ملخص:

تتنامى وباستمرار حاجة الأفراد والمجتمعات إلى التعلم باعتباره مصدرا حتميا لنمو الفرد وتقدم المجتمع من خلال "تعليم قائم على التعلم"، وفي مناخ تعلم تتكشف فيه امكانات الطفل وتتحقق قدراته لتصبح شخصية الطفل المتعلم منظومة مفتوحة قابلة وباستمرار للتحسن والارتقاء. ولهذا يعتبر فهمنا للمتعلم النامي، على أساس من المعرفة العلمية المنظمة. مدخلا رئيساً للتنبؤ بمظاهر وعوامل التغير النمائي للأطفال، والذي على أساسه يمكن تنظيم خبرات وأنشطة التعلم المختلفة، وبناء الاستراتيجيات المناسبة للتنشئة الاجتماعية والتعليم والتعلم والتثقيف.

ويتأتى فهمنا للفرد، في تعلمه ونموه، من منظورين: منظور الكبار، أي من المنظور الاجتماعي الثقافي، ومنظور الصغار، أي من منظور عالم الأطفال ذاته.

وترتكز آفاق التعلم للقرن الحادي والعشرين على توجه لتنمية الشخصية تنمية متكاملة ومتوازنة تحسن استثمار «الكنز المكنون» داخل كل فرد منا؛ وقوامها أعمدة أربعة للتعليم، وهي: (١) تعلم لتعرف، (٢) وتعلم لتعمل، (٣) وتعلم لنعيش معا، (٤) وتعلم لتكون.

والواقع أن نمو شخصية الفرد، التي تبدأ من الميلاد وتستمر طوال الحياة، هو عملية ديالكتيكية تبدأ بمعرفة الطفل لذاته ثم تتنامى بانفتاحه على العلاقات مع الآخرين. وبهذا يكون التعليم فوق كل شيء ليس إلا «رحلة داخلية»، أي رحلة داخل النفس، تتفق مراحلها مع مراحل النمو المستمر لشخصية الفرد المتعلم.

مقـــدمـــــــة

إن تطور شخصية الطفل، من خلال تعلمه ونموه، موضوع اهتمام المعلم والمتعلم، بقدر ما هو أيضا موضوع اهتمامنا جميعا. فكل منا، آباء ومعلمون واختصاصيون نفسيون ومسئولون، معنيون ومشغولون بكيفية تطور نمو شخصية الفرد المتعلم في مراحل نموه المختلفة عبر مدي الحياة - طفولة ومراهقة وشبابا ورشدا وشيخوخة؛ بل كثيرا ما يشغلنا تغيرنا وارتقاءنا من خلال خبرات تعلمنا؛ وهذا التغيير الارتقائى يحتل جانبا كبيرا من وعينا بذاتنا النامية االتي تعكس بالضرورة وعيا بالآخرين.

ويرتكز فهمنا للشخصية والسلوك، في تغيرهما ونموهما وصيرورتهما، على إدراك للذات وللآخر، وما ينطوي عليه ذلك من فهم متبادل بين الذات والآخر، وتقبل وتقدير متبادلين بينهما، وغير ذلك من مقومات إقرار العلاقات المتبادلة بين الأشخاص على أساس من الفهم والتقبل والتقدير - وتلك كلها ركائز أساسية لعمليات التعليم والتعلم، ونمو الشخصية ، وإثراء العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

وبهذا المعني، يمكننا أن نقرر أننا جميعا «نفسانيون» (سيكولوچيون)، وأن كل فرد منا هو عالم نفسي يسعى باستمرار إلى فهم ذاته ومعرفتها في ارتباطها بفهم الآخرين ومعرفتهم. ويعبر عن هذه الحقيقة أحد علماء النفس بوصفه للإنسان بأنه «عالم نفسي بالطبيعة» (*) أو بأن «الإنسان عالم نفسى بطبيعته البشرية» (**)، بقدر ما يمثل ذلك حقيقة أساسية من حقائق الوعي الإنساني وتنميته: ويذهب إلى أننا باعتبارنا كائنات اجتماعية ذكية، نستخدم معرفتنا وأفكارنا ومشاعرنا كدليل لفهم الآخرين ولتوقعاتنا للكيفية التي يحتمل أن يستجيبوا بها فكرا ووجدانا وسلوكا ؛ كما يذهب إلى أن خاصية الوعي المميزة لنا هي التي تمكننا من فهم الآخرين - وتلك ركيزة أساسية للوجود الاجتماعي الناجح (١).

ومع ذلك، وعلى الرغم من أننا بالطبيعة علماء نفس، إلا أننا نحتاج أيضا إلى تلك المعرفة العلمية المنظمة التى تمكننا من حسن فهم الآخرين وتقديرهم، ومن إقرار حياة اجتماعية يمكننا في نسقها التنبؤ بسلوك الأفراد واستجاباتهم وتوجيهها وضبطها من خلال الاستراتيچيات المناسبة للتنشئة الاجتماعية والتعليم والتعلم والتثقيف.

يؤكد «تقرير الأمم المتحدة عن التعليم للقرن الحادي والعشرين»، الذي صدر عن اليونسكو في باريس عام ١٩٩٦، أن التغيرات بعيدة المدى للمجتمع المعاصر وللأنماط

(*) Nature's psychologist.
(**) Homo psychologicus.

التقليدية للحياة تتطلب منها فهما أفضل للآخرين ولعالمهم؛ كما تتطلب فهما متبادلا ، وتفاعلا قائما على السلام والانسجام. ويؤكد ذلك على الحاجة المتنامية إلى التعليم، وإلى « التعلم طوال الحياة باعتباره نبض المجتمع (*)» لكي يتمكن المتعلم من التعامل بفاعلية مع المواقف الجديدة التى تنشأ في حياته الشخصية والعملية (٢).

لنفهم الطفل على أنه ليس شخصا راشدا صغيرا : والواقع أن الفهم الحقيقي للطفل، ذلك المتعلم النامي، يتأتى من منظورين: منظور الكبار، أي من المنظور الاجتماعي الثقافي، ومنظور الصغار، أي من منظور عالم الأطفال ذاته.

فكل مجتمع يسعى إلى تشكيل شخصية الطفل في سياق عملية التنشئة الاجتماعية وفقا لثقافته. وتتضمن هذه العملية إكساب الطفل المفاهيم والمعارف التي بها يدرك ويفهم ويُقيّم المواقف والأحداث والعلاقات في جماعته، وإكسابه المهارات الأساسية اللازمة لكي يأخذ مكانه في المجتمع، والخبرات المواتية لتفتح إمكاناته وتنميتها وحسن توظيفها. فالشخصية النامية للطفل تتشكل في نسق المصفوفة الاجتماعية الثقافية واستجابة لمثيراتها الباعثة على نمو الشخصية.

ولكن تشكيل شخصية الطفل في السياق الاجتماعي لا يقتصر فحسب على البحث فيما يراه الكبار في الصغار، وفيما يفعله الكبار من أجل الصغار، وفيما يمارسونه معهم، ولكن بالأحرى يتوجه فهمنا للمتعلم إلى تعرف ما يدركه الأطفال في العالم الذي يجدون أنفسهم فيه. فالطفل له طفولته وله منطقه وعالمه المتميز عن منطق وعالم الكبار. ومن الخطأ لذلك أن يكون توجهنا ازاء تعليم الطفل مخالفا لواقع عالمه، فلا يكون فهمنا للأطفال من منظورعالم الكبار ومعاييرهم... وتلك مناقشة علمية طريفة بين ثلاثة علماء مبرزين في دراسات الطفولة: بين «كلاباريد» الفرنسي، و «بياچيه» السويسري، و«ڤيجوتسكي» الروسي.

يقول العالم الفرنسي «أ. كلاپاريد»: «في الوقت الذي جعلوا فيه من دراسات المظاهر النمائية عند الأطفال مشكلة كمية، تناولها بياچيه كمشكلة كيفية». ويقرر العالم الروسي «ل. فيجوتسكي»: لقد أحدث بياچيه ثورة في دراسات الطفولة بابتكاره للطريقة الإكلينيكية في الكشف عن أفكار الأطفال وكلامهم وإدراكهم ومنطقهم وغير ذلك من العمليات المعرفية... هذا المنهج الجديد قد آل ببياچيه إلى ما يمكن أن يطلق عليه التناول الوضعي للنشاط النفسي للطفل. ففي الوقت الذي يتناوله علم النفس التقليدي من منظور سلبي يسجل نواقص وعيوب هذا المستوى الطفلي من النشاط النفسي على أساس مقارنته بنشاط الكبار، حاول بياچيه أن يكشف عن الطبيعة الكيفية للنشاط النفسي لدى الأطفال من منظور إيجابي. فما كان يسترعي اهتمام الباحثين

(*) Learning throughout life : The heartbeat of society.

من قبل هو: «ما الذي لا يوجد عند الطفل؟ ما الذي ينقصه بالمقارنة بالكبار؟».. وبالتالي حددوا خصائص التفكير عند الطفل، على سبيل المثال، بأن الطفل تعوزه القدرة على التفكير المجرد، وتكوين المفاهيم، وربط الأحكام، والاستنتاج وغير ذلك. ولكن بفضل بياجيه اتخذت البحوث في هذا الصدد مسارا آخر يدور حول «ما الذي يوجد عند الطفل؟ وبماذا يتصف به تفكيره من خصائص وصفات مميزة ؟». وفي الحقيقة أن ما قام به بياجيه يعتبر تطورا كبيرا في فهمنا للأطفال، أفاد فيه من آراء «روسو» بأن الطفل ليس إطلاقا بالشخص الراشد المصغر(*)، وبأن عقله ليس بعقل الراشد على نطاق صغير. وتكمن وراء هذه الحقيقة، التي أيدها بياجيه بالإثبات التجريبي، فكرة بسيطة في جوهرها- فكرة التطور التي تأسست عليها كل أعمال بياجيه في الطفولة والنمو (٣).

المتعلم ومجتمع التعلم

إن التعلم والقابلية للتعلم حقيقة أساسية من حقائق الوجودالإنساني والتقدم الحضاري، وتعبير صادق عن حقيقة الطبيعة البشرية التي تميز الإنسان بمعين خصب لا ينضب من قابليات التعلم والنمو والإبداع؛ وهذه القابليات ترتكز إلى ما يميز الجهاز العصبي للإنسان من خصائص بنائية ووظيفية للدماغ كمنظومة مفتوحة قابلة باستمرار للتعلم ومن ثم للنمو. ولعل هذه الحقيقة تجعلنا نتفاءل في مقدرة الإنسان واقتداره على تحسين نوعية الحياة، تأكيدا على أن إمكانات التقدم تكمن في الإنسان ذاته . ولذا ، فإن دور المجتمع والوسط الاجتماعي في الكشف عن هذه الإمكانات والمواهب والطاقات الكامنة، ورعايتها وحسن توظيفها واستثمارها، لهو دور حتمي من خلال ما يوفره من تعليم وتعلم فعالين.

والواقع أن هذا الدور الاجتماعي للتعليم في تنمية الشخصية، كان من أبرز ما يميز الحضارة العربية:

فمن سمات الحضارة العربية أن العرب شغوفون بالعلم وأنهم يتمسكون بالتعليم ويؤمنون به كوسيلة أساسية لبناء الإنسان. وقد أوصانا رسول الله صلى الله عليه وسلم بأن نطلب العلم من المهد إلى اللحد، وأن نطلبه ولو في الصين، وأوصى بفك أسر الأسير إذا علّم الناس القراءة والكتابة وبفك رقبة العبد إذا هو علم غيره، وأوصى كل متعلم أن يعلم عشرة من الأميين. وأوصانا كذلك علي بن أبي طالب بأن لا ننشئ أولادنا على شاكلتنا فقد خلقوا لزمان غير زماننا. ونبهنا الإمام مالك إلى أن العلم لا يعطيك شيئا من نفسه ما لم تعطه كل نفسك. ووجهنا الإمام الغزالي إلى أن نعمل بما نعلم لينكشف لنا ما لا نعلم. كما علمنا ضرورة التدرج من المحسوسات الملموسات إلى المجردات. وعلمنا

(*) Miniature adult .

القرآن الكريم بأن الإنسان لا يتعلم ولا يتغير إلا عن طريق جهده الذاتي ونص الآية الكريمة في هذا : «وأن ليس للإنسان إلا ما سعى»، وجاء في قوله تعالى كذلك: «أن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم». وقد وصف القرآن الكريم الرسول بأنه يتلو على الناس آياته وان يزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة. وقد رفع الله أهل العلم إذ قال سبحانه وتعالى: «يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات». فنحن نجد في الفكر التربوي العربي أسس الفكر التربوي السليم كلها من العناية بالجهد الذاتي والتعلم الذاتي، والصلة بين التربية والتغير الاجتماعي، والتربية المستمرة مدى الحياة ، والمجتمع المتعلم المعلم، والاعداد لعالم ثابت راكد جامد وإنما يكون الإعداد لعالم متطور نام (٤).

ونجد هكذا أن أصول ما يعرف بـ «مجتمع التعلم » تكمن في الحضارة العربية باعتبارها حضارة علم وتعليم .

يؤكد «تقرير الأمم المتحدة عن التعليم للقرن الحادي والعشرين» الحاجة إلى التقدم نحو «مجتمع التعلم (*)»، إستنادا إلى الحقيقة بأن كل جانب من جوانب الحياة سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي، يقدم فرصا مواتية لكل من التعلم والعمل. ويدعونا ذلك بقوة إلى التركيز كثيرا على الإمكانات التعليمية لوسائل الإعلام الحديثة، أو لعالم العمل، أو للتطورات الثقافية والترويحية. ومع ذلك، تظل الحقيقة قائمة، وهي انه على الرغم من أن الأفراد في حاجة مستمرة إلى أن يغتنموا كل فرصة للتعلم والنمو والتحسن الذاتي، إلا أنهم لن يتمكنوا من أن يستفيدوا بشكل حقيقي من كل هذه المصادر الكامنة إلا إذا تلقوا في طفولتهم على الأقل تعليما أساسيا مناسبا. ولذلك، سوف تظل المدرسة تحتل المكانة الأفضل، ويفرض ذلك بدوره على المدرسة أن تقوم بدورها الفعال في إذكاء الرغبة في التعلم ومتعة التعلم ، وفي تنمية القدرة على تعلم كيف نتعلم ، وتنمية حب الاستطلاع العقلي. وهنا يمكن أن ينتظم المجتمع ويتقدم في نسق يكون فيه كل فرد معلما ومتعلما على حد سواء. وبناءً على ذلك، لا يستطيع أي مصدر من مصادر التعليم أن يحل محل نظام التعليم الرسمي الذي يقدم لكل فرد الأشكال الكثيرة من المعرفة؛ ويسوقنا ذلك بدوره إلى تأكيد الحقيقة بأنه لا يوجد أي بديل عن العلاقة بين المعلم والمتعلم (٥).

ويبرز دور مجتمع التعلم في تنمية الطفل المتعلم باعتباره دور «الوسط الثري المثرى نفسيا للأطفال» على أساس ما يوفره من «تعلم إثرائي»، تحقيقا للإثراء النفسي للأطفال كأساس حقيقي للنمو السوي لشخصية الطفل (٦).

«فالوسط النمائي للطفل عندما يكون مخططا، فإنه يعمل عملا إثرائيا نفسيا للطفل

(*) " Learning Society "

النامي في كافة جوانبه، وتكويناته، ومناشطه النفسية، حسية كانت أو إدراكية، معرفية أو عقلية، وجدانية أو انفعالية، ذوقية أو جمالية، اجتماعية أو أخلاقية، قيمية أو دينية. وأنه بقدر ثراء هذا الوسط النمائي، الوسط الحيوي النفسي الذي يتفتح فيه الطفل، أي بقدر كفاءته وكفايته في وظيفتي التنبيه والاستجابة، بقدر هذا يتحقق نمو الطفل، ليس نموا عاديا، وسويا، بل نموا مجتازا لحدود العادية، مرتفعا على معدلات السواء، لأنه نمو فائق، أو نمو متزن.

«هذا الوسط الثري نفسيا هو الوسط الغزير التنبيه، الكثير الاستثارة.. للطفل بإمداده بقدر كبير من المنبهات والمثيرات.. وهو الوسط اللدن، اللين، المرن، الندي الذي يحس فيه الطفل بمرونة الحدود وليونتها، فينعكس هذا عنده إحساسا بالحرية النفسية معرفيا، ووجدانا، بل، وحركيا.. وهو وسط واسع رحب كلما اقترب الطفل من حدوده ابتعدت، فاتسع أمامه المجال وتراجعت أمام إيجابيته الجدران.. وهو الوسط المغني في تنبيهه، المغني في مرونته، المغني في اتساعه .

«ويكون الإثراء النفسي هو عمل الوسط الغني، بالاستثارة والاستجابة ، لإنهاض الوجود والناس للطفل بالإيجابية والمجاوبة. والإثراء النفسي للطفل ليس إضافة كمية، بل هو دعوة اكتمالية، إنه ليس تزويدا للطفل بما ينقصه، بل هو تنبيه له إلى مستوى أعلى يتحرك إليه. وفي الإثراء النفسي يقف الوسط النمائي المثري أمام الطفل خطوة مقدرة ليكون في قدرته التحرك إليها، وفي مكنته بلوغها، ويدعوه، أي يدعو الوسط الطفل إلى التقدم إليها، لا يقف عندها، بل ليجاوزها، إلى خطوات أكثر تقدما، حتى يصبح الطفل قادرا ، في رغبة، بل في شوق، على أن يحمل بنفسه تبعات الإثراء النفسي الذاتي، تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما، في مراحل حياته التالية».

التعلم نمو لكل متعلم .. كل المتعلم

ينقلنا ذلك إلى التأكيد على أن التعليم الذي نريده لأبنائنا المتعلمين، سواء في المدرسة أو خارج المدرسة، هو «تعليم متمركز على التعلم» (*) و«تعليم متمركز على المتعلم»(**). وبهذا التوجه ينبغي تنظيم الخبرات المتعددة في المدرسة وخارجها كي يستوعبوها اتفاقا مع طبيعة طفولتهم وخصائص التغير فيها ، وهي خبرات مردودها نمو الأطفال في شتى جوانبه ومظاهره؛ وهي لكي تكون خبرات نماء باعثة على تقدم نمو الأطفال ينبغي أن تكون بالضرورة خبرات قوامها التعلم وما يحكمه ويوجهه من مباديء أقرتها نظريات وبحوث التعلم. ولهذا أيضا ينبغي أن تكون المدرسة بحق «مجتمع تعلم»:

(*) Learning - centered education.
(**) Learner - centered education.

في المادة الدراسية وطريقة توصيلها للمتعلمين، وفي المنهج الدراسي، وفي البرنامج المدرسي كله، وفي العلاقات بين المعلم والمتعلم، وبين المعلمين، وبين المتعلمين، وفي الأنشطة خارج الفصل المدرسي، والأنشطة خارج المدرسة، وفي المجالس والجمعيات والتنظيمات المختلفة في المدرسة، وفي النظام في الفصل المدرسي وفي المدرسة ككل، وغير ذلك من جوانب العمل المدرسي. فالأطفال محتاجون إلى أن تتاح لهم تلك الخبرات المتنوعة كي تتوظف فيها قدراتهم ومهاراتهم أثناء تعلمهم ونموهم. وينبغي أن تتاح لهم الحرية في أن يرتادوا الجديد والمجهول، وأن يمارسوا أيضا ما يألفونه حتي يتقنوه ويهذبوه .

لذا. ينبغي أن يتوجه فهمنا للأطفال في تعلمهم ونموهم، وفقا لفهم حقيقي لطبيعة التعلم عند الأطفال: كيف يتعلم الأطفال؟ كيف يكون تعلم الأطفال «تعلما فعالا»؟ أو كيف يكون الأطفال «متعلمين فعالين »؟ وما هي حاجات التعلم لديهم؟ وما أنماط تعلمهم؟

حاجات التعلم الأساسية :

يحدد «الإعلان العالمي عن التعليم للجميع»(*)، الذي صدرعن «المؤتمر العالمي للتعليم للجميع» في تايلاند عام١٩٩٠، «حاجات التعلم الأساسية»(**) للأطفال فيما يلي:
تشتمل هذه الحاجات على كل من الأدوات الضرورية للتعلم (مثل القراءة والكتابة والحساب، والتعبير الشفهي، وحل المشكلات) والمحتوى الأساسي للتعلم (مثل المعارف، والمهارات، والقيم ، والاتجاهات) اللازمة للأفراد كي يكونوا قادرين على البقاء، وتنمية أقصى إمكاناتهم، والحياة والعمل بكرامة، والمشاركة الكاملة في التنمية، وتحسين نوعية حياتهم ، واتخاذ قرارات سليمة ، والاستمرار في التعلم(٧).

وتتأتى فاعلية التعليم تأسيسا على حاجات التعلم لدى الأطفال، بقدر ما يعتبر التعلم الذي يتوجه إلى تلبية تلك الحاجات لديهم «تعلما ذات معنى"(***) ، أي «تعلما متعلقا»(****) بحاجات المتعلم. ومن شأن العلاقة بين المعلم والمتعلم، والتعلم المتاح في البيئة المحلية للأطفال، والاستخدام الفعال لوسائل الإعلام الحديثة، أن تسهم في النمو الشخصي والعقلي لكل متعلم؛ كما يؤدي التفاعل بين التعليم الرسمي والتعليم خارج المدرسة إلى تمكين الأطفال من أن يخبروا الأبعاد الثلاثة للتعليم، وهي:

- البعد الأخلاقي والثقافي.
- البعد العلمي والتقني.
- البعد الاقتصادي والاجتماعي.

(*) "World Declaration on Education for All", Art. 1, Para 1.
(**) Basic learning needs.
(***) Meaningful learning .
(****) Relevant learning.

وبعبارة أخرى، فإن التعليم خبرة اجتماعية يعيشها المتعلم في سياق اجتماعي - ثقافي، حيث يتعلم الأطفال عن ذويهم، ويُنَمُّون مهارات العلاقات الشخصية المتبادلة، ويكتسبون المعرفة والمهارات الأساسية. وهذه الخبرة ينبغي أن تبدأ في الطفولة المبكرة، بأشكال مختلفة إعتمادا على الموقف، ولكنها ينبغي أن تتم بمشاركة الأسرة والبيئة المحلية(٨).

لنفهم كيف يتعلم الأطفال ؟

إن الطفل، ذلك المتعلم الفعال، يتصف تعلمه بمعالم مميزة تجعل من كل خبرة يعيشها هي خبرة تعلم، أي خبرة نمو. ويبرز من بين هذه المعالم ما يلي:

- التعلم عملية إيجابية نشطة: فالطفل ينهمك بكل طاقاته في عملية التعلم، فإذا لاحظناه، وهو يلعب أو يتعلم مهارة حركية أو يقرأ في قصة أو ينظر إلى ما يحتويه كتاب من صور أو رسوم ونحو ذلك، فإننا نجده يستغرق بنشاط في العملية كلها. ويحدث التعلم فعلا إذا انهمك الطفل في العمل أو النشاط الذي عليه أن يتعلمه. هذه الاستجابة النشطة تعد شرطا لازما لأي تعلم فعال، سواء أكان تعلما لأبسط المهارات الجسمية أو لأرقى الأنشطة العقلية. ويبدي الأطفال دائما تلك الحاجة إلى بذل الجهد في التعلم، وذلك في سعيهم المستمر لاكتشاف قدراتهم الكثيرة والتي تتكشف لهم من خلال استخدامها.

فالطفل ينهمك في نشاط حين يتعلم مهارة حركية كركوب الدراجة أو تعلم السباحة وغير ذلك من المهارات الحركية، حيث يأتي بأداءات وأنشطة عديدة كما لو كانت حياته تتوقف عليها، ولا يرضى حتى يحقق النجاح فيها. وهو ينهمك بنشاط أيضا حين يقرأ قصة تجذبه أو حين يلعب في ركن أو حين يشارك غيره من الأطفال في لعب. في أشكال التعلم هذه لابد من النشاط، لأنه بغير النشاط لا يحدث تغير في السلوك، فالنشاط شرط أساسي لكي يحدث التعلم.

- التعلم عملية مركبة: فالطفل يتعلم خبرات كثيرة في وقت واحد، فهو يتزود بمعرفة ويتدرب على مهارات وينمي علاقاته الاجتماعية بغيره من الأطفال وبالكبار، وهو في ذلك يحب المدرسة والمعلمين وما يرتبط بذلك من مصاحبات تنسحب على شغفه بالمدرسة ككل.وهو يتعلم الاستقلال، وينمي مفهوما عن ذاته وغير ذلك من مكونات عملية التعلم ومردودها من النمو المتكامل لشخصية الطفل.
- لكل طفل فرديته في التعلم : فكل طفل يختلف عن الآخر في القدرة، فلدى كل طفل قدرات مختلفة، حيث أن التباين واسع في الفروق الفردية بين الأطفال، سواء من الناحية العقلية أو من ناحية الخبرة أو المهارة أو من ناحية الخصائص الانفعالية أو

السلوك الاجتماعي. ويتحقق للأطفال نمو أفضل حينما تراعي المدرسة هذه الحقائق، لأن كل طفل يحتاج إلى خبرات تساعده على أن ينمو وينضج بما يتفق مع سرعته الخاصة، وبأفضل طريقة بالنسبة له. وهذا يتطلب برنامجا دراسيا مرنا يوفي بالكثير من اشباع حاجات الأطفال النامية.

وهدفنا في ذلك أن نكشف عن فرديته أو ذاته المتميزة.

● التعلم مشروط بالاستعداد للتعلم: يكون التعلم مواتيا وفعالا عندما يكون لدى الأطفال استعداد للتعلم، فهم يتعلمون خبرات ومعلومات ومهارات واتجاهات شتى حينما تمكنهم قدراتهم الحالية من تعلمها.

وإذا وُجد الأطفال في مواقف تعلم تفوق قدراتهم، فإن ذلك لا يعطل من نموهم فحسب، بل قد يكون مدعاة أيضا لتكوين اتجاه سلبي يقترن بهذه المواقف. ومن ناحية أخرى، قد تضيع من الأطفال فرص مواتية للتعلم الفعال وذلك إذا حرمناهم من الخبرات التي يكونوا مستعدين لتعلمها في تلك الفترة. وعلى ذلك، ينبغي أن تسعى المدرسة إلى توفير تلك الخبرات للأطفال في الوقت الذي تكون فيه هذه الخبرات ذات قيمة أعظم بالنسبة لهم.

● التعلم كيفي في طبيعته: فعندما يهتم الأطفال بما يعلمون وعندما يعملون بما يتفق وسرعتهم وفي حدود قدراتهم، وعندما يقومون بنشاط له هدف حقيقي عندهم، فإنهم يتعلمون بطريقة أفضل مما يتعلمون حينما لا يهتمون بعملهم أو حين يتسرب إلى نفوسهم الملل، لأنهم لا يعيشون هذه الأعمال، أو حينما تكون هذه الأعمال بالغة الصعوبة، أو حينما لا تكون الأهداف أهدافهم بل أهداف المعلم أو الكبار. ولهذه العوامل علاقة أساسية بالطرق التي يتعلم بها الأطفال لأن التعلم كيفي في طبيعته. ولا يمكن قياس هذا الكيف مثلا بحجم ما يقرأه الطفل أثناء تعلمه القراءة، بل بالفائدة التي يحققها من مهاراته في القراءة وفهمه لما يقرأ أثناء قراءته. وهو لا يقاس بما ينجزه من أعمال في الهوايات أو الأنشطة المدرسية، وإنما يقاس في ضوء تغيير سلوك المتعلم، ونضج سلوكه المضطرد أثناء عمله مع الآخرين وفي حياته معهم، وإحساسه العميق بالمسئولية وكفايته المتزايدة وما تحقق لديه من إشباع ورضا. وبعبارة أخرى قياسها وتقديرها في ضوء نموه.

● التعليم قوامه التعزيز الموجب: فالأطفال في حاجة إلى الإثابة، أي في حاجة إلى خبرات كثيرة ناجحة أثناء تعلمهم ونموهم، بينما قد يؤدي الإخفاق المتكرر إلى توليد مشاعر الإحباط واليأس وعدم الكفاءة. ويتطلب ذلك تمكين الأطفال من أن يتقدموا وفق قدراتهم، وأن يختاروا الخبرات التي تستثير شغفهم والباعثة على النجاح والإحساس بالكفاءة والثقة.

التعليم القائم على التعلم :

« الأعمدة الأربعة للتعليم » :

تتطلب التحديات التي يحملها القرن الحادي والعشرون بالضرورة تغييرا في أهداف التعليم وفي التوقعات المرجوة من التعليم. فالنظرة الواسعة والشاملة للتعلم ينبغي أن تهدف إلى تمكين كل فرد من أن يكتشف إمكاناته الابداعية ويخرجها من مكامنها ويثريها في واقع حياته، وإلى أن يستكشف «الكنز المكنون» داخل كل فرد منا. وتكون الغاية من التعليم هكذا تنمية الشخص الكلي، وليس مجرد تحقيق أهداف نوعية من التعليم . ولتحقيق هذه الغاية، يحدد «تقرير الأمم المتحدة عن التعليم للقرن الحادي والعشرين» أعمدة أربعة للتعليم، وهي كما يلي (٩) :

(١) تعلم لتعرف (*) : يتوجه هذا النمط من التعلم في الأساس إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها وليس مجرد استيعاب المعرفة المنظمة؛ ويمكن أن يعتبر هذا التعلم لذلك وسيلة وغاية؛ فهو وسيلة، بقدر ما يعمل على تمكين كل فرد من فهم بيئته لكي يستطيع أن يعيش في كرامة، وأن ينمي مهاراته الاجتماعية والمهنية، وأن يتواصل مع الآخرين؛ وهو غاية، بقدر ما هو مؤسس على لذة أو متعة الفهم والمعرفة والاستكشاف. ولذا، فمن الأهمية بالنسبة للأطفال، أن يتمكنوا من اكتساب معرفة بالطريقة العلمية بشكل ملائم؛ وأن يصير الأطفال «أصدقاء العلم» من أجل الحياة.

ومع تراكم المعرفة وتعقدها وتغيرها بشكل مستمر، تزداد الحاجة إلى محاولة معرفة كل شئ، وبالتالى فإن التخصص لا ينبغي أن يستبعد المعرفة العامة. فالعقل المدرب جيدا يحتاج إلى خلفية واسعة من المعلومات من ناحية، مع إتاحة الفرصة من ناحية أخري إلى دراسة عدد صغير من المعلومات بشكل متعمق. وهذان التوجهان يحتاجان إلى تشجيع خلال كل تعليم الفرد.

ويستلزم «تعلم أن نعرف» أسلوبا آخر للتعلم وهو «تعلم لتتعلم»، يعتمد على قوة التركيز والذاكرة والتفكير. ولذا ينبغي أن نعلم الطفل أن يركز انتباهه على الأشياء والناس؛ وأن ندرب ذاكرته على الخزن ومعالجة المعلومات واستدعائها بفاعلية؛ وأن ندرب تفكيره على أساس من التفاعل بين التفكير الحسي والمجرد، وإثراء كل منهما الآخر.

والواقع أن اكتساب المعرفة عملية لا تنتهي أبدا، ويمكن إثراؤها عن طريق كل أشكال الخبرة، وبالتالي استمرار التعلم من خلال الحياة، كي يستفيد المعلم من الفرص التي يوفرها التعليم من خلال الحياة.

(٢) تعلم لتعمل (**): قد يكون هذا النمط من التعلم أكثر ارتباطا بقضية التدريب

(*) Learning to know .
(**) Learning to do .

المهني : فكيف يمكن تعليم الأطفال أن يضعوا كل ما تعلموه داخل الممارسة؟ وكيف يمكن جعل التعليم متوائما مع المستقبل؟

يتوجه هذا النمط من التعلم ، «تعلم أن تعمل»، ليس فقط إلى اكتساب مهارة مهنية، ولكن أيضا إلى التمكن أو الإقتدار من التعامل مع مواقف كثيرة ومن العمل في فريق. كما يعني أيضا «تعلم لتعمل» في سياق خبرات الآخرين الاجتماعية أو المهنية، التي قد تكون غير شكلية أو غير رسمية من واقع المجتمع، أو قد تكون شكلية أو رسمية إذا كانت موجهة إلى التعلم من خلال برامج تدريبية.

(٣) **تعلم لنعيش معا** (*) : قد يبدو هذا النمط من التعلم واحدا من أبرز القضايا في التعليم في العصر الحالي، بسبب تزايد الصراعات والعنف وتقدم أساليب التدمير، ويتوجه هذا التعلم إلى تنمية الفهم للآخرين ولتاريخهم، ولعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم الروحية، وخلق روح جديدة - على هذا الأساس - من الاحترام والتقدير لقيم التعددية والفهم المتبادل والسلام ؛ وهذه الروح الجديدة، التي يوجهها إعتراف بالاعتماد المتبادل النامي بيننا وتحليل مشترك للمخاطر ولتحديات المستقبل، تدفع الناس إلى القيام بمشروعات وأنشطة مشتركة أو إلى التحكم في الصراعات بطريقة ذكية وسلمية. وقد يبدو ذلك من قبيل «اليوتوبيا»، ولكنها يوتوبيا ضرورية، بل ومصيرية، إذا كان لنا أن ننأى بأنفسنا عن تلك الدائرة الخطرة من العنف والعدوان والدمار.

وفي هذا ينبغي أن يأخذ التعليم مسارين متنامين، وهما: الاكتشاف التدريجي للآخرين، والعمل في اتجاه أهداف مشتركة طوال الحياة.. وتلك هي الوسيلة الفعالة لتجنب الصراعات الكامنة أو لحلها..

يتطلب «اكتشاف الآخرين» أن يكون من بين مهام التعليم أن يعلم الأطفال ذلك «التنوع المبدع (**)» للجنس البشري، وأن ينمي لديهم الوعي بنواحي التشابه والاعتماد المتبادل بين كل البشر. ولاشك أن تشجيع لغة الحوار والفهم المتبادل والتعاطف الوجداني توجهات مهمة للتعليم في القرن الحادي والعشرين.

أما «العمل معا» في اتجاه أهداف مشتركة وفي سياق أنشطة ومشروعات باعثة على الإثابة فإنه، يميل إلى إضعاف الفروق أو الاختلافات أو الصراعات بين الأفراد، بل وقد تختفي معها التواترات وتذوب الخلافات؛ وتنشأ هوية جديدة في نسق العمل المشترك الموجه إلى النجاح والإنجاز. ولهذا، ينبغي أن تتيح برامج التعلم فرصا كافية للإنضواء في خبرات مشتركة وتعاونية في الألعاب الرياضية والأنشطة الثقافية، ومن خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وحماية البيئة والمساندة الاجتماعية.

(٤) **تعلم لتكون** (***): وهذا النمط من التعلم إستمرار لتقرير «إدجار فور» عام ١٩٧٢ ؛ ولا

(*) Learning to live together.
(**) Creative diversity.
(***) Learning to be.

يزال هذا التوجه يحمل مغزى بالنسبة للقرن الحادي والعشرين؛ ذلك أن «**نتعلم لنكون**» مبدأ أساسياً للتعليم، وقوامه أن التعليم ينبغي أن يسهم في تحقيق النمو الكلي لكل فرد- العقل والجسم، والذكاء، والحساسية، والإحساس الجمالي، والمسئولية الشخصية، والقيم الروحية. وينبغي تمكين كل فرد من أن ينمي التفكير الناقد والاستقلالي، حتي يتمكن من مهارات حسن الاختيار واتخاذ القرار في مواقف وظروف الحياة المختلفة. ويبدو الدور الأساسي للتعليم في أن يزود الأطفال بالفرص والخبرات الملائمة لممارسة حرية التفكير وإصدار الأحكام والتعبير عن المشاعر والتدريب على الخيال وغير ذلك مما يحتاجه الأطفال لتنمية مواهبهم وإبداعاتهم.

يتوجه مبدأ «تعلم لتكون» إلى تحقيق أقصى نمو لشخصية الإنسان، بكل ثرائها وتعقد أشكال التعبير عن ذاته والتزاماته المختلفة، باعتباره فردا، وعضوا في أسرة وجماعة، ومواطنا، وعاملا، ومبتكرا ، وحالما مبدعا. وبهذا المعنى، لا ينبغي أن يغفل التعليم أي جانب من إمكانات الطفل: الذكاء، والإبداع، والذاكرة، والاستدلال، والحس الجمالي، والإمكانات الجسمية ، ومهارات التواصل.

والواقع أن نمو شخصية الفرد، التي تبدأ من الميلاد وتستمر طوال الحياة، هو عملية ديالكتيكية تبدأ بمعرفة الطفل لذاته ثم تتنامى بانفتاحه على العلاقات مع الآخرين. وبهذا، يكون التعليم فوق كل شيء ليس إلا «رحلة داخلية»، أي رحلة داخل النفس، تتفق مراحلها مع مراحل النمو المستمر للشخصية. وإذا كان التعليم كذلك وسيلة لغاية، وهي تحقيق حياة عملية ناجحة، يكون التعليم لذلك عملية متفردة جدا، كما يكون في نفس الوقت عملية لبناء التفاعل الاجتماعي.

فهم خصائص المتعلم أساس لتعلمه ونموه

قد نتساءل في البداية: لماذا ندرس الأطفال؟ وكيف نستفيد من فهمنا لنموهم؟ إننا نتعلم كيف نتعرف المعالم المميزة للنمو السوي ومتطلباته من الرعاية والتنشئة؛ وما يميز كل مرحلة من تغيرات وخصائص وحاجات، ونتبين محكات السوية وغير السوية في نمط نمو الشخصية ووجهة ذلك النمو سواءً أو انحرافا. وندرك من خلال دراستنا وفهمنا للأطفال ولخصائص نموهم، أنهم ينمون بطرق كثيرة مختلفة كي يصيروا أفرادا متفردين. ويساعدنا فهم خصائص نمو الطفل في اكتشاف ما يمكن أن نفعله لمساعدته على تحقيق مستوى أمثل من نموه وارتقائه - جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا. ولاشك أن ما نكتسبه من معرفة بالطفل وبعالمه النامي، سوف يساعدنا في التوصل إلى أحكام صائبة عن الأطفال في سياق تفاعلنا معهم في مواقف الحياة اليومية وأنشطتها

وذلك على أساس من التنبؤ بالتغيرات النمائية المتوقعة في سن معين. أضف إلى ذلك، أن فهمنا لحقائق نمو الأطفال وتوقعاتنا لتغيراتهم وخصائصهم ، يمثل الأساس الذي يقيم عليه الآباء والمعلمون والمسئولون قراراتهم في إقرار السياسات والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الموجهة إلى تحقيق النمو السوي لشخصية الطفل(١٠).

ويقودنا ذلك إلى أن نفهم **طبيعة النمو الإنساني** (١١):

يعرف النمو(*) على أنه عملية تغير داخل الفرد عبر مدى الحياة، ويتسم هذا التغير النمائي المتعلق بعمر الفرد بعدة خصائص: فهو تغير مستمر، وتراكمي، وذات وجهة، ومتمايز، ومنظم، وكلي. وهذه الخصائص نوجزها فيما يلي:

الاستمرار: فالنمو مستمر، لأن التغير يحدث في كل وقت وكل فترة، ويأخذ نسقا مرحليا متعاقبا من مرحلة إلى أخرى. ويعني الاستمرار أن التغيرات النمائية تستمر خلال مسيرة الحياة، الأمر الذي يوضح أن خبرات الطفولة لا تحتم بشكل جامد بقية حياة الفرد، لأن التغير والتحسن والنمو يمكن أن يحدث في أية فترة من الحياة؛ وليس بالضرورة لذلك أن تكون مسيرة حياة الفرد وتطور نمو شخصيته أسيرة خبرات الطفولة، الأمر الذي يطرح تحفظات كثيرة إزاء بعض المفاهيم التي شاعت في علم النفس، مثل مفاهيم «الطفل أبو الرجل» وتأثير السنوات الخمسة الأولى على النمو السوي لشخصية الفرد.

ويتضح من هذه الخاصية أن الكثير من الأشكال المعروفة بـ «السلوك المُشْكل» يعتبر سلوكا عاديا بالنسبة للفترة العمرية التي يحدث فيها؛ ذلك أن لكل مرحلة من مراحل النمو أشكالا غير مرغوبة من السلوك. ولكنها تعتبر خصائصاً عادية في هذه المرحلة، وغالبا ما تتطور إلى سلوك عادى في المراحل التالية. فعلى سبيل المثال، تكشف الدراسات التي أجريت على الأطفال في سن ثلاثة أعوام ونصف عن أشكال من السلوك الذي يتسم بعدم الاتزان: عدم التناسق الجسمي، الخوف من الوقوع من الأماكن المرتفعة، التوترات المتعددة مثل ترميش العين أو قضم الأظافر أو اللجلجة في الكلام، عدم الأمان الانفعالي، المشكلات المتعلقة بعلاقة الطفل بالكبار مثل الرغبة في الاستحواز على انتباه الكبار، والخجل، والشعور بالإيذاء بسهولة، والتناقضات الانفعالية وغير ذلك من أشكال السلوك المُشْكل. يعزي ذلك إلى أن هذه الفترة العمرية تتميز بأنها طفرة في نمو الطفل، ثم يأخذ السلوك في الميل إلى التنظيم والاستقرار. ففي سن الخامسة يكون الطفل على العكس من ذلك متعاونا، صدوقا، رقيقا، عطوفا، ودودا . ويعقب فترة الاتزان هذه فترة أخرى من عدم الاتزان التي هي في الواقع « فترة اختبار». حيث يكون الطفل صعبا، عدوانيا، مندفعا، لحوحا، ميالا إلى الجدال والمناقشة. وبعد دخول الطفل إلى المدرسة

(*) Development.

الابتدائية يأخذ سلوكه في التحسن بصفة عامة، ويظل على حالة التوازن حتى حدوث التغيرات الجسمية المصاحبة لفترة البلوغ، حيث تكون هناك طفرة كبيرة في النمو تتميز بها مرحلة المراهقة.

هذا المبدأ ينطوي على حقيقتين تربويتين هامتين: فوعي الآباء والمعلمين والكبار أن ما قد يبدو من الطفل في فترات عمرية معينة من عدم الاتزان ومن بعض السلوك المشكل هو في جوهره تعبير إلى حد كبير عن طبيعة هذه المرحلة العمرية، ويحتاج الطفل إلى تقبل ومساعدة من المحيطين به حتى يجتازها وتتوازن حياته النفسية. أما الحقيقة الثانية فهي أن أشكالا معينة من السلوك المُشْكل لا ينبغي إغفالها على أساس أنها سوف تختفي من حياة الطفل بنموه وانتقاله إلى مراحل أخرى أكثر نضوجا. فالسلوك الذي لا يميز مرحلة عمرية معينة يعتبر مؤشرا خطيرا لاضطرابات في المستقبل. فالفترة من الميلاد حتى سن الثامنة عشرة تمثل سنوات اختبار واكتشاف. والطفل الذي يبدي اضطرابا يحتمل أن تنمو معه في الرشد بعض مظاهر اضطرابات الشخصية، إلا إذا اكتشفت وعولجت هذه المظاهر في مراحل مبكرة وقبل أن تتدعم وتتفاقم.

التراكم: وتعني هذه الخاصية أن النمو في مرحلة يبني على أساس ما تحقق من «منجزات النمو» في المرحلة السابقة، وهكذا في إطار عمليتين أساسيتين من «الاستيعاب» و «التكيف» كما يحدد «بياجيه». فعلى سبيل المثال، تتوقف الطريقة التي يستجيب بها الصغار والكبار وما الذي يتعلمونه في الوقت الراهن، إلى حد ما على خبراتهم المبكرة في مواقف مماثلة.

الوجهة: وتعني وجهة النمو في حركته في اتجاه المزيد من التعقيد. ويتضح ذلك في تطور كافة جوانب نمو الطفل، وما تتسم به من تغير كمي وكيفي. تبدو التغيرات الكمية في النمو الجسمي، فالطول والوزن والمقاييس المحيطية تأخذ في الزيادة مع نمو الطفل في كل فترة عمرية، كما تكبر الأعضاء والأبنية الداخلية حجما كالقلب والرئتين والأمعاء والمعدة لكي تحقق الحاجات الجسمية المتزايدة. كذلك تتضح التغيرات الكمية في نواحي النمو الأخرى، فالحصيلة اللغوية للطفل تتزايد كل عام، كما تتزايد معلوماته وأفكاره وذكرياته وإدراكاته وغير ذلك من اتساع نشاطه العقلي. وتكثر العلاقات الاجتماعية للطفل وتتسع دائرتها، وتتزايد مثيراته الانفعالية كلما تطور نموه. ويلاحظ التغير الكيفي في جوانب كثيرة من نمو الطفل ؛ فنموه الجسمي غير محدد بالتغيرات في الحجم، حيث يبدي تكوينه الجسمي الكلي نسبا مختلفة عن نسب الشخص الراشد. فعلى سبيل المثال، حجم رأس الطفل الوليد قياسا إلى حجم الجسم يماثل ضعف الحجم النسبي لرأس الرجل، وساقاه ثلاثة أرباع الطول النسبي لساق

الرجل. هذه التغيرات متصلة بحاجات الجسم كوحدة في كل مرحلة من مراحل النمو. تتضح أيضا التغيرات الكيفية في النشاط العقلي للطفل. فذكاؤه، مثلا، يتطور من الحسي إلى المجرد، وذكاؤه العام يتطور إلى ذكاء نوعي يتمثل في تمايز القدرات العقلية في مرحلة المراهقة خاصة ، ويتطور خياله من اللاواقعية إلى الواقعية وغير ذلك من النواحي الأخرى للنمو العقلي. ويحدث تغير كذلك في ميول الطفل واهتماماته ، في البداية تكون متمركزة حول ذاته ولعبه، ثم تنتقل بالتدريج إلى الآخرين من رفاقه وإلى مناشط تقوم به جماعات الأطفال المحيطين به. وفي مرحلة المراهقة تتوجه الاهتمامات نحو الجنس الآخر، والسعي إلى الحصول على تقدير جماعات الأقران.

التمايز: تكون استجابات الطفل، في كل نواحي نموه، ذات نمط عام قبل أن يتنامى في استجابات متخصصة أو نوعية. كما أن النشاط العام يسبق النشاط المتخصص النوعي سواء قبل الميلاد أو بعد الميلاد. يتضح هذا أولا في الاستجابات الحركية، فالطفل الوليد يحرك جسمه ككل في وقت واحد، بدلا من أن يحرك أي جزء منه. ويحرك ذراعيه حركة عامة ويأتي باستجابات حركية عشوائية قبل أن يأتي بحركات متخصصة مثل مد ذراعيه نحو الأشياء وتناولها بيديه بنجاح.

ويتضح ذلك أيضا في تطور النمو اللغوي عند الأطفال. فالخبرة الحسية العيانية تسبق الصياغة اللفظية. ويأتي الطفل بالأصوات العامة والمناغاة قبل أن يستطيع التلفظ بالكلمات والنطق بالألفاظ يسبق تسمية الرموز من واقع الخبرات الحسية والصور الدالة عليها، وهذا بدوره يسبق القراءة. وفي بناء الحصيلة اللغوية، يتعلم الطفل الكلمات العامة قبل الكلمات المتخصصة النوعية. ويتم التعبير الشفهي أولا، ثم التعبير التحريري بصفة عامة، ثم بمراعاة قواعد النحو والهجاء.

وبالنسبة للسلوك الانفعالي تكون انفعالات الأطفال في البداية عبارة عن استثارة انفعالية غير متميزة، ثم تصير بالتدريج أكثر تخصصا ونوعية وتتميز بأنماط مختلفة من السلوك في المواقف المختلفة. وإذا كان النمو يأخذ في التمايز المستمر وفقا لمبدأ التعاقب من الكل إلى الجزء، فإن الاستجابات الجزئية النوعية تأخذ كذلك في التكامل الوظيفي مع كليات أكبر. يتضح ذلك خاصة في حالة الأداءات العقلية والأنشطة المركبة.

النظام: فالنمو عملية منظمة، لأن خبرات النمو تتكامل مع بعضها بشكل متزايد. فعلى سبيل المثال، يتعلم الأطفال أن ينسقوا بين حركاتهم العضلية ووظائفهم الإدراكية، ويتعلم الكبار تنظيم وضبط المهام المختلفة المتعلقة بعملهم وحياتهم الأسرية.

الكلية: وتعني هذه الخاصية أن النمو عملية كلية شاملة لكافة جوانب النمو أو بعضها، ولا يحدث في عزلة أو انفصال فيما بينها. فكل جانب من جوانب النمو - الجسمي أو

المعرفي أو الاجتماعي أو الانفعالي - يعتمد على كل جانب آخر؛ ويؤكد ذلك على أن كل النمو هو نتاج التفاعل بين جوانب النمو المختلفة، وهو ما يتضح بجلاء في وحدة الشخصية ونموها المتكامل والمتوازن في نسق واقع اجتماعي وثقافي وتاريخي.

مراحل النمو مدى الحياة:

يقسم علماء النمو مدى حياة الإنسان إلى مراحل أو فترات عمرية متميزة، وذلك بهدف تيسير فهمنا للتغيرات النمائية المميزة لكل مرحلة عمرية، مع اعتبار أن هذا التقسيم قد يكون تعسفيا إلى حد ما. ولكن الحقيقة المؤكدة هي أن كل مراحل حياة الإنسان، بما فيها مرحلة الشيخوخة، تقدم فرصا للنمو والتغير. وتتحدد هذه المراحل النمائية فيما يلي(١٢).

مرحلة ما قبل الميلاد، وهي الفترة من لحظة الإخصاب حتى الولادة، وتشهد أكبر معدل في مدى الحياة للنمو الجسمي، حيث يتطور الكائن البشري من خلية واحدة إلى كائن يتكون من بلايين الخلايا. وتتكون في هذه المرحلة البنية الجسمية الأساسية والأعضاء الجسمية.

مرحلة الرضاعة والمهد، وهي الفترة من الميلاد حتى سن الثالثة، وتتصف بالاعتماد على الكبار، وباستخدامهم للحواس باعتبارها وسائط رئيسة للتفاعل مع العالم المحيط بهم، وبتكوين روابط التعلق الوجداني بالوالدين والأخوة والمهتمين برعايتهم. كما تتصف هذه المرحلة بتغيرين ارتقائيين مهمين وهما تعلم المشي والكلام؛ وبدون درجة كبيرة من الاستقلالية، ومن الاهتمام بالأطفال الآخرين.

مرحلة الطفولة المبكرة ، وهي عمريا الفترة من سن الثالثة حتي السادسة، وتربويا مرحلة رياض الأطفال أو ما قبل المدرسة. وتتميز هذه المرحلة بأنها ترسي إلى حد كبير الدعائم الرئيسة التي يقوم عليها تطور نمو شخصية الطفل؛ وبأن خبرات الطفل في السنوات الخمسة الأولى من الحياة تقوم بدور مهم، وليس هذا حتميا، في إرساء دعائم الصحة النفسية التي يحملها الطفل معه إلى المراحل التالية. وتتميز هذه المرحلة بالنمو اللغوي وباكتساب مهارات التعبير والتواصل؛ كما تتصف بطاقة عالية من الخيال والإيهام ، ومن نزعة إلى الاستطلاع والاستكشاف والتجريب؛ وتلك مصادر رئيسة للإبداع عند الأطفال في هذه المرحلة خاصة. ويسيطر اللعب على حياة الطفل ونشاطه في هذه الفترة.

مرحلة الطفولة الوسطى، وهي الفترة من السادسة حتى الثانية عشر من العمر، وهي المرحلة التي ينتظم فيها الطفل في المدرسة في سياق التعليم الرسمي.

مرحلة المراهقة، وهي الفترة من الثانية عشر حتي سن العشرين، وتبدأ بالبلوغ وما يصاحبه من تغيرات جسمية أولية وثانوية؛ وأبرز ما يميز هذه المرحلة هو البحث عن الهوية. وتتصف هذه المرحلة بانتقاله كيفية في النمو العقلي المعرفي، من الحسي إلى المجرد، وما ينطوي عليه ذلك من اتساع آفاق المعرفة في سنوات المراهقة. ومما يميز المراهقة ذلك التعلق الشديد بالأقران وبجماعات الأقران، باعتبار ذلك مظهرا من مظاهر الفطام النفسي عن الوالدين، وتحقيق استقلاليتهم.

مرحلة الرشد المبكر، وهي الفترة من سن العشرين حتى الأربعين، وتتميز بتكوين العلاقات الوجدانية الحميمة وتكوين أسرة واختيار نوع العمل أو المهنة والنمو الشخصي والمهني.

مرحلة الرشد الأوسط، وهي الفترة من سن الأربعين حتى الخامسة والستين؛ وتلك هي مرحلة القمة فيما حققه الفرد في المراحل السابقة من منجزات ونجاحات؛ وهي لذلك مرحلة الحكمة والتكامل. وفي هذه المرحلة قد ينشغل الفرد من آن لآخر بحتمية الوصول إلى نهاية الحياة.

مرحلة الشيخوخة أو كبر السن، وهي الفترة ما بعد سن الخامسة والستين، وهي ليست بالضرورة فترة من العجز والتدهور، رغم ما يخبره الفرد من فقدان لبعض طاقاته وقدراته. ويبدي معظم كبار السن يقظة عقلية ، ونشاطا معقولا، ويندمجون في حياة الأسرة والأصدقاء والمجتمع. ويبدي معظمهم تقبلا لما يلاحظونه من فقدان وتدهور في هذا السن، مثل فقدان بعض قدراتهم كالسمع أو البصر أو القوة الجسمية، أو فقدان أشخاص عزيزين كالزوج أو الزوجة أو الأخوة أو أصدقاء العمر.

مطالب النمو في الطفولة (*):

وهي المطالب أو الاحتياجات التي تظهر في فترة معينة من حياة الفرد، ويؤدي تحقيق هذه المطالب بشكل ناجح إلى شعوره بالسعادة والنجاح في تحقيق مطالب النمو في المرحلة التالية ، في حين أن الإخفاق في تحقيق تلك المطالب يؤدي إلى شعوره بالتعاسة وعدم التقدير من المجتمع، وصعوبة تحقيق المطالب الواجب تلبيتها في المراحل التالية (١٣). وتتمثل مطالب النمو في الطفولة، وفقا لما يحدده «هافيجهرست»، فيما يلي (١٤).

● مطالب النمو في المهد والطفولة المبكرة (من الميلاد حتى السادسة):

- تعلم المشي.

(*) Developmental tasks.

- تعلم تناول الأطعمة الصلبة.
- تعلم الكلام.
- تعلم التحكم في التخلص من الفضلات الزائدة عن الجسم (الإخراج).
- تعلم الفروق بين الجنسين.
- تكوين المفاهيم وتعلم اللغة لوصف الواقع الاجتماعي والطبيعي.
- تعلم الارتباط عاطفيا بالوالدين والأخوة والآخرين.
- الاستعداد للقراءة.
- تعلم التمييز بين الصواب والخطأ وبداية تكوين الضمير.
- **مطالب النمو في الطفولة الوسطى (من ٦ - ١٢ سنة):**
- مطالب المهارات الجسمية اللازمة للألعاب الرياضية العادية.
- بناء اتجاهات مفيدة نحو ذات الفرد ككائن حي نامي.
- تعلم الطفل الانسجام مع أقرانه من نفس السن.
- تعلم القيام بدور اجتماعي يتعلق بجنسه ذكرا أم أنثى.
- تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.
- تنمية المفاهيم اللازمة للحياة اليومية.
- تنمية الضمير والمعنويات ونظام القيم.
- تحقيق الاستقلال الشخصي.
- تنمية الاتجاهات نحو الجماعات والمؤسسات الاجتماعية.

- **مطالب النمو في المراهقة (من ١٢ - ٢٠ سنة):**
- تكوين علاقات جديدة وأكثر نضجا مع رفاق السن من كلا الجنسين.
- تحقيق دور اجتماعي يتعلق بجنسه ذكرا أم أنثى.
- تقبل امكاناته الجسمية واستخدام بدنه بفاعلية.
- تحقيق الاستقلال العاطفي عن الوالدين وغيرهما من الكبار.
- التهيؤ للزواج والحياة الأسرية.
- التهيؤ لعمل أو مهنة.
- اكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي كمرشد لسلوكه - تكوين أيديولوجية.
- التطلع إلى السلوك القائم على المسئولية الاجتماعية والسعي إلى تحقيقه.

ويقدم هافيجهرست مضمونا تربويا لهذه المطالب النمائية يدور حول ما يسميه بمشكلة «المعنى» في حياة الأطفال، بحيث ينبغي أن يكون لعالم المدرسة والمجتمع «معنى»

يعيشونه، يستلهمون منه خبرات تعلمهم ومطامحهم ودوافعهم واهتماماتهم ويحرك فيهم أقصى طاقاتهم. أي أن عمليات التعلم في هذه المراحل مطالبة بأن تخلق في التلاميذ «الإحساس بالفاعلية» Sense of potency، وهو إحساس بالقوة قائم على «الاقتدار» أو «الكفاءة» Competence و «الانجاز» achievement (١٥).

الطفل في الروضة (طفل شغوف باللعب)

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أو ما قبل المدرسة هي «سن اللعب»، تأكيدا على أن اللعب نشاط مسيطر على حياة الطفل، وحيث تكمن فيه مصادر تعلمه ونموه وإبداعه، ويعيشه بواقعه وخياله، ويندمج فيه بكل طاقاته ووجدانه. وعلى هذا الأساس، ينبغي أن يكون فهمنا لطفل الروضة.

وثمة معالم معينة لمرحلة رياض الأطفال تتميز بها عن غيرها من المراحل النمائية في مدى الحياة، وتتحدد بها أهمية التعليم قبل المدرسي(١٦).

- إن مرحلة رياض الأطفال، من حيث المنظور النمائي هي في الأساس مرحلة الطفولة المبكرة (من ٣ - ٦ سنوات)، وهي تستغرق «مرحلة الحدس» في نظرية بياجيه، ومرحلة «الإحساس بالمبادأة في مقابل الإحساس بالذنب» في نظرية إيريكسون.
- إن السنوات الستة الأولى من حياة الفرد هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية، حيث تحدد السمات الرئيسة للشخصية. لذا، وكما تؤكد نظريات ودراسات شتى، غالبا ما تكون خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمثابة «منبئات» لشخصية الطفل وتطور مسار نموها في المراحل العمرية التالية.

فهذه الفترة العمرية تحتل موقعا رئيسا من تطور عمليات نمو الفرد. هذا الموقع هو غالبا قاعدة البناء والأساس الذي ترسي عليه دعائم الشخصية. وقد أفاضت المعرفة والتجارب السيكولوجية في إبراز أثر خبرات الطفولة في بناء الشخصية السوية وفي تنشيط السلوك الفعال، حتى لقد صار مبدأ «الطفل أبو الرجل» من الأسس التي يقوم عليها تفسير نمو الشخصية. وتأسيسا على ذلك أيضا، أفادت المعرفة والتجارب السيكولوجية بأثر الطفولة غير السعيدة والخبرات الصادمة أو غير المواتية في هذه الفترة في نمو اضطرابات الشخصية. ولم يكن غريبا نتيجة لذلك أن تطرح بعض نظريات العلاج النفسي - وبخاصة التحليل النفسي - مبدأ تشخيصيا وعلاجيا هاما وهو «فتش عن الطفل»، أي للبحث عن مصدر العلة في خبرات الطفولة عند الشخص، فبذور السعادة والشقاء عند الكبار تكمن في طفولتهم.

وعلى الرغم مما شاع في هذا الشأن من توجهات نفسية تربوية عن تأثير السنوات

الأولى والخبرات المبكرة في الطفولة على تطور نمو الشخصية والصحة النفسية، فإنه ينبغي أن نضع في اعتبارنا ما تؤكده التوجهات الحديثة في هذا الشأن عن «فرض القابلية لاستعادة الاتزان والفاعلية والتغير والتحسن» (*)، رغم خبرات الطفولة غير السعيدة.

- ورياض الأطفال هي «مرحلة ما قبل المدرسة»، أي الفترة التي تسبق التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية وما يفرضه التعليم المدرسي من ضغوط وتوقعات في عمليات التعليم والتعلم، ومستلزماتها من إعداد وتهيؤ في سنوات ما قبل المدرسة.
- رياض الأطفال هي «مرحلة ما قبل جماعات الأقران»، فهي مرحلة مواتية لتعلم أسس السلوك الاجتماعي الذي يعده للتفاعل مع الحياة الاجتماعية الأكثر نظاما في المراحل التالية وما تتطلبه من عمليات التوافق.
- رياض الأطفال هي «مرحلة الاستكشاف»، حيث يسعى الطفل إلى معرفة بيئته بعناصرها وعلاقاتها وكيف تعمل، وكيف يكون جزءاً منها، وما موقعه فيها.
- رياض الأطفال «فترة حساسة» و «مرحلة حرجة»، فكثيرا ما يواجه الأطفال فيها بصعوبات أو مشكلات. فالطفل في سبيله لتكوين شخصية متميزة، يبدي نزعة قوية إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس. وغالبا ما يكون عنيدا، غير مطيع، سلبيا، أو عدوانيا. وقد تصدر عنه ثورات غضب في بعض الأحيان، وقد تراوده أحلام مزعجة أثناء الليل ومخاوف بالنهار، كما قد يعاني من الغيرة. تلك بعض صعوبات النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.
- رياض الأطفال لذلك مرحلة «مستهدفة» لبعض الاضطراب وعدم الاتزان، وذلك في خلال سعي الطفل إلى التوافق مع بيئته وضغوطها. ويتطلب ذلك حكمة في تدبير أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من التردي في اضطرابات انفعالية وسلوكية حادة، وذلك قبل أن تتدعم وتستحكم وتصبح نمطا مسيطرا.
- رياض الأطفال مرحلة «مرنة»، فيها يكون الطفل أكثر استجابة لتعديل السلوك، فالطفل في حالة من التشكل والتكوين، وبالتالي فهو قابل للتغير والتعديل أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى. لذا يكون «تعديل السلوك» في هذه المرحلة المبكرة أكثر يسرا وفعالية، ويكون الطفل أكثر استجابة للمواقف والخدمات والتداخلات الوقائية والإرشادية والعلاجية التي تقدم له. فالطفولة المبكرة بقدر ما هي مرحلة مستهدفة للاضطراب وعدم الاتزان، فهي أيضا مرحلة يسهل فيها تعديل السلوك وإعادة الاتزان في اتجاه المسار الصحيح لنمو الطفل. يفسر ذلك نجاح طرق تعديل السلوك (أو العلاج السلوكي) مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة خاصة، وذلك في علاج المخاوف وبعض

(*) Resilience hypothesis.

الاضطرابات السلوكية.

• وهذه الفترة العمرية المبكرة مرحلة حساسة للتعلم ولاستيعاب الخبرة التي يتعرضون لها. فالطفل في حالة تهيؤ من داخله لاستقبال الخبرة من خارجه، دون أن تعطلها أو تصدها إلى حد كبير استجابات متعارضة أو دون أن تعمل آليات (ميكانزمات) الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة.

تكشف بعض النظريات والأبحاث الفسيولوجية أن الدماغ الانساني في حالة دينامية نشطة، وتميز نوعا من التعلم المبكر في الطفولة يؤدي إلى تنشيط فعالية عمل الدماغ - وهو ما نسميه بالتعليم الأولي - تتشكل في سياقه أنماط للنشاط العصبي الكهربي تؤثر في نشاط التعلم لدى الطفل وفي استجابته لخبرات التعليم في المستقبل.

لهذا تعتبر سنوات ما قبل المدرسة مرحلة مثلى للتعلم الفعال ولتوسيع ما يعرف بـ «إمكانات التعلم»(*) لدى الطفل، ولتحقيق النمو بأقصى «سعة» لطاقات الطفل.

ولكل هذه الاعتبارات، فإنه في هذه المرحلة يستقر الكثير من معالم الشخصية المميزة للطفل، والتي يعتبرها بعض علماء النفس «المحور» الذي يتبلور حوله بناء الشخصية في المراحل النمائية التالية. فالطفل في هذه المرحلة يحقق تقدما نمائيا ملحوظا: فهو يتعلم أن يعبر عن نفسه بطريقة اتصالية مفهومة للآخرين وليست مفهومة فحسب لوالديه؛ فحصيلته اللغوية في تزايد وعاداته الكلامية في نمو. ويسأل كثيرا من الأسئلة عما يراه ويسمعه ويخبره بحواسه، وكذلك عما يتذكره أو يتخيله. وتنمو مدركاته عن العالم الاجتماعي والمادي، ويرتبط انفعاليا برفاقه، ويبدأ في اللعب بطريقة تعاونية مع غيره من الأطفال. ويتعلم التمييز بين الصواب والخطأ، ارتباطا بالثواب والعقاب؛ ويتسع مدى الانتباه عنده - وذلك من المقومات الرئيسة لتعلمه. ويعتبر النمو الجسمي ونمو الجهاز العصبي المركزي عند الطفل في هذه المرحلة أساس هذا التقدم النمائي الملحوظ.

متطلبات نمو طفل الروضة

يتميز الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة بإمكانات وطاقات واستعدادات تستلزم توفير متطلبات وشروط أساسية لرعايتها وتنميتها فيما يلي(١٧) :

متطلبات النمو الجسمي لأطفال الروضة:

• الأطفال في سن ما قبل المدرسة نشيطون، ويستمتعون بالنشاط لأجل النشاط ذاته، ويستطيعون التحكم في أجسامهم. وهذه الخاصية تتطلب من مناهج الروضة أن تزودهم

(*) Learning Potentials.

بفرص كثيرة متنوعة للحركة والجري والتسلق والقفز، وأن تنظم هذه الأداءات الحركية بتوجيه وضبط من المعلم.

• يحتاج أطفال الروضة - بسبب تفجر النشاط عندهم ونزعتهم إلى العنف أحيانا - إلى تنظيم فترات من الراحة من آن لآخر. والمنهج لذلك ينبغي أن يتضمن جدولا بالأنشطة الهادئة بعد تلك الأنشطة العنيفة، وتوجيها لنشاط الأطفال حتى لا تتحول الاستثارة المصاحبة للنشاط الحركي إلى توتر وصخب وشغب.

• لما كانت العضلات الكبيرة عند أطفال الروضة أكثر نضجا من تلك العضلات التي تمكنهم من التحكم الدقيق في الأصابع واليدين، فإن المنهج ينبغي أن يعتمد على أدوات كبيرة للنشاط والأداء كالفرشاة وأصابع التلوين وأدوات اللعب ذات الحجم الكبير.

• يجد أطفال الروضة صعوبة كبيرة في تركيز أبصارهم على الأشياء الصغيرة، ولهذا فإن التناسق بين العين واليد ربما يكون ناقصا. وهذا هو السبب الذي يجعلنا نطبع كتب الأطفال بحروف ورسوم وخطوط كبيرة الحجم، وأن نقلل قدر الإمكان من تلك الأنشطة التي تعتمد على النظر إلى الأشياء الصغيرة.

• رغم أن جسم الطفل في هذه المرحلة يتصف بالمرونة وسهولة التكيف واستعادة الحيوية والتوازن، إلا أن العظام التي تحمي الدماغ لا تزال لينة. يتطلب ذلك وقاية للأطفال من الألعاب التي قد تنطوي على مخاطر قد يترتب عليها إصابات للدماغ، وملاحظة الأطفال بعناية، وتبصيرهم بذلك.

• يبدي البنات تفوقا على البنين في كثير من جوانب النمو، وخاصة في المهارات الحركية الدقيقة، لذا يمكن تجنب الأنشطة التنافسية أو المقارنات بينهم على أساس تلك المهارات.

• ان استخدام اليدين ينضج لدى معظم الأطفال في هذه المرحلة، وأن ٩٠٪ منهم يستخدم اليد اليمنى، وليس من الحكمة لذلك أن نحاول الضغط على الطفل الذي يستخدم اليد اليسرى كي يستخدم يده اليمنى. فليس ذلك بأمر مهم. إن محاولة إقناع مثل هؤلاء الأطفال كي يتحولوا من استخدام اليد اليسرى إلى اليمنى، قد تجعلهم يشعرون بالغرابة والذنب والعصبية والتوتر. بل وربما يتسبب عن ذلك كثير من مشكلات التوافق كاللجلجة في الكلام أو التبول اللاإرادي.

متطلبات النمو الاجتماعي لأطفال الروضة:

• يميل معظم أطفال مرحلة الروضة إلى تكوين صداقات مع أقرانهم كثيرا ما تكون محدودة بأفضل صديق أو صديقين، إلا أنها قد تتغير بسرعة. فأطفال ما قبل المدرسة يبدون مرونة اجتماعية في التفاعل مع أقرانهم، كما يبدون رغبة وقدرة على اللعب مع

معظم هؤلاء الأطفال. ورغم أن الأطفال يميلون إلى اختيار أفضل أصدقائهم من نفس جنسهم، إلا أن كثيرا من الصداقات بين البنين والبنات تنمو في هذه المرحلة. وإزاء هذه الخاصية النمائية، من الضروري أن تزخر مناهج الروضة بالأنشطة التي تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية وروح المشاركة لدي الأطفال.

• تميل جماعات اللعب في هذه المرحلة إلى أن تكون جماعات صغيرة وغير منظمة غالبا، فهي جماعات عرضة للتغير السريع. ولهذا إذ ينتقل الأطفال باستمرار من نشاط إلى آخر، فإن هذا يعتبر سلوكا عاديا في هذه المرحلة العمرية، ولا يستدعي قلقا من جانب المعلمين، وإن كان يتطلب بعض الضبط منهم حتى لا تأخذ عملية التنقل المستمر من نشاط لآخر طابع عدم الاستقرار، وحتى يمكنوا الأطفال من النمو في النشاط الذي سيفضلونه بدرجة أكبر.

• كثيرا ما تحدث مشاحنات بين الأطفال ولكنها لا تدوم طويلا وسرعان ما تتلاشى بالنسيان. يتطلب ذلك تهيئة «بيئة مفتوحة» للنشاط والتفاعل يتوفر فيها أنشطة وأدوات مختلفة وحيث تتعدد الأدوار ويسهل الانتقال من نشاط لآخر.

• يستمتع الأطفال باللعب التمثيلي وينبع معظم ما يبتدعونه من خبراتهم الخاصة. ويمكن الإفادة من هذه الخاصية في تنمية الإبداع عن طرق «التدريب على التخيل»، وفي التخفيف من التوتر، وفي تعلم الأدوار الاجتماعية، وكذلك في اكتساب بعض الخبرات.

• يبدأ الوعي بالدور الجنسي في هذه المرحلة، حيث يبدي الأطفال من الجنسين (بنين، بنات) فهما وتفصيلا لأنماط السلوك الملائمة لجنس الطفل وفقا للتوقعات السائدة في المجتمع من كل من الجنسين. ومن الضروري أن يتوفر في المنهج أنشطة وخبرات وأدوات تساعد على تحقيق ما يعرف بـ «التنميط الجنسي»، وما يتطلبه من تعلم للدور الجنسي ومن إثابة لأنماط السلوك الملائمة لجنس الطفل ولدا أم بنتا.

متطلبات النمو الانفعالي لأطفال الروضة:

• يميل أطفال الروضة إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة، وكثيرا ما يأتون بثورات من الغضب كردود فعل لبعض المواقف الضاغطة، لذا فمن المرغوب فيه أن تسمح لهم أنشطة الروضة بالتعبير عن مشاعرهم بحرية، حتى يستطيعوا التعرف على انفعالاتهم ومواجهتها. ويقترح البعض أنه حينما نشجع الأطفال على تحليل سلوكهم عن طريق المناقشة والحوار، فمن المحتمل أن يكتسبوا وعيا بأسباب مشاعرهم. هذا الوعي

بدوره قد يساعدهم على تعلم تقبل مشاعرهم والتحكم فيها.

- كثيرا ما تشيع في هذا السن مشاعر الغيرة بين الأطفال، بقدر ما ينزعون إلى الحصول على عطف الكبار واستحسانهم. ويتطلب ذلك من المعلم أن يحاول توزيع انتباهه واهتمامه لكل الأطفال بالتساوي قدر الامكان؛ وحينما يمتدح أو يستحسن بعض الأطفال، فإنه يقدم الأسباب والتفسيرات لذلك، ويؤكد لهم أن الفرصة متاحة لغيرهم.

متطلبات النمو العقلي لأطفال الروضة:

- يبدي أطفال الروضة مهارة كبيرة في التعلم اللغوي، ويميل معظمهم إلى الكلام وخاصة وسط جماعات من الأطفال. وينبغي لذلك تهيئة الفرص الملائمة والطبيعية للكلام والتحدث وتدريبهم على الإصغاء الجيد، وتوفير الأنشطة أو الخبرات (كرحلة أو كتاب أو فيلم) مما يساعد الأطفال الأقل ثقة في التعبير الكلامي.
- التخيل والابتداع من أبرز خصائص النشاط العقلي للأطفال في مرحلة الروضة، وهو ما ينبغي تنميته في أنشطة كاللعب ورواية القصص والرسم والإيقاع. وإذا كان بعض الأطفال يبدون نزعة إلى التخيل الزائد بحيث يخلطون بين الواقع والإيهام وما قد يترتب على ذلك من مشكلات للتوافق، فإنه ينبغي تهيئة بعض المواقف التي يطلب منهم فيها وصف ما يحدث بالفعل. فمن الأهمية في هذه المرحلة تعلم الأطفال التمييز بين الحقيقة والخيال، وكيف يتعايش الواقع والخيال مع بعضهما وبحيث لا يحدث انطفاء للخيال عندهم في هذه المرحلة؛ فالخيال من أعظم مصادر الطفولة التي تتأتى خاصة في سنوات ما قبل المدرسة كمرحلة مواتية للتنمية العقلية ولتربية الإبداع.

تنمية الشخصية لدى أطفال الروضة:

تبرز الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين جري تقديرهم على أنهم أكثر كفاءة وفعالية واقتدارا، عدة أسس لتنمية فعالية الشخصية واقتدارها لديهم فيما يلي:

- التفاعل مع الطفل في مواقف كثيرة وبطرق متعددة.
- إبداء الاهتمام بما يفعله ويقوله.
- تهيئة الفرص المتنوعة أمام الطفل كي يتفحص الأشياء ويستكشفها ويخبرها.
- لنسمح للطفل ونشجعه على أن يقوم بعمل أشياء كثيرة وبالتصرف في بعض المواقف اعتمادا على نفسه بطريقة استقلالية.
- حث الطفل على محاولة تحقيق أنماط ناضجة من السلوك.
- وضع حدود حازمة ومتسقة فيما يتعلق بالأشكال غير المقبولة من السلوك، وشرح

الأسباب المتعلقة بالسلوك غير المرغوب وفقا لقدرة الطفل على الفهم ، والاصغاء لشكاوي الطفل إذا كان يشعر بثقل هذه القيود عليه.

- إظهار أن ما يحققه الطفل من إنجازات هو موضع تقدير وإعجاب.
- إشعار الطفل بالحب بطريقة دافئة ومخلصة.

اللعب «نشاط مسيطر» في حياة طفل الروضة:

اللعب بالنسبة للطفل واقع أكثر إثارة له لأنه من طبيعته، وهو له ألفة، وإليه نزوع. والطفل أكثر ألفة باللعب ونزوعا إليه، لأن اللعب في معظمه هو من نشاطه ومن خلقه وابتداعه. ففي اللعب يعيش الطفل حياة الطفولة، وتظل آثار هذه الحياة أكثر رسوخا فيه من آثار الحياة الواقعية التي لم يستطع بعد أن يدخل فيها لتعقد ظاهراتها واهتماماتها. وحقيقة اللعب وأهميته - كنشاط مسيطر عند الأطفال ونشاط سائد في الطفولة تبرزها النظريات والدراسات ذات التوجهات المختلفة(١٨).

توضح نتائج عديد من الدراسات أن اللعب عند الأطفال يسهم على نحو فعال في نمو الشخصية السوية. فالطفل عندما يتكرس على حل مشكلة ما في لعبه وينجح في سلوكه الرامي إلى حل المشكلة، إنما ينمي إحساسه بالكفاءة وباحترام الذات. وهو، في مرحلة ما قبل المدرسة، يتعلم من خلال اللعب أن يتعامل بفاعلية مع الأشياء والأشخاص في بيئته، وأن يضبط انفعالاته، وأن يتهيأ معرفيا واجتماعيا وانفعاليا للمرحلة التالية من حياته - وهي الالتحاق بالمدرسة.

إن أهمية اللعب في حياة الأطفال، قد أثارت اهتمام العلماء والمربين منذ فجر الفكر الإنساني، كما يتبين من كتابات أفلاطون وأرسطو. ويرى أصحاب التحليل النفسي أن تكرار الخبرات في اللعب وسيلة لمواجهة الأحداث المؤلمة. ويعتبر «إيريكسون» اللعب طريقة ينظم بها الأطفال خبرات حياتهم ويتكاملون فيما بينها.

ويتناول «بياجيه» اللعب كوسيلة ضرورية لكي يتمكن الطفل من بيئته ويتواءم معها. ويؤكد آخرون على دور اللعب في نمو الإبداع عند الأطفال وفي زيادة رصيدهم من الاستجابات.

ويحقق اللعب في بناء برامج رياض الأطفال عدة وظائف، وهي:

- اللعب كوسيط للتربية.
- اللعب كشكل من أشكال تنظيم التعلم.

● اللعب كأسلوب للتعلم·

يتضمن اللعب هذه الوظائف المتعددة برياض الأطفال ارتباطاً بخصائص نشاط اللعب ذاته عند الأطفال·

● فاللعب وسيط تربوي فعال، فهناك من اللعب ما قد ينمي في الأطفال نزعات سلبية كالعدوان والأنانية أو يؤثر تأثيرا ضارا على الجهاز العصبي للطفل· وهناك من اللعب ما له مغزى تربوي عظيم، حيث ينمي في الأطفال صفات إيجابية كالتعاون والتنظيم الذاتي والمشاعر الطيبة ونحو ذلك· فاللعب نشاط يمكن التأثير فيه وتوجيهه وفقا لأهداف تربوية، سواء من حيث مضمونه ، أو تنظيمه ، أو بنائه، أو تنمية العلاقات بين الأطفال في عملية اللعب، أو نمو مستوى اللعب عندهم· اللعب - كنشاط مميز للأطفال - يتحول بذلك إلى وسيط للتربية، وهو كذلك يسمح بحل مشكلات كثيرة تتعلق بنمو الأطفال في مرحلة الروضة خاصة· ويعني هذا أن اللعب لا يحقق وظيفته كوسيط لتربية الأطفال إلا إذا خضع لتوجيه وفقا للأهداف التربوية·

● وينطوي اللعب على وظيفة أخرى - اللعب شكل من أشكال تنظيم خبرات التعلم للأطفال· وتؤكد النظريات والممارسات التربوية على أن الأطفال ينبغي أن يتعلموا في سياق نشاط؛ فالأطفال يتعلمون وهم يلعبون - وتلك طريقة وظيفية ملائمة لتعليم الأطفال وتعلمهم في الروضة· وهنا يكون تنظيم خبرات وعمليات التعلم وفقا لما يعرف بـ «اللعب التعليمي (*)»، حيث يجرى تنظيم نشاط اللعب عند الطفل على نحو لا يفقد معه تلقائيته، ويؤدي إلى استثارة فعالية الطفولة، ويتوجه إلى موضوعات وأشياء تجذب انتباهه وتنمي نشاطه العقلي، مثل حل المشكلات أو العمل الجماعي مع الأطفال ونحو ذلك من أنشطة اللعب الموجه تربويا· فالطفل في سياق نشاط اللعب التعليمي يعيش لعب طفولته، ولكن التعلم هو الناتج من هذا النشاط..

● واللعب أسلوب للتعلم في الروضة: ونوضح ذلك استنادا إلى نتائج دراسات «جاردنر» التي أجريت على أطفال من سن ٥-٨ سنوات في عدد كبير من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في انجلترا (١٨ مدرسة ابتدائية ورياض أطفال)، منها ٦ مدارس ورياض أطفال كمجموعة تجريبية تقوم على استخدام نشاط اللعب كمدخل وكطريقة للتعليم وكان يتراوح وقت هذا النشاط ما بين ساعة إلى ساعة ونصف يوميا، و١٢ مدرسة وروضة تؤلف المجموعة الضابطة التي لم يكن فيها توظيف للعب على النحو السابق· ولقد كشفت نتائج مجموعة المدارس التجريبية عن مستويات متقدمة للنمو في كافة جوانب بنية شخصية الطفل، مقارنة بالمستويات الأقل التي ظهرت لدى المجموعة الضابطة، يمكن تلخيصها فيما يلي(١٩):

(*) Didactic play.

- نمو مهارة جمع المواد بحرص ودأب، لكي يجعلوا منها شيئا ذات معنى.
- الرسم الحر والتعبير الحر عما يراودهم من أفكار في رسومهم.
- نمو مهارة الإجابة عن الأسئلة المنظمة الموجهة إليهم، وتكوين الجمل المفيدة، والتعبير الحر المباشر عن أفكارهم.
- نمو القدرة على عقد علاقات قائمة على الصداقة والود مع الأطفال والكبار، وحتى مع من لا يعرفونهم.
- نمو السلوك الاجتماعي الناضج في علاقاتهم مع الآخرين.
- نمو القدرة على تركيز الانتباه على العمل الذي يطلب من الأطفال أن يقوموا به.
- نمو القدرة على توزيع الانتباه من نشاط لآخر وفقا لمتطلبات الموقف.
- إكتساب مهارات جسمية حركية.
- الانتظام في انجاز الأعمال والواجبات المطلوبة منهم.
- زيادة الحصيلة اللغوية وتحسن التفاعل اللفظي مع الآخرين.

وقد قامت «جاردنر» بتتبع هؤلاء الأطفال في بعض المراحل التعليمية التالية، ووجدت أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا متقدمين في النظام والاستقلالية والنضج الاجتماعي، وفي التمكن من بعض المهارات كالتعبير بالكتابة أو الرسم أو الموسيقى، وفي زيادة حصيلتهم اللغوية والمعرفية، وفي تقدمهم الدراسي بصفة عامة.

مرحلة رياض الأطفال فترة مواتية للتعلم والنمو الإبداعيين:

يستند بناء برامج ومناهج رياض الأطفال على عدة حقائق نمائية أساسية تفرض وبالضرورة طبيعة التعلم مع الأطفال في مرحلة الروضة(٢٠):

- فالتعليم وخبرات التعلم عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة يتأتى في معظمه من خلال التخمين، والتساؤلات، والتنقيب والبحث والاستكشاف، وتناول الأشياء، والإيهام، واللعب، والحركة وغير ذلك من أشكال النشاط الخلاق... والأطفال بهذا النشاط يسعون دائما إلى الوصول إلى الحقيقة أو إلى تكشف العالم من حولهم ودورهم فيه وموقعهم منه.
- هذا النشاط تكمن وراءه حاجات أساسية تبرزها بعض النظريات السيكولوجية بمفاهيم مختلفة وهي: «الحاجة إلى الشغف والاستطلاع»، و «الحاجة إلى الاستكشاف» و«الحاجة إلى المعرفة»، وغيرها من الحاجات البادية عند الأطفال منذ هذه المرحلة النمائية المبكرة. بل وتذهب بعض النظريات (مثل نظرية العالم الكندي «برلاين» ١٩٦٥)

إلى أن تلك الحاجات فطرية في الأطفال، أو إن شئنا هي حاجات أصيلة عند الطفل ومن مصادر أصالة الانسان وتفرده.

• إبان الطفولة المبكرة يكون الإبداع أسرع من الذكاء لأن الأطفال، إذ تعوزهم الحصيلة اللغوية الكافية، يعولون في تفاعلهم مع البيئة على أسلوب تعلم متميز يقوم على التخمين والاستكشاف والتجريب، وهو ما يطلق عليه «تورانس» Torrance (١٩٦١) أسلوب «التعلم الإبداعي أو الخلاق».

• خصوبة الخيال في هذه المرحلة مصدر غني للنمو الخلاق وأساس فعال للتعلم الإبداعي عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة. يتمثل ذلك في مظاهر نمائية متعددة كاللعب الإيهامي أو لعب التوهم، وكما يتضح في ظاهرة كالإحيائية (إضفاءالحياة على الأشياء مثل مواد اللعب)، وفي التخمين وفي نسج أحداث من الخيال وفي الشغف برواية القصص لهم وغير ذلك من مظاهر «تجاوز» حدود الواقع المدرك لدى الطفل.

• الاستثارة اللغوية للأطفال في سن ما قبل المدرسة عن طريق إثراء حصيلتهم اللغوية والمحادثة والتفاعل اللفظي معهم - مدخل وظيفي فعّال في هذه المرحلة لتنميتهم عقليا. وقد ثبت ذلك من نظريات وتجارب متعددة، مثل نظرية العالم السويسرى «جان بياچيه» عن دور اللغة وتكوين المفاهيم في «نمو العمليات العقلية» وفي «تنظيم السلوك» عند الأطفال.

هكذا ينبغي أن يرتكز بناء البرامج والمناهج والعمل بها على أساس أساليب للتعلم الخلاق استجابة لامكانات النمو ومصادره الغنية في هذه المرحلة ؛ ومن أساليب التعلم الوظيفية في هذه المرحلة(٢١):

التعلم الاستكشافي :

قوامه نزعة الأطفال إلى الاستكشاف ورغبتهم في الاستطلاع والتعرف على المجهول. والمنهج بذلك لا يكون جامدا مقيدا فيمد الأطفال بخبرات ليستقبلوها، وإنما يكون منهجا «مفتوحا» يسمح للطفل ، وبتوجيه من المعلم، تناول الأشياء وإعادة تنظيمها، ويجمع المواد وتصنيفها وبالتعرف على الأشياء وخصائصها وما بينها من علاقات، وبحريّة الحركة والمسلك، وبالتعبير عن الذات، وباشباع حالة النهم العقلي عند الأطفال عن طريق الإجابة عن الأسئلة وتبادل الحديث معهم أسئلة وإجابات واستفسارات. والمنهج «المفتوح» يؤكد بذلك على سلوك حل المشكلات عند الأطفال في الأنشطة المختلفة بالروضة.

التعلم الاستقلالي:

يبدي الأطفال نزعة إلى الاستقلالية منذ فترة مبكرة من الحياة، ويأخذ النمو نحو الاستقلالية بقدر ما يتيح لهم الكبار من خبرات تقوم على التجريب والاستكشاف وفي جو من الحرية والضبط. والأطفال الذين تتهيأ لهم الأسباب التي تساعدهم على إدراك قواهم باعتبارهم أشخاصا لهم كيانهم الذاتي، هم أولئك الذين تتاح لهم الفرص لأن يغامروا ويستطلعوا، وأن يبحثوا ويعبروا، وأن يكتشفوا ويختبروا بأنفسهم. ويمكن للأطفال أن يجدوا فرص اكتساب الثقة بأنفسهم، عندما يقومون بأعمال تتسم بالاستقلال، وتتاح لهم ألوان النشاط التي تعبر عن التلقائية، وتكون لهم القدرة عندئذ على تحمل مسئولية التنقيب اعتمادا على ما لديهم من خبرات خاصة وعلى استخدام مهاراتهم ومعلوماتهم لتدعيم جهودهم الاستقلالية. وتصبح المهارات والقدرات التي لديهم بهذا الشكل وظيفية وحية. وعن طريق النشاط الاستقلالي يستطيع الأطفال أن يربطوا بين ما لديهم من معان وتنسيقها، وأن يروا علاقات جديدة في الأشياء والظواهر، وأن يتصوروا نماذج للتنظيم وغير ذلك من أشكال النشاط التي تشعل جذوة الأصالة عندهم.

التعلم الحركي:

ثمة علاقة وثيقة بين نمو صورة إيجابية عن الذات ونمو الكفاءة الحركية لدى الطفل في مرحلة الروضة. وبقدر نمو كفاءته البدنية والحركية، ينمو إحساسه بذاته وثقته في إمكاناته، وما يترتب على ذلك أيضا من تحسن مهارات التفاعل الاجتماعي لديه. كذلك تبدو العلاقة وثيقة بين نمو المهارات الحركية لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة وتعلم المفاهيم المختلفة مثل مفاهيم الوقت والمكان والشكل والحجم والعدد، وبينها وبين النمو اللغوي وتعلم الايقاع والموسيقى ونحو ذلك من خبرات التعلم في هذه المرحلة. لذا فإن التعلم الحركي مدخل فعال لبناء مناهج رياض الأطفال، به يجرى توظيف الكثير من أنشطة المنهج على نحو يبعث على الاستثارة والبهجة عند الأطفال.

الطفل في المدرسة (طفل جاد في التعلم)

تعد المرحلة من سن ست إلى إثني عشر عاما «فترة التعلم»؛ فالطفل في هذه المرحلة يريد أن يعرف كل شيء عن أي شيء. وهي فترة الحيوية والنشاط، وفترة الشغف والاستطلاع. وتلك سنوات مهمة ، وينبغي للمعلمين والوالدين لذلك أن يفهموا

حقيقتها: فهي السنوات الستة الأولى التي يقضيها الطفل في المدرسة في سياق التعليم الرسمي(٢٢)· ولذا يصف بعض علماء النفس الطفل في سنوات المدرسة بـ « **الطفل الجاد أو الكاد أو المثابر**(*)» الذي يبدي شغفا واستعدادا لتعلم المهارات الثقافية المختلفة، وفهم العالم المحيط بهم، وغير ذلك من التغيرات النمائية التي تتم في هذه المرحلة من خلال التفاعل المستمر بين الطفل والمجتمع(٢٣)·

وتأخذ خصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة عدة معالم بارزة:

- فبداية هذه المرحلة تتميز بحدث نمائي هام في حياة الفرد، وهو التحاق الطفل بالمدرسة وانتظام المتعلم في خبرات تعلم منظمة، حيث تأخذ المدرسة في أن تحتل مكانة رئيسة كوكالة هامة من وكالات التنشئة الاجتماعية للطفل.
- ويتصف النمو الجسمي في سنوات المدرسة الابتدائية بالاستقرار والتوازن النسبيين، لأن معدل النمو في هذه المرحلة بطيء نسبيا مقارنة بالمعدل السريع للتغيرات الجسمية في المرحلة السابقة (الطفولة المبكرة) والمرحلة اللاحقة (المراهقة)·وتزدادالقوة العضلية للأطفال في هذه المرحلة بسبب تزايد النسيج العضلي والقوة البدنية، ويتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض· ولذا تتميز هذه المرحلة بالحيوية والتناسق الحسي الحركي، وهو ما يتضح في مقدرة الطفل على تعلم الكثير من المهارات الحركية اللازمة لممارسة الألعاب الرياضية في هذه المرحلة·
- تأخذ علاقات الطفل مع أقرانه في الاتساع، ويتعلم المهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق والتفاعل معهم· وتحتل الصداقة مكانة كبيرة في حياته الاجتماعية· وينطوي هذا التقدم في تطور علاقاته الاجتماعية مع أقرانه وتوافقه معهم على تطور ملحوظ في نمو شخصيته وسلوكه الاجتماعي·
- وتتميز هذه المرحلة عامة بالاستقرار والهدوء الانفعالي النسبي· ولكن هذا الطابع العام للحياة الوجدانية في هذه المرحلة قد يتعرض لبعض من عدم التوازن في استجابات الطفل الانفعالية ازاء المواقف والمثيرات المختلفة· فقد يتصف الأطفال في بداية هذه المرحلة بالعناد والمعارضة والتمركز حول الذات· وقد تأخذ انفعالاتهم في هذه الفترة صورة عنيفة أحيانا، وفي أحيان أخرى قد يكون الطفل لطيفا ورقيقا· وتكثر لديهم الأحلام المفزعة التي تظهر فيها الحيوانات المفترسة والأحداث المخيفة.. وقد تطرأ عليهم فترات يشعرون فيها بالحزن وكثرة الشكوى والانطواء. ويبدي الأطفال في هذه المرحلة اهتماما بالكبار ويشعرون بالارتياح معهم، ويسعدون بالإسهام في مناشط ومسئوليات يحظون منها باستحسان الكبار· وغالبا ما يكون الطفل مشغولا بذاته وباهتماماته ، حساسا، كثير الشكوى، غير أنه يكون متزنا في أحكامه ومعقولا في مطالبه وتوقعاته

(*) The industrious child.

ويتقبل ما يوجه إليه من أوامر ونواهي. وتلعب مخاوف الأطفال دورا كبيرا في توجيه حياتهم الانفعالية. فقد وجد من بعض الدراسات أنه في بداية فترة منتصف الطفولة ترتبط مخاوف خُمس الأطفال بالغموض وبالأشياء الخارقة للطبيعة التي تثيرها القصص الغامضة والتليفزيون والأفلام وتجارب الحياة المباشرة.

- ومن المعالم البارزة لنمو شخصية الطفل في هذه المرحلة تطور التنميط الجنسي، حيث يتضح توحد الطفل مع الدور المناسب للجنس الذي ينتمي إليه ذكرا أم أنثى.
- ويكتسب الطفل المهارات المعرفية الأساسية، وبخاصة عمليات التصنيف وتركيز الانتباه وإدراك ثبات الأشياء، وثراء المعرفة الحسية.
- ويتدعم الجانب المثالي والديني كركن أساسي من أركان بنائه النفسي، كما يتضح ذلك في قوة الأنا العليا إرتباطا بالتعلم المعنوي في هذه المرحلة الذي يقوم على الاستحسان وخبرات الثواب والعقاب والاقتداء. ولذا تتحدد في هذه المرحلة المعالم الأساسية التي تأخذها شخصية الطفل والتي تتبلور في هوية مميزة للذات في مرحلة المراهقة.

وتأسيسا على هذه التغيرات النمائية الواسمة لسنوات الطفولة الوسطى التي يتهيأ الطفل في نهايتها لاستقبال مرحلة المراهقة بتغيراتها السريعة والعميقة، فإنها تعتبر فترة مثلى للتعلم والنمو.

بيئة التعلم:

تنصحنا الحكمة العربية القديمة بألا نربي أولادنا على شاكلتنا: فقد خلقوا لزمان غير زماننا. وقد مضى على إطلاق هذه الحكمة أكثر من أربعة عشر قرنا، ولكن يبدو أن الإنسان لا يدرك تغير الحياة مع الزمن إدراكا كافيا ، ذلك لأنه يعيش التغير نفسه، شأنه في ذلك شأن راكب الطائرة، فهو لا يدرك السرعة التي تطير بها تمام الإدراك، ما دام هو جالسا مستقرا في داخلها. وتنصحنا مباديء التربية أن نربي النشيء للمجتمع وعن طريق الاتصال بالمجتمع. وهنا نسأل... أي مجتمع؟ فإذا كنا نربيه في مجتمعه، فإن مجتَمعِين هذا سيتغير، ويصبح في المستقبل مجتمعا آخر. فأي مجتمع هذا الذي نعده من خلاله؟ وأي مجتمع ذلك الذي نعده له؟ هل نعده في مجتمع اليوم ليعيش في مجتمع الغد؟ وهما كما قلنا مجتمعان يختلف أحدهما عن الآخر(٢٤).

وإزاء ذلك، فإن التربية المنشودة في عصرنا لا تقبل الاقتصار على «التعلم العياني» القائم على المحافظة على الموجود وعلى عدم تغييره، ولا تقبل النكوص عن التغير، كما لا

تقبل هذا التعلم القائم على الحفظ والاستظهار وقتل المواهب، ليحل محله «التعلم المجدد» الذي يهدف إلى تربية النشء تربية استقلالية تحليلية ناقدة، حتي يتمكن من الوقوف أمام ما يمكن أن يقع من تيارات الغزو الثقافي والتلويث الفكري.

والتربية المنشودة في عصرنا لا تقبل «التعلم التلاؤمي» القائم على مجرد مجاراة التغير ومسايرته ، ليحل محله «التعلم التوقعي» الذي يقوم على أساس توقع ما يمكن أن يحدث، وتحاشيه، أو مقاومته أو تغييره قبل أن يقع، حتى لا يقع الشخص فريسة لمفاجآت المستقبل، حتى يكون قادرا على أن يسبق المواقف وهي متغيرة متجددة ويستعد لها فلا يصدم فيها. فنحن نريد أن نستبعد التعلم عن طريق الصدمات ونستبقي التعلم عن طريق التحكم في أحداث المستقبل.

والتربية المنشودة لا تقبل «التعلم التنافسي الانفرادي» ليحل محله «التعلم التشاركي» التعاوني التعاضدي، وهو تعلم العمل في فريق متنوع الأفراد لحل مشكلة تتحلل وتتفرع ثم تتجمع وهكذا.

وهي تربية لا تقبل الإسراف في التعليم أو «التعليم الزائد» وإنما تشجع «التعلم الذاتي» القائم على المجهود الذاتي والسعي الذاتي: فنعلم النشء كيف يعلم نفسه ونعلمه كيف يشغل نفسه، ونعلمه كيف يكون ابتكاريا ابتداعيا منتجا، يتصف بالينبوعية والاستقلالية والقدرة التحليلية النقدية، بحيث يختار لنفسه ويقرر لنفسه، فلا يكون فريسة لغيره(٢٥).

ومن الحاجات الإنسانية الأساسية الحاجة إلى «المعنى»، فالانسان يسعى إلى أن يجد معنى فيما يهدف إليه، وفيما يفعله، بل إنه يعيش من أجل «معنى» لحياته، لذا كان الإحساس بـ «اللامعنى» من المحددات الرئيسة للاغتراب .وللتعليم دوره الحاسم في فعالية هذا الإحساس بالمعنى: فالتعليم بأهدافه ومناهجه وطرائقه - ينبغي أن يكون غنيا بالمعنى بالنسبة للتلاميذ: فأهدافه متناغمة مع أهداف التلاميذ ومطامحهم، يشبع حاجاتهم إلى المعرفة وإلى الخبرة وإلى النمو، ويحقق ذواتهم. ويكون التعليم ذا معنى إذا كانت مصادره نابعة وظيفيا من البيئة العربية ومن التراث العربي ومن واقعنا وتوجهنا المستقبلي ، وفي تفاعل خلاق مع العصر ومتطلباته.

بهذه الأنماط الجديدة للتعليم والتعلم نريد أن نصل إلى أن الأفراد يتعلمون وإلى أن المجتمعات تتعلم ، وإلى الحوار الذي يجب أن يكون بين تعلم الفرد وتعلم المجتمع مما يخلق توجهات وطنية واعدة نحو «المجتمع المعلم والمتعلم».

ولاشك، أنه على أساس «مناخ التعلم» هذا، يكون التعليم الأساسي الذي يحتوي غالبا سنوات الطفولة الأساسية من سن ثلاثة سنوات إلى اثنتي عشر سنة ، هو بحق «جواز سفر للحياة»، كما جاء في «تقرير الأمم المتحدة عن التعليم للقرن الحادى والعشرين»(٢٦).

المراجـــــع والحواشـــــي

(1) Humphrey, N. (1984) : Consciousness regained. Oxford: Oxford University Press.

يشير «نيكولاس همفري» موضوعا جدليا يتعلق بأن الوعي نوع من التكيف الحيوي (البيولوچي) الذي يمكن الإنسان من ممارسة هذا الشكل من أشكال علم النفس الاستبطاني. ومع اعتبار هذه القضية الجدلية ، فإن ما هو مؤكد لنا أن فهم الآخرين وتقدير أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم هو عملية نمائية تتطور خلال مراحل حياة الفرد المختلفة، بقدر ما هي أيضا عملية تفاعل اجتماعي، قوامها «التعلم طوال الحياة» و «التعلم مدى الحياة»

(2) Delors, Jacques, et al. (1996) Learning : The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - first Century, 996, P. 22.

(٣) فيجوتسكي، ل.س. (١٩٧٦): التفكير واللغة - (ترجمة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤) عبدالعزيز القوصي (١٩٧٨): التعليم في الوطن العربي. المجمع المصري للثقافة العلمية، القاهرة.

5) Delore, Jacque, et al.,Op. Cit. ,P.21.

(٦) سيد عثمان (١٩٨٦): الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الانسان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٣ - ٥.

(7) Delore, Jacques, et al. Op. Cit., P. 25.

(8) Ibid.

(9) Ibid, PP. 85 - 97.

(10) Sarafino, E.P., & Armostrong, J.W. (1986). Child and adolescent development. St. Paul : West Pub. Co., PP. 4-5.

(11) Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E.(1994). Developmental psychology today. New York : McGraw - Hill, Inc., PP.4-5.

(12) Papalia, D.E., & Olds., S.W. (1986). Human development. New York : Mc Graw - Hill, Inc., PP. 8 - 9.

(13) Havighurst, R.J. (1972). Developmental tasks and education . New York : David Mc Kay, P.2.

(14) Ibid.
(15) Ibid.

(١٦) ڤيولا الببلاوى (١٩٨٦): الأسس النفسية والاجتماعية لبناء مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي. ندوة المسئولين عن رياض الأطفال في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص ١٠٧-١٥٩.

(١٧) نفس المصدر.

(١٨) ڤيولا الببلاوي (١٩٨٤): إحتياجات الأطفال لوسائل اللعب والترفيه: دراسة استطلاعية بالمجتمع الكويتي. ندوة واقع ومستقبل الطفل في الخليج في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الطفل، البحرين.

(19) Gardner, D.E. (1956). The education of young children. London : Metheun.

(٢٠) ڤيولا الببلاوي (١٩٨٦)، مرجع سابق.

(٢١) نفس المصدر.

(22) Morse, W.C., & Max Wingo, G. (1970). Psychology and teaching. Bombay : D.B. Taraporevala Sons & Co., P. 108.
(23) Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1994), Op. Cit., P. 215.

(٢٤) تقرير نادي روما الدولي (١٩٨١) : التعلم وتحديات المستقبل . ترجمه وقدمه للعربية عبدالعزيز القوصي. القاهرة: المكتب المصري الحديث، ص ١ - ٢.

(٢٥) نفس المصدر، ص ١٤-١٩.

(26) Delore, Jacques (1996), Op. Cit., P. 117.

منظومة السلوك الإبداعي في مرحلة الطفولة

أ.د. مصري عبد الحميد حنورة
قسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص:

اهتمت هذه الدراسة بنقص جوانب العلاقة بين السلوك الإبداعي ومظاهر النمو خاصة في مرحلة الطفولة. وقد تم في البداية استعراض ماهية الإبداع وخصائصه وقدراته من حيث أنه في مفهومه العام هو "الخلق على غير مثال" كما أشارت الدراسة إلى خصائص المبدعين الذهنية والوجدانية والتعبيرية والاجتماعية، من أجل الكشف عن الظروف المثلى التي يمكن أن يزدهر فيها الإبداع.

وقد أبرزت الدراسة الطبيعة الارتقائية الدينامية لفعل الإبداع باعتباره إفرازاً للعديد من العوامل والخصائص ومن ثم فلا يمكن الزعم مع البعض باعتباره مجرد خاصية مفردة قد توجد أو لا توجد بذاتها عند الفرد، ولكنها كما ذكرنا إفرازاً يتحقق عندما تتوفر جميع المهيئات والعوامل المحققة له ومن أهمها:

أ- استعدادات كامنة في الفرد.

ب- بيئة مواتية.

ج- تدريبات ورعاية.

د- إرادة ذاتية راغبة وقادرة على الفعل.

هـ- ممارسة والحاح على الاستمرار فيها.

كذلك حرصت الدراسة على تقديم تصور لتنمية الإبداع من خلال منظور تكاملي قائم على تصور الاستمرارية من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل سواء لدى الفرد أو لدى القائمين على أمر رعايته ومعتمد أيضاً على تنشيط الطاقة النفسية الكاملة عند الفرد وليس مجرد الاهتمام فقط بالخيال أو الإبداع اللذين ينبغي الاهتمام بهما كمركز للتنمية يرتبطان بغيرهما من العوامل وليس باعتبارهما هما كل النشاط المطلوب تنميته.

أولا: مقدمة

أصبح موضوع الإبداع عند الأطفال هو الشغل الشاغل لقطاع كبير من الباحثين في النصف الثاني من القرن العشرين، بعد أن تبين أن الباحثين المتخصصين في مجال دراسات العقل قد قصروا جهودهم في النصف الأول من القرن حول الاهتمام بالذكاء من المنظور التقليدي الذي يهتم بدراسة الأنشطة العقلية التي يتم من خلالها استخلاص نسبة الذكاء I..Q وهو نوع التفكير الذي سماه جيلفورد بالتفكير التقاربي Convergent Thinking في مقابل التفكير التباعدي Divergent Thinking (Guilford, 1979, P. 128-129) وقد جاء هذا الاهتمام بالسلوك (أو التفكير الإبداعي) خصوصاً بعد أن طرح ج.ب جيلفورد تصوره لطبيعة بناء العقل في خطابه الرئاسي الذي ألقاه عند توليه رئاسة جمعية علم النفس الأمريكية سنه ١٩٥٠ ونبه العلماء إلى أنه من الضروري الاهتمام بهذا الجانب من العقل، في إطار ما أطلق عليه نموذج بناء العقل (Guilford, 1950; 1979, P.22) Structure of Intellect Model.

وقد انطلقت على أثر الدعوة التي أطلقها جيلفورد سنة ١٩٥٠ الجهود في اتجاهات متباينة، وكان نصيب دراسة الإبداع عند الأطفال من هذه الجهود كثيفاً، خاصة بعد أن تم الوقوف على أهمية الاهتمام بالتفوق العقلي المبكر من خلال البحث الطولي المتميز الذي قام به لويس تيرمان، ومعاونوه وتم نشر نتائجه اعتباراً من المجلد الأول الذي صدر سنه ١٩٢٥ بعنوان دراسات تكوينية (وراثية) في العبقرية: الخصائص البدنية والعقلية لألف من الأطفال الموهوبين، وكان مقدمة لاهتمام متصل من قبل تيرمان بطبيعة النمو النفسي للموهوبين بدءً من مرحلة الطفولة امتداداً إلى الأعمار المتقدمة (Terman 1925; Terman & Oden, 1947, 1959).

ولا نريد أن يتطرق إلى الأذهان أن جهود الاهتمام بالإبداع (أو التفوق عموماً) عند الأطفال قد برزت فحسب مع جهود تيرمان وجيلفورد، فقد كانت هناك جهود على مدار التاريخ، اهتمت بدراسة ورعاية الموهبة والإبداع، حدث ذلك عند قدماء المصريين، وعند الصينيين والفرس واليونانيين والرومان وفي جزيرة العرب، حتى قبل مجيء الإسلام وامتداداً مع تقدم الزمن في القرون الوسطى. وفي الدولة العثمانية في عهد سليمان القانوني كان يتم إرسال الباحثين إلى شتى أنحاء الإمبراطورية بحثاً عن المبدعين من أجل رعايتهم والاستفادة منهم (جروان ١٩٩٩، ص.ص ٥-٣٩)، واستمرت الاهتمامات بهذه

الفئة من البشر حتى الآن.

وإذا كانت الجهود ظلت مستمرة في الاهتمام بالموهوبين والفائقين منذ بدء الخليقة إلا أنها كانت جهوداً متقطعة فردية ولا تعبر عن ظاهرة مستمرة، كما حدث منذ أطلق جيلفورد دعوته وألح عليها هو والعاملون معه ومن تحمسوا لدعوته منذ سنة ١٩٥٠، حيث أنه منذ هذا التاريخ مضت الدراسات التي اهتمت بالإبداع عموماً في مسارات متنوعة، وكان نصيب الطفولة منها ضخماً ومتنوعاً سواء في ذلك دراسات مراحل نمو الإبداع (البعد الارتقائي) أو الدراسات التفاعلية (علم النفس الاجتماعي للابداع) أو الدراسات السيكومترية (خصائص القدرات الإبداعية عند الأطفال).

ثانيـــا: تعـــريف الإبـــداع

حظي مفهوم الإبداع باهتمام كثير من المؤلفين وقد قدمت له تعريفات متعددة. وفي الفصل الإفتتاحي الذي كتبة كل من هينيسي وأمابيل يتساءلان عن أصل أو أساس الإنتاج الإبداعي، هل هو عائد إلى قدره محددة أو إلى تجمع أو تآلف (Constellation) من سمات الشخصية التي يملكها المبدع؟ أم أن هناك مكونات أخرى مكافئة ذات قيمة جوهرية لهذه العملية؟ ويذكر الباحثان أن العوامل الاجتماعية والبيئية تلعب أدواراً جوهرية في الأداء الإبداعي، ويضيفان أنهما وجدا علاقة إيجابية قوية بين الحالة الانفعالية للفرد أو توجهه الدافعي وإبداعية الأداء الخاص بهذا الشخص. (Hennessey & Amabile, 1996).

وعلى وجه العموم فإن هناك اجماعاً فيما يرى ستيرنبيرج وتارديف على أن الشخص المبدع يمتلك العديد من الصفات والتي يسهم كلٌ منها في بلورة السلوك الإبداعي (Tardif & Sternberg, 1995).

وقد يكون من المناسب قبل المضي مع جهود الباحثين الغربيين - النظر في تراثنا العربي في محاولة للعثور على معنى هذا اللفظ، خصوصاً وأنه قد دار حوله جدل كثير، ليس في لغتنا العربية فحسب، بل كذلك لدى غيرنا من الدارسين في الخارج. من ذلك مثلاً ما يشير إليه جو خاتينا (١٩٧٣) من أن تعريفات الإبداع، أصبحت من الكثرة والتداخل بحيث يصعب علينا اختيار واحد منها للعمل بمقتضاه.

ويذكر ابن منظور في لسان العرب: "بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه أولاً"، وفلان بدعة في هذا الأمر، أي أول لم يسبقه أحد. والبديع: المحدث العجيب، والبديع: المبدع وأبدعت الشيء: اخترعته لا على مثال، وأبدع الشاعر: جاء بالبديع". (ابن منظور، ١٩٧٩، ج٣، ص.ص ٢٢٩-٢٣١). وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم (ج٣ ص٨٣): "أبدع الشيء،

كمنعه، بدعاً وأبدع وابتدعه: أنشأه وبدأه على غير مثال سابق".

ويستخدم البعض لفظ "ابتكار" في اللغة العربية، مكان لفظ إبداع، ولكن يبدو أن لفظ إبداع أكثر دلالة على النشاط والسلوك المتعلق بالتفوق والحذق في الصنعة من لفظ "ابتكار" الذي يقتصر معناه على السبق وإتيان الأمر أولاً، على خلاف لفظ "إبداع" الذي يكاد يقترب من مفهوم لفظ الخلق، على نحو ما نقرأ في القرآن الكريم: "بديع السماوات والأرض". مع ملاحظة أن الإنسان لا يخلق من العدم بل يخلق من عناصر ومواد موجودة، سواء في عقله أو تكون مطروحة أمامه، ولا يهم بعد ذلك أن يأتي الخلق أو الإبداع على مثال أو على غير مثال، أو يأتي ناقصاً أو يصل إلى حد الكمال، وهو ما يحدد مستوى أو درجة الإبداعية عند هذا المبدع أو ذاك، هذا عن الإبداع، كما ورد في اللغة العربية. فما هو الإبداع عند الباحثين الأجانب؟.

يذكر خاتينا أن أصل كلمة إبداع (Creativity) (Khatena, 1973) وكما ورد في قاموس ويبستر ١٩٦٢ ,Webester إلى المقطع اللاتيني "Kere" والذي يعني: النمو أو سبب النمو. والفعل الإنجليزي يبدع Create أي يسبب المجيء إلى الوجود، وهو يعني أيضاً "يصنع، ويؤصل Originate، والصفة مبدع Creative تركز الإنتباه على القدرة الإبداعية Creative Ability، أي أن من يتصف بهذا الوصف يكون مالكاً للقوة والدافع والخيال. والإسم Crea-tivity، يشير إلى خاصية أن يكون الشخص مبدعاً، أو هي القدرة على الخلق The Ability to Create.

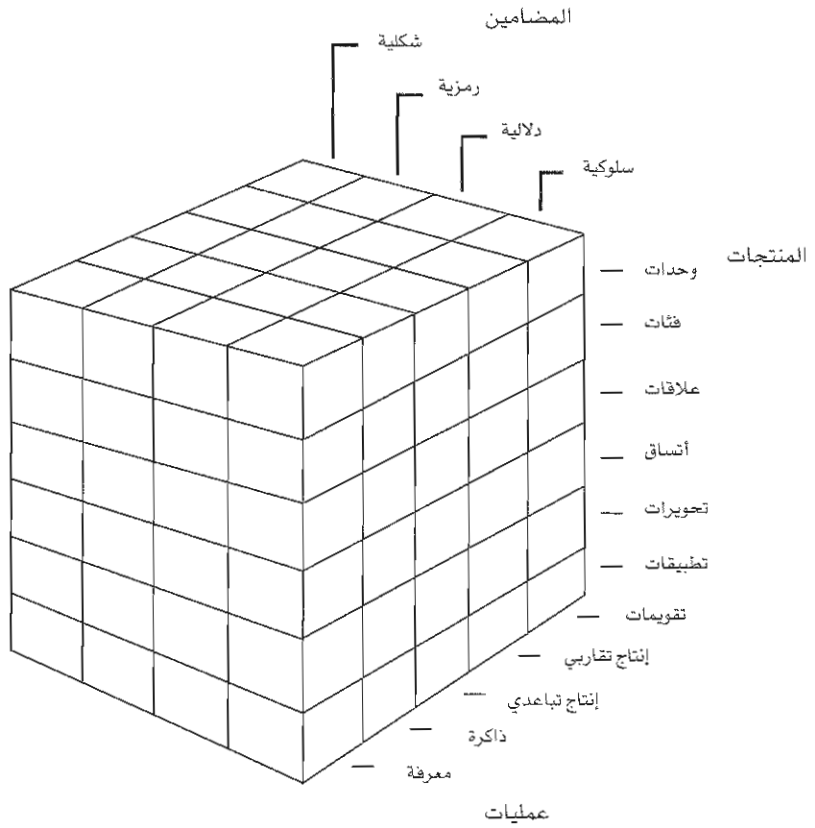
وقد حاول باحثون كثيرون تقديم تعريفات إجرائية لمفهوم الإبداع. ويورد تيلور، فيما يذكر خاتينا، أكثر من مائة تعريف للمفهوم، ذلك في دراسة نشرها عن عملية الإبداع (Khatena 1973) وسوف نقف عند معنى واحد للإبداع لجيلفورد، هو في تقديرنا من أكثر المعاني العلمية التي تنظر للسلوك الإبداعي نظرة تتفق مع الواقع.

يرى جيلفورد أن الإبداع ليس منطقة منعزلة من السلوك، حيث أن الطاقة الإبداعية تعتمد على توافر درجات متفوقة مما يطلق عليه قدرات الإنتاج التنويعي Divergent Production Abilities والتفوق في هذه القدرات يؤدي إلى تفوق الطاقة الإبداعية، بشرط الاستحواذ على قدر معقول من قدرات الإنتاج التقريري Convergent Thinking (الذكاء العادي) (Guilford, 1971, P. 161; 1979, P. 128).

ومن الواضح، أن جيلفورد، ينظر إلى الإبداع باعتباره مفهوماً متعدد الأبعاد. والمفهوم بأبعاده التي يقدمها جيلفورد، يختص بالعقل البشري، أي بتلك الاستعدادات العقلية، سواء كانت ذات خصائص تقريرية Convergent أو ذات خصائص تنويعية Divergent. (الشكل رقم ١).

وعلى الرغم من أن النموذج النظري الذي قدمه جيلفورد كتخطيط لقدرات العقل البشري، لا يقدم لنا طبيعة التفاعل بين هذه القدرات في أثناء السلوك الإبداعي، بما ينطوي عليه هذا السلوك الدينامي من جوانب وجدانية، وطاقات استكشافية جمالية وتضمينات اجتماعية، إلخ.، إلى أن ميزة هذا النموذج النظري أنه قدم أسلوباً جديداً في النظر إلى الطاقة الإبداعية.

شكل (١) مكعب جيلفورد



نموذج بناء العقل عن جيلفورد Guilford, 1979 p22

ثالثـــاً: خصـــائص المبدعـــين

أورد تارديف ويستيرنبيرج جدولاً يلخص فيه خصائص المبدعين يعرضها جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

م	اسم البند	بارون	شاكز نتميهالي	فيلدمان	جاردنر	جروبر وداڤيس	هنزلي وأمابيل	جونسون وليرد	لانجلي وجونز	بركنز	شانك	شيمنتون	ستيرنبيرج	تيلور	تورانس	والبورج	ويزبيرج
١	الإصالة	•										•			•	•	
٢	دقة وطلاقة لفظية	•										•			•	•	
٣	ذكاء مرتفع											•				•	
٤	خيال جيد	•											•		•		
٥	مبدع في مجال معين				•			•	•	•			•	•		•	•
٦	يفكر بالاستعارة	•															
٧	يستخدم فئات وصور عريضة وواسعة					•					•			•			
٨	مرن وماهر في اتخاذ القرار		•										•	•	•		
٩	يقوم بعمل أحكام مستقلة	•										•			•		
١٠	يتصرف بجودة مع الخبرة												•	•			
١١	يفكر بطريقة منطقية	•								•							
١٢	الانعزلات والتخلص من التوجه الادراكي	•											•	•	•		
١٣	يتبنى أفكاراً جديدة	•											•	•			
١٤	يستخلص النظام من الفوضى					•											
١٥	يسأل: لماذا؟																
١٦	يبحث عن المعايير والفروض	•											•				
١٧	واعي بالجدة والثغرات في المعرفة																
١٨	يستخدم المعرفة الموجودة كقاعدة لأبنية جديدة																
١٩	يفضل الإتصال غير اللفظي																
٢٠	يخلق أو يبدع تصورات داخلية																

ويتضح من الجدول الذي أورده تارديف وستيرنبيرج أن الخصائص المميزة للمبدعين يمكن اختزالها إلى ثلاث فئات هي:

١- السمات: وتتضمن خصائص من قبيل:

- الذكاء المرتفع نسبياً
- الأصالة
- الدقة
- الطلاقة اللفظية
- الخيال الجيد

٢- القدرات وتتضمن:

- التفكير بالاستعارة
- المرونة ومهارة اتخاذ القرار
- استقلال الحكم
- التعامل بجودة مع الجدّة
- مهارات منطقية متفوقة
- تصورات داخلية
- الإنشغال بالأفكار الغريبة
- البحث عن النظام داخل الفوضى

٣- أساليب المعالجة التي يستخدمها المبدعون أو يملكونها وتتضمن:

استخدام فئات عريضة وصور ذات آفاق واسعة

تفضيل الإتصال غير اللفظي

تفضيل تبني أبنية جديدة، على استخدام ما هو موجود

يسألون لماذا؟ ما هي المعايير أو المحكات؟

يكونون واعين بالجديد والثغرات في المعرفة المتوفرة

استخدام معارفهم الحالية كقاعدة لأفكار جديدة

والخاصية المميزة أو السائدة لدى الأفراد المبدعين، عموماً، هي الاستعداد للتذوق الجمالي (Aesthetic Ability) التي تجعلهم قادرين على تمييز الأمور ذات القيمة في مجالهم، وتجعلهم ينخرطون فيها ويهملون ما عداها بالإضافة إلى تميزهم بخصائص عملية من قبيل:

- الميل إلى المخاطرة برغم محاذيرها.
- الانفتاح على ا لخبرات الجديدة.

- حب الاستطلاع.
- الاستمثال Assimilation.
- الميل إلى النظام والتآلف.
- الدافعية الداخلية.
- التركيز على العمل.
- تحرير الروح من إملاءات الآخرين.

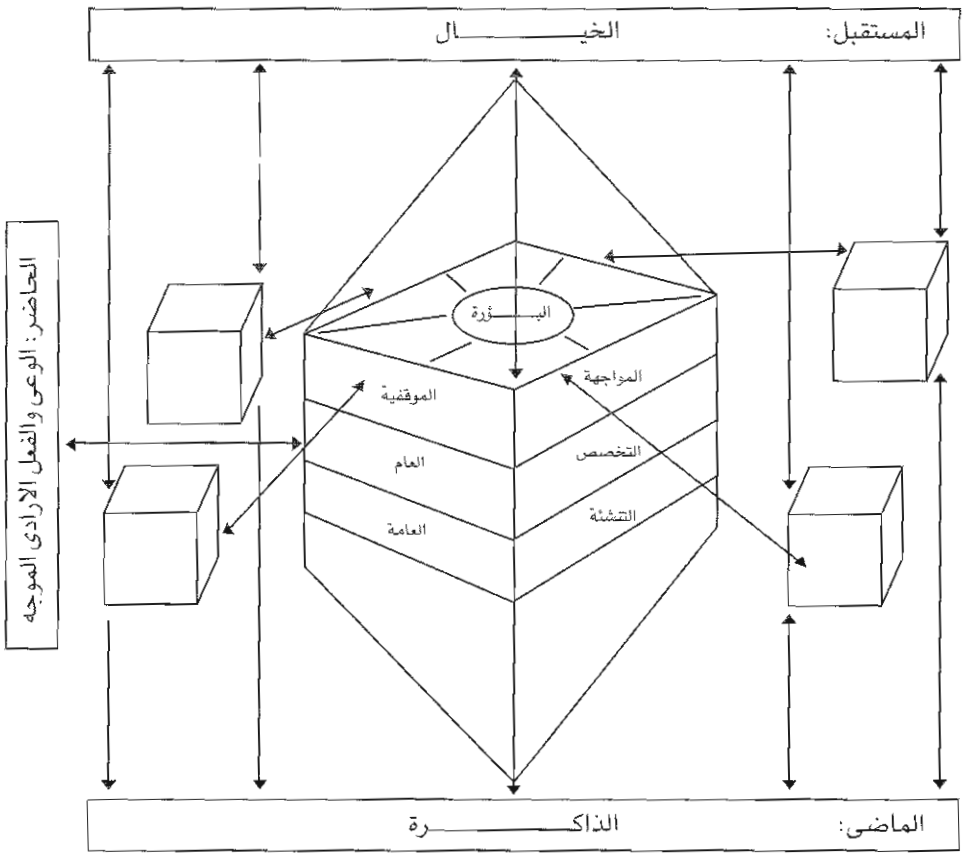
رابعـــاً: تكامليـــة السلـــوك الإبـــداعي:

مما سبق يمكن القول بأن الإبداع لا يمكن أن يوصف بأنه متغير بسيط ولا هو بالفكرة أحادية البعد، بل الأدعى إلى الصحة الإقرار بأنه سلوك مركب، والسلوك المركب لا يمكن أن ينهض اعتماداً على خاصية فريدة أو صفة واحدة، فهناك العديد من المكونات التي تساهم في بنائه وتفعيله. وربما يكون النموذج التكاملي لتفسير السلوك الإبداعي يساهم في بلورة طبيعة السلوك الإبداعي وهو النموذج الذي يعرضه الشكل رقم (٢).
ويمكن ملاحظة أن النموذج الذي يصوره الشكل يعرض للفكرة في إطارها المنظومي الذي يعتمد على ما يلي:

- **نظرة ارتقـــائية** (من الماضي إلى الحاضر، واستشرافاً للمستقبل).
- **نظرة التقـــائية** (تفاعلية) سواء بين متغيرات المجال الواحد(معرفي أو وجداني أو جمالي أو اجتماعي ثقافي)، أو بين كل المجالات بعضها والبعض الآخر أو بين المستويات الثلاثة للزمان السيكولوجي للفرد (الماضي والحاضر والمستقبل) بما يعنيه هذا الزمن من تذكر (ماضي) ووعي وإدراك (حاضر) أو تخيل (استشراف المستقبل).

ويفترض النموذج الذي يقدمه الشكل رقم (٢) أن هناك عدة مسلمات تمارس دورها في توجيه هذا السلوك وهي:

شكل رقم (٢)



المنظومة العامة للسلوك الفعال:
المكونات والوظائف والرعاية والفعالية

١- مستوى الوعي (القبض على جماع الخبرة واستحضارها في وضع منظم جاهز للاستخدام).

٢- مستوى الخيال والإبداع (التوجه نحو المستقبل).

٣- مستوى الإرادة (تفعيل السلوك) وذلك من أجل خلق شيء لم يكن موجوداً (في الماضي) اعتماداً على ما كان موجوداً ومتحققاً في المجال الراهن (الآن) المتطلع إلى الاكتمال (في المستقبل) بشكله الجديد.

ونلاحظ على هذا النموذج Model الآتي:

- أنه يفترض أن الإبداع ظاهرة اجتماعية.
- أنه يفترض وجود متصل زمني تتحقق فيه الإبداعية.
- افتراض أن المستقبل يلعب دوراً مهماً في تشكيل السلوك الإبداعي جنباً إلى جنب مع الحاضر ومع الماضي أيضاً.
- افتراض أن هناك سلسلة من التفاعلات على عدد متنوع من المستويات هي:
- تفاعلات مع الذات ومع الآخرين.
- تفاعلات بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- تفاعلات داخل كل مكون من مكونات السلوك الأربعة.
- تفاعلات بين المكونات الأربعة للسلوك.
- افتراض أن الإبداع يتحقق إذا ما توفرت مستويات معينة من الخصائص (كالتي أشار إليها ستيرنبيرج وتارديف) وإذا ما وجدت تفاعلات إيجابية كالتي أشار إليها بارون (١٩٩٦) وموريس شتاين Stein, 1975, A.b.

وعلى كل فمن الواضح أن الإبداع بهذا الشكل ليس خاصية (أو حتى عدة خصائص) مفردة، بل هو سلوك متكامل يعتمد على العديد من الخصائص والشروط والمناخات والتفاعلات والسياقات، وعلينا أن نكون قادرين على:-

١- رصد السياق المناسب للإبداع واستثماره على النحو الأمثل.

٢- اكتشاف الخصائص المهمة للإبداع.

٣- رصد التفاعلات الأساسية الموصلة للإبداع (حنورة ١٩٩٧أ، ص ٤٢١-٤٣٩، ١٩٩٨ب ص١-١٢).

خامساً: العلاقة بين الإبداع ونسبة الذكاء

يقرر جيلفورد أن نسبة الذكاء IQ التي يرى البعض أنها تقدم تقريراً شاملاً عن ذكاء الفرد لا تستطيع أن تمدنا بصورة تفصيلية تغطي كل الاستعدادات أو المواهب العقلية

(Guilford, 1977, P. 153) والتي تصل إلى ١٢٠ وحدة عقلية (شكل ١)، كل وحدة تشير إلى جانب من جوانب البناء العقلي، وهو ما لا يتوفر في جميع المقاييس المعروفة التي تقدم لنا تقديراً لنسبة الذكاء.

وقد يكون من الأفضل فيما يرى جيلفورد أن نقدم للشخص بروفيلاً يحتوي على درجات في مختلف الاستعدادات المائة والعشرين بحيث يمكن للفاحص المدقق أن يرى أين تقع درجة الشخص في قدرة معينة على هذا البروفيل الذي يمكن أن يشبه خريطة، ولكنها خريطة لبناء العقل، فقد يكون الشخص متفوقاً في استعدادات ومتخلفاً في أخرى. ونعود مرة أخرى إلى التذكير بأنه ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوقاً في جميع الاستعدادات العقلية من أجل أن يكون عبقرياً مبدعاً، فكثير من المبدعين كانوا ضعافاً في الاستعدادات الحسابية مثلاً ولكنهم نبغوا في فنون أخرى كالتصوير أو الشعر وهو الأمر الذي يدعم سلامة النموذج البنائي الذي قدمه جيلفورد لبناء العقل باعتباره نموذجاً ينظر إلى العقل باعتباره نظاماً يضم الكثير من الوحدات التي ليس من الضروري أن تكون جميعها متماثلة من حيث القوة.

والنموذج في شكله الذي أوردناه من قبل يشير إلى أنه يمكن تصنيف العوامل (أو القدرات) العقلية وفقاً لثلاثة أسس هي: نوع العملية Operation، ونوع المضمون (المحتوى) Content، ونوع الناتج Product. (أبو حطب، ١٩٦٨، ص ٣٧١).

وسوف نعرض بإيجاز فيما يلي لأهم خصائص العوامل في نموذج جيلفورد:

أ- عوامل العمليات:

وهي عوامل تتضمن خمس مجموعات كل مجموعة منها تتضمن عددا من العوامل، فهناك مجموعة خاصة بالمعرفة - أي بما يحقق اكتشاف المعرفة أو التعرف عليها أو إعادة اكتشاف المعرفة، وهناك مجموعة الذاكرة وهي خاصة بالعوامل المسؤولة عن تخزين المعلومات، وهناك مجموعة الإنتاج التغييري (أو التباعدي) أي ذلك النوع من التفكير الذي يطلق عليه اسم التفكير في نسق مفتوح Open System مثل الإجابة عن سؤال يسأل عما يحدث إذا توقفت الأرض عن الدوران، أو ماذا يحدث إذا استغنى الإنسان عن الطعام أو إذا لم يوجد في العالم غير مجموعة من (الإناث).. إلخ، وهناك مجموعة من العوامل الخاصة بالتفكير التقريري Convergent أو التفكير في نسق مغلق Closed System مثل الإجابة عن سؤال يسأل عن ناتج المسألة (٢X٢=؟) أو ما هو لون البرتقالة؟ أو هل الذهب معدن أو نبات؟

وهناك مجموعة من عوامل التفكير التقويمي Evaluation وهي العوامل المسئولة عن اختبار صحة المعلومات المتوفرة وسلامتها. هذا عن بُعد العمليات.

ب- عوامل الإنتاجات Products والتي تنقسم إلى ستة عناصر هي:

١- وحدات Units مثل كلمة (رجل) كوحدة للكلام.

٢- فئات Classes وهي مجموعة وحدات.

٣- العلاقات Relations وهي ما يقوم بالربط بين الوحدات (ربط الكلمات لتصبح جملة وربط الجمل لتصبح فقرة ذات معنى).

٤- الأنساق Systems، والنسق عبارة عن مجموعة عناصر منظمة وفقاً لمنطق معين (جدول الضرب مثلاً).

٥- التحويرات Transformations التي يمكن أن تطرأ على معنى أو سلوك مثل تحوير جملة (الرجل جميل) بإدخال كلمة (كان الرجل جميلا)، أو إدخال أصبح (أصبح الرجل جميلاً).

٦- التعيينات (أو التطبيقات) وهي ما يمكن أن تحتويه وحدة المعلومات من إمكانات.

ج- عوامل المحتويات Contents وتضم خمسة عناصر وهي:

١- المحتوى السلوكي (مثل شكل يشبه الإنسان أو تعبيرات وجهه الانفعالية).

٢- الدلالة أو المعنى مثل معنى الكلمة أو الجملة أو معنى رنة الصوت.

٣- ثم المحتوى الرمزي مثل التهديد بقبضة اليد أو التحية برفع اليد.. إلخ.

٤- ثم المحتوى السمعي للكلام أو الأصوات غير الكلامية.

٥- المحتوى البصري لما نراه من وقائع وأحداث.

وعلينا أن نعترف بأنه ليس من الضروري أن يكون هذا النموذج هو النموذج الوحيد السليم، ولكنه مع ذلك نموذج منطقي ومثمر من حيث ما يمكن أن يوحي به امكانات بحثية واستكشافية لمجاهل العقل البشري.

ولعل أبرز ما قدمه جيلفورد هو تفرقته بين أنواع متعددة من العمليات العقلية بما أدى إلى الكشف عن عمليات للتفكير (أو الإنتاج) التقريري وهو ما كان يعرف فيما سبق بنسبة للذكاء IQ حيث أن هذه النسبة كانت تتضمن فقط عوامل الذكاء غير الإبداعي (عوامل التفكير في نسق مغلق) وحين أضاف جيلفورد التفكير المخاطر (أو الإنتاج التغييري أي التفكير في نسق مفتوح) فقد فتح الطريق واسعاً لكي نرى الذكاء في ثرائه وعدم تجانسه وهو ما حدا به إلى الإشارة كما ذكرنا في ثرائه وعدم تجانسه وهو ما حدا به إلى الإشارة كما ذكرنا من قبل إلى أهمية النظر إلى الذكاء من منظور البروفيل المتعدد المستويات والأبعاد، وليس من منظور الدرجة الواحدة المعروفة بنسبة الذكاء حتى وإن كانت هذه النسبة، كما هو الحال في اختبار ويكسلر مثلاً، تعتمد على نوعين من الذكاء

هما الذكاء اللفظي والذكاء العملي، فقد اتضح وجود قدرات أخرى واستعدادات لا بد من أن توضع في الإعتبار، مثل الأصالة والطلاقة والمرونة (وهي عوامل تتبع منطقة القدرات الإنتاجية).

وقد أبرز المنظور الذي قدمه جيلفورد لبناء العقل أهمية عدد من القدرات والاستعدادات نقدم فيما يلي كلمة موجزة عن أهمها:

١- الأصالة: Originality

الأصالة من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي وهي تعني القدرة على إنتاج الجديد غير المكرر. وهناك عدة خصائص يتميز بها الإنتاج الأصيل، من قبيل الجدة والندرة وعدم التكرار. والأصالة تشير إلى الأصل Origin وعندما تكون الصورة أو العمل أو الفكرة (أصيلة)، فهذا معناه أن أحداً لم يصل إلى مثلها من قبل، أو على الأقل لم تنتشر بين الناس.

٢- الطلاقة: Fluency

تشير الطلاقة إلى الإنتاج الوفير للأفكار أو الصور أو الأنماط السلوكية، وهناك اختبارات متعددة للطلاقة أمكن تصميمها لقياس أربعة عوامل وهي العوامل التي أشار إليها جيلفورد باعتبارها عوامل نوعية تشكل فيما بينها عاملاً عاماً للطلاقة وهي:

أ- الطلاقة اللفظية لإنتاج أكبر عدد من الألفاظ تتوفر فيها خصائص معينة (مثلاً التي تبدأ (بحرف ع).

ب- طلاقة التداعي وهي النشاط الذي يفرز استجابات تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى. من قبيل ذلك، أسماء الحيوانات مثلاً.

ج- الطلاقة الفكرية، ذكر أكبر عدد من الأفكار في زمن معين.

د- الطلاقة التعبيرية، ويشار بها إلى القدرة على التفكير السريع في كلمات متصلة وملائمة لموقف معين، أو هي القدرة على صياغة الأفكار في عبارة مفيدة. ويمكن وفقاً لجيلفورد أن تظهر تلك العوامل في صيغ أخرى غير الصيغ اللفظية، في الأشكال والأصوات والتصرفات مثلاً وتقاس الطلاقة بمقاييس تتطلب من الشخص أن يعطي أكبر قدر ممكن من الكلمات أو الأفكار أو يرسم أكبر قدر ممكن من الرسوم أو الصور أو يمارس أداءات جسمية كثيرة. فالكم هو أساس تقدير درجاتها.

٣-المرونة: Flexibility

وتعني القدرة على تغيير الوجهة العقلية أو التنويع في الأفكار أو الصور أو التصرفات، وهناك عاملان للمرونة هما:

أ- المرونة التكيفية: Adaptive Flexibility

وهي قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة، ويمكن النظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي، فالشخص المرن (من حيث التكيف العقلي) مضاد للشخص المتصلب عقلياً.

ب- المرونة التلقائية: Spontaneous Flexibility

وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين، على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة.

وكما هو واضح فإن القدرات الإبداعية ليست قدرات تعمل في وعاء غريب عن العقل، ذلك الوعاء الذي، فيما يرى جيلفورد، يتسع للقدرات التي اصطلح على تسميتها بالقدرات الإبداعية، كما يتسع أيضا ليتضمن القدرات الأخرى التي اصطلح على تسميتها بقدرات الذكاء العام والتي يستخلص منها ما نطلق عليه اسم نسبة الذكاء IQ. ومنذ أن طرح جيلفورد نموذجه المقترح لبناء العقل أجريت دراسات متعددة تفحص طبيعة العلاقة بين الإبداع والذكاء.

ومن الدراسات التي تعرضت لهذا الموضوع دراسة جتزلز وجاكسون التي خصصت لدراسة العلاقة بين كل من الإبداع والذكاء. (Jetzels & Jackson, 1962).

وقد اتضح من هذه الدراسة أن العلاقة بين الذكاء والإبداع علاقة ضعيفة، بمعنى أنه ليس من الضروري أن يكون الشخص الذكي (في نسبة الذكاء) (مبدعا)، فقد يكون الشخص متفوقا في القدرات التي تقيس الفهم اللفظي وطلاقة الألفاظ والحساب والاستدلال والقدرة المكانية (وهي قدرات الذكاء العام كما توصل إليها ثرستون) ولكنه مع ذلك يكون ضعيفا في الاستعدادات الإبداعية التي تتعامل مع التهويم والخيال والتحرر من المنطق والمعادلات الرياضية، ولكن مع ذلك فقد أشارت بعض الدراسات التي تحدثت عن العلاقة بين الإبداع والذكاء إلى أن الشخص المبدع أي الذي يتمتع بدرجة مرتفعة في أدائه على مقاييس الابداع لا بد أن يكون مستحوذا على حد أدنى في مقاييس الذكاء لا يقل عن نسبة ذكاء ما بين (١٠٠-١٢٠) أي يكون شخصا متوسط الذكاء وليس متخلفا عقليا، وقد يكون بالطبع متفوقا أي أن درجاته فوق ١٢٠ درجة ولكن هذا ليس بالشيء المهم. فهناك كثير من المبدعين، يبدعون أعمالاً متفوقة ولكنهم مع ذلك متوسطون في درجاتهم على مقاييس الذكاء العام. (حنورة، ١٩٩٧، ص٥٣).

وفي دراسات حديثة ظهر أنه في الأعمار المبكرة في المجتمع العربي توجد علاقة بين الذكاء والقدرات الإبداعية ولكنها ليست علاقة مرتفعة (بدر العمر، ١٩٩٦).

ويذهب كثير من الباحثين (الهاشم وحنورة ١٩٨٩، حنورة والهاشم ١٩٩١) إلى أن تميز الفرد بالسلوك الإبداعي أو تميزه بالتفكير الرياضي أو المنطقي يرجع إلى سيادة أو سيطرة جانب أو آخر من جانبي المخ حيث أشارت دراسات متعددة إلى أن الجانب الأيمن من المخ مسئول عن النشاط الإبداعي على حين يتخصص الجانب الأيسر في قدرات الذكاء العام خاصة القدرات اللغوية والحسابية والمنطقية.

ولكن الدراسات الأحدث كشفت عن أن التكامل بين جانبي المخ يؤدي إلى إفراز إنجاز متفوق يتميز به العباقرة (أي الأذكياء المبدعون) (حنورة ١٩٩٧ أص ٥٤-٥٨-٢٣٠).

ولا حاجة للإشارة مرة أخرى إلى أنه من الصعب تصور أن يكون العالم المبدع أو كاتب الرواية المبدع أو الموسيقار المبدع أو الشاعر المبدع شخصا ضعيف الذكاء، كما أنه لا يمكن تصور أن يكون شخصا مختل العقل لأنه كما ثبت عبر العديد من الدراسات فإن الإبداع يحتاج إلى درجة عالية من التركيز العقلي والتخطيط والربط بين العناصر المتباعدة والتغلب على المشكلات والاستبصار بما سوف يحدث في المستقبل القريب أو البعيد، وكل ذلك يتم من خلال تبني إستراتيجية ذات عناصر ومفردات متنوعة، والشخص المبدع يعمل وهو قادر على أن يتعامل مع كل تلك العناصر والمفردات، هذا فضلا عن اهتمامه بأن يجيء عمله ذا أبعاد متوازنة من حيث الشكل ومن حيث المضمون، وعلى ذلك فإنه من الضروري الإقرار بأن المبدع شخص على درجة متوسطة من الذكاء العام على الأقل، ولكن علينا أن نعترف بأن مقاييس الذكاء التي كانت تستخدم في الدراسات التي حاولت أن تكشف العلاقة بين الإبداع والذكاء مقاييس ربما كانت قاصرة عن أن تحيط بكل مفردات الذكاء، ولابد من النظر إلى الذكاء باعتباره وحدات متنوعة تشكل فيما بينها ذلك البناء المتعدد الأبعاد الذي أشار إليه جيلفورد، بما يساعد على التغلب على الثنائية المفتعلة بين جانبين متكاملين في البناء العقلي واعتبرنا القدرات العقلية (سواء كانت مما يمت إلى الذكاء العام أو إلى الاستعدادات الإبداعية) بمثابة مفردات أو عوامل جزئية في كل له تكامله الفعال.

سادسا: نمو الإبداع

لما كان الأطفال الموهوبون هم الذين كما يذكر طوماسون، يمكن تميزهم في أعمار مبكرة في سن ما قبل المدرسة (Thomason, 1981) فقد أصبح من الضروري الاهتمام بالكشف عن طبيعة نمو الإبداع والموهبة لدى هؤلاء الأطفال، وعلى الرغم من كثرة الكتب

والدراسات التي كتبت حول موضوع الإبداع، إلا أن القليل منها هو الذي اهتم بمعالجة موضوع نمو الإبداع منذ بداية الطفولة وحتى المراحل المتأخرة من العمر.

ويذكر مايكل لويس وليندا ميكالسون (1985, P.35) أنه من الناحية التاريخية كان هناك اتجاه يذهب إلى أنه لا يمكن الكشف عن الموهوبين قبل سن الثالثة ولكن مع تقدم أدوات القياس بدأت النظرة تتغير إلى إمكانية الكشف عن النبوغ في وقت مبكر ربما منذ الميلاد، ومنذ سنة ١٩٦٠ بدأ الإهتمام بدراسة بروز الموهبة لدى الأطفال المولودين حديثا من ذلك على سبيل المثال ما قامت به جانيت براون حين نشرت سنة ١٩٦٤ و ١٩٧٠ دراستين عن النبوغ لدى الأطفال المولودين حديثا New Born فقد تمت دراسة سلوك الطفلة فاليسيا منذ ولادتها وحتى سن الثامنة حيث بدأت تبرز مهاراتها الإبداعية وقد رصدت جانيت براون خصائص الطفلة مقارنة بزميلاتها ممن لم يتطور سلوكهن إلى حد ظهور الموهبة لديهن وكانت هناك أربع خصائص هي:

١- استجابة حسية عميقة وواسعة.

٢- بطء النمو في اتجاه الوظائف السلوكية المركبة الكبيرة.

٣- توجه داخلي (سلوك تعبيري بالوجه والعينين).

٤- استقلال الاستجابة للمنبهات الخارجية.

وقد أورد سويف ❖ في وقت مبكر ملاحظاته حول سلوك طفلته. (سويف، ١٩٧٠ ب) وكان من الملاحظات التي ذكرها عن ابنته على مدى عامين خصائص كتلك التي أشارت إليها جانيت براون بالاضافة إلى سرعة ودقة الإدراك والتفهم الوجداني والتعبير الانفعالي المناسب وحب الإستطلاع.. إلخ.

ويذكر ستيفن ليهان (Lehane, 1979, P.5) أن الإبداع يبدأ يبزغ كإمكانية حالة اعتبارا من عمر عامين ويبدأ النمو يأخذ مراحل متتالية بعد المرحلة الحالمة من أهمها مرحلتان هما: المرحلة الشعرية Poetic (٣-٥ سنوات) ومرحلة الاختراع (Invention) (٤-٦ سنوات).

وعلى وجه العموم فقد أمكن من خلال الدراسات المتنوعة استخلاص الأدلة التي تساهم في الكشف عن الأطفال المبدعين (الموهوبين) Talented والنابغين Gifted منذ سن مبكرة ربما بقدر معقول من الدقة. وبصرف النظر عن اختلاف الباحثين حول إمكانية أن يتم ذلك منذ الأيام الأولى بعد الميلاد إلا أن هناك دراسات متعددة أشارت بالفعل إلى أن عمر الثانية هو عمر مناسب يمكن البدء من عنده الكشف الموضوعي للسلوك المتميز (الموهوب) عند الأطفال النابغين بل هناك من أمكن رصد النبوغ لديهن في عمر ٨ شهور، كما تشير إلى ذلك إيلين وينر (Ellin Winner 1996, P.3).

❖ أصبحت الطفلة الآن هي الدكتورة أهداف سويف أستاذة الأدب الإنجليزي بجامعة القاهرة وكاتبة معروفة تكتب قصصا وروايات وتحرر الصفحة الأدبية في إحدى الجرائد الأنجليزية ولها كتابات نقدية ومن إبداعاتها بالانجليزية رواية "في عين الشمس" In the eye of the sun التي ترجمت إلى العربية.

وأيا ما كانت التوجهات نحو إمكانية تمييز بعض مظاهر النشاط الإبداعي في البدايات الأولى للعمر، فإنه من الضروري الإشارة إلى أن هناك دراسات تمكنت من رصد وتمييز مراحل واضحة في هذا النمو، وقد أشارت تلك الدراسات بشكل عام الى وجود شكل معين لطبيعة إرتقاء السلوك الإبداعي هو شكل الموجات ذات القمم والمنخفضات، من ذلك مثلا ما كشفت عنه دراسات ريبو عن بزوغ الخيال في عمر مبكر، ربما قبل نمو التفكير المنطقي.

وقد أشار أندروز Andrews, 1930 إلى أن ذروة الخيال تقع بين سن الرابعة والرابعة والنصف ثم ينخفض النشاط الخيالي في سن الخامسة، وهناك من رأى أن النمو يستمر حتى سن العاشرة ثم يبدأ ينخفض، وقد أشار تورانس إلى مضي حركة نمو الإبداع على النحو التالي:

- تزايد الإبداع بين سن ٣ وسن ٥ سنوات.
- إنخفاض الإبداع بين سن ٥ - ٦ سنوات.
- الارتفاع الإبداعي بين ٦ - ٩ سنوات.
- ثم انخفاض الإبداع في سن العشر سنوات.
- تحسس الإبداع بين ١١ و ١٢ سنة.
- العودة إلى الانخفاض بين سن ١٣ و ١٤ سنة.
- عودة إلى الارتفاع بعد ذلك حتى سن ١٧ و ١٨ سنة.

(عبد الحميد، ١٩٩٣، درويش ١٩٧٤).

ويمضي تفسير هذه الظاهرة، ظاهرة القمم والمنخفضات في اتجاهات متباينة، حيث أشار البعض إلى أن السبب ربما يكمن في التنشئة الاجتماعية أو ربما في أساليب التعلم أو النمو الفسيولوجي أو ربما يظهر التباين بسبب اختلاف أساليب القياس.

وفي الدراسات العربية التي أجريت على ارتفاع الإبداع والخيال تم الكشف عن أن الإبداع والخيال يمضيان في اتجاه مستقيم نحو الارتقاء، من ذلك ما جاء في دراسة شاكر عبد الحميد، حيث اتضح منها ارتقاء القدرات الإبداعية (الأصالة والطلاقة والمرونة) بارتقاء العمر، وقد كشفت المقارنات الإحصائية عن وجود فروق واضحة بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة الإبتدائية والسنة السادسة الإبتدائية، وهو نفس الأمر الذي ظهر بالنسبة لمتغير الخيال. أما عن العلاقة بين متغيرات الإبداع والخيال فقد ارتبطت درجة الخيال بدرجات الطلاقة والأصالة، ولم ترتبط بالمرونة لدى مجموعتي الدراسة (٣ إبتدائي ٨ سنوات و ٦ إبتدائي ١١ سنة) شاكر عبد الحميد، ١٩٩٣).

وفي دراسة قام بها كل من عبد الرحمن عليان وهشام عبد الله (١٩٩٦) تم اقتراح

تقسيم مراحل نمو الخيال على النحو التالي:

١- من ٣ - ٦ سنوات مرحلة اللعب الإيهامي والتقمصي والتصور الإرتسامي Eidetic Imagery، وفي هذه المرحلة تتشكل ظاهرة "الرفيق الخيالي" التي يلجأ من خلالها الأطفال إلى خلق رفيق انسان أو حيوان أو حتى جماد يتفاعلون معه وفقا للدور الذي يخلعونه عليه.

٢- التخيل في مرحلة الطفولة الوسطى من ٦-٩ سنوات وفيها يوجد ما يطلق عليه التخيل الاسترجاعي (استرجاع صور الواقع) وهو نوع من التخيل يمكن أن يسمى التخيل التركيبي، حيث يلجأ الطفل إلى إنشاء أبنية مستقلة، وتسيطر عليه أحلام اليقظة.

٣- مرحلة ٩-١٢ سنة، مرحلة التخيل الشامل ويقوم فيها الطفل باستخدام جميع أنماط التخيل التي مارسها في المراحل السابقة مثل الرفيق الخيالي والتركيب وأحلام اليقظة.

وبالنسبة لنمو التخيل عند نفس الباحثين في دراساتهما على عينة مكونة من مجموعتين (قطرية وأخرى غير قطرية) تبين عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغير الخيال، وكذلك لم تظهر فروق بين مجموعتي العمر: أطفال المرحلة الإبتدائية وأطفال المرحلة الإعدادية (المتوسطة) وإن ظهر وجود فروق مرتبطة بالعمر في متغيرات الإبداع في اتجاه نمو القدرة على الإبداع في أربعة مقاييس بشكل مطرد ودال.

وفي دراسة بدر العمر تم الكشف عن نمو الإبداع بشكل مطرد في متغيرات الخيال والإبداع والذكاء مع تفاوت في معدلات النمو سواء بالنسبة للمراحل العمرية التي تمت دراستها أو بالنسبة لأنماط السلوك الإبداعية أو الخيالية التي تم قياسها، فقد ظهر مثلا أنه في المقاييس الفرعية لمقياس الإستخدامات غير المعتادة لجيلفورد (طلاقة، مرونة، أصالة) ظهر أن الدرجات مالت إلى الارتفاع مع تقدم العمر بدءاً من ثانية متوسط، ١١ سنة، إلى رابعة متوسط، ١٣ سنة، إلى ٣ ثانوي، ١٦ سنة. ونفس الأمر حدث بالنسبة للمقاييس الفرعية لاختبار الدوائر لتورانس (طلاقة، أصالة، مرونة) حيث ظهر أن الدرجات المنخفضة ميزت المجموعتين الأصغر سنا.

أما بالنسبة للخيال فقد ظهرت الصورة بشكل مخالف نوعا ما حيث ظهر أن المجموعة الأصغر سنا (ثانية متوسط، ١١ سنة) حصلت على درجات أعلى من المجموعة الوسطى (رابعة متوسط، ١٣ سنة) ولكن المجموعة الأكبر سنا حصلت على أعلى الدرجات، وهو أمر يمكن تفسيره في إطار ما ذهب إليه تورانس من قبل، حين أشار إلى احتمال أن اسلوب التعليم هو المسئول عن هذه الموجات في نمو الخيال، وهو ما لم يظهر في نمو

الإبداع حيث استمر الإبداع ينمو بشكل مطرد، ولكن علينا أن نلاحظ أن دراسة بدر العمر لم تستخدم عينات ممثلة لجميع سنوات العمر (العمر ١٩٩٦).

وقد أبرزت نفس النتيجة الخاصة بارتقاء الإبداع والخيال بارتقاء العمر دراسة مصري حنورة ونادية سالم، عن العلاقة بين التعرض لوسائل الإتصال الجماهيرية ونمو الإبداع والذكاء والخيال لدى أطفال المرحلة الإبتدائية بمدينة القاهرة الكبرى والتي استخدمت ثلاث مجموعات هي: مجموعة ٥-٧ سنوات، مجموعة ٨-٩ سنوات، مجموعة ١٠-١١ سنة.

وبالمقارنة بين أداء المجموعات الثلاثة على مقاييس الخيال والإبداع وجد ما يلي:

١- أبرزت درجات مقياس عناوين القصص لجيلفورد (أصالة وطلاقة)، وجود فروق دالة باستخدام تحليل التباين في اتجاه نمو الإبداع مع تقدم العمر وبشكل مطرد في المقاييس الثلاثة المستخدمة (عناوين جيدة وعناوين رديئة والمجموع: (طلاقة عامة).

٢- مقياس النتائج البعيدة، المترتبات، (أصالة ومرونة) وقد ظهر نمو الإبداع بشكل مطرد عبر المراحل الثلاثة في اتجاه ازدياد المتوسطات مع تقدم العمر في المقياسين المستخدمين وجاءت قيمة (ف) دالة وكذلك قيمة (ت) بين المجموعات الثلاثة.

٣- مقياس الدوائر لتورانس (أصالة، طلاقة، مرونة) وقيمة (ف) دالة بالنسبة للمقاييس الثلاثة وأبرزت قيمة (ت) فروقا واضحة بين المجموعات العمرية الثلاثة حيث ظهر ازدياد في الدرجات مع تقدم العمر بشكل مطرد.

٤- مقياس الخطوط لتورانس، (أصالة، طلاقة، مرونة) ومضت فيه النتائج في نفس اتجاه نتائج مقياس الدوائر.

٥- مقياس الصور الخيالية (مصري حنورة): أصالة، طلاقة، مرونة، وقد مضت فيه الدرجات في اتجاه الارتقاء مع تقدم العمر وقيمة (ف) دالة بما يدل على أن المجموعات الثلاثة تنتمي لمجتمعات متباينة من حيث القدرات التي يقيسها هذا الاختبار بمقاييسه الفرعية الثلاثة (حنورة وسالم ١٩٩٠، ص ٣٨).

وفي دراسة الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية، دولة الكويت (حنورة وآخرون، ١٩٩٩) تم استخدام عينة مكونة من ٨٩٥ تليمذا وتلميذه من تلاميذ المراحل التعليمية الثلاثة (٣ ابتدائي، ٣ متوسط، ٣ ثانوي) من جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت.

وتم استخدام مقاييس للخيال، الصور الخيالية (لمصري حنورة) وعناوين القصص (لجيلفورد) والدوائر لتورانس والترابطات البعيدة لسارانوف ميدنيك، واختبار المصفوفات المتدرجة لرافن لقياس الذكاء، واختبار للمعلومات العامة واستمارة كريشنباوم

لتقدير المدرس للسلوك الفعال لدى التلاميذ (العلاقة والوعي والاهتمام والخيال) بالإضافة إلى التحصيل الدراسي في مقرري اللغة العربية والرياضيات.

وقد تم إجراء تحليلات احصائية متعددة من بينها تحليل التباين للكشف عن الفروق بين المراحل العمرية الثلاثة (٩ سنوات و١٣ سنة و١٧ سنة). على جميع متغيرات الدراسة والتي ظهر فيها أن قيمة (ف) (تحليل التباين في اتجاه واحد) كانت دالة جميعها ما بعد ٠.٠١ وفي اتجاه تزايد درجات جميع المقاييس مع تقدم العمر إلا في متغير استمارة كريشنباوم التي ظهر فيها أن المجموعة الأصغر سنا حصلت على أعلى الدرجات تلتها المجموعة الأكبر سنا ثم المجموعة المتوسطة، وهذا المقياس هو المقياس الوحيد الذي اعتمد على تقديرات المعلمين بما يعنيه ذلك من احتمال الذاتية في التقدير.

وفي اطار نفس الدراسة تم اجراء تحليل عاملي على متغيرات الدراسة للكشف عن الأبنية العاملية التي تمحورت من حولها الخصائص الإبداعية والخيالية موضع القياس في كل مرحلة من المراحل الدراسية (العمرية) الثلاثة، وقد كشفت التحليلات عن إفراز أربعة عوامل حصلت على نفس الترتيب مع تفاوت ضئيل في نسب التباين المستوعبة لكل عامل. وهذه العوامل كانت بالترتيب:

١- عامل لتقدير المدرس لخصائص الفاعلية عند التلاميذ.

٢- عامل للخيال تشبعت عليه مقاييس اختبار الصور الخيالية.

٣- عامل ا لإبداع الشكلي (مقاييس اختبار الدوائر لتورانس).

٤- عامل الإبداع اللفظي (مقاييس اختبار عناوين القصص لجيلفور ومقايس الترابطات البعيدة لميدنيك) (حنورة وآخرون ١٩٩٩).

وعلى وجه العموم فإنه من الواضح أن الدراسات العربية وكذلك دراسات تورانس وغيره من الباحثين الغربيين أشارت إلى اطراد الارتقاء في درجات الأفراد سواء في الخيال أو في الإبداع أو في الذكاء هذا بصرف النظر عن احتمال وجود منخفضات أو قيعان في مسار اتجاه الارتقاء، وإن ظهر أحيانا أن الخيال يحدث له نوع من التدهور مع تقدم العمر.

ولكن لا بد لنا في هذا السياق من الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى تلعب أدواراً بارزة في تشكيل دينامية نمو الخيال والإبداع، من ذلك مثلا متغير الجنس، والمتغيرات المعرفية الأخرى مثل الذكاء (بدر العمر ١٩٩٦) وحب الاستطلاع (شاكر عبد الحميد، ١٩٩٣) وخليفة (١٩٩٦) وحنورة وآخرون (١٩٩٧) والمتغيرات الشخصية والدافعية وحب الاستطلاع خليفة (١٩٩٤)، شاكر عبد الحميد (١٩٩٣)، بدر العمر (١٩٩٧)، كمال مرسي (١٩٩٧)، عيسى جابر ومحمد الحوراني (١٩٩٧).

١٩٨٣، ص ٥٦).

وهناك العديد من المداخل التي تنهض بتنمية السلوك الإبداعي عند الأطفال، ولعل من الممكن في هذا السياق رصد جهود تورانس (١٩٨٦) وسيدني بارنس (١٩٩٢) واليكس أوزبورن (١٩٥٣) وجاري دافيس (١٩٩٦، ١٩٩٤)، وكلها جهود أثبتت أنها ذات عائد إيجابي في ترقية وتنشيط الإبداع.

وقد تم رصد عدد من الاهتمامات أو المحاور في تنمية الإبداع من أبرزها محوران: محور تهيئة المناخ المواتي لاحتضان الإبداع ومحور التركيز على تدريب امكانيات الإنسان. وفي محور المناخ المحتضن يتم التركيز على تهيئة المناخ الإجتماعي الميسر للإبداع بما يتضمنه ذلك من الظروف والمواقف التي تيسر الإبداع كالأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية وما يتصل بها من مؤثرات، وفي المحور الخاص بالتركيز على الإنسان يشير درويش (١٩٨٣، ص٢٠) إلى عدد من المداخل لتنمية السلوك الإبداعي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- مدخل الأساليب العملية (الإجرائية) وتتضمن تدريبات من قبيل العصف الذهني Brain Storming والتأليف بين الأشتات، Synthetic والتي تعتمد على التشبيه والاستعارة والربط بين المتباعدات، وربما كان النشاط الذي يتضمنه مقياس الترابطات البعيدة (Remote Associate Testl RAT) لسار انوف ميدنيك (١٩٦٢) مما يدخل في هذا المجال. كذلك فإنه من الأساليب المناسبة في تنمية الإبداع أسلوب الحل المبدع للمشكلات وهو أسلوب يعتمد على المضي في خطوات تبدأ بالإحساس بالمشكلة، وعملية الإحساس بها والحاجة إلى حلها ثم يمضي التدريب بدءاً من تحديد المشكلة وجمع الحقائق والتفكير في مختلف الحلول واختيار الحل المناسب واختبار كفاءة الحل المختار.

ب- مدخل الأساليب التربوية: ويتضمن استخدام طرق من قبيل التفكير المنتج وبرنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي لجاري دافيس وبرنامج التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات وبرنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل.

ج- مدخل الأساليب العلاجية: ويهتم هذا المدخل بالتركيز على الطرق المستخدمة في العلاج النفسي مثل التنويم المغناطيسي والتدريب على استثمار العائد الحيوي للتحكم في الانفعالات والوظائف الفسيولوجية.

ومن منظور واقعي يمكن تصنيف المداخل التنمومية للسلوك الإبداعي إلى ما يلي:

١-تدريبات مفردة لاستعدادات معينة وأنشطة وظيفية ذات مهام محددة أو مهام عملية بعينها لدى أفراد معينين مثل تدريب قدرة المرونة أو الأصالة أو الطلاقة أو الإحساس

بالمشكلات أو المهارات المتضمنة في مرحلة التنفيذ في سياق مراحل عملية الإبداع.

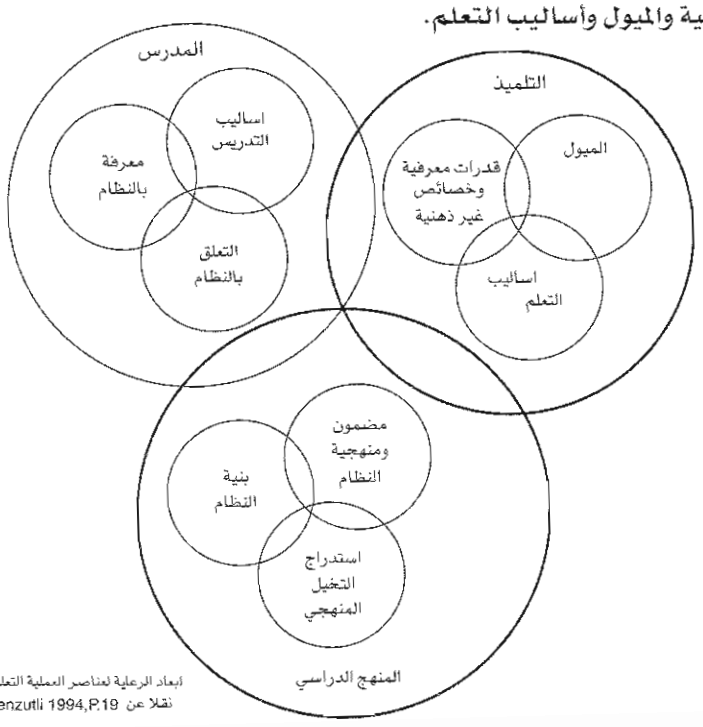
٢- تدريبات ذات توجه كلي مثل تدريب عدة مهارات في وقت واحد من خلال موقف معد بشكل تفاعلي مثل تدريب الطلاقة والأصالة وعملية الإبداع في مواقف القصف الذهني.

٣- تدريبات ذات توجه تكاملي مثل البرنامج المتكامل الذي يهتم بتدريب ورعاية وتنشئة السلوك الكلي للفرد من خلال:

- رصد الأهداف.
- تحليل المهام المناسبة لتحقيق الهدف.
- إعداد البرامج المناسبة.
- تهيئة المناخ الاجتماعي بمتغيراته المعقدة.

ومن ذلك مثلا البرنامج الذي يقدمه جوزيف ورينزولي في جامعة كونيتيكات Conneticut (شكل ٣) الذي يهتم بثلاثة محاور أساسية هي:

١- محور التلميذ بمتغيراته الثلاثة: القدرات والعمليات المعرفية والخصائص غير الذهنية والميول وأساليب التعلم.



ابعاد الرعاية لعناصر العملية التعليمية
نقلا عن Renzutli 1994,P.19

٢-محور المدرس بمتغيراته الثلاثة وهي: أساليب التدريب والمعرفة بالنظام والتعلق به.
٣- محور المنهج التدريبي بمتغيراته الثلاثة وهي مضمون ومنهجية النظام وبنية النظام واستدراج التخيل في الموقف التعليمي (Renzulli, 1994,P.19).

وقد تم تطوير برنامج تكاملي اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات السابقة وتم تنفيذه تجريبيا من خلال التلاميذ الفائقين بدولة الكويت، وهو ما نشير إليه بإيجاز في الفقرة التالية.

ثامنـــــا: التصـــور التكـــاملي المطـــور لتنميـــة الإبـــداع

على مسار المدخل التكاملي قمنا من جانبنا بتطوير وتنمية وتنفيذ تصور تكاملي خاص برعاية الإبداع لدى الطلاب الفائقين وقد تم تطوير وتطبيق هذا التصور من خلال البرنامج الإثرائي لرعاية الطلاب الفائقين بالأمانة العامة للتربية الخاصة بدولة الكويت، وتمضي مفردات هذا التصور على النحو التالي:

١- تنميـة السلوك ككل من حيث أن المبدع إنسان متكامل الوظائف ذو خصائص واستعدادات عقلية وعمليات معرفية وسمات وجدانية ودافعية وخصال تذوقية تعبيرية.
٢- يضاف إلى ذلك إنخراطه في ثقافة معينة يتشربها ويتفاعل معها منذ لحظة ميلاده حتى مماته.
٣- هذه الأبعاد لايعمل كل منها على انفراد، ومن الصعب إن لم يكن من المستحيل عزل كل منها إلا على المستوى النظري، وبالتالي فإن توجيه الاهتمام إلى وظائف معينة استنادا إلى افتراض عزله أو استقلال الوظائف هو مما يخرج عن نطاق المنطق والحكم العلمي السليم. من هنا جاء التوجه التكاملي الذي تم من خلاله القيام بتصميم البرنامج الموجه إلى تكاملية السلوك من خلال استثارة وتدريب كل الأبعاد الضالعة في تفعيل السلوك الإبداعي في مواقف تتسم بالتكاملية أي الإعتماد المتبادل فيما بينها والتفاعل الإيجابي التصاعدي (حنورة ١٩٩٨، ١٩٩٧ص٤٤١-٤٥٦).

وقد اعتمدنا في بناء وتطوير هذا التصور على النتائج التي اسفرت عنها الدراسات المختلفة في مجال السلوك الإنساني عموما والسلوك الإبداعي على وجه الخصوص، سواء كانت هذه النتائج متعلقة بالفرد كفرد ذي خصائص وامكانيات موروثة أو مكتسبة وسواء كانت خصائص وجدانية أو معرفية أو تعبيرية أو تفاعلية، خاصة وأنه قد اتضح أن الإبداع موجود في كافة المراحل العمرية وأن علاقته بالذكاء علاقة ايجابية ذات درجة

متوسطة على الأقل (العمر ١٩٩٦، حنورة وسالم ١٩٩٠، حنورة ١٩٩٧) أو هناك افتراضا مؤداه أن الذكاء والإبداع قد يوجد عند الفرد ولكن بدون دافعية، عندئذ فإنه لا أمل في تفوق أو نبوغ، ومن ثم يصبح الحديث عن الإبداع حديثا فارغا من المعنى، إذا كنا فقط نتحدث عن توفر استعدادات أو خصائص ذات أصل بيولوجي أو اجتماعي، فالإبداع كما تقرر ايلين وينر (Winner, 1996, P.3) يمكن أن يوجد ولكنه يظل بمثابة امكانية قابلة للنمو أو للذبول، وفي هذه الحالة يكون الحديث عن إبداع بحرف السي الصغيرة c creativity مجرد تهيؤ أو استعداد أما الإبداع بحرف السي (C) الكبيرة Creativity فهو ما يمكن الإعتداد به وهو الذي يتحقق من خلال توفر ١٠ متغيرات هي:

١- استعدادات عقلية عامة متفوقة (إبداع + خيال + ذكاء).

٢- استعدادات خاصة في مجال معين: الموسيقى أو الحساب أو القراءة أو الرسم.. الخ.

٣- ميول ايجابية تجاه موضوع إبداعي محدد.

٤- دافعية مرتفعة للإنجاز في المجال التربوي.

٥- خصائص شخصية مواتية، مثل حب استطلاع أو المبادءة والمخاطرة والثقة في النفس والاستقلالية وقوة الأنا.

٦- مناخ اجتماعي (أسري وتربوي وسياسي) مساند وغير معوق.

٧- توفر الإمكانيات المادية.

٨- وقت متاح للممارسة الهادفة والموجهة.

٩- عائد ايجابي، شخصي واجتماعي.

١٠- مواصلة نفسية واجتماعية ومثابرة.

وعندما يتم توفر هذه العناصر العشرة، فإن النمو الإبداعي والتحقق الإبداعي والخيالي أمر يجد الطريق أمامه مفتوحا.

وربما يتم التساؤل عن موضوع التدريب في هذا السياق والرد هو أن توفر هذه العناصر قد يضمن إلى حد كبير الأرضية المناسبة لنمو وتحقُق الإبداع، ولكن بدون ممارسة متعمدة وترشيد مقصود فإن شيئاً ما لا يمكن أن يتحقق، وقد تكون الممارسة تلقائية ولكن هذه الممارسة التلقائية وحدها قد لا تكفي، فلا بد من وضع كل هذه العناصر في السياق المناسب الذي قد يأخذ أحد الأشكال التنموية الآتية:

١- برامج تدريبية معدة في إطار العملية التعليمية وما يتصل بها من رعاية أسرية واجتماعية.

٢- برامج مستقلة لفترات محددة لمن يرغب من عامة الناس.

٣- برامج إثرائية إضافية، تقدم لفئات محددة كفئة المتفوقين من الطلاب أو مجموعة من

القادة في مجال معين أو مجموعة من المهنيين المتخصصين في سلوك معين يرغبون في تحسين آدائهم بشكل عام أو اكتساب مهارات معينة تساعدهم في آداء مهامهم مثل العاملين في مجال الدعاية والإعلان والتسويق أو العلاج النفسي .. الخ.

ومفردات أي برنامج لا بد أن تضع في الإعتبار، كما قدمنا، العناصر العشر السابق الإشارة إليها سواء توفرت جميعها أو توفر بعضها، المهم هو أن يكون هناك حرص من البداية على القيام بما يلي:

١- تحديد الأهداف.

٢- تحديد وبلورة المهام.

٣- إعداد المفردات والعناصر.

٤- جدولة البرنامج.

٥- تفعيل البرنامج.

٦- تقويم الأداء والتغذية الراجعة.

وبالنسبة للتصور الذي تم اقتراحه وتطبيقه لرعاية التفوق والإبداع في دولة الكويت فقد تم إعداد البرنامج ليتضمن المفردات الآتية:

١- تدريب التحصيل الدراسي الإبداعي للبرامج الدراسية من خلال مناهج مطورة تم إعدادها خصيصا للتعامل مع الإبداع والخيال وحل المشكلات وحب الاستطلاع والتذوق الفني.

٢- تقديم برامج مستقلة لتنمية الاستعدادات الإبداعية (الأصالة والطاقة والمرونة والخيال والحساسية للمشكلات والحساسية الاجتماعية).

٣- تقديم برامج لتنمية التفكير الناقد (القياس والتقويم والاستدلال.. الخ).

٤- تقديم فعاليات لتدريب التفاعل الإيجابي التصاعدي ولعب الأدوار والحساسية الاجتماعية (العصف الذهني، واستراتيجية المحاكمة والسيكودراما).

ويحاول هذا التصور التكاملي تنشيط الوظائف النفسية الجوهرية في موقف تفاعلي تكاملي تلقائي موجه، يحصل فيه الطفل من خلال المشاركة التلقائية على العائد المرتد (التغذية الراجعة) التي تمكنه من تعديل وتطوير سلوكه بالتدريج في مواقف شبيهة بمواقف الحياة الواقعية، إلى أن يتم الوصول بالتدريج إلى مواقف التفاعل الطبيعي سواء في الفصل الدراسي أو خارج الصف في مبنى المدرسة أو في البيئة الخارجية في لقاءات تفاعلية مخطط لها في واقع الحياة.

وقد تم تقديم هذا البرنامج التكاملي على مدى ٥ سنوات وتم إجراء عدة تقويمات

لمدى فعاليته، وتشير النتائج الميدانية إلى جدواه في ترقية وتنمية السلوك الإبداعي عند الأشخاص المستهدفين من تلاميذ المدارس (الابتدائية والمتوسطة) حتى الآن (حنورة والمشعان ١٩٩٧، حنورة ١٩٩٧أ، ١٩٩٧ج، ١٩٩٨أ، المشعان ١٩٩٨.

تاسعـــــا: خـــــاتمـــة

دراسة الإبداع في مرحلة الطفولة تطرح العديد من الإشكاليات، ربما كان من أهم ما يتعلق منها مباشرة بالسلوك الإبداعي ما يلي:

١- متى يبرز الإبداع؟

٢- متى يمكن الكشف عن الإبداع؟

٣- هل هناك أساليب مناسبة للكشف عن ظهور ونمو الإبداع؟

٤- ما هي خصائص نمو الإبداع؟

٥- ما هي مكونات الإبداع (الذكاء والإبداع والخيال)؟

٦- ما هي العلاقة بين مكونات الإبداع على المستوى الوظيفي وعلى المستوى البنائي وعلى المستوى الإرتقائي؟

٧- هل هناك إمكانية لتنمية الإبداع؟

٨- كيف يمكن تنمية الإبداع؟

هذا بالإضافة إلى أسئلة أخرى تخص أموراً خارج منطقة السلوك الإبداعي من قبيل:

- ما دور الأسرة في تنمية الإبداع؟
- ما دور المدرس في تنمية الإبداع؟
- ما خصائص البرامج الدراسية للأطفال الموهوبين؟
- هل هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والعائد الإبداعي؟
- هل توجد علاقة بين وسائل الإعلام (الاتصال) الجماهيري ونمو الإبداع؟
- هل تلعب الظروف الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع دوراً في نمو الإبداع؟

هذه وغيرها أسئلة مطروحة حول تنمية السلوك الإبداعي، وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة على بعضها ولم تجب على البعض الآخر، وإذا كنا قد طرحنا أسئلة بأكثر مما قدمنا من إجابات فذلك لأن القضية أوسع من أن تكون قد حسمت وأعمق من أن تكون البيانات الأمبيريقية المتوفرة عنها كافية لرسم خريطة متكاملة ودقيقة لمقومات ومكونات وعوامل نشأة ونمو وتنمية الإبداع.

لقد أظهرت دراسات متعددة دور الأسرة في تنشئة الإبداع (مرسي ١٩٩٣، السيد، ١٩٨٠) وأظهرت دراسات أخرى أهمية دور وسائل الإعلام في تنمية الإبداع (حنورة وسالم ١٩٩٠،

حنورة ١٩٩٧أ، ص٢١٧) وهناك دراسات اهتمت بالظروف السياسية والإبداع (حنورة ١٩٩٧أ ص ١٢٧، Martindale, 1996, P. 159-197؛ الشرقاوي ١٩٩٩أص. ٤٩٧-٤٦٨).

وهناك دراسات أشارت إلى العملية التعليمية وتأثيرها على الإبداع بحكم ما تطرحه من أساليب تعليم وقضايا للفهم والاستكشاف وموضوعات تستنير الطاقة أو تعوق الخيال. (الشرقاوي ١٩٩٩أص. ١٧٧-٢٨٤).

وما يهمنا رصده وتقريره في السياق الحالي، ونحن نقترب من نقطة الختام في هذه الدراسة أن الإبداع في الطفولة هو مفتاح الفاعلية عندما يصل الإنسان إلى سن الرشد وإننا لكي نجني ثماراً إبداعية مثمرة وجيدة فعلينا أن نسعى إلى تحقيق معادلة الإبداع والحرية في مرحلة الطفولة بالنسبة للطفل أو للآباء والأمهات أو للمدرسين والعاملين عموماً في مرحلة حقل العملية التربوية، أو للعاملين في مجالات الثقافة والفنون والبحث العلمي، أو أولئك الذين يرسمون ويخططون ويوجهون شئون البشر في أي مجال من المجالات والمقصود بالمعادلة السحرية بين الإبداع والحرية هو تحويل الطاقات الكامنة إلى إمكانيات متحررة واعية وفريدة، متجهة نحو المستقبل راغبة في الحياة السعيدة. وعندما يتوفر مثل هذا المناخ فمن المؤكد أن أطفالنا سوف يكونون في وضع ملائم يسمح لهم بالنمو الفعال والإنجاز الإبداعي المرموق.

المراجـــــــع

١- ابن منظور (١٩٧٩) لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.

٢- أنور الشرقاوي (١٩٩٩أ) الإبتكار وتطبيقاته، الجزء الأول مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣- بدر العمر (١٩٩٧) دافعية الإنجاز كأحد الأبعاد المحورية في النمو النفسي وارتقاء الشخصية، ندوة توفير المناخ العملي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، دولة الكويت، ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

٤- بدر العمر (١٩٩٦) علاقة الإبداع بالخيال والذكاء، دراسة قدمت في ندوة دور المدرس والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر الدوحة، ٢٥-٢٨ مارس ١٩٩٦.

٥- دلال المشعان (١٩٩٨) جهود دولة الكويت في رعاية الطلاب الفائقين بمدارس التعليم العام، المؤتمر العلمي العربي حول تعليم المتفوقين والموهوبين، جامعة الإمارات العربية المتحدة العين، ١٦-١٨ مايو ١٩٩٦.

٦- زين العابدين درويش (١٩٨٣) تنمية الإبداع، دار المعارف، القاهرة.

٧- زين العابدين درويش (١٩٧٤) نمو القدرات الإبداعية، دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي، رسالة ماجستير، كلية الآداب بجامعة القاهرة.

٨- شاكر عبد الحميد سليمان (١٩٩٣) الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، دراسة قدمت إلى المؤتمر العلمي الثاني، الطفل العربي مبدعا، كلية التربية النوعية، بورسعيد ٢٨-٣٠ ديسمبر ١٩٩٣.

٩- عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠) الأسرة وإبداع الأبناء، دار المعارف، القاهرة.

١٠- عبد الرحمن سليمان، وهشام عبد الله (١٩٩٦) التخيل والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من الأطفال في المجتمع القطري، ندوة دور المدرسة والأسرة

والمجتمع في تنمية الإبتكار، كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، ٢٥-٢٨ مارس ١٩٩٦.

١١- عبد اللطيف خليفة (١٩٩٤) علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة العربية التربوية، ١، ٤٢-٨٣.

١٢- عبد الله الهاشم ومصري حنورة (١٩٨٩) السيطرة المخية والإبداع، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٥، ص ص ١٤٩-١٦٤.

١٣- عيسى جابر ومحمد الحوراني (١٩٩٧) دور المؤسسات التعليمية والتربوية في تنمية المهارات والقدرات الفردية، مجلة أعمال ندوة توفير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الكويت ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

١٤- فتحي جروان (١٩٩٩) الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

١٥- فؤاد أبو حطب (١٩٦٨) القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٦- كمال مرسي (١٩٩٧) مسئولية الأسرة والأندية وجمعيات النفع العام في تنمية القدرات النفسية والاجتماعية، ندوة توفير المناخ العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الكويت، ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

١٧- كمال مرسي (١٩٩٣) رعاية النابغين، دار القلم، الكويت.

١٨- مصري حنورة (١٩٩٨أ) تصور تكاملي لرعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي حول تعليم المتفوقين والموهوبين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ١٦-١٨ مايو ١٩٩٨.

١٩- مصري حنورة (١٩٩٨ب) الشخصية والصحة النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٠- مصري حنورة (١٩٩٧أ) الإبداع من منظور تكاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢١- مصري حنورة (١٩٩٧ب) الإبداع حاجة فردية وضرورة اجتماعية، ندوة توفير المناخ

العلمي لتنمية القدرات الفردية، الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، الكويت ٧-٨ ديسمبر ١٩٩٧.

٢٢- مصري حنورة (١٩٩٧ج) الرعاية النفسية وتنمية الإبداع، دراسة قدمت إلى مؤتمر الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة الكويت، ٥-٨ ابريل ١٩٩٧.

٢٣- مصري حنورة وآخرون (١٩٩٩) السلوك الإبداعي وعلاقته بكل من الشخصية والذكاء والخيال والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم العام بدولة الكويت - دراسة استطلاعية، الأمانة العامة للتربية الخاصة ولجنة رعاية النشاط الابتكاري بمدارس التعليم العام بدولة الكويت (تحت الطبع).

٢٤- مصري حنورة ودلال المشعان (١٩٩٧) تنمية الخيال والإبداع من منظور تكاملي لدى مجموعة من التلاميذ المتفوقين بدولة الكويت، مؤتمر كلية التربية بجامعة دمشق، ١٨-٢١ مايو ١٩٩٧.

٢٥- مصري حنورة وعبد الله الهاشم، (١٩٩١) السلوك الإبداعي ونشاط نصفي المخ، دراسات نفسية، ١، ١ ص ص ٩٧-١٠٩.

٢٦- مصري حنورة ونادية سالم (١٩٩٠) نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال الجماهرية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

٢٧- مصطفى سويف (١٩٧٠أ) الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، ط٣ دار المعارف، القاهرة.

٢٨- مصطفى سويف (١٩٧٠ب) الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دار المعارف القاهرة.

٢٩- معجم ألفاظ القرآن الكريم (د.ت) مجمع اللغة العربية، القاهرة.

30- Barron, F. etal (1996) Creators on Creating: Introduction, PP 1 - 21 Jeremy Tarcher Putnam Book, New York.

31- Boden, M. ed. (1996) Dimensions of Creativity. A Bradford Book, Cambridge

Mass. U.S.A.

32- Davis, G. (1996) Measuring and Predicting Creativity: Issues and Strategy, Conference on the Role of the School, the Family and Society in Development of Creativity, University of Qatar, Doha, 26 - 28 March, 1996.

33- Davis, G. (1994) Education of the Gifted and Talented. M.A Allyn & Bacon, Need ham Heights, U.S.A.

34- Freeman, J. (1985) The Psychology of Gifted Children. John Wiley, New York.

35- Guilford J.P. (1979) Cognitive Psychology. Edits Publishers, San Diego, California, U.S.A.

36- Guilford, J.P. (1977) Way Beyond The I.Q. Creative Education Foundation, Buffalo, U.S.A.

37- Guilford, J.P. (1971) The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill, New York.

38- Guilford, J.P. (1950) Creativity. American Psychologist. 5, 444 - 454.

39- Hennessey, B & Amabile, T. (1995) the Conditions for Creativity, (in Sternberg, ed. 1995 PP 11 - 38).

40- Jetzels, J.W & Jackson P.W. (1962) Creativity and Intelligence: Exploration with Gifted Students, John Wiley. New York.

41- Khatena, J. (1973) Creativity, Concept and Challenge. Educe. Trends, 8, 1 - 4PP. 7 - 18.

42- Lehane, S. (1979) The Creative Child. Prentice Hall. Englewood, New Jersey.

43- Lewis, M, & Mechalson, L. (1985) The Gifted Child, In Freeman,(ed.) 1985, PP. 35 - 57.

44- Martindale, C. (1996) How Can we Measure a Society's Creativity in (Boden, 1896 PP 159 - 197).

45- Mednick, S. (1962) The Associative Basis of the Creative Process, Psychological. Review., 64, 220 - 232.

46- Osborne, A. (1953) Applied Imagination, Scribner, New York.

47- Parnes, S. (1992) Source Book for Creative Problem Solving, the Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York.

48- Renzuilli, J. (1994) Schools For Talent Development, Creative Learning Press Inc. Mansfield Center, U.S.A.

49- Stein, M. (1975a) Stimulating Creativity, V.I, Academic Press, New York.
50- Stein, M. (1975b) Stimulating Creativity, V.2, Academic Press, New York.
51- Sternberg R.J. ed (1995) The Nature of Creativity, Cambridge University Press, Cambridge.

52- Tardif, T. & Sternberg, R. (1995) What do We Know about Creativity, (in: Sternberg, ed. 1995 PP 429-440).

53- Terman, L. & Oden, M. (1959) The Gifted Group at Mid-life, Stanford University Press, Stanford, U.S.A.

54- Terman L. (1925) Genetic Studies of Genius, V.L, Stanford University Press, Stanford, U.S.A.

55- Terman, L. & Oden, M. (1947) Genetic Studies of Genius, V.4, Stanford University Press, Stanford, U.S.A.

56- Thomason, J (1981) Education of The gifted, Exceptional. Child. 48, 101 - 103.
57- Torrance E.P. (1986) Teaching Creative and Gifted Learners (In M.C. Wittrock, ed., 1986, PP. 630-647).

58- Winner, W. (1996) Gifted Children, Basic Books, Harper, New York.
59- Wittrock, M.c. de., (1986) Hand Book of Research on Teaching, Macmillan, New York.

المشاريع البحثية الرائدة

للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

أ.د. قاسم الصراف

التعريف بالمشروع

اتجهت كثير من دول العالم في الآونة الأخيرة إلى مراجعة أنظمتها التربوية، مراجعة جزئية أو شاملة، بهدف إصلاحها وتطويرها، وكانت الشرارة التي انطلقت منها هي استياء مجتمعي عام من نوعية مخرجات هذه الأنظمة التربوية.

فقد احس القائمون على أمور التعليم في تلك الدول أن مجرد إمداد مجتمعاتهم بالتعليم الكمي ليس كافياً لمواجهة تطور الحياة ومتطلبات المستقبل، وإنما المطلوب هو العناية بالتعليم النوعي الذي يحقق طموحات أوطانهم في التنمية والتفوق والتقدم.

والكويت لم تكن في يوم من الأيام استثناء من هذه القاعدة، فقد أدرك المهتمون بالتعليم ضرورة النظر في النظام التربوي الكويتي، بدأ من التعليم الأساسي الذي يعتبر العامل الحاسم في التكوين العقلي والمعرفي والمهاري للأطفال، فكانت ولادة مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية الذي تبنته الجمعية الكويتية لتقدم ا لطفولة العربية في محاولة منها لخلق مجموعة من المؤشرات التربوية التي تكون الملامح الأساسية للنظام التربوي الكويتي.

وقد شارك في تبني هذا المشروع كل من الصندوق العربي للإنماء الإقتصادي والاجتماعي الذي قام بتمويله، والمكتب الإقليمي لليونسكو بالقاهرة الذي قام بتزويده بالخبرة الفنية اللازمة لإعداد المقترح النهائي للمشروع بتاريخ ٣١ مارس ١٩٩٦، وبدأ التنفيذ الفعلي بالمشروع بعد ذلك بمباركة ومساندة ومؤازرة من وزارة التربية بتاريخ ١٩/١٠/١٩٩٦م.

بدأ العمل بالمشروع بوضع خطة مفصلة تنفيذية للمشروع تحتوي على نظام لتوزيع ميزانية المشروع على أوجه الصرف المختلفة، واختيار اللجان الفنية، (لجنة المهارات الحياتية، لجنة مادة اللغة العربية، لجنة مادة اللغة الانجليزية، لجنة مادة الرياضيات، لجنة مادة العلوم، لجنة مادة التربية الإسلامية)، ولجنة بناء الاستبانات، ولجنة إدخال البيانات في الحاسوب ولجنة تحليل البيانات، واللجان العاملة في الميدان (لجنة الإشراف على تطبيق الأدوات، لجنة تدقيق البيانات، لجنة التطبيق). وتم وضع تصور لبناء الدراسة الاستطلاعية، وإقامة ورش عمل متعددة، وبناء الأدوات ومراجعتها، وطباعتها في صورتها النهائية. وتطبيق الأدوات، وجمع البيانات وإدخال البيانات في الحاسوب، وتحليلها، وكتابة التقرير النهائي، وإقامة سيمينار وطني لشرح نتائج ومضمون المشروع.

لقد بدأ العالم يهتم بالمؤشرات التربوية الحديثة الخاصة بمخرجات التعليم مع بدايات النصف الثاني من هذا القرن، وكانت البداية في الدول المتقدمة وفي أعقاب المؤتمر العالمي "التعليم للجميع" الذي عقد في مدينة جومتيان بمملكة تايلند عام ١٩٩٠م، وضعت منظمتا اليونسكو/ اليونسيف برنامجا لمساعدة الدول النامية في تطوير قدراتها الوطنية لوضع وتجميع المؤشرات التربوية الخاصة بالتعليم الأساسي، بالأخص مؤشرات حصيلة التعلم، وحتى الآن لم يستفد من هذا البرنامج إلا أربع دول عربية هي الأردن والمغرب ولبنان وعمان، بجانب الكويت، ولقد أبدت مجموعة أخرى من الدول العربية وهي سوريا، والسودان، وفلسطين، وتونس رغبتها في المشاركة في هذا البرنامج.

تمثل المؤشرات التربوية نوعا جديدا من تكنولوجيا التقويم التي أصبحت في الوقت الحاضر متاحة بين يدي معظم المؤسسات التربوية. ووثوق صلة هذه التكنولوجيا الجديدة بالموضوع تقررها خصائص داخلية معينة، وأيضا الدرجة التي بواستطها يمكن النظر الى التقويم كمرتكز أساسي، وليس كعملية هامشية. ان خصائص المؤشرات التربوية ومجال تطبيقاتها التربوية يجب النظر اليهما بعين فاحصة في أي عملية تقويمية للنظام التربوي.

فالمؤشرات يجب أن تمثل على الأقل العناصر الهامة للنظام التعليمي. فبالاضافة إلى مراقبة مخرجات التعليم، فإن المؤشرات يجب أن تعكس خصائص المتعلم والمعلم والأسرة والمدرسة. كذلك يجب أن ترتبط المؤشرات بعلاقات مع تلك الخصائص، وأن يتم التحقق من هذه العلاقات والتغيير بينها بالتجربة والاختبار للكشف عن تفسيرات للتغيرات التي تحدث في المخرجات.

إن النظام الجيد للمؤشرات التربوية هو النظام الذي من شأنه تزويدنا بالمعلومات الصحيحة والدقيقة لإلقاء الضوء على الظروف المحيطة بالعملية التعليمية والمساهمة في تحسينها وتطويرها. هذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة العابرة أو من خلال مجرد جمع وتحليل البيانات عن نظام التمدرس.

إن المؤشرات التربوية عبارة عن أنظمة تتكون من منظومة متكاملة من الإحصاءات التي تسمح بإطلاق أحكام قيمية عن مضامين رئيسية لوظيفة النظام التربوي. وليس كل البيانات الإحصائية التي تخدم كمقياس معتمد أ وكمحك هي التي يمكن اعتمادها كمؤشرات تربوية. أي أن هذه المعلومات الإحصائية يجب أن تخبرنا الشيء الكثير عن كلية النظام التربوي عن طريق وصف الملامح الأساسية لهذا النظام. فمثلا، عدد الطلبة المسجلين في المدارس يعتبر حقيقة في غاية الأهمية ولكن هذا لا يعطينا شيئا عن كيفية

أداء النظام التعليمي لوظيفته بشكل جيد.

وتعتبر مؤشرات تحصيل الطلبة أفضل مؤشرات الأداء لأي نظام تعليمي فمؤشرات التحصيل تسمح لنا باستهداف مجالات الإهتمام في محتوى المنهج المدرسي، ومن ثم تركيز الجهود على تلك المجالات التي تتطلب اهتماماتنا بالاضافة الى أن هذه المؤشرات تبرز نجاحنا في عملية تعلم الطلاب.

وليس هناك تصنيف عالمي متفق عليه فيما يتعلق بمؤشرات الأداء في التعليم بمعنى أنه من الناحية المثالية يجب أن تكون هناك مؤشرات تربوية عالمية مقننة تستخدم على المستوى الوطني، على أن تتضمن فيها فرصة مؤشرات المشروع الوطني لمراقبة التغيير في التحصيل على مر الزمن. وفي الحقيقة فإن هذا التقنين غير موجود، ولذلك فإن كل مشروع للمؤشرات التربوية يحتاج إلى مجموعة مؤشرات خاصة بالدولة نفسها على أن تعكس هذه المؤشرات أهداف وخصائص المشروع.

وللمؤشرات التربوية عدة خصائص رئيسية:

١- يجب أن تكون المؤشرات قابلة للقياس.

٢- إنها كمية ولكنها أكثر من مجرد تعبير رقمي أو إحصاء مركب.

٣- كل مؤشر يجب أن يركز على جانب رئيسي من جوانب النظام التربوي.

٤- أن تكون المؤشرات قابلة للقياس تبعاً لمستوى معين يمكن أن يتفق عليه مسبقاً.

إن المؤشرات التربوية معلومات تكشف عن ملامح أداء النظام التربوي، وفي التربية ليس هناك مؤشر مفرد يستطيع أن يعطينا معلومات كافية لوصف أي جانب معين من النظام التربوي ولكن عندما تستخدم مجموعة من المؤشرات التربوية فإن بامكاننا أن نحصل على أداة فاعلة يمكن استخدامها في اتخاذ القرارات وتوجيه الخطط.

وللحصول على تقويم جيد للتحصيل الدراسي والعوامل المرتبطة به، فإن مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية، الذي قامت بتنفيذه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، قام باستخلاص مجموعة من المؤشرات التربوية لتحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كي تمثل أكبر عدد ممكن من ملامح النظام التربوي للتعليم الابتدائي في دولة الكويت تحت بنود مختلفة تتعلق بالمدخلات، وظروف التعلم، والمخرجات، فمؤشرات المدخلات (Inputs) تضمنت مصادر مثل: ميزانية المدرسة والتأهيل العلمي والتربوي للهيئة التدريسية، ومرافق المدرسة. وهذه المؤشرات وضعت النظام التربوي في محيط المجتمع، ولذلك شملت على المؤشرات البيئية مثل المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للطلبة.

أما مؤشرات ظروف التعلم (Learning Conditions): فقد شملت على العوامل التي لها تأثير على عملية التعلم، مثل عدد مرات غياب التلميذ، توقعات التلميذ والعوامل المؤثرة فيها، ظروف التدريس التي تشتمل على كثافة الفصل الدراسي والعبء التدريسي والتنمية المهنية للمدرس.

أما مؤشرات المخرجات (Outputs) فقد تضمنت مشاركة الطالب في الفصل، كل ما يحرزه الطالب من علم، وتحصيله الدراسي واتجهات الطالب (نحو المدرسة ونحو المواد الدراسية) وتقديره لذاته ورضاه عن النظام التعليمي.

إن المؤشرات التربوية ما هي إلا وصف لإنجاز النظام التربوي، فهي تعكس ما يجري في داخل المدارس، أي أنها تعكس الوضع الراهن لمستوى الأداء في النظام التعليمي، سواء كان هذا المستوى مرغوبا أو غير مرغوب فيه.

ولهذا فإن أهمية المؤشرات التربوية تكمن في الآتي:

١-أنها توفر معلومات ملخصة عن مظهر هام من مظاهر الأداء في العملية التربوية.

٢- أنها تكون أدوات تشخيصية كأساس للتقويم وإيجاد تصورات وتوقعات جديدة حول مستوى الأداء في العملية التربوية.

٣- أنها تساعد على إعطاء أحكام تقويمية، ولذلك فهي مرتبطة إرتباطا وثيقا بأهداف العملية التربوية التي يتم التقويم في ضوئها.

٤- أنها تساعد اصحاب القرار في مساعيهم لتحديد الأهداف التربوية بطرق إجرائية قابلة للتنفيذ.

إن مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية التي تمثل هذه الدراسة باكورة انتاجه سيشكل قاعدة لمقارنة التغيير الذي يحدثه أي تطور في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الابتدائي في مدارس الكويت الحكومية، وعلاقة ذلك بمؤشرات تتعلق بالطالب، والبيئة الأسرية، والبيئة المدرسية. والهدف من هذا التحليل هو تحديد مؤشرات للعوامل التي تؤثر سلبا أو إيجابا في التحصيل الدراسي للطالب، والخروج بتوصيات واقتراحات من شأنها المساهمة بتحقيق المزيد من الإرتقاء بمستوى الاداء والتحصيل لطالب المرحلة الابتدائية.

إننا نتمنى من وراء هذا المشروع اثارة حوار جاد بين المسؤولين في التربية هدفه إعادة النظر والتأمل في الممارسات التربوية السائدة من أجل الإرتقاء بمستوى أداء المدرسة الإبتدائية نحو الأفضل والأحسن وطبقا للأهداف التربوية المرسومة أو التي تتطلع الكويت الى تحقيقها لمواجهة تطلعات وتحديات القرن القادم.

الانترنت التربوي
التقنية الحديثة والمدرسون

د. بدر عمر العمر

إن ٨٠٪ من مدارس الولايات المتحدة، والتي تبلغ ٨٧٠٠٠ مدرسة تمتلك وصلات مع شبكة الانترنت وتمتلك كذلك ٦ ملايين كمبيوتر، لكن قليل فقط من المدرسين فيها يتمتعون بالقدرة على استخدام هذه التقنية في فصولهم. وهناك خمس وعشرون ولاية تطلب من المدرسين دراسة بعض المقررات في الكمبيوتر ليتمكنوا من الحصول على الإجازة للتدريس. لكن ولايتين فقط هما كرولينا الشمالية وفيرمونت هما اللتان تتطلبان من المدرس إثبات قدرته على استخدام الكمبيوتر.

لذلك ينادي تجمع التربية والتكنولوجيا لأن يصبح تدريب المدرسين على التقنية الحديثة أمرا إلزاميا في سنة ٢٠٠٢. ويقول "كفن كولنج" Kevin Colling المشرف على مركز منح رخص التدريس لثمانية آلاف مدرس في فيرمونت بأنه "إذا لم نحذق ونتعامل مع التقنية بمهارة فلن يحصل أبناؤنا التلاميذ على الامتيازات التي يحتاجون إليها.. وقد يعتقد البعض بأن التغيير في هذا الاتجاه صعب في هذا المجال لكن هناك مؤشرات تدلل على أن المدرسين متلهفون لهذا الأمر.

لقد قامت مختلف الولايات بالقيام بالصرف، من الأموال الفيدرالية المخصصة للتكنولوجيا في تدريب المدرسين على التقنية الحديثة، كما تدلل ليندا روبرت Linda Roberts المسئولة عن مكاتب التقنية التي تمول ما يقارب من ٢٠٪ من البرامج التكنولوجية للمدارس ذات الميزانيات الضعيفة. حيث تذهب تلك المساعدات لتدريب المدرسين، وابراز النماذج ليستفيد منها الآخرون. وتقترح ليندا روبرت على أن تخصص المدارس ما يقارب من ثلث المساعدات المقدمة في تدريب المدرسين على استخدام التقنية الحديثة.

ثانيا: ليس المهم ماذا تمتلك إنما بقدر استخدامك لما تمتلك.

كتبت جلوري جايكا "Glori Chaika" مقالا حول استخدام التقنية الحديثة في المدارس، بأن المدارس الأمريكية توفر في الوقت الحاضر أجهزة الكمبيوتر لكن لا تقوم بتوظيفها بالشكل المطلوب. ويقول روب رامزدل "Rob Ramsdell" مؤسس الشركة التي تشرف على تدريب المدرسين والإداريين في استخدام الكمبيوتر أن اهتمام الكثير من المناطق التعليمية كان يركز على اقتناء الكمبيوتر وبرمجيات الحاسبات الآلية، لكن في الوقت الحاضر بدأ الاهتمام يزداد في كيفية استخدام هذه التقنية الحديثة في تعليم التلاميذ.

لقد أصبح الهدف واضحا الآن في أهمية إعداد المدرسين للاستيعاب الفعال للتقنية

الحديثة وربطها بطرق التدريس التي يستخدمونها. من هنا بدأت مشكلة إعداد المدرسين لمواجهة مشكلة نقص التقنية الحديثة تأخذ مكان الصدارة في برامج إعداد المعلمين. وقد دلت الإحصاءات في منطقة ميرلاند بأن ٥٣٪ فقط من المدرسين يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في استخدام الأنترنت والبريد الآلي. كما دلت استقصاءات ميدانية أخرى في ٤٠٠ مدرسة بأن ٣٥٪ من المدرسين يستفيدون من شبكة الأنترنت في تدريسهم كما أشار ٢٠٪ منهم إلى أنهم تلقوا تدريبا على ذلك أثناء الخدمة. وذكر ٤٤٪ بأنهم علموا أنفسهم وأن ١٥٪ فقط حصلوا على تسع ساعات على الأقل من التدريب على استخدام التقنيات التربوية. لقد بلغ نسبة ما صرف على تدريب المدرسين ٥٪ فقط من جملة المصروفات التي صرفت على إمتلاك أجهزة التقنية الحديثة، وما زال الاهتمام موجه الى كيفية تشغيل الأجهزة بدلا من اختيار البرمجيات المناسبة واستخدامها في التدريس.

ولهذا بدأت الشركات والمنظمات المهنية بالتدخل. ففي مارس الحالي بدأت إحدى الشركات الكبرى في تدريب تقني لستة آلاف مدرس من ولاية تكساس وكاليفورنيا ومين. ويركز التدريب على كيفية توظيف شبكة الأنترنت للموضوعات التي يدرسونها في المدارس، وكيفية القيام ببحث مباشر عن المعلومات المهمة وكيفية نشر المشروعات التي يقومون بها. وتأمل الشركة من ذلك كله أن يتمكن هؤلاء المتدربين من نشر هذه المعرفة بين نظرائهم.

وتقوم المنظمة الوطنية للتربية بجهود واضحة في مجال التدريب حيث تقوم بالبحث والتعرف على المدرسين الذين لديهم معرفة ودراية في كيفية استخدام الكمبيوتر ثم ربطهم مع مدرسين لا يتقنونها حتى يستفيدوا من خبراتهم في هذا المجال. وقد تم التوصل حتى الآن إلى ٦٠٠٠ مدرس ممن أبدوا الرغبة في تدريب زملائهم على استخدام الكمبيوتر.

لقد بدأت الأنظمة المدرسية أنفسها الخوض في مجال تدريب المدرسين لكنها لم تتوصل حتى الآن إلى معرفة أفضل الطرق لتدريب المدرسين للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة لتعليم الأبناء. وإلى هذه اللحظة يندر وجود برنامج وخطط متجانسة على مستوى الولايات المتحدة لكيفية دمج التكنولوجيا بالتعليم، لذلك اعتمدت كل مدرسة على جهودها وخططها الخاصة في ذلك نتيجة لاختلاف المناهج وطرق التدريس والتركيبة السكانية للمنطقة التي تكون فيها حيث ما يفيد منطقة معينة قد لا يفيد الأخرى.

في بعض الحالات نهجت المدارس في المساعدة عن طريق إفساح المجال للمدرسين

ليستفيدوا من البرامج المتوفرة. فيمكن للمدرس الاستفادة من البرامج الصيفية أو مقررات الدراسات العليا أو البرامج المحلية أو الإحتكاك بخبراء التقنية المحليين أو التفاعل مع خبراء الكمبيوتر الذين يزورون المدارس ويعرضون تقنياتهم المختلفة، لكن وبشكل عام مازالت بعض المدارس تعاني من محدودية أو فقر البرامج التدريبية.

إن جوهر المشكلة يكمن في أن معظم المدرسين قد تخرجوا قبل أن تصل التقنية إلى هذا المستوى من التطور. لذلك لن يتمكن هؤلاء من استخدام التقنية في قاعات الدرس بدون تدريب فعال. ولن يتوقع من هؤلاء المدرسين شراء أجهزة كمبيوتر والتدريب عليها في المنزل لأجل استخدامها في تعليم التلاميذ، وفي مقابل ذلك كله لا يمكن الانتظار حتى يتخرج جيل جديد من المدرسين له دراية وألفة في التقنية الحديثة. وإذا لم يتم مواجهة مشكلة عدم قدرة المدرسين الحاليين على استخدام التقنية الحديثة فحتماً سيكون الخاسر الأكبر هم التلاميذ.

إن التلاميذ أنفسهم في الوقت الحاضر أصبحوا قادرين على استخدام الكبيوتر في حل المسائل الرياضية أو الكتابة أو الحفظ أو الموسيقى أو حتى القيام بتغيير وهمي لحالة الطقس لملاحظة النتائج المترتبة عليه. كما يستطيعون التواصل مع الآخرين في نفس المدينة أو ولاية أخرى للتباحث والاستفسار عن موضوع معين. كما يمكنهم من التواصل مع شباب مثلهم في بلدان أخرى والتعرف على ثقافتهم. وللتلاميذ المقدرة كذلك على التجوال عبر التاريخ أو الاستفادة من قاعدة بيانات شعرية ووضع قصائدهم في شبكة المعلومات ويستطيعون كذلك خلق وعرض لموضوع معين باستخدام الوسائل المتعددة multimedia .. الخ. لكن استثمار ذلك لن يتم إلا في فصل دراسي يكون المدرس فيه معدا لاستخدام هذه التقنية.

أن برامج التدريب لاستخدام التقنية الحديثة الآن معرضة للصواب والخطأ ولن تتمكن من الإفادة إذا لم تُعط في موقع العمل نفسه ومصممة حسب احتياجات المدرسين لأن المسألة ستنتهي بأن يصبح بعض المدرسين احسن حظا في مدن معينة من غيرهم في مدن أخرى.

إن الإعداد المهني بشكل عام للمدرسين في أمريكا لا يحظى على الأولوية في الاهتمام. والدليل على ذلك فإنه بمجرد أن يكون هناك خفض في ميزانية المدرسة، يطال أولا الإعداد المهني للمدرسين، والسبب واضح لانه أمر غير منظور بالوسائل الحسية مثل شراء جهاز الكمبيوتر أو البرمجيات التعليمية. وعندها تنتهي المسألة بتوفر كمبيوتر في الفصل دون تمكن المدرس من التعامل معه. و من أجل إعادة صياغة الحياة المدرسية لا بد من:

- أن يحصل المدرسون على إعداد قبل الانخراط في الخدمة أثناء حياتهم الجامعية واثناء العمل في الخدمة.
- حضور المدرسين بعض الوقت مقررات التقنية الحديثة وتجربتها.
- أن تتيسر لهم الخدمة في فصولهم والبدء بممارستها قبل نسيانها.
- أن تتاح لهم الفرصة لمشاهدة زملاء لهم ممن لهم دراية ومعرفة في توظيف التقنية للمناهج ومحادثتهم حتى يتمكنوا من التخلص من أساليبهم القديمة وبناء أساليب تدريس جديدة مكانها.

المهمة الجليلة:

الهيئة العالمية لكتب الأطفال والمستقبل الثقافي لأطفال العالم

د. زهرة أحمد حسين

الهيئة العالمية لكتب الأطفال منظمة نفع عام عالمية، تأسست عام ١٩٥٣ في مدينة زيورخ بسويسرا. ويهدف أعضاؤها إلى إقامة شبكة من العلاقات العامة بغرض التعاون وتبادل الاستشارات حول أنجح السبل للتقريب بين الطفل والكتاب.

والأهداف العليا التي تكرس هذه المنظمة لأجلها نشاطاتها هي استخدام الكتاب ونشاط القراءة كأداة لتعريف الأطفال بثقافات وقيم وتقاليد الشعوب الأخرى، وذلك لإشاعة قيم التسامح والود نحو الآخرين ممن يختلفون في الثقافة، ومن هنا خدمة قضية السلام العالمي. وتهدف المنظمة كذلك إلى منح الأطفال في كل مكان فرصة الحصول على الكتب الجيدة والمتميزة، عبر تهيئة الظروف التي تسمح بتكافؤ الفرص لجميع أطفال العالم في الحصول على الثقافة والتمتع والاستفادة من ثمارها، وهو ما يحتاجه الطفل في عالم يتطور ويتغير بوتائر سريعة. وترى الهيئة أن توفير المناخ الثقافي السليم مشكلة يعاني منها أطفال الدول النامية وأطفال العالم المتقدم على السواء.

وهناك أهداف أخرى للهيئة، منها تشجيع نشر وتوزيع كتب الأطفال ذات النوعية المتميزة، خاصة في الدول النامية، وتقديم الدعم والتدريب للمعنيين بثقافة وأدب الطفل، وتحفيز البحث في الحقل المعرفي لأدبيات الأطفال. ومن هنا تقوم المنظمة بعقد مؤتمر سنوي عالمي مكرس لهذا الحقل المعرفي.

في عام ١٩٩٠ قامت الأمم المتحدة بالمصادقة على مبادئ المؤتمر العالمي لحقوق الطفل، وتعتبر الهيئة العالمية لكتب الأطفال من أشد المتحمسين لهذه المبادئ، خاصة فيما يتعلق بحق الطفل في التعليم وحصوله على الثقافة والمعلومات.

يقوم الهيكل التنظيمي لهذه المنظمة على انتساب فروع محلية للمنظمة الأم، وحتى تاريخه يوجد ستون فرعا محليا للهيئة، من بينها ثلاثة في الدول العربية: فرع في مصر، وآخر في لبنان، وثالث في الكويت يمارس نشاطه تحت مظلة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

لا تشترط المنظمة على فروعها المحلية شروطا خاصة تتعلق بطريقة إقامة هياكلها التنظيمية، فبعض الفروع لها شبكة هائلة من دور النشر والبرامج الثقافية الواسعة النطاق، وبعض الفروع الأخرى صغيرة تتضمن عدداً محدوداً من الأفراد المتطوعين ممن يقومون بنشاطات محددة لكنها ريادية في مجال ثقافة الطفل وأدبياته، وبعض هذه الفروع جمعيات نفع عام مستقلة وقائمة بذاتها، وبعضها الآخر مجموعات من المتطوعين يعملون تحت مظلة مؤسسات حكومية أو هيئات خاصة أو جمعيات نفع عام تخدم قضية ثقافة الطفل.

تمنح الهيئة العالمية لكتب الأطفال سنويا جائزة هانس كريستيان آندرسون، وهي الجائزة التي يطلق عليها جائزة نوبل الصغرى، لأفضل كاتب في أدبيات الأطفال ولأفضل فنان متخصص في الرسوم التوضيحية لكتب الأطفال. وللهيئة كذلك لائحة شرف للكتب المتميزة التي تم نشرها قريبا، للأدباء والرسامين والمترجمين لأدبيات الأطفال. وتقوم الفروع المحلية بترشيح الأعمال المتميزة للمنظمة الأم لتقييمها. ومن أهداف اللائحة الشرفية للهيئة إشاعة الوعي الإعلامي العالمي حول أفضل المنجزات في أدبيات وثقافة الطفل، واستقطاب دور النشر العالمية لتبني ترجمة ونشر هذه الكتب بلغات عديدة.

تقوم الهيئة بعقد مؤتمر عالمي كل سنتين، وتعتبر هذه الظاهرة فرصة لتبادل الأفكار والاستشارات حول موضوعات شتى تتعلق بالكتابة الإبداعية للطفل وأساليب تشجيع القراءة. وتقوم الهيئة كذلك بالتنسيق مع اليونسكو بتنظيم ورش عمل في الدول النامية بغرض تدريب الكوادر المحلية على فن كتابة أدبيات الأطفال وتصميم الرسوم التوضيحية لهم، وتدريبهم على أساليب عملية الإنتاج ونشر وتوزيع كتب الأطفال. ومن بين الدول التي عقدت فيها ورشات تدريبية كوستاريكا، كينيا، غانا، ومصر.

ومنذ عام ١٩٨٧ تقدم الهيئة بالتعاون مع الجريدة اليابانية أساهي ASAHI جائزة قيمتها مليون ين ياباني للهيئات والجماعات التي تقوم بنشاط فعال ومتميز حول تعزيز برامج القراءة وترويجها بين الأطفال، وللهيئة كذلك مركز لتوثيق الكتب المخصصة للأطفال المعاقين. أنشئ هذا المركز عام ١٩٨٥ ومقره في المعهد النرويجي للتعليم الخاص. ويشرف هذا المركز، وبالتعاون مع منظمة اليونسكو، على مشروعين هامين، مشروع كتب الأطفال ذوي الإعاقات اللغوية، ومشروع كتب الأطفال المعاقين.

كما تصدر الهيئة مجلة دورية واسمها (BOOK BIRD)، وتتناول دراسات المجلة الأوجه المختلفة لأدبيات الأطفال، وتنشر المجلة كذلك تقارير وأخبار عن الفروع المحلية.
وتنظم الهيئة سنويا في الثاني من ابريل، وهو اليوم الذي يصادف مولد هانس كريستيان آندرسون، كتاب قصص الأطفال الدنمركي المشهور، اليوم العالمي لكتاب الطفل، كما أنها تشارك في معارض الكتب العالمية.

للهيئة العالمية لكتب الأطفال صلات وطيدة مع منظمتي اليونسكو واليونيسف، حيث أنها تتبادل معهما الاستشارات والمعلومات، والهيئة عضو في اللجنة العالمية للكتاب واتحاد المنظمات العالمية للمكتبات (IFLA).

كتاب العدد

الأمومة: تجارب امرأة عربية في الحمل والولادة والتربية

د. ريما عبد الرحمن الصبان
الشارقة: جمعية الاجتماعيين، ١٩٩٩م.

مراجعة
د. تغريد محمد القدسي

مديرة برنامج علوم المكتبات والمعلومات
كلية الدراسات العليا
جامعة الكويت

٢) قضايا تنشأة الأطفال وما لها من تبعات مثل **"اهتمام المرأة بنفسها"** وحبها لنفسها كعامل مساعد يمكنها في أوضاع مشحونة بالضغط والأعباء من المحافظة على التوازن من أجل نفسها وأطفالها وانعكاس ذلك على تعاملها معهم . هذه القضية الهامة التي ترانا نتأرجح بفهمها بين معادلة المحافظة على التوازن والخروج من تهمة الأنانية ، تشكل نقطة أخرى هامة بحاجة لأن نبلور نحن جموع النساء فهماً عقلانيا وموزونا لهن. فلا نغالي بحب النفس ولكن لانلغيها. و لاشك أن الإحساس الأزلي بالذنب المرافق للمرأة العاملة والخوف من التقصير فيما يطلب منها يقودها في كثير من الأحيان لإلغاء النفس. أما **" موضوع الإعتماد على الخدم وأهمية الرقابة عليهم"** وخاصة في منطقة الخليج بالتحديد فقد نوهت له الكاتبة كذلك. كما تطرقت الكاتبة لموضوع **"الضرب"** واعتماده منهجا في التربية في أوساط عديدة من مجتمعاتنا.

٣) أما موضوع **" إخفاء المشاعر"** وعدم التعبير عنه كموروث ثقافي نكاد لانفكر به رغم ما له من أهميه في الصحة الكلية للإنسان بشكل عام فهو موضوع يكاد يكون غير مطروق سواء بأوساطنا الإجتماعية أو بالأدبيات المنشورة.ولقد نجحت الكاتبة في تحديد دوره في الصحة الكلية للفرد وللمجموعة .وفي مجتمعاتنا تزداد أهمية التعبير عن المشاعرخاصة ونحن نشأنا على تمجيد العائلة دون تقييم أدوارها الإيجابية كما السلبية وبموضوعية مما يطرح هذا الموضوع للنقاش بشكل جدي.

٤) ثم تناولت الكاتبة موضوع عدم **" الإهتمام بأسئلة المرأة الحامل"** من قبل الأطباءالمختصين. وهكذا بات الأطباء غير عابئين أو محترمين لثقافة وعقل المثقفة فخسروها، وغير مفيدين للغير مثقفة والتي هي بحاجة للمعلومات فضروها . و يزيد من أهمية ذلك وضع المهن بشكل عام في عالمنا ودور المهن كمهنة الطب في حياتنا عمليا ورؤية أخلاقيات المهن بمنظور شامل.

٥) ثم تنتقل الكاتبة لموضوع **" المرأة المقموعة"** والتي تنشأ أطفالا مسحوقين. و لاشك أن هذه صورا موجودة في العالم العربي ولا شك أيضا أن الصور المتناقضة كثيرة في العالم العربي والتفاوت كبير من مكان لآخر، وبالتالي من الهام الإشارة لذلك وعدم التعميم ، الحقيقة التي تضعنا أمام إشكالية وتحدي دراسة المرأة العربية وقضاياها وهمومها من جهة وأهمية الإلتفات لما طرحه الكتاب من مواضيع تشكل خططا من الهام دراستها مستقبلا . ولقد نجحت هذه الدراسة في الإشارة لهذه المواضيع الحيوية، هذا إضافة لمواضيع أخرى عديدة لاتقل في الأهمية.

مما لاشك فيه أن بهذا العمل بداية طريق عبدته الكاتبة بخلق جو من التوحد

والألفة بينها وبين النساء العاملات اللاتي يحسسن بنفس الهموم، ولاأخفي على القارئ مستوى التماثل الذي أحسست به وأنا أقرأ الكتاب. أقول ذلك مشددة على أهمية أن يكون النقاش لهذه القضايا مطروحا للرجل كما للمرأة.

أما أسلوب التناول فكنت أود لو أن الكاتبة خففت من العبارات التقييمية للتجربة التي صورتها مثل: "**ولكني لم أفقد التوازن**" أو "**ربما تخطت مشقتها في بعض اللحظات القدرة الإنسانية للتحمل**"، وتركتها لنا لنستنتجها من سردها للموضوع . كانت ستكون جد مؤثرة فهي سلطت الضوء عليها بوضوح ونجاح وتفصيل.

لم يتجنب هذا الكتاب كما غيره من الكتب المطبوعة في العالم العربي للأسف مشاكل النشروالطباعة التي تميز صناعة الكتب. فمثلا نمط الخط العادي والمحدد أو الداكن غير واضح ليساعد في الإنتقال من موضوع لآخر، إضافة للأخطاء المطبعية الكثيرة والتي كان من الممكن تفاديها.

كذلك جاءت عملية الإنتقال من موضوع لآخرسريعة، دون التقديم لها، مما يضعنا مرة أخرى أمام أهمية التدقيق والتحرير كمهنة لها ممتهنيها الذين يتناولون النصوص لصقلها من زاوية مختلفة، ويكونوا الواسطة بين النص والمطبعة. وهكذا جاء الكتاب مثقلا بالموضوعات مما قد يخلق إرباكا للقارئة العادية البسيطة . يبقى أن الكتاب حاول الكثير وهذا ما جعله يبدو مثقلا، وعذر الكاتبة أن الموضوع أساسا مثقلا بالهموم والقضايا التي لاتعار أهمية عندنا للآن رغم أهميتها. وحقيقة أن هذه الأمور لم تطرح للنقاش سواء بشكل رسمي أو غيره. ويجب أن تكون ذات اهتمام من الرجل والمرأة سواء. وماهذا الكتاب إلا بداية، أملي أن تقود للمزيد من التأملات المشابهة التي تساعدنا على فهم مكنونات النفس أكثر وخاصة بعلاقتها المجتمعية.

نكاد نحن الأمهات لا نفكر بالأمومة كفكرة تستحق الوقوف عندها، فنحن النساء العاملات نكاد نكون في سباق مع الزمن لاينتهي، حتى كدنا أن ننسى أن ممارسة "**الأمومة**" بجدارة في خضم تعقد الحياة ومتطلباتها تستحق الإكبار. فالشكر للكاتبة على إعطاء كل أم جديرة الفرصة للإحساس بذاتها وبإنجازها.

الطفولة في العالم

وضع الأطفال في العالم ١٩٩٩

التعليم

(١) الحق في التعليم

أ.د. قاسم الصراف

وضـــع الأطفـــال في العالـــم ١٩٩٩

تمهيد:

من واقع تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) ستقوم مجلة الطفولة العربية بنشر وقائع هذا التقرير حول جهود المجتمع الدولي في تحقيق مبدأ « التعليم للجميع » تباعاً في هذا العدد والأعداد التالية.

ينطوي تقريرنا في هذا العدد على وصف لنماذج من مبادرات تشجع حق الطفل في التعليم، حيث يسلط الضوء على السياق التاريخي الذي ذكر ودُوِّن فيه تأكيد حق الأطفال في التعليم، كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨، واتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٩٠، والمؤتمر العالمي من أجل التعليم للجميع الذي عقد في مدينة جومتيان بمملكة تايلند عام ١٩٩٠.

تشير إحصائيات الأمم المتحدة في هذا المجال أن هناك نحو بليون من البشر في هذا العالم سيدخلون القرن الواحد والعشرين وهم غير قادرين على القراءة والكتابة، وهذا بحد ذاته تهديد مباشر للحياة، لأنه يمثل حرماناً في حق أساسي من حقوق الإنسان، وهو الحق في التعليم، الذي أعلن ضمن اتفاقيات تتراوح بين الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر قبل خمسين عاماً وإتفاقية حقوق الطفل الصادرة عام ١٩٨٩.

ومع وجود كل هذه التأكيدات في تلك الاتفاقيات، إلا أن هناك أمية متفشية بين ما يربو من سدس سكان العالم، بالإضافة إلى وجود أكثر من (١٣٠) مليون طفل في سن المدرسة، في العالم الثالث، محرومون من الاستفادة من التعليم الأساسي في بلدانهم، من بينهم (٧٣) مليون بنت خارج جدران المدرسة.

إن اتفاقية حقوق الطفل واضحة: "لكل طفل الحق في التعليم الجيد المتلائم مع نمو الطفل، ذكراً أم أنثى، ومع حياته الفردية" غير أن المطالبة حتى باتاحة المجال للتعليم هو أمر لا يمكن ضمانه في العالم النامي. وقد أصبحت اتفاقية حقوق الطفل قانوناً دولياً ملزماً منذ اليوم الثاني من شهر سبتمبر عام ١٩٩٠، وحتى الآن صادقت عليها (١٩١) دولة، ولا توجد هناك أي وثيقة أخرى حول حقوق الإنسان حازت على هذا المستوى من التأييد الواسع النطاق. إن قبول هذه الاتفاقية يعني أن ٩٦٪ من أطفال العالم يعيشون

في البلدان الملزمة قانونيا بضمان كامل لحقوق الأطفال المدنية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وقد جاءت اتفاقية حقوق الطفل كأحد ثمرات مؤتمر جومتيان الدولي للتربية الذي عقد في مملكة تايلند في شهر مارس عام ١٩٩٠ تحت شعار "التعليم للجميع"، وهو المؤتمر الذي رعاه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة اليونسكو ومنظمة اليونسيف والبنك الدولي، ليحقق للتعليم ما حققه للصحة المؤتمر الدولي حول الرعاية الصحية الأولية (الذي عقد في ألمانيا عام ١٩٧٨)، فقد طالب مؤتمر "جومتيان" بتعليم جيد النوعية للجميع، مع توجيه اهتمام خاص لأكثر سكان العالم فقراً.

ومنذ انعقاد مؤتمر "جومتيان" الدولي، والعالم يفكر جديا بطريقة تعمل على ارتفاع مستوى الأداء في التعليم الأساسي للأطفال، حيث غدا التعليم الكمي غير كاف للولوج في القرن الحادي والعشرين، بل لابد من التعليم النوعي الذي يستطيع العالم به أن يكافح الفقر، ويعمل على تقدم المرأة، ودعم حقوق الانسان، والايمان بالديمقراطية، وحماية البيئة، وضبط النمو السكاني، وكان ذلك الاجماع هو السبب الذي جعل الدول المانحة في عام ١٩٩٦ تلتزم بواجب مساعدة الدول النامية في ضمان تعليم ابتدائي شامل للجميع بحلول عام ٢٠١٥.

لقد وضع مؤتمر "جومتيان" لنفسه ستة أهداف رئيسية هي:

١- توسيع نطاق رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها، ولاسيما بالنسبة للفقراء.

٢- اتاحة المجال للجميع، دون استثناء، لتحصيل التعليم الابتدائي واكماله مع حلول عام ٢٠٠٠.

٣- تحسين مستوى التحصيل في ميدان التعلم بناء على نسبة مئوية متفق عليها لفئة عمرية معينة (٨٠٪ ممن هم في سن الرابعة عشرة، على سبيل المثال) يفترض أن تبلغ مستوى محددا.

٤- تقليص نسبة الأمية بين الكبار بحلول عام ٢٠٠٠ إلى نصف ما كانت عليه ١٩٩٠، مع تركيز خاص على تقليص أمية الإناث.

٥- التوسع في التعليم الأساسي والتدريب للشباب والكبار.

٦- تحسين مستوى نشر المعرفة، والمهارات، والقيم المطلوبة، من أجل حياة أفضل، ومن أجل تحقيق التنمية المستدامة.

ومع كل ذلك، فقد كان التقدم نحو تحقيق شعار "التعليم للجميع" بطيئاً، وهذا ما كشفت عنه ندوة مراجعة منتصف العقد التي تمت في عمان بالأردن في يونيو عام ١٩٩٦، حيث تبين أن التحاق البنات بالمدارس لم يتغير وضعه من الناحية العملية، فقد كان

مجموع أعداد الملتحقين بالمدارس الابتدائية أكثر علامات التقدم إشراقا مع حلول منتصف العقد، بسبب زيادة مقدار هذه الأعداد إلى (٥٠) مليونا عما كانت عليه في عام ١٩٩٠ بالنسبة لأعداد الأطفال المسجلين في المدارس الابتدائية بالبلدان النامية. أما على الصعيد الإقليمي، فقد تفاوتت نسب التقدم، إذ اقتربت كل من مناطق شرقي أسيا والمحيط الهادي وأمريكا اللاتينية من هدف إلحاق الجميع بالمدارس الابتدائية، كما سجلت نتائج مشجعة في اقليم الشرق الأوسط وشمالي افريقيا خلال السنوات الأخيرة. وفي الدول العربية زاد عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس، ففي سلطنة عمان، التي لم يكن فيها أي نظام تعليمي قبل عام ١٩٧٠، يذهب إلى المدرسة ٧٠٪ من جميع الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وفي المناطق الريفية بالمغرب يلتحق بالتعليم ثلث عدد الأطفال فقط ممن هم في سن التعليم الإلزامي، أي أقل من نصف المعدل للمناطق الحضرية، وتقل نسبة التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي في صعيد مصر ٢٠٪ عما هو عليه الحال في المناطق الشمالية من مصر.

وأيضا طرأ تطور في نسبة التحاق البنات بالتعليم الابتدائي في الدول العربية، والآن يلتحق ثلاثة أرباع البنات ممن هن في سن التعليم الإلزامي بالتعليم الابتدائي مقارنة بعام ١٩٦٠ حيث التحق ثلث عدد البنات في الدول العربية بالتعليم الابتدائي مع ثلثين من البنين. وتمثل اليمن أقل الدول العربية بمعدلات التحاق البنات بالتعليم الابتدائي حيث تقل نسبة التحاق البنات عن ٣٠٪. وقد حقق التحاق البنات بالتعليم الابتدائي معدلات عالية أدت إلى تحقيق نسب متكاملة تقريباً بين البنين والبنات في كل من البحرين والأردن وليبيا وتونس.

والجدير بالذكر أنه لا يمكن تحقيق هدف "التعليم للجميع" دون الالتزام الكامل من جانب الحكومات الوطنية بأن التعليم يبدأ منذ الولادة، ويتم تعزيزه وتنميته من خلال منهج شمولي يساعد في تنشئة الطفل، ويتم تحقيق هذا البرنامج الشمولي من خلال تعليم الوالدين، وكذلك من خلال برامج رسمية تتناول مرحلة ما قبل المدرسة.

هذا ما تشير إليه اتفاقية حقوق الطفل، ومؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل، والاعلان العالمي حول "التعليم للجميع"، حيث من الضروري تعليم البشر، فالتعليم ليس مجرد وسيلة لبلوغ غاية، أو أداة للتطوير، أو طريقا للحصول على وظيفة أو عمل، وإنما هو الأساس الذي تقوم عليه حياة حرة، إنه حق من حقوق الإنسان، وواجب يقع على عاتق جميع الحكومات، كما تنص على ذلك المادة ٢٨ والمادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل.

أخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

أهم المشاريع والندوات التي قامت بها الجمعية

أقامت الجمعية ملتقاها العلمي الثالث عشر من الندوات العلمية المتخصصة خلال الفترة من أكتوبر ١٩٩٧ إلى أبريل ١٩٩٨ والذي كان تحت عنوان (تربية جديدة لعصر جديد قابل للتنبؤ)، كما أصدرت كتابها السنوي الثالث عشر بعنوان (العرب والتربية والعصر الجديد - هذا أو الطوفان) وهو يضم الندوات العلمية المتخصصة للجمعية في ملتقاها العلمي الثالث عشر ١٩٩٨/٩٧ وما دار فيها من نقاش علمي، وفي هذا العام ١٩٩٩/٩٨ اختارت الجمعية موضوعا هاما ليكون محورا للملتقى العلمي الرابع عشر والذي سيغطي الفترة من أكتوبر ١٩٩٨ إلى أبريل ١٩٩٩ وهو يتألف من ست ندوات علمية تحت عنوان (عالم جديد ولغة جديدة).

وقد قامت الجمعية خلال عام ١٩٩٨ بالعديد من الأنشطة ومن أبرزها مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية فمنذ تأسيس الجمعية وهي تعنى بالبحوث العلمية الرصينة عن قضايا الطفولة العربية من أجل تسليط الأضواء على تلك القضايا وتعمل على تقديم وترويج الحلول والتوصيات المناسبة على مستوى المجتمع الكويتي بشكل خاص والمجتمع العربي بشكل عام، حيث كان هدف المشروع تزويد واضعي السياسات التربوية في الدول بمجموعة من الأدوات الضرورية واللازمة لرفع كفاءة النظام التربوي، كما كان ثمرة هذا المشروع توصية هامة في إنشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم التربوي لدعم القدرات الوطنية والإقليمية ولضمان توفير آلية شمولية رفيعة المستوى لمتابعة ودفع المسيرة التربوية في منطقة الخليج العربي.

كما تدخل ضمن نشاطات الجمعية نشاط لجنة (KUBBY) الهيئة العالمية لكتب الأطفال حيث تعمل الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت كإحدى لجان الجمعية، فقامت اللجنة بالإعداد لعمل مسرحي تربوي طموحي عنوانه (مفاتيح جهلوك) ويهدف هذا العمل إلى نوعية الأطفال بأهمية الكتاب وتعويده متعة القراءة، كذلك كان من أنشطة اللجنة إصدار قصة للأطفال بعنوان (الغول مشغول) وهي قصة رمزية هدفها مساعدة الطفل على التخلص من الوساوس والمخاوف المتخيلة التي تنتابه قبل النوم.

وقد قامت الجمعية بالمشاركة في المؤتمرات والندوات والأنشطة العلمية المحلية

والعربية والدولية وكذلك معرض الكتاب العربي الثالث والعشرين المقام بدولة الكويت في الفترة من ١٤-١٩٩٨/١١/٢٧.

أهم المؤتمرات والندوات واللقاءات التي شاركت فيها الجمعية

• شارك الدكتور/ حسن الابراهيم رئيس الجمعية في المؤتمر القومي العربي التاسع ببيروت في الفترة من ١٥ إلى ١٨ مارس ١٩٩٩م والذي جمع من المثقفين والممارسين العرب، من مختلف الأقطار العربية ومن أجيال عدة، المقتنعين بأهداف الأمة، والراغبين في متابعة العمل من أجل تحقيق هذه الأهداف والإسهام في شحذ الوعي العربي بأهداف الأمة المتمثلة في مشروعها الحضاري وهي: الوحدة العربية، والديمقراطية، والتنمية المستقلة، والعدالة الاجتماعية، والاستقلال الوطني والقومي، والتجدد الحضاري، وتحقيق التفاعل بين الوحدويين العرب في إطار من التنوع والتكامل، وتعبئة الطاقات الشعبية من أجل تحقيق هذه الأهداف، واتخاذ المواقف المعبرة عنها، وتوثيق روابط التعاون والتنسيق مع الهيئات المماثلة في أهدافها.

• مشاركة الدكتور/ حسن الإبراهيم بالندوة التلفزيونية التي عقدها برنامج "بدون رقيب" تحت عنوان "أزمة الطفولة العربية" إعداد الاستاذ/ يوسف الجاسم وقد تم التسجيل في ١٣/٤/١٩٩٩.

وقد أشار الدكتور/ حسن الإبراهيم إلى أن أزمة الطفولة العربية أزمة حقيقية لا يمكن التكلم عنها دون الإشارة إلى عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال والناشئة. فالتنشئة الاجتماعية هامة في ضمان الأمن المجتمعي، وهي تفرض علينا فهم احتياجات هذه الفئة العمرية وحدود وإمكانيات تطورها.

كما أشار الدكتور/ حسن الإبراهيم إلى مشروع الكتاب الشهري الذي أشرفت عليه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وهو أحد المشاريع التي حاولت المساهمة في التحسين من المادة المقدمة للطفل.

كما شاركت الدكتورة/ تغريد القدسي بالبرنامج حيث ركزت على القراءة لدى الطفل ومشاريع الجمعية في هذا المجال.

● قامت د. زهرة أحمد حسين رئيسة الهيئة العالمية لكتب الأطفال فرع الكويت بالمشاركة في البرنامج التلفزيوني "نقوش صغيرة" والذي يعرض على القناة الفضائية لتلفزيون الكويت. وكان محور حديث البرنامج مقومات ثقافة الطفل وأدبياته. وتطرق الحديث كذلك إلى الأساليب العملية التي تشجع القراءة بين الأطفال، ومواضع الخلل في الكتابة الأدبية الموجهة للطفل العربي.