المفاهيم اللغوية والدينية

الفرقة الرابعة شعبة رياض الأطفال

إعداد

قسم المناهج وطرق التدريس

٢٠٢١/٢٠٢٢م

رؤية الكلية

كلية التربية بالغردقة مؤسسة رائدة محليًا ودوليًا في مجالات التعليم، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، بما يؤهلها للمنافسة علي المستوي : المحلي ،والإقليمي ، والعالمي.

رسالة الكلية

تلتزم كلية التربية بالغردقة بإعداد المعلم أكاديميًا ومهنيًا وثقافيًا من خلال برامجها المتميزة بما يؤهله للمنافسة والتميز في مجتمع المعرفة والتكنولوجيا ، ومواجهة متطلبات سوق العمل محليًا وإقليميًا، وتهتم بتطوير مهارات الباحثين بما يحقق التنمية المهنية المستدامة ، وتوفير خدمات تربوية لتحقيق الشراكة بين الكلية والمجتمع .

كلية التربية بالغردقة
قسم المناهج وطرق التدريس

محاضرات في

المفاهيم اللغوية والدينية

إعداد

قسم المناهج وطرق التدريس

الفصل الاول

التعريف بالمفاهيم وأهميتها لدى الأطفال

مقدمة

يعد الاهتمام بالطفولة عموما وبالطفولة المبكرة على وجه الخصوص من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم ووعي الشعوب والأمم، ولاسيما أن هذا الاهتمام صار حتمية حضارية وضرورة حياة يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر والذي يتطلب عقولا قادرة على الابتكار والإبداع في شتى مجالات الحياة فالحياة الحضارية المعاصرة والصناعات الحديثة والأجهزة التكنولوجية فائقة التطور لا يمكن أن تبقى وتستمر وترتقي دون وجود أفراد مبتكرين في جميع المجالات.

ولذلك فإن رعاية وتنمية المهارات والمفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة. أصبحت حتمية تنموية تستوجب تضافر الجهود وتكاملها بين الأسرة ورياض الأطفال ومؤسسات المجتمع الأخرى للعمل على توفير الفرص التربوية المناسبة لكشف وتنمية تلك القدرات ،فالابتكار إذا لم يشجع في مرحلة الطفولة فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الحدوث.

إذ المهارات الأساسية والمفاهيم الأولية إنما تتكون إلى أقصى حد ممكن في فترة الطفولة المبكرة بحيث ان الفترة التالية بداية من سن السادسة تمثل فترة الاستقرار على ما تم تعلمه في الفترة السابقة.

وعليه فإن التربية في فترة الطفولة المبكرة من أهم الأهداف التربوية التي تسعى البلاد إلى تحقيقها، والتي أولتها الحكومات الرشيدة عناية فائقة، وبذلت جهودا مكثفة للعناية بالأطفال من كافة الجوانب ،فلم تعد النظرة إلى تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية نوعا من الترف كما كان ينظر إليها في الماضي وإنما صارت جزءا من البنية التربوية في كثير من الدول وحلقة من حلقات التعليم المستمر مدى الحياة.

والكتاب الحاني يجعل مجال اهتمامه التنمية الدينية والخلقية والاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة ؛حيث إن الأطفال هم أكثر فئة من فئات المجتمع تأثرا بوسائل الإعلام والتثقيف العالمية وبالتالي يمكن أن يكونوا أكثر تأثرا بمتغيرات العصر وتحدياته مما يستوجب الاهتمام بتربيتهم وتنميتهم من خلال معلم كفء قادر على مواجهة هذه التحديات ،وكذلك من خلال روضة فاعلة.

ففي ضوء تحديات العصر أصبحت رسالة المعلم – أكثر من أي وقت مضى- ذات أبعاد حضارية مصيرية، واتسع دوره بحيث لم يعد قاصرا على الوظيفة التعليمية والتدريسية كما سيظهر فيما بعد (ثناء الضبع 2008، 63).

اولا: أهمية المفاهيم وتعريفها ووظائفها

تعد الثورة العلمية والتكنولوجية من أهم مميزات هذا العصر ،ولقد كان لهذا الانفجار العلمي والمعرفي أثره الواضح في مجال التربية المعاصرة لما أحدثه من ثورة في التعلم، وما يرتبط به من قيم وأخلاقيات، فاتجه الاهتمام إلى أهمية تعليم الأطفال قدرا معينا من المعرفة العلمية الخلقية، وقد شهدت السنوات الأخيرة ـ على المستوى الدولي ـ اهتماما بأساسيات العلم التي تُعنى بالمفاهيم العلمية والمبادئ التي يمكن في ضوئها فهم العديد من الحقائق وتطوير النظم التعليمية.

مما سبق تبرز أهمية دراسة المفاهيم في النواحي الآتية:

1. تضييق الفجوة بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة.
2. مساعدة الأجيال الصاعدة على مواجهة التطور السريع والانفجار المعرفي.
3. تساعد الطفل في توظيف المعلومات وذلك باستخدامها في الفهم والتفسير لما يثيرهم في البيئة.
4. تزويد الطفل بالحقائق والمعلومات التي تعينه على الإدراك والتصنيف والتمييز. (ثناء الضبع، 2008،89).
5. تفهم كيفية نمو وتطور مفاهيم الأطفال من أجل إعداد البرامج والأساليب والطرق الناجحة التي تساعد على إنماء تلك المفاهيم وتطورها.

6. فهم المفاهيم هو الطريق الرئيسي نحو زيادة فاعلية انتقال اثر التدريب والتعلم.
7. عدم نسيان التفصيلات عند تنظيمها في إطار هيكلي.
8. فهم المفاهيم يجعل المادة الدراسية أكثر شمولا.
9. تساعد الطفل على اكتساب الاهتمامات والميول العلمية بطريقة وظيفية.
10. تساعد الطفل في تسهيل عمليات التعلم والتعليم.

اهمية المفاهيم الدينية

ويمكن حصر أهمية المفاهيم الدينية فيما يلي:

1. تساعد على تسهيل عملية التعلم؛ إذ لا يمكن لعملية التعلم المدرسي ان تحقق نجاحا الا إذا كانت لدى المتعلم حصيلة من المفاهيم الدينية.
2. تساهم المفاهيم الدينية الصحيحة في تنقية ما اكتسبه الأطفال من مفاهيم خاطئة من المجتمع؛ حيث تتضح هذه المفاهيم في ذهن الطفل من خلال تناولها ومقارنتها بالمفاهيم الخاطئة فيتم تصويبها.
3. تؤدي إلى اكتساب الأطفال المعرفة الدينية الصحيحة، وبذلك يتم فهم الدين الإسلامي وتعاليمه فهماً صحيحاً.
4. تساعد الفرد على مواجهة أي فكر دخيل، أو تحريف، أو تضليل لمفاهيم الدين الصحيحة.
5. تمثل المفاهيم الدينية أداة معرفية جيدة. لتنمية ما تحمله التربية الإسلامية من قيم ومفاهيم تؤدي دورها في تكوين شخصية إسلامية عاملة مؤمنه بخالقها وفاهمة لمقاصد الشريعة، وما تحمله الألفاظ ودلالاتها وصياغاتها في صورة أحكام، وقواعد، أو حقائق، ومبادئ شرعية تنظم حياتهم دون خلط أو تحريف.
6. تساعد الفرد أيضا على ان يجد إجابة شافية لكثير مما يطرحه حسب استطلاعه من أسئلة، وهذا يحقق للفرد مطلبا نفسيا مهما، فتبعده عن القلق والشك الذي يهدم حياته.

7. تساعد في تحديد دور الفرد الاجتماعي في الحياة بجميع أبعادها الأسرية والسياسية. والاقتصادية، والاجتماعية. والوجدانية، وهذا يحقق مطلبا اجتماعياً مهماً للفرد.
8. تساعد في تبسيط المعارف الدينية.
9. توفر أساسا عمليا لاختيار الخبرات التعليمية، وتنميتها في مجال تخطيط مناهج التربية الدينية وتطويرها.

ثانيا: ماهية المفهوم

لقد تنوعت وتعددت تعريفات المفاهيم واختلفت وجهات النظر حول الصفات الرئيسية للمفهوم ومن بين التعريفات ما يأتي:

- فقد عرف برونو و أوستن Bruner and Osten المفهوم بأنه سلسلة متصلة من الاستدلالات تشير إلى مجموعة من الخصائص الملاحظة لشيء أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تتبعها استدلالات إضافية عن خصائص غير ملحوظة.
- وعرفه فهمي الديب على أنه: عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن ان توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات.
- وعرفه جابر عبد الحميد على أنه: تجمع مجموعة من الأشياء أو الوقائع على أساس خصائص معينة تميز هذه المجموعة عن أشياء أخرى أو وقائع أخرى.
- وعرفه رشدي لبيب على انه: تجريد العناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء.
- وترى فارعة حسن أنه: تصور عقلي مجرد يتم تكوينه عن طريق الخصائص المشتركة بين مجموعة من الحقائق أو المواقف ويبقى هذا التصور إسماً أو لفظاً يدل عليه.
- ويرى حامد العبد أنه: نوع من النظام أو التركيب الانتقائي في التنظيم العقلي للشخص.

- وعرفه أوسجد Osjed بأنه: الاستجابة عامة لعدد من الظواهر والمثيرات التي يشترك بعضها مع البعض الآخر في مظهر من المظاهر.
- ويرى فيناك أنه: أشكال المفاهيم رمزية تنظم الانطباعات الحسية المفضلة وتعتمد على الخبرة السابقة.
- وعرفه كرونباك Cronback على أنه: التعرف على مجمرعة من المواقف بينها عنصر مشترك وعادة ما تعطى إسماً أو عنواناً لهذه المجموعة ويشير المفهوم إلى العنصر المشترك بين المواقف ويهمل التفاصيل التي تختلف فيها.
- ويرى سموك Smoke أنه: استجابة رمزية عامة لمجموعة من المثيرات ليست بينها بالضرورة عناصر مشتركة، ولكنها تتجمع في تنظيمات إدراكية أو في أنماط إدراكية معينة.
- وعرفه فاخر عاقل على أنه: عميلة تمثل وجود الشبه بين أشياء أو أوضاع أو حوادث مختلفة.
- وعرفه بينامين Benjamin على أنه: فصائل من الأشياء والأحداث المرتبطة مع بعضها في خاصيته أو عدة خصائص مجتمعة رغم اختلافها في بعض التفاصيل.

وهكذا تعددت التعاريف حول المفهوم، ولكن لا يوجد في الوقت الحالي تعريف مقبول تماما لما نسميه بالمفاهيم والمدركات الكلية؛ وذلك لأنها فرضية منطقية وتتبع العوامل المتوسطة في التعلم وتمتاز بقابليتها للتعميم من موقف إلى آخر (ثناء الضبع، 92،2008).

ثالثا: وظائف المفاهيم

مما سبق يتضح لنا الدور المركزي للمفاهيم في عملية التعلم، وبالتالي يمكننا ان نجمل وظيفة المفاهيم فيما يلي:

1. تبسيط العالم الواقعي من أجل تواصل، وتفاهم يتسم بالكفاية.
2. المفاهيم تمثل تركيبا منتظما لما نتعلم.

3. تساعدنا المفاميم العقلية على تنظيم خبراتنا بصورة يسهل استدعاؤها والتعامل معها.

ولكن على الرغم من أن تكوين المفاهيم يعني تبسيط المعلومات لسهولة التعامل معها إلا أن المبالغة في هذا الاتجاه تؤدي إلى أضرار عديدة لعملية التعلم، فهذا التبسيط المبالغ فيه يكون على حساب الدراسة العميقة للظواهر الفريدة من حولنا.

وعادة لا يعد هذا نقصا في حياتنا اليومية، ولكننا يمكن أن نتبين مدى ما ينقصنا من تعلم ومعرفة، فإذا توقفنا عند معرفتنا أن كل شيء أخضر وله جذع خشبي هو مجرد أشجار، فإن هذا قد يمنعنا من التنبه إلى الخصائص المميزة لكل نوع من الأشجار.

إن المفاهيم تكون صالحة لتبسيط العالم وتنظيمه، ولكن هذا لا يغني أبدا عن الحاجة إلى الدراسة المتعمقة لكل جوانب البيئة المحيطة. وبالقدر الذي تكون هذه الدراسة أعمق بقدر ما تكون أكثر ثراء.

رابعاً: تكوين المفاهيم

قبل التحدث عن كيفية تكوين المفاهيم ونموها لابد من أن نميز بين تكون المفاهيم واكتسابها. فهما عمليتان متعلقتان بالمفهوم ولكنهما مختلفتان؛ لأن الأولى تحدث قبل الثانية وتكون أساسا لها ففي تكوين المفهوم يمكن ان نساعد المتعلم على تكوين مفهوم جديد؛ وذلك بمساعدته على تصنيف عدد من الأمثلة الموجبة المرتبطة بالمفهوم إلى فئات حسب قواعد معينة. ثم تسمية هذه الفئات بأسماء خاصة بهذه التسمية. وما تدل عليه من تصور ذهني يؤدي إلى تكوين اسم المفهوم الجديد في ذهن المتعلم. أما اكتساب المفهوم فيحدث بمساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم المستهدف أو تطبيقها بطريقة تمكنه من التوصل اليه (سامية الأنصاري، 1989، 216).

وتتكون المفاهيم عادة من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمسة: البصر، السمع، التذوق، اللمس، والشم، ومن الذكريات والتخيلات. وقبل ان يبدأ الطفل بتشكيل المفهوم لابد من ان يتعامل مع المدركات الحسية الخاصة بذلك المفهوم، ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات التي يتعامل معها

وبذلك تتكون لديه المفاهيم والمدركات (جودت سعادة ويعقوب اليوسف، 62،1988). وبناء عليه يحتاج تكوين المفاهيم الدينية إلى الضغط على الجوانب الحسية لدى الأطفال، واستخدام أدوات ووسائل تعطي الطفل صور ذهنية بمفهوم من المفاهيم مما يعمل على تكوينه لدى الطفل.

إن عملية تكوين المفهوم عملية ليست سهلة وتحتاج لدرجة كبيرة من الخبرة والنمو العقلي إضافة إلى وجوب توفر شرطين لتكوينها:

أولهما: هو ضرورة إدراك الفرد للعناصر المشتركة للموضوعات أو الأحداث وضرورة تجريدها وذلك لتكوين تعميمات.

ثانيهما: ضرورة أن يكون الشخص قادراً على التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم وتلك التي لا صلة لها بالتكوين الدقيق لمفاهيمه.

وتتكون المفاهيم في المراحل المبكرة كصور ونطلق اسم الصورة الذهنية Image على الاستفادة الذهنية لأحد الموضوعات أو الأحداث مما سبق التعرض له كخبرة حسية معينة، أيا كانت الحاسة المستخدمة في إدراكه. كما أنها (الأدوات العقلية) التي نصنعها لمواجهة معطيات عالمنا المعقد والتي عن طريقها نقوم بتنظيم التشكيلة الضخمة من المثيرات التي تستقبلها حواسنا، والأمر بسيط في حالة المثيرات الحسية ولكنه بالغ التعقيد في حالة المثيرات العقلية التي هي عبارة عن كم من المفردات، ولكن بوصفها مفاهيم ذات معنى وتعبير عن مضمون ومعنى ومفاهيم ودليلا رمزيا عن معلومات وظيفية تخدم النمو العقلي وتسهل التعامل الفكري لتكوين الخبرات، فاللغة إذا جردناها من المعنى ومدلولها من الخبرات أصبحت جوفاء وابتعدت عن المفاهيم.

ويرى ولش (Walsh) أن تكوين المفاهيم يتخذ طابعا هرميا متدرجا فيبدأ بالتعرف على الصفات الحاسمة التي تنتمي إلى إحدى فئات الموضوعات ثم تحديد الشروط الأساسية لتوفرها ثم التوصل إلى فئات أشمل (وفاء كمال،1999،70).

خامسا: تكوين المفاهيم في ضوء نظريات التعلم والتعليم

لقد تعددت الآراء المعاصرة التي تدور حول عملية تكوين المفهوم وتحديد خصائص هذه العملية، وقد اتبع كل من بياجيه وفيجوتسكي منحى خاصا في سبيل

هذا التحديد، يختلف إلى حد ما عن غيرهما من أمثال روبر، باندورا، برونر وأوزوبل، ونعرض نظرية كل منهما في تكوين المفاهيم فيما يأتي:

أ. **نظرية بياجيه Piaget's Theory**

يوضح بياجيه دور العمل النشط من جانب الطفل في سبيل تكوين مفاهيم، نظرا لما يحيط به من عناصر البيئة ومحاولة التجريد والتصنيف والتعميم التي يقوم بها الطفل وذلك في سبيل الاستيعاب للمفاهيم البيئية حتى يتم التكيف المطلوب معها عن طريق حل مشكلات البيئة بوجه عام.

ويرى بياجيه ان العمليات المعرفية الأساسية في الإدراك لا تورث.للطفل جاهزة الصنع، لكن الطفل يملك طريقة للاستجابة للبيئة تتضمن هذه الاستجابة حاثاً على ان يتكيف مع البيئة، ويحقق حاجاته ثم تظهر أدق دلائل القدرة على التنظيم لدى الأطفال حينما تنمو لديه الأعمال المعتادة أي الاستجابات المعتادة التي تحقق احتياجاته، حيث تتكون الخطط الانتهاجية وتتمثل في أنها كليات لها دور في سلوك الطفل، فيتعرف عليها بسهولة بين الأنماط السلوكية والمتغيرات الأخرى.

وعندما تنمو الخطة الانتهاجية للأداء والعمل تطبق على أي موضوع جديدة وفي مواقف جديدة أخرى يطلق بياجيه على إدماج الموضوعات والخبرات الجديدة في خطة انتهاجية قائمة على مصطلح التمثل Assimtive schemas، فيقوم الطفل بتمثل الأشياء الموجودة في البيئة مستخدماً الكلمات والرموز، ومن ثم في الخطة الانتهاجية التمثيلية Represecrtatlenel schemes إلا أنه قد يحرف المعلومات لكي تلائم وجهة نظره، وهنا تظهر طريقة من طرق التعميم ويتحدد مستوى من مستويات التعميم ذو خصائص معينة منها الذاتية وعدم الاستمرار والبدائية، فيوحد الطفل بين موضوعات ليس لها وحدة خاصة تربط عناصرها في الواقع بين شيئين مختلفين في التكوين ولكنهما متوحدان في اللون مثلا تحت إطار مفهوم موحد كالجمع بين مربع أحمر ومثلث أحمر.

ومع ذلك نرى الطفل يسعى إلى تنظيم البيانات الجديدة عن طريق وسائل مفهومة له ويتعدل هذا مع الوقت باتساع خبرات الطفل وتعامله مع الآخرين وتعلمه الذاتي أو تعليمه المقصود بالمناهج الدراسية المتعددة.

وينعكس أثر التنظيم على حل المشكلات التي تصادف الطفل سواء أكانت مشكلات علمية أو مشكلات تكيف مع البيئة، فحينما نعطي الأطفال المعلومات الخاصة في أي فرع من فروع المعرفة ولتكن مثلا اللغة العربية ونحثهم على حفظ القواعد الخاصة باللغة، كما نعمل على استغلال ملكة الحفظ لديهم وذلك بحفظ النصوص عن ظهر قلب فالطفل هنا يتعامل مع اللغة بشكل تراكمي تخزيني، فكلما زادت كمية المخزون من المعلومات عن اللغة وقواعدها - زادت درجة تشويش الذهن وتعرقل بالتالي مستواه العلمي، فالطفل الذي لا يقوم بتنظيم المعلومات التي يستوعبها في ذهنه يصبح اقل قدرة على استخدامها، كما انه يصبح أكثر سرعة على نسيانها.

وكذلك نرى ان المفاهيم اللغوية التي تعطى للطفل والتي يعايش هو طريقة تنظيمها يكون قادرا على استدعائها وقتما يجب عليه ذلك، اما التي تعطى له في صورة إجابات وحلول للمشكلات جاهزة. فما عليه الا ان يخزنها ثم يستدعي مع كل مشكلة كل ما هو مختزن، ويختار من المخزون لديه ما يراه مناسباً لحل المشكلة وذلك بمجهوده الذاتي، وقد يحسن الاختيار وقد لا يحسنه فلا يستطيع استخدامها بنفس المستوى الأول، وتتوقف قدرة الفرد على استخدام معلوماته المختزنة لحل مشاكله على درجة تنظيم المعلومات التي يتعلمها.

وحينما يواجه الفرد مشكلة لا يمكن تمثلها عن طريق التنظيم السابق لخبراته يعمد إلى تعديلها، ولكنه قد لا يجد في الخطط الانتهاجية التي تعلمها وسائل ناجحة لحل المشكلات المعروضة أمامه، ويسمى بياجيه عملية تعديل السلوك هذه عملية المواءمة accommodation فيحاول الفرد عمل تجارب جديدة أو البحث عن معلومات حتى يصل إلى الخطط الانتهاجية الجديدة التي تنجح في حل المشكلات المتاحة وتتم في نفس الوقت مع هذه العملية عملية الاستدخال internalization عندها يتعلم الفرد استخدام الذاكرة والتخيل واللغة والرموز، ويصحب التفكير المستدخل أحد مراحل الإدراك، ولا يتعمد الفرد في هذه الحالة في إدراكه على الأداء أو التعرف المادي الظاهري الملموس للظواهر، وإنما يتذكر ويستدخل ويمثل الحلول في إطار تفكيره لحل المشكلة الجديدة بناء على ما مر به من سابق خبرة مع استدخال هذه الخبرة حتى تصبح خبرة شخصية مدموغة بطابعه الخاص في إدراك الحلول، وينمو

التفكير والإدراك وتنمو كل العمليات العقلية بفضل استدخال الأداء أو الفعل حينما يحتفظ الفرد في ذاكرته بالأداء السليم ويقوم به لحل المشكلة دون التجاء إلى المراحل البدائية الحسية أو باختصار درجات، فسيدخل المرحلة الأخيرة والأداء السليم ثم يتذكره ويستخدمه في حل مشكلات مشابهة.

وهنا يمكن للفرد عمل خطة للأداء فإذا كان الطفل الصغير لا يستطيع بعد ان يفهم كيف يقوم بعمل فئات ويرى ما بينها من علاقات فإن الطفل الأكبر سنا والأكثر نضجا يتعلم وصف طرقة وينتقي منها الأداء المناسب الذي يحل المشكلة المتاحة فهو يقوم بعمل خطة للعمل والأداء تهدف إلى حل المشكلة على أساس رمزي لغوي تصوري، وهذا هو ما يعرف باسم العملية operation وهي التي يستبدل بها الأداء في الواقع وهذه العمليات تتميز بأنها عقلانية أكثر منها أدائية أو سلوكية وتتم في إطار التفكير المتمثل في حل المشكلة بدون الحاجة لعناصر خارجية أو ذاتية أو مادية ظاهرية. فالعملية أداء متخيل لم يعد مقيد بالإمكانيات الفيزيقية أو المادية، ويتحقق انتقال الطفل من العمليات الحسية إلى العمليات الصورية الأكثر تجريدا، فبعد ان كان يتناول العلاقات منفردة ملموسة ومرتبة ـ نجده يصبح قادرا على بناء العلاقات بصورة منظمة عقلياً ـ يحل من خلالها مشكلاته المختلفة.

ويشير بياجيه إلى وجود ثلاث مراحل رئيسية لتكوين المفهوم هي: المجموعات الخطية (التصويرية)، والمجموعات اللاخطية، وأخيرا المفاهيم.

وكما ذكرنا آنفا، فإن المجموعات الخطية هي تجمعات تتكون دون الالتفات إلى صفات المواد التي بين أيدينا. ويتم تشكيلها لأسباب فردية وإدراكية للتسلية والمتعة الآنية. ودوافعه. ولا تحصل هذه التجمعات نتيجة لتحكم الطفل بطبيعة أوجه الاختلاف بين تلك المواد، فقد يحصل فعلا ان يبدي الطفل بعض القابلية على وضع مواد قليلة مشابهة سوية، ولكن مثل هذه الاستجابة لن تكون مطردة أو مستمرة. ان بناء مفهوم للأشياء يقتضي تصنيفها، أي استخلاص سمة محددة أو سمات محددة للأشياء لاتخاذها معياراً للتصنيف.

ويرى بياجيه أن التجمع الحقيقي للمفاهيم ينبغي أن يكون معتمدا وليس هناك خط فاصل واضح يمثل الانتقال من المجاميع الخطية إلى المجاميع اللاخطية. إذ إن هذه المراحل تميل للتداخل كما هو شأن معظم المظاهر التطورية في مرحلة الطفولة المبكرة، فإن الأساس الأولي للمجاميع اللاخطية، يبدو في الواقع متعايشا جنبا إلى جنب مع المجاميع الخطية منذ البداية، وإن النقلة من مرحلة إلى أخرى هي مسألة التحول من التجميع حسب أوجه الشبه عن طريق الصدفة إلى القيام بالعملية نفسها وللأسف فإنه ليس من السهل ملاحظة الفروقات.

كما يرى بياجيه أن الانتقال من المجاميع الخطية إلى المجاميع اللاخطية يحصل عادة في وقت ما خلال السنة الرابعة من العمر، وتلك المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بإظهار مرونة عقلية ملحوظة، إذ يبدأ بتجميع المواد حسب صفة واحدة من صفاتها، ويواصل هذه العملية بدون انحراف عنها، ويبدأ في هذه السن بتصنيف الأشكال الهندسية في كومات مناسبة (ثناء الضبع، 73،2008)، وفي حين نجد الطفل الأصغر سنا عرضة لصرف ذهنه إلى الأشكال الحاصلة للمجموعة نجد الطفل الأكبر سنا مهتماً بمهمة التجميع القائمة والعمل على انجازها حتى النهاية، ونلاحظ ان الفترة الأولى من مرحلة المجاميع الخطية ما زالت تتميز بوجود عدم انتظام وحالات من الالتباس، ففي بداية الأمر قد لا يستطيع الطفل تجميع المواد وقد يترك بعضها دون تجميع، كما انه قد يعجز عن تجميع المواد بانتظام على أساس ناحية واحدة مفردة، كاللون مثلا. وبالتالي فإنه قادر على تجميع المواد بانتظام على أساس نواح متغيرة باستمرار فنجده يجمع المواد أولا بأول في كومات تحتوي تلك التي تتشابه أشكالها، ثم يقسم تلك الكومات إلى مجموعات تتشابه في ألوانها. فالتأكيد هنا كما هو واضح يقع على التصنيف نفسه. ثم يتكون لدى الطفل إحساس متزايد بالنية والغرض: وهذا هو التطور الذي يجده بياجيه مسألة حيوية للوصول إلى [redacted] نضجا للنشاط العقلي.

وتختلف المجموعات اللاخطية [redacted] من حيث الدرجة وليس النوع. فالفرق يكمن في الواقع في قدرة الطفل على تغيير الأسس متى شاء. وان يكون قادرا على التنبؤ بالمخطط الشامل للمهمة منذ البداية، إن فكرة بياجيه عن المفاهيم الحقيقية هي في الواقع السمو بالعملية العقلية من المحاولة والخطأ إلى التنظيم العقلي المسبق

للنتائج النهائية. فصفة الاستدارة تصبح سمة تجريدية تتجاوز مظهر المواد كل على انفراد، فالأشياء تكون مستديرة إذا ما امتلكت تلك الخاصية المجردة بغض النظر عن لونها وحجمها، وفي حالة تكوين المفاهيم الحقيقية لا حاجة لمقارنة المواد إدراكيا، وعند هذا المستوى الجديد من المكاسب العقلية يتم فهم أوجه الاختلاف وأوجه الشبه على مستوى أعلى، وهو مستوى التجريد.

نشاط الطفل العقلي يكون همزة الوصل بين تفكيره وبين ما يقوم به

إن الانتقال من الأشكال الأكثر بدائية للتجميع عملية طويلة وشاقة بالنسبة للطفل، وينبغي أن تتم في صورة صغيرة مقدرة. إلا أن هذا الانتقال التدريجي من التفكير القائم على المدارك إلى التفكير المجرد قد يكون أهم عملية تطويرية في مراحل الطفولة المبكرة. وبما ان المعرفة كلها متدرجة هرمية فإنه ينبغي الاهتمام بترسيخ وترصين الخطوات السابقة. وفي تفاعل الطفل مع الأشياء لا يوجد فاصل بين فعل الطفل وتفكيره، ومن هنا تشير منتسوري إلى ان نشاط الطفل الفعلي هو همزة الوصل بين تفكيره وبين النشاط الذي يقوم به.

ب. نظرية فيجوسكي Vigosky's Theory

يقدم فيجوسكي في كتابه الموسوم «بالفكر واللغة» نظرية تطوير سلوكيات التصنيف المبكر التي أسماها «العقد» Complexes تمييزا لها عن النتائج النهائية لعملية تكوين المفاهيم، ويتم تكوين هذه العقد المبكرة في اغلبها عن طريق عملية التداعي والتي تشير إلى ان الخبرات يتم تصنيفها بشكل مجاميع بسبب الأهواء، أو وجودها سوية في حيز ما أو تشابهها في المظهر أو لأسباب أخرى مماثلة. وتتلخص مراحل تكوين المفاهيم فيما يلي:

- **المرحلة الأولى**

وفيها يجمع الأطفال الصغار الأشياء في كومات دون سبب وجيه في الغالب. ويبدأ الطفل يفهم تدريجياً العلاقات بين الأشياء وأوجه الشبه التي تحملها. وبواسطة

هذه العملية تبدأ هذه التجميعات تكتسب المزيد من المعاني، والمعنى هو محتوى المفاهيم. وكلما زادت خبرة الأطفال الصغار عن الأشياء الموجودة في بيئاتهم، اكتسبت، مفاهيمهم المزيد من المعنى.

ويبدأ تطور العقد مع توحيد الانطباعات الحسية المتناثرة. فالطفل الصغير يتعرض خلال السنة الأولى من عمره إلى وابل من المعلومات البصرية، ومن المهم له أن يطور وسيلة ما لربط هذه الانطباعات وتفسيرها لاستعمالها في وقت لاحق، ولا نعرف إلا القليل عن هذه التجميعات للانطباعات الحسية المبكرة، وذلك لعدم توفر وسيلة لقياسها في الواقع، وربما كانت أبسط أنماط التجميع تتمثل في الطريقة التي تتكون بواسطتها انطباعات بصرية متكاملة من معلومات حسية مشتتة، ويستطيع الإنسان تكوين صورة متكاملة للعالم البصري عن طريق المثيرات الإدراكية كاللون والشكل والهيئة وشدة الضوء وربما كان ذلك أول أنواع المفاهيم التي يكونها الطفل. إنها بمعناها الحقيقي تفاعل بين الترابطات والتمييز على المستوى الإدراكي الصرف. نعلى الطفل أن يضع لنفسه أول الأمر انطباعات حسية يستقيها من البيئة الغنية، ويربط بين عناصر أساسية ويقوم بفرزها عن العناصر غير ذات الصلة بالموضوع، وتلك هي الفكرة الأساسية وراء القدرة على التمييز بين الصورة وخلفيتها وربما كانت أهم مبدأ للإدراك الحسي.

وحالما يصبح الطفل الرضيع قادرا على التركيز على الأشياء الواقعة في مجال بصره يكون قادرا على استكشاف الأشياء وتشخيص هويتها بموجب صفاتها المميزة، ويتضمن كل عمل استكشافي ينشغل الطفل به شكلا من أشكال التصنيف، فالطفل يتعلم تصنيف الأشخاص حسب مظاهرهم وأعمالهم، فإنه يستطيع ربط سمات وتصرفات معنية بأبويه، وان مثل هذا الربط يكون ممتعا جدا له (وهكذا يتم تعزيزه). وعندما يقترب احد الأبوين من الطفل يتلقاه الطفل بابتسامة. إن هذه الترابطات الأولية ليست ذات أهمية بذاتها ولكنها تتراكم لتكون قاعدة من الخبرات لتكوين مفاهيم المستقبل. ومن المفيد أن ننظر إلى المعرفة الحاصلة عن طريق الترابطات، أو التداعي على أنها المادة الخام للمفاهيم، وان هذه الترابطات المبكرة تمثل خبرة غنية على الرغم من كونها غير متميزة وغامضة، ويتعلم الطفل بعد ذلك تصنيف هذه

الترابطات المبكرة ابعد من ذلك، ليميز الصفات ذات العلاقة عن الصفات التي لا علاقة لها بالموضوع ويتعلم كيف يقوم بعملية فرز الأشياء بدقة متناهية.

إننا مهما قلنا عن المفاهيم الخارجية في حياة الطفل الصغير فلن نتجاوز المعقول. فإن بيئة الطفل الصغير ينظمها الوالدان والمعلمون بعناية فائقة، في العادة، وتكون أول الأمر محدودة تماما. إن الطفل حديث الولادة لا يستطيع استكشاف الأشياء بنفسه. وكلما كانت خبرات الطفل المبكرة أغنى اكتسب دافعية للبحث عن خبرات أكثر تنوعا، عندما يكون قادرا على الاستكشاف الفعال بنفسه، وتقع على الشخص الكبير مسؤولية كبيرة في مجال تكوين المفاهيم الخارجية وتخطيط البيئة.

• المرحلة الثانية

وتبدأ عندما يتحكم الطفل بمرحلة الأكوام، إذ إن الطفل يكون مستعداً للانتقال إلى نمط تطوير العقد الأكثر تعقيداً، أي العقد الترابطية. والعقد الترابطية هي مجاميع تتشكل بأطوار على أساس صفة مشتركة أو وجه شبه أو تقارب أو أي أساس موضوعي آخر، ويمكن أن يكون أحد الأشياء في العادة نواة لمثل هذا التجميع، وتضاف أشياء أخرى بسبب تشابهها مع ذلك الشيء، أو اقترابها من صفاته، واحد أنماط التشابه التي تستغل بانتظام هو الاطراد الموضوعي الذي يجعل العقد الترابطية مختلفة عن الأكوام اختلافا جوهريا.

• المرحلة الثالثة

وفيها يطور الطفل القدرة على تكوين المجاميع: والمجاميع هي مجموعات متقابلة أو متكاملة. ومن الأمثلة على ذلك الأكواب والصحون، الملاعق والسكاكين والشوك، قطع الملابس، الكلاب والقطط، ويتعلم الطفل عن طريق هذه المجموعات تجميع الأشياء التي يكمل بعضها البعض، على أساس خبرات سابقة في علاقات وظيفية.

• المرحلة الرابعة

وفيها يتعلم الطفل تكوين العقد المتسلسلة، وهي مجموعات قائمة على أساس الترابطات المتغيرة، فقد يبدأ الطفل مثلا بالتجميع على أساس الشكل ثم يواصل

التجميع على أساس اللون وهلم جرا، وقيمه هذا النمط من التجميع تكمن في كونه يوفر للطفل المزيد من مرونة الترابطات. وهذا يعني إدراكه أن مجاميع المفاهيم يمكن أن تقوم على أساس عدد كبير جدا من الصفات. فالدائرة الحمراء، مثلا، يمكن تصنيفها بوصفها جزءا من مفهوم الأشياء الحمراء ومفهوم الأشياء الدائرية الشكل. وكذلك ساعي البريد هو شخص يرتدي الملابس الزرقاء وموظف مدني ، وساع،.. أو أي عدد آخر من الأشياء. ويحتاج الطفل إلى وقت وجهد كبيرين ليدرك العدد الكبير للترابطات المحتملة التي تؤدي بالتالي إلى أشكال من تجميع المفاهيم أكثر نضجاً.

• المرحلة الخامسة

والنمط التالي لتجميع العقد بها يدعى العقد الانتشارية. وتستمر هذه العقد حيث تغادر عقد السلاسل. وفي هذه المرحلة لا يحصل تغيير كبير في سوقية التجميع بقدر ما يحصل صقل لتلك القابلية. وتمتاز العقد الانتشارية بمرونة متزايدة للترابطات. إنها تستغل الترابطات المتوسطة. فالطفل يبدو كما لو كان مجموع مثلثين، أحدهما مستند إلى قاعدته والآخر قائم على رأسه. إن الطفل على حق، وفي الوقع، فإن استجابته تعد خروجا على المهمة التي بين يديه، ويمكن للعقد الانتشارية أن تظهر قابلية إبداعية كبيرة. وينبغي أن نقوم بتشجيع هذه الاستحابات. وتبين هذه العقد أن الطفل بدأ يشارك في عمليات فكرية أكثر نضجاً وأصبح اقل إرتباطا بالإدراك المباشر فقط. إنه يفكر الآن بالفعل. يفكر في صفات الأشياء ويربط بين بعضها البعض. إن إمكانيات التجميع بهذه الصورة لا حدود لها. في الواقع، وانه أمر يدعو للدهشة أن نشاهد التجميعات المبدعة التي يمكن أن تحصل.

• المرحلة السادسة

وسرعان ما ينتقل الطفل بها من العقد الانتشارية إلى أشباه المفاهيم حيث يقوم بتكوين تجميعات للمفاهيم. الا انه غالبا ما يكون غير متأكد تماما من طبيعة مهمته بالضبط.

فقد يقوم الطفل في مثالنا السابق بتجميع الأشكال المناسبة كلها سوياً، الا انه قد لا يكون قادراً إلى الآن على تحديد القاعدة التي يستند إليها في عمله، ان النتيجة

هي ذاتها التي نجدها في تكوين المفاهيم الفعلي ولكن القاعدة (السبب) للتجميع لم يفهمه الطفل على نحو كامل بعد.

ويبدأ بناء المفاهيم في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن الطاقة العقلية التي تؤدي إلى تكوين المفهوم في نسق خاص، تتضح وتتشكل وتنمو مع تقدم النمو العقلي، ومن ثم في نهاية المرحلة الابتدائية تتكون عند الطفل بعض المعاني المجردة والمصطلحات الخاصة ببعض المواد مثل معرفة الجملة الإسمية وأركانها والجملة الفعلية وأركانها، المرفوعات والمنصوبات.

ويأتي دور المعلمة في التأكد من مدى فهم الأطفال للألفاظ التي يتحدثون بها، ودلالات هذه الألفاظ ومفاهيمها لديهم عن طريق التعبير والتحديد، وبصفة عامة تقوم المفاهيم بدور هام في عملية التعلم، فهي أساسية في تعلم اللغة، ومرجع اهتمام المدرسة بتعلم اللغة القومية، إنما يعود إلى أن اللغة أداة لاكتساب المعرفة والخبرات المختلفة.

ويلاحظ انه كلما نجحت المعلمة في إكساب الطفل حصيلة وفيرة من المفردات التي يفهم معناها كلما زادت مفاهيمه مما يؤدي إلى زيادة قدرته على القراءة وتمكينه من معرفة المعنى المناسب لما يقرأ، والقراءة أم المعرفة جميعاً (عبد الناصر سلامة، 1999، 70).

ويمارس الطفل عمليات اتصالية مع نفسه ومع الآخرين من خلال وعاء غير لغة الكلام يطلق عليه اسم اللغة غير اللفظية.. بمعنى أن اللغة غير اللفظية تساند اللغة اللفظية في اتصال الإنسان بالآخرين. ففي بادئ الأمر يكتسب الطفل اللغة من خلال اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية تقوم على التقليد والمحاكاة، ثم يصير قادرا على إخراج الكلمات والجمل والتعابير بطريقة تلقائية.. ويجمع الباحثون على أن الطفل خلال العام الأول من عمره يستعمل كل الأصوات التي تعد أرضية لتعلم أية لغة.. ويكون بمقدوره تقليد الآخرين وتستمر مرحلة التقليد حتى يبلغ الطفل السنة السادسة أو السابعة، إذ تبدأ مرحلة الاستقرار اللغوي، ويتمكن الطفل من لغته.. وتلقى الأصوات التي يطلقها الطفل الصغير تشجيعاً وتدعيماً اجتماعياً خلال ما يبديه أفراد

الأسرة بوجه خاص، من سرور بها وترديد لها أو من خلال الاستجابة لها وتلبية مطالب الطفل استنادا إليها. ويؤدي هذا التدعيم إلى خلق الدافعية لدى الطفل لتقليد وترديد ألفاظ كثيرة. وكلما ارتبطت اللغة بحياة الطفل وبحاجاته ارتباطا وثيقا كان حافزا له لاكتساب اللغة، ودون شعور منه بأنها مفروضة عليه فرضا، إضافة إلى ما يلقاه من دعم اجتماعي، كل ذلك يمهد له أن يتعلم اللغة دون بذل جهد كبير، وأن الطفل في السنوات الأولى لا يستثار باللغة وحدها الاستثارة الكافية ما لم تصاحبها ظروف أخرى كالإيماءات، والحركات، والإشارات بنبرات معنية.. ثم لا تلبث أن تأخذ لغة الطفل في الاستقرار عند ارتباطها بشيء أو موضوع، أي أنها تكتسب في هذه الحالة معنى له بعده الموضوعي النسبي وتساعده في اكتساب العديد من المفاهيم الخلقية والاجتماعية.

سادسا :العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم

ذكر المتخصصون عوامل كثيرة تؤثر في تعلم المفاهيم، ويرجع الاختلاف بينهم إلى رؤية كل منهم الخاصة في درجة تأثير عامل من العوامل في تعلم المفاهيم فيرى محمد البسبوني ان العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم هي:

1. نوع الأمثلة المستخدمة في تعلم المفاهيم.
2. طريقة عرض الأمثلة.
3. سهولة التمييز بين الأمثلة الموجبة والسالبة.
4. طبيعة ونوع المفهوم.
5. عدد الخصائص المنتمية وغير المنتمية للمفهوم.
6. التلفظ.
7. التغذية الراجعة.
8. العمر الزمني.
9. الذكاء
10. الجنس

11. المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

12. القلق.

13. إستراتيجيات اكتساب المفهوم.

14. التعقيب الذي تعرض به مشكلات المفهوم على الطفل.

ويحدد محمود عبده أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشراً في تعلم المفهوم الديني بخاصة ، وهي:

1. نوع المفهوم.
2. أمثلة المفهوم.
3. الخبرات السابقة للمتعلم.
4. العمر الزمني للمتعلم

فلابد أن يوضع في الاعتبار نوع المفهوم الذي يقدم للأطفال، كما يجب تقديم أمثلة واضحة وكافية على المفهوم الذي يقدم لهم؛ لأنها تساهم في اكتساب الأطفال له. واستغلال خبرات الأطفال الإيجابية في تعليم المفهوم يسهم في تعلمه واكتسابه بسرعة ووضوح.

الفصل الثاني
النمو اللغوي عند الطفل

ويقصد بالنمو اللغـوي نمو مهارات الاستماع ومهارات التعبير، وما يجري بين المهارتين من ترابط وتسلسل على درجات المعنى المختلفة ويتفق هذا التحديد مع التحليل الذي قدمـه أسجود Osgood ١٩٥٨ للاتصال اللغـوي باعتباره يتـضمن العمليات التالية:

أ ـ الاستقبال البصري والسمعي Decoding.

ب ـ التعبير بالكلام والإيماءة Encoding.

جـ ـ الترابط Association ويقصد به المجموع الكلي لتلك العادات والمطلوبة لتناول الرموز اللغوية داخليا والذي يعد دالة للفهم والتفكير.

واللغة هي ظاهرة اجـتماعـية تلازم البشر وتحـيا حيـاتهم وتساير تطورهم، وخـلاصة القـول إن لغة الإنسـان أدوات ناتجـة من عمليـات عـقلية وصـانع هذه الأدوات هو العقل الذي يقوم باستخدامها بعد ذلك في وظائف مختلفة. ومن هنا تظهر أنواع اللغة بحسب الظواهر التي تعبر عنها فيما يلي[١]:

أ - الأصوات الانفعالية:

وهي التي تصدر عـن الطفل في أصوات التعـبير الطـبيعي عن الانفـعالات كالتعبير عن الخوف والألم والجـوع والفرح ومختلف أنواع الصراخ الوجداني وهو فطري عند الطفل دون سـابق تجربة ولا تعلـيم ولا تقليد وليس أدل على فطرتـها وعدم توقفها على المحاكاة من أنها تظهر حتى عند الطفل الذي يولد أصم.

---

(١) انظر نوال عطية: علم النفس اللغوي، ١٩٩٠.

ب - الأصوات الوجدانية اللا إرادية:

وهي نفسها أصوات النوع الأول، ولكن الأول يتم استخدامها إراديا فالطفل يدرك أن هذه الأصوات قادرة على جعل الكبار يحققون رغباته، على حين يختلف الأمر في الأصوات اللاإرادية، حيث تتم بطريقة تلقائية.

جـ - أصوات الإثارة السمعية:

وهي أصوات فطرية غير تقليدية تصدر من الطفل في شهوره الأولى حينما يسمع بعض الأصوات العالية من حوله أو صوتا موسيقيا معينا أو عندما يناغيه المحيطون به كأنه يجيبهم.

وتتشابه هذه الأصوات مع ما يسمى «العدوى الصوتية» فحينما يبكي طفل في وسط أطفال في مكان ما فإن ذلك يجعلهم يبكون، وهذه الأصوات ليست إرادية ولكنها تشبه الأصوات الوجدانية إلا أن الأصوات الوجدانية دوافعها طبيعية داخلية أما أصوات الإثارة السمعية فإن مثيراتها تصل للطفل عن جهاز السمع وارتباطه بجهاز الصوت لدى الطفل الآخر.

د - أصوات التمرينات الناطقة أو اللعب اللفظي:

يظهر عند الطفل في الشهر الخامس تقريبا ميل فطري إلى اللعب بالأصوات وتمرين أعضاء النطق عن غير قصد وليس لها دلالة، وقد لوحظ أن في هذه التمرينات اللفظية بعض الأصوات التي ليس لها شبيه في اللغة الأم للطفل، فالطفل يميل إلى تكرار صوت معين بصفة مستمرة وليس من السهل عليه قطع هذه السلسلة من التكرارات.

في هذه الحالة تمرين للصوت الذي سيستخدمه الطفل بعد ذلك بغرض محاكاة أصوات الآخرين، إلا أن الغرض في هذه المرحلة تكراري فقط واستعادة للشعور بالمتعة من جراء تكرار هذه الأصوات دون محاكاة أو تقليد مقصود لأن قصد التكرار والمحاكاة سيظهر في المرحلة التالية.

هـ - أصوات المحاكاة:

تتمثل في أصوات محاكاة نباح الكلب أو مواء القط أو صوت السيارة، وهذه تصدر بشكل إرادي، وقد يكون الطفل مستمتعا بقدرته على المحاكاة وإثبات قدرته على التقليد.

و - الأصوات المركبة:

وهي الأصوات ذات المقاطع والدلالات الوضعية التي تتألف منها الكلمات وتتكون منها اللغة وهذه الأصوات يحاكي بها الطفل المحيطين به وبشكل مقصود وإرادي، كما أنه لا يصدر بشكل آلي بل يشرف الطفل على إصلاحه حتى يخرج في صورته المرغوبة التي يحقق هدف التواصل الاجتماعي فهو يفهمها ويعمد إلى تكرارها كلما احتاجها وقد يلعب بها أو يستدعيها في مواقف متغيرة. وهنا تظهر السمة المحددة للاستدعاء المقصود في غير مواقف الاحتياج الطبيعي أي في صورة احتياج وتخيُّل.

وهذه هي الصورة الكاملة لاستخدام الرموز أو ما يسمى بالمفاهيم اللغوية فهو يستخدمها قبل أن يتمكن من تصنيعها بنفسه للتعبير عن أفكاره بزمن طويل جدا.

مما سبق تتضح أصول ما قبل النشاط العقلي للكلام في نمو الطفل منذ فترة مبكرة جدا؛ ولذا وجب علينا الحديث عن النمو اللغوي للطفل على النحو التالي:

أولا - النمو اللغوي في فترة العامين الأولين من الحياة:

ويندرج تحته:

أ- الصياح والصراخ:

تتمثل الأشكال الأولية للكلام في الصراخ والمناغاة والإيماءات، ويعد الصراخ أكثر هذه الأشكال استخداما في الشهور الأولى من حياة الطفل وتزداد صيحات الطفل الرضيع تدريجيا، حتى إنه في الأسبوع الثالث أو الرابع يمكننا إدراك ما يعنيه من هذه الصيحات.

ويعتبر الجوع وازدياد درجة حرارة السوائل التي يتغذى الطفل بها - أكثر الأسباب الباعثة على الصراخ عند الأطفال الرضع في الأشابيع الأولى من الحياة.

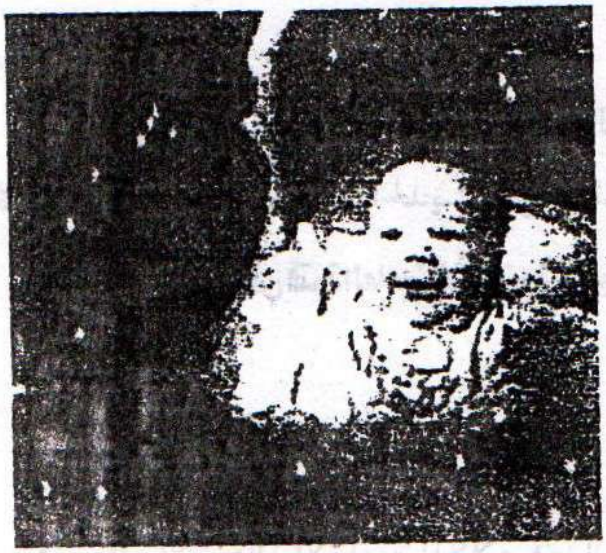
وتتعدد أسباب الصراخ عند الطفل بتقدم عمره كالألم والخوف .... إلخ.

ب- المناغاة:

ويتعلم الطفل في سن ثلاثة أشهر أن الصراخ وسيلة لجذب انتباه المحيطين به، ويتعمد في الأسبوع الرابع ذلك إذا توقف المحيطون به عن اللعب معه، أما في الشهر الخامس فإنه يصرخ إذا لم يعطه أحد اهتماما.

وفيما يتعلق بالمناغاة فالطفل قادر على إحداث عدد أكبر من الأصوات الانفجارية في الشهر الثاني أو الثالث ويتزايد عدد أصوات المناغاة بالتدريج وتصل المناغاة عندما يصل الطفل إلى سن تسعة أشهر تقريبا لتشكل أساسا لنمو الكلام الحقيقي.

وفي سن ستة أشهر تقريبا يستطيع الطفل أن يجمع بين الأصوات المتحركة والساكنة. وفي خلال العام الأول يتضح نمو الكلام واللغة عند الأطفال في ظهور قدر يبلغ النصف من الوحدات الصوتية الرئيسية وبعض وحدات الكلمات البسيطة.



المناغاة هي بداية الاتصال بين الطفل وأمه منذ شهوره الأولى

وتكون المناغاة نمطا من نشاط يلهو به الطفل ولا يستخدم كشكل من أشكال الاتصال فقيمتها الحقيقية من منظور نمو الكلام هي التدريب الذي توفره للجهاز الصوتي.

ويستخدم الطفل الإيماءات كبديل للكلام في بعض الحالات. وقد يجمع بينها وبين الكلمات التي يعرفها كي يكون الجمل الأولى في تطور نموه اللغوي (١).

(١) انظر: Berk K.E Child Development p.550

وفي خلال العام الثاني تنمو حصيلة الطفل من الوحدات الصوتية الأساسية، فالطفل في العام الأول يستطيع أن يأتي بثماني عشرة وحدة صوتية وفي العام الثاني تنمو حصيلة الطفل من المفردات لتصل في نهاية هذه المرحلة إلى حوالي ٣٠٠ كلمة، كما تنمو قدرته اللغوية حيث يبدأ في استخدام الكلمات على أساس من الفهم، كما يزداد فهمه للأسئلة والأوامر ويصبح كلامه مفهوما أكثر.

ثانيا - النمو اللغوي لطفل الحضانة من ٢-٤ سنوات:

تعرف هذه المرحلة بالعصر الذهبي للغة في حياة الطفل فهو يتمكن فيها من فهم الكلام يلتقط كل جديد من الكلمات ويكرر ما يسمعه من كلمات ويتعلم المحادثة ويجد لذة في توجيه الأسئلة، ولقد تم تقسيم هذه المرحلة إلى مراحل فرعية أخرى وهي: فهم الحديث، نطق الكلمة الأولى، وتطور المهارات اللغوية(١).

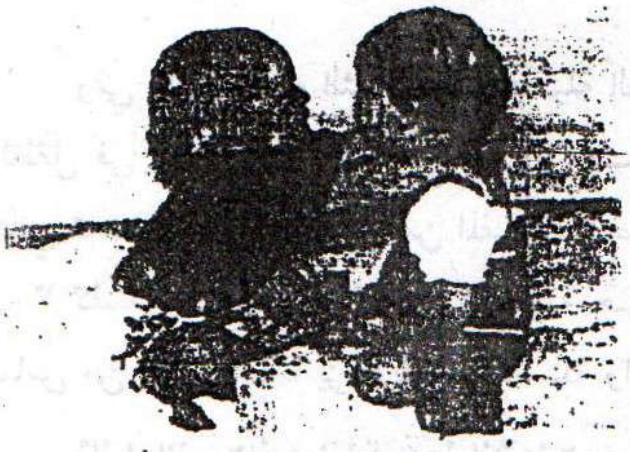
وقد لوحظ أن الطفل ينطق كلمته الأولى في نهاية العام الأول ويزداد محصوله اللغوي ليصل إلى ٩٠٠ كلمة تقريبا في سن الثالثة، وإلى حوالي ١٥٠٠ كلمة في سن الرابعة، وإلى حوالي ٢٥٠٠ كلمة عند الالتحاق بالمدرسة.

ويستخدم الطفل جملا مكونة من كلمتين عند بلوغه العامين، وثلاث أو أربع كلمات في سن الثالثة، وخمس كلمات عند الالتحاق بالمدرسة.

ويميل الطفل في بداية هذه المرحلة لاستخدام اسمه وعند بلوغه العامين والنصف يستطيع استخدام الضمائر فيستعمل أنا بدلا من اسمه بثقة في سن سنتين وعشرة أشهر، وبعد ذلك تظهر ظروف المكان والزمان بوفرة في لغة الطفل ويأتي استعمال العقل في مرحلة متأخرة، فإدراك الطفل الأسماء واستعمالها يسبق الأفعال واستعمالها، ويلاحظ استخدام الطفل الفعل من أزمان غير مطابقة للواقع ويستخدم الطفل الفعل استخداما سليما في قرب نهاية هذه المرحلة كمظهر للنمو اللغوي له ويلاحظ أن استخدامه للمفرد والجمع يسبق المثنى.

---

(١) انظر: Cash, 1989:8m9



تبدأ عملية الاتصال بين الأقران من نفس العمر

ونلاحظ في بداية هذه المرحلة أن استخدام الطفل للجمل غير سليم من ناحية التركيب اللغوي، كما تكثر عيوب الكلام. أما في نهاية المرحلة تصبح الجمل أكثر دقة وتعقيدا مع اختفاء عيوب الكلام عند الطفل.

ونلاحظ أن حديث الطفل في مرحلة الحضانة يصطبغ بالصبغة الذاتية ومع تقدم العمر تقل الملاحظات الذاتية المركزة حول الذات.

والطفل في نهاية هذه المرحلة - أي في الرابعة من عمره - يميل إلى الثرثرة والتعبير عن خبراته بعبارات أشد مرونة وأكثر نضجا وهو يحب استخدام الكلمات. كما يحب الكلمات الجديدة وقد يصطنع كلمات سخيفة للتعبير عن أشياء مختلفة.

ثالثا - النمو اللغوي لطفل الروضة من ٤ - ٦ سنوات:

يعد النمو اللغوي في هذه المرحلة أساسا ومدخلا هامين لعملية التطبيع الاجتماعي ولنمو الطفل عامة. ويأخذ النمو اللغوي تقدما كبيرا في هذه المرحلة سواء من حيث زيادة الفهم أو الحصيلة اللغوية أو التلفظ أو تكوين الجمل، ففي هذه المرحلة ومع بداية دخول الطفل المدرسة يكون لدى الطفل حصيلة لغوية كبيرة تفهم العالم من حوله وتفهم معاني القصص والحكايات حيث يصل محصوله اللغوي حوالي ٢٥٠٠ كلمة عند دخوله المدرسة ويستطيع استخدام جمل تتكون من خمس كلمات في هذه المرحلة.

رابعا - النمو اللغوي للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة من ٦ - ١٢ سنة:

يصل محصول الطفل اللغوي في السادسة وقت دخوله المدرسة الابتدائية إلى ٢٥٠٠ كلمة مع مراعاة الفروق الفردية التي ترجع إلى نوع الجنس أو المستوى العقلي للطفل، كما أن المستوى الثقافي لأسرة الطفل يلعب دورا في هذه الفروق.

إلا أن هذا المحصول يكون مملوءا بآثار اللهجة العامية لبيئة الطفل مما قد يؤثر على نمو اللغة الفصحى لديه، والطفل في هذه السن يكون قادرا على استعمال جمل تتكون من خمس أو ست كلمات استعمالا شفهيا، وعند تعلم القراءة والكتابة تحدث طفرة في الثروة اللفظية وتزداد الألفاظ ذات المعنى والمجردة، فيميز الطفل بين المترادفات والأضداد ويستخدم الأفعال في أزمانها والضمائر في مواضعها الصحيحة وتنمو قدرته على استعمال الجمل المركبة فيصل استعمال الطفل التحريري للجمل إلى ١٠ كلمات في سن التاسعة و١٣ كلمة في آخر هذه المرحلة ألي في سن الثانية عشرة، وتنمو قدرة الطفل على الاستماع والحوار، ويتعلم الكتابة بالنسخ والرقعة، ويستطيع التذوق الأدبي البسيط في نهاية المرحلة الابتدائية.

عوامل كسب الطفل اللغة ونموها:

من أهم العوامل التي ساعدت على كسب الطفل اللغة ونموها ما يلي:

١ ـ وضوح الإحساسات السمعية وتمييز بعضها من بعض: يولد الطفل أصم ويعتد صممه حتى اليوم الرابع أو الخامس، وحينئذ تبدو لديه أمارات السمع، غير أن إحساساته السمعية تظل مبهمة إبهاما كبيرا حتى الشهر الرابع، فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع؛ فمن البديهي أن تتوقف هذه المحاكاة على وجود قدرة السمع لديه وأن تتأثر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دقة وتهذيب؛ ولذلك نرى أن من يولد أصم ينشأ أبكم ولو كانت أعضاء نطقه سليمة.

٢ ـ الحافظة والذاكرة السمعيتان ونعني بذلك القدرة على حفظ الأصوات المسموعة وعلى تذكرها واستعادتها عند الحاجة إليها.

٣ ـ فهم الطفل لمعاني الكلمات على الرغم من أن فهم الطفل لمعاني الكلمات يسبق قدرته على النطق بها فإن هذا الفهم شرط ضروري للتقليد اللغوي وعامل أساسي من عوامل نموه[1].

(١) انظر: علي واقي - مرجع سابق ص ٣٠.

وهناك بعض الألفاظ التي ينطق بها الطفل في السنة الأولى من عمره ويدرك معانيها مثل: «بابا» و«ماما» وغيرها من الألفاظ التي يسمعها باستمرار والمرتبطة بحاجاته ورغباته وعندما يسمع الطفل لفظا معينا قد يكون عبارة عن صوت له في ذهنه معنى، ولأجل أن يتكوّن للفظ معناه الحقيقي عنده، يجب أن يرتبط بموقف معين، وأن يتكرر هذا اللفظ مع تكرار هذه المواقف أو ما يشابهها وبهذه الطريقة يدرك الطفل معاني الألفاظ، سواء كانت أسماء مثل: كرسي، قلم، طعام، ماء.. أو كانت أفعالا مثل: يجلس، ينام، يأكل، يشرب، يكتب.. أو كانت كلمات معنوية مثل: السرور، الحزن، اللعب، الخوف.. وبعد ذلك يدرك بعض الحروف، مثل: في، على، والأسماء مثل: تحت، فوق..

ويزداد إدراك الطفل لمعاني الألفاظ كما تزداد مفردات الطفل في السنة الثانية[1].

ويهتم الطفل في مراحل نموه الأولى اهتمامًا كبيرًا بمعرفة ما يحدث حوله داخل بيته الصغيرة، كذلك يهتم بأن يتعرف على الأشياء المادية والمحسوسة التي يصل إليها أو التي يشاهدها، وذلك عن طريق لمسها أو تحريكها أو اللعب بها، وهو بهذا يكتسب خبراته المباشرة بالبيئة التي ينشأ فيها.. ثم يبدأ الطفل في التطلع إلى معرفة الأشياء المادية التي حوله، فلا أسهل عليه من أن يخترع لها أسماء بعيدة عن أسمائها الحقيقية، ولا أسهل عليه أيضًا من أن يجد تفسيرًا خاصا لطبيعتها وفوائدها.

كل هذه المحاولات من جانب الطفل ترتبط ارتباطا مباشرا بخبراته وتجاربه الشخصية بهدف تلبية حاجاته النفسية، لذلك يجب أن نعلم الطفل ألفاظا وجملا مرتبطة بخبراته الحسية ومعبرة عن حاجاته النفسية، وتلك هي الوسيلة الإيجابية التي يجب أن نضعها في الاعتبار عند وضع منهاج يتناسب وطفل ما قبل المدرسة.

---

(١) انظر: فهيم مصطفى ١٩٩٩ - ص٣٣ .

١ ـ أول الكلمات يستطيع الطفل النطق بها هي الأسماء الجامدة التي تدل على أمور حسية يمكن أن يشار إليها وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر ثم الحروف وإن هذا الاتساع التدريجي يسير جنبا إلى جنب مع اتساع قدرته على فهم الكلمات.

فالواجب على المربين والمعلمين أن يترسموا هذا الارتقاء الطبيعي فلا يحملوا الطفل على النطق بالحروف مثلا في المرحلة التي لا يستطيع فيها فهم مدلولها ولا يكلفوه استظهار قطعة مشتملة على معان كلية في السن التي لا تسمح له فيها قواه العقلية إلا بفهم الجزئيات.

٢ - في مرحلة التقليد اللغوي تسيطر على لغة الطفل علاقة المشابهة فيصرف كل الأفعال تصريفه للأفعال التي يعرفها ويسمي كل الحيوانات باسم الحيوان الذي حفظ اسمه من قبل.

فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على محاربة هذه النزعة وعلى وقاية لغة الطفل من أضرارها، وذلك بتربية قوة الملاحظة لديه وتوجيه نظره إلى وجوه الاختلاف بين المجسمات المتشابهة والعمل على إصلاح ما يبدر منه من خطأ لغوي بمجرد صدوره منه حتى لا يتكرر فيترسخ لديه.

٣ ـ كثير من الألفاظ الغريبة التي تصدر من الطفل في أوائل «مرحلة التقليد اللغوي» والتي يتبادر إلى الذهن أنها من مخترعاته ليست من الواقع إلى محاكاة صحيحة للكلمات التي يتعمد بعض الملازمين له أن ينطقوا بها نطقا محرفا لتدليله ومداعبته.

فالواجب على القائمين بشئون الطفل في هذه المرحلة أن يتجنبوا هذه العادة السيئة فإن محادثتهم إياه بالكلمات المحرفة ترهقه عسرا من أمره وتحمله على بذل مجهود في أمور من شأنها أن تفسد نطقه وتعوق سيره اللغوي.

ونصيب كل كلمة من التكرار والاستعمال والمواقف والخبرات التي ترد فيها تختلف عن نصيب غيرها رسوخا.

٤ ـ تكرار الكلمات والعبارات: إن غرام الطفل بتكرار المألوف نزعة طبيعية تتجلى في نواحي سلوكه المختلفة منذ الطفولة الأولى، فهو يكرر ما ألفه من حركات وأصوات.

٥ ـ تقديم المتحدث عنه في الجملة الخبرية، كأن يقول: (الشمس طلعت) ولا يقول: (طلعت الشمس) إلا في إجابة سؤال وهكذا.

٦ ـ اختلاف مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات والتراكيب اختلافا بينا عن مفاهيم الكبار لنفس الكلمات والمفاهيم.

العوامل المؤثرة على النمو اللغوي:

تنمو قدرة الطفل على استعماله الجمل المركبة كما ينمو تحصيله اللغوي وقدرته على التحكم في لغته تبعا لعوامل كثيرة منها ما يلي[1]:

أولا - الذكاء:

فكلما كان الطفل ذكيا كان أسرع في اكتساب المهارات اللغوية والنمو الكلامي.

ثانيا - نمط الضبط:

الأطفال الذين ينمون في جو يسوده الود والتسامح والمرونة يتحدثون أكثر من الأطفال الذين ينتمون إلى أجواء يسودها التسلط، فمثلا هؤلاء الآباء يعتقدون أن الطفل ينبغي أن يرى ولا يسمع.

ثالثا - ترتيب الطفل:

يشجع الطفل الأول على الكلام أكثر من الإخوة الآخرين وعادة ما يجد الآباء متسعا من الوقت للتحدث معه.

---

(١) انظر: صباح مرمز - الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها - ص٥٢ .

رابعا - حجم العائلة:

يشجع الطفل الوحيد على الكلام أكثر من الطفل الذي ينتمي إلى عائلة كبيرة الحجم، وغالبا ما يتسع وقت الآباء للتحدث مع طفلهم الوحيد، أما العائلات الكبيرة فغالبا ما يسيطر على جوها التسلطية وتحد من كلام الطفل فهو لا يستطيع أن يتكلم وفقا لرغبته في الكلام.

خامسا - المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

عادة ما نجد الأنشطة في المستوى الاجتماعي المنخفض أقل تنظيما وأقل تنوعا من المستوى الاجتماعي المتوسط أو المرتفع، كما نجد أن الحديث أقل تداولا بين أفراد العائلة، هذا بالإضافة إلى أن الطفل لا يشجع الكلام.

سادسا - الجنس:

نلمس في سنوات ما قبل المدرسة أثر التنميط الجنسي؛ ففي حديث الأطفال من المتوقع أن يتكلم الذكور أقل من الإناث وأن يختلف محتوى الحديث والطريقة التي يتحدثون بها، فالتفاخر والنقد مثلا يناسب الذكور أكثر من الإناث، وتؤكد معظم الدراسات تفوق الإناث على الذكور في النمو اللغوي.

سابعا - عوامل أخرى:

١- ثنائية اللغة أي تعلم الطفل لغتين في نفس الوقت.

٢- الضغط في تعلم اللغة دون مراعاة استعدادات الطفل لهذا مما يؤدي إلى عيوب كلامية.

٣- حرمان الطفل من التشجيع يبطئ من تقدم اللغة لديه.

٤- بيئة الطفل والتي تعتبر أحد العوامل المؤثرة في إكساب الطفل الكلام سواء بطريقة صحيحة أو بطريقة خاطئة قد تؤدي إلى عدم فهم الطفل والتأخر اللغوي[1].

---

(١) انظر: سيرجو ١٩٩١، ص ١٠٠.

رعاية النمو اللغوي في الأسرة[1]

تعد الأسرة العامل الأكثر أهمية في تشكيل سلوك الطفل وخاصة لغته، وتعتبر الأم شخصا مهما بالنسبة للطفل في جميع مراحل نموه، فهي تشبع حاجاته ورغباته. كما أن أول حافز صوتي يدخل إلى عالم الطفل هو صوت النطق البشري، فالطفل يبدأ يستجيب للأصوات البشرية في الأشهر الأولى. وبذلك يبدأ تأثير الغير على الطفل من هذه الفترة. والطفل يمتلك القدرة على التمييزات الإدراكية الصوتية المطلوبة والضرورية لاكتساب اللغة، ويبدأ بمحاكاة ما ينطق به من يحيطون به، لذلك يلعب الأبوان دورا هاما في زيادة عدد الأصوات التي يطلقها الطفل منذ الشهر الرابع؛ لذلك يجب تشجيع الأطفال على الاختلاط بالبالغين الراشدين لاعتماد اللغة على التقليد، ولغة الراشدين من خير النماذج اللغوية الصالحة لتعلم الطفل، وهي تساعده على كسب المهارة اللغوية. فالأطفال الذين يختلطون بغيرهم تنمو لغتهم أسرع من أولئك الوحيدين في أسرهم والمنكمشين. كما أن الذين يتصلون بالكبار يكونون أكثر تبكيرا في نمو كلامهم، ويعمل هذا التواصل بين الطفل والآخرين على إعداد الطفل لتطوير قدرته على الكلام، فالطفل يصبح في حالة محاكاة لغوية دائمة لمن يسمعهم؛ لذلك يجب أن يقوم الآباء بتكريس وقت كاف للحديث مع أبنائهم، ويقدموا أفضل نماذج الكلام، ويكون كلامهم واضحا ومفهوما. ويشجَّع الأطفالُ على التحدث بحضور الكبار لكي يكون من الممكن فحص مدى صحة كلامهم؛ لأن الأطفال الصغار تتكون لديهم بسرعة عادة النطق غير الصحيح. ويجب أن يجيب الآباء على أسئلة الصغار واستفساراتهم وعدم الضجر من ثرثرتهم وأسئلتهم الكثيرة وعدم تثبيطهم بسبب هذه الأسئلة أو بسبب انشراك الطفل بالحديث.

---

(١) انظر صباح مرسي - مرجع سابق ص ٧١ - ٨١ .

ومن أجل الحصول على أفضل نمو لغوي للأطفال، فلا بد من رعاية كافة والاهتمام بجميع مراحل نموهم، ابتداء من مرحلة الميلاد وتباعا للمراحل التالية ويمكن الإفادة من المؤشرات الآتية في ذلك:

- توفير الكفاية من الغذاء الجيد والڤيتامينات للأمهات الحوامل - وبخاص الفقيرات منهن - ومتابعة توفير التغذية الجيدة للأطفال بعد الولادة وذلك بسبب التأثيرات الضخمة لسوء تغذية الحوامل الفقيرات على ذكا أبنائهن وخاصة إذا ازدوج بذلك سوء تغذية الطفل بعد الولادة إذ ينج تأثيرات مدمرة على الجهاز العصبي وصغر حجم الدماغ. وهكذا فإ الأطفال المحرومين يمتلكون أجهزة عصبية غير متكاملة، وتكون هذ التأثيرات دائمة لا يمكن معالجتها، وتؤثر على مظاهر سلوك الطفل وخاصة النمو العقلي واللغوي.

- الاستجابة للأصوات التي يطلقها الطفل في الأشهر الأولى حتى تزداد أصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار حتى يربط بين الأصوات اللفظية وإشباع حاجاته. وتقوم الأم بتكرار الأصوات التي يحدثها وتشجعه على إحداث الأصوات والتلفظ بالكلمات والتفاعل بينهما خلال الحياة اليومية، وذلك بتوفير الحوافز عندما يقوم بتكرار نفس الصوت ذي الدلالة، كما تجب الحيلولة بين الوليد وصراخه لأن هذا يؤهله للانتقال إلى المرحلة التالية.

- استحسان المناغاة وتحفيزها لأنها شكل من أشكال التروي اللفظي. فالطفل يعد نفسه في مناغاته بما فيها من إمكانات تعلم اللغة السائدة، وعلينا أن نستفيد من هذه الإمكانات قبل فوات الأوان - وتشجيع المناغاة قبل أن ينسى الطفل الأصوات التلقائية من أجل أن يجيد لغة المجتمع، والتأخر معناه لجوؤنا فيما بعد إلى أساليب التعلم الشكلي الذي فيه تصور ونقص. كما أن تشجيع المناغاة يلعب دورا هاما في تعجيل تعلم

الطفل المهارات الأساسية المطلوبة للسيطرة على الآليات اللفظية لمهارات الكلام المعقد والتنسيق بين إدراك الكلام وإنتاجه.

- تشجيع الرضع على استخدام اللغة، وعدم إجابة طلباتهم بمجرد الإشارة، وكذلك ضرورة تشجيع الطفل على أن يكون مصغيا جيدا وتشجيعه على الكلام والتحدث والتعبير الحر الطليق وعدم الإسراف في تصحيح أخطائه اللغوية، والعمل على تكوين عادات لغوية صحيحة لديه ومساعدته على استكشاف الأشياء والأحداث حوله.

- أهمية استثارة جميع حواس الطفل بتقديم أكبر قدر ممكن من المثيرات المحببة له عند الأعمار الصغيرة.

- يجب أن يفسح المجال لسماع الأغاني والموسيقا والقصص، وتحفيز الأطفال على تنمية مفرداتهم بتشجيعهم على القراءة الحرة والقراءة لهم من قبل الكبار والسماح لهم بمشاهدة التليفزيون وسينما الأطفال وتوفير ميزات بيئية جيدة من كتب ونشاطات وكل ما يعزز الإثارة الفكرية التي تساعد على النمو الفكري واللغوي والاجتماعي، وكذلك إشراكهم بالنزهات والفعاليات المختلفة.

- من الأفضل في الأسر التي يتكلم الأفراد فيها أكثر من لغة، أن تقتصر على استعمال لغة واحدة مع الطفل دائما، ولا سيما اللغة التي ينبغي أن يتحدث بها في المدرسة أو مع الأطفال الآخرين، حيث إن تعدد اللغات التي يتعلمها الطفل يربك مهاراته اللغوية ويؤخرها في كلتا اللغتين ويحدث تعطيلا في تقدم التلاميذ عند تعلم اللغة. والتلميذ الذي يتعثر في نطقه تثبت عنده هذه الصعوبة إذا هزأ به إخوانه أو مدرسوه، أو إذا أظهروا أنهم متبهون لعاهته أو متوقعون حدوثها؛ لذلك نجد من الضروري تشجيع الأطفال في مثل هذه الأسر على التمكن من اللغة التي تعلم في المدرسة، ويترتب على ذلك أن تخف الآثار التي تكون ضارة والناتجة عن الازدواج اللغوي.

- تشجيع الطفل على الانشغال بالكلام الاجتماعي، وعدم تشجيع الكلام المتمركز حوْل الذات، ويمكن تنمية هذا بأفضل صورة عن طريق تنمية ولع الطفل واهتماماته بمدى واسع من الموضوعات الجماعية إضافة إلى عدم حرمانه من تكوين علاقات صداقة مع الأقران؛ ولأن هؤلاء الأقران يلعبون دورا هاما في نموه اللغوي الاجتماعي.

- جعل العلاقات الأسرية داخل المنزل جيدة وطبيعية، تتوافر فيها كافة مستلزمات الحياة السرية وتوفير جو اجتماعي ونفسي مريح يسوده التعاون والتفاهم والحب والحنان إضافة إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالأمان وعدم اتباع الأسلوب التسلطي معهم، أو التفرقة بين الأطفال بسبب الجنس أو ترتيب الطفل.

- عدم إهمال الأطفال وتعريضهم للحرمان والضغط أو اتباع أسلوب الصرامة الشديدة معهم، أو جعلهم يشعرون بالنبذ؛ لأن كل ذلك يؤدي إلى إبطاء تعلم الكلام، وكذلك إبعاد الأطفال عن التوترات الانفعالية والشعور بالخيبة ومشاعر القلق والاضطراب والمخاوف ومواقف الخجل والانطواء والعصابية وسوء التوافق.

- لا نبدأ بتعليم اللغة للطفل إلا حين نلمح بوادر النطق التلقائي الصحيح عنده، وهنا يجب أن نشجعه عن طريق الاستثارة والإثابة وتجنب الضغوط التعليمية المكثفة، وعدم إجبار الطفل على تصحيح كلامه بشكل صارم؛ لأن ذلك قد لا يفيد إلا بتعميد المشكلة بإشعار الطفل أنه مخلوق ضعيف.. وكذلك عدم تحميل الطفل التحدث أكثر مما ينبغي أو إجباره على الحديث في مواقف لا يرغب أن يتحدث فيها، أو مطالبته بمستوى عال يعجز عن الوصول إليه ومطالبته ببذل جهود كبيرة لا تناسب طفولته، كما يجب ألا نراقب أخطاء الطفل لانتقاده، ويجب أن يتم نقد أخطاء الكلام بطريقة ماهرة بناءة لتجنب الإقلال من ثقة الطفل بنفسه أو إثارة استيائه، كما ينبغي التجنب التدريجي لاستخدام الآباء اللغة الخاصة بالأطفال.

- إتاحة الفرصة الكافية للطفل للعب مع الأطفال الذين يحبهم ويحتاج إليهم، وجعله يشعر بالاطمئنان من وجود الآخرين معه، وأن يمنح الانتباه حتى لا يستبد به الغضب، وأن نجنبه الغيرة، كما علينا ألا نكثر من الأوامر والنواهي والإحباطات بل نحسن معاملته، ونوفر بيئة بسيطة يستطيع فيها استخلاص المعلومات الضرورية للنمو.

- عدم تدليل الطفل ومعاملته بعطف زائد وجعله مركز اهتمام العائلة وانتباهها وتلبية كل حاجاته بشكل يجعله اتكاليا بدرجة كبيرة جدا؛ لأن هذا الأمر يسبب له متعة كبيرة يود أن تدوم، وبذلك يجد أن أحسن وسيلة تكمن في إطالة مدة طفولته والاحتفاظ باهتمام الآخرين أطول مدة ممكنة، وقد يتشبث بهذا الأسلوب الطفولي في الكلام؛ لذا يجب تنشيط الطفل بالحصول على حاجاته والسؤال عنها وتشجيعه على السلوك الاستقلالي.

- رعاية النمو اللغوي بتقديم النماذج الكلامية الجيدة التي تعتبر أساسا للنمو اللغوي داخل البيت والمدرسة والمؤسسات الأخرى التي يحتك بها الأطفال، وتشجيع الأطفال ليكونوا مولعين في اللغة لتوضيح معنى الكلمات الجديدة في مصطلحات يفهمونها، والإجابة على أسئلتهم عن الكلمات الجديدة، والاهتمام بسعة قائمة المفردات وطول الجملة وسلامتها والإبانة وحسن النطق ومراعاة الاستعمال الصحيح للكلمات عن طريق تنمية عادات الاستماع والقراءة الصحيحة.

- زيادة دافعية تعلم الطفل، وهذا الدافع يؤدي إلى الزيادة في الثروة اللغوية، كما أن المسألة معاكسة، فزيادة الثروة اللغوية تكسب زيادة دافعية التعلم ونحن يجب أن نأخذ بالجانبين.

- الاهتمام بالحالة الصحية للطفل تؤثر على عمليات النمو المختلفة ومنها النمو اللغوي. فهناك علاقة إيجابية بين نشاط الطفل وصحته ونموه

العقلي، فكلما كان الطفل سليما من الناحية الجسمية يكون أكثر قدرة على اكتساب اللغة، وإن أي عجز في أجهزة الكلام والسمع يؤثر على النمو اللغوي، كما أن المرض الشديد والطويل خلال السنوات الأولى من الطفولة يؤخر بداية الكلام واستعمال الجمل، وذلك بسبب انعزال الطفل أثناء المرض ومحدودية اتصاله بالآخرين مما يقلل فرص تعلمه.

- لا داعي لقلق الأبوين بخصوص البطء في زيادة مفردات الطفل خلال النصف الأول من السنة الثانية.

- لا داعي لتخوف الأبوين بخصوص بعض حالات اضطرابات الكلام لدى أطفالهم لأنها لدى الكثير من الأطفال أمر طبيعي في عمر ما قبل المدرسة، ويتخلص الطفل من هذه الاضطرابات قبل العمر المدرسي (بين الرابعة والسادسة). وقد يكون الكثير من صعوبات النطق ناشئا من تعليم خاطئ لم يصححه المشرفون على التربية.

- محاولة التحري العلمي عن أسباب تأخر الكلام أو صعوبات النطق لإعطاء معالجات شافية لكل حالة، وهناك أسباب عديدة مسئولة عن النطق وأن أي خلل عضوي يمنع التآزر الحركي، كما أن إصابة المراكز الكلامية في المخ تعمل على التأثير في الكلام وتؤخر الصور المفهومة في النطق - فقد ترجع اضطرابات الكلام أو تأخره إلى أسباب جسمية (كسوء تركيب اللسان، والأسنان، إعاقات سمعية) أو لأسباب نفسية أو اجتماعية (كالمنافسة وعدم توافق الطفل...) أو أسباب انفعالية (كالغيرة والأزمات الانفعالية)، ويجب مساعدة الطفل الذي ليست لديه صعوبات في النطق أن يشعر بأنه شخص سوي، ونمنحه أمنا انفعاليا أكبر؛ لأن ذلك يجعله أكثر كفاءة في نطقه، فالحديث معه بشكل بطيء، وإعطاؤه الوقت الكافي في التحدث، وتوفير فرص أكثر له - يمكنه أن يتحدث في مواقف طبيعية.

- معالجة بعض الحالات الشخصية للأبوين كحالات التوتر والتخوف من أشياء معينة وحالات القلق على أبنائهم، وسرعة التأثر والقلق والاضطرابات النفسية التي تنعكس آثارها على مظاهر نمو الأطفال أثناء التنشئة الاجتماعية وبخاصة على النمو اللغوي لأن الأبناء يتقمصون شخصيات ذويهم ويحاكون سلوكهم.

- الاهتمام بالأطفال الذين يعيشون في المؤسسات ردور الأيتام، فهؤلاء الأطفال لا يكون لديهم تقدم في اللغة بشكل اعتيادي، وقد يلازم هذا التأخر الطفل مدي الحياة لأن أي ظاهرة يعجز الفرد عن تعلمها في الوقت الذي هيأته له الطبيعة لا يكون من السهل تعلمها فيما بعد.

رعاية النمو اللغوي في المؤسسات التربوية:

اللغة عنصر من عناصر العملية التعليمية، إذ يعتمد التحصيل الدراسي للتلاميذ على الاستعمال الفعال للغة لأنها مادة ومحتوى أي منهج، وبقدر ما تكون اللغة ومفرداتها مفهومة وواضحة ومستمدة من القاموس اللغوي للأطفال الذين يوضع المنهج لهم تكون عاملا مؤثرا في تحقيق أهداف المنهج.

ينبغي الانطلاق في تأليف الكتب من المفردات التي يعرفها الطفل ومن خبراته وبذلك تسهل عملية التعلم على الطفل، فمتى عرف الكلمات تعلم قراءتها وكتابتها، أما إذا كانت الكلمة غريبة عليه فإنه سوف يتعلم معناها أولا ومن ثم كتابتها وقراءتها. فإذا تعلم الطفل في البداية كلمة غريبة فإننا والحالة هذه نزيد في صعوبة التعلم لها. ويرتبط إدراك معاني الكلمات بالنجاح في المدرسة، فالنجاح في تحصيل السيافات التعليمية يتجسد في القدرة على القراءة بفهم.

بعض المؤشرات للإفادة منها بهذا الخصوص:

- أن تأخذ لجان تأليف الكتب المنهجية كالمطالعة وقصص الأطفال والأدبيات

الأخرى موضوع المفردات الواردة في متن هذه المؤلفات وصعوباتها بنظر الاعتبار وبشكل علمي مدروس.

- أن تكون لجان تأليف كتب المطالعة والأدبيات الخاصة بالأطفال على اطلاع مباشر على ما يقع ضمن الثروة اللغوية للتلاميذ وما لا يقع ضمن هذه الثروة ولمختلف سنوات الدراسة الابتدائية.

- أن يكون في وسع لجان تأليف الكتب والأدبيات التعرف على لغة الطفل لكل سنة من سنوات الدراسة، من ناحية أخرى ينبغي أن تكون الكلمات الشائعة في أوساط التلاميذ هي الأساس في التأليف، وينبغي أن لا يزيد عدد الحروف بالنسبة لتلاميذ الصفوف الأولى (الأول والثاني والثالث) في المرحلة الابتدائية عن أربعة حروف.

- يجب أن تطعم موضوعات كتب القراءة وقصص الأطفال وفي كل سنة من سنوات الدراسة الابتدائية - بمجموعة من الكلمات الجديدة والغريبة عن مدارك الأطفال، أي من خارج الرصيد اللغوي للتلميذ لتطوير ثروته اللغوية. وأن تكون هذه الإضافات وفق خطة مسبقة قائمة في الأساس على تجارب تمهيدية. ويجب أن تتزايد هذه الكلمات بشكل منتظم.

- استخدام طريقة السلاسل القرائية، أي أن تقوم هيئة مؤلفين بتأليف كتب القراءة للمرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الأول وإلى نهاية المرحلة الابتدائية، وبهذا ستكون هذه الهيئة والتي يفترض أن تكون كفأة ملمة بكل المحتوى القرائي، وكذلك سيكون بمقدورها أن تسلسل محتوي الكتب تسلسلا منطقيا ونفسيا وستكون قادرة على التحكم في موضوع نمو المفردات في كتب المرحلة بتزايد مدروس وفق خطة واحدة.

- تعد المفردات اللغوية من المقومات الأساسية للغة، كما أنها عماد اللغة بما تتضمنه من مفاهيم ومعاني هذه الوحدات الأساسية التي يبني منها أي

فرد لغته المفهومة؛ لذلك يجب أن تهتم المدرسة بزيادة عدد مفردات الطفل التي يتعلمها وبذلك تزداد قدرته على خزن خبراته كذاكرات، وكلما ازدادت الذاكرة التي يختزنها؛ أصبحت الخبرات الماضية أكثر سهولة في استخدامها في التفكير وحل المشكلات.

ويمكن زيادة عدد مفردات الطفل في المدرسة عن طريق:

* إعداد معلم اللغة العربية إعدادا خاصا، ويفضل أن يكون من الراغبين بتدريس هذه المادة ومن الملمين باللغة إلماما تاما.
* الاهتمام بطرق تدريس مادة اللغة العربية في مؤسسة معاهد المعلمين والاهتمام الجاد بتدريب معلمي هذه المادة أثناء الخدمة وإدخال التكنيك الحديث في أساليب تدريسها.
* الاهتمام بشكل أكبر بموضوع القراءة الصامتة ـ القراءة من أجل الفهم (Reading Comprehension) ـ وإعطاء التلميذ فرصة أكبر لممارسة القراءة الفهمية في الصف وكذلك خارج الحصة، كتشجيع المطالعة الخارجية الحرة وعدم الاقتصار على الكتب المدرسية حتى يثري الطفل مفرداته؛ لذلك يجب الإكثار من تأليف قصص الأطفال والمناسبة لكل مرحلة عمرية، إضافة إلى أخذ التلاميذ إلى المكتبة ودفعهم للمطالعة الخارجية الصامتة في مواضيع تنسجم وميولهم.
* تشجيع التلاميذ في المدرسة على التفاهم والتكلم الشفهي؛ لأن له أهمية كبيرة في مواقف الطفل ويلعب دورا في إثراء لغته؛ لذلك يجب أن توفر المدرسة الخبرات التي تساعده على المحادثة في برامجها الدراسية. وتقوم المدرسة بزيادة عدد الدروس اللاصفية والاهتمام بالنشاطات اللاصفية داخل المدرسة وخارجها كالإكثار من الرحلات والسفرات والحفلات المدرسية والمعسكرات الصيفية.

* أن يكون التلميذ داخل الصف عنصرا نشطا فعالا في العملية التعليمية ولا يكون سلبيا ومستمعا فقط، وهذا يتوقف على البرنامج والمعلم وطريقة التدريس.

* إعطاء أهمية كبيرة للذخيرة اللغوية المكتوبة مقابل الذخيرة اللغوية اللفظية، وقيام المعلمين باستخدام اللغة الفصحى في التدريس.

* يجب أن يشعر الطفل بالأمن في جو المدرسة ولا نبدعه يشعر بالفشل لعدم ملاءمة العمل له أو لسعة الفارق بينه وبين زملائه في الكفاية، وبالتالي يشعر بالفشل مما يؤدي به إلى الانعزال والوحدة وبالتالي يؤثر على لغته، كما يجب أن يتحاشى المعلم إيقاف التلميذ أثناء حديثه لتصويب أخطائه فذلك يضعف ثقته بنفسه ويشعره بالفشل، وذلك بالإضافة إلى تشجيع الأطفال على التفاعل مع أقرانهم؛ لأن الأطفال الأكثر تفاعلا مع أقرانهم يكون لديهم دافع قوي لتعلم اللغة.

* الأخذ بمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، فالطفل منخفض الذكاء يكون أبطأ من مرتفع الذكاء في حديثه وحجم مفرداته، كما يكون أقل قدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب، فالتأخر اللغوي الحاد يرتبط بدرجة كبيرة بالضعف العقلي وبشكل ملحوظ في حجم المفردات وطول الجملة وصحة تركيبها، وأن الأطفال ذوي الذكاء العالي أكثر استخداما للمعاني المجردة المحسوسة وأسرع اكتسابا للجديد من المعلومات.

* أن يحصل الطفل على تمرين أكبر في الكلام ابتداء من دور الحضانة ورياض الأطفال لكي تزداد قابليته اللغوية. أما المتأخر في الكلام فيعني في كثير من الحالات أنه غير مستعد للذهاب إلى المدرسة في عمر ست سنوات، وقد يؤدي إلى نقص الثقة بنفسه، ونتيجة لذلك فإنه يتردد في التعبير عن نفسه شفهيا وهذا يعطله في توافقه المدرسي والاجتماعي.

* توسيع رياض الأطفال لتضم كل الأطفال في هذا العمر، وتحسين البرامج التي تقدم في هذه المؤسسة لأن الخبرات والفرص التي تتهيأ للأطفال في الرياض تساهم في تطوير لغتهم وزيادة مفرداتهم، وبالتالي تؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي عندما يلتحقون بالمدرسة، كما أن لها الأثر الكبير في إعدادهم لعمليات القراءة والكتابة في المرحلة التالية.

* الاهتمام بدور الحضانة وذلك بتوفير أفضل المربيات بمستوى كفاءة جيدة حتى يقمن بدورهن بشكل جيد في عملية التربية، إضافة إلى تقليل عدد الأطفال للمربية الواحدة وثبات المربيات، وتوفير بيئة غنية بالمنبهات.

* إن تخلف الطفل لغويا ولأسباب مختلفة يمكن معالجته بأساليب فردية وجماعية، وإن الكثير من التربية التعويضية المستعملة لمعالجة هذه المشكلة تتطلب معالجة فردية (أي معلم لكل طفل) وهذا يعني أن البرامج تكون باهظة الثمن؛ لذلك لا بد من تدريب الأمهات في البيت لممارسة دور المعلم في تدريب طفلها.

* ومن البرامج المقترحة بيئة مدرسية منظمة يقضي فيها الطفل النهار بأكمله، تزخر بالمثيرات ولمدة كافية (١٢ ساعة أو أكثر)، حيث تتطلب تنمية المهارات عددا هائلا من الساعات كل يوم يتصل فيها الطفل باللغة المنطوقة.

* إن المناهج اللغوية المعدة لأطفال ما قبل المدرسة والتي تتركز على معالجة النواقص اللغوية تؤدي إلى رفع مستوياتهم العقلية بشكل ملحوظ، وهذه البرامج يجب أن تصمم استنادا إلى المعرفة المتوافرة حول تأثير القصور اللغوي على العمليات العقلية.

* العمل على إعداد برامج خاصة ومكثفة لأطفال المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا في المؤسسات التربوية؛ وذلك لتعويض الناقص أو الضعف الحاصل في نموهم اللغوي في مراحل طفولتهم السابقة والتي هي بسبب التغذية السيئة وفقر التنبيهات الموجودة في بيئتهم.

الفصل الثالث

النمو الروحي الديني لدى طفل ما قبل المدرسة

مقدمة

للدين دور بارز في التنشئة الاجتماعية السليمة وتحقيق وظائف متعددة منها: تحقيق صلاح البال والسلام النفسي، وتنظيم علاقة الإنسان بالإنسان، وبربه وتكوين الفرد المتوازن نفسيا وفكريا وجسديا فضلا عن العلاقة الوطيدة بين الدين والتوافق النفسي للفرد مع البيئة ،حيث إن أكثر الأفراد توافقا مع بيئاتهم وتكيفا مع مجتمعاتهم هم أكثر الناس اهتماما بعقائدهم الدينية وإقامة لشعائرها وطقوسها.

أولاً: تعريف الدين

يذكر جين Jean 1975 أن الدين عرف على أنه الاعتقاد بوجود قوة أو قوى فائقة أو أنه الالتزام بمجموعة من الاعتقادات التي يعيش بها الفرد ولها يقدم قربانه أو أنه ذلك الشيء الذي يستحوذ على اهتمامنا العميق والذي يعتبره جميعنا. (ناصر غبيش، 1995، 20).

ويعرف الدين بأنه مذهب اتجاهات وممارسات وشعائر وطقوس احتفالية ومعتقدات عن طريقتها يجعل المجتمع أو الأفراد أنفسهم على صلة بالله أو بعالم علوي، وغالبا ببعضهم البعض، ومنها يستمد الشخص المتدين نظام القيم التي بها يحكم على ما ينفع في عالم الطبيعة. والدين في اصطلاح علماء الإسلام هو مجموعة العقائد والقواعد والأحكام والآداب التي شرعها الله ووضعها لعباده كي تقودهم باختيارهم الرشيد الحميد إلى ما ينفعهم وتصلح به حياتهم في الدنيا والآخرة ولا فرق في التصور الإسلامي بين مفهوم الدين ومفهوم الإسلام لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴾[ال عمران: 19].

ثانياً: النمو الروحي الديني وأهميته

يمثل النمو الديني أهم جوانب النمو في الشخصية الإنسانية، ولذلك فإن المؤسسات التربوية على اختلاف توجهاتها في المجتمع ينبغي أن تهتم بالتنشئة الدينية للأطفال وبخاصة للأسباب التالية:

أ. وجود عدد غير قليل من الانحرافات عن الدين الصحيح كالخرافات والتقاليد التي ظهرت نتيجة الجهل بالدين والانبهار بالإغراءات الدنيوية، والسلبيات، وتزايد نزعات الأنانية والمادية، والتي خلقت العديد من الاضطرابات في الالتزام بالأسس والقواعد الدينية، وفراغ التكوين العاطفي من المعنى الديني، وابتعاد شخصية الطفل عن شخصية الطفل المسلم، والتي أشارت إليها كثير من الدراسات النفسية والتربوية من حيث إنها تمتد بجذورها إلى سني الطفولة والتي ترجع إلى قصور التنشئة الدينية في تلك المرحلة.

ب. تقلص أدوار بعض المؤسسات المسئولة عن تنشئة الأطفال الدينية الصحيحة كالأسرة ، والمساجد، والمدرسة، فالأولى انشغلت بالنواحي المادية وتركت التنشئة الدينية للمدرسة، والثانية ركزت على النواحي المعرفية وبخاصة لدى الكبار والثالثة انشغلت بالنواحي العقلية والمعرفية على حساب النواحي الدينية والخلقية، فضلا عن عدم وجود تنسيق بين هذه المؤسسات بصدد التنشئة الدينية.

ج. تزايد الفجوة بين المفاهيم الدينية الموجودة بصورة خاطئة لدى فئات غير قليلة من الناس، والمفاهيم الدينية الصحيحة، وذلك بسبب تفشي الأمية والجهل لدى كثير من الأسر وفقدانها بالتالي للمعلومات الضرورية للطفل دينيا فضلا عن فقدانها للأساليب التربوية السليمة، مما ساهم في تنشئة الأطفال تنشئة مضطربة ومهتزة من الناحية الدينية، بسبب وجود قاعدة عريضة في المجتمع ذات تدين سطحي لا تحس بمطالب الدين ومسئولياته، وفي نفس الوقت وجود فئة منحرفة عن الدين كله.

د. وجود سيل من قصص الأطفال وبخاصة قصص المغامرات والجاسوسية المترجمة والتي تدور حول المنافسة حتى الموت، وتمجد العنف باعتباره وسيلة لحل

المشكلات، وتجعل القوة البدنية هي العامل الأقوى في حسم مختلف المواقف. وتصور العنف تصويرا مبهرا أمام الأطفال، وهي تتنافى مع التربية الصحيحة للأطفال في مجتمعنا.

هـ. وجود عدد غير قليل من برامج المرئية (التلفزيون) تقدم نسبة كبيرة من القيم التي لا تتفق مع أهداف المجتمع ومعاييره، وتقدم المواد الدينية بطريقة جافة وتدعو للملل ولا تجذب الأطفال، وتجعلها تبدو منفصلة عن واقعهم اليومي، فضلا عن الألفاظ غير التربوية والمشاهد العدوانية والسلبية، والاتكالية وعدم اللامبالاة والتسيب والانحراف و(الفهلوة).

وتكمن خطورة ما يشاهده الطفل في التلفزيون إلى ميله لمحاكاة وترديد ما يراه ويسمعه وبخاصة في سني عمره الأولى التي تقل فيها خبرته ويصعب عليه الفصل بين الصواب والخطأ، والواقع والخيال.

إن كل ما سبق من الأسباب يدعونا للاهتمام بقوة بمفاهيم التربية الدينية الإسلامية التي ينبغي أن ينشأ عليها أطفالنا لتكون بمثابة (التحصين) ضد هذه الأسباب وغيرها، ووضع برامج مناسبة لهم تصوغهم وفق مبادئ الدين السمحة الشاملة والمتكاملة، وهذا فضلا عن أن التربية الدينية الإسلامية تحقق للفرد ما يلي:

- الاطمئنان النفسي والاستقرار والسكينة، والتكيف والتوافق والانسجام الاجتماعي بين الأفراد، كما تحقق الخلاص من الصدمات والأزمات النفسية والمشكلات الانفعالية.
- النمو الخلقي بجميع مجالاته المعرفية، والانفعالية والسلوكية، حيث إن الأخلاق هي محور الأديان السماوية التي تمد الفرد والمجتمع بالمبادئ والقيم الخلقية، والإيمان هو صاحب الأثر الفعال في تكوين الذات الأخلاقية التي تطهر النفس وتبعدها عن الرغبات اللاأخلاقية، بل إن الدين لا يقف عند حد الدعوة إلى مكارم الأخلاق وتمجيدها ،ولكنه الذي يرسي دعائمها ويحدد معالمها ويضع النماذج السلوكية لجزئياتها، وهذا ما حدا بأن يعتبر المربون المسلمون الدين أصل الأخلاق والتربية الخلقية والضمير الخلقي.

ثالثاً: خصائص النمو الروحي الديني لدى طفل ما قبل المدرسة

يمثل التدين ظاهرة فطرية لدى الكائن الإنساني، وتبعا لذلك فالطفل يعتبر متدينا بطبعه، وإذا أعطي الفرص المناسبة فإنه يكون المفاهيم الدينية الملائمة ذات المعنى، ويعي بطريقة فطرية وهو في سن مبكرة وجود قوى عليا يلجأ إليها ويكوّن تجاهها ميلاً فطرياً نحو الاحترام والعبادة.

ويشير علماء الدين والتربية الإسلامية إلى أن الأطفال يولدون على الفطرة لا طيبين، ولا أشرارا، ولديهم القابلية لتقبل كل من الخير والشر ويتوقف هذا على ما يعودهم عليه القائمون على التربية، فيقول حجة الإسلام أبو حامد الغزالي الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسه خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش عليه، ومائل إلى كل ما يلقى به إليه، فإن عود الخير نشأ عليه، وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه أبواه في ثوابه، وإن عود الشر شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه.

وتلك النظرة لفطرية الإنسان لدى علماء التربية المسلمين مشتقة من نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، فيقول تعالى: ﴿ إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾[الانسان: 3] ويقول الله تعالى:﴿ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴾ [البلد: 10] ويقول عز وجل: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴾[الشمس: 7]. ويقول الرسول ﷺ فيما أخرجه البخاري ومسلم عن أبي هريرة كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه .

ويذكر عبد الرحمن عيسوي 1980، بصدد الفكرة السابقة نفسها أن بعض التربويين من الغربيين مثل سكنر Skinner - يرون أن الطفل يولد بحالة حيادية تجاه الدين، لا متدينا ولا ضد الدين ولكنه يملك الاستعداد للتكيف بما يجعل النمو لديه ممكنا نحو التدين أو معارضته.

ويشير محمود السيد 1981، إلى أن السلوك الديني في الطفولة مظهر من مظاهر النمو الخلقي للطفل، ويتحدد هذا السلوك عن طريق الوالدين حيث ترجع فكرة الطفل عن الذنب والمغفرة والتوبة والخير والشر إلى معاملتهما له.

وقد أشار كل من فرويد Freud ، وإريكسون Erikson، إلى أن ضمير الطفل الأنا الأعلى - Superego يبزغ في مرحلة ما قبل المدرسة، ويصل نضجه في السادسة أو السابعة، حيث يوضح الضمير للذات (أو الأنا Ego) أنواع السلوكيات الخلقية واللاخلقية، ومن ثم ينتج السلوك الخلقي من خلال استدخال قواعد الضمير وكبح قوى الذات مما يأذن للطفل بطاعة تلك القواعد.

ويبدأ نمو الضمير لدى الطفل منذ السنة الثانية من عمره، عندما يكتسب تحريم أفعال معينة يمتصها تدريجيا، وبتقدم السن يتسع الضمير ليشمل معايير أكثر تعميما، وتصورات عامة عما يجب عليه وما لا يجب معتمدا على نمو القدرات المعرفية لديه.

وطبقا لرأي ألج ، Ilg، فإن الطفل إذا بلغ سن الرابعة يبدأ في توجيه أسئلة ذات طابع ديني وفلسفي مثل: من الذي صنعك؟ ، من الذي صنع هذه الأشجار؟ ، من هو الله؟.. ولكن الطفل قبل سن الرابعة غير قادر على فهم الآراء الدينية، ويستطيع التمييز بين الصواب والخطأ وبين الرديء والحسن في سن السابعة، وقد تأكد ذلك من خلال الدراسة الميدانية على أطفال ما قبل المدرسة والتي تناولت أسئلتهم وجاء في نتائجها أن الجوانب الدينية كانت في مقدمة ما يسألون عنه ولم تكن الفروقات جوهرية في ذلك بين الجنسين، وتزداد الأسئلة وتتنوع بزيادة العمر الزمني والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للوالدين.

فمن خلال تساؤلات طفل ما قبل المدرسة الكثيرة عن الله وشكله ومكانه....والتي تنبع من ميله القوي للاستطلاع، وما يلمسه من تقديس في أجوبة الكبار وأحاديثهم ينشأ بالتدريج في نفسه شعور بالرهبة إزاءها، ومن خلال تلقين الوالدين لبعض تعاليم الدين المباشرة كحكايات الأنبياء أو غير المباشرة كتهديد الأم له بعذاب النار إن عصى، ووعودها له بالجنة إن أطاع، ومن مشاهدته لصلوات الأهل، ومظاهر الأعياد الدينية وزيارته لأماكن العبادة.

ويكون الدين في بداية الأمر علاقة نرجسية صرفة بين الطفل والأب - الكامل والقادر على كل شيء من وجهة نظره - ورغم ما في هذه العلاقة من حب وتبجيل يبذلهما الطفل لأبيه إلا أن محورها المنفعة، ولذا يصدم الطفل عندما يتبين أن هناك إلها

غير أبيه، ولكنه لا يلبث أن يرتضي ذلك الإله الجديد ضمانا للتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه.

وفكرة الطفل عن الغيبيات كالملائكة والشياطين فكرة مادية ملموسة، ومن ثم تعد مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى مرحلة الحكايات الدينية ويكون فيها للقصص الديني دور وأهمية قصوى في تنمية الاتجاه الديني لدى الطفل، كما أن فكرة الطفل عن الله تتصل بكل ما يحقق رغباته وأمنياته وأحلامه، غير أن هذه الفكرة تختلف من طفل إلى آخر نتيجة للبيئة الدينية التي تهيمن على سلوكياته، وكذلك العبادات كالصلاة والدعاء فهي وسيلة للحصول على الرغبات والثواب المادي.

وقد قام المليجي 1955- بدراسة تطور الشعور الديني لدى الطفل والمراهق- وكانت نتائجه بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة: أن الطفل قبل سن السابعة لا يفهم معنى لفظ الجلالة (الله) ، ولا يكتسب لديه دلالة انفعالية أو عقلية، وغالبا ما تقترن صورة الله لديه بنواح غير محببة، خاصة إذا كانت بيئة الطفل تقرن بين الله والعقاب والتهديد، ويظل تصور (الله) تصورا حسيا، ويمثل (الملاك) باختلاف تصورات الأطفال صفات الخير والرحمة، ثم يذكر أن من خصائص النمو الديني عند الطفل:

أ. ارتباطه بتطور نفسية الطفل، بمعنى أن النمو الديني لا ينعزل عن تطور الشخصية من حيث كونها قوة متفاعلة في مجتمع يحتوي قوة متفاعلة أخرى متشابهة.

ب. انطواؤه على الصراع: بمعنى أنه في بداية الأمر تكون مركز الطفل ذات الوجود بالنسبة إليه، ومن ثم تكون مركز طاقته الوجدانية، والأب حينئذ من عناصر الواقع البغيض ويقتضي النمو مصالحته باعتباره من عناصر الواقع التي لابد من التكيف معها فيصبح الأب مركز الطاقة الوجدانية، ثم بعد مغالبة ومحاولات نبذ جاهدة يحدث مع الله ما حدث مع الأب، إذ يرتضيه الطفل مركزا لطاقته الوجدانية ويجد فيه الأمن والرضا لاعتقاده بالقدرة السحرية لله بعد انهيار قدرة الأب المطلقة.

ج. التطور من الفردية النرجسية (في الطفولة الأولى) إلى الروح الجماعية (في الطفولة المتأخرة) إلى الفردية الواعية الساعية إلى التحرر من قيود المجتمع والمتطلعة إلى

أفاق أرحب (في المراهقة)، حتى يصل إلى مستوى التوافق مع الإنسانية جمعاء مع احتفاظه بإيمانه الديني الأصلي.

د. ينشأ في الانفعالات: بمعنى أن الأفكار الدينية (مثل فكرة "الله") ليست إلا تبلورا لاتجاهات انفعالية عدة. ويبدأ اللاهوت فكرة واحدة هي فكرة، "الله" وتكون غامضة في انفعالات الطفل، ثم تتحدد الفكرة الذهنية وتنبت بالتدريج إلى جانبها أفكار أخرى، ثم يبدأ اللاهوت في الاتساع شيئا فشيئا مبتعدا عن أساسه الانفعالي ويتخذ بمرور الزمن مظهرا عقليا في المراهقة ليصير أقرب إلى الفلسفة العقلية الدينية منه إلى العاطفة الدينية.

ويلاحظ على هذه الدراسة أنها قد اهتمت بالنمو الديني لدى المراهق أكثر من الطفل، وأنها تعمقت في التحليل للنمو الديني لديهما متأثرة بما شاع عن رواد التحليل النفسي في تفسير التدين لدى الطفل، فطبقا لنظرية Freud "فرويد" فإن الضمير – الأنا الأعلى Superego ينمو أثناء المرحلة السنية من 3-6 سنوات لدى الأطفال عندما يجربون المنافسة العدوانية مع الوالد من نفس الجنس، وأن هذه العدائية تشتد من عقدة "أوديب" لدى الذكور، وعقدة إلكترا لدى الإناث – ملخصهما ارتباط الطفل بوالده من الجنس الآخر والغيرة من الوالد صاحب الجنس المماثل – ومن خلال هذه الأزمة الانفعالية يستدخل الطفل كثيرا من إسهامات الوالد محتوية كثيرا من معاييره الخلقية. ومن ثم يبزغ ضمير الطفل أثناء فترة ما قبل المدرسة ويصل ننضجه في السادسة إلى السابعة عندما يحل معظم الأولاد الصراع الأوديبي فيتشكل الضمير لديهم.

ويذكر سمك 1975 أن من خصائص النمو الديني للطفل:

أ. الواقعية: حيث يتخيل الطفل وجود أشياء محسوسة لتمثيلها في فكره ووجدانه كائنات محسوسة.

ب. الشكلية: إذ إن الطفل يقلد الكبار فيما يرددونه على مسامعه من أدعية وما يقومون به من طقوس وأعمال دينية.

ج. النفعية: بمعنى أن الطفل عندما يصلي مثلا – فإنه يفعل ذلك طلبا لحاجة من الله، أو إنقاذا لنفسه من عقاب قد يلحقه، ويصوم استهواء لما يحصل عليه من ألوان المطعومات عند الإفطار.

د. التعصب: أي أن الطفل يتعصب لدينه تعصبا وجدانيا لا يستند فيه لأدلة موضوعية مقنعة – وقد لا تظهر هذه الخاصية لدى طفل ما قبل المدرسة – في اعتقاد الباحث – إلا إذا نقن بصدد ذلك شيئا محددا.

وهذه الخصائص الذي ذكرها سمك تدعم ما ذكره من حسية نمو المفاهيم الدينية لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة واعتماد سلوكياته الدينية على التقليد والمحاكاة وأفكاره التي في عقله بصدد الغيبيات بخاصة تتمثل لديه في صورة حسية يربطها بمرئياته ومشاهده. وتتميز بكونها منفصلة.

رابعاً: مراحل النمو الروحي الديني لدى الأطفال

قام هارمس Harms (1944) بتحليل بضعة آلاف من رسوم الأطفال من (3-6) سنوات). والتي تمثل أفكارهم عن الله. ووجد أن معظمهم يعبرون عن الله كنوع من شخصية الأساطير، يرتدي الملابس الفضفاضة. وقد افترض هارمس بناء على هذه الدراسة أن النمو الديني يمر بثلاث مراحل في الطفولة هي:

أ. مرحلة الصورة الأسطورية The fairy Tale Stage، وفيما تسود الأفكار والمعتقدات الخيالية أو الوهمية.

ب. المرحلة الواقعية Realistic Stage. وفيما يرفض الأطفال خيالاتهم السابقة. ويعتنقون التأويلات القائمة على أساس الظواهر الطبيعية.

ج. المرحلة الفردية The Individualistic Stage. وفيها يبدأ الطفل في اختيار العناصر التي ترضي حاجاته وبواعثه من الدين، أي ينتقي العناصر الدينية التي تشبع حاجاته الفردية.

كما قام هاريس Harris بدراسة تطور الشعور الديني لدى الأطفال والمراهقين ووجد أنه يمر بثلاث مراحل هي:

أ. مرحلة التصور الخيالي للمفهومات الدينية: وتمتد فيما بين الثالثة والسادسة من العمر.

ب. المرحلة الواقعية: وتمتد من سن السادسة وحتى سن المراهقة.

ج. مرحلة الفردية والاستقلال الفكري: وتبدأ من فترة المراهقة. أما أطفال ما قبل المدرسة فيقعون في المرحلة الأولى – طبقا لتقسيم هاريس وفيها يسمع الطفل عن الله والملائكة والجن والجنة والنار، وكثير من هذه المدركات لا يقع تحت دائرة حسه، ومن ثم يتصورها أمورا خيالية لا صله لها بالواقع، وتتجسد صورة الإله في ذهنه حسبما يلقى إليه ويسمع، وبناء عليه فعلى المربين في رياض الأطفال أن يدركوا أهمية أن تكون الصورة التي تعطى للطفل تبعث على الحب أكثر مما تبعث على الخوف وتملأ نفسه رغبة في الإقبال عليه أكثر مما تنفره أو تبعد عنه. (ناصر فؤاد، 1995، 30).

خامساً: العوامل المؤثرة في النمو الروحي الديني

تتعدد العوامل المؤثرة في نمو الأطفال دينيا، ويمكن تقسيمها إلى محورين بالنسبة للطفل:

أولهما: العوامل الاجتماعية وتشمل الأسرة والمدرسة والمجتمع وما يرتبط بها من متغيرات.

ثانيهما: عوامل ذاتية تتعلق بالطفل.

العوامل الاجتماعية

أ. الأسرة: يشير موسين وآخرون إلى أن نمو ضمير الطفل يرتبط بأن يمتلك الوالدان الضمير والمعايير الخلقية. وأن يمتلكا التعريفات والنماذج الإيجابية. كما ينقل عيسوى 1980 عن ميرى، ميرى Merry & Merry، أن هناك أدلة كثيرة على أن التعاليم الدينية المبكرة من قبل الوالدين والمؤسسات الدينية هي العامل الأساسي

في تحديد الاتجاهات الدينية اللاحقة. وذلك لأن الطفل لا يولد مزودا بخصائص روحية، ولا تكون لديه مَعرفة مسبقة عن العالم، وإنما يتمثل العقيدة وما تتضمنه من أفكار وأحكام ومشاعر عن طريق والديه وأساليب تنشئتهما له، وقد روعي في عينة أطفال الدراسة الحالية ألا يكونوا جميعا من فاقدي الأبوين أو أحدهما.

وهذا الدور المهم والخطير للأسرة أو الوالدين بخاصة هو ما أجمعت عليه المصادر والدراسات التي تناولت الجوانب الدينية لدى الأطفال ومنها:

- **المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة**

وهذا العامل يرتبط بالعامل السابق – الأسرة – ولكنه يختلف عنه في المضمون، إذ إن الأول يتعلق بأساليب تربية وتنشئة الأطفال، أما الثاني فيتعلق مباشرة بالمستوى التعليمي ومهنة الوالدين والطبقة الاجتماعية التي ينتميان إليها ومدى ما تمتلكه الأسرة من أدوات الثقافة داخل المنزل، بالإضافة إلى الدخل الاقتصادي والممتلكات الاقتصادية للأسرة، إذ يشير فؤاد البهى السيد 1998، إلى أن مدى انتشار السلوك الديني بين الناس يرتبط بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، فهو ينتشر أكثر ما ينتشر عند أوساط الناس، حيث عندهم تلتقي مداخل الثقافة ومخارجها وبهم تنتقل مكونات التراث الثقافي من جيل إلى آخر، هذا وتشير نتائج كل البحوث التي تناولت متغيرات المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية إلى ارتباطها بالجوانب الدينية المختلفة، وذلك في دراسات (عبد الرحمن عيسوي، 1980 للشعور والسلوك والمعرفة الدينية)، (نادية عبده أبو دنيا، 1982 للاتجاهات الدينية والخلقية)، (هاريس، 1981 للمعتقدات الدينية)، (عبد التواب عبد الإله، 1987 للوعي الديني)، (الجاسم، 1984 لمفهوم العدل والمعلومات الدينية)، (جاميسون، 1991 للمفاهيم الدينية)، (ليدي، 1992 لتعليم الدين)، (برونر، 1992 للاعتقادات الدينية)، (وضحى علي السويدي، 1992 لنمو مدلول بعض المفاهيم الدينية).

ب. **المعلم (المعلمة)**: مع أن المؤلف لم يقع على دراسات تناولت علاقة معلمة الروضة بالنواحي الدينية لدى الأطفال، إلا أنه يمكن الإشارة إلى أن الأطفال يتأثرون

بمعلميهم ومعلماتهم من حيث إن أعين الأطفال معقودة بمعلميهم، فالحسن عندهم ما يستحسنونه. والقبيح عندهم ما يستهجنونه، وهم يحاكون المعلمين في أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم وسكناتهم، ويتشربون أخلاقهم وطباعهم ويأخذون عنهم بالمحاكاة والتقليد مظاهر سلوكياتهم ومعاملاتهم، هذا ولا يقاس نجاح المعلم أو المعلمة بمدى ما يحققه من تنمية للمعلومات الدينية فحسب بل بمدى ظهور الانطباعات الروحية التي تظهر آثارها في الاستقامة وصحة العقيدة والسلوك الطيب القويم والعمل الصالح، فلا خير في تنمية معلوماتهم إذا لم تنعكس على تصرفاتهم وسلوكياتهم ويقظة ضمائرهم وسمو وجدانهم وتمسكهم بالفضائل وبعدهم عن الرذائل، وقيامهم بواجباتهم الدينية في حماس وسرور، وهذا لا يحدث إلا إذا كان المعلم أو المعلمة نموذجا يحتذى به في تدينه الظاهر والباطن، في عاداته وخصاله وإلا ففاقد الشيء لا يعطيه.

ج. المجتمع (البيئة): يذكر المليجي 1987 أن الطفل لا يصل إلى العقيدة من خلال الاستدلال المنطقي أو بفحص الوقائع التي ترد إليه عن طريق الحواس، إنما يتمثلها عن طريق الوالدين أو من البيئة عموما خلال عملية التشكيل الاجتماعي، كما يشير محمد مجاور 1988 إلى أنه من العوامل الأساسية لاكتساب الدين: التأثير الاجتماعي والثقافي الذي يحيط بالفرد منذ ولادته ويشمل: الوالدين، والمعلمين، والأصدقاء، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.... كما أنه يستقي موحيات دينه أيضا من خلال المدرسة والوعاظ والدعاء والمرشدين في دور العبادة، والمحافل والأندية والندوات والمناسبات والاجتماعات والاحتفالات الدينية.

بل إن تطور مدلولات المفاهيم الدينية لدى الطفل – تؤثر فيها البيئة والظروف المحيطة تأثيرا كبيرا من حيث التكوين وانعكاس تصورات الطفل لتلك المدلولات. ولهذا فقد أشارت الدراسات التي تناولت الريف والحضر باعتبارهما بيئتين مختلفتين – إلى وجود فروقات دالة على الوعي الديني لصالح الحضر.

- القدوة

تركز التربية الإسلامية على القدوة الصالحة في تنشئة صحيحة وسليمة، فيشير ابن خلدون إلى أن تحصيل المعارف والأخلاق والفضائل يكون أشد استحكاما وأقوى

رسوخا إذا ما أخذ عن طريق المحاكاة المباشرة (التلقين بالقدوة)، وذلك أن حب التقليد سبب رئيسي مهم في تكوين عادات الأطفال خاصة لأنهم مقلدون بطبيعتهم للكبار على الأهل.

- الحسية

وتعني أن تكون المثيرات الدينية المطلوب من الطفل استدخالها في نموه المعرفي والوجداني والسلوكي- مرتبطة بما يحسه ويشعر به في الواقع وما يمكن أن يمارسه بالفعل، حيث أشارت بعض الدراسات التي تناولت تفكير الأطفال (من سن 5-7 سنوات) في المفاهيم الدينية مثل: الله، النبي، الملائكة، القرآن، الجنة، النار، الصلاة - إلى أنهم لا يدركونها في هذه الفترة العمرية إدراكا تجريديا، ولكنهم يتناولونها بواسطة آثارها العلمية التي يحسونها في حياتهم الواقعية، ويذكر مجاور 1988، أن المفهومات الدينية المجردة، مع أنها تأخذ لدى الطفل شكل المدركات الحسية، إلا أن إمداده بتلك المفهومات بصورة سهلة ميسرة أمر مهم، وهذا هو دور التربية الدينية الفعال في سن الطفولة، فالطفل لا يستطيع أن يدرك في طفولته المبكرة - المعاني المجردة والمرتبطة بالمعتقدات الدينية إدراكا صحيحا، ولا يستطيع أن يفهم من الدين إلا ما كان واقعيا ملموسا، فهم يفسرون ما يسمعون في ضوء ما يحسون به ويشعرون به، ويصل الدين إلى قلوب الأطفال وعقولهم عن طريق المشاهد الدينية أكثر مما يصل عن طريق الوعظ والإرشاد ومن ثم ان ينبغي أن يراعى ذلك المحتوى والأهداف والوسائل والأساليب المكونة لبرنامج الطفل بحيث تكون جميعا مرتبطة بالنواحي الحسية والمواقف الواقعية الملموسة التي يمكن أن يصادفها الطفل بالفعل في حياته العملية.

- التدريب

أوضح ليكونا أن شتندن (Chittenden) قد أثبت بالدليل التجريبي أهمية تدريب الأطفال على التعاون لما له من أثر في تقليل مركزية الذات، حيث استطاع تدريب أطفال في سن الخامسة على التعاون عن طريق الألعاب مما أدى إلى الزيادة الواضحة في سلوكياتهم التعاونية، ولقد أكدت غالبية الدراسات التي تناولت تنمية

الجوانب الدينية على أهمية التدريب في تحقيق هذه التنمية ومنها على سبيل المثال: (أحمد فرماوي، 1988)، (قناوي، 1988)، (عبد العليم الشهاوي، 1988)، (Barnel,1989)، (حسنين، 1989)، (محمود، 1990)، (مسعود، 1990)، (Jamison,1991)، (الشربيني، 1992)، (أحمد إبراهيم بنا، 1992)، (Liddy, 1993)، (مجلس الشورى، 1992)، غير أن (جوي، 1986) يذكر أن مستخلصات دراسات عديدة لم تجد علاقة ارتباطية مرتفعة بين التدريب الديني والسلوك الطعلي للأطفال.

العوامل المتعلقة بذات الطفل

أ. **العمر الزمني**: تشير غالبية البحوث والدراسات التي تناولت متغير العمر الزمني مع الجوانب الدينية المختلفة إلى وجود ارتباط إيجابي بينهما مثل دراسات: (المليجي، 1955، للشعور الديني)، (ميلر، 1976، للتفكير الديني)، (الجاسم، 1984، لمفهوم العدل)، (أيدون، 1982، لمفهوم الخطيئة)، (جاميسون، 1991، لإدراك الهوية الدينية)، (محمد عبد الخالق، 1988، لتفكير الأطفال في بعض المفاهيم الدينية)، (وضحى علي السويدي، 1992، لنمو مدلول بعض المفاهيم الدينية.

ب. **جنس الطفل** : يشير فؤاد البهي السيد 1998: أن المرأة أكثر مراعاة للطقوس الدينية من الرجل، حيث إنها تقيم الشعائر في الدار وتحتفل بالأعياد والمواسم، وفي أحضانها يجد الطفل فرحة العيد. وعلى مائدتها يفطر بعد الصيام، بل إنها لتصبغ حزنها بصبغة دينية عميقة فتندب موتاها وتقيم ذكراهم السنوية والأربعينية والأسبوعية ومن ثم فهي أكثر من الرجل محافظة على سلوكها الديني. وفي اعتقاد الباحثين(والعلماء) أن ذلك الذي ذكر يرتبط ببعض العادات والتقاليد غير المطلوبة أو المأمور بها في الدين الإسلامي بخاصة مثل النياحة على الموتى وإقامة شعائر الأحزان فمثل هذه العادات والتقاليد وإن ألصقت بالدين إلا انه في الواقع لم يطلبها بل حرمها وبناء عليه فلا تصلح لأن تكون معيارا للتمييز بين الذكر والأنثى في النواحي الدينية المقصودة في البحوث، أما بصدد الفروقات، بين الجنسين في بعض الجوانب الدينية فقد اختلفت نتائج الدراسات

السابقة فيها. حيث أشار بعضها إلى أنه لا توجد فروقات بين الجنسين في مثل دراسات: (سميتانا، 1981) في مفاهيم: المشاركة والنظام والترتيب وانشكر، (أبو دينا، 1982، في الاتجاهات الدينية)، (هاردمان وبيزاش، 1983، في أسباب عدم الكذب)، (سيجال وربيكا، 1985 في المفاهيم والقواعد الخلقية)، (محمود، 1990، في التحصيل الديني)، (مسعود، 1990، في الاتجاهات الدينية).

في حين أشارت بعض الدراسات إلى أنه توجد فروقات لصالح الذكور في بعض الجوانب الدينية مثل دراسات (عيسوي، 1980، في المعرفة والقيم والسلوك الديني)، (أبو دنيا، 1982، في قيم الأمانة والإيثار والصبر)، (عبد اللاه، 1987، في الوعي الديني)، وأشار البعض الأخر إلى وجود فروقات لصالح الإناث، مثل دراسات: (عيسوي، 1989، في الكذب)، (محمود، 1990، في السلوك الديني)، (ناصر فؤاد 1995، 100).

ج. **النمو المعرفي (العقلي)**: يشير كل من (محمد 1987، السويدي) إلى أن نمو المفاهيم الدينية وتطورها لدى الأطفال يرتبط ارتباطا وثيقا بمراحل النمو العقلي، ويكتسب الطفل تلك المفاهيم وفقا لمستويات متفاوتة من التجريد، فالمفاهيم الأولية التي تعتمد على الخبرات التجريبية ذات المستوى المنخفض – تناسب المرحلة الأولى من مراحل عملية اكتساب المفاهيم بشرط أن تناسب مستوى النمو المعرفي طالما أنها تعتمد على الأسئلة المادية المرئية والمشاهد الحسية.

ويذكر موسين وآخرون 1980 أن ضمير الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يكون منتظما مع القواعد والسلوكيات الدالة عليه مثل: الأمانة والطاعة، ومقاومة الإغراء للكذب والسرقة... وذلك كوظيفة لتقدم نموه المعرفي حيث يكون قادرا أكثر على الفهم والاستنتاجات المتعددة عن القيم والمعايير الأخلاقية، فالنضج العقلي يساعد الطفل على استبدال مفاهيم الطفولة الساذجة والشخصية بمفاهيم أكثر عمومية وتجريدا وتصبح علاقته بالله أكثر شمولا ونضجا وأقل تشخيصا.

د. **النمو اللغوي**: يذكر جين إلى أن اللغة تعد أحد المتطلبات الأساسية في فهم الدين وطبيعته، وبخاصة اللغة الدينية (16:329)، ولذلك فإن الدراسات التي تناولت

علاقة النمو اللغوي ببعض الجوانب الدينية – أشارت إلى وجود ارتباط بينها مثل دراسات: (جاميسون، 1991)، (عبد الفتاح علي غزال، 1993) قد أشارت إلى أن استخدام اللغات الأجنبية (الإنجليزية) لدى الأطفال قد أثر سلباً على مفاهيمهم للانتماء والولاء والوطن، بل يعوق تقدم الأفكار الدينية ويصيبها بالاضطراب.

هـ. الذكاء: كلما زاد ذكاء الفرد كان أقدر على اختيار العناصر الصالحة من بيئته وتشكيلها وتسخيرها بما يخدم أغراضه، كما أن الغبي لا يتعلم كالذكي من نفس الموقف أو من نفس البيئة، حيث وجد هارنتشورن وماى ارتباطا إيجابيا بين الذكاء ومساعدة الآخرين، والتعاون والأمانة.

غير إنه من الضروري التنبيه إلى أنه وإن كانت كثير من الدراسات تشير إلى وجود ارتباط بين الذكاء وجوانب دينية معينة كما في دراسات: (إيدن، 1982) لمفهوم الخطيئة، (وضحي علي السويدي، 1992) لنمو مدلول بعض المفاهيم الدينية، وبين الذكاء وجوانب خلقية كما في دراسة (ياسمين، 1986)، إلا أنه يمثل شرطا ضروريا فقط وليس شرطا كافيا، ومهما يكن فإن دين الطفل الصغير كدين البدائي مليء بالأطياف والشياطين والملائكة حتى صورة الله عنده – ذات صور متعددة ومتغيرة تتجه نحو التوحد بزيادة النمو العقلي.

سادساً: التطبيق التربوي لدراسة النمو الروحي الديني لطفل الروضة

- التدين ظاهرة فطرية لدى الأطفال، ومن خلال هذه الخاصية بالإضافة إلى خاصية سهولة تقبلهم لكل شيء في هذه المرحلة، فإن تنمية مجموعة من المفاهيم الدينية المناسبة أمر سهل، وبخاصة أنهم يملكون الاستعداد لتقبل تلك العناصر الدينية.
- يبدأ بزوغ الضمير منذ السنة الثانية من عمر الطفل، وهذا يسهل عملية تقديم مجموعة من المعايير الدينية المرتبطة بما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الدين، وبما ينبغي فعله وما لا ينبغي من خلال مجموعة من المفاهيم المناسبة التي يتم تدريبه عليها عندما يستطيع ذلك.

- بوصول الطفل لسن الرابعة يبدأ في توجيه مجموعة من الاسئلة ذات المضمون الديني، وينبغي استغلال حاجته لاستطلاع هذه الإجابات في تقديم إجابات شافية من خلال المفاهيم الدينية المناسبة له والتي ترد على أسئلته.
- لا يدرك الطفل المعاني المجردة للمفاهيم الدينية وبخاصة في مجال العقيدة الدينية (الغيبيات)، وتعتمد تفسيراته لها على المشاهدات الحسية والواقعية، ومن ثم ينبغي استخدام حواس الطفل عند تقديم المفاهيم الدينية المناسبة والابتعاد عن المعاني المجردة، واختيار الموضوعات بما يتفق ومنطق المحسوسات مع التركيز على القريب والبسيط والسهل وغير المعقد بالنسبة لتفكير الطفل.
- يتميز النمو الديني للطفل بالواقعية والشكلية والنفعية، ولهذا ينبغي تقديم الأمثلة الحسية الواقعية وبخاصة المتصلة بحياته ذاته أو علاقاته مع الآخرين، وأن يقوم المربون بتقليدها ومحاكاتها أمامه ليسهل عليه محاكاتها، واستغلال خاصية "النفعية" في تعزيز النجاح في تحقيق أهداف المناشط الدينية.
- لما كان التدريب والتعويد والتكرار لها دور فعال في تكوين وتنمية مفاهيم الدين فإنه ينبغي على المربين أن يقوموا – وبخاصة المعلمات – بتكرار السلوكيات المرغوبة أمام الأطفال ويطلبون منهم ذلك حتى تثبت وتصير لديهم عادات.
- إذا كان خيال الطفل خصبا وينزع إلى التعددية في تصور المفاهيم الدينية في هذه المرحلة فمن المطلوب تقديم مجموعة من الحكايات أو القصص التي تقابل هذه الخاصية في شخصية الطفل وتشبع رغبته في التخيل ولكنها في نفس الوقت تربطه بالواقع الذي يعيشه من خلال القيام بأدوار تجسد هذه الحكايات بمواقفها المتعددة من خلال لعب مرحلة ما قبل المدرسة، ويمكن من خلالها تقديم بعض الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للمفاهيم الدينية.

الفصل الرابع

تعليم الطفل المفاهيم الدينية

أولا: المدخل إلى تعليم الطفل المفاهيم الدينية

يتم التدريب المبكر للطفل على اكتساب المفاهيم الدينية من خلال التربية الدينية، وفي مرحلة ما قبل المدرسة فإن المقصود بهذا المفهوم إتاحة الفرصة لطفل الرياض للمرور بمجموعة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تؤدي إلى تغيير في بعض مفاهيمه الأولية عن الدين الإسلامي، وعن صاحب الرسالة، وعن خلق المسلم – بصفة عامة – وبتعبيرآخر ليست التربية الدينية هنا كتابا يعلم جميع فروع التربية الدينية التي تقدم في صف معين، وإنما هي مجموعة من المواقف التعليمية التي يمكن أن تستخدم فيها: التمثيلية، الحوار، التعليم، القصة، والصورة، والرسم لبيان معنى معين من معاني الدين الإسلامي، أو خلق خاص من أخلاق المسلمين. وقد يتعدى الأمر هذا إلى حفظ بعض من آيات الكتاب الحكيم أو بعض من أحاديث رسول الله ﷺ، تلك التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالمرحلة العمرية التي يمر بها طفل هذه المرحلة.

ويشير نتحي يونس (1998) إلى أنه من المهم بالنسبة لنا كمربين أن نعرف ما لدى الطفل المسلم من تصورات عن عالم الغيب والشهادة حتى نبني عليها أو نعدل فيها إذا لم تعد صالحة أو نبني من جديد إذا لم يكن لدى الطفل فكرة عن هذين العالمين.

ثانيا: المعنى في تعلم القرآن

إن الاهتمام بمبدأ المعنى في حد ذاته أمر ضروري ومهم في عمليات التعليم، لكن تطبيقه الحرفي في تعليم القرآن أدى إلى ظهور دعاوى مثل: تأخير تعليم القرآن إلى سن متأخرة حتى يمكن للأطفال أن يفكروا في معانيه ويفهموها. وهذا لا يتم – كما هو معروف من دراسات الطفولة إلا في سن الثانية عشرة كما ذكر بياجيه، ومن مثل

الانتقاء من آيات الذكر الحكيم مما هو أقرب إلى مفاهيم الأطفال أو لغتهم ... إلخ من الدعاوى التي لا تخدم بحال من الأحوال تعليم القرآن الكريم وتطبيع الأطفال قرآنيا إن صح هذا التعبير.

وتطبيق ما سبق في تعليم القرآن الكريم لأطفال الرياض يستلزم ما يلي:

1. يكفي من الطفل في المراحل الأولى من تعليم القرآن الكريم بأن يتلو، ويحفظ، ويفهم المعنى بصورة عامة ويستعان في تفهيمه المعنى بخبراته المباشرة التي تمثل أنشطة ومواقف حياته اليومية.
2. ليس هناك داع للتلق من تقديم أي نوع من المفاهيم القرآنية للأطفال؛لأن تأخير تقديم مثل هذه المفاهيم يضر بالتكوين الخلقي والديني لهم.
3. تطبيق مبدأ انتقاء السور ذات الألفاظ السهلة، أو ذات المفاهيم القريبة من الأطفال ـ أمر لا يمكن تطبيقه على القرآن الكريم؛ لأن الانتقاء بحسب السهولة والصعوبة غير وارد هنا لسبب واضح وهو: أن المستوى اللغوي أو الفكري للقرآن الكريم لا يمكن تصنيفه إلى سهل وصعب، فهو ليس كتابا تعليميا لمرحلة عمرية معينة، إنما هو كتاب منزل من رب العالمين، لهداية الناس أيا كانوا، وعلى المبلغ أن يقرب المعاني ويوضحها بما شاء الله له. وسهولة الألفاظ أو صعوبتها، وقرب الأفكار أو بعدها يعتمد إلى حد كبير على الموقف.

وعلى هذا فقد نجد سورة قصيرة فيها كلمات صعبة أكثر من سورة طويلة، على الرغم من أن الأولى يمكن للطفل أن يحفظها بسرعة وبيساطة؛ ولنأخذ لذلك مثلا: سورة الفلق وهي خمس آيات ومن قصار سور القرآن: فيها – على الأقل خمس كلمات. غير مألوفة للأطفال وهي: (الفلق – غاسق – وقب – النفاثات – العقد) بل فيها كثير من المفاهيم المجردة مثل (الاستعاذة، الربوبية، الشر، العوالم الأخرى غير المنظورة، الحسد، السحر).

وفي مقابل ذلك خذ سورة الضحى وهي إحدى عشرة آية، فلن نجد فيها مثل هذا العدد من الكلمات غير المألوفة للأطفال ولا هذا العدد من المفاهيم المجردة وهنا يطرح هذا السؤال المهم:

ماذا تعلم الأطفال أولا ؟ الخلق أو الضحى ؟

يرى د. فتحي يونس 1998 انه ينبغي أن يحكمنا أمران أساسيان في تعليم الأطفال القرآن الكريم:

أ. مرحلة العمر التي يمر بها الطفل وحاجاته.

ب. قصر السور وكمية الكلمات الموجودة فيها بصرف النظر عن صعوبتها وصعوبة المفاهيم التي تنطوي عليها الكلمات.

ثالثا: التربية الدينية الإسلامية في رياض الأطفال

إن معظم الدراسات التربوية التي تعرضت لمفهوم التربية الإسلامية – وبخاصة في مجال أصول التربية – نظر إليها من خلال مؤسسات التعليم ومناهج الدراسة وطرق التدريس وغيرها، ولم تربطها بالتصور الإسلامي للألوهية والكون والحياة والإنسان، ولكنه مفهوم واسع – لدى البعض – يشمل العلوم الشرعية والكونية وليس مرادفا للعلوم الدينية فقط.

فيذكر علي 1976 أن التربية الإسلامية هي تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العلمية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام.

ويعرفها النجار 1977 بأنها النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل، في حين يذكرها النقيب 1983 على أنها تعني نظاما متكاملا للتربية، يشمل فلسفة التربية وأهدافها ومناهج التعليم وطرق التدريس والإدارة التعليمية وغيرها من وجهة نظر الإسلام، أما النحلاوي 1987 فيوردها على أنها التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كليا في حياة الفرد والجماعة.

كما يشار إلى التربية الإسلامية بأنها العملية التي تقوم بتنمية وتنشئة الفرد المسلم الصالح المتكامل من كافة الجوانب: الإيمانية والعلمية، والفكرية والجسدية والخلقية والنفسية والاجتماعية، لكي يكون صالحا للخلافة على هذه الأرض، ويشير إليها غبان 1993 بأنها عملية تنمية مستمرة لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية على هدى

من الأسس والقيم والتوجهات والتعاليم الإسلامية الواردة على وجه الخصوص في الكتاب والسنة لتحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة.

أما التربية الدينية، فإنه قد يشار إليها بمعنى قريب من المعاني السابقة للتربية الإسلامية. فيذكر سمك 1978 أن التربية الدينية مفهوم أشمل وأعم من معنى التعليم الديني الذي يقوم بناؤه على أسس الموضوعات والدراسات المنهجية المشتملة على آيات قرآنية، وأحاديث نبوية، ومعرفة عقائد الدين، والإلمام بأحكامه في العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية، ودراسة السير والآداب والأخلاق الدينية... فهذا التعليم الديني المباشر مظهر من مظاهر التربية الدينية بمعناها الأشمل، فهو – أي التعليم الديني – يندرج تحتها ويدخل في مجالها باعتباره جزءا منها.

وإلى هذا المعنى ذكر الخوالدة، أنه حينما ننسب التربية إلى الدين، فإن السياق الديني يحدد طبيعة التربية وقوامها ومضامينها وطرائقها، ولذلك فالتربية الدينية عملية ومضموناً، غايتها المحافظة على قوام الدين في مدارك الإنسان ووجدانه وممارسة نشاطات حياته. ومن هنا فإنه يطلق عليها التربية الإسلامية ويراد بها التربية الدينية الإسلامية. بحيث لا تعني أكثر من مقرر دراسي يشمل بعض الآيات القرآنية، وبعض الأحاديث النبوية، وبعض الفقه، لا يتاح لها أن تتحول إلى سلوك عملي.

ويركز البعض على أن التربية الدينية كمفهوم محدد ومرتبط بالمناهج المدرسية هي ما يدرس في مختلف المراحل الدراسية من قرآن وتوحيد وحديث وفقه وتفسير وثقافة إسلامية، وسيرة نبوية ويضيف الهاشمي 1971، إلى ما سبق نظم الحياة في الإسلام، مشيرا إلى أنها جميعا تنتظم في موضوعات الدين في كتب التربية الدينية، ويضيف البهواش 1993، إلى ما سبق بعض التراجم والسير لرجال الإسلام البارزين بهدف غرس العاطفة الدينية لدى الأفراد وتعليمهم العبادات ومكارم الأخلاق.

وبينما يعتبر البعض علوم الدين الإسلامي المختلفة من فقه وعقيدة وأصول الدين والشريعة والحديث والسيرة ... كأهم وسائل التربية الإسلامية والأساس الأول الذي تبني عليه العلوم الأخرى، فإن هناك من يرى أن التربية الدينية ليست مجرد شعبة واحدة من التربية الإسلامية، بل إنها هي بعينها، وغاية ما في الأمر أن هناك

علوم للتربية الإسلامية تسمى العلوم الشرعية، وهي علوم القرآن والسنة (علوم المقاصد)، وهناك علوم تتصل بجوانب الحياة المتجددة وكل المعارف الإنسانية المتطورة (علوم الوسائل)، والثانية من علوم التربية الإسلامية طالما أن تصميم مناهجها وتدريسها يتم انطلاقا من النصوص الشرعية وتوجيهاتها بالقرآن والسنة، وطالما أن الهدف من ورائها إعداد الإنسان المسلم العابد لله، القائم بمقتضى الخلافة عن الله في الأرض.

ويذكر فتحي يونس 1984 أن المقصود بالتربية الدينية في رياض الأطفال إتاحة الفرصة لطفل الرياض للمرور بمجموعة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تؤدي إلى تغيير في بعض مفاهيمه الأولية عن الدين الإسلامي، وعن صاحب الرسالة ﷺ وعن خلق المسلم - بصفة عامة - وبتعبير أخر ليست التربية الدينية هنا كتابا يعم جميع فروع التربية الدينية التي تقدم في صف معين وإنما هي: مجموعة من المواقف التعليمية التي يمكن أن تستخدم فيها التمثيلية والحوار والتعليم أو القصة والصورة والرسم، لبيان معنى معين من معاني الدين الإسلامي، أو خلق خاص من أخلاق المسلمين، وقد يتعدى الأمر إلى حفظ بعض من آيات الكتاب الحكيم أو بعض من أحاديث رسول الله ﷺ. تلك التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالمرحلة العمرية التي يمر بها طفل هذه المرحلة.

والتعريف السابق هو اقرب التعريفات لرأي المؤلفين، إذ إننا لا نستطيع تقديم كل فروع الإسلام إلى طفل الروضة. ولا جميع المفاهيم الدينية المعنوية والحسية. كما أن الطرق والأساليب التي قد تناسب طفل المدرسة الابتدائية أو الإعدادية، لا تناسب طفل الروضة لاختلاف خصائص نموه وخبراته المختلفة والميول المنوعة.

ومهما يكن الاختلاف في الفهم بين مفهومي التربية الإسلامية والتربية الدينية، فإن المؤلفين يستخدمان مفهوم التربية الدينية الإسلامية لتمييزها عن أنواع التربية الدينية الأخرى كالمسيحية...، وفي إطار ما تم عرضه منها من التعريفات السابقة، يمكن استنتاج التعريف الإجرائي التالي:

رابعاً: تعريف التربية الدينية الإسلامية

يقصد بالتربية الدينية الإسلامية: إتاحة الفرص لطفل الروضة لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية المرتبطة ببعض مفاهيمه عن الدين الإسلامي، والتي تقع في إطار علاقة الطفل بنفسه وبالآخرين، من خلال إمراره بمجموعة من الأنشطة التربوية المناسبة لمرحلته العمرية.

خامساً: أهداف التربية الدينية الإسلامية في رياض الأطفال

تذكر عواطف إبراهيم محمد 1979، أن من أهداف التربية الدينية في رياض الأطفال ما يلي:

أ. إيقاظ إحساس الأطفال بقدرة الله خالق الكون.

ب. تغذية النزعة الجمالية في الأطفال.

ج. تنمية إيمانهم بالله خالق الكون.

د. استثارة عاطفة التراحم والشفقة نحو الفقراء والضعفاء.

هـ. مساعدة الأطفال على تطبيق قيم مجتمعنا الإسلامي مع أقرانهم والبالغين.

ويلاحظ أن هذه الأهداف جميعها تميل إلى الجانب الانفعالي بل تركز عليه بجانب أن الهدف الخامس يشير إلى الجانب السلوكي ولكنه يقتصر على القيم التي تخص علاقة الطفل بأقرانه وبالبالغين فقط وتهمل علاقته مع نفسه، وتهمل الجانب المعرفي.

أما هدى الناشف 1989 فتذكر أن من أهداف التربية الدينية في رياض الأطفال ما يلي:

أ. توجيه الطفل إلى التأمل في قدرة الخالق ونعمه على خلقه وبالتالي تكوين الاتجاه نحو محبة الله وشكره واللجوء إليه والاطمئنان إلى رعايته سبحانه وتعالى.

ب. تنمية الاتجاهات الدينية المرتبطة بحياة الطفل الاجتماعية.

ج. اكتساب بعض قواعد السلوك البسيطة مثل: آداب المائدة ... وتعلم بعض الألفاظ والعبارات التي تتردد على لسان المسلم مثل بسم الله الرحمن الرحيم.

ويلاحظ أيضا على هذه الأهداف إغراقها في الجانب الانفعالي والجانب السلوكي مع إهمال الجانب المعرفي، فضلا عن أن أهداف الجانب الانفعالي في غالبيتها غير محددة بحيث تناسب المرحلة العمرية وخصائص نمو الأطفال فيها والتي تميل إلى الحس والواقع، كما أن من أهداف رياض الأطفال طبقا لرؤية وزارة التربية والتعليم تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية... والتنشئة الاجتماعية والصحية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه أي أن الأهداف ينبغي أن تكون شاملة ومتكاملة، وهذا ما أشار إليه تقسيم الشافعي 1980، لأهداف التربية الدينية في ثلاثة مجالات هي:

1. **الأهداف المعرفية**

وتتمثل في صقل المتعلمين بالأساس المعرفي للعقيدة السليمة وإشباع الحاجة لديهم للمعرفة الدينية، وإمدادهم بالمفاهيم والأفكار الدينية الصحيحة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة.

2. **الأهداف الوجدانية**

وتتمثل في إشباع العواطف النبيلة لدى المتعلمين، وتنمية قيم وعواطف جديدة يقرها الدين، ومحاربة القيم والعواطف غير المرغوبة والتي لا يقرها الدين.

3. **الأهداف السلوكية**

وتتمثل في تعويد [illegible] على العادات الطيبة المرغوب فيها وتطبيق المفاهيم والأفكار الإسلامية لتكون سلوكا حياتيا له.

وينبغي أن تتوفر في الأهداف المرجوة للطفل معايير ثلاثة:

أ. الوضوح بمعنى التحديد التام بحيث لا يكون هناك اختلاف في تفسيرها، ويكون الهدف واضحا ومحددا إذا توفرت فيه الشروط التالية:

- إمكان ملاحظتها أثناء تحقيقها وفي نتائجها.

دور الكبار في تنمية الإحساس الديني للطفل وإدراك عظمة الله خالق الكون

- إمكان قياسها وتقويمها.
- يتضمنها الحد الأدنى للأداء المراد تعلمه.

ب. **الشمول:** بمعنى أن تتجه الأهداف لكل جوانب النشاط الإنساني: المعرفي، والوجداني، والحركي، كما أنها تشمل جميع جوانب النفس الإنسانية: العقلية، والوجدانية، والجسمية.

ج. **التكامل:** ويعني أن الأهداف يجب ألا تركز على العقل دون الوجدان أو الشعور، أو على الوجدان دون الجسم بالنسبة لجوانب النفس الإنسانية، وبالنسبة للنشاط الإنساني فيجب أن تكون الأهداف مشتملة على الجانب الحركي.

وتأكيدا لما سبق فإن هناك مستويات لتعليم التربية الدينية هي:

1. **المستوى المعرفي (العقلي):** ويتم فيه التعرف والاختيار، حيث تستكشف البدائل الممكنة ثم ينظر في عوامل كل بديل تمهيدا للاختيار، ثم يتم الاختيار الحر لأحد البدائل المطروحة.
2. **المستوى الوجداني:** ويتم فيه تقدير البديل واختزاله، حيث يشعر الفرد بالسعادة لاختيار البديل الذي اختاره، ثم يعلن التمسك به على الملأ.
3. **المستوى السلوكي:** وتتم فيه ممارسة البديل ثم ترجمته إلى ممارسة حتى يصبح بناء قيميا يمثل نظاما دينيا.

وبناء عليه فينبغي تناول الجوانب: المعرفية والوجدانية والسلوكية لمفاهيم التربية الدينية الإسلامية لدى أطفال الروضة سواء في محتوى برنامج الطفل أو عند التقويم.

خطمي
hollyhock

مكحلة
hyacinth

سوسن
Iris

زهرة الثالوث
pansy

أقحوان
chrysanthemum

فوشية
fuchsia

ورد
rose

قرنفل
pink

بخور مريم
cyclamen

يتعرف الطفل إلى أنواع الزهور وألوانها ليتذوق جمال اللون
والشكل ويدرك نعم الله عليه

دب كسلان

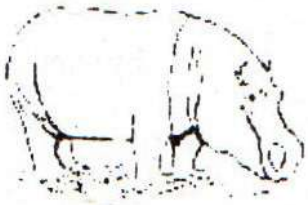
Sloth bear

ضبع

hyens

لامة

llams



برنيق

hippopotamus

قندس، سمور

beaver

دب أسود

Black ear

كنغر

kangaroo

زرافة

giraffe

كركدن

rhinoceros

غوريلا

gorillas

يتذكر الطفل أنواع الحيوانات الأليفة والمفترسة وأين تعيش وفوائدها وهي جميعا من خلق الله تعالى.

سادساً: موضوعات التربية الدينية الإسلامية المناسبة لأطفال الروضة

يشير عبد الله وآخرون 1991 إلى أنه يمكن توزيع برنامج التربية الدينية الإسلامية لدى الأطفال على ست وحدات أساسية كما يلي:

أ. علاقة الطفل بالله تعالى: وتتضمن أركان الإسلام، الشهادتين: لفظيا ومعناهما، بعض أسماء الله الحسنى وصفاته مثل الخالق، الواحد التسمية، أركان الإيمان، الكتب السماوية: أسماؤها وأسماء الرسل الذين أنزلت عليهم، الرسل: وظائفهم، الجنة، النار، الصلاة: الصلوات الخمس، الصوم، الحج، الزكاة، الدعاء.

ب. علاقة الطفل بالرسول ﷺ: وتتضمن: الرسول ﷺ: إسمه، ونسبه، وطفولته، ورعيه الغنم، وزواجه من خديجة، والصلاة على النبي، ونزول الوحي عليه، وأسماء بعض الصحابة السابقين إلى الإسلام، وأسماء بعض أبنائه، وأسماء بعض زوجاته، والهجرة.

سابعاً: برامج التربية الدينية الإسلامية المناسبة لأطفال الروضة

تعددت الدراسات التي تبنت إعداد برامج أو وحدات تعليمية لتنمية بعض جوانب التربية الدينية الإسلامية لدى أطفال الروضة، ونذكر منها على سبيل المثال دراسة عواطف إبراهيم محمد (1979) التي قامت ببناء وحدة مقترحة لتنمية الشعور الديني عند الأطفال بهدف إكسابهم حقائق وقيماً ومهارات واتجاهات دينية مرغوبا فيها. وجربت ذلك على مجموعتين اختيرتا عشوائيا بحيث تتكون كل مجموعة من (30) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (4 .7) سنة إلى(6) سنوات، واستخدمت الباحثة اختبار استنفورد – بينيه لقياس الذكاء، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لصلاح مختمر، وبعد تطبيق الوحدة المقترحة تم استخدام بطاقة ملاحظة لتقويم سلوكيات الأطفال – وما اكتسبوه من عادات، النظام والنظافة والمهارات الاجتماعية والقواعد الخلقية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروقات دالة إحصائيا لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبينت أهمية إلمام الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة بالمفاهيم

الدينية والخلقية كالصدق والأمانة والتعاون والعطف على الفقراء وأداء العمل واحترامه وبر الوالدين وكذلك المفاهيم المرتبطة بقدرة الله وشكره.

كما قام ناصر غبيش (1995) بدراسة تجريبية عن مدى فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى أطفال الروضة، وتوصل إلى قائمة مناهيم دينية مناسبة للأطفال بنى في ضوئها برنامجا لتنمية هذه المفاهيم من خلال اللعب والاستمتاع للقصة واللعب التمثيلي، وتوصل إلى فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم الدينية لأطفال الروضة.

وقد تضمن برنامج ناصر غبيش 1995 بعض المفاهيم الدينية المناسبة لأطفال الروضة، وذلك كما يأتي:

مفهوم تحية الإسلام

أ. **معنى تحية الإسلام:** يذكر أحمد الفيومي 1977 أن: "حياة تحية أصله الدعاء ومنه (التحيات لله) أي البقاء وقيل للملك ثم كثر حتى استعمل في مطلق الدعاء.. واستعمله الشرع في دعاء مخصوص وهو: سلام عليك وحي على الصلاة ونحوها" ويذكر فخري الدين الرازي 1976 أن "السلام، السلامة، والسلام الاسم من التسليم، والسلام إسم من أسماء الله تعالى. والسلام البراءة من العيوب" فقد يطلق السلام ويراد به التحية وهنا فالاصطلاح يعني للسلام: (أن تكون روح الإنسان صافية مطبوعة على المسالمة والصفاء وحمل مشاعر الخير للناس".

إن لفظ الإسلام الذي هو عنوان هذا الدين – مأخوذ من مادة السلام لأن السلام والإسلام يلتقيان في توفير الطمأنينة والأمن والسكينة، ولرب هذا الدين من أسمائه السلام لأنه يؤمن الناس بما شرع من مبادئ، وبما رسم من خطط ومناهج. وحامل هذه الرسالة هو حامل راية السلام، لأنه يحمل للبشرية الهدى والخير والرشاد، وتحية المسلمين التي تؤلف القلوب وتقوي الصلات وتربط الإنسان بأخيه الإنسان هي السلام، وبذل السلام للعالم وإفشاؤه جزء من الإيمان، وقد جعل الله تحية المسلمين بهذا اللفظ للإشعار بأن دينهم دين السلام والأمان وهم

أهل السلم ومحبو السلام، ولذلك فإن النبي ﷺ يقول إن الله جعل السلام تحية لأمتنا وأمانا لأهل ذمتنا.

وقد أمر القرآن برد التحية بأحسن منها أو مثلها: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِذَا حُيِّيتُم بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا ﴾[النساء: 86]، بل إن المسلم إذا دخل بيته ولم يكن فيه أحد سلم على نفسه طالبا البركة والسلامة والأمان من عند الله تعالى: ﴿ فَإِذَا دَخَلْتُم بُيُوتًا فَسَلِّمُوا عَلَىٰ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ اللَّهِ مُبَارَكَةً طَيِّبَةً ﴾[النور: 61].

فالسلام هو التحية التي شرعها الله لعباده المؤمنين من لدن آدم إلى يوم القيامة، فعن أبي هريرة فيما أخرجه البخاري ومسلم، أن رسول الله ﷺ قال: لما خلق الله آدم عليه السلام قال اذهب فسلم على أولئك -نفر من الملائكة جلوس، فاستمع ما يحيونك، فإنها تحيتك وتحية ذريتك فقال: السلام عليكم. فقالوا: السلام عليك ورحمة الله، فزادوه رحمة الله. ولذلك فإن الرسول ﷺ فيما رواه الترمذي وقال حديث حسن صحيح - عن عبد الله بن سلام - يقول: يا أيها الناس أفشوا السلام وأطعموا الطعام وصلوا الأرحام، وصلّوا بالليل والناس نيام، تدخلوا الجنة بسلام».

وعن أنس ابن مالك فيما أخرجه البخاري ومسلم أنه كان يمر على الصبيان فيسلم عليهم - أي أنس- وقال: كان النبي ﷺ يفعله، وهذا يدل على أن النبي ﷺ كان لا يخص الرجال أو الكبار فقط بالتحية أو السلام. فعن أنس أيضا فيما رواه البزار قال: كان رسول الله ﷺ يزور الأنصار فإذا جاء إلى دورهم جاء صبيان الأنصار حوله فيدعو لهم ويمسح رؤوسهم ويسلم عليهم.

وذكر (الكلاعي هلوي) أيضا أن النعيم قد روى عن محمد بن زياد قال: كنت آخذا بيد أبي أمامة الباهلي - وهو منصرف إلى بيته فلا يمر على مسلم ولا نصراني ولا صغير ولا كبير إلا قال: سلام عليكم، فإذا انتهى إلى باب الدار التفت إلينا ثم قال: يا ابن أخي أمرنا نبينا عليه السلام أن نفشي السلام بيننا، وهذا يدل على أن المسلم لا يفرق في التحية بين المسلم ومن هو من أهل الكتاب ما داموا غير محاربين

للإسلام إذ أن ذلك داخل تحت قوله تعالى: ﴿ لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾[الممتحنة: 8]، كما أنه لا فرق بين صغير وكبير، وهذا يدل على عظم مكانه التحية الإسلامية سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع إذ إنها تشيع السلام والمحبة والأمن والخير بين أفراد المجتمع وخاصة إذا ما قارنته ابتسامة رقيقة مهذبة، وقلب خالص نقي.

ب. كيفية السلام: أقل نص للسلام الذي يصير به المسلم مؤديا لسنة السلام أن يقول: السلام عليكم، وأوسطه أن يقول: السلام عليكم ورحمة الله وأكمله أن يقول: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ويجوز: السلام عليكم أو السلام عليك، وأقل الجواب: وعليكم السلام، أو وعليك السلام، فإن حذف الواو فقال: عليكم السلام أو أجزأه، ويجوز: وعليك، أو عليكم فقط لما صح عن أبي هريرة أنه قال: خرج النبي ﷺ إلى أبي بن كعب وهو يصلي فقال: "يا أبي" فالتفت ثم لم يجبه ثم صلى أبي فخفف ثم انصرف إلى النبي ﷺ فقال: السلام عليك يا رسول الله قال: وعليك، ما منعك أن تجيبني إذ دعوتك...

والقول بأن ابتداء السلام سنة هو قول أكثر العلماء، وقال بعضهم واجب، وذلك لما رواه الطبراني وأبو نعيم أن النبي ﷺ قال: "من بدأ بالكلام قبل السلام فلا تجيبوه حتى يبدأ بالسلام".

ج. **أحوال يكره فيها السلام**: لا يطلب إلقاء السلام أو رده في الأحوال التالية: الانشغال بالبول أو الغائط ونحوهما، ولا يسلم على الناعس – من كان في بداية النوم – أو النائم. ولا على من كان في الحمام – أثناء الاغتسال – أو المرحاض، والمشتغل بقراءة القرآن والمشغول بالصلاة أو الدعاء، والمؤذن، والآكل واللقمة في يده ومجلس العلم.

ومما سبق يتبين أن تحية الإسلام بما تحدثه من تطييب النفوس وتقريب القلوب ينبغي أن ينشأ عليها الأطفال، وأن يعودوا عليها منذ الصغر، وذلك بما يناسبهم من ألفاظها ومعانيها. ومن ثم فإن مفهوم تحية الإسلام المناسب لطفل الروضة يعرف كما يلي:

إلقاء أو رد صيغة التحية الإسلامية وهي: السلام عليكم في حالة الإلقاء، وعليكم السلام ورحمة الله في حالة الرد، وذلك عند لقاء الآخرين أو وداعهم.

وهذا في اعتقاد المؤلف أقل ما ينبغي أن يتعلمه طفل ما قبل المدرسة من تحية الإسلام. ويخرج بما سبق جميع أنواع التحية غير الإسلامية والتي يفعلها البعض تشبها بغير سنة الإسلام مثل: نهارك سعيد، صباح الخير، مساء الخير، باي باي "هالو" ...

مفهوم آداب الاستئذان ١

آداب الاستئذان من الآداب الشرعية التي أدب الله تعالى بها عباده المؤمنين، فنهاهم ألا يدخلوا بيوتا غير بيوتهم حتى يستأنسوا أي يستأذنوا قبل الدخول ويسلموا بعده، وذلك بنص قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَدۡخُلُواْ بُيُوتًا غَيۡرَ بُيُوتِكُمۡ حَتَّىٰ تَسۡتَأۡنِسُواْ وَتُسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَهۡلِهَاۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ٢٧ فَإِن لَّمۡ تَجِدُواْ فِيهَآ أَحَدٗا فَلَا تَدۡخُلُوهَا حَتَّىٰ يُؤۡذَنَ لَكُمۡۖ وَإِن قِيلَ لَكُمُ ٱرۡجِعُواْ فَٱرۡجِعُواْۖ هُوَ أَزۡكَىٰ لَكُمۡۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ عَلِيمٞ ﴾ [النور: 27-28]. والمعاني المتضمنة في الآيتين الكريمتين السابقتين موجهة لغير الأقارب بالنسبة للفرد، أما الآية المختصة بالأقارب من الأطفال والخدم وغيرهم ففي قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسۡتَـٔۡذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُمۡ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَبۡلُغُواْ ٱلۡحُلُمَ مِنكُمۡ ثَلَٰثَ مَرَّٰتٖۚ مِّن قَبۡلِ صَلَوٰةِ ٱلۡفَجۡرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعۡدِ صَلَوٰةِ ٱلۡعِشَآءِۚ ثَلَٰثُ عَوۡرَٰتٖ لَّكُمۡۚ لَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ وَلَا عَلَيۡهِمۡ جُنَاحُۢ بَعۡدَهُنَّۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيۡكُم بَعۡضُكُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ﴾ [النور: 58].

وفي اللغة: (استأذنته) في كذا طلبت (إذنه) فأذن لي فيه، أطلق لي [illegible] استأذن طلب إذنا. والإذن في الشيء هو الإعلام - إجازته والرخصة فيه. والاستئذان هو طلب الاذن.

ولقد اهتم الإسلام بتنظيم [illegible] صيانة للحرمات والأعراض، وحفظا لأسرار البيوت وعوراتها ولم يميز في ذلك بين الكبار والصغار، فأوجب الله تعالى أن لا يدخل المرء بيت غيره إلا بعد الاستئذان والسلام لأن في غير الاستئذان والسلام وقوع التهمة والمضرة ومن هذا القبيل ما أخرجه البخاري عن ربعي بن

حراش قال: حدثني رجل من بني عامر جاء إلى النبي ﷺ فقال: ألج – أأدخل –؟ فقال النبي ﷺ للجارية: اخرجي فقولي له: قل السلام عليكم أأدخل؟ فإنه لم يستحسن الاستئذان. قال فسمعتها قبل أن تخرج إلي الجارية فقلت: السلام عليكم أأدخل؟ فقال: وعليك، أدخل.

ومن آداب الاستئذان أنه إذا كان الباب مغلقا فيستأذن بالطرق الخفيف غير العنيف على الباب، فقد أخرج البخاري عن أنس بن مالك أن النبي ﷺ كانت تكرع بالأصابع – دلالة على دقة وخفة الطرق – وكان السلف يقرعون أبواب شيوخهم بالأظافر مما يدل على المبالغة في الأدب والاحترام، وإذا كان هناك جرس فيقرع المستأذن بقرعة خفيفة تدل على لطفه وكرم أخلاقه، وأخرج الطبراني عن سفينة رضي الله عنه قال: كنت عند النبي ﷺ وجاء علي رضي الله عنه يستأذن فدق الباب دقا خفيفا فقال: "افتح له".

ومن آداب الاستئذان أن الطارق إذا سئل من فيقول اسمه أو كنيته المشهور بها، لان لفظه أنا لا تفصح عن قائلها وهي شعار المتكبرين، فقد أخرج البخاري ومسلم عن جابر ﷺ قال: أتيت النبي ﷺ فدققت الباب فقال: من هذا؟ فقلت: أنا، فقال: أنا أنا، كأنه كرهها.

ومن آداب الاستئذان أن يقف المستأذن بجانب الباب ولا يقف مستقبله، فقد أخرج الطبراني عن عبد الله بن يسر قال: سمعت رسول ﷺ يقول: "لا تأتوا البيوت من أبوابها، ولكن ائتوها من جوانبها فاستأذنوا فإن أذن لكم وإلا فارجعوا"، كما أخرج الطبراني أيضا عن سعد بن عباده ﷺ انه استأذن وهو مستقبل الباب فقال له النبي ﷺ. لا تستأذن وأنت مستقبل الباب. وفي رواية قال: جئت إلى النبي ﷺ وهو في بيت وقمت مقابل الباب فاستأذنت. فأشار إلى أن تباعد ثم جئت فاستأذنت فقال: وهل الاستئذان إلا من أجل النظر.

والحديثان السابقان يدلان على أن الوقوف بجانب الباب بعد الطرق من الآداب المهمة للاستئذان لأنه إذا وقف الطارق أمام الباب مباشرة فقد يرى عورات لا يريد أصحاب البيت أن يراها أحد، وفي ذلك طهارة للفرد والجماعة، فمن ناحية الفرد فإن

الإسلام لا يريد له أن يقع في إثم النظر لما هو حرام أو ما يخجل النظر وذلك بالنسبة للطارق. وأما المطروق بابه فإن الإسلام يحترم حريته الشخصية ويعطيه الحق بأن لا ينظر لعوراته أحد داخل بيته، وأما بالنسبة للجماعة، فإن الاستئذان يشيع روح الاحترام لحرمات الآخرين وعوراتهم وخصائصهم التي لا يحبون للآخرين أن يطلعوا عليها، ولذلك فقد أورد "فخر الدين الرازي" في تفسيره "مفاتيح الغيب" عند تفسير الآيتين 27، 28 من سورة النور – مسألتين مهمتين ملخصهما:

- حكم من اطلع على دار غيره بغير إذنه إذا فقأ أصحاب البيت عينيه حال تلصصه عليهم فلا دية فيها لما روي عن أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: «من اطلع في دار قوم بغير إذنهم ففقأوا عينه فقد هدرت عليه».
- هل يستأذن الإنسان على محارمه (الأم، الأخت، البنت)؟ قال: الجواب: نعم وذلك لما روي عن عطاء بن يسار أن رجلا سأل النبي ﷺ فقال: «أأستئذن على أختي؟ فقال النبي ﷺ: نعم أتحب أن تراها عريانة».

وهذا والله لأكبر حرية للفرد في أن يختلي بنفسه ويحتفظ بأسرارها، وبناء على ما سبق يمكن تعريف آداب الاستئذان المناسبة للطفل كما يلي: الطرق الخفيف على الباب، وذكر الاسم عند السؤال عنه، الانتظار بجانب الباب حتى يؤذن له بالدخول.

مفهوم آداب التعلم

رفع القرآن الكريم قدر العلم والعلماء إذ يقول تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ﴾ [المجادلة: 11]. ولذلك فإن أول أمر في الإسلام كان الأمر بالقراءة لأنها مفتاح التعلم قال تعالى:

﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: 1-5]. وطلب من الرسول ﷺ باعتباره قدوة المؤمنين أن يطلب الزيادة من العلم ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾ [طه: 114]، ولهذا فهو القائل: "فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم رجلاً". رواه الترمذي عن أبي أمامه.

وتأسيسا على ما سبق فإنه من الحقوق الاجتماعية المهمة التي يجب أن يتنبه إليها المربون ويذكروا بها ويلحوا على تربية الأبناء عليها احترام المعلم وتوقيره والقيام بحقه ولا سيما إذا كان يتصف بالتقوى والصلاح ومكارم الأخلاق، فمن الآداب المطلوبة من المتعلم:

- توقير المعلم واحترامه والقيام لحضوره لما رواه أحمد والطبراني والحاكم عن عبادة بن الصامت أن رسول الله ﷺ قال: ليس من أمتي من لم يجل كبيرنا، ويرحم صغيرنا، ويعرف لعالمنا حقه، كما روى الطبراني عن أبي أمامه عن رسول الله ﷺ أنه قال: ثلاث لا يستخف بهم إلا منافق: ذو الشيبة في الإسلام، وذو علم، وإمام مسقط.

فالمعلم هو باني حضارة الأمة، ومتى كانت له كرامته ومكانته كان ذلك ميزان تلك الأمة يرفعها أو يخفضها، ولذلك قال الشعبي: صلى زيد بن ثابت ﷺ على جنازة، فقربت إليه بغلته ليركبها، فجاء ابن عباس ﷺ فأخذ بركابه، فقال زيد بن ثابت: خل عنك بابن عم رسول الله، فقال ابن عباس: هكذا أمرنا ان نفعل بالعلماء والكبراء (أي في الدين) فقبل زيد بن ثابت يده وقال: هكذا أمرنا أن نفعل بأهل بيت نبينا ﷺ. رواه الطبراني والحاكم وقال صحيح الإسناد على شرط مسلم، وروي عن السيدة عائشة عن النبيﷺ أنه قال: «من وقر عالما فقد وقر ربه».

ولقد كره الإسلام القيام بل منعه إذا كان لأهل الدنيا والظالمين والمفسدين والعصاة والجبابرة أو من يجب أن يقام له. ولكنه في مقابل ذلك أجاز القيام برا وإكراما واحتراما للعالم الفضل، بل قال جمع من علماء الأمة باستحباب قيام الإنسان لوالديه. وقيام المتعلم للمعلم والتلميذ لشيخه، ومن هؤلاء العلماء: الإمام النووي، أبو داود، وابن قتيبة، والبيهقي، والخطابي، والإمام مسلم، والإمام البخاري، وأبو زرعة. والبغوي، والطبري، وآخرون لا يحصون مستدلين بما أورده الباحث الحالي من أحاديث في حق توقير العلماء وأحاديث أخرى أجازت القيام للإكرام ومنها ما أخرجه البخاري عن السيدة عائشة رضي الله عنها – قالت: كان النبي ﷺ إذا رأى فاطمة ابنته رضي الله عنها – قد أقبلت رحب بها ثم قام إليها فقبلها ثم أخذ بيدها

فجاء بها حتى يجلسها في مكانه، وكانت إذا أتاها النبي ﷺ رحبت، به ثم قامت إليه فقبلته.

- ومن آداب التعلم الاستئذان عند الدخول على المعلم، والإصغاء إليه عند التحدث، وكذلك عدم مخالفة توجيهات المعلم وعدم مقاطعته أثناء حديثه وكذلك عدم رفع الصوت على المعلم أو مساءته بطريقة تقلل من شأنه أو تستقل به.
- ومن آداب التعلم أن يجلس المتعلم وعليه وقار وسكينة، ولا يشبك بين أصابعه، ولا يخلل أسنانه.. أو يدخل إصبعه في أنفه، وليكن قليل الحركة، ولا يكثر من البصاق والتمخيم والعطاس والتثاؤب وليتجنب المزاح، وليصغي إذا تحدث غيره، ولا يقاطع الكلام.
- ومن آداب التعلم ألا ينظر المتعلم إلا لمعلمه، فلا ينظر إلى يمينه أو شماله أو فوقه أو قدامه.. ولا ينبغي للمتعلم أن يضطرب لضجة يسمعها، ولا يعبث بيديه أو برجليه أو غيرهما، ولا يقرع سنه، ولا يكثر التنحنح لغير ضرورة، وأن يدخل المتعلم على المعلم كامل الهيئة، طاهر البدن نظيف الثياب.

ومن خلال الآداب السابقة الخاصة بالتعلم يمكن الخروج بالتعريف الإجرائي التالي الذي يعتقد أنه يناسب طفل ما قبل المدرسة وهو:

يقصد بآداب التعلم: القيام لحضور المعلم، والإنصات عند حديثه، واتباع توجيهاته.

مفهوم آداب الأكل

- وضع الإسلام آدابا سامية للأكل سبقت كل قواعد الآداب أو (البروتوكول) حتى يكون المسلم في طاعة الله عز وجل وفي نفس الوقت على أفضل هيئة وصورة اجتماعية ومن هذه الآداب.
- أن يتخير المسلم طعامه من الحلال الطيب لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ ﴾ [البقرة: 172]. ويخرج من هذا كل طعام سرق أو أخذ بالقوة أو بدون استئذان – لمن لم يكن مشرفا على الموت إذا لم يأكله – وكذلك كل طعام

مستقذر أو مستخبث أو نجس كالميتة والدم ولحم الخنزير وما ذبح على غير اسم الله تعالى.

- أن يغسل يديه قبل الأكل، فعن سلمان قال: قرأت في التوراة أن بركة الطعام الوضوء بعده، فذكرت ذلك إلى النبي ﷺ وأخبرته بما قرأت في التوراة، فقال ﷺ «بركة الطعام الوضوء قبله والوضوء بعده» رواه الترمذي وأحمد وأبو داود والحاكم، وضعفه الترمذي والذهبي والعراقي، فهذا الحديث وإن كان من الضعيف إلا أن استحباب غسل اليدين قبل الأكل عرفا لا خلاف عليه وبخاصة بعد قضاء الحاجة والإتيان من طريق مغبر أو من عمل يدوي، فضلا عن أن الإسلام دين النظافة، وهو الذي يحرص عليها حرصا بالغا لما في ذلك من المحافظة على صحة الإنسان وجمال هيئته، فلما كانت اليد أكثر أجزاء الجسم لمسا للأشياء نقد تعهدها بالنظافة والغسل قبل الأكل لما في ذلك أيضا من وقاية من الأمراض التي تنتقل للبطن عن طريق اليد.
- أن يبدأ الأكل ببسم الله، لما أخرجه الترمذي وقال حديث صحيح، كما أخرجه أبو داود، وصححه ابن حبان، والحاكم، وأقره الذهبي، والطبراني – عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال ﷺ إن أكل أحدكم ونسي أن يذكر الله تعالى على طعامه فليقل: بسم الله أوله وأخره. ويستحب عند بعض العلماء الجهر بها لتنبيه الغير، وحكمها – أي التسمية – إنها سنة وقال بعضهم: إنها واجبة ورجح ذلك ابن القيم.
- أن يأكل بيمينه، لما رواه مسلم عن عبد الله بن عمر أن النبي ﷺ قال: لا يأكلن أحدكم بشماله ولا يشربن بها فإن الشيطان يأكل بشماله ويشرب بها. وقد أخرج سعد بن منصور عن إبراهيم ﷺ قال: «كان رسول الله ﷺ يفرغ يمينه لطعامه ولوضوئه وأشباه ذلك، ويفرغ شماله للاستنجاء والامتخاط وأشباه ذلك».
- أن يأكل من أمامه وذلك لما أخرجه البخاري ومسلم عن أنس ابن مالك ﷺ أن النبي ﷺ قال: «أذكروا اسم الله وليأكل كل رجل مما يليه»، وما أخرجه أبو نعيم عن جعفر بن عبد الله بن الحكم بن رافع قال: رآني الحكم ﷺ وأنا غلام آكل من ههنا

وههنا فقال لي: يا غلام، لا تأكل هكذا كما يأكل الشيطان، إن النبي ﷺ كان إذا أكل لم تعد أصابعه بين يديه. وما أخرجه ابن النجار عن عمرو بن أبي سلمة ﷺ قال: «أكلت يوما مع رسول الله ﷺ فجعلت آخذ من لحم حول الصحفة – الأطباق – فقال رسول الله ﷺ : كل مما يليك».

وقد أورد أيوب 1987 في الأكل مما يلي الأكل ملخص ما قال الشافعي: يحرم الآكل من الوسط أو من أمام غيره لأنه يحرم الأكل بركة الطعام كما روى ابن عباس أن النبي ﷺ قال: البركة تنزل من وسط الطعام فكلوا من حافتيه ولا تأكلوا من وسطه. رواه أحمد وابن ماجه والترمذي وصححه. ثم قال: فالأكل من أمام الغيراعتداء على حقه. كما أنه يستعذر وخاصة فيما كان من المطبوخات من الطعام. فإن كان من الفواكه مختلفة الأصناف فله الاختيار ولو من أمام غيره إلا أن يقسم لكل نصيب فلا يحق له الاعتداء على حق غيره وإن فعل بغير إذنه فهو حرام عليه.

إن تشريع الإسلام للفرد بأن يأكل من أمامه مع ما فيه من الطاعة لرسول الإسلام، إلا أن فيه مراعاة لآداب اللياقة العامة والتي يفخر بها بعض الغربيين بما يسمونه البروتوكول.

والآداب السابقة للأكل مجموعة فيما أخرجه البخاري ومسلم عن عمر بن أبي سلمة ربيب رسول الله ﷺ ابن زوجته أم سلمه –قال: كنت غلاما في حجر – كنف ورعاية – رسول الله ﷺ. وكانت يدي تطيش – يأكل من أكثر من موضع – في الصفحة – إناء الطعام – فقال لي رسول الله ﷺ: يا غلام، سم الله. وكل بيمينك. وكل مما يليك فما زالت تلك طعمتي– بكسر الطاء:صفة أو هيئة أكلتي– (314:101).

- ومن آداب الطعام غسل اليدين بعده، لما رواه أبو داود والترمذي وحسنه، وصححه ابن حبان، ورواه ابن ماجه عن أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: من نام وفي يده غمر – ريح اللحم ودسمه – ولم يغسله، فأصابه شيء فلا يلومن إلا نفسه.

- ومن آداب انطعام شكر الله وحمده بعده بأية صيغة من الصيغ الواردة في ذلك عن رسول الله ﷺ ومنها: "الحمد لله الذي أطعمني هذا الطعام ورزقنيه من غير حول مني ولا قوة رواه أحمد وأبو داود والترمذي والنسائي وابن ماجة عن معاذ بن أنس... ومنها: "الحمد لله الذي أطعمنا وسقانا وجعلنا مسلمين" رواه أحمد وأبو داود والترمذي والنسائي وابن ماجه عن أبي سعيد الخدري.
- ومن آداب الطعام: التواضع وعدم الاتكاء في جلسة الأكل، وعدم تعييب طعام، والستحباب الأكل بثلاثة أصابع، والانتفاع بكل الطعام، وتجنب التنفس أو النفخ في الطعام، وتقليل كميته.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف آداب الأكل المناسب للطفل كما يلي:

غسل اليدين قبل الأكل، الأكل باليمين، الأكل مما يليه، قول الحمد لله بعده

وقد تم التركيز على هذه الجوانب فقط لمفهوم آداب الأكل لحاجة الأطفال إليها، وعدم وجودها لديهم في صورة معرفية أو انفعالية أو سلوكية، أما التسمية(البسملة) وغسل الأيدي بعد الأكل فقد وجد من الملاحظ أن الأطفال لديهم خبرة واضحة بهما ومن ثم يتم التركيز على غيرهما، كما أن تخيير الطعام من الحلال الطيب، والتواضع وعدم الاتكاء في جلسة الأكل وعدم تعييب الطعام والأكل بثلاثة أصابع والانتفاع بكل الطعام وتجنب التنفس أو النفخ في الطعام وتقليل كميته – فهي جوانب لا تناسب سن طفل الروضة ومن ثم فترجأ لمراحل تالية من العمر.

مفهوم آداب العطاس

من الآداب الاجتماعية والشخصية التي حث عليها الإسلام آداب العطاس، ويشتهر في السنن والآداب الإسلامية مصطلح تشميت العاطس، والتشميت يعني الدعاء للعاطس، وكل داع بخير فهو مشمت، ومن هنا فتشميت العاطس دعاء له بالبركة وأن يعيده الله إلى سمته قبل العطاس من الهدوء وطمأنينة الأعضاء.

وقد ذهب جماعة من علماء الإسلام إلى أن تشميت العاطس الذي سمع يحمد الله تعالى – فرض على كل من سمعه، وذهب آخرون إلى أنه فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن الباقين، ورجح الرأي الأخير بعض المالكية، والحنفية، وجمهور

الحنابلة. وذهب الشافعية وبعض المالكية إلى أنه مستحب ويجزئ الواحد عن الجماعة، والأحكام السابقة مستمدة من أحاديث النبي ﷺ ومنها: ما رواه البخاري عن أبي هريرة أن النبي ﷺ قال: إن الله يحب العطاس ويكره التثاؤب فإذا عطس أحدكم وحمد الله تعالى كان حقا على كل مسلم سمعه أن يقول له يرحمك الله..." وما رواه البخاري ومسلم عن البراء بن عازب قال: أمرنا رسول الله ﷺ بعيادة المريض واتباع الجنائز وتشميت العاطس وإبرار المقسم ونصر المظلوم، وإجابة الداعي وإفشاء السلام، وقد قال النبي ﷺ عن ذلك أيضا فيما رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة حق المسلم على المسلم خمس وذكر منها تشميت العاطس.

ومن آداب العطاس أن يضع العاطس يده أو ثوبه على الفم وأن يخفض الصوت بالعطاس، لما رواه الترمذي عن أبي هريرة أنه قال: كان رسول الله ﷺ إذا عطس وضع يده أو ثوبه على فيه، وخفض - أو غض - بها صوته. ولعل من الحكم البديعة في وضع اليد أو الثوب على الفم أنه قد تخرج رذاذات مع العطاس تحمل بعض الميكروبات أو الجراثيم الضارة وإذا لم توضع اليد أو يوضع الثوب فإن هذه الميكروبات او الجراثيم قد تنتقل إلى المجاورين للعاطس. ولكن الإسلام قد قطع كل السبل التي تؤدي إلى ضرر الآخرين فوضع قاعدة عامة فيما رواه الإمام أحمد، وابن ماجه - أن النبي ﷺ قال: لا ضرر ولا ضرار.

كما أن خفض الصوت عند العطاس شيء تتطلبه الأذواق الراقية لما فيه من إزعاج الآخرين ولا سيما في مجالس العلم والذكر.

ومن آداب العطاس أن يقول العاطس عقب عطاسه: الحمد لله أو الحمد لله رب العالمين. أو الحمد لله على كل حال. لما رواه البخاري عن أبي هريرة عن النبي ﷺ أنه قال: إذا عطس أحدكم فليقل: الحمد لله، وليقل له أخوه أو صاحبه يرحمك الله فإذا قال له: يرحمك الله فليقل: يهديكم الله ويصلح بالكم وفي لفظ أبي داود: الحمد لله على كل حال، وما رواه الإمام أحمد والنسائي من حديث سالم بن عبيد ورفعه إلى النبي ﷺ: إذا عطس أحدكم فليقل الحمد لله على كل حال، أو الحمد لله رب العالمين، ويتبين من حديث أبي هريرة السابق أن من آداب العطاس أيضا أن من سمع يقول: الحمد لله، فليقل له: يرحمك الله ويرد عليه العاطس بقوله يهديكم الله ويصلح بالكم،

أو يرد العاطس بقوله: يغفر الله لنا ولكم كما جاء في رواية أبي داود والترمذي، وكذلك لا يشمت من لم يحمد الله.

ولا يشمت من يعطس أكثر من ثلاث أو من هو في الصلاة أو ما أشبه ذلك، لما رواه أبو داود والترمذي عن سلمة بن الأكوع قال: عطس رجل عند رسول الله ﷺ وأنا شاهد فقال رسول الله ﷺ: يرحمك الله ثم عطس ثانية أو الثالثة فقال ﷺ: يرحمك الله. هذا رجل مزكوم (362:28).

وبناء على ما سبق فإن آداب العطاس المناسبة لطفل الروضة هي كما يلي: وضع اليد أو المنديل على الفم عند العطاس، وخفض الصوت به، وقول الحمد لله بعده.

وقد تم تسميته بآداب العطاس ولم يسم بتشميت العاطس للاقتصار على ما حدث من العاطس فقط. وقد رئي أن الجوانب الباقية المرتبطة بتشميت العاطس تناسب المراحل العمرية التالية حتى لا يختلط المفهوم بكثرة تفريعاته ومكوناته على الطفل في مرحلة الروضة.

مفهوم آداب التثاؤب

التثاؤب هو فتره – لين وارتخاء – تعتري الشخص فيفتح عندها فمه وهذا يدل على أن التثاؤب شيء غير مرغوب لذا يطلب من الإنسان رده ما استطاع وذلك لما رواه البخاري عن أبي هريرة عن النبي ﷺ أنه قال: إن الله يحب العطاس، ويكره التثاؤب. فإذا عطس أحدكم وحمد الله كان حقا على كل مسلم سمعه أن يشمته. وأما التثاؤب فهو من الشيطان فإذا تثاءب أحدكم فليرده ما استطاع. فإن أحدكم إذا قال: هاه، ضحك الشيطان منه وقد ذكر البغوي بعدما أورد هذا الحديث ما قاله أبو سليمان الخطابي – وهو من أئمة أهل الحديث – : معنى حب العطاس وعنده وكراهية التثاؤب وذمه، أن العطاس إنما يكون مع انفتاح المسام، وخفة البدن وتيسير الحركات. وسبب هذه الأمور تخفيف الغذاء، والإقلال من المطعم، والتثاؤب إنما يكون مع ثقل البدن وامتلائه وعند استرخائه للنوم وميله إلى الكسل فصار العطاس محمودا لأنه يعين على الطاعات، والتثاؤب مذموما لأنه بثنيه عن الخيرات ... وإنما

أضيف إلى الشيطان لأنه هو الذي يزين للنفس شهوتها، فإذا قال: هاه، يعني إذا بالغ في التثاؤب، ضحك الشيطان فرحا بذلك.

فمن آداب التثاؤب أن يرده الإنسان ما استطاع لما جاء في الحديث السابق عن أبي هريرة: فإذا تثاءب أحدكم فليرده ما استطاع، وهذا لا سيما في قاعات الدروس ومجالس العلم، لأن التثاؤب يفضي بالإنسان إلى الخمول والكسل وقد يؤدي إلى النوم فيمنع الخير.

ومن آداب التثاؤب أن يضع الإنسان اليد على فمه إذا ملكه التثاؤب لما رواه مسلم عن أبي سعيد الخدري أن النبي ﷺ قال: إذا تثاءب أحدكم فليمسك بيده على (فمه) فإن الشيطان يدخل، ولعل في هذا - بجانب أن الشيطان يضحك من المتثائب كما قال النبي ﷺ نوعا من المحافظة على صحة الإنسان نفسه من دخول التراب أو الغبار أو الحشرات الطائرة الدقيقة في فم الفرد عندما يكون مفتوحا ولا شيء عليه، كما أن فيه نوعا من الذوق العام حيث تظهر بعض خيوط اللعاب في فم المتثائب مما يؤدي إلى إيذاء نفسية الناظر.

ومن آداب التثاؤب أن لا يرفع الإنسان صوته بالتثاؤب لما جاء في حديث أبي هريرة السابق فإن أحدكم إذا قال هاه ضحك الشيطان منه، وما رواه ابن السني عن عبد الله بن الزبير أن رسول الله ﷺ قال: إن الله عز وجل يكره رفع الصوت بالتثاؤب والعطاس.

وإذا كان الشيطان يجري من ابن آدم مجرى الدم، وهو يتحين من الإنسان أن يتثاءب، فعلى الإنسان أن يستعيذ بالله من الشيطان الرجيم كما قال الله تعالى: ﴿وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ نَزْغٌ فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ﴾[فصلت: 36]، وكقوله تعالى: ﴿فَٱسْتَعِذْ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ﴾[النحل: 98].

ومما سبق فإن آداب التثاؤب المناسبة للطفل كما يلي: وضع اليد على الفم عند التثاؤب، وخفض الصوت به، وقول أعوذ بالله من الشيطان الرجيم بعده.

مفهوم آداب قضاء الحاجة (دخول دورة المياه)

لم يترك الإسلام شيئا من الأدب إلا دعا إليه حتى آداب دخول دورة المياه، وقد جمع الشيخ سيد سابق مفتي الجمهورية السابق هذه الآداب في كتابه "فقه السنة" وملخصها كما يلي:

من آداب قضاء الحاجة ألا يستصحب ما فيه اسم الله إلا إذا خيف عليه الضياع أو كان حرزاً. لما رواه الأربعة عن أنس أن النبي ﷺ لبس خاتما نقشه محمد رسول الله فكان إذا دخل الخلاء وضعه . وفي ذلك تقديس لله تعالى.

ومنها: البعد والاستتار عن الناس لا سيما عند الغائط لئلا يسمع له صوت أو تشم له رائحة. لما رواه ابن ماجة عن جابر قال: "خرجنا مع النبي ﷺ في سفر فكان لا يأتي البراز حتى يغيب فلا يرى".

ومنها: الجهر بالتسمية والاستعاذة عند دخول الخلاء وتشمير الثياب لما رواه الجماعة عن أنس قال: "كان النبي ﷺ إذا أراد أن يدخل الخلاء قال: بسم الله اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث" - والخبث بضم الباء جمع خبيث، والخبائث جمع خبيثة، والمراد ذكران الشياطين وإناثهم - وفي رواية الترمذي اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث .

ومنها أن يقدم رجله اليسرى في الدخول، ورجله اليمنى في الخروج لورود استحباب البدء بالتيامن فيما هو شريف والبدء بالتياسر فيما هو دنيء، لما رواه أبو داود عن عائشة قالت: "كانت يد رسول الله ﷺ اليمنى لطهوره وطعامه، وكانت يده اليسرى لخلائه وما كان لأذى وما رواه البخاري ومسلم عن عائشة قالت: "كان رسول الله ﷺ يحب التيمن ما استطاع في شأنه كله: في طهوره، وترجله، وتنعله".

ومنها: أن يكف عن الكلام مطلقا حتى ولو كان بذكر الله تعالى، ولا يرد سلاما ولا يجيب مؤذنا. ولا يحمد الله إذا عطس بصوت ظاهر بل يذكر في نفسه ولا يحرك لسانه. الا في حالة الضرورة من الكلام كإرشاد أعمى يخشى سقوطه في حفرة، وذلك لما رواه الجماعة إلا البخاري عن ابن عمر أن رجلا مر بالنبي ﷺ وهو يبول فسلم عليه فلم يرد عليه علما بأن رد السلام فرض.

ومسلم عن أنس قال: كان رسول الله ﷺ يدخل الخلاء فأحمل أنا وغلام نحوي إداوة من ماء وعنزة – الإداوة إناء صغير كالإبريق والعنزة الحربة– فيستنجي بالماء.

ومنها: ألا يستنجي باليمين تنزيها لها عن مباشرة الأقذار، لما رواه أحمد وأبو داود وابن ماجه وابن حبان والحاكم والبيهقي عن حفصة رضي الله عنها: أن النبي ﷺ كان يجعل يمينه لأكله وشربه وثيابه وأخذه وعطائه، وشماله لما سوى ذلك.

ومنها: أن يدلك يده بعد الاستنجاء بالأرض، أو يغسلها بصابون ونحوه ليزول ما علق بها من الرائحة الكريهة، لما رواه أبو داود والنسائي والبيهقي وابن ماجه عن أبي هريرة قال: كان النبي ﷺ إذا أتى الخلاء أتيته بماء في تور – إناء من نحاس، أو ركوة– إناء من جلد – فاستنجى ثم مسح يده على الأرض.

ومنها: أن ينضح فرجه وسراويله بالماء إذا بال ليرفع عن نفسه الوسوسة فمتى وجد بللا قال: هذا أثر النضح، لحديث سفيان بن الحكم رضي الله عنه قال: كان النبي ﷺ إذا بال توضأ وينضح وفي رواية: رأيت رسول الله ﷺ بال ثم نضح فرجه.

ومنها: أن يقدم رجله اليمنى في الخروج ويقول: غفرانك، لما رواه الخمسة إلا النسائي عن عائشة رضي الله عنها: أن النبي ﷺ كان إذا خرج من الخلاء قال: غفرانك، وهذا الحديث أصح ما ورد في هذا الباب، فقد روي من طرق ضعيفة أنه ﷺ كان يقول: الحمد لله الذي أذاقني لذته وأبقى فيّ قوته وأذهب عني أذاه.

ومما سبق فإن آداب قضاء الحاجة (دخول دورة المياه) المناسبة للطفل هي كما يلي: قول: اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث قبل الدخول، الدخول بالرجل اليسرى. والخروج بالرجل اليمنى، وقول: غفرانك بعد الخروج.

وجدير بالذكر أنه اقتصر على هذه الجوانب فقط من آداب قضاء الحاجة نظرا لكثرتها وعدم مناسبة كثير منها للمرحلة العمرية لطفل الروضة، على أن تقدم الجوانب الباقية موزعة على سنوات العمر التالية وفقا لما يناسب الأطفال.

وبناء على ما تم تناوله من المفاهيم السابقة فإن مفاهيم التربية الدينية الإسلامية تعرف إجراءات كما يلي:

الكلمات أو العبادات للدلالة الدينية الإسلامية والتي تقع في إطار علاقة الطفل بالله تعالى، أو بالنبي ﷺ، أو بنفسه وبالآخرين.