الأبحاث والدراسات

بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أ.د. أمان محمود
د. سامية صابر

الملخص

تهدف الدراسة للتعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية (تقدير السلوك. مركزية الذات، القلق النفسي)، للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة مكونة من80 طفلا منهم 30 طفلا عاديون، (50) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين 8 - 12 سنة شملت الذكور والإناث من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بالكويت.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي) بينما يحصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي، المزاجي)، تقدير السلوك (شخصي، تآزر حركي، التوجيه، لغة منطوقة، فهم سماعي).

أشارت النتائج إلى أن ذكور الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على بعد الجسمية (مركزية الذات). وبعد السلوك الشخصي (تقدير السلوك)، بينما يحصل إناث الأطفال على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام.

ولم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية ابتدائي، متوسط على أبعاد الدراسة. كذا باختلاف وجودهم بالفصول الدراسية (العادية والفصول الخاصة) على أبعاد الدراسة.

Some psychological and behavioral characteristics among children with learning disabilities

Prof. Aman Mahmoud
Dr. Samia Saber

(Abstract)

The aim of the study is to investigate the relationship between anxiety, rating behavior characteristics. and psychological centrality concept among children with learning problems disabilities.

The children who participated in the study were 50 (boys, girls) selected from a primary and elementray schools, in Kuwait, The ages of children ranged between (8 - 12). They were divided into two group (special class, regular class). The results ohtained were as follows:

Children with learing disabilities reported more anxiety (emotional, cognitive, physiology and (physical).

They, also, reported less (psychological) centrality concept and rating behavior such as

(personal, motor coordination, orientation, spoken language, auditary comprehension) than normal children.

Children with learning disabilities (Male - Female) differed from each other, where male have repoted more rating behavior (personal), psychological centrality concept (physical). One other hand female reported more anxiety.

Children with learning disabilities whom were drawn from different educational level and attended (special - regular) class did not differ in reporting psychological traits.

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية نظرا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو معظم المواد الدراسية لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، مما بجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولكنهم يتخلفون عن نظائرهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة.. إلا أنه يجمع بينهم جميعا مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات (فتحي عبد الرحيم، 1992).

والطفل ذو صعوبات التعلم يتشابه مع غيره من الأطفال العاديين فليس له نمط معين من الشخصية، فلديه الحاجات الأساسية نفسها، كما أنه يملك نفس القدرات العقلية المناسبة واللازمة للتحصيل الدراسي ضمن المسار التعليمي العادي، كما أن احتمال انحرافه هو احتمالات الانحراف نفسه لكل طفل أخر، فهو كغيره من الأطفال من حيث الانحراف من عدمه إلا أن فرص وجود الانحراف في بيئة الطفل ذي مشكلات التعلم أكثر منها في بيئة العاديين، ويمكن القول إن بيئته هي التي توجهه نحو الانحراف وأن سلوكه مؤشر مفيد لقدرته على التكيف مع الواقع المحيط، كما أن اضطرب سلوكه غالبا ما يتسم بعدم الانسجام مع ذلك الواقع والذي يستلزم خدمة تعليمية خاصة بهدف تحقيق أقصى حد من النمو، كيرك (Kirk, 1988).

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة متشابهة في الوضع التعليمي وبعض الاستجابات والاستعدادات الموروثة، ولكن تفاصيل مشكلة كل منهم ومضمون وطبيعة الخلل التكويني تختلف من طفل إلى آخر، فقد يعاني أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو عدة مواد، أو يكون متعثرا في دراسته، وبتكرار رسوبه في الصف الدراسي أكثر من مرة.

ولا شك أن صعوبة التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم وتسبب له الاضطراب النفسي وسوء التوافق مقارنة بزملائه سواء على المستوى النفسي والاجتماعي، وتشير الدلائل إلى أن زيادة أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إنما تشكل منعطفا خطيرا يجب الاهتمام به، وبالكشف المبكر عن ذوي الصعوبات والعمل على علاجهم واندماجهم مع زملائهم في الفصل الدراسي العادي الذي يستلزم خدمة تعليمية خاصة بهدف تحقيق أقصى حد من النمو واحداث نوع من التوافق والتكيف والتلاؤم مع البيئة التي يعيشون فيها، ولمساعدتهم في تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم لكي يعشيوا خبرة النجاح في عملهم المدرسي، وبالتالي ينمو لديهم الإحساس بالثقة بالنفس والشعور بالأمان.

تنطلق الدراسة الحالية من فرضية أن موضوع الصعوبة يظهر واضحا وجليا في سلوك وتصرفات الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وفي نشاطهم الاجتماعي واحساسهم بذواتهم وسط جماعة الأسرة والمدرسة والرفاق، وأن ذوي الصعوبات كانعكاس لما يعانوه من مشكلات دراسية إنما يبدون أنماطا من صعوبات التوافق الاجتماعي والنفسي، كما حددت في هذه الدراسة بالقلق النفسي، ومركزية الذات وتقدير السلوك والتي تظهر في سلوكياتهم العامة والخاصة .

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة في الخصائص النفسية والسلوكية بين مجموعة الأطفال العاديين وبين مجموعة ذوي صعوبات التعلم في ضوء وجود بعض المتغيرات الديموجرافية.

دراسات سابقة:

في إطار تحديد الخصائص النفسية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم أجريت العديد من الدراسات التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث أشار الشرقاوي، 1983 في تحليله لعدد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي

لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عددا من الخصائص التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس والظروف الأسرية والعلاقة المدرسية.

وتشير دراسات فيصل الزراد، 1991، محمد حسن، 1996، ناريمان الرفاعي ومحمود عوض، 1993، موسان (Moisan, 1998) إلى وجود فروق بين مجموعتي الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض الخصائص المعرفية والأكاديمية والتوافق الشخصي الاجتماعي والاضطراب الانفعالي.

يرى فورنس وكافال (Forness & Kaval, 1996) أن كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا في المهارات الاجتماعية بقدر كبير وإلى الحد الذي يميز بينهم وبين أندادهم العاديين، فيعجزون في مجالات حل المشكلات الاجتماعية وفهم المواقف الاجتماعية، وإظهار السلوكيات الاجتماعية المناسبة، كما أنهم منبوذون وأقل قبولا من جانب أقرانهم العاديين (Moisan,1998).

كما يرى جرشمان (Greshman, 1988)، سميت (Smith, 1994) أن الكثير من بين ذوي صعوبات التعلم يظهرون بوضوح عيوبا في المهارات الاجتماعية والتي (تشمل تحية شخص آخر، قبول النقد) وتلقي المجاملات ولا يتفاعلون بشكل مناسب مع التغييرات الوجهية أو إيماءات أو نغمة صوت (In Mercer, 1997).

ويعتقد كل من سبيكمان وكوسدن (Speakman & Cosden, 1992) أن انخفاض مفهوم الذات يمكن أن يؤثر في الإدراك الاجتماعي وقد يؤدي اضطراب التفاعل اللفظي الذي ينتج عنه عدم فهم التلاميذ ما يقال أو إلى صعوبة في التعبير عن انفسهم (In Mercer, 1997).

ويشير إلى كل من فوس (Fois, 1991)، هارنادك ورويكي (Harnadek & Rouks, 1994)، تسانانيس (Tsatsaneec, 1996) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيتعمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي إلى صعوبة الإدراك وتفسير المثيرات (In SchOEnbrodt, et al, 1997).

ويشير موسان (Moisan, 1998)، و(نها المفرج، 2002) إلى أن معظم أطفال ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة في فهم المظاهر المختلفة للتفاعل غير اللفظي من زملائهم العاديين، كما أن لديهم صعوبة في تفسير الأحداث الاجتماعية، وترجمتها ويواجهون مشكلات في اختيار الأعمال التي تتوقف على مثل هذه التفسيرات.

أيضا أشارت دراسة هولدر و كركباترك (Holder & Kirpatrick,1991)؛ سيروز وآخرون (Sprouse, 1998)؛ ديمترفسكي (Dimitrovsky, et al 1998)؛ (Dimitrovsky, et al 2000) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا صعوبة في الإدراك الدقيق لتلميحات التعبيرات الوجهية وأقل قدرة على الفهم الاجتماعي ويأخذون وقتا اكثر في تحديد الانفعالات ويعانون من صعوبات في تخفي الاتصالات الانفعالية.

وأشارت دراسات سلفان وماستروير (Sullivan & Mastropieri, 1994)، وستود (Westwood, 1997) إلى أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون سلوكيات سلبية تجاه أنفسهم ويواجهون صعوبة في التوافق الاجتماعي ويستخدمون استراتيجيات تؤدي للفشل.بينما أكد ديوهنج ودينس (Dew-Hvghes & Denise, 2001) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تحسنا وتقدما في التفاعل الاجتماعي من خلال التفاعل الدراسي بالقاعة الدراسية.

من العرض السابق يتضح أهمية دراسة متغيرات الشخصية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الانعكاسات النفسية التي تظهر في شخصياتهم نتيجة للعجز أو عدم الكفاءة الدراسية. ويشكل عام تدعونا الدراسات السابقة بما ورد فيها من دلالات ونتائج إلى إجراء المزيد من الدراسات لبعض السمات النفسية والسلوكية التي يتصف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة بالبيئة الكويتية وهذا ما تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء عليه.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال العاديين.

2. مدى اختلاف هذه السمات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف:

1. الجنس (ذكور / إناث).

2. المرحلة التعليمية (ابتدائي، متوسط).

3. نوع الفصول (فصول خاصة / فصول عادية).

فروض الدراسة:

بناء على نتائج الدراسات السابقة والتصورات النظرية في مجال صعوبات التعلم يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

1. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في القلق النفسي، مركزية الذات، تقدير السلوك لصالح الأطفال العاديين.

2. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والاناث ذوي صعوبات التعلم في مجموعة مقاييس الدراسة لصالح الأطفال الذكور.

3. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات أطفال المرحلة الابتدائية، وأطفال المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بين أطفال في مجموعة مقاييس الدراسة لصالح أطفال المرحلة الابتدائية.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال الفصول الخاصة، أطفال الفصول العادية ذوي صعوبات التعلم في مجموعة مقاييس الدراسة لصالح أطفال الفصول الخاصة.

5. يوجد تفاعل دال بين كل من الجنس، نوع الفصل، المرحلة التعليمية في مجموعة مقاييس الدراسة (القلق النفسي، مركزية الذات، تقدير السلوك).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. قد تفيد نتائج الدراسة العاملين في الميدان التربوي في تصميم برامج إرشادية لأحداث نوع من التوافق والتكييف والتلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2. إثراء المكتبة العربية بالمزيد من الدراسات لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في ضوء قلة الدراسات والبحوث العربية في هذا المجال وخاصة على البيئة الكويتية.

تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

أولا: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

ستأخذ الدراسة الحالية بتعريف اللجنة الوطنية الأمريكية لصعوبات التعلم NJCLD وصعوبات التعلم هي مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات، (فتحي الزيات، 1998).

ثانيا: القلق النفسي

هو التعبير القابل للملاحظة عن شعور غامض بالخطر والتهديد وبالألم وعدم السرور بالتوقع والتوتر وعدم الاستقرار أو الارتياح الانفعالي وقد تكون معممة تنسحب على مواقف وأوقات كثيرة ومتكررة وكثيرا ما تعتبرها علاقات أو رموز في بيئة الفرد أو تسند عليها مخيلته وينطوي القلق النفسي العام على القلق الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي. (أمان محمود، 1994).

ثالثا: الخصائص السلوكية

هي جملة السمات المكونة للشخصية والتي تميز الفرد عن غيره كما تحدد طريقة الفرد المميزة في الاستجابة للمواقف وأسلوبه الخاص في التكيف وباختلاف تلك السمات نتوقع اختلاف ردود أفعال الأفراد لنفس المواقف وتقديرهم لسلوكهم في مجالات الفهم السماعي والذاكرة، اللغة المنطوقة، التآزر الحركي، السلوك الشخصي الاجتماعي، التوجه. (ما ي، 1971)، (مصطفى كامل، 1987).

رابعا: المركزية النفسية للذات:

إحدى نماذج ومكونات الذات لدى الفرد وهي مجموعة استجابات الفرد للمواقف والمتغيرات وتشكل الأنماط السلوكية للفرد ويتعلمها من خلال عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي ولا يمكن الحصول على صورة واضحة لمفهوم الذات دون أن يوضع في الاعتبار المركزية النفسية وتنطوي المركزية النفسية للذات على الهوية الاجتماعية، المزاج والحالة الانفعالية، الخصائص الجسمية. روسنبرج Rosenberg (في أمان محمود، 1998).

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من بين أطفال المدارس الابتدائية والمتوسطة بمحافظتي العاصمة وحولي بدولة الكويت ووصل حجم العينة 80 طفلا من الفئة العمرية 8 - 12 سنة من الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والثاني المتوسط مقسمة إلى مجموعتين:

1. الأطفال العاديون هم التلاميذ الذين لا يعانون من مشكلات في التوافق الاجتماعي والنفسي ويحصلون على درجات منخفضة على مقياس القلق النفسي، ودرجات مرتفعة على مقياس مركزية الذات وعلى مقياس تقدير السلوك وتظهر الاختبارات الأكاديمية عدم تعرضهم لأية صعوبات تعلم أكاديمية في المادتين الأساسيتين (اللغة العربية، الرياضيات و العلوم) وكان عددهم 30 طفلا من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم ما بين 8 - 12 سنة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، الصف الثاني المتوسط (المرحلة المتوسطة تعادل مرحلة التعليم الإعدادي أو المرحلة الثانية بالتعليم الأساسي).
2. الأطفال ذوي صعوبات التعلم: هم فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ويتميزون بانخفاض مستوى تحصيلهم في مادة اللغة العربية أو الرياضيات والعلوم أو يعانون من صعوبات في المهارات الاجتماعية. كما جاء في تقرير الاختصاصي النفسي والاجتماعي بسجلاتهم المدرسية، تكونت العينة من 50 طفلا من الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. الصف الثاني المتوسط تراوحت أعمارهم ما بين 8 - 12 سنة وشملت على مجموعتين الأولى يتم تعليمهم في الفصول العادية والأخرى يتم تعليمهم في فصول خاصة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة

العينة	الجنس		نوع الفصول		المرحلة الابتدائية	
	ذكور	إناث	فصل خاص	فصل عادي	ابتدائية	متوسطة
ذوي صعوبات التعلم	29	21	22	28	25	25

أدوات الدراسة:

تم استخدام بعض المقاييس النفسية، كتقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي كعوامل في البناء النفسي والشخصي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكذا العاديون، وقد روعي في اختيار هذه الأدوات الاعتبارات المنهجية اللازمة من صدق وثبات وملاءمة للدراسة الحالية وهذه المقاييس هي:

صدق المقاييس:

نظرا لاستخدام المقاييس الحالية (تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي) في دراسات سابقة على البيئة العربية والكويتية، ولما أشارت إليه هذه الدراسات من صدق وثبات المقاييس فقد أكتفي بما للمقاييس من دلالة إحصائية سابقة تشير إلى صدقه وثباته.

ثبات المقاييس:

١ ـ تم حساب ثبات المقاييس المستخدمة وذلك بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها 35 من التلاميذ الأسوياء وذوي صعوبات التعلم بعد ثلاثة أسابيع على نفس التلاميذ ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين.

أولا: مقياس القلق النفسي للأطفال Anxiety Inventory for Children من إعداد أمان محمود 1994 ويتكون من 42 عبارة تتفق مع التوقعات العامة للمظاهر المرضية للقلق النفسي للأطفال ويتضمن ثلاثة أبعاد هي (القلق الانفعالي، القلق الفسيولوجي، القلق المعرفي). ويتضمن هذه العبارات التوقعات من السلوك الشخصي للفرد من المواقف الجديدة والإحساس بالألم والأوجاع التي يعاني منها وعدم تركيز وفقدان للهدافية والخبرات الانفعالية المؤثرة. وتتكون كل بعد من مجموعة من الفقرات تقيس ما وضعت من أجله. وتشير الدرجات العالية على المقياس إلي درجة القلق العالية (المرضية) بينما تشير الدرجات المنخفضة نسبيا والمتوسطة إلى القلق العادي (الطبيعي).

وتم حساب معاملات ثبات أبعاد المقياس بإعادة التطبيق وبلغت 80 .، 82 .، 75. على الترتيب.

ثانيا: مقياس تقدير سلوك التلميذ The Puplic Rating Scale

يرجع الأصل في هذا المقياس إلى ما كليبست Myklebust,1971 ـ وقد أعده للعربية مصطفى كامل 1987 . وقد وضع لقياس سلوك التلميذ والتعرف على خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات أو نواحي عجز في التعلم كأداة أكثر فعالية من غيرها لفرز مثل هذه الصعوبات.

يتضمن المقياس مجالات سلوكية متعددة منها الخصائص اللفظية (كالفهم السماعي، اللغة المنطوقة) الخصائص غير اللفظية (التوجه، التآزر الحركي، السلوك الشخصي الاجتماعي)، وذلك بهدف التعرف على الأطفال الذين تتوافر لديهم إمكانيات عقلية جيدة وقدرة على التعلم مع سلامة الحواس وعدم معاناة من إعاقة جسمية خطيرة ويتصفون بتوافق انفعالي ملائم نسبيا. ويتكون كل بعد من مجموعة من الفقرات تقيس ما وضعت من أجله، وتشير الدرجات العالية على المقياس إلى التوافق الملائم بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى سوء التوافق.

وتم حساب معاملات ثبات الأبعاد اللفظية (73.،72.) وغير اللفظية (80 .،70.،77.) بطريقة إعادة التطبيق.

ثالثا: مقياس المركزية النفسية للذات Psychological Centrality Concept Scale

أحد المقاييس الفرعية لمقياس مفهوم الذات للأطفال بيرز ـ هارس Piers - Harris ويتكون من 66 عبارة مأخوذة من مقياس مفهوم الذات للأطفال ويستند في منهجيته إلى رؤية روسنبرج 1979 Rosenbeeg للمركزية النفسية للذات أعده للعربية أمان محمود 1998.

ويتضمن المقياس أبعاد (الهوية الاجتماعية، المزاج، الخصائص الجسمية) ويكون كل بعد من مجموعة من الفقرات تقيس ما وضعت من أجله وتشير الدرجات العالية على المقياس إلى مفهوم إيجابي للذات بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى مفهوم سلبي للذات واضطراب في تقدير الذات.

وبلغت معاملات ثبات الأبعاد بإعادة التطبيق على الترتيب (81 .،88 .،71 .).

2 ـ تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لكل مقياس من المقاييس الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (2) معاملات الاتساق لأبعاد المقاييس المستخدمة.

جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقاييس الثلاثة

المقياس	مركزية الذات			القلق النفسي			تقدير السلوك				
الأبعاد	اجتماعية	مزاج	جسمية	انفعالي	فسيولوجي	معرفي	شخصي	حركي	توجيه	لغة	فهم
معامل	.56	.57	.38	.54	.47	.49	.62	.60	.41	.50	.40

جميع عبارات مقاييس الدراسة (مركزية الذات، القلق النفسي، تقدير السلوك) تتم الاستجابة عليها بنعم أولا وتحسب نعم = 1 ، لا = صفر وتكون الدرجة على أي مقياس أو بعد فرعي هي مجموع الاستجابات على بنوده وعباراته.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأطفال العاديين، الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القلق النفسي، مركزية الذات، تقدير السلوك لصالح الأطفال العاديين.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبارات لمقارنة المتوسطات للمجموعتين.

جدول رقم (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين مجموعتي الأطفال العاديين وأطفال ذوي صعوبات التعلم على أبعاد الدراسة

المتغيرات		ن = 30 عاديون		ن + 50 صعوبات		قيمة ت	الدلالة
		م1	ع1	م2	ع2		
مركزية الذات	اجتماعية	19.73	1.33	18.64	1.48	3.31	دال
	مزاج	20.00	0.95	19.34	1.14	2.65	دال
	جسمية	17.26	0.92	18.08	1.45	2.78-	دال
	مركزية الذات	57.00	1.76	55.06	2.35	1.89	غير دال
القلق النفسي	انفعالي	14.04	4.29	17.96	1.44	4.82-	دال
	فسيولوجي	12.30	3.12	18.30	1.75	9.81-	دال
	معرفي	13.58	1.49	17.80	1.48	12.58-	دال
	القلق النفسي	39.94	4.17	54.06	2.96	17.67-	دال
تقدير السلوك	سلوك شخصي	26.17	1.87	20.90	4.71	7.04	دال
	تآزر حركي	14.22	0.82	9.54	2.20	13.55	دال
	التوجيه	18.10	2.17	11.90	2.55	11.11	دال
	لغة منطوقة	19.88	2.22	11.78	2.67	13.88	دال
	فهم سماعي	17.10	2.47	10.54	2.48	11.47	دال
	تقدير السلوك	95.42	4.58	64.66	7.99	21.78	دال

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد الدراسة حيث تشير إلى سوء توافقهم النفسي فهم أكثر اضطرابا نفسيا وعدم استقرار انفعالي، فهم يعانون من القلق النفسي العام وجميع أبعاده (الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي) أيضا يظهرون علامات التمركز حول الذات وفي أبعادها (الاجتماعية، المزاجية الجسمية) بالإضافة إلى أنهم يظهرون ضعفا ملحوظا في تقدير السلوك وأبعاده (الشخصي، التآزر الحركي، التوجيه، لغة منطوقة، فهم سماعي) وهذا يتفق مع نتائج دراسات سابقة أكدت على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون العديد من المشكلات التوافقية كدراسة ناريمان، الرفاعي ومحمود، عوض 1993، فيصل الزراد 1991، نها المفرج 2002، محمد حسن 1996. وبشكل عام فالنتائج تحقق الفرضية الأولى.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجموعة مقاييس الدراسة لصالح الذكور. وللتحقيق من صحة الفرض الثاني تم حساب قيم ت بين مجموعتي الذكور والإناث في إبعاد المتغيرات.

جدول رقم (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين ذكور وإناث الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أبعاد الدراسة

المتغيرات		ن = 21 إناث		ن = 29 ذكور		قيمة ت	الدلالة
		م1	ع1	م2	ع2		
مركزية الذات	اجتماعية	18.71	1.55	18.58	1.45	0.30	غ دال
	مزاج	19.43	1.07	19.38	1.19	0.47	غ دال
	جسمية	17.24	1.26	18.69	1.29	3.97-	دال
	مركزية الذات	55.47	2.73	56.55	1.98	1.78-	غ دال
القلق النفسي	انفعالي	18.47	1.17	17.59	1.52	2.24	غ دال
	فسيولوجي	18.62	1.66	18.07	1.49	1.23	غ دال
	معرفي	18.14	1.55	17.55	1.29	1.46	غ دال
	القلق النفسي	55.23	3.19	53.21	2.49	2.52	دال
تقدير السلوك	سلوك شخصي	19.00	4.59	22.28	4.05	2.56-	دال
	تآزر حركي	9.28	2.87	9.72	1.58	0.69-	غ دال
	التوجيه	11.95	2.71	11.86	2.47	0.12	غ دال
	لغة منطوقة	11.86	3.25	11.72	2.22	0.17	غ دال
	فهم سماعي	10.76	2.49	10.38	1.48	0.53	غ دال
	تقدير السلوك	62.86	10.42	65.96	5.49	1.37-	غ دال

أ- يوضح الجدول الفروق بين الذكور، الإناث على بعد (الجسمية) مركزية الذات لصالح الذكور الذي يشير إلى أن الذكور يتسمون بالاهتمام بفكرتهم الخاصة عن أجسامهم وحالتهم الصحية ومظهرهم الخارجي أكبر من الإناث في هذه المرحلة العمرية ولا توجد فروق دالة في بقية أبعاد مركزية الذات.

ب - وجد فرق دال بين الذكور والإناث في القلق النفسي العام مما يشير إلى أن الإناث يعانون من القلق النفسي العام لشعورهم بعدم الارتياح وعدم الاستقرار والتوتر والألم أكثر من أقرانهم الذكور بينما لم توجد فروق دالة في بقية أبعاد القلق النفسي.

ج - وجد فرق دال بين الذكور والإناث في بعد السلوك الشخصي (تقدير السلوك) كالتعاون والإسهام في النشاطات المختلفة والحياتية والتقبل الاجتماعي لصالح ذكور العينة، ولا توجد فروق دالة في بقية أبعاد تقدير السلوك.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في معظم أبعاد الدراسة إلى أن المجموعتين (ذكورا وإناثا) لهم خصائص متشابهة إلى حد ما وأن الفروق بينهما ضئيلة وليست دالة إحصائيا. وبشكل عام فالنتائج تحقق صحة الفرضية الثانية بشكل جزئي.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات أطفال المرحلة الابتدائية، أطفال المرحلة المتوسطة ذوي مشكلات التعلم في مجموعة مقاييس الدراسة لصالح أطفال المرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث. تم حساب قيم ت بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم (بالمرحلة الابتدائية، المتوسطة) في أبعاد المتغيرات.

جدول رقم (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين أطفال التعليم الابتدائي، المتوسط ذوي صعوبات التعلم (على أبعاد الدراسة)

المتغيرات		ن = 25 الابتدائية		ن = 25 المتوسطة		قيمة ت	الدلالة
		م1	ع1	م2	ع2		
مركزية الذات	اجتماعية	18.68	1.37	18.60	1.61	0.19	غ دال
	مزاج	19.48	1.19	19.20	1.03	0.87	غ دال
	جسمية	18.16	1.38	18.00	1.55	0.39	غ دال
	مركزية الذات	56.32	2.30	55.80	2.42	0.78	غ دال
القلق النفسي	انفعالي	17.96	1.34	17.96	1.57	0.00	غ دال
	فسيولوجي	18.12	1.54	18.48	1.61	-0.81	غ دال
	معرفي	18.00	1.56	17.60	1.65	0.99	غ دال
	القلق النفسي	54.08	2.64	54.04	3.29	0.05	غ دال
تقدير السلوك	سلوك شخصي	20.92	5.79	20.88	3.48	0.08	غ دال
	تآزر حركي	9.60	2.34	9.48	2.08	0.19	غ دال
	التوجيه	12.20	2.58	11.60	2.53	0.88	غ دال
	لغة منطوقة	11.96	2.89	11.60	2.46	0.47	غ دال
	فهم سماعي	10.88	2.89	10.20	2.00	0.97	غ دال
	تقدير السلوك	65.56	8.99	63.76	6.94	0.79	غ دال

يوضح الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة.

ويمكن تفسير ذلك في أن أفراد المجموعتين ذوي مستويات ذكاء متقاربة إلى حد ما ويصنفون

كمجموعة صعوبات تعلم وتشابه خصائصهم النفسية والسلوكية وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة نها المفرج 2002 . وبشكل عام فالنتائج لا تحقق صحة الفرضية الثالثة.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات أطفال الفصول الخاصة وأطفال الفصول العادية ذوي صعوبات التعلم في مجموعة مقاييس الدراسة لصالح أطفال الفصول الخاصة.

وللتحقق من الفرض الرابع. تم حساب قيم ت بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالفصول الخاصة والفصول العادية في أبعاد المتغيرات.

جدول رقم (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين أطفال الفصول (الخاصة، العادية) ذوي صعوبات التعلم على أبعاد الدراسة

المتغيرات		ن = 22 خاص		ن = 28 عادي		قيمة ت	الدلالة
		م1	ع1	م2	ع2		
مركزية الذات	اجتماعية	18.41	1.95	18.82	1.42	0.98-	غ دال
	مزاج	19.55	0.96	19.18	1.25	1.14	غ دال
	جسمية	18.14	1.39	18.04	1.53	0.24	غ دال
	مركزية الذات	56.09	2.53	56.04	2.02	0.08	غ دال
القلق النفسي	انفعالي	17.95	1.76	17.96	1.17	0.02-	غ دال
	فسيولوجي	18.32	1.49	18.29	1.65	0.07	غ دال
	معرفي	17.59	1.30	17.96	1.53	0.92-	غ دال
	القلق النفسي	53.86	2.76	54.21	3.14	0.41-	غ دال
تقدير السلوك	سلوك شخصي	20.82	2.81	20.96	5.84	0.11-	غ دال
	تآزر حركي	9.27	2.37	9.75	2.07	0.76-	غ دال
	التوجيه	11.18	2.17	12.46	2.72	1.81-	غ دال
	لغة منطوقة	11.13	2.37	12.28	2.81	01.53	غ دال
	فهم سماعي	10.27	1.98	10.75	2.88	0.76-	غ دال
	تقدير السلوك	62.68	7.05	65.21	8.47	1.57-	غ دال

يوضح الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين ينتمون إلى فصول خاصة أو في الفصول العادية، وقد يرجع عدم وجود الفروق إلى مدى تجانس وتشابه المجموعتين في كونهم ذوي (صعوبات دراسية) أقل تكيفا توافقا مع الحياة المدرسية مع تمركزهم حول الذات، الشعور بالقلق النفسي وأقل تقدير للسلوك، وأن وجودهم في فصول خاصة أو في الفصول العادية ليست له دلالات واضحة تميزهم بعضهم البعض. وبشكل عام فالنتائج لا تحقق صحة الفرضية الرابعة.

الفرض الخامس:

يوجد تفاعل دال بين كل من الجنس، الفصل، التعليم في مجموعة مقاييس الدراسة (القلق النفسي، مركزية الذات، تقدير السلوك).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل تباين ثنائي (2×2) وتحليل تباين ثلاثي (3×3) في أبعاد الدراسة.

أولا: جدول رقم (7) النتائج النهائية لتحليلات التباين الثنائي والثلاثي لمتغيرات (الجنس، الفصل، التعليم) على بعد مركزية الذات

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
التأثير الرئيسي		23.68	3	7.89	1.94	غ دال
الجنس		2.18	1	20.18	4.98	دال
الفصل		1.45	1	1.45	0.36	غ دال
التعليم		5.29	1	5.29	1.31	غ دال
ثنائي التفاعل	الجنس × الفصل	15.98	1	15.98	1.98	غ دال
	الجنس × التعليم	3.90	1	3.90	0.96	غ دال
	الفصل × التعليم	26.16	1	26.16	6.45	دال
ثلاثي التفاعل	الجنس × الفصل × التعليم	42.85	1	42.85	10.57	دال
	بين المجموعات	100.49	7	14.36	3.54	دال
	داخل المجموعات	170.32	42	4.06		
	المجموع الكلي	270.82	49	5.53		

ثانيا: جدول رقم (8) النتائج النهائية لتحليلات التباين الثنائي، الثلاثي لمتغير (الجنس، الفصل، التعليم) على بعد القلق النفسي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
التأثير الرئيسي		52.40	3	17.47	2.12	غ دال
الجنس		50.89	1	50.89	6.18	دال
الفصل		1.62	1	1.62	0.20	غ دال
التعليم		0.45	1	0.45	0.05	غ دال
ثنائي التفاعل	الجنس × الفصل	11.82	1	11.82	1.44	غ دال
	الجنس × التعليم	6.85	1	6.85	0.83	غ دال
	الفصل × التعليم	4.89	1	4.89	0.59	غ دال
ثلاثي التفاعل	الجنس × الفصل × التعليم	3.55	1	3.55	0.43	غ دال
	بين المجموعات	82.81	7	11.83	1.43	غ دال
	داخل المجموعات	346.01	42	8.24		
	المجموع الكلي	428.82	49	8.75		

ثالثا: جدول رقم (9) النتائج النهائية لتحليلات التباين الثنائي والثلاثي لمتغير (الجنس، الفصل، التعليم) على بعد تقدير السلوك

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
التأثير الرئيسي		463.68	3	154.54	2.75	دال
الجنس		280.92	1	280.92	4.99	دال
الفصل		288.08	1	288.08	5.09	دال
التعليم		49.48	1	49.48	0.88	غ دال
ثنائي التفاعل	الجنس × الفصل	43.76	1	43.76	0.78	غ دال
	الجنس × التعليم	0.04	1	0.04	0.001	غ دال
	الفصل × التعليم	159.97	1	159.97	2.85	غ دال
ثلاثي التفاعل	الجنس × الفصل × التعليم	99.85	1	99.85	1.78	غ دال
	بين المجموعات	772.97	7	110.42	1.97	غ دال
	داخل المجموعات	2360.25	42	55.19		
	المجموع الكلي	3133.22	49	63.94		

بالنظر إلى جداول (6، 7، 8) لتحليلات التباين الثنائي والثلاثي لمتغيرات الدراسة الجنس (ذكور، إناث) نوع الفصول (خاصة، عامة)، المرحلة التعليمية (الابتدائية، المتوسطة) بالنسبة إلى القلق النفسي، تقدير السلوك، مركزية الذات فقد أشارت النتائج إلى:

أ. وجود تفاعل ثنائي دال بين الجنس مع نوع الفصول، نوع الفصول ومرحلة التعليم، وهذا التفاعل دال إحصائيا. أيضا وجد تفاعل ثلاثي دال إحصائيا بين الجنس، الفصل، التعليم. وذلك لبعد مركزية الذات ويمكن تفسير ذلك في أن الأطفال ذوي (صعوبات التعلم دراسيا) يختلف تقديرهم لذواتهم باختلاف العوامل الديمجرافية كالجنس، المرحلة التعليمية، نوع الفصول الدراسية التي يدرسون فيها.

ب. عدم وجود تفاعلات ثنائية أو ثلاثية دالة بين الجنس، الفصل، التعليم وذلك لمتغيرات القلق النفسي، تقدير السلوك.

يمكن تفسير ذلك في كون الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم يتشابهون في بعض الخصائص النفسية والسلوكية وأن هذه المتغيرات لا تؤثر جوهريا على تقدير السلوك، القلق النفسي. وبشكل عام فالنتائج الحالية لا يتحقق من خلالها صحة الفرض الخامس / بشكل جزئي.

تعقيب على النتائج:

يلاحظ بصورة عامة أن النتائج الخاصة باختبارات مركزية الذات والقلق النفسي، تقدير السلوك قد اتخذت شكلا متشابها بين الاختبارات الفرعية لكل اختبار.

أ. بالنسبة لمركزية الذات (الجسمية) فقد وجدت فروق دالة بين الجنسين (ذكور وإناث) ولم يوجد فروق دالة بين مجموعتي المرحلة التعليمية، (الابتدائية، المتوسطة) ونوع الفصول (عادية، خاصة) أما بالنسبة للتفاعل الثنائي والثلاثي فكان تأثيرة جوهريا.

ب. بالنسبة للقلق النفسي لم يوجد فروق دالة بين مجموعتي مصدر العينة فصول (عادية، خاصة) نوع المرحلة التعليمية، (ابتدائية، متوسطة) فيما جاء تأثير الجنس (ذكور، إناث) هامشيا على جميع الأبعاد ودالا للقلق النفسي العام أما بالنسبة للتفاعل الثنائي والثلاثي فلم يكن تأثيره جوهريا.

ج. بالنسبة لتقدير السلوك لم يوجد تأثير لمصدر العينة (فصول عادية، خاصة)، المرحلة التعليمية (ابتدائية، متوسطة) بينما جاء تأثير الجنس (ذكور، إناث) هامشيا على معظم الأبعاد إلا على بعد (السلوك الشخصي) فكان تأثير جنس المفحوص جوهريا. أما بالنسبة للتفاعل الثنائي والثلاثي فلم يكن تأثيره جوهريا.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما تقيسه هذه الاختبارات لعينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم كصعوبات دراسية أكاديمية في انهم أقل قدرة على التوافق المدرسي وأكثر عرضة للاضطراب النفسي، وأن الصعوبات الدراسية التي يعانون منها وقصورهم في التحصيل الدراسي ينعكس عليهم في صورة مشكلات توافقية تقلل من فاعليتهم الإيجابية في المواقف الاجتماعية والمدرسية وصعوبة في التكيف مع المواقف الجديدة مع إحساسهم بالعجز وعدم الثقة في ذواتهم وتقديرهم لها.

التوصيات:

في حدود أهداف البحث وفي ضوء النتائج إلى تم التوصل إليها والتي يمكن أن تكون فروضا تنطلق منها دراسات حول نفس المشكلة عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن الإشارة لبعض التوصيات كما يلي:

أ. إجراء المزيد من الدراسات لذوي صعوبات التعلم لتحديد الصعوبات المعرفية وتنوع مجالاتها وأعمار العينة والمراحل التعليمية حتى يمكن تنمية قدراتهم ورسم البرامج الدراسية المناسبة لهم.

ب. المزيد من دراسات تقدير السلوك، الخصائص النفسية مع التنوع في المتغيرات الديمجرافية بهدف محاولة رسم بروفيل نفسي يساعد القائمين على رعايتهم ومساعدتهم على التكييف النفسي والاجتماعي.

ج. إجراء المزيد من الدراسات للمقارنة بين ذوي مشكلات التعلم (الصعوبات الدراسية، الصعوبات النمائية، والعجز في المهارات الاجتماعية.... الخ) للتعرف على الخصائص المميزة لكل نوع لتنمية قدراتهم ومساعدتهم على التوافق.

المـــراجـــع

المراجـع العربية

حسين، محمد عبد المؤمن (1992). الخوف المرضي وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلي. مجلة علم النفس. القاهرة. عدد 22.

رفاعي، ناريمان و عوض، محمود (1993). دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة إعاقات الطفولة. جامعة الأزهر عدد (1).

الزراد، فيصل (1991). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية. تربوية. نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 13.

الزيات، فتحي (1998). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى. السنة الأولى. العدد (2).

الشرقاوى، أنور (1983). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. مجلة دراسات الخليج. عدد (8).

عبد الرحيم، فتحي السيد (1992). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. دار القلم. الكويت ط 3

كامل، مصطفى (1987). مقياس تقدير السلوك لذوي صعوبات التعلم. ـ دار الكتاب الجامعي.

كيرك وكيلفانت، (Kirk, Celivant 1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ـ ترجمة (زيدان، عبدالعزيز السرطاوى) الرياض مكتبة الصفحات الذهبية.

محمود، أمان (1994). القلق النفسي ووجهة الضبط لدى الأطفال المضطربين انفعاليا. المؤتمر الدولي الرابع للقلق والضغوط النفسية. القاهرة.

محمود، أمان و مراد، صلاح (1998). الحالة المزاجية، الخصائص السلوكية ومركزية الذات لدى الأطفال المتخلفين عقليا. المؤتمر السنوي الخامس للإرشاد النفسي. جامعة عين شمس.

المفرج، نها محمد (2002). الفروق في التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين التلميذات ذوات صعوبات الفهم السمعي والعاديات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الخليج العربي. البحرين.

المراجـع الأجنبية

Dew-Hvghes, Denise (2001). The social development of pupils with severe learning difficting Journal of Early Child Development and Care V 1 67, 63 -76 _ Ap, 2001.

Dimitrovsky, L., Spector, H., shiff, R. L., & Vakil, A. (1998). Interpretation of facial expressions of affeet children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits, Journal of Learning Disabilities. 28 (5) 272 - 290.

Dimitrovsky, L., Spector, H., & Shiff, L,R. (2000). Stimulus gender and emotional difficlty level: Their effect on recogition of facial expressions of affect with and without LD,. Journal of Learning Disabilities, 33 (5).

Holder, H.B., & Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 24 (3) 170 -177.

Mercer, C.D. (1997). Studant with Learning Disabilities, New Jersry: Prentice-hall. (5 th ed).

Moisan, T.A. (1998). Identification and Remediation of Social Skills Deficits in Learning Disabled Children. A Research Paper Submitted to the Faculty of the Department of Special Education at Chicago State University in Partial Fulfillment of the Degrec of Master of Scinencc.

Schoenbrodt, L., Kumin, L., & Sloan, J. M. (1997). Learning disabilities existing concomitantly communinication Disorder Journal of Learning Disabilities, 30 (3) 1-20.

Smith, C, R, (1994). Learning disabilities: The Interaction of learner, task, and setting. Boston: Allyn & Bacon.

Sprouse, C.A., Hall, C, W., Webster, R, E., & Bolen, L, M. (1998). Social perecption in student with learning disabilitics and attention - deficit/hyperactivity disorder, Journal of Nonverbal Behavior, 22 (2) 125 -134.

Sullivan, G.S.& Mastropieri, A.M. (1994). Social competence of iudividuals with learning disabilities, advances in learning and behavioral disabilities, Journal of Learning Disabilities, 8 (1) 77 - 213.

تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها لدى الطفل

أ. د. الغالي أحرشاو
قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز. فاس

ملخص

نسعى في هذا البحث إلى تدعيم فكرة قابلية الكفاءات المعرفية للتربية والعلاج وبالتالي التأكيد على أن مهمة السيكولوجيا المعاصرة أصبحت تتجسد في إيجاد حلول فعلية لمشاكل الاكتساب والتكيف والتأهيل التي تحفل بها الحياة اليومية. فمسلمة ليونة قدرات الطفل المعرفية وقابليتها للتربية عبر التدخل والمساعدة أضحت من الأمور المؤكدة حاليا. وما البرامج والمناهج المتعددة المتوفرة حتى الآن بهذا الخصوص إلا دليل واضح على ذلك. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفاءات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق مختلف المهام والاكتسابات بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لهذه الكفاءات في شتى مجالات الحياة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية وخاصة على مستوى تقويم كفاءات الطفل المعرفية وتطويرها، ثم توعيته بفعالية تعلم الاستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإغناء أداءاته عبر التأكيد على أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في القدرة والكفاءة بل بالعجز في الاشتغال المعرفي والمجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.

A Diagnostic of Cognitive Competences and their Development

Prof. El Ghali Aharchaou
University of Sidy Mohammed Bin Abdullah
Fez

(Abstract)

This work aims to provide succinct sorts of evidence to back up the belief that cognitive competences are likely to be improved and analysed, assuming, hence, that modern psychology's task is to find feasable solutions for issues that have stimulated research in acquisition, adaptability and aptitude to everyday life practices. It has become a trite truism that children's cognitive faculty is flexible to admit development via iuterference, as proved by the multifacet but convenient programs and procedures.

The idea that children must enjoy high cognitive faculty and mental competences for them to acquire and success-fnlly realize given tasks has been largely transcended. Rather, tbey bave to be trained to apply successfully those faculties on all aspects of real life. This reiterates the importance and the efficiency of cognitive diagnostic sways and switches along with cognitive educational programs viz à viz of the reframing of children's cognitive faculty and its development. Equally important is cbildren's sensitizing towards an efficient learning strategy to improve and enricb their learning practices.

The work offers a wealth of illuminating information bringing to mind that any potential failure cannot be traced to a weak cognitive faculty but rather to cbildren's inability to start out their cognitive foree, their weak personal efforts and their bound feelings of an acquired failure.

مقدمة

ما المقصود بالكفاءات المعرفية؟ ما هي أساليب قياسها وإجراءات تشخيصها؟ وإلى أي حد يصح القول بإمكان تربيتها وتطويرها؟

أكيد أن العمل في هذا البحث على إيجاد أجوبة مقنعة لأسئلة محورية من هذا القبيل سيشكل بدون أدنى شك مساهمة علمية ذات نتائج جد إيجابية، وخاصة بالنسبة للباحثين العرب المهتمين بظواهر سيكولوجية وتربوية مثل: تربية الذكاء وتعليم التعلم وتدريس قواعد التفكير وتعيين سيرورات الاكتساب وتحديد أساليب التكيف، وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

- كثيرة هي الإشكاليات والقضايا التي أصبحت تُطرح وتُناقش بخصوص مشكل قياس الكفاءات وتربيتها والتي يتوجب علينا نحن المشتغلين العرب بعلم النفس والتربية أن نهتم بها ونأخذها مأخذ الجد. فالمسألة وإن كانت في مقامها الأول نظرية فإن أبعادها العملية واستلزاماتها التطبيقية أضحت من الأمور المؤكدة. فتبعا للأفق المستقبلي لمسار البحث في هذه المسألة فالراجح أن سيكولوجية الاختبارات والقياس بشكل عام ستتعرض لتغييرات وتعديلات عميقة وذلك بفعل زيادة الطلب الاجتماعي وارتفاعه في مجال تنمية الكفاءات والتأكيد على أهمية تربيتها وتطويرها. وهذا أمر سنوضحه بكامل التفصيل في المحور الثاني لهذا البحث، حيث سنتخذ من اختبار Le Passalong المثال النموذجي على التجديد المنهجي والتقني وخاصة النظري الذي تُدخله المقاربة المعرفية على سيكولوجية الاختبارات. بالفعل فبطارية ألكسندر Alexander وخاصة اختبار Le Passalong المحدد في الأصل كاختبار للذكاء المشخص قد تعرض للنسيان، إلا أن استخدامه وفق المنظور المعرفي الجديد قد أضفى عليه طابعا تقنيا ملائما لجمع المعلومات المرغوبة حول كفاءات المفحوصين في مجال حل المشكلات المشخصة. وهذا ما يؤكد حاجتنا إلى هذه المقاربة المعرفية التي يمكنها أن تغني كثيرا من الاختبارات السيكولوجية وخاصة على مستوى تجديد شبكاتها التفسيرية وتعديل مضامين بنودها وأساليب إجرائها وتطبيقها.

- بالنظر إلى أهميته في الميادين التكوينية والمهنية التي تراهن على سرعة تنمية المعارف ونجاعة تطوير المهارات، أصبح التشخيص المعرفي le diagnostic cognitif، وبغض النظر عن ثنائية المقاربات أو تنوعها، يشغل مكانة مرموقة في مجال تقويم قدرات التعلم وتطوير الكفاءات. فإذا كانت إحدى غاياته الأساسية تكمن في تجاوز الرصد البسيط لفروق الأداء بين الأفراد وبالتالي تعيين السيرورات المعرفية الضمنية ومظاهر الاختلال في اشتغالاتها الفعلية، فإن بعض الخاصيات السيكولوجية الجوهرية وفي مقدمتها خاصية الذكاء يجب أن تخضع للتربية وأن تشكل موضوعا للتعليم التعويضي. وكما سنوضح ذلك في المحور الثالث من هذا البحث، توجد حتى الآن برامج عديدة تسعى إلى تدعيم وتطوير مثل هذه التربية المعرفية وفي مقدمتها: برنامج الإغناء الأداتي instrumental (PEI) Programme d'enrichissement وورشات التفكير المنطقي les ateliers de raisonnement lo- gique (ARL) والتعليم الإجرائي l'apprentissage opératoire (A.O).

- تشكل التربية المعرفية المحاولة الأكثر أهمية في مجال التجديد البيداغوجي للسنوات الأخيرة، بحيث أصبح الاهتمام ينصب على تطوير الاشتغال الذهني للأشخاص والرفع من قدرتهم على التعلم واحتمالات التكيف عبر توظيف طرق جديدة للتكوين. وهكذا لم يعد المكون le formateur يهتم بتاتا بتدريس المضامين والمعارف الخاصة بتخصصات معينة بل هو يركز في هذا التدريس على قواعد عامة وإجراءات فكرية وسيرورات لاكتساب المعارف وتوظيفها. كما لم يعد المتعلم l'apprenant يهتم سوى بأن يتعلم كيف يتعلم. وإذا كان الإقبال الكبير على برامج ومناهج هذه التربية يوضح مدى أهميتها ونجاعتها وخاصة بالنسبة لمساهمتها في تجاوز كثير من مشاكل وصعوبات التكوين والتأهيل، فإننا لا نستبعد إمكان قيامها عندنا في الوطن العربي بدور فعال وبصورة أساسية في مجال تصيير المنظومة التربوية العربية أكثر نجاعة وقدرة على تجاوز أسباب تعثرها ومظاهر أزمتها.

بعد هذا الجرد المقتضب لأهم الاعتبارات الكامنة وراء اختيارنا لموضوع «تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها» كإشكالية خصبة للبحث والمقاربة نمر الآن إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة المحورية السابقة التحديد وذلك باعتماد ثلاثة محاور أساسية.

1 . مفهوم الكفاءات المعرفية

لقد أصبحت ظاهرة تدبير الكفاءات التي تحتل موقعا بارزا داخل المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية المطبوعة بقوة المعرفة وكثافة الابتكار، تستأثر باهتمام أغلب الباحثين والمهتمين بالموارد البشرية. وهو الاهتمام الذي نجده يتميز بتركيز واضح على قدرات تعلم الأشخاص في سياق تتطور فيه المعارف المدرسية وتتغير فيه الأدوار المهنية بسرعة كبيرة.

هناك إجماع شبه تام على أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي يستطيع بها الفرد استخدام مختلف أنواع المعارف وأشكالها وخاصة المعارف اللغوية والرياضية والتواصلية (عبد الرحمن العبدان، 2002). فرغم صعوبة الإقرار حتى الآن بنموذج نظري متكامل للكفاءة المعرفية نظرا للتباين الواضح بين اتجاهين اثنين في هذا النطاق: أولهما يقول بوحدة مكونات هذه الكفاءة والثاني يقول بتنوعها، إلا أنه يمكن تعريفها على أنها تمثل النشاط الذي تقيسه وتشخصه اختبارات المعرفية tests de la cognition. وهذه مسألة يمكن توضيحها بالإشارة إلى أنه لدى الأشخاص حدوس intuitions حول مختلف جوانب اشتغالهم المعرفي بحيث نجدهم يعرفون أشياء كثيرة دون أن يعلموا كيف عرفوها. فمفهوم الكفاءة يتحدد جوهريا في الفكرة التي مفادها أنه عن طريق جملة من القواعد الضمنية والإجراءات الأساسية يمكن التخصيص الجيد للمقصود بهذه الحدوس. فكلما تم النجاح في تحريض الشخص على البوح بحدوسه وبتفاصيلها المختلفة إلا وأفضى ذلك إلى توفير أرضية ملائمة للاستدلال على هذه القواعد والإجراءات واتخاذها بالتالي كمرجع أكثر ضمانا من البقاء عند حدود وصف السلوك الخارجي فقط.

والحقيقة أن هذا التصور العقلاني للكفاءة المعرفية يصادر على وجود نظام تحتي لكل نشاط معرفي، بحيث أن هذا النظام الذي يتجاوز في كماله ذاك الذي يتولد عن ملاحظة السلوك فقط، يمكنه أن يتميز أيضا بمجموعة من القواعد المنطقية الصورية التي يتطلبها كل فهم علمي للمعرفية (Pylyshyn,1977:25).

إذن، إذا كان هدف علم النفس هو البحث عن تفسير بنية السيرورات النفسية، فسيكون من الخطإ إعطاء الأسبقية في هذا البحث لمسألة التنبؤ بالشكل الذي يعكسه السلوك الخارجي. فمقاربة المبادئ الرمزية والمجردة المميزة لهذه البنية يجب أن تشكل الانشغال الأول لدى علماء النفس والتربية، بحيث ينتظر منهم اللجوء إلى كل الموارد المتوفرة القادرة على توضيح هذه المبادئ وخاصة حدوس الأشخاص حول بنيات سلوكاتهم. فعلى هؤلاء أن يشخصوا طبيعة هذه الحدوس ونوعية بنياتها ومقاصد أصحابها وكيفية بزوغها عبر سيرورة التعلم أو النضج ثم مدى كونية أو محلية مبادئها (Thionville & Thiebaud,1997:43-44).

2 . تشخيص الكفاءات المعرفية

رغم اتساع مفهوم التشخيص المعرفي وشساعة مدلوله لكونه يحيل على الفعل والتدخل في نشاطات الإنسان المختلفة، إلا أن دوره المركزي يتحدد في ثلاثة ميادين أساسية هي:

- ميدان تقويم الكفاءات المعرفية باستخدام الاختبارات.

- ميدان المساعدة على التعلم من خلال تشخيص معارف المتعلم وتعيين مظاهر حدودها ونواقصها.

- ميدان تحليل مهام النمو المعرفي وخاصة من منظور الاستراتيجيات المستعملة في وضعيات التفكير (Nguan-Xuan وآخرون، 1983) ومهام التسلسل (Gilléron, 1976)، (Nguan-Xuan, Hoc, 1987)، وقضايا المنطق الرياضي (Bastien, 1987).

من حيث التعريف

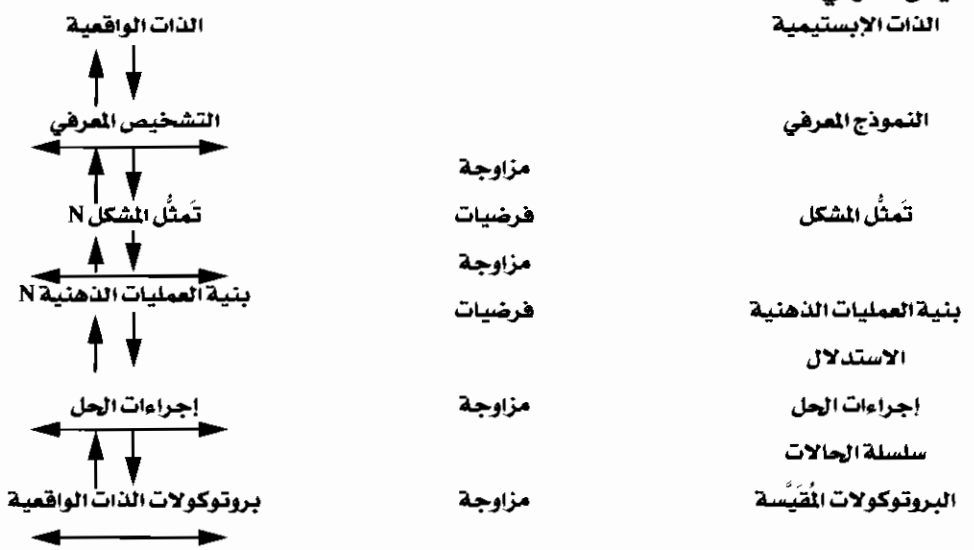
يشير التشخيص المعرفي إلى المسعى المنهجي الذي يساعد على تفيؤ المبحوثين على أساس نوع اشتغالهم المعرفي وجودته وفعاليته بدل مستوى أدائهم الكلي. ففضلا عن الاهتمام ببيان سيرورات الحل العامة والمشتركة، فإن التركيز على السيرورات الفرعية وأنماط الاشتغال ومختلف الاستراتيجيات والأداءات التي تصاحبها، يمثل الإجراء الذي لابد منه. ففي إطار هذا المنظور يتم

الاستناد إلى نموذج المهمة ـ المشكلة Tâche-Problème الذي يصف مختلف الإجراءات والعمليات الباعثة على الفشل ويعين بالتالي مصادر الفوارق بين المبحوثين وخاصة على مستوى استخدام الاستراتيجيات واختيار الإجراءات الملائمة. ويستلزم إعداد مثل هذا النموذج المرور بالمراحل التالية (Richard, 1996):

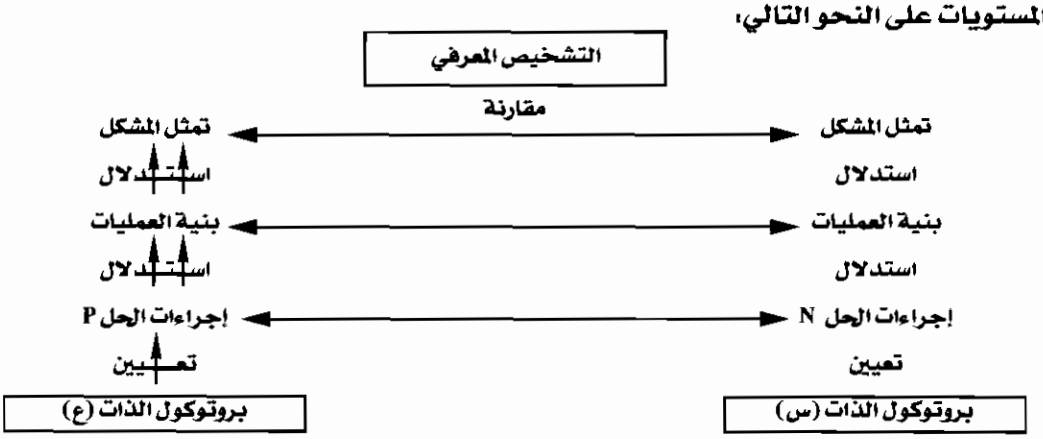
- إنشاء نموذج معرفي للمبحوث الذي يحل المشكلة.
- استخراج التمثلات المحتملة للمشكلة من هذا النموذج المعرفي.
- تحديد العمليات الذهنية اللازمة لتدبير إجراءات الحل.
- صياغة بروتوكول الحل الذي يطابق كل إجراء معين.

والحقيقة أن صيغة النمذجة هاته يمكنها أن تفضي إلى عملية تقييس simulation عبر صياغة برنامج معلوماتي يدير جميع إجراءات الحل، الصحيحة والخاطئة، بالنسبة للمشكل المقصود. وإذا كان التقييس يلعب هنا دور العامل المقوم للنموذج فإن التشخيص المعرفي يتكون بالنسبة لكل مبحوث من ثلاثة أبعاد متكاملة:

الأول يسمح بتعيين البروتوكول الذي اختارته الذات الواقعية (س) كتعبير عن إجرائها للحل. وإن ربط هذا البروتوكول ببروتوكول النموذج المقيس هو الذي يساعد على استنتاج بنية العمليات الذهنية وتمثلاتها الموجهة لحل المشكل. ويجسد الشكل التالي فكرة هذا البعد الأول للتشخيص المعرفي:



البعد الثاني يسمح، ومن خلال الإحالة دائما على النموذج، بمقارنة تَمثُّل الذات (س) للمشكل واجراءات حله بتمثلات وإجراءات ذوات أخرى تنتمي لنفس المجموعة أو لا تنتمي إليها. وكمثال على ذلك نشير إلى أن النموذج هو الذي يساعد على تعيين الإجراءات والتمثلات والاستدلالات التي تستعملها كل ذات من الذاتين (س) و(ع)، بحيث يمكن المقارنة بينهما عند كل واحد من هذه المستويات على النحو التالي:



أما البعد الثالث فيسمح بتقدير جودة وفعالية استخدام المبحوث للإجراء المختار؛ بحيث أن الأمر يستدعي هنا إحالة مضاعفة. فمن جهة، الإحالة على النموذج بقصد تعيين خطة الحل التي يتبعها المبحوث بالمقارنة مع الخطة النموذجية التي يحددها الخبير. ومن جهة أخرى، الإحالة على مجموعة الأقران بهدف تعيين جودة الاستخدام والخطة بالمقارنة مع تلك المتبعة في مجموعة الإحالة.

من حيث المقاربة

على أساس أن التشخيص المعرفي يرتبط بمقاربتين أساسيتين: الأولى فارقية تحلل السيرورات المعرفية عند مستوياتها الدنيا والعليا للمعالجة، والثانية عامة تحلل هذه السيرورات كأنشطة كونية لا تختلف سوى في جزئيات قليلة (Richard, 1996)، فقد رأينا ضرورة التمييز في هذا النطاق بين إشكاليتين كبيرتين في تحليل الكفاءات المعرفية:

إشكالية تحليل الأداءات

تستنتج هذه الإشكالية الكفاءات انطلاقا من تحليل الأداءات performances المقيسة وذلك باستعمال ميتودولوجيا تحكمها وجهتا النظر التاليتين:

الأولى عبارة عن وجهة نظر جد قديمة وأكثر تمثيلية في نفس الوقت، يتم التركيز فيها على الترابطات بين الأداءات في مختلف الاختبارات ثم العمل باعتماد تقنيات التحليل العاملي على توضيح طبيعة هذه الأداءات عبر مجموعة من المتغيرات الكامنة المسماة في العادة بعوامل أو أبعاد الذكاء (Richard, 1996).

الثانية عبارة عن وجهة نظر جد حديثة، تستلهم في تحليلها للكفاءات أفكارا كثيرة من براديغمات السيكولوجيا التجريبية. فهي تركز على تحليل الأداءات من خلال استعمال الوضعيات المقننة والمبسطة التي تساعد على عزل مختلف سيرورات المعالجة، بحيث يتعلق الأمر بمقاربة تحليلية تحاول بيان الأداءات على الاختبارات باستخدام السيرورات الأولية لمعالجة المعلومات. بمعنى المقاربة التي ومن خلال بحثها عن جزئيات الذكاء الأولية تقدم تصورا للذكاء مغايرا لتصور التحليل العاملي؛ إذ لا يتعلق المشكل بالتعيين البُعدي للكفاءات انطلاقا من مهام كلية مثل الاختبارات، بل بعزل مختلف العمليات الأولية لمعالجة المعلومات (Lautrey, 1996).

ولتوضيح المقومات الأساسية لهذه المقاربة الأولى التي تركز على تحليل الأداءات يمكن الاعتماد على المستويات الثلاثة التالية:

التحليل العاملي للكفاءات

إذا كان التحليل العاملي يشكل التقنية الأكثر أهمية حتى الآن في مجال تحليل الكفاءات فإن نموذجه الأساسي ينبني على بيان طبيعة الارتباطات بين الأداءات على مختلف الاختبارات من خلال عدد من المتغيرات الكامنة أو العوامل التي تشكل الأبعاد الأساسية للكفاءة المعرفية. فالأداء على اختبار ما يتم التنبؤ به من خلال تحديد درجة تشبع هذا الاختبار بالمتغيرات الكامنة المعتمدة أو بالأداءات على الاختبارات الأخرى.

لكن المشكل المطروح بهذا الخصوص هو مشكل اختيار المتغيرات الكامنة الذي، وبفعل ارتكازه على تقنية التحليل من جهة وعلى إنشاء فرضيات إضافية من جهة أخرى، عادة ما يتم التمييز فيه بين نوعين من المنطق: منطق استكشافي يهيمن في التيار المعروف بتحليل المعطيات والبحث عن المتغيرات التي تلخصها كما يتجلى ذلك بصورة خاصة في العلوم الاجتماعية. ومنطق إثباتي يتعلق باستخدام التحليل العاملي قصد اختبار الفرضيات السيكولوجية التي يقحمها الباحث كمتغيرات في التحليل (Dickers, 1996).

التقويم الدينامي للكفاءات

يرتبط التقويم الدينامي للكفاءات بفكرة القابلية للتربية التي بلورها باحثون أمثال: فيجوتسكي Vygotsky وراي Rey وأمبردان Omberdane؛ بحيث يتعلق الهدف هنا بتقويم هامش التعلم المتوفر لكل فرد. فرغم استخدام هذه المقاربة لمنظور التحليل العاملي في تشخيص الأداءات، فإنها

تنبني على تقديم المساعدة أثناء إجراء الاختبار أو خلال الفترة الفاصلة بين الإجراء الأول والثاني لنفس الاختبار وذلك بهدف قياس درجة الاستفادة من هذه المساعدة (Loarer, 1996). فهذا التيار الذي تبلور بناء على أعمال ميدانية متعددة، لم يعتمد كما هو الحال أيضا بالنسبة للتحليل العاملي، على البناءات النظرية إلا بكيفية نادرة. لكنه يثير مع ذلك مسائل جوهرية بخصوص طبيعة الذكاء والعلاج المعرفي ونمو المعارف. فهو يولي الاهتمام الكبير لقياس قدرات النمو والتطور عوض إعداد مشخاص للكفاءات في فترة معينة؛ بحيث أن الذكاء الذي يتخذ هنا كقدرة للتكيف لا ينظر إليه كبنية للكفاءة إلا بصورة ضيقة.

البحث عن جزئيات الذكاء

إذا كان مصطلح «جزئيات الذكاء» les particules de l'intelligence كما استعمله لوثري (Lautrey, 1996) يحدد أهداف المقاربة التي تسعى إلى تعيين مكونات الذكاء الأولية، فإن غاية هذه المقاربة هي تحليل الكفاءات باستخدام نماذج المشاكل والمهام المبحوثة داخل السيكولوجيا التجريبية مثل: الدوران المعرفي cognitive rotation، قياس الفرق بين القرن الفيزيقي physique appariement والقرن التفيؤي، سرعة البحث في الذاكرة القريبة المدى وأخيرا سرعة الاستدلال في التفكير القياسي. فقد تم التأكيد على أن سيرورات إنجاز هذه المهام هي نفسها المستخلصة من الدراسة التجريبية، بحيث يتعلق الأمر باستخلاصها من مصفوفة الارتباطات الدالة على العلاقات بين الاختبارات التي تقيس الكفاءة المعرفية في مجال السيولة اللفظية والإدراك المكاني والعامل G... إلخ (Richard, 1996:6). لكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو إلى أي حد يمكن للمهام والمشاكل المستخدمة في إطار السيكولوجيا التجريبية أن تعكس بالفعل وضعيات متجذرة في السياق الواقعي وتوفر للمبحوث إمكانية ملائمة لتقويم نتائج نشاطه وتوجيهه. الواقع أن سيرورات معالجة المعلومات المتوصل إليها في إطار هذه السيكولوجيا التجريبية كانت دائما وبالتأكيد سيرورات أولية élémentaires لا علاقة لها بمراقبة النشاط.

إشكالية تحليل النشاط

الواقع أن هذه الإشكالية التي لا تهتم بالأداء في علاقته بالسلوك الخبير إلا بكيفية جد محدودة، لا تولي للنتيجة ولعدد الإجابات الصحيحة والخاطئة إلا عناية ثانوية لأن كل ما يهمها هو النشاط في حد ذاته ومجراه ضمن سيرورات إعداد الإجابة. فهي ترتبط بتيار السيكولوجيا المعرفية الذي يهتم بتحليل النشاط في الوضعيات المعقدة (Richard, 1996:5).

في هذه المقاربة لا يتم الاهتمام إذن بجودة نتيجة النشاط إلا بصورة ثانوية لأن الهاجس الأول بخصوص الإجابة عن بند معين يكمن في تحليل النشاط الذي أوصل المبحوث إلى تقديم هذه الإجابة أو تلك. فهذه المقاربة تنطلق من الانتقادات الموجهة إلى المقاربة النفسية القياسية التي وبالإضافة إلى تقصيرها الواضح في تقديم المعلومات الكافية عن الأنشطة الذهنية المولدة للأداء، نجدها تهمل حتى بعض المؤشرات المتعلقة بالنشاط وخاصة: فترات التردد، الرجوع إلى الوراء، الأخطاء، التصحيحات والسلوك في وضعية متأزمة. والواقع أن هذه المقاربة تنفرد بثلاث خصائص هي التي تميزها عن مقاربة تحليل الأداءات:

❖ الأولى تتجلى في الاستناد إلى الملاحظة التي تتموضع في الآن نفسه عند مستوى جد دقيق للتحليل وتحمل على المهام المعقدة في الاختبارات، بمعنى المهام التي تتضمن أنشطة حل المشاكل بمختلف أنواعها، حتى تلك التي ترتبط بجزئيات الذكاء رغم بساطتها ومحدودية استراتيجيتها.

❖ الثانية ترتبط بالأولى وتستدعي حوسبة l'informatisation الاختبارات، بحيث صار من المستبعد حاليا استخلاص المعلومات الضرورية للتحليل باستخدام الأساليب والطرق المألوفة في تطبيق الاختبارات.

❖ الثالثة تتمثل في تفضيل الاختبارات التي تسمح بالتفاعل ويتمكين المبحوث من الرجوع إلى الوراء ومن تقويم أدائه وتصحيحه تبعا لطبيعة المهمة ونوعية الهدف المقصود.

إذا كانت هذه هي الخصائص الثلاث لوضعية حل المشكلات في هذه المقاربة، فلا نرى مانعا من التأكيد على أن نموذجها التحليلي يتعلق بتحديد المؤشرات السلوكية. الكاشفة لسيرورات الحل

مثل: الزمن المستغرق في حالة معينة، الفواصل بين الأفعال المتتالية، الرجوع إلى الوراء والتصحيحات. فهذه المؤشرات تستخدم على العموم لتخصيص استراتيجيات جد عامة. وتشكل أعمال روزنسواج Rozeucwajg، وهيتو Huteau (1996)، ثم بوسكارت. زفير Beuscart-Zephir، وديهاميل Duhamel (1990)، أمثلة جيدة حول هذا النموذج التحليلي (Richard,1997:7).

فأعمال روزنسوار Rozencwajg وهيتو Huteau (1996) تحمل على مكعبات كوس Kohs وتحدد ثلاث استراتيجيات تهم على التوالي نوع الأهداف وطبيعة الوسائل المعتمدة في إنجاز مهمة ما. اثنتان من هذه الاستراتيجيات ترتبطان بالبعد: تبعية. استقلالية اتجاه الحقل. أولاهما كلية تتعلق بالإعداد التدريجي للشكل بناء على مؤشرات التشابه والفرق بالنسبة للنموذج. وثانيتهما تجزيئية يتم فيها تفكيك الشكل إلى أشكال أولية يقابل كل واحد منها وجها من أوجه المكعبات التي يجب ترتيبها إما أفقيا وإما عموديا. أما الاستراتيجية الثالثة فهي توليفية تتعلق بتحديد الأشكال قبل البدء في بنائها (المعين مثلا). وإذا كانت الاستراتيجية الكلية تمثل نشاط الأشخاص التابعين للحقل فإن الاستراتيجيتين التجزيئية والتوليفية تمثلان نشاطات الأشخاص المستقلين عن الحقل وذوي الأداءات الجيدة.

أما أعمال بوسكارت. زفير Beuscart-Zephir وديهاميل Duhamel فتنبني على بعض بنود اختبار Passalong المعلوماتي الذي يستخدم من جهة مؤشرات لسلوك الحل ومن جهة أخرى طرقا للتقييس والمحاكاة Simulation. وإذا كان النموذج يحدد أربع قواعد للفعل وقاعدتين عامتين للاستكشاف، فإن التنسيقات الممكنة لهذه القواعد هي التي تسمح بإنتاج البروتوكولات وبتحديد إجراءات الحل. وقد انبنت الدراسة التجريبية المعبرة عن هذه الأعمال على ثلاث عينات: الأولى تتكون من تلاميذ التعليم الأولي والثانية تضم أطفالا متأخرين ذهنيا والثالثة تشمل أطفالا استفادوا من برنامج للتربية المعرفية (Beuscart-Zephir,1996).

إذن قبل الانتقال إلى تقديم مثال عن اختبارات التشخيص المعرفي نرى ضرورة التنصيص في نهاية هذه النقطة على خصوصية جوهرية قوامها أنه يجب عدم النظر إلى التمييز السابق كثنائية متعارضة، لأن المقاربتين المعروضتين تتكاملان رغم وجود بعض الفوارق بينهما نتيجة كثرة السجالات التي تثيرها حاليا إشكالية التشخيص المعرفي إما لأسباب عميقة أو ظرفية. فإذا كانت الأسباب العميقة تعود إلى وجود مقاربات نظرية ومنهجية كثيرة فإن الأسباب الظرفية ترجع إلى أن مشكل التشخيص المعرفي للكفاءات، وبعد فترة من الكمون الناجمة عن الانتقادات الموجهة للاختبارات، قد عاد إلى الواجهة. فبالنظر إلى الأهمية التي يحتلها في الميدان المهني الذي تشكل فيه سرعة تنمية المعارف والمهارات المهنية الطابع المميز، فإن التشخيص المعرفي هذا أصبح يحظى بمقعد الشرف في مجال تقويم قدرات التعلم وتطوير الكفاءات.

من حيث التشخيص

يشكل اختبار Passalong للذكاء العملي، المستمد من بطارية ألكسندر Alexander واحدا من الأمثلة الجيدة على طريقة التشخيص المعرفي. فاستخدامه في صورة جديدة من لدن بوسكارت. زفير Beuscart - Zephir وباحثين آخرين يندرج في إطار البحث عن مصداقية حقيقية للاختبارات وخاصة في بعدها الذهني. بمعنى المصداقية النظرية المتمثلة في استنتاج نوعية السيرورات المستخدمة وغير المستخدمة انطلاقا من منحنيات الأداءات المحصلة على اختبارات الذكاء في علاقتها بالنظريات الحالية للمعرفية cognition. والحقيقة أن باحثين أمثال هونت Hunt (1974) وسترنبرج Sternberg (1985)، وبناء على إقرارهم بالتقارب بين وضعيات اختبارات الذكاء والوضعيات. المشكلات المبحوثة في السيكولوجيا المعرفية، قد دشنوا تيارا متناميا من الأبحاث التي أصبحت توظف أساليب ونماذج المقاربة المعرفية في حل المشاكل التي تطرحها وضعيات الاختبارات. وهو التيار الذي ساعد فعلا على تعيين السيرورات المعرفية المستخدمة في هذه الوضعيات بالإضافة إلى أصل الفروق الملاحظة في أداءات المبحوثين (Beuscart-Zephir, et al., 1996).

جرت العادة في المقاربات الكلاسيكية لاختبارات الذكاء على تفيؤ المبحوثين حسب الأداء، حيث كثيرا ما يتم الحديث عن اختبارات النقص أو التأخر الذهني. وإذا كانت ظروف الحصول على هذه الأداءات تتوقف على إكراهات القياس الزمني، فإن تفسيرها يستدعي تحليل تفاوتاتها حسب وضعيات الاختبارات المعتمدة. لكن المشكل هو أنه ليس هناك أي تحليل لكيفية حصول

3. تربية الكفاءات المعرفية

الواقع أن مفهوم التربية المعرفية Education cognitive يتلخص في الموقف القائل بقابلية الذكاء للتربية وبإمكان تَعلم التعلم (Sorel,1987). فهذا الموقف الذي يتحدد صراحة في المنظور السيكولوجي الهادف إلى تطوير الاشتغال الذهني للفرد وإلى الرفع من قدرته على التعلم والتكيف، يندرج بشكل ما في سياق تاريخي قديم نسبيا تعبر عنه بالخصوص أعمال باحثين أمثال: إتارد Itard (1775-1838) الذي تصور تربية الطفل المتوحش Victor de l'aveyron ومونتين Montaigne الذي توصل إلى وضع التصورات البيداغوجية الفارقة ثم بينيه Binet الذي رفض التصورات القائلة بثبات الذكاء منذ 1909، فالحقيقة هي أن فرضية إمكان تربية الذكاء والكفاءات المعرفية بقيت مطروحة منذ تدشين مثل هذه الأعمال، وهي الفرضية التي سنعمل على مقاربة مضمونها بناء على التفصيل في النقاط التالية:

ما التربية المعرفية؟

تعريفها وأهدافها

يستعمل لفظ التربية المعرفية للإشارة بصفة عامة إلى الأبحاث والممارسات المعتمدة في هذا الميدان، رغم أنه عادة ما يتم الحديث عن التربية المعرفية كلما تعلق الأمر بتسهيل النمو والاشتغال الذهني لدى الفرد الذي يشكو من نواقص معرفية خاصة وعن العلاج المعرفي cognitive remdiation كلما تعلق الأمر بالبحث عن إمكان تصحيح النواقص الناجمة عن العوامل التي عطلت ذلك النمو أو الاشتغال الذهني (Loarer,1998:122).

أما أهدافها فتتحدد في الأبعاد الثلاثة التالية:

- تربية بنيات المعرفة وتطوير الوظائف الفكرية ثم تَعلُّم التعلم وتَعلُّم كيفية التفكير.

- المراهنة على بلوغ هذا الهدف الأول بصورة مباشرة دون المرور باكتساب المعارف أو الإجراءات الخاصة بتخصص معين.

- السعي إلى تشكيل الذكاء وتنميته مع التسليم بإمكان تربيته وتوظيفه في تحقيق مستويات جيدة من التعلم والاكتساب.

مبررات ظهورها

على عكس الدواعي التي أفرزت برامج التربية التعويضية للأطفال غير المحظوظين اجتماعيا أو المتأخرين ذهنيا، فإن التربية المعرفية ظهرت نتيجة مجموعة من المبررات التي يمكن إجمالها في ثلاثة عناصر أساسية:

أولها يتعلق بإيجاد الحلول الملائمة لمشاكل التكيف والتأهيل التي يواجهها الإنسان الراشد في حياته المهنية. فتحولات نظام الإنتاج وبنية المهن التي أصبحت تفرض نفسها منذ السبعينات من القرن العشرين، كلها تمس في الوقت ذاته شكل العمل ومحتواه وتتطلب أكثر فأكثر قدرات عليا لتحقيق التكيف والاندماج المطلوبين. فالتوفر على «عمال وموظفين أذكياء» أصبح يشكل المطمح المأمول لأغلب أرباب العمل والمشغلين، الأمر الذي أضحى معه مشكل التباين بين مؤهلات العمال وكفاءاتهم وحاجات الشركات والمقاولات الواقعية يتعمق ويساهم في تأزيم البطالة البنيوية الطويلة الأمد. فامتلاك معارف أكثر نظرية ومرونة فكرية جيدة وقدرات فعالة تساعد على التمثل والتجريد والتوقع والتخطيط والتدبير صار يمثل الشرط الأساسي للانخراط في عالم الشغل ولمواجهة مستجداته (Merle,1992).

ثانيها يرتبط بفكرة أساسية قوامها أن العنصر المحدد لتكيف الفرد واستعداده لتدبير كل ما هو جديد والإبداع في نطاق عمله، لا يكمن فحسب في امتلاك كفاءات تقنية متخصصة بل لابد له من قدرات واستراتيجيات معرفية عبارة عن عناصر مركزية موحدة بالنسبة لمختلف الكفاءات التعليمية والمهنية (Loarer وآخرون، 1997). والحقيقة أنه سواء تعلق الأمر بتكييف الفرد مع متطلبات الشغل عن طريق تكوينه أو بإغناء خصائص العمل نفسه عبر تطوير أهلية العاملين، فإن الإشكال المطروح يتحدد بصورة عامة في كيفية تمكين هؤلاء العمال من قدرات فكرية معينة

د ـ الانتقائية النظرية للبرامج

مما يلاحظ على برامج التربية المعرفية الموجودة حتى الآن كونها تتميز بانتقائية مكشوفة بخصوص استلهاماتها لنماذج علم النفس. فنادرا ما نجد برامج ذات مرجعيات نظرية متماثلة، ونادرا ما نجد كذلك برامج تكتفي بإطار نظري وحيد لصورنة طريقتها ومسعاها. وتتلخص إحدى نتائج هذا التباين في صعوبة توضيح الآليات المستعملة في مختلف هذه البرامج.

وظيفة الوساطة المعرفية

يستدعي تطوير الذكاء وتربية كفاءاته الاعتماد على وساطة médiation معينة. وهذه الوساطة هي التي تعبر عن مختلف الاختيارات النظرية لواضعي برامج التربية المعرفية وأيضا مختلف مستويات تدخل الوسيط médiateur بخصوص العلاقة، متعلم ـ مهمة. وإذا كان الإجماع حاصلا إلى حد ما حول إجمال الأعمال الأساسية في هذا النطاق في تصورات بياجي Piaget عن البناء النشيط للذكاء وأطروحات فيجوتسكي Vygotsky وبرينر Bruner حول الوساطة الاجتماعية للنمو والتعلم ونماذج فلافيل Flavell وبراون Brown وسترنبرغ Sternberg عن التعلمات المطامعرفية، فإن إبراز المقصود بوظيفة الوساطة كمحدد أساسي للتربية المعرفية يستلزم اعتماد الخطط والتصورات التالية:

أ ـ خطة بياجي الثنائية القطب

يتميز النمو في منظور بياجي Piaget بالانتقال من بنية منطقية ـ رياضية إلى بنية أخرى عبر تشغيل سيرورة التوازن التي تغطي مجموعة ردود أفعال الذات الهادفة إلى مواجهة اضطراب بنياتها المعرفية واشتغالها باعتماد عنصر من محيطها أو من نظامها المعرفي الخاص.

وهكذا فالملاحظ بالنسبة لبياجي Piaget أنه حتى وإن كان هناك حديث عن عوامل أخرى للنمو، كالنضج والخبرة والتحول الاجتماعي، فإن الطفل ينشئ بنياته اعتمادا بالدرجة الأولى على النشاط الذي يضفيه على محيطه. فالموضوع الاجتماعي لا يحظى عنده بأي موقع يذكر. وهذا موقف تعبر عنه خططه الثنائية القطب التي قوامها أن النمو المعرفي يتم في الغالب في إطار التفاعل ذات sujet موضوع objet، بحيث إن وساطة الآخر لا تتجاوز حدود تهييء المحيط للذات لتبني ذكاءها عبر نشاطها الخاص. وهذا ما يؤكد أن بياجي Piaget الذي يفضل بشكل خاص تكييف مختلف البرامج الدراسية إلى مستوى نمو التلاميذ التلقائي عوض التدخل الإرادي للرفع من هذا المستوى النمائي، لم يهتم في واقع الأمر بالتربية المعرفية إلا بصورة عرضية. فهو يتحدث بجلاء تام عن «التربية الفكرية» (Piaget, 1969,1975). وقد أثار موقفه هذا انتقادات كثيرة ترجمتها بالخصوص بعض المقترحات النظرية القوية المتمثلة أساسا في أطروحات الصراع السوسيومعرفي والتعلم الاجتماعي (Mugny & Doise, 1981)، والتي تعترف كلها بدور الآخر في النمو المعرفي (Loarer, 1998:128).

ب ـ خطة فيجوتسكي وبرينر الثلاثية القطب

تنبني هذه الخطاطة الثلاثية القطب التي يتفاعل فيها كل من الذات والموضوع والآخر على تصورات فيجوتسكي Vygotsky وبرونر Bruner الوساطية médiationnelles.

ا ـ تصور فيجوتسكي Vygotsky

إذا كانت أغلب البرامج والطرق القائلة بإمكان تربية الذكاء أو ما أصبح ينعت بالمعرفية cognition تؤكد على دور الوسيط (المدرس، المربي، الآخر) في هذا النطاق، فإن هذا ما يبرهن على أن تعلمات الفرد لا يمكنها أن تتمخض فقط عن تفاعلاته المباشرة مع المحيط بل لابد من وسيط يربط بينه وبين هذا المحيط. فهذا التصور هو الذي أصبح يتقاسمه معظم واضعي برامج ومناهج التكوين، إلى حد أن أغلب البيداغوجيات الحديثة، بما في ذلك تلك المتمركزة على مستويات التعلم من جهة وكفاءات المتعلم من جهة أخرى، أضحت تسلم بضرورة تدخل الفاعل البيداغوجي كوسيط في سيرورة الاكتساب عامة وتعليم التعلم وتربية الذكاء خاصة.

في حين أن التفاعلات الاجتماعية والممارسات التربوية لم تمثل في نظرية بياجي Piaget إلا دورا ثانويا يكمن في تفعيل النمو، فإن نظرية فيجوتسكي Vygotsky التاريخية ـ الثقافية تمنحها دورا أساسيا يتجلى في بنينة هذا النمو والدفع به نحو الأمام. فالنشاط السيكولوجي في هذه النظرية عبارة عن حصيلة استدخال intériorisation ما تمثله مختلف العلاقات الاجتماعية في

ثقافة معينة (Vygotsky,1985). فالنشاط اللغوي مثلا هو أولا وقبل كل شيء يمثل وسيلة للتواصل الاجتماعي الذي يُستدخَل على شكل سلوك اجتماعي هو الذي يولد لدى الفرد ما يسمى باللغة الداخلية. والحقيقة أن سيرورة الاستدخال هاته، أو المرور من البينفسي interpsychique إلى الضمنفسي intrapsychique، تتم في المجال الإنساني بواسطة أدوات مادية ورمزية (خرائط، لغة، أماكن، ذكريات) عادة ما تؤثر في الواقع وفي الآخر وفي الذات نفسها. فعلى أساس كونها تؤدي إلى استيعاب مختلف هذه الأدوات وإلى تشكيل مختلف الوظائف السيكولوجية، فهي تستوجب تدخلا تربويا على شكل وسيط يتوسط بين الفرد في طور النمو وأدواته المبنية اجتماعيا. فإذا كان النمو لا يشكل في سيكولوجيا فيجوتسكي (Vygotsky,1985) مثيلا أو شرطا للتعلم (أو التربية) لكون أن هذا الأخير يسبقه ويسببه، فإن دور الوسيط في هذه السيكولوجيا وفي بناءاتها المعرفية الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو zone proximale du developpement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على فعله وإنجازه بمفرده وما يقدر على فعله وتحقيقه بمساعدة الآخر، ومن جهة أخرى عبر القانون الجوهري للنمو، بحيث أن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل؛ مرة كنشاط جماعي اجتماعي أو كوظيفة ضمنفسية. هذا بالإضافة إلى أن طبيعة مساعدة الآخر للطفل تحيل عند فيجوتسكي Vygotsky إلى أدوات الراشد الثقافية التي يدرجها في التفاعل؛ ذات- موضوع، وتشكل اللغة الدعامة الحقيقية للفكر وأيضا الأداة التضبيطية لأشكال السلوك الأخرى (Vygotsky, 1985:108).

2 - تصور برونر Bruner

على أساس تأثره بكل من بياجي Piaget وفيجوتسكي Vygotsky، حيث استلهم من الأول فكرته عن دور الفعل في النمو ومفهوم البنية ومن الثاني فكرته حول أهمية الأدوات الثقافية والفكرية (اللغة مثلا) في تفسير سيرورة تكون الوظائف والكفاءات السيكولوجية، فإن برينر Bruner يحدد النمو كسيرورة للتعاون والمساعدة بين الطفل والراشد. فهذا الأخير يتصرف كوسيط ثقافي يحفز الطفل على النمو ويساعده على الانتباه والمراقبة والتدبير المعرفي الجيد.

الواقع أن برينر Bruner حاول تدقيق خصائص ما يسميه بالوصاية la tutelle أو الوساطة la mdiation وذلك بتخصيص الوظائف التضبيطية للوصي أو الوسيط على النحو الآتي (Bruner,1983: 261-280):

- تطويع المتعلم وتوجيه انتباهه وتسهيل بلوغه الهدف ومساعدته على الإنجاز فضلا عن مراقبته لكي لا يتهرب من مواجهة المشاكل وإرشاده نحو الحل الملائم.

- منح اللغة التي هي أساس كل تمثل وكل تواصل صفة الأداة الممتازة للبناءات المعرفية المحققة في إطار التفاعلات الاجتماعية.

- التأكيد على دور شكل التواصل وتقاليده في بلورة افتراضات عن وضعيات ومهام التفاعل؛ ذات- موضوع.

ج - تصور فلافل Flavell وسترنبرج Sternberg

لقد أضحت المطامعرفية تشكل في السيكولوجيا المعرفية المعاصرة المفهوم المفتاح لإبراز وفهم مظاهر الاشتغال المعرفي لدى الإنسان. وإذا كان مدلول هذا المفهوم يتلخص في معارف هذا الأخير وإجراءات المراقبة التي يوظفها في تدبير اشتغاله المعرفي الخاص، فإن المساهمات الأساسية التي شجعت على خلق تيار للبحث في هذا المفهوم تكمن في الأعمال المطامعرفية لكل من فلافل Flavell وسترنبرج Sternberg. فبدراسته لتصرفات الأطفال وسلوكاتهم تجاه مواقف ومهام التذكر وحل المشاكل والقراءة توصل فلافل Flavell إلى أن القدرات المطامعرفية التي تنمو وتتطور بشكل تدريجي تشكل العامل الأساسي في الأداءات المعرفية لهؤلاء (Wellman & Flavell, 1977). أما سترنبرج Sternberg فقد خلص من أعماله التجريبية حول الذكاء إلى تعيين مجموعة من المطامكونات métacomposantes التي تُؤَمِّن مراقبة النشاط المعرفي عبر انتقاد الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل والمهام المختلفة (Sternberg, 1985).

تبعا لما تقدم نشير إلى أن نتائج مختلف الأعمال التي تمت في مجال المطامعرفية أصبحت تؤخذ بعين الاعتبار في أغلب طرق التربية المعرفية. فكلها تؤكد على التفاعل بين العناصر: ذات- موضوع- آخر، المكونة لخطة أشكال الوساطة، بحيث إن الوعي بالمعارف ومراقبتها وتضبيطها

وتوظيفها بطريقة استراتيجية كلها تعكس هذا التفاعل. وأكثر من هذا يمكن القول إن الهدف الرئيسي لهذه الطرق هو من نوع مطامعرفي لكونها تعمل على تمكين الأطفال من الاستراتيجيات العامة ذات الأهمية القصوى على مستوى خلق الوعي بالأنشطة المعرفية وحسن مراقبتها وتدبيرها.

أشكال التربية المعرفية

إذا كان المقصود بهذه الأشكال يتجلى في أنواع برامج التربية المعرفية التي أصبحت تعد بالعشرات (Sorel,1992)، فإن اهتمامنا سينصب في هذا الإطار على استحضار مقومات أهم وأكثر هذه الأشكال انتشارا وتداولا وذلك بالتمييز بين صنفين كبيرين:

صنف برامج التربية المعرفية من النوع الأداتي

يتكون هذا الصنف من (11) برنامجا للتربية المعرفية يتحدد أهمها في الأربعة التالية:

البرنامج	صاحبه	الأهداف	الوسائل	المستهدفون	المدة
ورشات التفكير المنطقي ARL	P. Higele ومساعدوه	تنمية العمليات المنطقية	. تمارين للتفكير المنطقي. الرياضي وللصراع السوسيو معرفي. مجموعات منسجمة من 5 إلى 6 أشخاص	مراهقون وراشدون ذوي النواقص الفكرية رغم معرفتهم للقراءة	من 40 إلى 50 ساعة
برنامج الإغناء الأداتي PEI	R. Feuerstein ومساعدوه	تنمية الوظائف المعرفية والقابلية للتطور والتحول	. تمارين منطقية فردية وتبادل الأدوار داخل المجموعات المكونة من 10 إلى 12 شخصا . الوساطة	مراهقون وراشدون من مستوى منخفض. القراءة والكتابة مطلوبتان	من 80 إلى 200 ساعة
لوغو LOGO	S. Papert	تنمية الذكاء	تعلم لغة البرمجة LOGO التي تسمح برسم وقيادة سلحفاة على الشاشة	أطفال ومراهقون	غير محددة
التعلم الإجرائي A.O	J. L. Paour	تنمية التفكير الاستقرائي والقياسي	تمارين متدرجة تستعمل « علبة للتحويلات» . تعبير وتساؤل مطامعرفي جلسات فردية	أطفال متأخرون ذهنيا	24 جلسة من 30 إلى 45 دقيقة موزعة على

صنف برامج التربية المعرفية من النوع المنهجي

يتكون هذا الصنف من (6) برامج للتربية المعرفية يتحدد أهمها في الثلاثة التالية:

البرنامج	صاحبه	الأهداف	الوسائل	المستهدفون
برنامج رامن Ramain	S.Ramain	تنمية استقلالية التعلم وحل المشاكل	. الوعي واكتشاف أساليب وجوده في وضعيات للتعليم. . تمارين في المجموعة	كل شخص لا يشكو من أي اضطراب فكري
برنامج التدبير الذهني	A.de la Granderie	تنمية تقنيات التذكر	الاستدلال بالصوت أو بالرؤية. تعلم إشارات ذهنية	تلاميذ يشكون من صعوبات في التعلم
برنامج لمساعدة نمو القدرة على التعلم PAPECA	J.Berdaum	. تنمية القدرة على التعلم. . مساعدة ميتودولوجية للتلاميذ.	ليست هناك تمارين أو لوازم خاصة بل هناك أنواع من الأنشطة الذهنية الخاصة بالوعي وبتنمية قدرة التعلم	تلاميذ الإعداديات والثانويات

مبادئ التربية المعرفية وفعالية برامجها

فضلا عن توضيح مفهوم التربية المعرفية وأسسها وأشكالها، نرى ضرورة التطرق ولو بصورة مختصرة إلى الآليات المرتبطة بمبادئها العامة وإلى الجوانب الفعالة لبرامجها الأساسية.

من حيث المبادئ العامة

الواقع أن أهمية النماذج السيكولوجية تكمن من الناحية التفسيرية في إبراز مظاهر التطورات المحققة بفضل مبادئ التربية المعرفية التي تتجلى في العناصر السبعة التالية (Coulet,1996: 195-197):

- الوعي بالسيرورات المعرفية التي يشغلها المبحوث، بحيث أن التركيز، وكما هو وارد في المطامعرفية، ينصب على هذه السيرورات لتمكين هذا الأخير من المعرفة الجيدة لاشتغاله الخاص، وبالتالي إمداده بالمساعدة اللازمة للنجاح في المهام المختلفة.

- الربط بين المعارف وخلق تجسيرات des pontages بينها قصد تسهيل عملية تحويلها من وضعية إلى أخرى ومن مهمة إلى أخرى.

- التركيز على حجج وتبريرات أداءات المبحوث من خلال الاعتماد على الأدوات الرمزية الواردة في تصورات فيجوتسكي Vygotsky وبرينر Bruner السابقة الذكر والمتمثلة أساسا في اللغة وفي التمثلات الخطية المطبوعة بالثقافة.

- توليد القواعد من خلال تحريض المبحوث على استخراج قواعد من نشاطه الخاص. بمعنى تقديم القواعد الدالة على تحويل المعارف من حالة لأخرى ومن مهمة لأخرى عبر آليات الاستقراء والقياس والتعميم.

- التركيز على التنبؤية la prévisibilité، وذلك بهدف تمكين المبحوث من المقارنة بين النتائج المنتظرة والنتائج المحصلة بصورة فعلية.

- التركيز على التبادلات البينفردية والتفاعلات المتبادلة داخل المجموعة وذلك بهدف تمكين كل مبحوث من إعادة إنشاء مواقفه أثناء سيرورات من النوع السوسيومعرفي.

- الاهتمام بالجوانب الوجدانية كالدافعية والوعي بالذات ثم أهمية البعد الذاتي في كل تربية معرفية.

من حيث صدق البرامج وفعاليتها

إذا كان المقصود بصدق برامج التربية المعرفية هو التحقق مما إذا كانت الطريقة المعتمدة قد بلغت فعلا أهداف النمو المعرفي التي وضعت من اجلها، فإن التقويم الفعال لنتائج تطبيق هذه الطرق قد تم إجراؤه بالنسبة لعدد جد محدود من البرامج وفي مقدمتها ورشات التفكير المنطقي Les ateliers de raisonnement logique وبرنامج الإغناء الأداتي le programme d'enrichissement instrumental ثم برنامج اللوغو LOGO، وهي البرامج التي من خلال النظر في معايير تقويمها وطرق الملاحظة المستعملة فيها ونتائج تقويمها سنصل إلى فحص المشاكل العامة لتقويم التربية المعرفية.

معايير التقويم

إن تقويم منهج للتكوين هو النظر قبل كل شيء فيما إذا كان هذا المنهج قد بلغ أهدافه فعلا. فاختيار معايير التقويم والمؤشرات التي ستتم ملاحظتها يتوقف إذن وبالضرورة على أهداف التكوين في حد ذاته. إن النتائج المستهدفة من خلال برامج التربية المعرفية هي جد واضحة. فرغم اختلاف صياغتها حسب الحالات، حيث تتراوح بين تطوير النمو الإجرائي عند هجلي Higelé وبين التعديل المعرفي البنيوي للتفكير عند فورنشتاين Feuerstein ثم بين تصحيح النواقص المعرفية عن طريق تعلم حركات ذهنية عند لاجراندوري La Granderie، فإن الأمر يتعلق دائما بإغناء وتطوير الاشتغال الفكري للأفراد بصورة دائمة وبالعمل على تحريضهم على التعلمات المدرسية والمهنية. والحقيقة أن معايير الفعالية التي ستتولد عن هذا الهدف هي كثيرة ومتنوعة ويمكن إجمالها فيما يلي (Loarer, 1998: 143-144):

- معيار تطوير الأداءات في اختبارات الذكاء

مادام أن هدف طرق التربية المعرفية هو تطوير الاشتغال الذهني، فالمؤكد أنها ستساعد على النجاح في اختبارات الذكاء. فالتقويمات التي أجريت قد اعتمدت في غالبيتها على إجراء الاختبارات على الأقل في مرتين: في بداية التكوين (اختبار قبلي) وفي نهاية التكوين (اختبار بعدي)، وبعد ذلك تتم مقارنة التطورات الحاصلة عند المفحوصين المستفيدين من برنامج التكوين وعند أمثالهم الذين لم يستفيدوا من هذا البرنامج.

- معيار تحويل الاكتسابات وتعميمها

الواقع أن طرق التربية المعرفية لا تختزل في تعلم المهارات المحدودة بل هي تراهن عكس ذلك على إكساب الأفراد الكفاءات العامة التي ستشكل الأرضية الملائمة لتكيفهم المستقبلي مع الوضعيات الجديدة. فهذه الكفاءات عادة ما تنعت بالعامة والمشتركة بحيث يمكن توظيفها في مختلف الميادين والمضامين. فهدف كل برنامج للتربية المعرفية لا يتحدد إذن في إكساب الفرد بعض الاستراتيجيات المعرفية، بل يتعلق بتنمية وتطوير سيرورات التعلم والتفكير وتحويل المعارف (Bchel, 1995:10).

إذن فعلى أساس دراسة مدى قابلية حصيلة التكوين للتحويل والتعميم يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الحصيلة تشكل إجراءات عامة للفكر أم أنها عبارة عن كفاءات خاصة محلية لا تستعمل إلا في الوضعيات المماثلة لتلك التي شكلت أساس اكتسابها. ويعني هذا أن النجاح الكبير في اختبارات الذكاء لا يكفي للبرهنة على أن البرنامج قد حقق هدفه على مستوى تعلم إجراءات الفكر العامة. فدراسة مدى قابلية حصيلة الاكتساب للتحويل والتعميم هي التي تسمح بمعاينة نتائج برنامج التربية المعرفية على الاكتسابات المدرسية والمهنية وخاصة في مجال مساعدة المستفيدين من أن يتعلموا كيف يتعلمون.

- معيار الحفاظ على النتائج المحصلة

تتعلق إحدى الطرق الأخرى لدراسة تعميم حصيلة الاكتساب بالتحقق من أن هذه الأخيرة لا تختفي مباشرة بعد التكوين. فإذا كان التكوين يشكل فرصة مواتية لنمو الفرد معرفيا فإن هذا التغير الذي ينعته البعض بالبنيوي (Higelé،1994؛ Feuerstein وآخرون، 1980) لا يمكنه أن يختفي أو ينمحي هكذا وبسرعة. فباعتماد فكرة أن التطورات يمكنها أن تشكل أساس كل اكتساب جديد، نجد فورنشتاين Feuerstein يراهن حتى على فرضية أن الانعكاسات تتزايد مع الوقت، بحيث أن التفاوت بين المفحوصين الذين تلقوا تكوينا ونظرائهم الذين لم يستفيدوا من أي تكوين، يتعمق حتى بعد فترة التكوين ذاتها (Feuerstein وآخرون، 1979). وهذه فكرة تتسق مع مبادئ كثير من مناهج التربية المعرفية التي لا تراهن على إغناء الاشتغال المعرفي فحسب، بل تسعى إلى بناء سيرورة للنمو الذاتي للقدرات المعرفية.

- معيار الانعكاسات الإيجابية على الدافعية والشخصية

الحقيقة أن انعكاسات مناهج التربية المعرفية على النمو الشخصي عادة ما لا تكون منتظرة رغم أنها واردة. فالأمر يتعلق على سبيل المثال بتحسين صورة الذات وإيجابيتها وإعادة التحفيز وتسهيل إمكانية الاندماج والرفع من قدرة التحكم في الذات. فتبعا لخصوصيات المنهج يجب أخذ هذه المظاهر الشخصية المتنوعة في الاعتبار، بحيث أن قياسها يستدعي اعتماد سلسلة من الاحتمالات وفي مقدمتها: المقابلات والاستمارات والملاحظات والاختبارات الموضوعية والإسقاطية. وكما أن أهمية دورها في ميدان التكوين يستلزم اعتمادها كعوامل مساعدة على التقويم الموضوعي.

نتائج تقويم بعض برامج التربية المعرفية

أ- ورشات التفكير المنطقي ARL

حسب المعلومات المتوفرة، توجد تقارير كثيرة تتعلق بالدراسات التقويمية الخاصة بهذا البرنامج، بحيث إن جانبا من هذه الدراسات تم إنجازه من لدن واضعي البرامج أنفسهم.

فالتقويم الأول الذي أعده كل من هجلي Higel ومارتن Martin يحمل على مجموعتين مكونتين من (10) راشدين يعانون من صعوبات دراسية، إحداهما استفادت من التكوين بواسطة البرنامج والأخرى بقيت بدون تكوين. وقد أظهرت مقارنة نتائج المجموعتين أن المفحوصين الذين تابعوا ورشات التفكير المنطقي هم الذين تفوقوا في اختبارات التركيب ومنطق القضايا (Martin & Higelé, 1979).

وفي تقويم ثان طبق هجلي Higelé البرنامج على عاطلات أثناء تدريبهن على إعادة الاندماج. وقد اتضح بعد (20) جلسة من ورشات التفكير المنطقي أن (21) عاطلة من المجموعة التجريبية حققن نجاحا أفضل بكثير من نجاح مثيلاتهن في المجموعة الضابطة وخاصة في اختبار التطور المنطقي رغم تشابه عناصر المجموعتين في المستوى المعرفي العام وتقدير الذات والاستقلالية (Higelé, 1992).

ويبدو أن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من نتائج هذه التقويمات هي أن تأثير ورشات التفكير المنطقي لا يتمظهر إلا في الوضعيات القريبة جدا من وضعيات التعلم.

ب. برنامج الإغناء الأداتي PEI

على عكس ورشات التفكير المنطقي، فقد شكل برنامج الإغناء الأداتي موضوع تقويمات كثيرة العدد ومتنوعة المشارب نجملها في الدراسات الأربع التالية:

. الدراسة التي أنجزها فورنشتاين وفريقه في إسرائيل حول مجموعة من المراهقين المحرومين ثقافيا (Feuerstein وآخرون، 1980).

. الدراسة التي قام بها بلات Blatt في بريطانيا حول مجموعة من المراهقين الذين يشكون من صعوبات دراسية (Blatt,1991).

. الدراستان اللتان أنجزهما ديبراي Debray ودووي Douet في فرنسا: الأولى حول مراهقين يشكون من تأخر ذهني والثانية حول راشدين في فترة تكون قبلي (Douet & Debray, 1990).

الواقع أن هذه الدراسات التي قارنت مستوى المفحوصين قبل التكوين وبعده في مجال التربية المعرفية قد خلصت إلى نتائج كثيرة أهمها:

1. ملاحظة تأثيرات واضحة لهذا البرنامج على اختبارات الذكاء المرتبطة خاصة بالتفكير الاستقرائي والعددي والمكاني.

2. التأكد من إمكانية تحويل وتعميم تأثيرات هذا البرنامج على الاكتسابات المدرسية والمهنية وفي مقدمتها تلك التي تتعلق بالدراسات الهندسية والكتابية بالنسبة لما هو مدرسي وبالأنشطة الصناعية والتخطيطية بالنسبة لما هو مهني (Feuerstein وآخرون، 1980؛ Loarer وآخرون، 1995).

3. التوصل إلى أن انعكاسات هذا البرنامج إذا كانت إيجابية وواضحة بخصوص تقدير الذات والسلوك داخل الفصل والاتجاهات نحو المدرسة والفشل الدراسي ثم عوامل المراقبة فهي لا تبدو كذلك بالنسبة للمسؤولية والاندماج الاجتماعي والضبط الانفعالي والشعور بالأمن (Blatt, 1991؛ Huteau وآخرون، 1994).

4. التحقق من تأثيرات بعيدة المدى لبرنامج الإغناء الأداتي، بحيث أن نتائج كثير من الدراسات تؤكد على ما يبدو فرضية اتساع وانتشار هذه التأثيرات مع الزمن.

في الخلاصة نشير من جهة أولى إلى أنه إذا كان برنامج فورنشتاين Feuerstein ينتقد بخصوص الاختبارات فالمؤكد أن أثره الفعال كان بخصوص نتائج الاختبارات نفسها، ومن جهة أخرى فإن هذا البرنامج الذي يتخذ كعلاج للفشل الدراسي يفتقد إلى التأثيرات المرتقبة في النتائج الدراسية (Loarer, 1998: 148).

ج. برنامج اللوغو LOGO

خلال السبعينات من القرن العشرين وضع كل من بابرت Papert ومانسكي Minsky لغة للبرمجة المعلوماتية قوامها توفير محيط يسهل نمو الطفل المعرفي بشكل أفضل من المحيط الطبيعي

(Papert, 1981). وكان الهدف المنتظر هو تكوين الفكر الرياضي وتنمية الذكاء وليس تطوير كفاءات البرمجة وتنميتها.

والحقيقة أن نتائج مجمل الدراسات التقويمية لهذا البرنامج كلها تجمع على عدم بلوغ الأهداف المتوخاة. فعلى أساس الخلاصة التركيبية المهمة التي خرج بها فالكي Valk من دراسته التقويمية لستة وسبعين بحثا أنجز فيما بين 1969 و1989 حول برنامج اللوغو يمكن تحديد أهم مضامينها في الأبعاد التالية (Loarer, 1998: 149):

- الضعف المنهجي لكثير من هذه الأبحاث؛ إذ إن (27) منها لم تعتمد على مجموعة ضابطة.

- الغياب شبه التام لتأثير هذا البرنامج على تعلم الرياضيات وعلى كثير من المتغيرات المعرفية الإبداعية، حل المشاكل والشخصية (العاطفية والاجتماعية).

- الغياب التام لإمكان تحويل الاكتسابات إلى مهام أخرى، بحيث إن تعلم اللوغو أفاد أولا وأخيرا في تعلم اللوغو وليس في بناء استراتيجية ذهنية قابلة للاستثمار في وضعيات أخرى.

كخلاصة لمضامين هذا البحث نشير إلى أن إشكالية تشخيص الكفاءات وتربيتها لم تعد تمثل المطمح الكبير للأشخاص ذوي الصعوبات على الصعيد المعرفي فقط، بل أصبحت أيضا تشكل المسعى العلمي المحدد لمختلف الممارسات السيكولوجية والتربوية ذات الآثار الإيجابية والنتائج المضمونة في شتى مجالات الحياة اليومية وخاصة مجالات: التعليم والتكوين، التأهيل والتشغيل، التوجيه والإرشاد ثم التكيف والإدماج. ولهذا يبدو من الضروري، إذا أردنا فعلا لهذه الممارسات أن تتأصل عندنا وأن نستفيد من توظيفها في مثل هذه المجالات، الانخراط في هذا المسعى من خلال الانفتاح على الأبعاد التالية:

- الاشتغال على ميادين معرفية محددة، بحيث أن ترك المهام الفارغة المحتوى لصالح تربية معرفية مبنية على ميادين المعارف الخاصة يجب أن يمثل الرهان الأساسي لكل ممارسة بيداغوجية. فبالاحتكام إلى الحالة الراهنة لمنظومة المعارف وسيرورات تعميمها كما تؤكد على ذلك السيكولوجيا المعرفية، يمكن القول بتعلم متنوع في آلياته وأساليبه وبمحيط بيداغوجي خصب في مكوناته وسياقاته يستجيب لتعدد أنظمة الذهن ومستوياته. فالتعلم الذي نحن في حاجة إليه هو ذلك الذي لا يقوم على تنميط معارف الطفل داخل دائرة المعارف الجماعية أو إقصاء المعارف الذاتية لصالح المعارف المؤسساتية. بل ذلك الذي ينبني على تمرين الطفل على كيفية الاستخدام الفعال لمعارفه الذاتية الخاصة قصد التعامل بعد ذلك مع المعارف المدرسية. فهذا النمط من التعليم قد لا ينجح في خلق تلميذ مزود برصيد شاسع من المعارف والمعلومات ولكنه في المقابل سيساهم بكل تأكيد في إعداد متعلم خبير قادر على التفكير بدل إعداد متعلم مسالم يكتفي بتخزين الأفكار فقط.

- إعداد نماذج نظرية جديدة قوامها الربط المحكم بين معارف الطفل الجديدة، بحيث أنه إذا كانت مبادئ التربية المعرفية تبدو جد ملائمة لترجمة وظيفة الوساطة بصورة فعالة فإنه لا مناص من اعتبار هذه المبادئ كرأسمال ضروري لكل ممارسة بيداغوجية ذات مسعى معرفي. فهي تمثل أحد المصادر الجوهرية التي يمكن لعلماء النفس والتربية أن يتسلحوا بها للانخراط في اتجاه صورنة ممارساتهم وبناء نماذج تصورية تزاوج بين التنظيمات المعرفية الناجمة عن الفعل وتلك المتوقفة على المفاهيم وخاصة المفاهيم المحركة للغة الموجهة إلى الطفل وإلى الثقافة التي ينتمي إليها.

- الأخذ بالبيداغوجيا التعددية القادرة على توظيف الوسائط التربوية الكفيلة بتدريب المتعلم على الموازنة في اشتغاله المعرفي بين الاشتغال الآلي الذي يخص سيرورات الاكتساب المرتبطة بالميادين المتخصصة والاشتغال الواعي الذي يخص سيرورات الاكتساب المرتبطة بالميادين العامة. بمعنى العمل ببيداغوجيا تعددية مبنية على برامج للمساعدة المعرفية قوامها دعم المتعلم إذا فشل ومساعدته على مراقبة وتضبيط مختلف استراتيجياته المعرفية وتكييفها مع خصوصية الميادين والوضعيات والمشاكل التربوية.

- الانفتاح على كل ما هو حداثي والتوجه نحو المستقبل؛ إذ إنه وبفضل ما أصبحت توفره التكنولوجيا الرقمية والإعلامية من إمكانات هائلة لممارسة أشكال من التعليم، بما في ذلك التعليم عن

بعد، يمكن الإقرار بأن إشكالية التربية المعرفية التي تغذي إشكالية المساعدات المعرفية هي التي يجب أن نراهن على توظيفها واستثمار طرقها ومناهجها في شتى ميادين الحياة اليومية وخاصة تلك التي ترتبط بالأنشطة المدرسية والمهنية. لكن تحقيق هذا الرهان يبقى مشروطا بحجم التعاون الذي يجب أن يكون واسعا بين علماء النفس وعلماء التربية وذلك من أجل إدراك ووعي ما هي الآليات المتضمنة في البناءات المعرفية الخاصة بهذا الميدان أو ذاك والقيام بتهذيبها وتطويرها.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

العبدان، عبد الرحمن بن عبد العزيز (2002). العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاية في اللغة الإنجليزية لدى طلبة كلية الطب السعوديين، العلوم الإنسانية، 5، 138 - 163 .

المراجع الأجنبية:

Bastien, C. (1987). Schmes et stratgies dans l'activit cognitive de l'enfant. Paris: P.U.F.

Beuscart-Zphir, M.C.; Duhamel, A. (1990). Diagnostic cognitif automatis: exemple partir d'un test de performances, in R.Martin (Ed), Informatique et diffrences individuelles, Lyon, 279-292.

Beuscart-Zphir, M.C. et al. (1996). Un exemple d'application du diagnostic cognitif, Psychologie française, T.41-1, 65-76.

Blatt, N. (1991). Can we teach intelligence? A eomprehensive evaluation of Feuerstein's instrumental enrichment program. Hillsdale. N.J.: Erlbum.

Bruner, J.S. (1983). Le dveloppement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris: PUF.

Buchel, F.P. (1995). De la mtacognition l'ducation cognitive, in F.P. Bchel (Ed), L'ducation eognitive: le dveloppement de la capacit d'apprentissage et son volution. Lausanne: Delachaux et Niestl, 9-44.

Coulet, J.C. (1996). Rsolution de problmes et d'ducabilit cognitive. In A.Lieury (Ed). Manuel de psychologie de l'ducation et de la formation. Paris: Dunod, 177-206.

Debray, R.; Douet. B (1990). La "ranimation cognitive" la pradolescence. Psychologie française, 34, 285-292.

Dickers, P. (1996). L'analyse factorielle linaire et ses deux logiques d'application. Psychologie française. T.41-1, 9-23.

Doise, W.; Mugny, C. (1981). Le dveloppement social de l'intelligence. Paris: InterEditions.

Feuerstein, R. Et al. (1979). Cognitive modifiability, in retarded adolescents. Effects of instrumental enrichment. American Journal for Mental Deficiency. Autour du PEI, Lyon: Chronique sociale.

Feuerstein, R. et al. (1980). Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore. MD: University Park Press.

Feuerstein, R. (1994). La thorie de la modifiabilit structurelle cognitive et les systmes d'applieation: Prsent et future. In R.Garbo et J. Lebeer (Eds). A la recherche du potentiel d'apprentissage. Proceedings of the first annual conference of the European association for mediated learning and cognitive modifiability, 29-35.

Flavell, I.H.; Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.V. Hagen (Eds), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale. N.J.: Erilbaum.

Gardner, H. (1998). Les formes de l'intelligence. Pour les seiences, 254, 114-119.

Gillieron, C. (1976). Le rle de la situation et de l'objet exprimental dans l'interprtation des conduites logiques: les dcalages et la sriation. Archives de psychologie, 44 (Monographique numro 3).

Higel, P.; Martin, B. (1979). Une exprience d'apprentissage d'oprations intellectuelles. Revue Française de Pdagogie, 46. 16-29.

Higel, P. Et al. (1984). Ateliers de raisonnement logique. Nancy-Metz: CAFOC.

Higel, P. (1992) Evaluation des effets de transfert des ateliers de raisonnement logique. In F.Ginsburger, V.Merle & G. Vergnaud (Eds). Formation et apprentissage des adultes peu qualifis. Paris: La documentation Française.

Hunt, E.B. (1974). Quote the raven? Never more. In L. Gregg (Ed), Knowledge and cognition. Hillsdale. N.J. :E.A. 129-157.

Huteau, M. et al. (1994). Apprendre apprendre: la question de l'ducabilit cognitive. In G. Vergnaud (Ed), Apprentissage et didactique. Paris: Hachette.

Lautrey, J. (1999). Pourquoi est-il difficile parfois d'apprendre? I0e (Ed) de la ville, cit des sciences et de l'industrie.

Lautrey, J. (1996). La recherche des "particules lmentaires" de l'intelligence: une impasse? Psychologie Française, T. 41, 24-34.

Loarer, E. et al. (1995). Peut-on duquer l'intelligence? L'valuation des effets d'une mthode de remdiation cognitive. Berne. CH: Peter Lang.

Loarer, E. (1996). La remdiation cognitive par la re-mdiation sociale. Educations, 9, 3-I1.

Loarer, E. et al. (1997). Le dveloppement des capacits cognitives au cours de la formation: le travail humain 61, no1, 51-67.

Loarer, E. (1998). L'ducation cognitive; modles et mthodes pour apprendre penser. Revue Française de Pdagogie, 112, 121-161.

Merle, V. (1992). Manires de faire manires d'apprendre, transformations des situations de travail et ducabilit cognitive. L'orientation Scolaire et professionnelle, 21, 13-26.

Nguyen-Xuan, A. et al. (1983). Fonctionnement eognitif et classification multiple. Paris: CNRS. Monographie Française de psychologie.

Nguyen-Xuan, A. et Hoc, J.M. (I987). Learning to use a comand device. Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, 5-31.

Paour, J.L. (1988). Retard mental et aides cognitives, in J.P. Caverni et autres (Eds). Psychologie cognitive; modles et mthodes, Grenoble; PUG, 191-216.

Papert, S. (1981). Jaillissement de l'esprit: ordinateurs et apprentissage. Paris: Flammarion.

Piaget, J. (1969). Psychologie et ducation, Paris: Denol Gauthier.

Piaget, J. (1975). L'quilibration des structures cognitives, problme ccntral du dveloppement, Paris: PUF.

Pylyshyn, Z.W. (1977). Le rlc des thories de la comptence en psychologie cognitivc, in R. Sarrasin, Psycholinguistique exprimental et thorique. Montral: Presse de l'universit du Quebec, 13-49.

Richard, J.F. (1990). Les activits mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris: A.Colin.

Richard, J.F. (1996). Les diffrentes approches de l'analyse des comptences cognitives, Psychologie Française, T. 41-1, 4-8.

Richard, J.F. & Zamani, M. (1996). L'application des modles dc rsolution de problme l'analyse des tests. Psychologie Française, T. 41-1, 77-88.

Rozcncwajg, P. & Huteau, M. (1996). Les stratgies globales, analytiques et systmatiques dans les cubles de Kohs, Psychologie Française, T. 41-1, 57-64.

Sorel, M. (1987). "Apprendre peut-il s'apprendre", Education permanente, 88-89, 7-226.

Sorel, M. (1992). Peut-on classer les mthodes d'ducabilit cognitive? L'orientation scolaire et professionnelle, 2I, 75-105.

Sternherg, R.L. (1985). Cognitive approaches to intelligence. In B. Wolman (Ed), Handbook of intelligence. New-York: Wiley, 59-118.

Thionville, R. & Thieband, M. (1997). Le dveloppement des comptenccs; un construit social, Pratiques psychologiques, 1, 125-131.

Vygotsky, L.S. (1985). Le problme de l'enseignement et du dveloppement mental l'âge scolaire, in B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds), Vygotsky aujourd'hui, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestl.

التسنين الفونولوجي والمسارات المعرفية للإنجاز اللغوي العربي

د. مصطفى بوعناني
أستاذ باحث في جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس

ملخص

نسعى، من خلال هذا البحث، إلى تحديد المسارات المعرفية التي تتحقق وفقها عمليات الإنجاز اللغوي العربي (عند الأطفال الناطقين بالعربية). وعليه، فإننا سنعمل، في الجزء الأول منه، على تقديم المراحل الأساسية المُسْتَلْزَمَة في كل إنجاز لغوي، وهي على التوالي: مرحلة الصياغة المفهوماتية، ومرحلة الصياغة المعجمية (التي تتأسس على نوعين متمايزين من التسنين: الأول تركيبي - دلالي، والثاني صرفي - صوتي)، ثم مرحلة النطق. وسنحاول في الجزء الثاني، من هذا العمل، البرهنة على أهمية التسنين الفونولوجي في النفاذ إلى المعجم المقرر خطوة أساسية في كل إنجاز لغوي عربي، حيث سنبرهن على أن هذا النفاذ لا يتحقق دون اللجوء الإجباري إلى المكون الفونولوجي للغة العربية، وفق اقتضاءات معرفية وإجرائية تتحدد بموجبها الخصوصيات البرامترية لهذه اللغة. وسنعمل، في جزء أخير من هذا البحث، على تقديم الحجج الإمبريقية اللازمة لتأكيد دور الوساطة الفونولوجية في الإنجاز اللغوي العربي، ارتكازاً على بعض الظواهر التي لا يمكن فهمها في اللغة العربية المنجزة (وكذا سائر اللغات) دون اللجوء إلى المعلومات الفونولوجية الخاصة بهذه اللغة. الشيء الذي يؤكد ضرورة أن تعتمد الاستراتيجيات الديداكتيكية والبيداغوجية الصحيحة الخاصة بتعليم اللغة العربية الفصحى (للأطفال العرب وغير العرب) كل الثوابت المعرفية المقررة في فهم آليات اشتغال اللغة العربية وإدراك أنماط تأليفها المضبوط، فيكون إنجازها سليماً بسلامة اكتسابها في كل حال.

الكلمات - المفاتيح

الإنجاز اللغوي العربي - المسارات المعرفية المقررة في كل إنجاز - التسنين الفونولوجي.

Phonological Encoding & Cognitives Processes of Arabic language Production

Dr. Mostafa Bouanani
University of Sidy Mohammed Bin Abdullah
Fez

(Abstract)

This article main objective to determine the cognitive processes of spoken language production (In Arabic children speekers). We will start first by presenting the different stages of Arabic language production, namely, the conceptualization, the lexicalization (based on two types of encoding: syntaxico-semantic and morpho-phonologic), as well as the articulation. Second, we will try to sbow the importance of phonological encoding in the lexical access. We will prove that the lexical access (used in every language production) is done through an obligatory use of the phonological component of the language. Finally, we will refer to some empirical evidences to support the phonological mediation via the presentation of some production phenomena that we can understand and examine without referring to the phonological information specific to the Arabic language. This will also prove that all correct didactic and pedagogic strategies of Arabic language instruction should take into consideration these parametrical specifications of Arabic language organization and functioning.

key-words

Arabic language production - Cognitive processes used in language production - phonological encoding.

«... فإذاً كل الحروف والكلمات مَحَالُهَا اللسان، وكل المعاني والمفهومات مَحَالُهَا الجنان، وبمجموع الأمرين سمي الإنسان ناطقاً ومتكلماً حتى لو وجدت اللسانية منه دون المعاني الجنانية سُمِّيَ مجنوناً لا متكلماً إلا بالمجاز. ولو وجدت المعاني الجنانية منه دون الألفاظ اللسانية سُمِّيَ مفكراً لا متكلماً إلا بالمجاز».

محمد الشهرستاني: "نهاية الإقدام في علم الكلام" (ص: 286)

I - تقديم

شكلت اللغة - على الدوام - موضوع دراسة مشتركة بين اللساني والسيكولوجي. فبينما يدرسها اللساني وفق مقتضيات صورية منطقية (تحديد بنيات اللغات انطلاقاً من أبعاد متمايزة ومتكاملة في نفس الآن: فونولوجية، ومعجمية، وتركيبية، ودلالية...)؛ يهتم السيكولوجي بمسارات اشتغالها، أي بطريقة تحققها بالقوة الفاعلة لها من قبل الإنسان.

فاللغة الإنسانية تقدم خصوصية تفعيل العديد من المظاهر المتنوعة للوظائف المعرفية، أي العديد من النشاطات الذهنية: إنجازاً وإدراكاً. وارتباطاً بهذا التفاعل السيكولساني العميق، تُطرح العديد من التساؤلات المتعلقة بالفهم الصحيح لتنوع المسارات المعرفية Processus cognitifs التي تقتضيها عمليات الإنجاز اللغوي: المنطوق والمكتوب، وعمليات الإدراك المُسْتَلْزَمَة فيهما معاً، سواء عند الأطفال أو اليافعين مع مراعاة أبعاد التفاوت المعرفي، والثقافي، والعلمي الحاصلة في القدرة اللسانية عند كل فئة، وما يترتب عنها من تفاوت ملموس إن على مستوى اكتساب اللغة وإدراكها، أو على مستوى تحقيقها وإنجازها.

إن قدرتنا على التذكر، والتعلم، واستدعاء الكلمات، وبناء الجمل وفهمها، وإنجاز الكلام، ومعرفة ثوابت القراءة والكتابة... قدرة تحددها بالأساس موهبتنا المعرفية، وهي موهبة كلية خاصة بالإنسان راجع: (Leakey, 1997; Mehler & Dupoux, 1990; Hagegne, 1985) تتدخل في العديد من المسارات المعقدة في الإنجاز اللغوي، حيث تستدعي العديد من البنيات الدماغية للمساهمة في توليد بنية لسانية منظمة زمنياً.

فنحن ننجز - في المتوسط - حوالي: 12 وحدة فونيمية في الثانية، وحوالي: 4 إلى 5 وحدات مقطعية في الثانية، وحوالي: 100 إلى 200 كلمة في الدقيقة الواحدة، بمعدل كلمة واحدة في كل 400 جزء من الثانية. ووفق هذه السرعة الفائقة، نسترجع الكلمات (بمعلوماتها الدلالية، والتركيبية، والصرفية، والإملائية، والصَّوَاتِيَة) المُخَزَّنَة في الذاكرة، داخل المعجم الذهني الذي يتوفر على عشرات الآلاف منها (حوالي: 60 ألف كلمة من المفردات غير النشيطة بتقدير Pinker (1999)، وحوالي: 30 ألف كلمة من المفردات النشيطة بتقدير Levelt (1989).

قد لا توجد لدى الإنسان مسارات معرفية أخرى تقتضي اتخاذ القرار بهذا المعدل المرتفع، ومع ذلك فنحن نقوم بهذا الإجراء بطبيعية خالصة، ودون أدنى مراقبة قصدية متميزة.

- فما هي الإواليات المعرفية المنظمة لكل هذه المسارات البالغة التعقيد؟

- كيف نمتلك أهلية الإنجاز اللغوي؟ ووفق أية شروط؟

- ما الدور الذي يلعبه المكون الفونولوجي (من بين المكونات اللسانية الأخرى) في الإنجاز اللغوي؟ وكيف يمكن تقييم هذا الدور لسانياً وسيكولسانياً؟

سنحاول في هذا العمل إثبات الدور الذي تلعبه المعلومات الفونولوجية في الإنجاز اللغوي وما يقتضيه من تمثل، وتسنين، واسترجاع، ونفاذ إلى المعجم الذهني... وسنعمل - وفق ذلك - على إثارة العديد من القضايا المتعلقة بدور التمثلات الفونولوجية في إنجاز الكلام وإدراكه، وسننظر في الأسس الذهنية لهذه التمثلات تركيزاً على أسئلة من نوع:

- كيف تمثل الفصائل المختلفة للأصوات اللغوية في الذاكرة الإنسانية؟

- كيف تنتظم المسارات الفونولوجية في الدماغ؟

- ما المدة الزمنية التي تستغرقها عمليات استقصاء المعلومات الفونولوجية من الإشارات اللسانية؟

- كيف تتأثر التمثلات الفونولوجية بالتنوعات الموجودة في الأنساق الصوتية للغات المختلفة؟

- ما مراحل التسنين الفونولوجي التي تستلزمها عمليات الإنجاز اللغوي؟

...

سيتطلب منا ذلك استقصاء مكامن التعقيد المتضمن في كل إنجاز لغوي يرتكز بالضرورة (وهذا ما يتفق عليه كل الباحثين في هذا المجال) على استدعاءات مفصلة لكل المعارف اللسانية، التي نمتلكها حول اللغة التي نتواصل بها، من أجل تحقيق سليم للمتواليات اللسانية المتواصل بها. إنه تعقيد يرتبط بخطوات الانتقال من الصياغة المفهوماتية إلى العملية النطقية عبر مرحلة الصياغة المعجمية التي تستلزم القيام بتسنينات متعددة: دلالية - تركيبية، وصرفية - صواتية (متراتبة تسلسلياً، أو متزامنة، أومتفاعلة...) تتشابك مراحل القيام بها، وتتعدد أساليب فهم طرق اشتغالها ذهنياً.

2 - المراحل الأساسية للإنجاز اللغوي

ترتبط أهمية الانشغال بمسارات الإنجاز اللغوي بضرورة الانطلاق من السلوك اللغوي المتمظهر طبيعياً للوصول إلى كيفية انتظام السيرورات الذهنية التي تنتج هذا السلوك اللغوي، وفق طريقة محددة، واستناداً إلى إواليات متداخلة ومتكاملة في نفس الآن.

يجمع الباحثون في مجال السيكولسانيات على أن الإنجازات اللغوية عبارة عن مسارات معرفية بالغة التعقيد، تتحدد خطوات تحققها عبر ثلاث مراحل أساسية على الأقل: (1982) Bock، و(1989) Butterworth، و(1986) Dell، و(1975) garret، و(1989, 1993) Levelt؛ حيث تشمل:

- مرحلة الصياغة المفهوماتية conceptualiation.

- مرحلة الصياغة المعجمية Lexicalisation.

- مرحلة النطق L'articulation.

- مرحلة الصياغة المفهوماتية

تتأسس ثوابت هذه المرحلة على ضرورة بناء تصور مفهوماتي للشيء الذي نريد التعبير عنه، ونقله للآخر (المتلقي). يتعلق الأمر بمجموع الأفكار المجردة التي تشكل موضوع الرسالة المراد إبلاغها، والمنتظمة ذهنياً (بصيغة قبل-نطقية) وفق لغة فكرية مستقلة إجرائياً وزمنياً عن اللغة التي تكون الأصوات اللغوية الفيزيقية مادتها الأساسية.

- مرحلة الصياغة المعجمية

وهي مرحلة ربط التصورات المفهوماتية، والأفكار المجردة بما يناسبها من بنيات معجمية تستمد خصوصياتها الدلالية (الاصطلاحية) من اللغة التي تنتمي إليها، وتخضع عمليات انتظامها في متواليات لسانية معبرة، لكل شروط التنظيم السليم (تركيبياً، ودلالياً، وصرفياً، وصوتياً...) المقرر قانوناً محكماً في نحو هذه اللغة. ولأن مرحلة الصياغة المعجمية مرحلة تسنين بامتياز، فإنها تنقسم إلى مرحلتين تسنينيتين فرعيتين:

أ - مرحلة التسنين الدلالي - التركيبي:

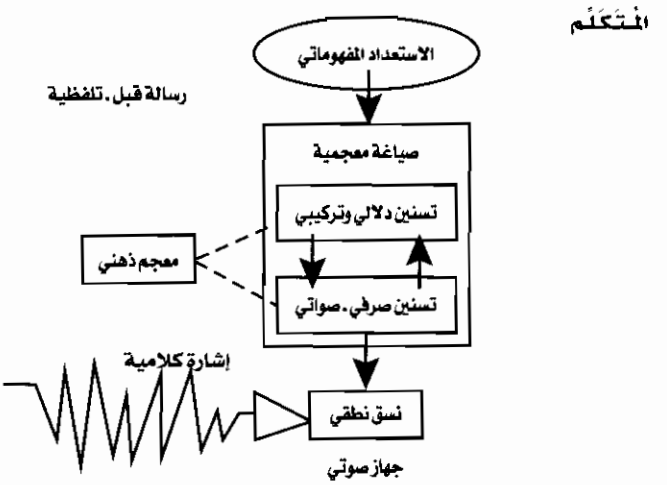
وتطابق عمليات استرجاع الخصوصيات الدلالية والتركيبية للبنيات المعجمية، مع كل أشكال التفاعل التي تميز علاقاتهما في كل لغة.

ب - مرحلة التسنين الصرفي - الصواتي:

وتطابق عمليات استرجاع الخصوصيات الصواتية للبنيات المعجمية، بما في ذلك طبيعة الكيانات القطعية (الصوامت، والمصوتات، وأشباه الصوامت)، وعلاقات التأثر والتأثير المقدرة بين القطع في كل بناء معجمي، وأنواع المقاطع (طويلة أم قصيرة، مفتوحة أم مغلقة...) وعددها، وشروط انتظامها في كل بنية معجمية، وكذا علاقات المكونين: القطعي والمقطعي بالمكون الفوق - قطعي (التطريزي) المحددة وظيفياً في كل بناء معجمي.

. مرحلة النطق

وهي المرحلة النهائية التي تقود إلى النطق بالرسالة التي يود المتكلم إيصالها للمتلقي باعتماد الجهاز المصوت. ولا بد أن يراعي المتكلم، في ذلك، اقتضاءات التحقيق السليم لكل الأصوات المؤلفة للمتوالية اللسانية المنطوقة، بأن يعتمد كل صوت لغوي من معتمده، في الموضع المخصص له داخل الجهاز النطقي، وبالكيفية التي تميزه عن أصوات أخرى، وتمنحه قيمته الفونولوجية داخل النسق الصوتي للغة التي ينتمي إليها. ويمكن تمثيل هذه المراحل الثلاث في الرسم (رقم: 1) أدناه.



الرسم رقم 1 : نموذج عام للإنجاز اللغوي مأخوذ ومُعَدَّل عن: Segui & Ferrand (2000).

يمر المتكلم، أثناء الإنجاز اللغوي، بثلاث مراحل أساسية: مرحلة الصياغة المفهوماتية؛ ومرحلة الصياغة المعجمية (التي تطابق عمليات التسنين الدلالي/ التركيبي، والتسنين المورفوفونولوجي على التوالي)؛ وأخيراً مرحلة النطق.

3 . التسنين الفونولوجي والإنجاز اللغوي

سنقتصر في هذا المقام على عمليات التسنين الفونولوجي المقررة في مرحلة الصياغة المعجمية من كل إنجاز لغوي، وسنعمل على إثبات مبادئ هذا التسنين ارتكازاً على الخصوصيات البرامترية التي تتميز بها اللغة العربية ونسقها الصوتي، مع اللجوء -في حالات عديدة- إلى تعميم تصوراتنا في هذا الباب على العديد من اللغات الإنسانية، وهو تعميم مبرر بمعيار الكلية الذي تدعمه استراتيجيات نظرية ومنهجية تبحث في الخاصيات المشتركة بين كل اللغات.

فارتباطاً بعمليات التسنين الفونولوجي، سيعمل المتكلم . بالنسبة لكل كلمة . على استرجاع السنن الفونولوجي، والشكل الفونولوجي المخصص لها داخل المعجم الذهني؛ وسيستخدم هذا الشكل الفونولوجي المسمى: "صُرَيْفَة معجمية" في خلق برنامج فونيتيقي للكلمة المأخوذة بعين الاعتبار.

فكيف تتحدد إجرائية التسنين الفونولوجي؟

وما هي المعارف الفونيتيقية والفونولوجية المطلوبة لذلك؟

. مقتضيات إجرائية تخص التسنين الفونولوجي

حد الكلام أنه حروف منظومة وأصوات متقطعة. وحقيقة ذلك أن مادة الكلمة هي الحروف، والحروف أصوات متقطعة على وجه مخصوص، وهو ما يقود إلى التحديد الاستقرائي المتصاعد من الجزء إلى الكل، ومن المفرد إلى المركب. فالحروف أصوات مفردة إذا صيغت متآلفة صارت مقاطع، والمقاطع إذا أُلِّفَت صارت ألفاظاً، والألفاظ إذا رُكِّبَت في تراكيب، وضُمِّنَت المعاني اللائقة بتراكيبها صارت كلاماً، والكلام إذا تَضَامَّت أجزاؤه صار أقاويل، فتتكامل على هذا النمط من التأليف والتركيب والانتظام شروط بناء الخطاب.

وعلى هذا كانت الخطوات المقررة في كل إنجاز لغوي سليم، مبنية على سلامة المعرفة الفونولوجية الخاصة باللغة التي يتحقق بواسطتها فعل الكلام. فإن تعينت اقتضاءات التسنين الفونولوجي بنوعية المعرفة الفونولوجية، وحسن استعمالها؛ تأكدت لنا ضرورة بسط بعض المدارك الفونولوجية التي يتعين تمثلها في الذهن قبل أي إنجاز لغوي.

أ ـ تمثل الأسس التصنيفية للأصوات اللغوية

وهو باب معرفة النسق الصوتي الذي يخص كل لغة، تمييزاً فيه بين كل أنواع القطع الصوتية (الفونيمات) صوامت، ومصوتات، وأشباه صوامت. وإدراك الفرق الفونيتيقي بين كل كيان صوتي، ارتكازاً على إواليات وصفية تصنيفية (فيزيولوجية ـ نطقية، أوفيزيائي ـ أكوستية) تمكن من إثبات التشابهات والتمايزات الحاصلة بين كل الأصوات، فتعين كمياتها الفونيتيقية وقيمها الفونولوجية، وأسباب تعارض بعضها عن بعض لأن بتعارضها تتحدد أدوارها الوظيفية داخل اللغة التي تنتمي إليها. وقد لخص الفارابي معرفة هذا البعد الفيزيائي للمظهر الصوتي في الكلام في باب "علم قوانين الألفاظ المفردة"، فقال: وهو "يفحص أولاً في الحروف المعجمة: عن عددها، ومن أين يخرج كل واحد منها في آلات التصويت، وعن المصوت منها، وعما يتركب منها في ذلك اللسان وعما لا يتركب، وعن أقل ما يتركب منها حتى يحدث عنها لفظة دالة...".

ب ـ انتظام المكونات القطعية داخل اللغة

وهذا باب في معرفة أنماط التآلف الممكنة بين القطع الصوتية المكونة للنسق الصوتي على سبيل التوارد والتجاور. فتعاقبات الحروف صوامتها ومصوتاتها، في كل لغة، تطابقها احتمالات انتظام متعددة قد تختص بها لغة عن أخرى. وقد جرت في العربية أساليب النظر في أحوال تجاور الأصوات اللغوية اعتماداً على مذهب في "مزج الحروف بعضها ببعض وما يجوز في ذلك وما يمتنع، وما يحسُن، وما يقبُح، وما يصح"، وارتبطت بنماذج متعددة للتغييرات الصوتية المحكومة بقوانين بناء الألفاظ المفردة والمركبة على السواء.

فإن تمثلت في ذهن المتكلم جملة هذه المبادئ في إدراك خصوصيات انتظام الكيانات الصوتية في لغته، تسنى له ضبط مدارج الزمن على مراحل حدوث الكلام وفق ما تقتضيه ثوابت التأليف السليم للمتوالية اللسانية المراد إبلاغها؛ ونعني بذلك استقصاء المراتب التي تتنزل فيها أجزاء التصويت (أي: الحروف) على نقط المحور الزمني الإنجازي أولاً، وعلى أبعاد التأليف بين هذه الأجزاء داخل البُنَى اللغوية ثانياً. وبهذا يكون قادراً على إقامة التقطيع Segmentation والتجزيء المقطعي Syllabification لمعرفة حدود الأبنية وما تتألف منه من قطع صوتية ومقاطع، وما يلزم ذلك من شروط تنظيمية صارمة تتحدد من خلالها أضرب التأليف في العربية.

ج ـ إدراك العلاقات الوظيفية بين الأصوات اللغوية:

وهذا باب في العلاقات الوظيفية التي تختص بها الكيانات الصوتية للغة، وما يترتب عنها من إعادة إنتاج للمتوالية اللسانية، وإعادة فهمها أيضاً؛ لأن المعاني في الألفاظ إنما تكون بنوع التأليف بين أجزائها القطعية أولاً والمقطعية ثانياً، وهو ما يتأكد بعلائق وظيفية خاصة تثبت طبيعتها وقوانينها في نحو كل لغة. فالعربية تعتمد على منهجية خاصة في فهم هذه العلائق بين الأصوات وتفسير سلوكها "إذا تلاقت، اندغم بعضها في بعض أو تنحى بعضها عن بعض"، وكل ما يرتبط بتجاورها في أبنية الكلمات تنافراً أو تجانساً على مذهب استواء المثلين، أو استواء الضدين، وأضرب تأليفها في هذه الأبنية أخذاً بالطرق التي تتحقق بها السهولة في اللفظ والخفة في النطق، لأن "الكلمة تخف وتثقل بحسب الانتقال من حرف إلى حرف لا يلائمه قرباً أو بعداً".

فإذا استطاع المتكلم إدراك كل هذه الحقائق التنظيمية لعلاقات الأصوات في السلسلة الكلامية، أمكنه استثمارها في فهم خصوصيات الظواهر الفونولوجية التي تشكل هذه العناصر الصوتية مادتها، وتلك العلائق المتنوعة مختلف سياقاتها... وهو بعد ذلك، سيكون قادراً على إجراء المماثلة Assimilation أنّى كان ذلك ممكناً، وعلى تحقيق المخالفة Dissimilation متى كانت ضرورية؛ كما سيكون قادراً على تطبيق الإبدال Metathese والإخفاء Latency في السياقات الملائمة لهما. إنها المعرفة الفونولوجية التي ستنضاف إلى المعرفة الفونيتيقية لتجسيد شمولية انتظام الكيانات الصوتية في الأبنية والتراكيب.

د ـ إدراك الخصائص التطريزية للغة:

وهذا باب معرفة الخصائص الصوتية الفوق ـ قطعية (التطريزية) التي تتميز بها لغة عن أخرى. وعلى هذا، كانت التطريزات ـ في كل لغة ـ نبراً كانت، أم نغماً، أم تنغيماً، أم وقفاً... بمثابة علامات الترقيم الأكوستي للكلام. إنها تشمل المظاهر الصوتية المرتبطة بعلو الصوت، وشدة القطع المقطعية ومدتها. ولها في اللغة أدوار عديدة نذكر منها:

- الدور التمييزي الخاص بالكلمات، والمركبات، والمجموعات التطريزية
- الدور التنبيري الخاص بالكلمات
- الدور الإلقائي
- الدور البلاغي

والمتكلم العارف بكل الخصوصيات التطريزية للغته، سيكون قادراً على ربط الإيقاع اللغوي وقيمه الأسلوبية بالمعاني والدلالات اللسانية، وتغيرهما بتغير المقامات التداولية المتعددة. فالإيقاع اللغوي (بنبراته، ونغماته، وتنغيماته...) تشكيل صوتي للحدث الكلامي في أعمق صوره، تتعين من خلاله عمليات إسناد النبر للمواقع المناسبة له، ووضع النغم في طبقاته، واعتماد التنغيمات المناسبة للمقتضى الإبلاغي لكل جملة (نداء كانت أم استفهاماً، أم تعجباً، أم أمراً...)؛ فإن تحصل العمل بكل هذه المعارف التطريزية في تحقيق الحدث الكلامي، تحصلت قيم أسلوبية جليلة تعمل على تلوين الأسلوب وتعديله، والتصرف في تصوير المعاني المتغايرة منه؛ فيكون ذلك بقيمة خاصة في تصعيد معايشتنا للكلام، وزيادة إحساسنا به.

- مراحل التسنين الفونولوجي

إن شروط هذا الانتقال الموجه ـ زمنياً وتنظيمياً ـ من مستوى صوتي أصغر إلى مستوى أكبر داخل البنية الفونولوجية العامة للغة، هو ما يحدد بالضبط مراحل الإنجاز اللغوي، وهو أيضاً ما يجعل إجراء التسنين الفونولوجي متعاقباً ومنتظماً وفق مراحل متعددة.

لقد اقترح كل من Levelet &Wheeldon (1994) عدة مراحل للتسنين الفونولوجي، نوجزها فيما يلي:

- المرحلة الأولى:

وهي عبارة عن تنشيط للأشكال الفونولوجية الخاصة بالكلمات (أو التصريفات المعجمية) المختارة في المعجم الذهني، أو استرجاعها منه.

تقيم أغلب نظريات التسنين الفونولوجي التمييز بين نوعين من المعلومات الفونولوجية: المعلومة القطعية للكلمة، والمعلومة العروضية لها. توافق المعلومة القطعية البنية الفونيتيقية للكلمة، بمعنى: تحديد أنواع الصوامت والمصوتات وأشباه الصوامت التي تشكل مادتها الأساسية، وكذا التأليف الصامتي ـ المصوتي، ومقتضياته الخاضعة لشروط تنظيم البنية المقطعية في كل لغة (تحديد عدد المقاطع، وبنياتها النبرية...).

وتتمايز هذه النظريات فيما بينها ـ في هذه المرحلة من التسنين ـ بحسب درجات اعتمادها على التخصيص الأدنى Underspecification للقطع الصوتية المشكلة للكلمات (من تخصيص فونيتيقي أدنى مع Stemberger (1983)، إلى تخصيص فونيتيقي تام مع Grompton (1981)).

- المرحلة الثانية:

وتتأسس على إجراء ربط المعلومة القطعية بالحَبْكَة العروضية للكلمة الفونولوجية المطابقة لها. وقد اقترحت العديد من الأعمال أن يتحقق هذا المسار من "اليمين إلى اليسار" Meyer (1990) وعندما تكون القطع مُوجَّهة والاقتران محقق من "اليمين إلى اليسار"، فإن عملية التجزيء المقطعي الخاصة بالكلمة تتحقق وفق هذه الاتجاهية الخطية أيضاً.

- المرحلة الثالثة:

وهي المرحلة الأخيرة من عملية التسنين الفونولوجي (والمسماة أحياناً: التسنين الفونيتيقي)، فإنها توافق حساب الحركات النطقية التي ستتحقق بموجبها مقاطع الكلمة الفونولوجية واسترجاع الكيفيات الفيزيولوجية المقررة لذلك.

تكون العديد من الأخطاء المتعلقة بالشكل الصوتي للكلمات والمتواليات اللسانية، المُرْتَكَبَة خلال الإنجاز اللغوي، عبارة عن ضعف واضح في التسنينات الفونولوجية التي يجب أن يمتلكها المتكلم بتفاصيلها الدقيقة، أو سوء تفعيل لها خلال العمليات المتسارعة للإنجاز. ويمكن أن تتحدد معالم هذه الأخطاء في جهل المتكلم بالمسارات الفونولوجية التي يجب القيام بها حال توفر السياقات الملائمة لذلك أثناء بناء الألفاظ والتراكيب، وهو ما أشرنا إليه سلفاً بخصوص التأثير الصوتي الذي تمارسه الحروف على بعضها البعض، وما ينتج عن ذلك من تغيير في المادة الصوتية لكل حرف بحذف أو زيادة أو قلب.

أخطاء من هذا النوع تمس العديد من الوحدات الصوتية في اللغة من مثل: الفونيمات (صوامت ومصوتات وأشباه صوامت)، وبنياتها الداخلية (أي الملامح الصوتية المميزة)، والمكونات المقطعية أيضاً... ولتوضيح ذلك، نقدم العينات التالية:

- نماذج من الأخطاء المرتكبة في الإنجاز

1 - أخطاء تخص عدم تحقيق الإدغام في السياق الموجب له

أ- إدغام المثلين	ب- إدغام المتجانسين	ج- إدغام المتقاربين
- يدرككم	- ودتْ طائفة	- يخلقكم
- فاضربْ به	- بلْ ران	- من يعمل
- رَبِحَتْ تجارتهم	- إذْ ظلمتم	- يعذب من يشاء

2- أخطاء تخص عدم تحقيق القلب والإخفاء في السياق الموجب له

أ- في كلمة واحدة	أ- في كلمتين
- أنبئهم	- عن بعد
- عنبر	- من بارك
- انبعاثهم	- من بحر

3- أخطاء تخص عدم تحقيق التجهير الموجب للإدغام

أ- في كلمة واحدة	أ- في كلمتين
- تداراً	- اسلخ غنمك
- متزمل	- لم تعش زينب
- متدثر	- لا تحبس زيداً

تدل هذه الأخطاء، كلما ارتكبها المتكلم العربي، على عدم إدراكه للأحكام الصوتية التي صيغت مبادئ وقوانين تنتظم بها أحوال التأليف اللغوي على مراتبه المتكاملة: من الكيانات الصوتية والمقطعية، إلى الألفاظ والتراكيب.

إن الإنجاز اللغوي السليم للمتواليات اللسانية العربية، يرتبط بالإدراك العميق لخصوصية المسارات الفونولوجية التي يتم - داخلها - تفعيل أساليب الفهم الصحيح لسياقات الاقتران والتجاور بين مختلف الكيانات الصوتية العربية، والإدراك الدقيق لكل العلاقات التفاعلية (المتعددة الأشكال والمضامين) التي تُنَشِّطُ وفقها - يرتبط ذلك - حتماً - بنوعية المعرفة الفونيتيقية للبُنَى الداخلية للأصوات اللغوية، وتخصيص الإواليات النطقية المميزة لكل صوت.

فالأخطاء، التي أثبتناها أعلاه، نماذج قليلة من الكم الهائل من الأخطاء التي قد يرتكبها المتكلم في إنجازاته اللغوية. وهي ترتبط بالفونيمات (وبالملامح الصوتية المميزة التي تشكل خصوصية بنَاهَا الداخلية)، وبالبنيات المقطعية وشروط انتظام حدودها (حدود مورفيمية، وحدود الكلمات). وهناك أخطاء أخرى (لا يتسع المقام لذكرها بالتفصيل) تقدم حججاً إضافية لصالح أهمية التسنين الفونولوجي في كل إنجاز لغوي؛ من ذلك ما هو مثبت في أبحاث عديدة تتعلق بالموضوع من مثل:

4. أخطاء الاختزال الصوتي

وهي الأخطاء التي لا يحقق المتكلم وفقها جزءاً مهماً من الملفوظ، ويطابق هذا الجزء المفقود في الإنجاز. عموماً. مقطعاً أو أكثر مثل:

أ. سألتموها بدل سألتمونيها

ب. سيكفيكم الله بدل سيكفيكهم الله

5. أخطاء الاستباق النطقي

حيث يحقق المتكلم بعض فونيمات الموقع الختامي، للمتوالية الأخيرة، في الموقع الاستهلالي للمتوالية الأولى، أو يحقق بعض الفونيمات -بشكل استباقي- في غير موقعها الأصلي في المتوالية اللسانية الواحدة، وذلك مثل (أ) و(ب) على التوالي:

أ. حبر قرب بدل قبر حرب

ب. الاسترشاق بدل الاستشراق

6. أخطاء «الكلمة على. طرف. اللسان»

ويتعلق الأمر هنا بحالة عجز إنجازي يرتبط بعدم قدرتنا على إيجاد الشكل الصوتي المناسب للكلمة موضوع الظاهرة. حيث نفقد. فجأة. القدرة على استرجاع شكلها الفونولوجي على الرغم من معرفتنا لفونيمها الاستهلالي، وامتلاكنا القدرة على تعيين عدد مقاطعها، وتحديد محتواها الدلالي الدقيق، وتعيين مرادفها، وبناء سياقها التركيبي بناء سليماً.

تؤكد كل هذه الأخطاء أن الفهم الصحيح للكيفية التي يتحقق بها التسنين الفونولوجي للمتواليات اللسانية، تحدده شروط إدراك أساليب بَنْيَنَة التمثلات الفونولوجية في الذهن، وضبط الكيفيات التي تُبَنْيَنُ بها هذه التمثلات، اعتباراً لمسارات التخطيط التي يتم تفعيلها في مختلف مراحل الإنجاز اللغوي، والتنسيق فيما بينها إجرائياً وزمنياً.

5. خاتمة

إن البحث في ثوابت التسنين الفونولوجي، المقررة في عمليات الإنجاز اللغوي، بمثابة استقصاء مفصل لمرتكزات النظرية العامة للغة من خلال الإنجاز الفعلي للحدث اللساني. كما أن النظر العميق في تقدير الظاهرة اللغوية يفرض علينا الإقرار بأن هوية الكلام لا تكمن فقط في المظهر الفيزيائي للحدث اللساني، وإنما هي كامنة في الذهن الإنساني، وممثلة فيه بتفاصيل دقيقة، وقوانين محكمة، وتسنينات بالغة التعقيد... منها تتحدد مكوناتها، وبها تتآلف أجزاؤها وتُبنى على نحو دون غيره، وبشروط دون أخرى... حتى يتكامل البناء سليماً بسلامة عناصره، وصحة التأليف المرتضى بينها على تعدد المراتب والسياقات، والمقاصد والدلالات. وعلى ذلك، جرت الاستراتيجيات البيداغوجية الصحيحة الخاصة بتعليم اللغة العربية الفصحى (للأطفال العرب وغير العرب) على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار كل هذه الثوابت المعرفية المقررة في فهم آليات اشتغال اللغة العربية وإدراك أنماط تأليفها الصحيح، حتى يتأتى للمتكلم بها إنجازها على الوجه الذي تؤدي به التعابير منها، وظائفها التواصلية الدقيقة التي حققت من أجلها، فلا يكون في الكلام لحن أو تحريف يمنع معه تحقق الفائدة للمخاطب أو يكون من نتائجه. في أحسن الأحوال. إغراق المتلقي في التباسات دلالية لا حصر لها.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

ابن جني، أبو الفتح (1985). سرصناعة الإعراب. تحقيق: حسن مهداوي. دار القلم، (دمشق)، ج: 2. ط: 1.

بوعناني، مصطفى (1997). أنساق الملامح الصوتية: مبادئ التصنيف الفونيتيقي ونماذج التنظير الفونولوجي. رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز، فاس. الموسم الجامعي: 1996. 1997 .

بوعناني، مصطفى (1999). التمثيل الهندسي للملامح الصوتية العربية ومبادئ المعالجة الفونولوجية التوليدية المتعددة الأبعاد لبعض ظواهر المماثلة والتناغم في اللغة العربية. أطروحة لنيل الدكتوراه في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز، فاس. الموسم الجامعي: 1999. 2000.

بوعناني، مصطفى(1999أ). «التمثيل الهندسي للملامح الصوتية: مظاهر لسانية. معرفية لمسارات الإدراك والتمثل الفونولوجيين». مجلة «معرفية»، منشورات: «جمعية البحث في العلوم المعرفية والترجمة» (فاس). ع: 3/2، 44. 66.

بوعناني، مصطفى (2003). الفونولوجيات الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي. سلسلة: ملفات معرفية (الملف الأول). إعداد وترجمة. مطبعة: «أبي»، فاس. الطبعة: 1.

بوعناني، م، ز«عبوش، ب، وسفير، ع (1997). «نماذج البحث المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية». مجلة «معرفية»، منشورات: «جمعية البحث في العلوم المعرفية والترجمة» (فاس). ع: 1، 37.05.

الرماني، أبو الحسن (1968). النكت في إعجاز القرآن. ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن. تحقيق محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام. ط: 2، دار المعارف بمصر.

الزملكاني، كمال الدين (1974). البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن. تحقيق: خديجة الحديثي وأحمد مطلوب. مطبعة العاني، بغداد.

السيوطي، ج. الدين (بدون تاريخ). المزهر في علم اللغة وأنواعها. صححه: محمد أحمد جاد المولى، دار إحياء الكتب العربية، ج: 2.

الشهرستاني، محمد (بدون تاريخ). نهاية الإقدام في علم الكلام. صححه: الفرد جيوم، بغداد.

عبد الجبار، القاضي (1965). المغني في أبواب التوحيد والعدل. رؤية الباري، تحقيق: محمد مصطفى حلمي وأبي الوفاء الغنيمي التفتزاني، القاهرة.

الفارابي، أبو نصر (1947). إحصاء العلوم. تحقيق د. عثمان أمين، ط: 2، دار الفكر العربي بمصر.

الفارابي، أبو نصر (1970). كتاب الحروف. تحقيق وتقديم وتعليق: محسن مهدي، دار المشرق (بيروت).

المراجع الأجنبية:

Bock, K. (1982). Toward a cogntive psychology of syntax: information processing contributions to sentence formulation, In: Psychological review. No 89, 01-47.

Butterworth, B (1983). Lexieal representation.

In: Butterworth, B. (ed), Language Production, vol. 2: Development, writing and other language proeesses. London: Academic Press.

Butterworth, B. (1989). Lexical aeeess in speech produetion, In: Marslen-Wilson, W. (Ed), lexical representation and proeess. Cambridge, MA: MIT Press.

Caelen, J. (2003. Reconnaissance et comprhension de la parole. http://www-geod.imag.fr/jcaelen/cours.

Dell, G.S. (1985). Positive feed-back in hierarchical connectionist models: application to language production, In: Cognitive science, no 09, 03-23.

Dell, G.S. (1986). The retrieval of phonological forms in production: tests of predictions from a connectionist model. In: Journal of memory and language. No 20, 611-629.

Ferrand, L. (1998). Encodage phonologique et production de la parole. In: l'annee psychologique, no 98, 475-509.

Ferrand, L. (2001). la production de la parole : une vue d'ensemble. In: psychologique française, no 46-1, 03-15.

Fromkin, V.A. (1973). Speech errors as linguistic evidence, The Hague: mouton.

Garrett, M.F. (1975). The analysis of sentence production, In: G.H. Bower (Edit), the psychology of learning and motivation, san Diego (CA), Academic Press. 133-175.

Hagene, C (1985): L'homme de paroles, Paris: Fayard.

Crompton, A. (1981). syllables and segmcnts in speech production, In: Linguistics. No 17, 663-716.

Laekey, R. (1997). L'origine de l_humanit, Paris: Hachette littratures.

Levelet, W.J.M. (1989). Speaking: from intention to articulation, Cambridge (MA), MIT Press.

Levelet, W.J.M. (1993). Lexical access in speech production.

Cambridge: Blackwell.

Levelet, W.J.M & Wheeldon,L (1994). Do speakers have access to a mental syllabary?. In: Cognition. N- 50, 239-269.

Mackay, D.G. (1987). The organization of perception and action: A theory for language and other cognitive skills, New York: springer.

Meyer, A.S. (1990). The time course of the phonological encoding in language production: the encoding of successive syllables of a word, In: Journal of memory and language. No 29, 524-545.

Mehler, A.S & Dupoux, E. (1990). Natre humain, Paris: Odile Jacob.

Pinker, S. (1999). L'instinct du langage, Paris: Odile Jacob.

Segui, J & Ferrand, L. (2000). Leçons de parole, Paris: Odile Jacob.

Seidler, H. (1963): Allgemeine stilistik, 2, Neuberbeitete auflage, Gottingen.

Stemberger, J.P. (1985). An interactive aetivation model of language production, In: Ellis, W. (Ed.), Progress in the psyehology of language. Vol: 1, 143-186. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

كتاب العدد

تفعيل وإشغال عادات العقل

تحرير: آرثر ل. كوستا . بينا كاليك
تقديم: ديفيد بيركنز
ترجمة: «مدارس الظهران الأهلية»
عرض: د. علي عسكر

ينتمي الكتاب الحالي إلى مجموعة من أربعة كتب تحمل تسمية «عادات العقل: سلسلة تنموية» تهدف في مجملها إلى مساعدة التربويين في المراحل التعليمية المختلفة على غرس هذه العادات أو الميول والمساهمة في تكوين اتجاه إيجابي تجاهها من جانب الطلاب.

وذلك ضمن إطار الفلسفة التربوية التي مفادها أن الأهداف التي ينبغي أن تسعى المؤسسة التربوية المتمثلة بوحداتها التنفيذية أو المدارس إلى تحقيقها، في ضوء عمليات التعليم والتعلم التي يديرها المعلمون، هي أن يصبح المتعلمون أكثر استعدادا لاستخدامها عندما تواجههم مواقف حياتية ينقصها اليقين أو يسودها التحدي. والهدف النهائي من وراء ذلك هو أن تساعد هذه العادات المعلمين على تنمية الادراك والتعاطف والتعاون في طلبتهم بحيث يصبحون أفراداً منتجين في عالم متسارع من حيث التطور التقني والتفجر المعرفي ولكن تتزايد فيه الصراعات والتعقيدات.

وعادات العقل أو السلوكيات الذكية التي تساهم في زيادة كفاءة المخرجات التعليمية استمدت من التراث البحثي التربوي والنفسي حول السلوك الانساني، خبرات المعلمين التدريسية، دراسات تجريبية في المدارس، ردود الفعل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور للبرامج التي تبنت هذه العادات. فيما يلي العادات العقلية التي تبناها الكاتبان في هذه السلسلة بإيجاز:

- المثابرة، عدم الاستسلام في حالة فشل حل مشكلة معينة واعتماد أكثر من استراتيجية للتعامل معها.
- التحكم بالتهور، أخذ الوقت الكافي للتخطيط وتبني الأساليب المناسبة للتعامل مع المتطلبات الدراسية أو التعامل مع الآخرين.
- الإصغاء بتفهم وتعاطف، لفهم الرسالة الموجهة لنا ولإشعار الآخر بأهميته.
- التفكير بمرونة، القدرة على تغيير المنظور الشخصي للأمور ورؤيتها من وجهات النظر الأخرى.
- التفكير حول التفكير (فوق معرفي)، القدرة على إدراك العمليات التي قام بها للوصول للحل أو العمليات الفكرية التي ساهمت في حل المشكلة المطروحة.
- الكفاح من أجل الدقة، عدم تسليم العمل للمعلم قبل التأكد من اكتماله في ضوء المعايير ذات العلاقة.
- التساؤل وطرح المشكلات، من خلال الأسئلة المولدة ذاتيا لزيادة الفهم والتأمل في المادة المطروحة لدفعهم إلى البحث عن مصادر أخرى ذات علاقة.
- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التمكن من استخدام المعارف والمهارات في التعامل مع المواقف الجديدة في الحياة بكل ثقة.
- التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، استخدام لغة صحيحة وواضحة والابتعاد عن الغموض والعموميات.

● جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، اتاحة الفرصة لاستخدام البصر واللمس والسمع والشم والتذوق في العملية التعليمية لزيادة الأثر الإيجابي للتعلم.

● الخلق، التصور، الابتكار، النظرة غير التقليدية للتعامل مع المشكلات والأحداث.

● الاستجابة بدهشة ورهبة، من خلال عرض ما يثير اهتمامات وحماس الطلاب أو بعبارة أخرى، مخاطبة الجانب الانفعالي فيهم.

● الإقدام على مخاطر مسؤولة، إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن المخاطر التي أقحموا أنفسهم فيها والنتائج التي ترتبت عليها وما الدروس التي تعلموا منها.

● إيجاد الدعابة، إضفاء جو من المرح على الصف من خلال عرض الصور والأحداث الكوميدية.

● التفكير التبادلي، العمل في مجموعات تعاونية والتي من شأنها المساهمة في تنمية مهارات الاصغاء والتعاطف والتفكير حول التفكير والمسؤولية الاجتماعية.

● الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، الايمان بأن التغيرات والمستجدات في الحياة تتطلب التعلم الدائم والاستفادة من التجارب والخبرات السابقة التي يمر بها الفرد.

وكما يتبين من عنوان الكتاب فإن هدفه هو مساعدة المعلم على ترجمة هذه العادات إلى أفعال وغرسها في الطلاب عبر أربعة عشرة فصلا مدعمة بالأمثلة الواقعية، عرض حالات مدرسية، مقولات لشخصيات مجتمعية وعلمية، وردود فعل طلاب من مختلف الأعمار.

ففي الفصل الأول الذي يحمل عنوان «خلق بيئات صفية تفكرية» يبين الكاتبان أن المدارس التي ازدهرت فيها هذه العادات العقلية تتسم بالتالي: الاعتقاد بأن بإمكان جميع الطلاب، على اختلاف قدراتهم العقلية، مواصلة التطوير والتحسين طالما وجدت البيئة التي تتناسب وإمكاناتهم، عدم اقتصار تعلم هذه العادات على الصفار، أهمية عامل الوقت والكفاءة من جانب المعلمين في نجاح هذا النوع من البرامج، وفرة المصادر التعليمية الفنية والبشرية على اختلاف أنواعها، مراعاة القدرات العقلية المرتبطة بمرحلة النمو لكل مرحلة عمرية، متابعة الطالب لمساره التعليمي باستخدام المفكرة الشخصية، تشجيع النقاش الموجه حول العادات في الصفوف، رصد مصادر التعلم الخارجية مثل الصحف وبرامج التلفزيون لبيان مدى احتوائها على العادات المذكورة، ووجود بيئة مفعمة بالفكر وبالاهتمام بالآخرين وبمشاعرهم.

ضمن هذه البيئات التعليمية يستخدم المعلمون الناجحون عدداً من السلوكيات التي تساهم في خلق جو يستطيع الطلاب من خلاله تجربة عادات العقل وممارستها ألا وهي بإيجاز:

● الصمت أو إعطاء وقت من 3 . 5 ثوان بعد طرح السؤال على الطالب.

● توفير التغذية الراجعة للطالب بطريقة تساهم في فهمه للمادة الدراسية وتزيد من ثقته بنفسه ووعيه بمسؤولياته.

● تقبل ما يقوله الطالب لإيجاد مناخ آمن يستطيع فيه الإقدام على المخاطر وصنع القرار لنفسه واستطلاع عواقب أفعاله. مثل هذا المناخ يوفر ظروفا تشجعه على فحص ومقارنة بياناته وقيمه وأفكاره ومشاعره بنظيراتها لدى الآخرين

● طلب توضيح من الطالب في حالة استخدامه مصطلحات غير معروفة أو التعبير عن فكرة بصورة غير واضحة بصورة تعكس اهتمام المعلم به وبتفكيره.

● التعاطف مع الطالب وتفهم ظروفه المعيشية، هذا الأمر من شأنه توصيل رسالة مفادها أن المعلم لا يكتفي بسماع فكرة الطالب بل يستمع إلى العواطف الكامنة تحتها.

ويتناول الفصل الثاني دور اللغة في عملية التفكير. فالبحوث في هذا المجال تبين أن هناك علاقة قوية ومتشابكة بين اللغة والفكر. وفي الواقع، فإن العمليات المعرفية أو العقلية التي يستنتجها الصغار متوفرة في الأبعاد المختلفة للغة الكبار. فعن طريق التقليد والمحاكاة من جانب الأطفال للمهمين في حياتهم تنمو وتتطور حصيلتهم اللغوية والقدرة على توظيفها في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

ويستهل الكاتبان هذا الفصل بعرض الكلمات المترادفة لعادات العقل الهدف منها إيجاد المرونة في التفكير وتسهيل التواصل مع الآخرين في حالة استخدامهم مصطلحات مغايرة ولكنها تحمل المعنى أو المعاني نفسها، فعلى سبيل المثال يمكن استخدام الكلمات التالية للدلالة على عبارة «عادات العقل»: سمات مميزة، سمات شخصية، ميول، أنظمة عقلية، صفات. وتشمل المترادفات للعادات العقلية (سنكتفي بمثالين من أكثر من خمسة عشر مثالاً لكل واحدة في الكتاب) مايلي: المثابرة/مواظبة، لايلين؛ التحكم بالتهور/مفكر ملياً، هادئ؛ الإصغاء بتفهم وتعاطف/مهتم، متناغم؛ التفكير بمرونة/ قابل للتكيف، لين؛ التفكير حول التفكير/إدراك، حوار داخلي؛ الكفاح من أجل الدقة/ حاذق، محدد؛ التساؤل وطرح المشكلات/محب للاستطلاع، حذر؛ تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة/تذكر، إعادة التدوير؛ التفكير والتوصيل بدقة/بليغ، حسن الصياغة؛ جمع البيانات باستخدام جميع الحواس/ منهمك، تفاعلي؛ الخلق والتصور والابتكار/مبدع، مستحدث؛ الاستجابة بدهشة ورهبة/ حيوي ومتحمس، مستحوذ؛ الإقدام على مخاطر مسؤولة/ جرئ، شجاع؛ إيجاد الدعابة/ظرف، مضحك؛ التفكير التبادلي/متجانس، اجتماعي؛ الاستعداد الدائم للتعلم المستمر/تحقيق الذات، نهم لا يشبع.

ويتناول المؤلفان الجزء المكمل للمفردات ألا وهو استخدام لغة واعية ومحددة وإجرائية تساهم في إدراك الطلاب ومن ثم أدائهم للسلوكيات الذكية. وتهدف اللغة المعنية الواردة في هذا الفصل إلى تحويل مفهوم التفكير من عبارة مجردة إلى إجراءات يتعلم من خلالها الطلاب دور التفكير وأهميته فيما يقومون به. فعبارة «لنقارن بين هاتين الصورتين» أكثر وضوحا من «لننظر إلى هاتين الصورتين»، وعبارة «ما هي الاستنتاجات التي تستطيع استخلاصها من هذه القصة» أفضل من عبارة «ما رأيك في هذه القصة». وعند مخاطبة الطلاب لضبط الصف وتعليمهم السلوكيات المقبولة فإن استخدام عبارة «إن الضجة التي تثيرونها تزعجنا، هل هناك طريقة لتعملوا من غير أن نسمعكم» أكثر تأثيرا من عبارة «اهدأوا»، وعبارة «بما أنه دور أحمد ليتحدث، ماذا عليك أن تفعل» تمكن الطالب أحمد من إجراء نقد ذاتي لسلوكه مقارنة بعبارة «توقف عن المقاطعة». ولكي يصبح الطلاب أكثر إدراكاً لعملية التفكير ينبغي على المعلم الطلب منهم وصف ما يدور في مخيلتهم أثناء تلك العملية. فعندما يصل الطالب إلى الحل لمسألة حسابية، يطلب منه المعلم وصف الخطوات التي قام بها للوصول إلى ذلك الحل. كما أن توضيح العمليات المعرفية مثل: الإضافة، المقارنة، المقابلة، السببية، التتابع من شأنه أن يثري الحصيلة اللغوية لدى الطلاب ويجعلهم أكثر إدراكاً ووعياً بلغتهم.

ويدور الفصل الثالث حول كيفية استخدام الأسئلة باعتبارها من أقوى الأدوات التي يمتلكها المعلم لإثراء العملية التربوية. وفي هذا الصدد ينبغي توظيف تساؤلات أجوبتها غير معروفة للطلاب وتساهم في جذبهم إلى عملية التعلم.

فإشغال الطلاب عن طريق طرح الأسئلة يشير إلى «دمقرطة» المعرفة أو الإيحاء ضمنيا بأن جميع الطلاب قادرون على التعلم وزيادة حصيلتهم المعرفية.

وضمن الدعوة في هذا الفصل إلى طرح أسئلة تتحدى التفكير المعقد وضمن إطار تنمية عادات العقل المذكورة هناك أنواع من الأسئلة ينبغي على المعلم تجنبها لأنها تحد من تفكير الطلاب ولا تنتمي إلى الدروس التي تصمم لإشغال وتفعيل عادات العقل. فيما يلي بعض الأمثلة:

1 ـ أسئلة التحقق، وهي التي تكون فيها الإجابة معروفة لدى المعلم والطلاب مثل: «ما هو اسم؟» أو «كم مرة فعلت كذا؟»

2 ـ أسئلة مقفلة، وهي التي يجاب عليها بـ «نعم» أو «لا» أو «لا أستطيع» مثل: «هل تستطيع أن تلقي القصيدة؟» أو «من يستطيع أن يتذكر؟».

3 ـ أسئلة ساذجة، وهي التي تكون الإجابة عليها متضمنة في الأسئلة مثل: «كم سنة دامت حرب السنوات السبع؟» أو «في أي سنة نشبت حرب 1812؟».

4 ـ أسئلة دفاعية، وهي التي تؤدي إلى محاولة التبرير والمقاومة وحماية الذات (ميكانيزمات دفاعية) مثل: «لماذا لم تكمل واجبك المنزلي؟» أو «هل تكرر سوء سلوكك؟».

5 ـ أسئلة وفاقية أو إيحائية، وهي التي يقصد منها دعوة الآخرين للموافقة على رأى أو جواب مثل: «هذا هو الحل الأفضل... أليس كذلك؟» أو «دعونا نفعل ذلك على طريقتي.. موافقون؟».

ويشير المحرران إلى أن الأسئلة التي تتحدى التفكير تتكون من ثلاثة مستويات: جمع البيانات المعرفية، استخلاص المعاني من البيانات، وتطبيق المفاهيم. ويتضمن المستوى الأول عمليات معرفية مثل الذكر، الوصف، المطابقة، المراقبة، التحديد، الإكمال، الاستذكار الخ.. وأما المستوى الثاني فيتضمن المقارنة، التنظيم، التحليل، التجريب، الاستدلال الخ.. ويتناول المستوى الثالث أسئلة هدفها دفع الطلاب إلى التفكير بصورة خلاقة تمكنهم من التصور، التكهن، التقييم، التنظير، والتعميم، والأسئلة الثلاثة التالية تمثل المستويات الثلاثة بالترتيب:

- ما هي الكلمات التي تتناسب مع هذه الصورة؟ (مطابقة)

- كيف يمكنك ترتيب الصخور وفقا لأحجامها؟ (تتابع)

- إذا استمر النمو السكاني في بلادنا على هذا المنوال فكيف تتصور الحياة في القرن الثاني والعشرين؟ (تخمين).

وضمن هذا الإطار فإن على المعلمين طرح أسئلة تساعد الطلاب على معرفة واحدة أو أكثر من عادات العقل. فيمايلي أمثلة مختارة مع وضع عادة العقل المعنية بين قوسين:

- عندما كنت تقرأ، ماذا كان يدور في رأسك لمراقبة فهمك للقصة؟ (التفكير حول التفكير (فوق المعرفي).

- ما هي الطرق الأخرى التي يمكنك حل هذه المشكلة بوساطتها؟ (التفكير بمرونة).

- عندما تنصت إلى وجهات نظر الآخرين، ما هي الاستراتيجيات فوق المعرفية التي تستخدمها لترى الوضع من منظورهم؟ (التفكير حول التفكير، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة).

- ما الشيء الذي في هذه التجربة؟ (الاستجابة بدهشة ورهبة).

ويتناول الفصل الرابع خرائط التفكير باعتبارها أدوات بصرية لتفعيل عادات العقل. ويقصد بخرائط العقل الأشكال المختلفة بصورة فقاعات أو على شكل شجرة أو على شكل خطوط انسيابية توضح العلاقات والارتباطات، وتبين الخصائص والسمات للمفاهيم والأحداث والشخصيات ضمن المنهج الدراسي. فكما تشير البحوث فإن ما يتراوح بين 80٪ - 90٪ من المعلومات التي يتلقاها الدماغ تأتي عن طريق العين. وحتى لو اعتقدنا بأن بعض الأفراد أكثر تعلما بالطريقة الحركية أو السمعية فإننا بحاجة إلى النظرة الجدية للنتيجة التي تبين أن الفرد لا يزال يعالج المعلومات بصرياً أكثر من أي شكل آخر. وفي الواقع عندما يعرض الطلاب استراتيجيتهم المعرفية بأدوات بصرية فإنهم يمارسون التفكير فوق التفكير. والأدوات التي يستعين بها الطلاب للمساعدة على هذا النوع من التفكير هي: العصف الفكري، منظمات بيانية لمهمات معينة، وخرائط عمليات التفكير. وترتبط الأولى بالتفكير غير المألوف تجاه المواقف والمشكلات الحياتية، والثانية بالتفكير ضمن الخطوات التنظيمية المعروفة في التعامل مع جوانب المنهج الدراسي، والثالثة بالتفكير حول السبب والنتيجة والمقارنة والتصنيف.

ومن حيث الارتباط المباشر لكل أداة بعادات العقل نجد أن العصف الفكري يساهم في أن يكون الطالب خلاقا، مرنا، محبا للاستطلاع، وميالا للاستعانة بالمعرفة السابقة. وبالنسبة للمنظمات البيانية فتغرس فيه عادات مثل المثابرة، المنهجية في التفكير والدقة. وأما عادات العقل المرتبطة بخرائط عملية التفكير فهي: التفكير فوق التفكير، التساؤل، استخدام أكثر من حاسة، والتعاطف.

ويوضح الفصل الخامس كيف يمكن للمعلمين غرس عادات العقل في الوحدات والدروس والمهام التعليمية التي يخططون لها. فيتضمن الفصل أمثلة لهذه الوحدات والدروس وعادات العقل المستهدفة فيها. ضمن هذا الإطار تبين الخبرة الشخصية للكاتبين أن الموضوعات أو الأفكار الأكثر إثارة للأسئلة هي التي تمتلك الخصائص التالية:

- تثير اهتمام الطالب والمعلم.

- توفر للطلاب مساراً لإيجاد علاقة بين تجاربهم والمحتوى الذي سيدرس.

- لها أكثر من تفسير واحد أو وجهة نظر واحدة
- تقدم مشكلات لم تحل بعد
- معانيها عامة وليست خاصة
- تتطلب مصادر مواد أولية وثانوية
- لم تتم دراستها سابقاً من نفس المنظور

هذه الموضوعات تنظم في شكل وحدات تضم عناصر أساسية: المحتوى، العمليات، عادات العقل، والتقييم. فعلى سبيل المثال المحتوى الذي يدور حول الاختلافات الجغرافية بين أوروبا وآسيا وأفريقيا يتطلب عمليات مقارنة التي بدورها تعلم المثابرة. وأما التقييم فيتم من خلال تمكن الطالب إعداد منظم بياني وعرض صور أو أشياء أخرى تساعد على توضيح الأفكار الجغرافية للقارة التي أصبحوا ملمين بها.

وكما أنه يمكن تصميم دروس محددة تتطلب استخدام عادات عقل معينة كما هو في المثال التالي من إحدى مدارس نيويورك حول درس عن المثابرة من خلال الإجابة عن أسئلة، القيام بنشاط، وتكملة جملة:

- عندما ترى شخصاً مثابراً، ماذا تراه يفعل؟
- عندما تستمع لشخص مثابر، ماذا تسمعه يقول؟
- اذكر صفات شخص مثابر؟
- المثابرة تشبه.. لأن...
- ارسم صورة تساعد الآخرين على فهم ما هي المثابرة؟
- اكتب عبارة جذابة لتذكر نفسك والآخرين لممارسة المثابرة؟

ويستهل المحرران الفصل السادس بمقولة لتومي جون «إن إحدى متع الحياة أن تفعل ما يقول الناس إنك لن نستطيعه» وهما يستعرضان استراتيجيات المعلمين في تعليم عادات العقل بصورة مباشرة. ومن الضروري هناء بناء إدراك الطلاب للعادات المذكورة وزيادة وعيهم بها. ويتم ذلك من خلال طرح أسئلة تلفت نظرهم لأهميتها ودورها في فهم موضوعات المنهج المختلفة. ولعل أفضل توضيح لما يحتويه هذا الفصل هو استعراض المقولات لباحثين وكتاب مشهورين وردت في الفصل لكل عادة عقلية (يضم الكتاب صورا رمزية لكل منها) هذه المقولات تعبر ضمنيا عن الإجراءات المرتبطة بتعلم العادات العقلية:

- إذا كانت الأداة الوحيدة المتوافرة لديك هي المطرقة، فستعامل العالم كله على أنه مسمار. (المثابرة).

- إن سر التقدم إلى الأمام هو معرفة نقطة البدء. أما سر معرفة نقطة البدء فهو تقسيم المهمات المعقدات الثقال إلى مهام صغيرة يمكن التحكم فيها ومن ثم البدء بالأولى. (الحكم بالتهور).

- لاشيء يزيد من احترام شخص لآخر والشعور بالعرفان نحوه أكثر من الاستماع إليه بدقة واهتمام. (الإصغاء بتفهم وتعاطف).

- نحن بحاجة إلى أناس يستطيعون القراءة والكتابة. لكن من نحتاج إليهم فعلاً فهم الناس الذين لا يكتفون بقراءة التوجيهات بل يغيرونها. إنهم بحاجة لأن يكونوا قادرين على التفكير خارج الحدود. (التفكير بمرونة).

- التفكير بصوت عال.. أمر مسموح به (التفكير حول التفكير/ فوق المعرفي).

- صعب أن تشمر يدي عندما أكون مشغولا بالتشمير عن ساعدي. (الكفاح من أجل الدقة).

- في صياغة المشكلة يتم التعبير عن الفردية ويتحفز الإبداع وتُكشف الفروقات الصغيرة ودقائق الأمور. (التساؤل وطرح المشكلات).

- إن مخزوننا من المعرفة هو الوقود الأساسي لتقدم العالم، أما افتقارنا إلى الخيال فهو الكابح لذلك التقدم. (تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة).

- هذا التقرير ونتيجة لطوله يدفع عن نفسه أن يقرأه أحد (التفكير والتوصيل بدقة).

- لقد اكتشف العلماء أن ضغط الزر البيولوجي الصحيح في الدماغ يمكنهم من جعل المستقبل أكثر إشراقا لأطفال كان نموهم لولا ذلك سيتعرض للمعوقات. أما كيف تعمل الأزرار، فربما يكون ذلك أكثر الأشياء إثارة. وهذه الأزرار هي الحواس: السمع والبصر والشم واللمس والتذوق. ويمكن تقوية هذه الحواس من واقع التجربة من العالم الخارجي. (جميع البيانات باستخدام جميع الحواس).

- أومن بأن كل شخص هو خلاق وكل شخص هو موهوب، لكني لا أعتقد أن كل شخص هو منظم. أعتقد أن هذه سلعة نادرة. (الإبداع، التصور، الابتكار).

- يشعر المعلمون الجيدون بالحميمية تجاه أفكارهم وتعلمهم وعلاقتهم بالطلاب.. ما فعله هؤلاء كان أكثر من مجرد التعليم لوضع معايير قياسية أو لاستعمال أساليب متفق عليها. لقد تميزت علاقتهم الصفية بـ «الاهتمام والحماسة والاستطلاع والإثارة والاكتشاف والإقدام على المخاطر والمرح». لقد ارتبط تسقيلهم المعرفي للمفاهيم واستراتيجياتهم التعليمية بروابط عاطفية. (الاستجابة بدهشة ورهبة).

- لا يعلم إلى أي مدى يستطيع المرء أن يذهب إلا أولئك الذين يقدمون على المخاطرة بالذهاب بعيداً جدا. (الإقدام على مخاطر مسؤولة).

- إذا استطعت أن تضحك على شيء فستتعايش معه. (ايجاد الدعابة)

- إنه لأمر جيد أن نحك ونصقل دماغنا في مقابل أدمغة الآخرين. (التفكير التبادلي).

- الشيء الوحيد الذي نستطيع أن نعرفه هو أننا لا نعرف شيئا وذلك لعمري أعلى مراتب الحكمة الإنسانية. (الاستعداد الدائم للتعلم).

ويساهم عدد من المعلمين في كتابة الفصول (7 - 13) التي تبين كيفية تعليم عادات العقل المذكورة من خلال المنهج المدرسي بأبعاده المختلفة ومن خلال معايشة الطالب اليومية للأنشطة المختلفة داخل المدرسة. فالموضوعات الدراسية تطرح بطريقة تذهب أبعد من عرض الأحداث لتشمل دراسة الشخصيات التاريخية ومدى مساهمة السمات الخاصة بها في الإنجازات المرتبطة بكل واحدة منها. ويصاحب ذلك استخدام دفاتر الملاحظات الشخصية لتسجيل التجارب وتفسيرها والتعرف على الأعمال الأخرى المشابهة. وكما أن توقع الطلاب لأسئلة أثناء حصة المناقشة أو أثناء قراءة نص ما يساعد في استيعابهم وتمكينهم من الإجابة عن الأسئلة ذات العلاقة. وفي فصل خاص ضمن هذه الفصول حول عادات العقل والتربية الأخلاقية من واقع التجربة المدرسية يتبين كيف أن التربية الأخلاقية تكون أكثر فاعلية إذا ما نظر إليها كطريقة حياة يومية داخل المدرسة. ان إدراك أهمية التفكير قبل أي تصرف من جانب الطلاب من شأنه أن يقلل من مشكلاتهم السلوكية ويساهم في إيجاد حياة مدرسية تتسم بالتعاطف واحترام حقوق الآخرين.

وتحت عنوان «لنبدأ التطبيق» فيما يتعلق بتفعيل وإشغال عادات العقل يستهل الفصل الرابع عشر بإبراز أهمية عملية الإدراك في اكتساب عادات العقل المذكورة. ومن الضروري أن تبدأ هذه العملية بتعريف الطلاب لهذه العادات بتعبيراتهم من حيث كتابة اسم كل عادة يودون معرفتها، معناها، أمثلة عليها من حيث الأقوال والأفعال، وضع شعار لها، ووضع رمز لها. ويتم ذلك في جو يلعب فيه المعلم دور الشخص الذي يدرب الطلاب ويشاورهم (دور الميسر) وليس دور الملقن وهو واقف أمامهم. وكمثال على ما يقوم به المعلم لتوضيح عادة من عادات العقل يمكن استخدام جدول يرى فيه الطلاب كيف ستبدو عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف قولاً وعملاً. فالأفعال الدالة لهذه العادة تتمثل في: الميل إلى الأمام نحو المتحدث، الإيماء برأسه، والتواصل البصري معه. وفيما يخص الأقوال الدالة لها فتشمل: إعادة صياغة قول المتحدث، إضافة أسئلة توضيحية، والصمت عندما يعرض المتحدث مادته.

وبعد أن ينتهي الطلاب من تعريف ووصف عادات العقل يقومون بتوليد قائمة بأوصاف تلك العادات لاستخدامها كمرجع للتقييم أو التقويم الذاتي. فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بخفض التهور ضمن قائمة تقويم الطلاب الذاتي للتفكير النقدي يصدر الطالب حكماً على نفسه من حيث درجة التكرار (معظم الأوقات، أحيانا، ليس بعد) للعناصر التالية: الإصغاء للتعليمات قبل البدء، السؤال في حالة عدم الفهم، التفكير قبل التصرف، وضع خطة قبل البدء بالعمل، قبول اقتراحات، والاستماع إلى وجهات نظر أخرى.

ويختتم هذا الفصل بتنويه إلى أن عمليات التغيير التي تتعرض لها المباني المدرسية والمعلمون والمناهج وغيرها من العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية تعتبر غير فعالة في عصر يتطلب التفكير النقدي والخلاق إذا لم يصاحبه تغيير في عادات العقل أو الفكر لدى الطلاب. ولا أدل على عبارة تبين أهمية الفكر من قول الباحث والمفكر إدوارد دي يونو «إذا كنت لن تغير تفكيرك فلماذا يكون لك عقل؟».

في ضوء هذا العرض الموجز لمحتويات هذا الكتاب القيم يتبين للقارئ الجهد العلمي الممزوج بالخبرة والنظرة الثاقبة لمحرري هذه السلسلة فيما يتعلق بتنمية عادات أو سلوكيات عقلية تساهم إيجابا في العملية التعليمية. بل ويمكن القول بأنهما من خلال استعراض هذه العادات ساهما في جلب عناصر إيجابية في العملية التعليمية إلى دائرة الضوء، ودعوة كليات ومعاهد إعداد المعلم إلى إعادة النظر في برامجها ومناهجها الحالية. ولا أجانب الصواب إن قلت إعادة النظر في نوعية مدخلات هذه الكليات والمعاهد.

والقارئ المطلع على التراث الفكري والبحثي يجد ما جاء في الكتاب انعكاسا لآراء ونتائج دراسات تربوية أجريت وما تزال تجرى في الميدان. فالعاملون في المجال التربوي والنفسي يشيرون دوماً إلى حيوية عناصر لزيادة فعالية مخرجات العملية التربوية. تشمل هذه العناصر على سبيل المثال وليس الحصر: الإيجابية في الصف، عدم التسرع، حل المشكلات، الشعور الإيجابي بالذات، العمل التعاوني، التفكير التشعبي، المثابرة، استخدام الحواس المختلفة في عملية التعلم، الاحترام المتبادل سواء بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم البعض.

وأخيرا وليس آخراً، يتميز الكتاب بأسلوبه الوصفي القابل للتطبيق في مختلف الثقافات. ويمكن استخدامه كمرجع عملي، بعد تعديله من حيث التسميات والوقائع، لتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية غرس العادات العقلية في الطلاب سواء ضمن مقررات خاصة أثناء فترة الإعداد أو من خلال دورات خاصة أثناء الخدمة. ففي نهاية الأمر يكون الطرف المستفيد هم الناشئة التي يقوم هؤلاء بإعدادها للحياة.

دور الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض القيم المرغوب فيها

إعداد: ليلى سعيد الجهني
محاضر في قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية للبنات في المدينة المنورة

مستخلص

هدفت الدراسة إلى استكشاف الدور الذي قد تلعبه الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض القيم المرغوب فيها. ركزت الدراسة على ثلاث نقاط لتحديد الأبعاد التي يمكن من خلالها زيادة فعالية توظيف الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض القيم المرغوب فيها. والنقاط هي:

1 ـ الطفولة المبكرة.

2 ـ القيم.

3 ـ الرسوم المتحركة.

المقدمة:

قد يشعر البالغون بالسخرية من أنفسهم عندما يستحوذ أحد أفلام الرسوم المتحركة على اهتمامهم، غير أنه ما أن تحين منهم التفاتة عابرة لأطفالهم حتى يجدوهم مسمرين أمام الشاشة يتابعون أحداث الفيلم باستمتاع وتركيز وانفعال (زكي، 1989م، ص: 149). ويرجع ذلك إلى أن الرسوم المتحركة تستمد عناصرها الرئيسة من واقع الإنسان والحيوان والجماد، حيث يعمد فنانوها إلى تحريك تلك العناصر واستنطاقها بطريقة تخرج عن المألوف.

ولعل تعلق الأطفال بالرسوم المتحركة من الأمور التي تسهل ملاحظتها؛ إذ يحرصون على متابعة شخصياتها المتحركة الناطقة القادمة من عالم الإنسان، أو الحيوان، أو الجماد المعتمدة في معالجتها الفنية على الإيقاع والحركة السريعين. إضافة إلى اللون والصوت؛ بغرض توضيح بعض الأمور للطفل، وتعريفه بما قد ينفعه أو يضره في البيئة الواقعية المحسوسة المحيطة به (هندي، 1998م،ص: 55).

وتتفق نتائج أكثر من دراسة عربية على المكانة التي تحتلها الرسوم المتحركة في نفوس الأطفال. ففي دراسة عبد الرحمن تبين أن (534) طفلا يمثلون (53,1)٪ من أفراد العينة، ينهون واجباتهم المدرسية قبل بداية عرض الرسوم المتحركة؛ كي يتفرغوا لمشاهدتها (هندي، ص: 49). وفي دراسة الشال التي بلغ عدد أفراد عينتها (404) أفراد، وتراوحت أعمارهم بين (5) و(15) عاما، كانت الرسوم المتحركة السبب الأول من أسباب إعجاب أفراد العينة ببرامج الأطفال المقدمة في التلفزيون المصري. كما أظهرت الدراسة نفسها، أن الرسوم المتحركة المسجلة على أشرطة الفيديو كادت تكون المادة الوحيدة التي يقبل عليها أفراد العينة، إذ احتلت المرتبة الأولى بتكرار أكبر من تكرار ما يليها من مواد (الشال، 1987م، ص: 138). وفي دراسة أجرتها شعبة مراقبة البحوث النفسية التابعة لوزارة التربية في الكويت، احتلت الرسوم المتحركة المرتبة الأولى بالنسبة للبرامج التي تجذب الأطفال (مراقبة البحوث النفسية، 1990م، ص: 170).

ونظرا لهذه المكانة التي تحتلها الرسوم المتحركة لدى الأطفال، وإقبالهم على مشاهدتها ومتابعتها، فإن محطات التلفزة العربية الأرضية والفضائية تكرس لها حيزا لا يستهان به من الفترات المخصصة للأطفال وبرامجهم خلال دوراتها. فعلى سبيل المثال، تستحوذ الرسوم المتحركة على نسبة (66.7٪)، من مجموع برامج الأطفال التي تقدمها القناة الأولى لتلفزيون المملكة العربية السعودية، خلال أيام الأسبوع. وترتفع تلك النسبة إلى (85.8٪)، خلال نهاية الأسبوع وأيام الإجازات. وتبلغ نسبة الرسوم المتحركة (73.5٪)، من مجموع برامج الأطفال التي تقدمها قناة الكويت الفضائية. أما في قناة دبي الفضائية فتصل نسبتها إلى (64.7٪). في حين تستحوذ

الرسوم المتحركة التي تقدمها قناة سلطنة عمان الفضائية على نسبة (50٪)، من مجموع برامج الأطفال (معوض، 1994م، ص: 7).

وفي عام 1993م قدمت محطات التلفزة اللبنانية، التي يبلغ عددها (13) محطة، عبر قنواتها المختلفة، خلال دورة أسبوعية واحدة، (96) فقرة من الرسوم المتحركة مقابل (4) فقرات محلية. في حين قدمت القناة السابعة التونسية، عام 1996م خلال دوراتها البرامجية، (16) فقرة من الرسوم المتحركة مقابل (5) فقرات محلية (عبد الكافي، 1997م، ص: 1).

وفي ظل قلة أفلام الرسوم المتحركة المنتجة عربيا؛ تتجه محطات التلفزة العربية إلى استيرادها من دول أجنبية على رأسها: اليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وفرنسا (معوض، ص: 7). وقد أشارت دراسة أجريت في عدة دول عربية إلى أن الرسوم المتحركة، احتلت المرتبة الأولى في قائمة المواد التي تستوردها محطات التلفزة في تلك الدول، بنسبة بلغت (20,7٪) (العبد، 1989م، ص: 79).

وتكمن المشكلة في أن الرسوم المتحركة المستوردة، تحمل في طياتها قيم ومبادئ الحضارة التي أنتجتها. وقد تتعارض هذه القيم، مع تلك التي ينبغي للطفل العربي المسلم أن يتمثلها. وعندما تقترن هذه النقطة بما تتمتع به الرسوم المتحركة من جاذبية وإخراج متقن، يقرب شخصياتها من الطفل، ويجعل منها قدوة ومثلا يحتذيهما؛ ندرك مدى خطورة ما قد تتضمنه من قيم ضارة، يمكن أن تؤثر في الطفل؛ خاصة مع تكرار عرضها (انظر: كرم الدين، 1998م، ص: 5؛ الحارثي و محمود، 1995م، ص: 54). ويزداد تأثير الرسوم المتحركة المستوردة عندما تكون مدبلجة إلى اللغة العربية، إذ إن نطق شخصياتها بلغة الطفل، يضفي عليها قدرا أكبر من الصدق، ويضمن درجة أعلى من تمثله لقيمها (سليم، 1997م، ص: 28).

ولا ينبغي أن يغيب عن الأذهان أن الرسوم المتحركة تهيئ الطفل لتقبل ما تقترحه من قيم، عندما تقدمها عبر شخصيات محببة قريبة من عالم الطفل، بأسلوب درامي يعمد إلى استثارة مشاعره حتى يتعاطف معها. ومن هنا تنبع خطورة الرسوم المتحركة، إذا لم تكن مبنية على أسس تربوية سليمة قوية نابعة من ثقافة وحاجات مجتمع الطفل المشاهد، خاصة أن الأطفال يتصفون بحكم تكوينهم بأنهم ذوو قدرات إدراكية وخبرات محدودة، تجعلهم يستجيبون للمثيرات التي يتعرضون لها دون تمحيص (هندي، ص: 7).

وانطلاقا مما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى استشراف الدور الذي قد تلعبه الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض القيم المرغوب فيها، وذلك من خلال التركيز على المحاور التالية:

1. الطفولة المبكرة: ويتناول هذا المحور تحديد المقصود بالطفولة المبكرة وأهميتها.

2. القيم: ويتناول هذا المحور تعريف القيم، وتحديد أهميتها، وكيفية تكوينها.

3. الرسوم المتحركة: ويتناول هذا المحور الكشف عن طبيعة القيم التي تحملها الرسوم المتحركة المقدمة للأطفال، وجاذبية الرسوم المتحركة، والرسوم المتحركة والتعليم؛ وصولا إلى تحديد الأبعاد التي قد تسهم في تفعيل توظيف الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم المرغوب فيها.

أهمية الطفولة المبكرة:

تشكل الطفولة في مجملها وحدة واحدة، تضم الأعمار التي تمتد ما بين الولادة إلى مرحلة الرشد، يمر الفرد خلالها بمراحل تتميز كل منها بخصائص واضحة. وتتداخل تلك المراحل في بعضها، بحيث يصعب في الواقع تمييز بداية مرحلة عن نهاية التي سبقتها؛ لأن انتقال الفرد من مرحلة إلى ما يليها يتم بتدرج، وليس بصورة فجائية. ومن ثم، اختلف العلماء في تقسيم الطفولة إلى مراحل. فهناك من يتعامل مع الطفولة باعتبارها مرحلة واحدة تبدأ منذ الميلاد، وتنتهي عند بدء المراهقة. وهناك من يقسمها إلى طفولة مبكرة، ووسطى، ومتأخرة. في حين يقسمها آخرون إلى طفولة مبكرة ومتأخرة دون اعتبار لمرحلة الطفولة الوسطى (البواليز ومختار، 1990م، ص: 11؛ العيسوي، د.ت، ص: 29؛ زهران، 1985م، ص: 101-254؛ أحمد، 1999م، ص: 61؛ عبد السلام ومنصور، 1989م، ص: 311).

وتبدأ مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية الرضاعة، وتنتهي بدخول الطفل المدرسة الابتدائية.ويطلق عليها أسماء عديدة أشهرها: مرحلة الحضانة ورياض الأطفال؛ ومرحلة ما قبل المدرسة (أبو حطب وصادق، 1990م، ص: 291). وخلال هذه المرحلة يقل اعتماد الطفل على الآخرين من حوله، وينزع نحو الاستقلال التدريجي، وينتقل في نهاية المرحلة من بيئة المنزل الضيقة إلى بيئة المدرسة، حيث تؤدي الضغوط والتوقعات الثقافية الجديدة إلى تغير هام في سلوك الطفل واتجاهاته وقيمه (عبد السلام ومنصور، ص: 311).

وتشهد هذه الأعوام من حياة الطفل أسرع فترة نمو خاصة في المجال العقلي المعرفي مما يجعل أثرها باقيا على مر السنين. وقد أكدت الدراسات النفسية التي قام بها جان بياجيه Piaget، وهنت أن التعلم في الأعوام الأولى، يشكل الأساس الذي يقوم عليه التعلم في المراحلBloom، و بلوم Hunt اللاحقة (الناشف، 1997م، ص: 43. 44).ويتميز النمو في هذه المرحلة بخصائص من أهمها ما يلي:

■ يجد الطفل متعة في استخدام حواسه؛ فهو شغوف لأن يرى ويتذوق ويشم ويفحص ويكتشف ليتعرف على العالم من حوله. ويمكن أن يظل الطفل منتبها لموضوع أو نشاط معين لمدة (7) دقائق متواصلة، وقد تطول تلك المدة لتبلغ (20) دقيقة؛ ويرجع ذلك لمستوى نضج الطفل، ودرجة ميله للموضوع أو النشاط الذي يتطلب الانتباه (أحمد، ص:64. 72).

■ تعرف هذه المرحلة بـ «مرحلة السؤال» نظرا لكثرة أسئلة الطفل. وتتجلى مظاهر النمو العقلي في تكوين المفاهيم، مثل مفهومي: الزمن والمكان. وتزداد قدرة الطفل على الفهم والتعلم والتذكر. وتتميز هذه المرحلة بسيادة التخيل واللعب الإيهامي، كما يولع الطفل فيها باللعب بالدمى وتمثيل أدوار الكبار. (زهران، ص: 171. 175).

■ يستطيع الطفل خلال هذه المرحلة أن يفهم التعليمات التي توجه له، كما يستطيع أن يفهم معاني القصص التي تروى له (أبو حطب وصادق: 300).

■ يستطيع طفل هذه المرحلة أن يوضح الفرق بين السلوك الطيب والرديء، ويعتمد هذا التمييز على ما إذا كان ذلك السلوك يسبب اللذة أو الألم، وما إذا كان مقبولا من المجتمع أو مرفوضا (عبد السلام ومنصور: 328).

ومع أن الطفل يولد مزودا باستعداد لاستقبال وتخزين المعلومات المتعلقة بكل خبرة يمر بها، بحيث يسترجعها عند الضرورة، إلا أنه لا يعرف ما يتوقعه المجتمع منه، ولا يمكنه أن يعرف الطريقة التي يتبعها ليتعلم الأنماط المرغوب فيها من السلوك والقيم، دون توجيه من البالغين ذوي الخبرة حوله (عبد السلام ومنصور: 314). لذا فهو يحتاج خلال هذه المرحلة إلى أن يتعلم كثيرا من الأمور. ولا يقتصر الأمر على نقل المعرفة النظرية إليه فحسب، بل يتعداها إلى إكسابه قيم مجتمعه النافعة وتثبيتها لديه.

مفهوم القيم وأهميتها:

إن مفهوم القيم واحد من مفاهيم كثيرة تباينت واضطربت حيالها آراء الباحثين؛ بحيث لم يتفق أولئك الذين عنوا بدراستها وتعريفها وتحليلها، على تعريف جامع مانع لها، يوضح خصائصها؛ ومن ثم يخرج من ذلك ما ليس له علاقة بمفهومها (المحيا، 1414هـ، ص 28).

فالقيم كما يحددها ريسشر Rescher: تعبير عن وجهات نظر الفرد في الحياة عبر ما يصدر عنه من سلوك في المواقف المختلفة التي يمر بها (عبد الفتاح، 1993م، ص: 436). في حين يرى روكيتش Rokeach أن القيم: اعتقاد ثابت بأفضلية نموذج سلوكي معين، أو غاية من غايات الوجود على المستوى الشخصي (حنورة و عيسى، 1987م، ص: 180). أما حسن فيرى أن القيم: «حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك» (حسن، د. ت.، ص: 68). وبالنسبة للسويدي فإن القيم: معايير تنبع من إيمان بمعتقد ديني راسخ، يملي على الفرد اختياراته، وأنماطه السلوكية بشكل ثابت، في المواقف المختلفة التي يعيشها أو يمر بها (Al-Sowidy,1992,P:83).

وتستخلص الباحثة من تلك التعريفات أن القيم تعمل - بصورة عامة - على توجيه السلوك.أي أن القيم التي يتمثلها شخص ما، تدفعه إلى أن يسلك بطريقة خاصة، يجعل منها مرجعه في الحكم على سلوكه بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه. وتتضح القيم عبر تفاعل الأفراد مع بعضهم أو

مع المواقف التي تمر بهم، ضمن إطار المجتمع الذي يعيشون فيه. وتعتبر هدفا يسعى الأفراد إلى تحقيقه في أنفسهم وفي من حولهم، وفقا لمبادئ ومعايير تحددها العقيدة أو الأيديولوجيا التي يؤمن بها أولئك الأفراد.

وتنبع أهمية القيم من كونها المعيار الذي تقاس به الأمور بالنسبة للفرد والمجتمع والحياة بصورة عامة. فعلى المستوى الفردي، نجد أن المرء في حاجة ماسة في تعامله مع الأشخاص، والمواقف، والأشياء، إلى نسق من القيم، يعمل بمثابة موجهات لسلوكه وطاقاته ودوافع لنشاطه. أما على المستوى الجمعي، فإن أي تنظيم اجتماعي في حاجة إلى نسق للقيم يشبه الأنساق الموجودة لدى الأفراد، يضمنه أهدافه ومثله العليا التي تقوم عليها حياته وأنشطته وعلاقاته (زاهر، 1984م، ص: 8-9).

وتعتبر القيم في هذا المجال «من الوسائل المهمة في التمييز بين أنماط الأفراد والجماعات» (بلقيس ومرعي، 1982م، ص: 450). كما أن معرفة القيم التي تحكم الجماعة التي يعيش الإنسان فيها تساعد في تفسير سلوكه؛ لأن معظم سلوك الإنسان مكتسب، بل إن أنماط السلوك القليلة التي ترجع إلى دوافع فطرية قد أخضعت لتعديلات كادت أن تمحو معالمها بفضل حضارة الإنسان وتأثير البيئة المحيطة به (السعدني، 1982م، ص: 74).

كيفية تكوين القيم:

لا يولد الطفل مزودا بالقيم، بل تتكون لديه نتيجة لعمليات تعلم، تحكمها مجموعة المبادئ السيكولوجية التي تحكم أشكال التعلم الأخرى. وكما أن كثيرا من أنماط السلوك الأخرى تكتسب بالملاحظة والتقليد؛ فإن معظم القيم قد تكتسب بالطريقة نفسها (نشواتي، 1985م، ص: 480-481).

وتعتبر الحوافز الفسيولوجية الأولى للإنسان المكون الأول للقيم. وتعبر تلك الحوافز عن نفسها، في مستهل حياة الطفل، في الرغبة في الطعام والدفء. وعندما ينمو الطفل قليلا، تظهر تلك الحوافز في نشاطه الجسمي. وتعد القيم التي تتكون إزاء الطعام والدفء والنشاط الجسمي بألوانه المختلفة، اللبنة الأولى في قيم الطفل. كما أنها الأساس الذي تبنى عليه فيما بعد، قيم أخرى أكثر تعقيدا وتداخلا. فبالنسبة للطفل في أشهره الأولى، يرتبط وجه الأم وابتسامتها الراضية حين تحضنه بالطعام والدفء. ومن ثم يصبح وجهها وابتسامتها قيمتان في حد ذاتهما. ويتعلم الطفل عبر رغبته في الطعام والدفء أن يحب أمه، ويثير انتباهها. وبتقدم العمر، تتخذ الأمور التي تجلب له حب أمه صورة القيم كالنظافة؛ واحترام الملكية؛ وآداب الحديث؛ وآداب المائدة (صالح، د.ت.، ص: 445).

ويرتبط نجاح اكتساب القيم بثلاثة أسباب تجيء كما يلي:

1. مرونة الطفل وتتمثل في قدرته على تعلم الأنماط التي يقابلها في مجتمعه.

2. حساسيته وتظهر في قدرته على تكوين رابطة مع الأنماط المتغيرة التي قد يقابلها عندما يخرج من مجتمعه إلى مجتمع آخر.

3. اعتماده على الآخرين، ويعتبر هذا الاعتماد القاعدة التي ترتكز عليها عملية التنشئة الاجتماعية (فرح، 1989م، ص: 2-4)؛ وهي العملية التي يدرك الطفل من خلالها السلوكيات المقبولة لدى الآخرين، التي يمكن أن يسلكها كل الناس في مجتمع ما (الحبيب، 1996م، ص: 51).

والتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة تبدأ منذ الميلاد وتمتد عبر المراحل العمرية المختلفة، يخضع فيها الفرد لتدخل إيجابي من قبل المؤسسات الاجتماعية (كالأسرة، ورياض الأطفال أو المدرسة، ووسائل الإعلام) التي تسعى لصقله. وتركز التنشئة الاجتماعية على غرس مجموعة المعايير الاجتماعية والقيم الثقافية الموجودة في البيئة المعنية في وجدان الطفل؛ حتى يستطيع أن يتعامل معها (عيسوي، د.ت.، ص: 37-38).

وتعتمد عملية التنشئة الاجتماعية على التلقين و التقليد، وتمثل الأنماط العقلية والوجدانية والسلوكية المقبولة في المجتمع (فرح: 254-255). وإذا كان الأمر كذلك؛ فإن من المنطقي استثمار الرسوم المتحركة؛ لإشباع نزوع الطفل الفطري للتقليد، وذلك بأن يقدم له نموذج قريب من عالمه، يحبه، ويتوحد معه، ويتمثل قيمه وسلوكه، ويشبع عبره حاجته إلى قدوة أو مثل أعلى يحاكيه.

وباستقراء النتائج التي أسفر عنها تحليل بعض أفلام ومسلسلات الرسوم المتحركة، يتبين أنها لا تهدف إلى التسلية فحسب؛ إذ جاءت تلك الأفلام والمسلسلات زاخرة بمجموعة من القيم النافعة والضارة على حد سواء، وإن تفوقت القيم الضارة في وجودها وتكرارها على القيم النافعة.

ففي دراسة آل الشيخ (1996م)؛ التي هدفت إلى معرفة الدور الذي تؤديه كل من المناهج الدراسية، والبرامج التلفزيونية، في تنشئة الطفل واكتسابه القيم، من خلال تحليل مضمون بعض البرامج التلفزيونية التي تقدم للأطفال، وتحديد الطابع الذي تتميز به هذه القيم (وطنية، دينية، اجتماعية)، ثم مقارنتها بتلك التي تحويها المناهج الدراسية؛ لمعرفة مدى توافق قيم تلك البرامج مع القيم التي تسود المجتمع؛ نظرا لأن معظمها يأتي من خارج الإطار الاجتماعي. أظهرت النتائج اختلاف القدوة في الكتاب المدرسي عنها في الأفلام، إذ كانت القدوة في الكتاب المجاهد المسلم، أما في الأفلام فقد كانت شخصيات سلاحف النينجا الخيالية والمحارب الأمريكي، وهي شخصيات لا تعبر عن الواقع والتراث الإسلاميين. وفي حين أكد الكتاب المدرسي على القيم المقبولة دينيا واجتماعيا، ولم يتعرض كثيرا للسمات السلبية؛ احتوت الأفلام عينة الدراسة على كثير من السمات السلبية التي تكررت على مدار الحلقات. كما زادت موجهات السلوك السلبية في الأفلام عنها في الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة، فقد بلغت في الأفلام (1230) تكرارا في مقابل (15) تكرارا في الكتاب المدرسي. وتحتوي بعض الأفلام (سلاحف النينجا) على بعض العبارات والكلمات المنبوذة إسلاميا مثل: اللعنة. كما تحتوي عددا كبيرا من الصور والمشاهد العنيفة.

أما دراسة الحارثي ومحمود (1995م)؛ التي هدفت إلى معرفة مضمون أفلام الرسوم المتحركة المدبلجة، دون أن يكون ذلك بمعزل عن الشكل الفني الذي يقدم من خلاله هذا المضمون. ومن ثم دراسة ماهية القيم التي تقدمها تلك الأفلام، ومدى إسهامها في البناء القيمي للطفل وتنشئته الاجتماعية. فقد أظهرت نتائجها تفوق القيم الضارة في أفلام الرسوم المتحركة المقدمة للأطفال في التلفزيون السعودي على القيم المفيدة. كما أشارت إلى تعارض القيم الضارة، الواردة ضمن سياق أفلام الرسوم المتحركة، مع القيم الواجبة للتنشئة الإسلامية للطفل السعودي. ويدور معظم تلك القيم الضارة حول معاني الاعتداء، واستخدام العنف، والضعف، والاستهزاء بالآخرين، وغيرها من القيم التي تتنافى مع ما ينادي به الدين الحنيف.

وفي دراسة سوان Swan (1995م)؛ التي هدفت إلى تحليل محتوى البرامج التي بثت من الساعة الثامنة حتى الحادية عشرة صباحا يومي: السبت 15 سبتمبر 1990م؛ والسبت 9 يونيو 1992م، لمعرفة ما الذي قد يدركه الأطفال، من خلال ما يقترحه ذلك المحتوى فيما يتعلق بعدد من النقاط من ضمنها القيم؛ وتحديد ما إذا كانت قيما رئيسة أو ثانوية، من خلال مقارنتها بتلك التي تحض عليها قصص الطفولة الشعبية الشائعة في الثقافة الأمريكية؛ أظهرت النتائج أن أبطال الأفلام عينة الدراسة لم يتميزوا عن الأشرار. إذ لجأ كل فريق في سبيل قضائه على الآخر إلى الخديعة والعنف والذكاء وأعمال السحر. وبدا الأمر في تلك الأفلام كما لو كان الأشرار يسعون وراء امتلاك القوة لذاتها، دون أن يدفعهم لذلك شعورهم بالغيرة من الأبطال أو طمعهم أو تلهفهم. في حين اكتفى الأبطال باقتسام القوة مجردين من سمات كانت تميز شخصيات الأبطال في قصص الطفولة الشعبية كالإيمان ونقاء السريرة والإحسان الخ. وكان من بين المضامين التي حملتها تلك الأفلام أن العالم يفتقد العدالة؛ ففي حين لم يتلق الأشرار عقابا رادعا نظير ما ألحقوه بالآخرين من أضرار، نجد أن الأبطال أيضا لم يكافئوا على ما بذلوه للقضاء على الشر. وعلى عكس قصص الطفولة الشعبية، فشلت قصص تلك الأفلام في تلبية حاجة الطفل إلى الشعور بقدرته على التغلب على ما يعترضه من عقبات. إن انتصار البطل في قصص الطفولة الشعبية وقضائه على الشر والأشرار، يؤكد للطفل أنه قادر بدوره على مواجهة ما يخيفه والانتصار عليه. وقد أغفلت أفلام الرسوم المتحركة عينة الدراسة أو تجاهلت تلك الحاجة؛ فالتهديد الذي يواجهه المجتمع في فيلم سلاحف النينجا - على سبيل المثال - مسألة تقلق البالغين وليس الأطفال.

أما دراسة الطياش وآخرين (1992م)؛ التي هدفت إلى تحديد ماهية أشكال العنف المقدمة عبر الرسوم المتحركة؛ ودرجة خطورتها؛ والوسائل المستخدمة فيها؛ والأضرار الناجمة عنها. ومن ثم التعرف على الجوانب الفنية التي تقدم من خلالها أشكال العنف تلك؛ فقد كان من أهم نتائجها أن نسبة (40٪) من المشاهد التي تم تحليلها حوت أشكالا من العنف. وهي نسبة ذات دلالات ومؤشرات لافتة للنظر؛ إذ إن معظم ما يقدم للأطفال تدور فكرته الأساسية حول الصراع بين شخصيتين،

تبرز أشكال العنف بينهما من خلال أحداث الفيلم. وقد تركزت مبررات استخدام العنف حول الرغبة في العدوان، وكانت الرغبة في الانتقام من أبرز النتائج التي يسفر عنها العنف.

وفي دراسة سليم (1997م)؛ التي هدفت إلى التعرف على واقع الجريمة في الرسوم المتحركة؛ ووسائلها؛ ومبرراتها؛ والمتضررين منها؛ والنتائج المترتبة عليها؛ والسمات الشخصية لمرتكبها من النواحي الجسدية والنفسية والاجتماعية؛ أظهرت النتائج أن هناك مؤشرا على أن أفلام الرسوم المتحركة عينة الدراسة تحوي عددا من المشاهد التي تظهر فيها الشخصيات ذات السلوك الإجرامي. وتعد معظم الجرائم في تلك الأفلام جرائم انحرافية ضد المجتمع، وجه أغلبها ضد الأفراد، وكان أكثرها شيوعا؛ جرائم القتل والضرب غير المبرح، ثم السب والقذف، يلي ذلك جرائم السرقة فالضرب المبرح والابتزاز والتزوير. كما كان الانتقام غير المسوغ من أبرز دوافع ارتكاب الجرائم في تلك الأفلام. وتستخدم معظم الشخصيات الإجرامية أجسادها في أشكال الصراع العنيف التي تمارسها، ولم يكن هناك عقاب منطقي للجرائم التي تقع في أفلام الرسوم المتحركة.

ولا شك أن وجود ذلك الكم من القيم الضارة، وتكرارها المستمر، قد يثبتها لدى الطفل. فأبطال تلك الأفلام والمسلسلات، يمثلون القدوة التي يحاول الطفل أن يقتدي بها. وقد يبلغ إعجاب الطفل بتلك الشخصيات، واندماجه معها إلى حد أنه قد يفرح لفرحها، ويحزن لحزنها، وينطبع ما يراه من تصرفاتها في ذاكرته بصورة أقوى وأرسخ مما تسعى الأسرة والمدرسة إلى غرسه في ذهنه. خاصة أنه في سن يتميز فيها باستعداده للتعلم والتقليد. ومما يزيد من قدرة شخصيات تلك الأفلام والمسلسلات على التأثير فيه، أن معظمها يكون في مثل عمره، والطفل يميل بطبيعته إلى تقليد من هم في مثل عمره (آل الشيخ، 128؛ خياط، 28).

وتخلص الباحثة من كل ما سبق، إلى أن الرسوم المتحركة تتضمن خطابا قيميا، يسعى عبر توظيف الصوت والصورة واللون والحركة والسرد القصصي، إلى إكساب الطفل قيما بعينها، أو تكريس أخرى لديه، أو تنفيره منها. وتكمن خطورة مثل هذا الخطاب، في كونه خطابا غير مباشر، يعتمد على الانفعال الذي يعيشه الطفل أثناء اندماجه في المشاهدة واستمتاعه بها، بحيث ينشأ لديه استعداد لتقبل ما يتضمنه ذلك الخطاب من معلومات ومعارف واتجاهات وقيم، بغض النظر عما إذا كانت نافعة أو ضارة. كما أن اعتماد الرسوم المتحركة في تلقيها على حاستين مهمتين معا هما؛ السمع والبصر، يؤدي إلى أن يستوعب الطفل ما تقدمه بدرجة أكبر مما لو تلقاه عبر وسيلة أخرى كالمذياع أو الكتاب. وأخيرا، تعمل شخصيات الرسوم المتحركة، وما يرافقها من ديكور، وموسيقا، ومؤثرات، على تقريب المعنى لذهن الطفل، وتجعل تفاعله معه أمرا ممكنا متوقعا.

تفسير حركة الرسوم المتحركة:

لا شك أن الرسوم الساكنة تصبح أكثر ثراء وتعبيرا ووصولا للنفس عندما تدب فيها الحركة (حسين، 1998م، ص: 2). ولعل كثيرين منا قد تساءلوا وهم يشاهدون الرسوم المتحركة عن الكيفية التي تتحرك بها. تعتمد الرسوم المتحركة في ذلك على ما يعرف بظاهرة «احتفاظ العين بالرؤية». وتعتمد هذه الظاهرة على أن العين عندما تشاهد سلسلة من الأشياء المتتابعة في سرعة، فإنها تحتفظ مؤقتا بصورة كل شيء من تلك الأشياء بعد أن يحل محله الشيء الذي يليه. وبذلك يبدو التتابع المتقطع متصلا. فإذا كان وضع كل شيء من تلك الأشياء يختلف اختلافا طفيفا عما يليه؛ نتج عن ذلك حركة وهمية. وعلى سبيل المثال فعندما يحرك المرء صفحات كتاب بين يديه بسرعة بطرف إبهامه، سيلاحظ وكأن محتويات تلك الصفحات تتحرك. وينتج هذا الشعور أو الوهم بالحركة من اختلاف صورة كل كلمة في تلك الصفحات عن صورة غيرها من الكلمات. وعندما تتلاحق الصفحات بسرعة، تستبقي العين صورة كل كلمة لمدة جزء من الثانية قبل أن تحل محلها صورة كلمة أخرى؛ وهكذا تظهر كما لو كانت تتحرك (بارتون، د.ت.، ص: 4 ـ 7؛ هالاس وبريفيت، د.ت.، ص: 4).

ويؤدي الخيال الفني الفياض، الذي يسبغه فنانو الرسوم المتحركة على شخصياتها في أحوال كثيرة، إلى مزج خصائص جنسين أو أكثر في حركة واحدة كالفأر ميكي الذي يقوم بحركات إنسانية، أو المكنسة الكهربائية التي تنطلق مبتلعة ما حولها كأنها تنين متوحش، وغيرها من المبالغات التي يحبها المشاهدون أطفالا كانوا أو راشدين (عبد الرازق، 1993م، ص: 273).

الرسوم المتحركة والتعليم:

تصلح الرسوم المتحركة بما تمتاز به من سمات فنية وجاذبية لأن توظف في مجال التعليم؛ إذ تساعد في توضيح الأفكار والعلاقات المختلفة المجردة، بحيث تصبح واقعية ملموسة يسهل إدراكها وفهم معناها، بدرجة أكثر فاعلية وحيوية مما لو قدمت عن طريق القراءة، أو الشرح اللفظي فحسب. ويتيح التحكم في عنصر الزمن قدرا من الحرية في فيلم الرسوم المتحركة، ويسبغ عليه طابعا تعليميا ترفيهيا في الوقت نفسه. و يمكن استثمارها في مجال العلوم. مثلا. لتقديم أفلام توضح حركة الجزيئات، وذرات المادة، والتفاعلات الكيميائية، وانقسام الخلايا، وغيرها من العمليات الحيوية الأخرى التي تتم داخل أنسجة الكائنات الحية (جابر وكاظم، 1987م، ص: 140. 141؛ هالاس وبريفيت، ص: 19).

وقد أدرك المنتج الغربي في أوروبا وأمريكا قيمة الرسوم المتحركة؛ فوظفها في تقديم عدد من البرامج الثقافية والتعليمية منها:

■ سلسلة من أفلام الرسوم المتحركة عن التطور في مجالي العلوم والصناعة نفذها في بريطانيا كل من جون هالاس وزوجه باتشيلار، تميزت بسهولتها وجاذبيتها (الشربيني، 1995م، ص: 88).

■ برنامج تعليمي وقائي لأفراد القوات الأمريكية، اعتمد على أفلام رسوم متحركة وملصقات عن البلهارسيا وسبل الوقاية منها، نفذ في شهر مايو من عام 1945م، إبان الحملة الأمريكية على ليت. إحدى جزر أرخبيل الفلبين. عندما استشرى المرض بين أفراد الحملة (فارلي، 1998م، ص: 289).

وقد كان لاستوديوهات ديزني نصيبها في هذا المجال، إذ قدمت سلسلة من الأفلام التعليمية كان منها:

■ أطلس العالم المتحرك An Animated Atlas of the World:

الذي يستغرق عرضه 7 دقائق ونصف الدقيقة، يزود المشاهد خلالها بمعلومات عن الطقس والرياح، والمد والجزر، والعواصف، ومعلومات جغرافية عامة عن كل منطقة يزورها بطل الفيلم: أطلس.

■ هارولد ونباتاته الخضراء المدهشة Harold and His Amazing Green Plants:

الذي يستغرق عرضه 8 دقائق، ويتتبع هذا الفيلم دورة حياة النباتات الخضراء، بدءا بالبذرة وانتهاء بالشجرة؛ موضحا أهمية الماء والتربة وأشعة الشمس والهواء لنمو النبات. كل ذلك من خلال قصة ممتعة، تدور حول الصبي هارولد والنبات الذي يربيه في منزله.

■ أنت وعيناك You-and Your Eyes:

الذي يستغرق عرضه 8 دقائق، يشرح الجندب جيمني خلالها تكوين العين البشرية ووظيفتها، إضافة إلى قواعد العناية بها والمحافظة على سلامتها Walt Disney Catalog,1987,P: ii,17,&38.

وعلى مستوى العالم العربي تحجم معظم مؤسسات وشركات الإنتاج العربية، عن الدخول في تجارب إنتاج أفلام ومسلسلات رسوم متحركة. ويرجع ذلك لأسباب من أهمها:

1. غياب تقاليد إنتاج ذلك النوع من الأفلام والمسلسلات.

2. ارتفاع تكاليف إنتاج أفلام ومسلسلات الرسوم المتحركة.

3. الخبرة العربية المحدودة في مجال مواكبة التقنيات الحديثة، التي يعتمد عليها إنتاج الرسوم المتحركة (عبد الكافي، 2).

غير أن ذلك لم يحل دون محاولات جادة قامت وتقوم بها بعض المؤسسات والشركات، من بينها على سبيل المثال: شركة آلاء للإنتاج الفني والتوزيع، في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، التي قدمت مجموعة من أفلام ومسلسلات الرسوم المتحركة، كان من بينها:

1. رحلة الخلود، الذي أنتج في عام 1996م، ويستغرق عرضه (75) دقيقة، تحكي قصة الغلام

المؤمن وضاح، الذي يواجه بإيمانه ظلم الملك الكافر وساحره وأعوانه الضالين. وقد حاز الفيلم جائزة تقديرية من مهرجان القاهرة للإذاعة والتلفزيون.

2 ـ الأشبال: الذي أنتج كذلك في عام 1996م. والأشبال سلسلة اشترك في إنجاز رسومها يدويا (40) فنانا، لمدة عام كامل. وتحكي السلسلة الأحداث والمغامرات التي يمر بها ثلاثة أشبال من الكشافة، أثناء رحلات يقومون بها إلى بلدان مختلفة؛ مكافأة لهم من مدرستهم على جدهم ومثابرتهم. تبرز السلسلة بعض القيم التربوية، وأنماط السلوك الحميدة، إلى جانب عرض تاريخ وثروات ومعالم البلدان التي يمر بها الأشبال في كل مرة.

وهناك كذلك: شبكة راديو وتلفزيون العرب (A.R.T.)، ممثلة في قناة الأطفال ((A.R.T 3)ـحيث وفرت الشبكة لهذه القناة استديو متقدما، يمكن من خلاله إنتاج أفلام ومسلسلات رسوم متحركة (زكي، ص: 4). وقد أنتجت القناة عددا من سلاسل الرسوم المتحركة من بينها سلسلة: (يوميات عبد الله) التي أنتجت في عام 1998م، ويربو عدد حلقاتها على (30) حلقة. تتناول كل حلقة موضوعا معينا، يطرح من خلال موقف يمر به بطل السلسلة: الطفل عبد الله. ومن الموضوعات التي ناقشتها الحلقات على سبيل المثال: ما يقال عند سماع الريح، ما يقال عند الوضوء، ما يقال عند دخول المسجد. وتبدأ كل حلقة بموقف خاطئ يقع فيه عبد الله. ويجيء التوجيه وتصحيح الموقف من قبل الأشياء المحيطة به ساعة حدوث الخطأ. كأن يحاول عبد الله ـ مثلا ـ دخول المسجد بقدمه اليسرى، فتحول العارضة الخشبية المثبتة في البوابة بينه وبين ذلك، موضحة له ما ينبغي عليه أن يفعل. وهو أسلوب يشد طفل المرحلة التمهيدية ويثيره؛ لأن التوجيه لا يجيء من شخص بالغ، بل من أشياء تحيط بالطفل في الغالب ويسره أن يراها تتحرك وتخاطبه (الجهني، 2000م، ص: 69.70).

دور الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم:

تتجلى أهمية توظيف الرسوم المتحركة في إكساب الطفل القيم في أن الرسوم المتحركة بناء يتضافر فيه البعدان: الدرامي المتمثل في القصة، والفني المتمثل في تقنيات الصوت والصورة واللون والحركة، وتقنيات الإخراج. ومادام الحديث هنا عن إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم المرغوب فيها فيمكن إضافة بعد ثالث إلى البعدين السابقين هو: البعد التربوي الذي تتجلى من خلاله القيم المنشودة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأبعاد الثلاثة أبعاد مترابطة بحيث يؤثر إهمال أحدها على الآخرين. ولذا؛ ينبغي تكوين فريق عمل من ذوي الخبرة في كل بعد من الأبعاد الثلاثة. أي خبراء في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، وخبراء في أدب الطفولة، وخبراء في الرسوم المتحركة، يعملون معا لإنجاز أفلام رسوم متحركة على مستوى عال من الجودة يجتذب الطفل ويعلمه ويرفه عنه في آن معا.

وتسهم تلك الأبعاد مجتمعة في إثارة انتباه الطفل بحيث يقبل على ما يشاهده، ويتأثر به ولو إلى حد قليل، وربما قلده. خاصة إذا وضع في الاعتبار أن طفل ما قبل المدرسة ـ الذي تعنى به الدراسة الحالية ـ يرتبط بمحاكاة وتقليد مثل أعلى يختاره من الدائرة الضيقة التي تحيط به المتمثلة في والديه ومعلميه وشخصيات الرسوم المتحركة التي يشاهدها في التلفزيون. كما أن توظيف الرسوم المتحركة؛ لتعريف الطفل بإلهه وعقيدته وما تتضمنه من قيم سامية، يساعد في تنشئة طفل يعرف خالقه وواجباته نحو ذلك الخالق ونحو عقيدته والناس المحيطين به. وشتان بين طفل عرف الله منذ طفولته، وتدرج في تلك المعرفة حتى صارت جزءا من مكوناته وسمة من سماته؛ وطفل آخر لم يعرف الله كما ينبغي لجلال وجهه، ولم يهتم البالغون من حوله بإرشاده إلى طريق تلك المعرفة. إن الفرق بين هذين الطفلين فرق بين عالم من البشر، وعالم من الذئاب البشرية (حسين، 1999م، ص: 64).

وسنعرض فيما يلي لكل بعد من تلك الأبعاد، وكيف يمكن توظيفه من خلال الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم المرغوب فيها.

أولا: البعد الفني:

ينطوي تحت هذا البعد جانبان أساسيان هما:

1 . العناصر الفنية:

وتتضمن العناصر الفنية كل ما يتعلق بإعداد السيناريو والرسوم والتصوير والمونتاج وأخيرا المكساج. وستعرض الباحثة لكل منها فيما يلي بإيجاز:

. إعداد السيناريو:

يعتبر السيناريو الهيكل الذي يبنى عليه الفيلم. ولا ينبغي البدء في الإنتاج إلا إذا اتفق فريق العمل على الفكرة، وفرغ من مناقشة السيناريو، ونقده وتعديل عيوبه، حيث إن مخرج الرسوم المتحركة لا يمكنه أن يقوم بما يقوم به مخرج فيلم عادي؛ فيصور المشهد مرات عدة من زوايا ومسافات متباينة، ثم يختار فيما بعد أفضل اللقطات التي حصل عليها. فهو لا يمتلك عدا فرصة عمل واحدة ينبغي الإعداد لها جيدا؛ لأن أي خطأ أو عيب يعتريها يعني خسارة جهد ووقت ومال. لذا يجب أن يكون السيناريو مفهوما قدر الإمكان، وأن يعطي تفصيلا للحركة كلها في مناظر مختلفة، وأن يتضمن كل ما يتعلق بالخلفيات. كما يتضمن إشارة إلى وضع زاوية الكاميرا عند تصوير الشخصيات، وطريقة الانتقال من منظر إلى آخر سواء كان بواسطة: (القطع Cut)، أو (التلاشيFade)، أو (المسح Wipe)، ..الخ. إضافة إلى توضيح توقيت كل حركة وطريقة تنفيذها. وينبغي أن يشمل السيناريو عمودا لبيان المؤثرات الصوتية والموسيقا والحوار والمواضع الصحيحة لكل منها (هالاس وبريفيت، ص: 3).

. إعداد الرسوم:

وفي هذه المرحلة يباشر فنان الرسوم المتحركة عمله بإنتاج فيض من الأوراق، تحمل كل ورقة منها رسما لشخصية في وضع معد للتحريك. تنتقل تلك الأوراق إلى قسم التخطيط، حيث يرسم كل رسم بخطوط رفيعة على شريحة من السيليولويد. وفي الوقت نفسه تكون المناظر الخلفية، التي تتحرك أمامها الشخصيات في كل مشهد من المشاهد، قد جهزت. تلون بعد ذلك الشخصيات والأشياء المتحركة، التي حددت خطوطها الرئيسة على شرائح السيليولويد، بألوان تناسب المناظر الخلفية. وبذلك يصبح كل رسم متحرك، بقعة لونية غير شفافة على شريحة شفافة.

. التصوير:

تثبت في هذه المرحلة الكاميرا أمام الخلفية، التي توضع فوقها شرائح السيليولويد بالشخصيات المرسومة عليها وبذلك يتكون المشهد، ويبدأ التصوير. وهكذا يجري العمل حتى تنتهي جميع المشاهد. يرسل الفيلم بعد ذلك لتحميضه استعدادا للمرحلة التالية (هالاس وبريفيت، ص: 6 . 7).

. المونتاج:

وهذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها فيلم الرسوم المتحركة. وتحذف في هذه المرحلة اللقطات الزائدة، وتحدد أنسب اللقطات والمشاهد التي صورت، وترتب لتدعم المعنى وتصل بالعمل إلى الإيقاع النهائي، الذي يتوقع أن يؤثر في المتلقي (طلبة، ص: 164).

. المكساج:

يجمع في هذه المرحلة الحوار، والمؤثرات الصوتية، والموسيقا، على شريط صوتي باستخدام (المازج Mixer). ويبدأ المكساج بتركيب شريط الصورة . الفيلم . على جهاز عرض، ثم يركب شريط الصوت. ويدار بعد ذلك جهاز العرض ووحدة الصوت متزامنين، وتمزج الأصوات الثلاثة: الحوار والموسيقا والمؤثرات، وتسجل ضوئيا على شريط (35) ملم (الشربيني، ص: 119؛ طلبة، ص: 156). وبانتهاء هذه المرحلة يكون الفيلم جاهزا للعرض والمشاهدة.

2 . الشخصيات الممثلة لتلك القيم:

ويجب أن تراعى أبعاد هذه الشخصيات بدقة؛ وذلك لأهمية الدور الذي قد تلعبه في حياة الطفل، إذ ينسجم معها، ويتمثل كثيرا من قيمها وسلوكها. ويتطلب ذلك أن تكون تلك الشخصيات . بشرية كانت أو غير بشرية . مألوفة لدى الطفل، بحيث يقابل مثيلاتها في واقعه سواء داخل أسرته؛ أو جيرانه؛ أو أقاربه؛ أو بين الحيوانات؛ والطيور؛ والأشجار وغيرها من الأشياء التي توجد

في البيئة المحيطة به. وينبغي أن يكون عدد الشخصيات المشاركة في الحدث قليلا؛ مناسبا لخبرة الطفل الاجتماعية؛ متوافقا مع قدرته على التركيز. ومن المهم أن تكون تلك الشخصيات قريبة من عمر الطفل حتى ينسجم معها، ويجد في تعاملها مع الخبرات المختلفة حلولا لمشكلاته. وأخيرا، ينبغي أن تكون الشخصيات واضحة الملامح والطباع والسلوك، وأن تكون بعيدة عن المثالية المطلقة، تخطئ وتسعى للصواب وتتغير في نهاية الأمر إلى الأفضل (حسين، 43 - 47).

وهناك نوعان من الشخصيات التي يمكن تقديمها في الرسوم المتحركة:

- شخصيات حية: كالإنسان؛ أو القط؛ أو الكلب؛ أو الفأر؛ أو النبات الخ.
- شخصيات غير حية: كالقلم؛ أو الريشة؛ أو الكرسي؛ أو الملعقة؛ أو السيارة الخ (الشربيني، 100).

ويعتمد تصميم شخصيات الرسوم المتحركة على النص المكتوب. إذ من خلاله تتحدد الملامح العامة للشخصية. ولا يفترض أن يتطابق تصميم شخصيات الرسوم المتحركة مع الشخصيات الحية؛ إذ ليس هناك ما يحول بين الفنان والمبالغة في بعض تفاصيلها، أو حذف بعضها الآخر، بما يتناسب ووظائفها المختلفة في القصة، وبطريقة توصل الإيحاء النفسي الذي يرغب الفنان في نقله للمشاهد مثل: الخوف؛ أو الغضب؛ أو السعادة؛ ... الخ (طلبة، 1998م، ص: 82).

ويجب أن تصمم شخصيات الرسوم المتحركة، بحيث يمكن لأعضاء فريق العمل تخيلها ورسمها بسرعة وسهولة في أي وضع في الفراغ. ولعل مما يساعد على ذلك أن تبنى من أشكال هندسية ميسرة وأحجام ذات نسب ثابتة، يمكن التعرف عليها وإعادة إنتاجها بصرف النظر عن الحجم المطلوب. ويجب أن تكون الشخصيات كذلك قابلة للتمدد والانكماش، دون أن تفقد شكلها الأصلي. وأكثر الأشكال الهندسية تحقيقا لتلك الشروط الكرة، إذ تظل محتفظة بشكلها مهما اختلفت زاوية النظر ومهما حرفت. ويمكن لكرتين متصلتين ببعضهما أن تكونا شكلا بيضويا، يسهل ثنيه من الوسط. ويمثل هذا الشكل جسما ممتازا بشريا كان أو حيوانيا. أما الرأس فيمكن أن يكون كرة ثالثة أصغر من الكرتين السابقتين، في حين تصمم الأذرع والسيقان باستخدام أسطوانات تثنى عند المفاصل. وبتغيير الأحجام في كل مرة، يمكن الحصول على شخصيات متعددة متباينة (هالاس وبريفيت، 70. 72).

وتعد البيئة الخارجية عاملا مهما في تحديد ملامح شخصيات الرسوم المتحركة. ولذا فإن على الفنان أن يدرس النص جيدا قبل البدء في تصميم الشخصية؛ حتى تكون متوافقة مع المكان والعصر اللذين تعيش ضمن إطارهما، ومن ثم تصل إلى وجدان المشاهد بسهولة (طلبه، 82).

وثم ميزة تميز شخصيات الرسوم المتحركة عن الشخصيات السينمائية أو التلفزيونية الحية، تنحصر في أن شخصيات الرسوم المتحركة شخصيات ثابتة لا تتكرر من مسلسل لآخر. فشخصية السندباد - مثلا - شخصية متميزة لا ترى في مسلسل آخر من مسلسلات الرسوم المتحركة. في حين أن الممثل في الأعمال السينمائية أو التلفزيونية، يتقمص أدوارا متباينة متناقضة، مما يقلل من تفاعل المشاهد معه لإحساسه أن ما يراه تمثيل محض. فالممثل الذي كان بالأمس شجاعا نبيلا، يظهر اليوم في دور جبان خسيس. أما شخصيات الرسوم المتحركة فإنها تريح الطفل من هذا التشوش الذي قد لا يفهمه، بما تمتاز به من ثبات وصدق فني (زكي، 152 - 153).

وينبغي الإشارة هنا إلى أن شخصيات الرسوم المتحركة تعتبر - في أول المطاف وآخره - رمزا للثقافة التي أنتجتها. فقد اتجه اليابانيون؛ مثلا؛ نحو قصص الخيال العلمي، واعتمدوا على شخصيات تذكر بملامح الوجه الأسيوي، مع اقتراب شديد من ملامح وجه الرجل الأبيض. وقد كرسوا أعمالهم لتجميل صورة الإنسان الياباني بشكل ذكي غير مباشر، جاعلين منه إنسانا مقدرا لقيمة العمل؛ مدافعا دائما عن أمن الكرة الأرضية وقيم الخير والحق والعدل. أما الشخصيات الشريرة فقدموها بملامح لا تحيل إلى سكان الأرض (عبد الكافي، ص: 4). ويتمثل ذلك في سلسلة طويلة من أفلام الرسوم المتحركة المنتجة في اليابان، التي دبلج كثير منها إلى اللغة العربية مثل: غرانديزر؛ والرجل الحديدي؛ وعدنان ولينا.

في حين نجد في الإنتاج الأمريكي ميلا واضحا نحو الترفيه، والاعتماد على شخصيات أليفة محبوبة من بشر، وحيوانات برية، وطيور، وأسماك، تتسم بالمرح والذكاء والقدرة على تجاوز

المعقول إلى غير المعقول، والانتصار على خصومها الذين يتصفون بالغلظة والتهور والغباء (عبد الكافي، ص: 3).وهي شخصيات تعبر عن ثقافة تفتقر إلى العمق، وتروج لكل سهل سريع ساذج؛ ولعل هذا ما يفسر سبب اكتساح شخصيات ديزني الأمريكية للثقافات العالمية الأخرى (شومان و بيتر مارتين، 1998م، ص: 46).

وقد دفع هذا الأمر الفرنسيين لإعادة الاهتمام بشخصيات الرسوم المتحركة الفرنسية مثل: (تان تان TinTin)؛ لمواجهة شخصيات والت ديزني وكل ما يتعلق بها من هدايا وألعاب وملابس غزت الأسواق الفرنسية (السيد، 1995م، ص: 73).

وانطلاقا من الهاجس نفسه، تبنى المجلس العربي للطفولة والتنمية مسابقة لابتكار شخصية رسوم متحركة عربية، يمكن لأجهزة الإعلام وشركات الإنتاج العربية استثمارها؛ لإنتاج أفلام ومسلسلات رسوم متحركة للأطفال (بسيوني: 3). وقد وصل عدد المشاركين في المسابقة إلى (200) فنان عربي، قدموا ما يقارب (250) شخصية نابعة من البيئة العربية. وعقب إعلان نتائج المسابقة، سعى المجلس إلى تنظيم ندوة بعنوان: توظيف واستثمار الشخصية العربية في أعمال التحريك (*)، وذلك في الأول من مارس عام 1997م (الاشنيهي، 1998م: 4، 5). تلتها: ندوة الشخصية الكرتونية للطفل العربي، التي عقدت في كل من الرياض وجدة، في الفترة من 23 فبراير إلى 2 مارس عام 1998م.

ثانيا: البعد التربوي:

ويتضمن هذا البعد تحديد القيم المرغوب في اكتسابها. ويجب أن تكون هذه القيم نابعة من الإسلام ونظرته للكون والحياة والإنسان. ويخضع تحديدها لأمرين اثنين أساسيين هما:

1 ـ الوعي الشامل بخصائص النمو في مرحلة الطفولة بوجه عام، ومرحلة الطفولة المبكرة بوجه خاص، وذلك كما حددتها أدبيات علم نفس النمو، والتي أشير لبعض منها من قبل. ولا شك أن مثل الوعي يساعد في تحديد ما يناسب طفل هذه المرحلة من قيم، وما لا يناسبه.

2 ـ مراجعة الدراسات التي سعت إلى تحديد القيم المرغوب في اكتسابها في مرحلة الطفولة بوجه عام، والطفولة المبكرة بوجه خاص؛ وذلك للخروج بمنظومة من القيم التي يمكن تقديمها لطفل ما قبل المدرسة من خلال الرسوم المتحركة. وهناك عدد من الدراسات التي اهتمت بهذا المجال منها على سبيل المثال: دراسة عبد الحليم (1991م)، ودراسة مراد (1991م)، ودراسة القليني (1993م)، ودراسة بنجر (1999م)، ودراسة المسند والصاوي (1999م).

وقد حددت تلك الدراسات عددا من القيم التي ينبغي للطفل أن يكتسبها منها على سبيل المثال: (الصدق، الأمانة، التعاون، تحمل المسئولية، بر الوالدين، صلة الرحم، النظام، اتقان العمل). وهي كما يلاحظ قيم صالحة لكل زمان ومكان، وترتبط بحياة الطفل اليومية، وتنظم تعاملاته مع الناس والأشياء من حوله؛ إضافة إلى أنها قيم يسهل تقديمها من خلال قالب قصصي جذاب، تكون القصة فيه سهلة واضحة قصيرة؛ لأن القصص الطويلة تضعف قدرة الطفل على التركيز، في حين أن القصص القصيرة تدفع الطفل لأن يعيش أحداثها بدرجة أعمق إلى حد ما (سليد ونيكسون، د.ت.، ص: 66).ومن المتوقع أن تساعد الرسوم المتحركة بما تتميز به من ألوان زاهية، وحركة، وصوت في شد انتباه الطفل، والاستحواذ على اهتمامه. والحقيقة أن استخدام أي وسيلة أخرى لتقديم تلك القيم مثل: الصور والأفلام الحية، سيظل أقل وقعا على نفس الطفل مما لو استخدمت الرسوم المتحركة؛ لأن الطفل يعتبر الرسوم المتحركة شيئا خاصا به، يخاطبه بلغة يفهمها ويحبها. أما الصور والأفلام الحية فإنها تخص البالغين وتتكلم لغتهم (خياط: 24، 114).

ثالثا: البعد الدرامي:

ويقصد به المحتوى الذي تقدم من خلاله القيم المنشودة. ويفضل لطفل ما قبل المدرسة، أن تتركز الموضوعات المقدمة له، حول خبرات حيوية شبيهة بتلك التي يواجهها دائما مثل علاقاته الأسرية، وعلاقاته مع المحيطين به من أقران وجيران وأقرباء. كما يحبذ أن تدور في أمكنة يألفها ويحبها، وأن يكون الموضوع معروضا في حبكة تتسلسل أجزاؤها في سلاسة، دون تداخل أحداث

* هو فن إعطاء الحركة الظاهرية للأشياء الساكنة، وتشير هذه الكلمة أيضا إلى مشهد من الرسوم وضع للإيهام بالحركة، كما تشير إلى الحركة الوهمية ذاتها عند رؤيتها على الشاشة.

جانبية تربك الطفل. وينبغي أن تعرض الفكرة بشكل غير مباشر، شرط ألا يكون معقدا بحيث يتحدى قدرة الطفل على الفهم، أو ساذجا يمتهن عقله. ومن المتوقع أن يفوق تأثيرها حينئذ تأثير ما يتلقاه الطفل من خلال البرامج الدراسية، حيث تغلف الموضوعات التي تقدم على الشاشة بجو من الإثارة والترغيب اللذين يهيئان الطفل للتقبل والاكتساب (الأشنيهي، ص: 9). ولعل مما يؤكد ذلك أن أطفال اليوم ليسوا مشاهدين فحسب، بل شركاء نشطون في الحدث، يمتصون ما يشاهدونه، ويتأثرون بالتجربة المرئية تأثرا واقعيا حيا (Linda McGilvary and Pat Penrose,1991,P:4). كما أن الأطفال يستمدون كثيرا من خبراتهم عن طريق برامج التلفزيون. ويبحثون من خلال ما يشاهدونه عن نماذج سلوكية يقتدون بها (Beron,1993,P:21).

المراجع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال (1990م). نمو الإنسان: من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، سهير كامل (1999م). سيكولوجية نمو الطفل: دراسات نظرية. وتطبيقات عملية، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الاشنيهي، عبد المنعم (1998م). الشخصية الكرتونية للطفل العربي: بادرة حضارية، توظيفها ضرورة حتمية، ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة الشخصية الكرتونية، الرياض - جدة، المجلس العربي للطفولة والتنمية والجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، 23 فبراير - 2 مارس.

بارتون، سي. اتش. (د.ت.). كيف تحرك الأشكال الكرتونية: أفلام الهواة، ترجمة: سعيد عبد ربه، مراجعة: فريد المزاوي، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

بلقيس، أحمد و مرعي، توفيق (1982م). الميسر في علم النفس التربوي، عمان: دار الفرقان.

بنجر، آمنة (1999م). القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بمعلم رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.

بهادر، سعدية (1998م). البعد النفسي الاجتماعي: توظيف الشخصية الكرتونية العربية في التنشئة الاجتماعية للأطفال، ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة الشخصية الكرتونية للطفل العربي، الرياض - جدة، المجلس العربي للطفولة والتنمية والجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، 23 فبراير - 2 مارس.

البواليز، محمد و مختار، عزة (1990م). طرق دراسة الطفل، عمان: دار الفكر.

جابر، جابر عبد الحميد و كاظم، أحمد خيري (1986م). الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجهني، ليلى سعيد (2000م). أثر استخدام الرسوم المتحركة في ترسيخ بعض القيم العامة لدى أطفال المرحلة التمهيدية في المدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - فرع جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة.

الحارثي، ساعد العرابي و محمود، عصام نصر (1416هـ). القيم في مسلسلات الرسوم المتحركة المدبلجة في التلفزيون السعودي، الدارة (2): 40-66.

الحبيب، موسى محمد صالح (1996م). الدور التربوي والتعليمي لاستخدام المنهج غير المنظور للتنشئة الاجتماعية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية (9): 47-67.

حسن، السيد الشحات أحمد (د.ت.). الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي، 68.

حسين، كمال الدين (1999م). فن رواية القصة وقراءتها للأطفال، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسين، مصطفى (1998م). البعد الإبداعي للرسوم المتحركة للطفل العربي في عصر الثورة التكنولوجية، ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة الشخصية الكرتونية للطفل العربي، الرياض - جدة، المجلس العربي للطفولة والتنمية والجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، 23 فبراير - 2 مارس.

حنورة، مصري عبد الحميد و عيسى، حسن أحمد (1987م). دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، مجلة العلوم الاجتماعية 15 (1): 179-204.

الخوري، نزها (1997م). أثر التلفزيون في تربية المراهقين، بيروت: دار الفكر اللبناني.

خياط، عالية محمد اسكندر (1990م). التلفزيون وتربية الطفل المسلم، د.ن..

زاهر، ضياء (1984م). القيم في العملية التربوية، د.م.، مؤسسة الخليج العربي.

زكي، عماد (1989م). أفلام الصور المتحركة ودورها في حياة الأطفال، في: الطفل العربي والمستقبل، كتاب العربي - 23، د.ن، 149 - 157.

الواقع الحالي لبرامج الأطفال في الشبكات العربية ذات البرمجة العامة والقنوات التخصصية (1997م). ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة برامج الأطفال في عصر القنوات الفضائية، تونس، اتحاد إذاعات الدول العربية، 22 - 29 نوفمبر.

زهران، حامد عبد السلام (1985م). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، ط5، القاهرة: عالم الكتب.

السعدني، سعيد عبد الحميد محمود (1982م). القيم التربوية في القصص القرآني: قصة سيدنا يوسف، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.

سليد، بيتر و نيكسون، جون (د.ت.). دراما الطفل نظريا وعمليا، ترجمة: كمال زاخر لطيف، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

سليم، عصام نصر (1997م). أشكال السلوك الانحرافي للشخصيات في أفلام الرسوم المتحركة (دراسة تحليل مضمون)، المجلة العربية للعلوم الإنسانية (57): 8 - 59.

السيد، محمود أحمد (1995م). دور التربية في مواجهة الآثار السلبية المتوقعة للبث التلفزيوني الأجنبي المباشر، في: ثقافة الإعلام إعلام الثقافة، الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، 71-88.

الشال، انشراح (1987م). علاقة الطفل بالوسائل المطبوعة والإلكترونية، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، أحمد موسى عماد الدين (1995م). الرسوم المتحركة ودورها في الإعلان التلفزيوني في مصر، رسالة ماجستير، جامعة حلوان.

شومان، هارالد و مارتين، هانس - بيتر (1998م). فخ العولمة: الاعتداء على الديموقراطية والرفاهية، ترجمة: عدنان عباس علي، مراجعة: رمزي زكي، سلسلة عالم المعرفة - 238، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

آل الشيخ، نوف بنت إبراهيم (1996م). قيم الطفل السعودي بين المنهج المدرسي والبرامج التلفزيونية للأطفال، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

صالح، أحمد زكي (د.ت.). علم النفس التربوي، ط10، القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

طلبه، أمل أحمد محمد (1998م). دراسة تصميم عناصر فيلم الرسوم المتحركة لتنمية الإدراك الجمالي للطفل المصري، رسالة ماجستير، جامعة حلوان.

الطياش، فهد، نصر، عصام، و بيت المال، حمزة (1992م). أشكال العنف في أفلام الكارتون (الرسوم المتحركة): دراسة تحليلية لمضمون أفلام الكارتون في تلفزيون المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى: ندوة وسائل الإعلام والطفل، الرياض، جامعة الملك سعود - كلية الآداب.

العبد، عاطف عدلي (1989م). الإعلام المرئي الموجه للطفل العربي: دراسة ميدانية وتحليلية، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد الحليم، أحمد المهدي (1991م). تعليم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم، دراسات تربوية 6 (33): 21. 59.

عبد الرازق، محمد جلال محمد (1993م). التعبير المجرد لحركات الرسوم (طريقة مثلى في إعداد الكوادر الفنية إبداعيا لخدمة مجالات الثقافة والتربية)، التربية (106): 272. 291.

عبد السلام، فاروق سيد و منصور، محمد جميل يوسف (1410هـ. 1989م). النمو من الطفولة إلى المراهقة، ط4، جدة: تهامة.

عبد الفتاح، يوسف (1993م). دراسة مقارنة لبعض القيم الأخلاقية لدى الأطفال في ضوء الجنس والتحصيل الدراسي، بحث مقدم إلى: المؤتمر السنوي السادس للطفل المصري: تنشئته في ظل نظام عالمي جديد، القاهرة، جامعة عين شمس. مركز دراسات الطفولة، 10. 13 أبريل.

عبد الكافي، محمد (1997م). البرامج الأجنبية المستوردة والمدبلجة، ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة برامج الأطفال في عصر القنوات الفضائية، تونس، اتحاد إذاعات الدول العربية، 22. 29 نوفمبر.

عيسوي، عبد الرحمن (، د.ت.). الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي، بيروت: دار النهضة العربية.

العيسوي، عبد الرحمن (، د.ت.). سيكولوجية النمو: دراسة في نمو الطفل والمراهق، بيروت: دار النهضة العربية.

فارلي، جون (1998م). البلهارسيا مشكلة لصحة الأهالي 1900. 1950، في: دافيد أرنولد (محرر) الطب الإمبريالي والمجتمعات المحلية، ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي، سلسلة عالم المعرفة. 236، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 271. 297.

فرح، محمد سعيد (1989م). البناء الاجتماعي والشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القليني، فاطمة يوسف (1993م). دور وسائل الإعلام في تدعيم القيم لدى الطفل المصري، بحث مقدم إلى: المؤتمر السنوي السادس للطفل المصري «تنشئته في ظل نظام عالمي جديد»، القاهرة، جامعة عين شمس. مركز دراسات الطفولة، 10. 13 أبريل.

كرم الدين، ليلى (1998م). البعد التربوي عند إعداد الرسوم المتحركة للأطفال العرب، ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة الشخصية الكرتونية للطفل العربي، الرياض. جدة، المجلس العربي للطفولة والتنمية والجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، 23فبراير. 2 مارس.

المحيا، مساعد بن عبد الله (1414هـ). القيم في المسلسلات التلفازية: دراسة تحليلية وصفية مقارنة لعينة من المسلسلات التلفازية العربية، الرياض: دار العاصمة.

مراد، مراد صالح (1991م). دور التربية في تنمية القيم الأخلاقية لطفل القرن الحادي والعشرين، بحث مقدم إلى: المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري: الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، جامعة عين شمس. مركز دراسات الطفولة، 27. 30 أبريل.

مراقبة البحوث النفسية، إدارة الخدمات النفسية. وزارة التربية. الكويت (1990م). الآثار النفسية والتربوية للتلفاز والفيديو على الأطفال، مجلة التربية (4): 167. 178.

المسند، شيخة و الصاوي، محمد (1999م). القيم التي ينشدها المعلمون لتلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، القاهرة.

معوض، محمد إبراهيم (1994م). برامج الرسوم المتحركة الموجهة للأطفال عبر القنوات التلفزيونية الفضائية لدول الخليج العربي: الواقع والمستقبل، بحث مقدم إلى: ندوة البث والاستقبال التلفزيوني المباشر عبر الأقمار الصناعية في منطقة الخليج العربي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 8. 10مايو.

معوض، محمد (1986م). فنون العمل التلفزيوني، القاهرة: دار الفكر العربي.

الناشف، هدى (1997م). رياض الأطفال، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

نشواتي، عبد المجيد (1985م). علم النفس التربوي، ط2، عمان: دار الفرقان.

. هالاس، جون و بريفيت، بوب (د.ت.). كيف تعمل الرسوم المتحركة لأفلام الهواة، ترجمة: سعيد عبد المحسن، مراجعة: فريد المزاوي، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

هندي، صالح دياب (1998م). أثر وسائل الإعلام على الطفل، ط3، عمان: دار الفكر.

وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، ط2، 3 أجزاء، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

اليحيى، طيبة (1989م). بصمات على ولدي، ط2، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

المراجع الأجنبية:

Al- Sowidy, W. A. (1992). Islamic Values Included In Qatari Sixth Grade Islamic Education Text Book Questions: Analytic Study, At-tarbiya (101): 35 - 48.

Beron, B. (1993). An Evaluation of Children's Television, ERIC, ED, 372 - 770.

McGilvary, L. and Pat P. (1991). Living Happily with Television, Paper presented at: The Early Childhood Convention, 5th. Dunedin, New Zealand, September 8 - 11.

Sprafkin, J., Gadow, K. D., and Grayson, P. (1987). Effects of Viewing Aggressive Cartoons on the Behavior of Learning Disabled Children, Journal of Child Psychology 28(3): 387 - 398.

Swan, K. (1995). Saturday Morning Cartoons and Children's Perceptions of Social Reality, Paper presented at: The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April, 18 - 22.

Walt Disney Catalog (1987). Kansas City: Walt Disney Educational Media Company.

الكتاب ومراحل نمو الطفل

ياسر دويدار. الاسكندرية

مقدمة:

تقع مسئولية اختيار الكتاب المناسب للطفل في مراحل نموه المختلفة على عاتق المربي دائما، سواء كان الوالدان أو أحدهما مدرسا أو أمين مكتبة أو أي إنسان آخر مهتم بتوصيل الكتاب إلى الطفل. إذ إنه نادراً ما يحدد الكاتب أو الناشر هذه المرحلة على الكتاب نفسه. وهذا صحيح ليس فقط بالنسبة لكتاب الطفل العربي بل أيضا لكتب الأطفال الأجنبية في معظم الحالات. وهذا هو الأفضل، إذ ان الكاتب أو الناشر، إذا قدر سن القارئ يبني تقديره على صفات الكتاب، (المحتوى واللغة والموضوع الخ...)، دون معرفة متكاملة بالطفل الذي سيقرأ الكتاب. وبالإضافة، فإن الفروقات الفردية بين الأطفال كبيرة والعمر الزمني وحده لايدل على مرحلة النمو التي وصل إليها الطفل. وطبعا هنالك بعض التعميمات عن قدرات واحتياجات الأطفال في المراحل العمرية المختلفة ولكنها ليست سوى معدلات إحصائية، والاجتهاد بناء عليها قد يصيب أو يخطئ والمسألة ليست مسألة عمر وإنما هي خبرات يمر بها الطفل، متراكمة لها تسلسل منطقي ثابت، كما سنرى فيما يلي.

في هذا الاطار سننظر إلى هذه المراحل المتطورة لنمو الطفل ولعلاقته بالكتاب ابتداء من السنة الأولى من عمره مرورا بمراحل الطفولة المبكرة والمتأخرة إلى أن نصل إلى المراحل الحائرة بين الطفولة والشباب، التي تعرف حسب التسميات السائدة بمرحلتي ما قبل المراهقة والمراهقة.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن كلمة «مراهقة»، لها معنى محدود. فهي اسم وصفي لمرحلة من مراحل النمو الجسمي. وهذه التسمية تصور لنا هذه المرحلة العمرية أحيانا وكأنها ليست سوى مرحلة عابرة مليئة بالمشاكل والعقد. مع أنها بالحقيقة مرحلة نمو عقلي واجتماعي ونفسي مهمة جدا، تضاهي بأهميتها مرحلة الطفولة المبكرة. في هذه المرحلة تبنى شخصية الإنسان الحقيقية. طفل هذه المرحلة يفهم بعقله ويعي بفطنته ويتمثل بوجدانه الكثير من أمور الحياة. وهو إن تعرف على الكتاب وصاحبه في مراحل نموه الأولى، يتعلق به أكثر في هذه المرحلة. وإن كان الطفل ممن لم تتح لهم فرصة التعرف على الكتاب قبل ذلك وأتيحت له فرصة اكتشافه فقط في هذه المرحلة، فإنه سيتعلق به لما يحتويه الكتاب عادة من إجابات عن التساؤلات الكثيرة التي لدى الطفل اليافع شأنه في ذلك شأن الكثيرين من جيل الرواد في العالم العربي، هذا الجيل الذي ترعرع قبل أن يعرف الأدب العربي أدباً للطفل الصغير.

مناقشة الأهداف

قبل أن نبدأ الكلام عن الكتاب ومراحل نمو الطفل لا بد أن نتفق حول الهدف الذي من أجله نريد تعريف الطفل على الكتاب، وذلك من خلال مناقشة بعض الأهداف المطروحة في المجتمع، والاتفاق حول الجيد منها لنبقيه قيد أعيننا. وأن نلقي بعد ذلك نظرة عامة على شكل كتاب الطفل الذي تنوع تنوعاً هائلاً في العشرين سنة الماضية، ونتفحص قيمة هذا التنوع من منطلق هذه الأهداف.

في موضوع الأهداف تخطرلي التساؤلات التالية:

- ما هي العلاقة التي نريدها بين طفلنا والكتاب؟
- ما هي الفوائد التي نعتقد أن الطفل يجنيها من القراءة؟
- لماذا نريد تربية إنسان مصري وعربي قارئ؟
- هل الفوائد من القراءة للجميع التي ينادي بها المجتمع تعود على الطفل نفسه فقط؟
- هل للقراءة للجميع أي عائد اجتماعي تنموي شامل؟

وبداية لا أدعي بأنني أملك الإجابة النهائية عن هذه التساؤلات، لا سيما أن الدراسات والاستفتاءات حول هذا الموضوع قليلة في العالم العربي.

«طلب مني أن أساعد حفيدي حامد، وعمره سبع سنوات، للاستعداد للنوم. وكان الوعد بأنني سأقرأ له قصة بعد أن يدخل سريره. وكان تصوري أن روتين الاستعداد للنوم يجب أن يبدأ بالحمام ثم غسل الأسنان، ثم لبس النوم، ثم دخول السرير، وبعدها يأتي الكتاب والقصة. ولكنه رفض هذا الروتين الذي افترضته. واتجه أولا إلى رف الكتب ولقنني درسا أعجبني كثيرا. قال: «تيتا لنبدأ أولا باختيار الكتاب. أنا أريد أن أضعه جنب السرير ليكون جاهزا عندما أدخل إلى الفراش». فالكتاب بالنسبة لحامد الصغير أهم مفردات الاستعداد للنوم، ومن الطبيعي أن يستحوذ الشيء المهم على التفكير أولا حتى لو جاء تنفيذه في النهاية. وأثناء فترة الحمام أخبرني بأن أباه عنده كتاب فيه صفحات كثيرة يضعه جنب السرير دائما، وعندما ينتهي من قراءته يشتري غيره من المكتبة. ولكن كتبه هو موضوعة على الرف جنب سريره، يختار منها واحدا كل يوم. وأنه أحيانا يضيف إليها كتابا يشتريه أو يهدى إليه. أخذتني الحمية وقلت له إن أباه عنده كتب كثيرة أيضا. قال حامد: «أيوه يا تيتا، عنده كتب شغل! وأنا كمان عندي كتب شغل!». فالكتاب كما يقول هذا الفيلسوف الصغير ليس دائما للعمل. وقيمته في قراءات الليل هي التسلية والمتعة التي سنشترك هو وأنا فيها في هذه الليلة»[1]

العلاقة التي نريدها، إذن، بين الطفل والكتاب هي علاقة متعة وعمل. وتقول الدراسات الأجنبية إن علاقة المتعة لو جاءت قبل علاقة العمل فإن الاستمتاع بالقراءة سيدوم أكثر مع الطفل. وسيتطور هذا الطفل الذي يستهويه الكتاب في سن مبكرة، أي في الطفولة المبكرة، سيتطور ليصبح إنساناً قارئا (رجلاً وامرأة). كما أن علاقته الجيدة مع الكتاب ستجعل تعامله معه أمتع وأفيد، سواء كان ذلك أثناء سنوات الدراسة أو أثناء العمل، إذا كان عمله/عملها يتطلب التعامل مع الكتاب.

لا يختلف اثنان أن القراءة تنمي اللغة وتزيد كمية المعلومات. ويتفق الكثيرون على أنها تنمي التفكير وتساعد الطفل على تبني القيم وتطور ذكاءه بوجه عام. ولكن عدداً قليلا يعي أهمية القراءة في تنمية الوجدان وبناء الشخصية. إذ إن تنمية الوجدان السوي والأخلاق لا تكون بالوعظ والتهديد ووضع الحدود، ولكنها تأتي من خلال اندماج الطفل بقصة خيالية أو خبر لواقعة تبين أن الكذب مثلا، لابد وأن يكتشف يوما ويسبب ضرراً لمن اقترفه، خصوصا إذا كان من النوع الذي يسبب الأذى للغير. ولعل أكثر ما يؤثر على الوجدان ويبني الشخصية، إيجاباً أو سلباً هو قصص التراث الخيالية، سواء كانت مستقاة من التراث العربي أو مترجمة من التراث العالمي. لا بأس من تعريض أطفالنا للتراث العالمي، خاصة الجيد منه، ولكن لابد من تعريضهم أيضاً لتراثنا عن طريق إحيائه في كتب ذات طابع حديث، كما فعل الغرب بتراثه.

إذ أن تراثنا، تراث هذه المنطقة الجغرافية مهد الديانات السماوية، يمتاز عن التراث العالمي، كما نردد ويردد العالم الواعي معنا، وميزته بأنه يحتوي على إيجابيات أخلاقية ووجدانية واجتماعية كثيرة. والمطلوب منا اليوم في عهد العولمة أن نحيي هذا التراث الإيجابي أولاً فيما بيننا، كي ننمي لدى الطفل بذور خصوصياتنا الحضارية. ثم أن نمتد به إلى العالم ونساهم من خلاله في بلورة الأخلاق والقيم الإنسانية لجيل المستقبل. وكبرهان على ذلك يكفي هنا أن أورد المثال التالي:

«لو ذهبنا إلى مكتبة تبيع كتبا للأطفال في أي بلد عربي، فسوف نجد قصة سندريلا في طبعات وصور مختلة باللغة العربية كما باللغة الأجنبية ولا نجد أي طبعة لقصة شهرزاد، أي للقصة الأم في ألف ليلة وليلة. القصة الأولى من التراث العالمي والثانية من التراث العربي. الحبكة في كلتيهما تدور حول انتصار الخير على الشر، الممثل في الأولى بزوجة الأب وفي الثانية بالمرحلة الأولى من شخصية شهريار. المفهوم الوجداني في القصة الأولى يمثل البطلة منهارة، نائمة تحتاج لأمير ليوقظها ويقضي على زوجة الأب بعنف واضح وشماتة. وفي الثانية تتحمل البطلة الجريئة المثقفة مسئولية إنقاذ بنات جيلها وتقضي على الشر في شخصية شهريار ليصبح شخصية سوية وحاكما عادلا وإنساناً محبوباً.

ولست في حاجة إلى تعليق. أليست شهرزاد أفضل وأجمل في قيمها الانسانية من سندريلا»[2].

إن الإنسان القارئ لا يتعلم فقط ويزيد معلوماته من خلال القراءة. بل أيضا يتطور وينمو بعقله وتفكيره وشخصيته. والتطور والنمو لا ينتهي بانتهاء سنوات الطفولة بل إنه يستمر كما

نردد دائما من المهد إلى اللحد. وللقراءة الواعية المستمرة من المهد إلى اللحد عائد اجتماعي تنموي كبير. ومن هنا جاء مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة هدفا أساسيا من أهداف المواطنة في عصر ثورة المعرفة الجديدة والمتجددة.

وهكذا فإن الأهداف التي من أجلها نريد أن نقرب أطفالنا من الكتاب يمكن أن تتلخص بمايلي:

- أن ننمي لدى الطفل علاقة ود ومحبة مع الكتاب تستمر معه طوال حياته.
- أن نترك الطفل يتفاعل مع الكتاب على سجيته، كي يجني الطفل من القراءة فوائد تتعدى جمع المعلومات.
- أن نعرّض الطفل إلى قراءات متنوعة تنمي ليس فقط عقله بل نفسيته وقيمه الاجتماعية وتطلعاته في حاضرة ومستقبله.
- أن نبتعد بأطفالنا عن الكتب التي تقدم المواعظ بطريقة مباشرة، لما في المواعظ المجردة من جفاف وقسر تنفّر الطفل من الكتاب.
- أن ننمي لدى الطفل قدراته الاجتماعية والنفسية ليصبح عضواً مشاركاً فعالاً في المجتمع الخاص والعام بل في المجتمع العالمي أيضا.

شكل كتاب الطفل

لقد تغير شكل كتاب الطفل كثيرا خلال العقدين الماضيين. فالكتاب المستطيل الشكل ذو الحجم المتوسط لم يعد القاعدة. نجد اليوم في كتب الأطفال جميع الأشكال الهندسية وهناك كتب على شكل حيوانات وسيارات وقطارات، إلى آخر ما هنالك. وكتب الأطفال تأتي اليوم في جميع الأحجام من صغير بحجم يد الطفل إلى كبير يزيد حجمه عن حجم الطفل نفسه، ومصنوعة من جميع الخامات، القماش والبلاستيك والورق المقوى. وهناك كتب تحتوي صوراً مجسمة، وكتبا تغني، وكتبا تخبئ رائحة الوردة أو التفاحة تحت الصورة. والحقيقة هي أن الابتكارات في إخراج كتب الأطفال لا نهاية لها.

كل هذا جيد، لأن الكتاب اللعبة يقدم للطفل الصغير الكتاب بطريقة جذابة، والكتاب المصنوع من خامة تتحمل الشد والجذب من الطفل يسهل الأمر على المربي وعلى الطفل نفسه. إلا أن هذه الابتكارات المظهرية لم تساهم بتطوير نوعية الكتاب وملاءمة محتوياته لحاجات الطفل. المهم ألا نعطي هذه الكتب أكثر من حقها ونكتفي باعتبارها لعبة قد تساهم بتقريب الكتاب من الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة جداً.

وقد تم مؤخراً إصدار عدد من الكتب الالكترونية، التي لها قيمة كبرى في محو أمية الكومبيوتر. وعلى مكتبات الطفل أن تعنى عناية خاصة بهذه الكتب من أجل فتح مجال استعمالها من قبل الأطفال الذين لا يملكون كومبيوتر في بيوتهم وذلك بهدف سد الفجوة بينهم وبين الأطفال الأسعد حالا. ومن أجل التعامل والتوظيف لمصدر مهم من مصادر المعرفة في عصر المعلومات.

المراحل المتطورة لعلاقة الطفل بالكتاب

المرحلة التحضيرية

القراءة هي تعامل أخذاً وعطاء مع الكلمة المكتوبة. وبما أن الكلمة المكتوبة تأتي متأخرة نوعا ما في حياة الطفل، فإن البداية الحقيقية تكون في الخبرة التي يأخذها الطفل عندما يتعامل أول مرة أخذا وعطاء مع الكلمة المحكية. ويكون ذلك غالبا فيما بين الشهر الثامن والعاشر من سنة الطفل الأولى. أي يوم أن يدرك الطفل أن لكل شيء في بيئته رمزاً كلاميا متعارفا عليه، الرجل «بابا» والمرأة «ماما» وهنالك كوب وكرسي وكرة وعروسة الخ...

على المربي أن يساعد الطفل على تثبيت قدرته على استيعاب الرموز الكلامية والتعبير عنها. أي أن نساعده على تعلّم الكلام. وقد أثبتت الدراسات أنه كلما كانت خبرة الطفل بالكلمة في هذه الفترة أكبر وأعمق وأكثر تنوعا ازدادت قدراته على تعلم اللغة المكتوبة والتفاعل معها. وتنمية اللغة في هذه المرحلة تتطلب التحدث معه بجمل مفيدة كلما سنحت الفرصة، وأن نغني معه أغاني

المهد وأن نردد له الأزجال التراثية التي كان أجدادنا يرددونها لأطفالهم. قد لا يعي الطفل معنى كلامنا وأغانينا وأزجالنا، ولكننا نجده يتجاوب معنا، وتصدر عنه أصوات ومقاطع كلامية تعبر عن استمتاعه بالتفاعل الاجتماعي معنا، وبموسيقى وإيقاع الزجل، وبالقافية المترددة.

وبكلمة أخرى فإن استماع الطفل في سنته الأولى إلى الكلمة المحكية والاستمتاع بها والتجاوب معها هي الخطوة الأولى للاستماع إلى والتجاوب مع الكلمة المكتوبة، أي أنها الخطوة الأولى للتعلق بالكتاب. والأغاني والأزجال العربية كثيرة، جمعها كثيرون من علماء الأدب الشعبي في دراساتهم. ولكنها لم تصدر بعد في كتب مصورة يستطيع الآباء الرجوع إليها وقراءتها لأطفالهم.

أول مراحل التعامل مع الكتاب

يتفق خبراء الطفولة المبكرة على أنه يستحسن أن يبدأ تعريف الطفل على الكتاب في نفس هذه المرحلة، أي عندما يبدأ الطفل أولى محاولاته لاستيعاب واستعمال الرموز الكلامية. في هذه المرحلة يكون الطفل قد وصل إلى مرحلة في نموه يمتلك فيها القدرة العقلية لفهم معنى الرمز، ويصبح مستعدا لتعلم الكلام. والمربي يستطيع في هذه الفترة أن يأخذ الطفل إلى مجال آخر للرموز ويقدم له الصورة المسطحة كرمز آخر للكلمة المحكية. الكتاب يساعد في هذه المرحلة، ولكنه ليس ضرورياً. فالصورة ممكن أن تأتي مستقلة أو في مجلة أو صحيفة أو في إعلان على حائط الشارع. المهم ألا نقدم للطفل في هذه المرحلة صوراً لأشياء لم يرها أو لم يختبرها بعد. تماما كما لا نفرض عليه مفردات كلامية لأشياء لم يتعرف عليها بعد. وبما أن الوعي بالرمز الكلامي يأتي قبل النطق به أحياناً، فلا بأس من التعرف على الصورة المسطحة قبل التعبير عنها بالكلمة. أي أن الطفل يستطيع أن يتعرف على صورة الكرة في الكتاب قبل النطق بكلمة كرة.

التسلسل هنا يبدأ بأن يختبر الطفل شيئا ما ثم يربط هذا الشيء بالرمز الكلامي، سواء نطق الطفل الكلمة أم لم ينطقها بعد، ثم مساعدته على ربطه بالصورة المسطحة المطبوعة. في هذه المرحلة ليس من الضروري أن تكون الصور ذات تنظيم معين. يكفي في كتاب الطفل في سنته الأولى أن يكون مجموعة صور من الأشياء الموجودة فعلا في بيئته. وهنا لابد من الانتباه إلى أن الكتب المصورة المنقولة من لغات أجنبية كثيرا ما تحتوي صورا ليس لها صلة بحياة الطفل العربي.

فشكل الأثاث قد يختلف عن الأثاث المعهود في بيوتنا. والحيوانات قد لا يكون لها وجود في بيئتنا. والشارع والبيوت لا علاقة له بشوارعنا وبيوتنا. حتى الألوان تختلف عن الألوان التي نراها حولنا. ولعلنا لا نمتلك كتبا غير منقولة من هذا النوع، بسبب عدم إدراكنا لأهميتها، لا سيما أنها عالية التكلفة من الناحية الاقتصادية ومن ناحية الجهد المطلوب لإعدادها. [3]

القصة في كتاب مرحلة ما قبل القراءة

يتسارع نمو الطفل ما بين السنة الثانية والسادسة. في هذه السنوات الأولى يزداد طول الطفل بسرعة هائلة حتى يصل إلى حوالي 50٪ من الطول المنتظر عند اكتمال النمو في سن الثامنة عشرة. أي أن الإنسان يكسب من الطول في الخمس سنوات الأولى من حياته ما يكسبه بعد ذلك في ثلاث عشرة سنة. ويشتد عظمه في هذه الفترة بكل ما لهذه الكلمة من معنى. يقف ثم يمشي ويركض ويوازن نفسه ويتسلق وينط إلى غير ما هنالك من حركة تتطلب عظما وعضلات مكتملة النمو. ويصاحب كل هذا تطور ملموس في القدرات العقلية والاجتماعية واللغوية. يشعر الطفل بنفسه وبذاتيته ويسعى إلى تثبيت شخصيته بالقول والفعل والعمل.

وقد أشار الدكتور حسين كامل بهاء الدين في مجال الكلام عن «التعليم وصناعة التفوق» في كتابه الأخير «مفترق الطرق» إلى نمو وتطور خصائص الذكاء في هذه المرحلة الأولى من مراحل النمو مؤكداً على ضرورة أن يتحقق النمو في هذه الفترة العمرية بالذات، إذ أنه يصعب جداً تعويضه في مراحل النمو التالية، وفي هذا الصدد يقول: «ثبت علميا أن هناك عدة أنواع من الذكاء Gardner's Theory يولد بها الإنسان كالذكاء الموسوعي أي القدرة على تذكر قدر كبير جدا من المعرفة، والتصوري، والمنطقي، واللغوي، والحسابي، والرياضي، والموسيقى، والتوافقي الحركي، والاجتماعي، والعاطفي، والعملي، والذكاء البصري.. وأن كل هذه الأنواع موجودة عند كل طفل عند ولادته لكنها تحتاج إلى رعاية وتنمية». ويضيف أن نمو هذه الأنواع «يخضع لمبدأ يسمى بنوافذ فرص التعليم أو المعرفة Windows of Opportunities فكل نوع من أنواع الذكاء تتفتح له نافذة يمكن من خلالها دعم وتنمية هذا النوع من الذكاء». [4].

الحياة. بل أكثر مما يتعلم من خبرته في الحياة، لأن حياته محدودة والقصة دائماً أوسع أفقاً وأكثر أحداثاً وشخصيات. من السرد القصصي البسيط المبني على أشياء مترابطة وأحداث متتابعة، يتطور ذوق الطفل في القصة ويجعله يفتش عن حبكة للقصة[6].

وأذكر هنا قصة من قصص الأطفال كانت في السوق المصري منذ حوالي الأربعين عاما. اسمها «حسن والعصفور» لا أذكر اسم كاتبها أو ناشرها. حسن عنده عصفور في قفص. ويشفق حسن على العصفور فيفتح له باب القفص ويطير العصفور ليقف على شجرة في الحديقة ويلحق به حسن ويطير العصفور ليقف قرب الغدير ويلحق به حسن في حقل القمح في الوادي، وهكذا إلى أن يصبح حسن بعيدا عن بيته. إلا أنه يفطن إلى أنه يستطيع أن يرجع كما ذهب، فيعود هو والعصفور من حقل القمح إلى الغدير إلى الشجرة وأخيرا إلى غرفته بأمان[7].

والحبكة المطلوبة هنا لا تتطلب شخصيات قصصية. الشخصيات تأتي بعد ذلك في أواخر الطفولة المبكرة، حيث تدور قصص الأطفال عادة بين شخصيتين واحدة شريرة وأخرى خيرة، وحيث ينتصر الخير على الشر دائما. أما الشخصيات القصصية الأكثر تعقيداً فإن الطفل لا يفهمها في هذه السن المبكرة.

تطور قدرات القراءة

عندما يكتشف الطفل الكتاب في مرحلة ما قبل القراءة، ويتعامل معه بحرية، فإنه سينتبه يوما ما إلى أن هنالك أحرفا وكلمات مطبوعة في حوار الصور ترمز إلى كلمات السرد القصصي. بعض هؤلاء الأطفال يسأل عنها والبعض الآخر يحفظ هذه الكلمات المكتوبة ويرددها. ومهما كان فالأفضل أن نترك الطفل على سجيته، يتعلم ما يتعلمه. إذ إن دفع الطفل إلى تعلم القراءة والكتابة في هذه السن المبكرة غير سليم لأسباب فيزيولوجية ترتبط بنمو الجهاز العصبي والحركي. فقد يتأثر نمو هذين الجهازين لو أجبرناه أن يتعلم ما هو فوق طاقته، تماما كما يتأثر نمو العظام والعضلات لو دفعنا الطفل إلى تعلم المشي قبل أن يصل إلى النضج الفيزيولوجي المطلوب. وقد لاحظ مدرسو الابتدائي أن الأطفال الذين يدفعون إلى تعلم القراءة في وقت مبكر يجدون صعوبات في الوصول إلى درجات الكمال في القراءة. كما أنهم وجدوا أن الذين لم يتعرفوا لا على الكتاب ولا على القراءة والكتابة، فإنهم أحسن حالا من الذين دفعوا لتعلم القراءة في وقت مبكر. أما الذين تعرفوا على الكتاب على مراحل، كما أوردنا سابقا فإنهم أكثر الأطفال حظا في الوصول إلى مستويات الإجادة في القراءة والفهم.[8]

المعلومة في كتاب مرحلة المدرسة الابتدائية

ليس هنالك من شك بأن القصة في كتاب مطلوبة أيضا في مرحلة الطفولة المتأخرة، مرحلة المدرسة الابتدائية. كما أنها تبقى مطلوبة في مراحل النمو التالية، بل أيضا في كل مراحل الحياة من المهد إلى اللحد. وقصة هذه المرحلة أكثر تعقيدا من قصص السرد البسيط والصراع البدائي بين الخير والشر. أبطالها لهم شخصياتهم الواضحة، وإن كانت بسيطة. والحبكة القصصية لا تستهوي طفل هذه المرحلة إلا إذا كان فيها بعض التعقيد.

وما أن تمر السنة الأولى من المدرسة الابتدائية حتى يكون الطفل قد تعلم القراءة. ولكن القدرة على القراءة الكافية للاستمتاع لا تكتمل قبل السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية. لذلك يجب أن نستمر بالقراءة مع الطفل وأن نساعده تدريجيا على الاستقلال الكلي في القراءة والفهم.[9]

مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة نمو فيزيولوجي بطيئ نسبيا، ينشط فيها النمو العقلي والاجتماعي. لذلك نجد الطفل في هذه المرحلة أكثر قدرة على قضاء فترات طويلة في متابعة النشاطات العقلية، القراءة والحفظ والتدريب. ونجده أكثر وعيا بالعلاقات والمتطلبات الاجتماعية. ويسمى علماء النمو هذه المرحلة «مرحلة الاجتهاد» يستهوي الطفل في هذه المرحلة كل شيء جديد. والمطلوب أن تستغل هذه الحالة وأن يعرض الطفل والطفلة على السواء لكل ما يمكن من المعلومات والخبرات الجديدة، ليس لأننا نريده أن يحفظ كل ما نقدمه له من معلومات ولا لأننا نريده أن يتفوق في الخبرات الجديدة التي يمر بها. وإنما فقط بغرض أن نفتح أمامه (وأمامها) الأبواب، كي يكون وتكون صورة شاملة عن المتوفر له ولها في الحياة. ولكي يختار مما هو متوفر له النشاط الذي يمكن أن يتفوق فيه. هذا الاختيار والالتزام بنشاط ما ليس مطلوبا في

هذه المرحلة. إنه يأتي بعد ذلك بسنوات. لكن المهم في هذه المرحلة الاطلاع والتجربة. والقراءة وسيلة مهمة من وسائل الاطلاع. ومن أهم صفات كتب هذه المرحلة أن تكون جدية ولا تستهزئ بمفاهيم الطفل وقدراته العقلية وطموحاته الذاتية.

بالإضافة إلى القصة (الواقعية والخيالية وقصص الخيال العلمي)، يحب طفل هذه المرحلة أن يقرأ في المواضيع التالية:

- السير الذاتية وأخبار الناس.
- أخبار الأطفال في العالم.
- أخبار الأطفال في الوطن عبر التاريخ.
- الصداقات والزمالة والقرابة وغيرها من العلاقات الإنسانية.
- المدن والسكن والمواصلات.
- الحيوانات والحشرات والطيور.
- أعماق البحار وأعالي الجبال والأنهار وغيرها من أمور الطبيعة.
- علوم الكيمياء والفيزياء والطبيعة لاسيما الحقائق التي نتعامل معها في حياتنا اليومية كتحضير الحلويات والوجبات ومضخات المياه ومطهراتها والجو والرياح والميكروبات والفيروسات وغيرها.

مرحلة التكوين الأخيرة (مرحلة الإعدادي والثانوي)

وأخيراً لابد من كلمة عن أهمية الكتاب المخصص لهذه المرحلة العمرية. إذ يعتقد البعض أن الطفل يستطيع أن يقرأ كثيراً من كتب الكبار ولكنها في كثير من الحالات لا تستهويه. ونجد طفلنا في هذه المرحلة يحجم عن القراءات الخارجية ويلتفت إلى تسلية من نوع آخر. وهذا يعني أنه سينسى الكتاب، حتى في حال يكون قد تعلق به في صغره.

الهـوامـش

(1) د. ليلى لبابيدي، دراسة مقدمة إلى ندوة الطفل. القاهرة. 2003، ص 9.

(2) رضوان محمد محمود، الطفل يستعد للقراءة. دار المعارف. القاهرة، 1960 ط 1. ص 15.

(3) يعقوب الشاروني، تنمية عادات القراءة عند الأطفال. القاهرة، 1984 دار المعارف.

(4) د. حسين كامل بهاء الدين، مفترق الطرق، دار المعارف 2003 ص 77

(5) صالح الشماع، ارتقاء اللغة عند الطفل. القاهرة. دار المعارف. (1988) ص 210.

(6) محمود بسيوني، سيكولوجية رسوم الأطفال، القاهرة، 1958 دار المعارف ص 145.

(7) دونالد بيران، القراءة الوظيفية. ترجمة: محمد قدري لطفي. القاهرة، 1980 مكتبة مصر .ص 20.

(8) مارلون مونور، تنمية وعي القراءة. ترجمة سامي ناشد. القاهرة، 1967 مؤسسة فرانكلين.

التبول اللاإرادي الليلي عند الأطفال

ترجمة د. فرح فلاح الخواجة
عمان. الأردن

يعد التبول اللاإرادي الليلي عند الأطفال من الحالات المهمة الواجب ايلاؤها نصيبها من الاهتمام والمتابعة، وذلك نظرا للمتاعب النفسية التي تسببها للطفل، والتي قد يترتب عنها الكثير من التبعات التي تلازمة بقية حياته.

يعرف التبول اللاإرادي الليلي عند الأطفال بأنه حالة عدم تمكن الطفل المتجاوز للسن الطبيعية لقابلية المثانة على السيطرة الارادية (وهي سن الرابعة أو الخامسة) من السيطرة على التبول ليلا، هذه السيطرة التي من أهم متطلباتها الإحساس بامتلاء المثانة والقدرة على تخزين البول إراديا، والقدرة النفسية على هذا التخزين، والأهم من هذا كله هو التدريب الصحيح للسيطرة على تخزين البول.

يقسم التبول الليلي إلى نوعين: نوع أولي، أي أن الطفل لم يملك إطلاقا القابلية على السيطرة على التبول ليلا، ونوع ثانوي، أي أن الطفل امتلك القدرة على هذه السيطرة لمدة لا تقل عن الستة شهور ثم فقدها وأصبح يعاني من التبول اللاإرادي لسبب أو لآخر.

ورغم شيوع حالة التبول اللاإرادي، إلا أن 15٪ من الأطفال قد يحصلون على الشفاء التلقائي منها دون الحاجة للجوء إلى أي علاج. وقد يكون سبب هذه الحالة عضويا في حوالي 5٪ منها، إلا أن النسبة الغالبة تعود لأسباب غير عضوية، وتكثر حالة التبول اللاإرادي هذه عند الأولاد قبل سن العاشرة وتتساوى النسبة بين الأولاد والبنات بعد هذه السن.

النظريات التي تفسر حالة التبول اللاإرادي الليلي:

تعزى حالة التبول اللاإرادي الليلي عند الأطفال إلى عدة أسباب منها:

1. أسباب جينية: حيث تبين من خلال دراسات أجريت على التوائم أن للجينات الوراثية أهمية كبرى في تسبيب هذه الحالة، فقد تصل النسبة إلى 86٪ في التوائم المتشابهة، وهي لا تتعدى الـ 36٪ في التوائم غير المتشابهة، كما أن 40٪ من الأطفال قد يعانون من الحالة إذا كان أحد الوالدين مصابا في طفولته بالحالة، وترتفع هذه النسبة إلى 77٪ إذا كان كلا الوالدين مصابا بالحالة في طفولته، ويعتقد أن لبعض الكروموسومات (بالتحديد 12، 13، 22) علاقة بالمرض.

2. الاستيقاظ الليلي: إن عملية استيعاب امتلاء المثانة تحصل في العادة عند سن الخامسة، وتحصل عملية السيطرة على التبول النهاري قبل عملية السيطرة على التبول الليلي، وقد بينت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من التبول اللاإرادي يصعب إيقاظهم ليلا مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من الحالة، وربما يفسر هذا صعوبة استيقاظهم عند امتلاء المثانة.

3. سعة المثانة: يعاني بعض الأطفال من ضيق في السعة المثانية.

4. زيادة البول الليلية: لقد بينت الدراسات بأن هرمون مضاد التدرر يزداد في الليل عند الأطفال الطبيعيين مما يساعد على تقليل كمية البول، وأن هذا الهرمون لا يزداد ليلا عند الأطفال المصابين.

5. عوامل نفسية: لا يعاني معظم الأطفال المصابين بالتبول اللاإرادي من حالة نفسية سيئة في الأصل، ولكن معاناتهم النفسية قد تبدأ بسبب من عدم قدرتهم على السيطرة على التبول الليلي، الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة حصولهم على التشافي منه.

6. قصور النمو التطوري Maturational Delay وهي النظرية الأكثر قبولا لتفسير التبول اللاإرادي الليلي، وذلك لأن معظم الأطفال المصابين به يتم شفاؤهم منه تلقائيا خلال نموهم، حيث تقدر نسبة المصابين 15٪ في عمر الخمس سنوات مقابل 10٪ في عمر الست سنوات.

وهناك حالات استثنائية في التبول اللاإرادي الليلي، كأن تكون الأمراض العضوية السبب من ورائه. مثال ذلك التهاب المجاري البولية، السكري أو البول التفه، الإمساك، تضيقات في المجرى البولي، وجود خلل تشريحي ووظيفي في النخاع الشوكي. وهذه الأمراض ممكن علاجها أو السيطرة عليها جزئيا أو كليا.

علاج حالة التبول اللاإراي الليلي:

يجب على أهل الطفل الذي يعاني من هذه الحالة أن يدركوا أمر وجوب عدم توبيخ الطفل أو ضربه، لأن ذلك من شأنه أن يطور المشكلة ويعقدها. بل وعلي العكس من ذلك تماما، فإن على الأهل السعي لعلاج المشكلة من خلال التفهم بأن هذه الحالة خارجة عن سيطرة الطفل، وإدراك أن الطفل في كثير من الأحيان يعاني من حالات نفسية سيئة نتيجة لعدم سيطرته هذه.

ويقسم علاج الحالة إلى قسمين، الدوائي واللادوائي:

1. العلاج غيردوائي: ويعتبر في كثير من الأحيان أهم من العلاج الدوائي، ويتم من خلال ما يلي:

أ. التشجيع الايجابي: كأن توضع مفكرة خاصة لتطور الطفل في السيطرة علي تبوله، وتشجيعه على الذهاب إلى الحمام قبل النوم، وجعله يسهم في تنظيف الشراشف والملابس المبلولة صباحا ومنعه من تعاطي أية سوائل لمدة ساعتين إلى أربع ساعات قبل النوم. أن نسبة الشفاء التام بواسطة هذه الطريقة العلاجية تتراوح بين 25 . 30٪ يجب اتباع هذه الطريقة كمرحلة أولى في الأطفال الصغار، وإذا لم تؤد إلى نتيجة إيجابية خلال 3 .6 أشهر فإنه يجب عندها الاتجاه إلى طريقة أخرى.

ب . العلاج السلوكي Behavioral Therapy وذلك باستعمال منبه خاص يكون على هيئة جهاز صغير يلبس فوق ملابس الطفل مباشرة وفيه متحسس ارتجاجي يصدر أصواتا عندما تبل قطرات البول الملابس الداخلية.

وتقدر نسبة الشفاء بالعلاج اللادوائي بحوالي الـ 60 . 70٪، وهي الأعلى بين نسب الشفاء في العلاجات الأخري، ولكنها قد تستغرق وقتا طويلا وتحتاج إلى تعاون وصبر من قبل الطفل وذويه.

2. العلاج الدوائي: ويتم من خلال أخذ عقارات كالاميبرامين Imipramine الدسموبريسين Desmopressin والاوكسيبيوتينين Oxybutinin.

أ. الدسموبريسين: وهو مشابه لهرمون مضاد التدرر (الفازوبريسين) ويعمل على أنابيب الكلية لزيادة امتصاص الماء وتقليل البول. وقد تم استعماله من بعد ملاحظة نقصان الهرمون المضاد للتدرر خلال النوم لدى الأطفال المصابين، في الوقت الذي يزداد عادة لدى الأطفال الاصحاء. ويتواجد هذا الدواء على هيئة حبوب ورذاذ للأنف، ولا يجوز استعماله في حالات ارتفاع الضغط الدموي وأمراض القلب. ونسبة الشفاء هنا هي 70٪ ولكن 95٪ منهم يعانون من رجعة إلى الحالة. لذلك فإن استعمال هذا الدواء قد يكون فقط للحالات التي تتطلب إيقافا سريعا للتبول كالخروج في نزهات صيفية للأطفال.

ب . الاميبرامين: وهو من فصيلة مضادات الكآبة الثلاثية وله تأثير من خلال خصائصه الفسلجية على تقليل التبول اللاإرادي، وذلك بعمله على زيادة سعة المثانة والتقليل من تقلصاتها. إن نسبة نجاح العلاج تقدر بـ 60٪، ولكن معظم الحالات تعاني من نكسة وعودة إلى التبول الليلي. كما أن لهذا الدواء، كغيره من الأدوية، آثارا جانبية بعضها بسيط والبعض الآخر خطير، خاصة إذا ما تم أخذه بجرعات عالية، كارتجاف القلب، التشنجات، وفقدان الوعي. ولذلك فإن استعماله يتطلب الحذر الشديد من قبل الأهل والطبيب.

ومن المهم هنا التأكيد على أن التبول اللاإرادي الليلي عند الأطفال هو حالة حميدة ولا تتسبب بأية أضرار، سوى التعب النفسي، وليست لها أية آثار عضوية.

رؤية جديدة عن البناء العقلي لمفهومي الزمان والمكان لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية

أ.د. صالحة سنقر. كلية التربية، جامعة دمشق

تعود دراسة البناء العقلي للمفاهيم إلى جان بياجه Jean Piaget عالم النفس النمائي السويسري، أستاذ علم نفس الطفل في جامعة جنيف، الذي اشتهر بطرائقه المبتكرة في دراسة طرائق تفكير الاطفال ومراحل نموهم العقلي.

لقد حدد في نظريته في النمو العقلي أربع مراحل أساسية يكتسب الطفل خلالها القدرة على التفكير بصيغ متزايدة التعقيد، تبدأ بالمرحلة الحسية الحركية (من الولادة حتى السنتين) ثم مرحلة التفكير قبل الاجرائي (2.7) سنوات والمرحلة الحسية (7.11) سنة ومرحلة العمليات الصورية (11 عاما فما بعد).

لقد كان لمراحل النمو العقلي التي حددها بياجه انعكاساتها الواضحة على تخطيط المناهج التعليمية وتحديد ما هو ممكن تكوينه من المفاهيم وما هو غير ممكن، وأثر الخبرة العملية والخبرة الكلامية فيها.

واستمرت المدارس تعتمد في برامجها وطرائق تعليمها على نموذج الأفاق الموسعة Expanding Horizons الذي يرتكز إلى نظرية جان بياجه، والذي ينظر إلى الأطفال وكأنهم مقيدون بالزمان (الحاضر) والمكان (محيط الطفل) وأنهم لا يتمكنون من التفكير المجرد قبل الحادية عشرة من العمرتقريبا، وبالتالي لايمكنهم فهم التاريخ والجغرافية قبل هذا العمر.

ورغم الجهود التي بذلتها لجان ومنظمات تربوية عديدة في أمريكا مثل: المجلس الوطني لتعليم التاريخ National Council of History Educatrion ولجنة برادلي لتعليم التاريخ في المدارس Bradly commission on History in Schools وبخاصة عضويها كلوديا هون Claudia Hoon وفيليب فينيكس Philip Phenix لتجنب نموذج الآفاق الواسعة في تصميم المناهج لأطفال الرياض وتطبيق نماذج أخرى تعطي لتعلم التاريخ والجغرافية اهتماما أكثر في المراحل المبكرة من التعليم.

وتثبت أن الأطفال قادرون تماما على توسيع أفاقهم إلى العالم ككل، إلا أنه لم يكن لآرائهم أي أثر في إحداث تغيير في المناهج.

إلا أن الدراسة الواقعية التي قامت بها جوزفين باري ديفيز Josephine Barry Davis أستاذة تربية الطفل في جامعة ميتشيغان الغربية في كلامازو Western Michigan University in Kalamazoo حول البناء العقلي لمفهومي الزمان والمكان لدى أطفال سن الرابعة ساعد على اعطاء اهتمام كبير لتعليم اطفال الرياض المواد الاجتماعية ، التاريخ والجغرافية.

لقد قامت جوزفين ديفيز بتطوير برنامج على مدى سبع سنوات من البحث، واعتمدته في تعليم أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة.

لقد اشتمل البرنامج على دروس نموذجية مصممة لهذه الفئة العمرية، روعى فيه اهتماماتهم وقدراتهم المعرفية، بحيث لا يقتصر على تنمية ملاحظة الأطفال وتركيز اهتماماتهم على أجسامهم وما يحيط بهم (الأسرة، الروضة، الجوار...) وإنما يقوم الآباء والمعلمون بتوجيههم أيضا لملاحظة المجموعة الشمسية والكواكب والسماء، مستعينين بأدوات وتقنيات تعليمية متنوعة من:

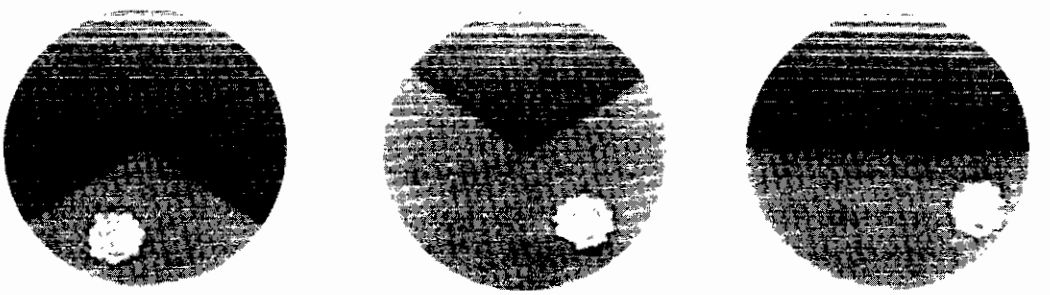
- صور وشرائح وأفلام فيديو قصيرة عن النجوم والكواكب والأرض..
- كتاب مصور عن الفضاء الخارجي تقرأ المربية فقرات منه بصوت مرتفع..
- بطاقات تحوي صورا للنجوم والكواكب والأرض والفضاء الخارجي توزع على الأطفال ليقوموا بتفحصها والتدقيق فيها وترتيبها حسبما يشاؤون وفي الوقت الذي يريدون.

- نماذج وأشكال جذابة ومتنوعة، بعضها يصدر أضواء وبعضها أصوات وكلمات، مثل الكرات، الكبيرة والصغيرة والتي تساعد الطفل في تمييز أوجه التشابه والاختلاف، ومثل المجسمات لكائنات برية وبحرية من حيوانات وزواحف وأسماك وطيور، إلى جانب مواد مختلفة من آجر وبلاستيك وخشب وقماش وبورسلين.

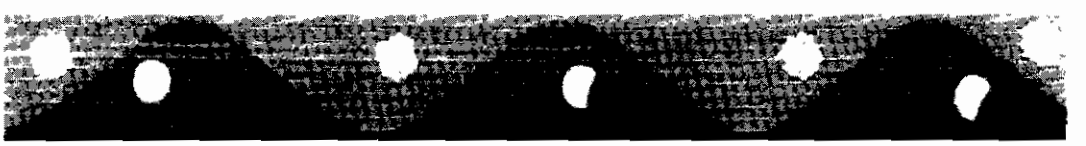
- مصورات وخرائط بأنواع وحجوم وتصاميم مختلفة تساعد الأطفال على المقارنة، كأن يقوم الطفل بمقارنة قارة أفريقيا على الخارطة المسطحة ووضعها على مجسم الكرة الأرضية وصورتها كما ترى من الفضاء.

- البوصلة والتي يتدرب الأطفال على استخدامها لمعرفة الاتجاهات، ومعرفة أين يعيش بابا نويل؟

كما يلاحظون أن الشمس تشرق من الشرق، ويتابعون مراقبتها وموقعها في الأفق في أوقات مختلفة من النهار وحتى وضعها عند المغيب، كما يلاحظون أن الشمس حين تتحرك نحو الأسفل يصبح الليل اطول والنهار أقصر وأبرد كما في الشكل (1).



التقويم (روزنامة) لتوضيح تعاقب الليل والنهار وهي على شكل شريط ورقي طويل بلونين، الأزرق للنهار والأسود لليل ويقوم الأطفال كل صباح بوضع الشمس (لصاقة مصنوعة من ورق برتقالي وذهبي) على الجزء الأزرق من الشريط، وبعد بضعة أيام يقوم الطفل بعد الشموس الموجودة على شريطة ووضع رقم لكل منها، وهذا يعطي الطفل تصورا عن تتابع الأيام، وقد يقوم الأطفال أيضا بوضع الأقمار (لصاقة مصنوعة من ورق فضي) على الشريط ذاته، ويقوم الاطفال بعدها بعمل تقويم قمري أيضا كما في الشكل (2).



استمرت الباحثة بتطبيق البرنامج على أطفال الرياض مدة ثلاث سنوات وقامت بتحليل نتائج اجابات الأطفال وذلك باستخدام طريقة De-Contextualized/Re-Contextualized، والتي تقوم على ملاحظة الطفل لما حوله وتسجيل انطباعاته. ومثال ذلك ما قالته الطفلة اميليا للمربية:

(انظري إلى القمر، إنه مازال مكانه، إنه بعيد جدا جدا، أنا شاهدته الليلة الماضية، وعندما أكبر سأراه دائما، والناس عندما يموتون لا يعودون يرونه، أنا لن أموت إلا بعد مدة طويلة جدا جدا...).

أن عملية التفكير التي تجلت في هذه الكلمات تدل على معرفة الطفلة للوقت، وأنه لا يعود إلى الوراء، وأن الموت حتمي. وأن طفل هذه المرحلة يحس بالوقت وتغيره كما يحس بالمكان وديمومته.

لقد بينت الدراسة أن أطفال الأربع سنوات:

- يمتلكون البناء العقلي للزمان والمكان.

- يجدون بإحساسهم الفطري بالزمان والمكان معنى لرؤيتهم للعالم.

- يهتمون ويبحثون عن طبيعة الأشياء ومعناها ذاتيا.

- يحسون بالواقع المحيط بهم بجانبيه المكاني والزماني وبأقصى الحدين (فلديهم الفضول لمعرفة منشأ الحياة من جهة أخرى) وهم قادرون على التوسط ما بين الحدين.

- يتمكنون من بناء مصورات واقعية وعقلية للمكان.

- يستخدمون مفردات وتعابير لغوية خاصة بهم لإظهار المعنى الذي يريدونه، ويستعينون بالاشياء لتوضيح ارتباط الحاضر بالماضي.

يحسون الماضي البعيد والمستقبل البعيد، ويعرفون أن الزمان لايعود إلى الوراء، وأن المكان باق.

مما سبق يمكن القول إن عمر الأربع سنوات هو بوابة لفرصة تعليمية تتصف بالحساسية والاستعداد، وعلى المربين الاهتمام بها ومعرفة الكيفية التي يتم بها تعليم الأطفال التاريخ والجغرافيا العالية.

وأن تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلمين يتطلب البدء بالتحضير لها في سن مبكرة.

المراجع:

- عاقل، فاخر (2003). علماء نفس أثروا في التربية وبحوث أخرى، شعاع للنشر والعلوم، حلب، سورية. 152.147.

- Josephine Barry Davis (2003). Preschool children's mental constructs of time and space-social studied and the young learner-NCSS-Chicago V(15), No. (4) 18-20

تقـــاريـــر

(1) تجربة جوائز أنجال الشيخ هزاع بن زايد آل نهيان لثقافة الطفل العربي

إعداد: د.سمر روحي الفيصل

سأحاول تقديم تحليل لتجربة جوائز مسابقات أنجال الشيخ هزاع بن زايد آل نهيان لثقافة الطفل العربي من جانبين: جانب وصفي وجانب نقدي، لاعتقادي بأن هذين الجانبين يخدمان الجهود المبذولة لترسيخ الكتابة للطفل العربي.

أما الجانب الوصفي فيشير إلى أن الجائزة كانت أول الأمر جائزة واحدة خاصة بقصة الطفل. ومن ثَم حملت حين أنشئت عام 1996 الاسم الآتي: (جائزة الشيخة فاطمة بنت هزاع آل نهيان لقصة الطفل العربي)، ثم اتسعت في أخريات عام 1999 فأصبحت تضم أربعة حقول، هي: القصة والمسرحية والسيرة القصصية والشعر، وصار اسمها الرسمي: (جوائز مسابقات أنجال الشيخ هزاع بن زايد آل نهيان لثقافة الطفل العربي). وضمن المسمى الجديد أصبحت هناك أربع مسابقات، الأولى باسم الشيخة فاطمة وهي خاصة بقصة الطفل، والثانية باسم الشيخة سلامة وهي خاصة بالسيرة القصصية، والثالثة باسم الشيخ زايد بن هزاع وهي خاصة بمسرحية الطفل، والرابعة باسم الشيخة ميرا وهي خاصة بشعر الطفل. واتسعت الجائزة مرة ثالثة في عام 2002، بحيث أضافت حقلا خامسا يخص الترجمة، حمل اسم الشيخ محمد بن هزاع. واستقرت الجائزة، ابتداء من العام المذكور، على خمسة حقول، وصارت جوائز لخمس مسابقات سنوية، تضم شروطا تلائم الجنس الأدبي الخاص بكل جائزة على حدة، وتراعي أن يكون المتسابقون فيها من الدول العربية كلها. كما تحرص على أن تشكل خمس لجان للتحكيم، تختص كل لجنة بجنس من الأجناس الأدبية الخمسة، وتلتزم بزمن معين لاستلام المشاركات، وآخر لإعلان النتائج، وثالث لدعوة الفائزين إلى دولة الإمارات لتوزيع الجوائز عليهم ضمن حفل ثقافي عام.

ولا يتسع هذا الموجز الوصفي للإحاطة بطبيعة هذه الجوائز الطفلية، ولكن من المفيد أن أشير إلى أن التطور لم يكن خاصا بالانتقال من جائزة واحدة إلى خمس جوائز، بل شمل تشكيل هيئة عليا عام 1998، رأستها الشيخة موزة بنت محمد بن بطي آل حامد، حرم الشيخ هزاع بن زايد آل نهيان، وأشرفت على تجويدها ورعايتها وترسيخها ورفدها بالفعاليات الثقافية الآتية:

- طباعة عدد محدود من قصص الأطفال لقاصين عرب غير القصص الفائزة بالمسابقات.
- طباعة عدد محدود من الكتب النقدية الخاصة بثقافة الطفل العربي.
- تكريم بعض الأدباء الذين ساهموا في الكتابة للطفل العربي.
- المشاركة في معارض الكتب المحلية والعربية والعالمية.
- إعداد مهرجانات وأوبريتات وأناشيد ومسرحيات للأطفال.
- المشاركة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية الخاصة بالكتابة للأطفال.

ولا أشك في أن الباحث في الجانب الوصفي من هذه الجوائز يلاحظ بعد ثماني سنوات من البدايات الأولى شكلين للحصاد الذي خلقته تجربة الجوائز، أولهما خاص بالطفل، وثانيهما خاص بثقافة الطفل.

أما الشكل الأول من حصاد الجائزة فهو الشكل الذي يحقق هدفا رئيسا من أهداف الجوائز، وهو توفير عدد من الكتب الصالحة لقراءة الطفل العربي، بحيث تتوافر فيها الشروط الفنية العالمية والعربية لكتاب الطفل، من حيث ثمنه ولغته العربية الفصيحة وموضوعه ومستواه الفني، فضلا عن السن الملائمة للطفل، وهي في الجوائز كلها أربعة عشر عاما، وعن الشروط الفنية التي تخص كل جنس أدبي من الأجناس الخمسة، كالجانب الإيقاعي بالنسبة إلى الشعر، والتخييلي بالنسبة

إلى القصة، والدرامي بالنسبة إلى المسرحية.. وقد بلغت إصدارات الجائزة سبعين كتابا صالحا لقراءة الطفل العربي. وهذا العدد المنوع من القصة والمسرحية والسيرة القصصية والشعر والترجمة هو العدد الذي فاز بالجوائز ابتداء من أول مسابقة، وانتهاء بآخر مسابقة. وهناك شكل آخر من أشكال الحصاد هو الإفادة من حفل توزيع الجوائز على الفائزين في إعداد حفل ثقافي يقدمه الأطفال تمثيلا وغناء وأداء، بحيث يفيدون منه في تنمية مهاراتهم وتجسيد القيم التي يقرأون عنها ويتلقونها نظريا في المنزل والمدرسة.

أما الشكل الثاني من حصاد الجوائز فهو شكل يخدم ثقافة الطفل العربي. إذ إن الهيئة العليا للجوائز حرصت على أن تجعل الكتابة للطفل عملا جادا يؤديه كبار الأدباء في الوطن العربي حين يشاركون في تحكيم الجوائز، ويناقشون المعايير التي يتبارى الأدباء في توفيرها في نصوصهم الطفلية. ثم حين يلقون بمناسبة توزيع الجوائز محاضرات تدور حول ثقافة الطفل، ويثيرون في المجتمع قضايا الطفل تربية وتثقيفا وتخييلا، فضلا عن ذلك التجويد في إخراج كتاب الطفل، وتلك الفنية في رسم لوحاته، وفي اختيار الورق الصقيل الملائم، وبنط الحرف الواضح، وشهادة التقدير المرفقة بكل نسخة، واللصاقات التي طبعت عليها لوحات الكتاب ووضعت في آخر كل نسخة ليفيد منها الطفل في تزيين دفاتره وكتبه، وكي يتذكر القصة أو السيرة أو المسرحية أو القصيدة التي قرأها. وهذه الأمور الإخراجية كلها تضاف إلى الأحجام المنوعة الكبيرة للكتب، والأشكال غير التقليدية لها، والتجويد في أغلفتها، وما إلى ذلك من أمور جعلت كتب الجوائز قادرة على جذب الطفل إليها وإغرائه بقراءتها. ومن ثم ساهمت جوائز مسابقات أنجال الشيخ هزاع في ترسيخ ثقافة الطفل العربي، وأصبحت سنة بعد أخرى طرفا عربيا في إنتاج ثقافة الطفل، مؤمنا بتنمية الجيل العربي الجديد المزود بالقيم العربية الإسلامية الأصيلة المنفتحة على العصر والعالم، دون أن تتخلى عن ثوابتها ومبادئها.

هذا، بإيجاز شديد، هو الجانب الوصفي من تجربة جوائز مسابقات أنجال الشيخ هزاع لثقافة الطفل العربي. أما الجانب النقدي فهين تبعا لتدقيق الهيئة العليا في العمل الثقافي قبل تقديمه للطفل، ولاستعانتها بخبراء في هذا الحقل يقدمون المشورة الثقافية النابعة من تجارب الكتابة للأطفال في الوطن العربي. بيد أن ذلك لا يمنع من ملاحظة رغبة القائمين على الجوائز في النقد البناء الهادف إلى تطوير تجربة الجوائز. ويمكنني القول استنادا إلى ذلك إن الجوائز حرصت على تنمية مخيلة الطفل بوساطة النصوص القصصية والدرامية التي كتبها الأدباء للأطفال، ودرجت على أن تضع ذلك شرطا من الشروط الواجب توافرها في النصوص المقدمة للمسابقات، في القصة خصوصا، وفي الأجناس الأخرى عموما. ولكن ذلك لم يتوافر على الوجه المرغوب فيه في بداية عمل الجائزة. فقد طرح القاصون نوعين من الخيال، نوعا منطلقا ونوعا مرتبطا بالواقع. وإذا كان الخيال قدرة يستطيع الطفل بوساطتها تشكيل صور الأشياء والأشخاص وموجودات الطبيعة، فإن الواضح بالنسبة إليّ أن الخيال في النصوص الأولى الفائزة بالمسابقات انطلق حرا دون قيد من زمان أو مكان. ومن ثم لم تكن صوره مرتبطة بواقع الطفل؛ لأن هذا الواقع مكون من تفصيلات لا أثر لها في بعض النصوص. والمراد بذلك أن النصوص الأولى لم تستمد حوادثها وشخصياتها التي تفاعلت مع هذه الحوادث ونمت بنموها من الواقع المحيط بالطفل، بل استمدته من الواقع التخييلي الافتراضي. ولكن الهيئة العليا للجوائز دققت بعد البدايات الأولى في هذا الأمر، فتخلت نصوصها اللاحقة عن الواقع المغرق في التخييل الافتراضي، وطوعت الخيال الحر للاقتراب من الواقع الحقيقي للطفل، وأضافت إليه نوعا جديدا هو الخيال العلمي الذي يعد الطفل لقبول الاختراعات الحديثة والعيش في مناخها. أما النوع الثاني من الخيال الذي حرص أساسا على الارتباط بالواقع، واستمد حوادث القصص وشخصياتها من واقع الطفل، فكثرت فيه أسماء المدن والشخصيات الحقيقية كغرناطة ومكة وأحمد بن ماجد وغيرها. ولا شك في أن درجة التخييل لم تكن واحدة في النوعين معا. فقد وُظف الخيال ليحقق هدفا تربويا هو مساعدة شخصية الطفل على النمو الإيجابي من خلال الانغماس في واقعه المعيشي الحقيقي، والتحلي بقيمة العمل التي تجعله ينهض بنفسه وواقعه، وليقدم مغامرات تجعله يتأثر بالتخييل العلمي. وعلى الرغم من أهمية الخيال الحر المنطلق دون قيود من زمان الطفل ومكانه، فإن الحرية فيه

يجب ألا تجاوز تنمية الخيال العلمي المستند إلى أسس يمكن لها أن تتحقق مستقبلا. وبالتالي عليها أن تبتعد عن الخرافات التي تلجأ إلى الخيال الذي لا تسنده أي أسس علمية. وفي الحالين حرصت الجوائز على أن يبقى الخيال المرتبط بالواقع خاصا بأطفال المرحلة الأولى، تبعا لارتباط نموهم بالواقع المحسوس المحيط بهم.

وثمة ملاحظة أخرى تتعلق باللغة التي استعملها كتّاب النصوص. فهي عموما تتصف بسهولة المفردات وتنوع الأنماط اللغوية، ولكنها، شأن غالبية نصوص أدب الأطفال في الوطن العربي، تحتاج إلى التدقيق العلمي في المفردات والأنماط اللغوية الملائمة للطفل؛ أقصد المفردات والأنماط النابعة من معجم الطفل اللغوي. ذلك أن اللغة التي تكتب بها نصوص الكبار ليست اللغة التي تكتب بها نصوص الأطفال. والخلاف بين اللغتين لا يتعلق بالبساطة والسهولة، بل يتعلق بالألفاظ التي يستعملها الطفل العربي، وبالتراكيب التي تسمح بها مرحلة نموه اللغوي، وخصوصا الأنماط اللغوية القصيرة غير المتداخلة، وتلك التي لا يكثر فيها التقديم والتأخير، وغير ذلك مما يعرفه المطلعون على الرصيد اللغوي للطفل العربي. وظني أن كتاب النصوص الذين ساهموا في الكتابة للطفل، وفازوا عن جدارة بمسابقات أنجال الشيخ هزاع مازال بعضهم على أقل تقدير يحتاج أحيانا إلى التدقيق في معجم الطفل العربي، ليجعل نصوصه أكثر قربا من الطفل، وأكثر قدرة على التأثير في قدراته القرائية، وأكثر احتمالا لحفزه إلى ضم ألفاظها إلى رصيده اللغوي.

وثمة ملاحظات أخرى لا يتسع لها الحديث النقدي الموجز، ولكنها كلها لا تمس ذلك الجهد المتواصل للهيئة العليا للجوائز لتعزيز الجوانب الإيجابية في تجربتها، والبحث عن الجوانب السلبية لتلافيها والقضاء على أسبابها.

(2) البيان الختامي والتوصيات الصادرة عن المهرجان العلمي والثقافي الثالث للإبداع والتفوق الذي أقيم في الفترة من 26 - 27 أبريل 2004

تحت شعار

«البيئة المحفزة للإبداع والتفوق ضرورة وطنية»

أقامت الأمانة العامة للتربية الخاصة في وزارة التربية واللجنة الوطنية المشتركة لرعاية النشاط الابتكاري المهرجان العلمي والثقافي الثالث للإبداع والتفوق وذلك برعاية معالي وزير التربية ووزير التعليم العالي الأستاذ الدكتور رشيد حمد الحمد، يومي الاثنين والثلاثاء 26 و2004/4/27 في فندق شيراتون الكويت.

وقد جاء انعقاد هذا المهرجان تحقيقا لأهداف اللجنة الوطنية المشتركة لرعاية النشاط الابتكاري ونتيجة لما حققه كل من المهرجان العلمي والثقافي الأول للإبداع والتفوق الذي عقد في مارس 2000م، والمهرجان العلمي والثقافي الثاني للإبداع والتفوق الذي عقد في ديسمبر 2001م، وندوة الإبداع والعولمة التي عقدت في ديسمبر 2002م.

وقد شارك في المهرجان عدد من الأساتذة الأفاضل من مجلس الأمة وجامعة الكويت ومن الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ومن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي وخبراء من جمهورية مصر العربية.

وقد اشتمل المهرجان بالإضافة إلى حفل الافتتاح وعرض فيلم وثائقي عن مسيرة الإبداع ورعاية المبدعين في دولة الكويت، كلمة معالي وزير التربية ووزير التعليم العالي أ.د.رشيد حمد الحمد، وكلمة الأستاذ الدكتور حمود برغش السعدون وكيل الوزارة، وكلمة الأمين العام للتربية الخاصة أ. دلال المشعان، وكلمة الطلاب الفائقين ثم افتتاح معرض إبداعات الطلاب.

عقدت أربعة جلسات عمل على مدى يومين، نوقشت خلالها ثلاث أوراق عمل قدمها خبراء أكاديميون وممارسون في الميدان، وقد دارت حولها مناقشات مستفيضة ومفيدة، هذا بالإضافة إلى الندوة الطلابية الحوارية التي دارت في الجلسة الرابعة وشارك فيها عدد من المبدعين وعدد من الطلاب وبعض أولياء الأمور والمعلمين، وقد خرج المهرجان بالتوصيات التالية:

1 - يجب الإيمان بأن عملية الإبداع هي عملية متواصلة منذ الطفولة ومتدرجة مع مراحل العمر المتقدمة جدا وبالتالي فعلينا ألا نكتفي بتوفير بيئة الإبداع في المراحل الدراسية المختلفة فقط.. بل علينا أن ننمي روح الإبداع في الأطفال منذ الصغر.

2 - ضرورة وضع مكافأة مجزية للمتفوقين في كل المراحل الدراسية خاصة في المراحل الجامعية، فمثلا الطالب الذي يتخرج بدرجة امتياز أو امتياز مع مرتبة الشرف، فلابد أن يعامل معاملة خاصة، ولابد أن يوظف هذا الطالب خلال شهر واحد من تخرجه وفي المكان الذي يختاره عن قناعته الذاتية.

3 - ضرورة إنشاء مراكز مختلفة للإبداع مع التركيز على التقنية الحديثة في هذه المراكز (استخدامات الكمبيوتر والإنترنت)، حيث إن التقنيات أصبحت من متطلبات التفوق ومن المهم جدا أن نستثمرها في هذا المجال حتى نحفز بيئة الإبداع.

4 - العمل على إصدار التشريعات الخاصة بحفظ حقوق الفائقين والموهوبين المرتبطة بإنتاجهم الإبداعي (تسجيل براءة اختراع موثقة في جهة رسمية).

5 - العمل على انتقاء المعلمين الذين يقومون بالتدريس للفائقين انطلاقا من الحاجة إلى المعلم الواعي الرشيد الذي يكون بمثابة الأب والقائد والصديق والمعلم في الوقت نفسه.

6 - العمل على إعداد البرامج العلمية والعملية التي تتكفل بتدريب المعلمين أثناء الخدمة في كيفية التعامل مع الموهوبين والمتفوقين.

7 . ضرورة الاهتمام والتركيز على التعليم والتفكير الابتكاري من خلال مناهج دراسية وإثرائية.

8 . العمل على إصدار مجلة تضم إنتاج وأخبار الفائقين والموهوبين كتوجه تعزيزي لإمكاناتهم الإبداعية عن طريق النشر.

9 . ضرورة وضع فلسفة وأهداف تعريفية خاصة بالطلاب الفائقين والموهوبين وتحديد أدوات الكشف وطرق التقويم.

10 . إجراء عملية توعية شاملة ومستمرة داخل المدرسة لكل من يعنيهم أمر فئة الفائقين والموهوبين ووضع خطة شاملة تشترك فيها الإدارات المدرسية ومعلم التفوق.

11 . إعادة النظر في البرامج التعليمية ليس للطلاب الفائقين فحسب ولكن أيضا بالنسبة إلى جميع الطلاب في جميع المراحل التعليمية انطلاقا من الأسس الإبداعية التي تساهم في جعل التلميذ قادرا على إنتاج المعرفة الخلاقة وليس مجرد استهلاك المعرفة التي تقدم إليه.

12 . تطوير آلية مناسبة لإيجاد رابطة بين المدرسة والأسرة والتلميذ بحيث تصير العملية التربوية عملية مستمرة وديناميكية لا تتوقف على الدروس التي تقدم في الفصول.

13 . تطوير آلية من أجل تضافر جهود جميع المؤسسات الحكومية والأهلية المعنية بالإبداع والتفوق والتنسيق فيما بينها تحت مظلة واحدة تلافيا لتشتت هذه الجهود وعدم فعاليتها وبحيث تتولى تلك الجهة إرسال الخطط والبرامج والفعاليات المختلفة برعاية المبدعين والفائقين.

14 . التوصية بإصدار قرار من مجلس الوزراء يهدف إلى تحديد الإسهامات التي تقدمها المؤسسات الاقتصادية بجزء من أرباحها ويوجه لرعاية المبدعين والفائقين من خلال وعاء رسمي وليكن هو الجهة التي تمت الإشارة إليها في التوصية رقم (13).

15 . المساعدة الممكنة في إشهار اللجنة الوطنية المشتركة لرعاية النشاط الابتكاري بحيث تكون لجنة وطنية دائمة مستقلة بميزانيتها وأعمالها من خلال قانون تأسيس أسوة باللجنة الوطنية لدعم التعلم.

16 . المساعدة الممكنة في تسريع الانتهاء من إجراءات إنشاء مدرسة الفائقين لها مناهجها وإداراتها ومناشطها التي تتلاءم مع التفوق والإبداع.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ عقد مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعا بتاريخ 2004/3/13، وتم استعراض تقرير عن أنشطة الجمعية وما تم إنجازه خلال العام 2003، والدراسات والمشاريع القائمة وأهمها:

- مشروع دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في الكويت: المرحلة الثانية، حيث قام الدكتور بدر العمر بعرض الملامح العامة وبعض النتائج الخاصة بالمشروع.

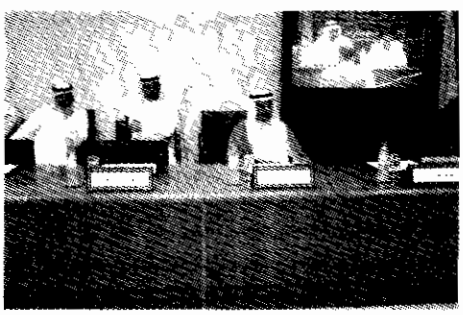
- مشروع إعداد وتقنين اختبار تقويم طفل ما قبل المدرسة.

كما اطلع مجلس الإدارة على تقرير مراقب الحسابات والميزانية العمومية وبيان الإيرادات والمصروفات للفترة من 2003/1/1 حتى 2003/12/31 وتم اعتماد التقرير المالي.

❖ عقدت الجمعية العمومية للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعها العادي بتاريخ 2004/3/27، وتمت مناقشة التقرير السنوي الحادي والعشرين والذي يتضمن إنجازات الجمعية خلال العام 2003 وأنشطة الأجهزة الفنية والإدارية، والدراسات والمشاريع القائمة، وأحاطت علما بالبدء في المرحلة الثالثة 2004 - 2009 من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية وبالإعلان إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة للمشروع.

كما تمت الموافقة على تقرير مراقب الحسابات عن السنة المالية المنتهية في 2003/12/31، وعلى مشروع الميزانية التقديرية للجمعية للعام 2004.

❖ السمينار الوطني لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في دولة الكويت: المرحلة الثانية.



أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي «سمينار وطني» يومي السبت والأحد 29 - 30 مايو 2004، حيث ألقت الدكتورة ميرفت بدوي كلمة معالي الأستاذ عبد اللطيف يوسف الحمد - المدير العام ورئيس مجلس إدارة الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ثم ألقى الدكتور حسن الإبراهيم رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كلمة رحب فيها بمعالي الدكتور رشيد حمد الحمد وزير التربية ووزير التعليم العالي، كما رحب بالسادة الحضور شاكراً للجميع تفضلهم بالمشاركة في هذا السمينار.

وقد عبر معالي الوزير الحمد عن شكره وتقديره للجهود التي بذلت في هذا المشروع الحيوي.

وقد حضر السمينار أصحاب السعادة وكلاء وزارة التربية والوكلاء المساعدون في دولة الكويت، وممثلون عن وزارات التربية والتعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، وممثلون عن المكاتب والمنظمات الدولية والإقليمية والعربية المعنية بالتربية، ولفيف من القيادات التربوية والأكاديمية في الكويت والدول العربية وأعضاء المجلس الأعلى للتعليم في الكويت، وأعضاء الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وأعضاء اللجنة الإشرافية العليا لمشروع المؤشرات التربوية وأعضاء لجنة الخبراء واللجان الفنية للمواد الدراسية، والعديد من المهتمين بالأمور التربوية والإعلاميين.

وقد عقدت أربع جلسات عمل، على مدى يومين عرض خلالها أعضاء المشروع النتائج التي تم التوصل إليها، وشهدت الجلسات مداخلات ومناقشات حول النتائج وتحليلها، بهدف الاستفادة من القدرات الوطنية التي تم بناؤها في تنمية وتدريب قدرات وطنية جديدة وتوفير قاعدة معلومات عن مستويات التحصيل وبناء آلية لمراقبة التحصيل الدراسي ومخرجات التعليم من خلال إجراء تقويم دوري لها وتقديم إسهامات بحثية للساحة المحلية والإقليمية والعربية والدولية.

وقد صدرت التوصيات التالية عن السيمنار الوطني لمشروع المؤشرات التربوية:

1. إنشاء مركز وطني للقياس والتقويم مستقلا عن وزارة التربية يختص بمرقبة المستوى التحصيلي للطلبة في مراحل التعليم المختلفة بصورة منهجية ومستديمة.

2. دعوة أجهزة الدولة المختلفة للمشاركة في خلق نقاش وطني Create a National Debate حول وضع التعليم في البلاد على ضوء ما توصل إليه مشروع المؤشرات التربوية من نتائج لإيجاد وعي بالمسؤولية المشتركة.

3. دعم القدرات الوطنية العاملة في مجال التقويم من أجل نشر ثقافة التقويم في البلاد ويمكن الاعتماد على خبرات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في هذا المجال.

4. القيام بحملة وطنية للقضاء على ظاهرة الأمية التعليمية وخصوصا بين أمهات طلبة منطقة الجهراء التعليمية.

5. التأكد من المستويات المعرفية العليا المتعلقة بمهارات التفكير عند بناء المناهج واستخدام طرق التدريس وأساليب التقويم.

6. تأهيل معلمي المرحلة الثانوية تربويا بغرض تحديث معلوماتهم وأساليب عملهم في ضوء تطوير وتحديث الأهداف والسياسات التربوية.

وقد تلقت الجمعية الرسالة التالية من سعادة الدكتور حمود السعدون وكيل وزارة التربية، تثمينا وتقديرا لجهودها في خدمة قضايا التعليم:

سعادة الأخ الكريم الدكتور حسن الإبراهيم الموقر

رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،،،

فإن وزارة التربية تثمن عاليا جهود جمعيتكم الموقرة التي تقدمونها في خدمة قضايا التعليم، ولا أدل على ذلك من مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية الذي يهدف إلى تطوير المرحلتين المتوسطة والثانوية في دولة الكويت.. والذي طرحت قضاياه للحوار والمناقشة، حيث تجلت الأولويات النابعة من قناعة جمعيتكم الموقرة في جعل التربية على رأس اهتماماتكم مما يدعونا إلى الاعتراف بفضلكم وإسهاماتكم المميزة في هذا المشروع الحيوي.

وفي سياق الإشادة بهذا المشروع فإن الوزارة تضع يدها في يدكم، داعمة ومساندة، بل ومشاركة معكم للحصول على أفضل النجاحات، والوصول إلى تحقيق أفضل النتائج، مؤكدة عزمها على التعاون معكم فيما أفرزته الحلقة النقاشية من نتائج وتوصيات لهذا المشروع.

ونحن نتطلع إلى تحقيق المزيد في قضية المؤشرات التربوية وبخاصة أساليب القياس والتقويم ليتحول إلى مركز وطني للقياس والتقويم لضمان الحصول على تقارير علمية دقيقة بشكل دوري بفضل جهودكم وجهود المشاركين معكم، وأسجل شكري وتقديري للجميع.

وتفضلوا بقبول وافر التحية،،،

د. حمود برغش السعدون

وكيل وزارة التربية

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالأطفال

دراسات في ثقافة الأطفال وأدبهم
تأليف: مفتاح محمد دياب
- **لناشر: دار قتيبة للطباعة والنشر**
- **تاريخ النشر: 1/12/2003م**

تحتل ثقافة الطفل وأدبه جزءا مهما وحيويا من ثقافة المجتمع وتسعى المجتمعات المتقدمة والنامية إلى الاهتمام بثقافة أطفالها لأنها تشكل الطريق التي تعبر من خلاله آمال وطموحات ومستقبل المجتمع. ولذلك لابد من الاهتمام بهذا النوع من الثقافة وعلى جميع المستويات الرسمية والشعبية ومن خلال المؤسسات العلمية والأدبية والثقافية والإعلامية. وخدمة للمهتمين بثقافة الأطفال وأدبهم جاء هذا الكتاب الذي يحتوي على عدد من الدراسات التي نشرت في بعض المجلات العلمية والأدبية لتكون عونا للعاملين في مجالات ثقافة الطفل في المكتبات والمدارس والأسر وغيرهم من العاملين في مجالات الطفولة المختلفة.

مدخل إلى أدب الأطفال
تأليف: محمد السيد حلاوة
- **الناشر: دار الرشاد.**
- **تاريخ النشر: 1/7/2003م.**

يعتبر هذا الكتاب مدخلا أساسيا لموضوع أدب الطفل من المنظور النفسي والاجتماعي من خلال ثلاثة فصول أساسية، تناول الفصل الأول منه موضوع الرعاية الثقافية للطفل باعتبارها الهدف الأسمى والأساسي في أدب الطفل، وتناول الفصل الثاني منه المدخل النفسي والاجتماعي في دراسة أدب الطفل من خلال التعرض للعلاقة الوطيدة بين علم النفس وعلم الاجتماع والأدب، وكذلك خصائص المراحل العمرية للطفل وعلاقتها بالأدب، أما الفصل الثالث والأخير فقد تعرض للوسائط المتعددة لأدب الطفل من خلال ستة مباحث فرعية، تناول المبحث الأول كتب الأطفال باعتبارها الوسيط الأساسي لأدب الطفل ثم المبحث الثاني لقصص الأطفال ثم الثالث لصحف ومجلات الأطفال، أما المبحث الرابع والخامس والسادس فقد تناولت موضوعات الإذاعة المرئية والمسموعة للطفل، وشعر وأغاني الأطفال ومسرح الطفل.

الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي

تأليف: منى فياض

- الناشر: المركز الثقافي العربي
- تاريخ النشر: 2004/2/1م.

الدكتورة منى فياض رئيسة قسم علم النفس في الجامعة اللبنانية والأستاذة فيه، أعدت هذا الكتاب في الأصل من أجل التدريس الجامعي في الميدان التربوي، ومن أجل تغطية مجالات تربوية غير متوافرة بكثرة في اللغة العربية، ولذلك نجد فيه فصولا بحثية مثل العنف أو الكمبيوتر أو المشاكل التربوية في المدارس.. كما نجد فصولا مترجمة عن «التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة» أو «الحياة المدرسية ودخول الطفل إلى المدرسة».

إن تعميم المدرسة كمؤسسة في العالم الحديث جعل من التربية مهنة مركزية في دول العالم المتقدم، وبدرجة أقل في العالم الثالث الذي ننتمي إليه. وهي تطمح إلى تربية الطفل وجعله حرا! والتحدي الأكبر الذي تطرحه التربية عبر عنه (كانط) بقوله: «كيف يمكن الجمع بين الخضوع للضغط مع موهبة الاحتفاظ بالحرية؟

ولقد تحولت المدرسة منذ نهاية القرن التاسع عشر إلى مركز أساسي للتعبير عن هذه المهمة المستحيلة التي تهدف إلى إنتاج المجتمع عن طريق تعليم المواطنين.

ومن هنا ضرورة القيام بعمل كبير على صعيد التربية في العالم العربي. فأكثر أنظمتنا فشلا هو نظامنا التربوي الذي سمح بوجود 70 مليون أمي في بداية الألفية الثالثة.

روضة الأطفال.. الميلاد الثاني

- الناشر: الدار العربية للعلوم
- تاريخ النشر: 2004/2/16م
- السلسلة: معا نربي أبناءنا

هذا الكتاب يتناول مرحلة حرجة من حياة أطفالنا، حيث يتناول مرحلة «رياض الأطفال» من خلال الممارسات العملية والاستشارات الواقعية التي ترد إلى صفحة «معا نربي أبناءنا» Islamonline.net والتي يجيب عنها نخبة من كبار التربويين المتخصصين.

وعبر صفحات هذا الكتاب نبدأ الطريق من بدايته، حيث يفكر الأهل في إلحاق طفلهم بالحضانة، والسن المناسبة، وكيفية تحديد الحضانة، مرورا بتلك التساؤلات والإشكالات التي يواجهها الطفل في الحضانة، وانتهاء بالدراسة الانتظامية.

كما يطالعك كثير من الإشكالات التي تكثر في هذه المرحلة كالخيال الذي يفسره بعض المربين بالكذب، أو الاستعارة التي يسميها البعض بالسرقة، أو النشاط الزائد الذي يصمه البعض بالثرثرة أو الحركة المفرطة.. إلى اخر ما نصف به أطفالنا ظلما.

ومن بين مئات الاستشارات الواردة لصفحة «معا نربي أبناءنا» ننشر في هذا الكتاب نحو 30 استشارة ومشكلة مع ردود نخبة من المستشارين عليها.. مجتهدين أن تغطي هذه الاستشارات هذه المرحلة الحرجة من حياة أطفالنا وما بها من إشكالات.

Born to Learn: Developing a Childs Reading and Writing

by Lenore H. Ringler, Carole S. Rhodes

Paperback: 112 pages.
Publisher: Pippin Publishing; (March 29, 2004).
ISBN: 088751104X.

The first smile, the first laugh, the first word.. These are the eagerly anticipated and treasured moments in a child's early life. From the moment they're born, children are ready to experiment and learn about communicating, whether with the cries of a hungry infant, the chuckles of a baby playing peek-a-boo, or the emphatic "No!" of an independent toddler.

As parents and caregivers, our love for the young children in our lives points the way for us in responding to their nceds and wants. But there are many ways that we can turn those responses into opportunities to nurture our children's developing understanding of language, and to start them on the path of becoming successful and lifelong learners.

In Born to Learn: Developing a Child's Reading and Writing, Carole Rhodes and Lenore Ringler share decades of experience as teachers, researchers, and mothers in describing how to turn everyday activities into learning opportunities for babies and young children. From suggestions about language games, to ideas about turning household chores into times for couversatiou, to advice about books to share, Born to Learn is full of practical, hands-on, and fun ways to encourage speaking, listening, reading, and writing. Each chapter focuses on a particular stage in ehildren's development - from infancy through the preschool years - aud highlights ways you can help your child learn and grow, and be ready to meet the challenges and adventure of entering school.

Developing Learning in Early Childhood

by Tina Bruce (Author)

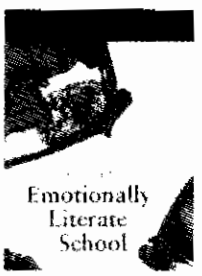
Paperback: 248 pages.
Publisher: Paul Chapman Pub; (Mareh 11, 2004).
ISBN: 0761941762.

This book shows how adults can support childreu and actively help them develop their learning in early childhood. Drawing on traditioual approaches and receut researeh aud theories, the author effectively demonstrates the need for a balanee between the biological and socio-cultural aspects of the development of learning. The author draws on a wide range of examples from practitioners, including nursery teachers, health visitors, community workers, in the public, private and voluntary sectors.

Features include:

* Developing Learniug. What does it mean?
* Active learning by doing real thiugs.
* How Language helps the development of learning?
* Developing creativity aud imagination.
* The importauce of embracing diversity and inclusion principles.

Developing the Emotionally Literate School



by Katherine Weare (Author)

Hardcover: 240 pages.
Publisher: Paul Chapman Pub; (Decembcr 2, 2003).
ISBN: 0761940855.

The author defiues concepts and terms in ways that make sense to practitioners, outlines the scientifie evidence behind the concept, explores ways in which schools can become more emotionally literate, and demonstrates the edueational benefits. Thc book is a practical and up-to-date account of ways in which schools can use emotional literacy to realize their goals of school improvement and effectiveness, increased learning, more efficient management of teaching and learning and improved relationships.

The Well Balanced Child: Movement and Early Learning

by Sally Goddard Blythe

Paperback: 288 pages.
Publisher: Hawthorn Press; (May 2004).
ISBN: 1903458420

Sally Goddard Blythe thoroughly explains why movement is so important for the healthy development of babies and young children. She describes movement, balance, reflexes, learning, and behavior in early education and how music affects brain development. The book includes songs, games and, activities that encourage learning at key stages of development.
Here is a unique and holistic approach to the senses, movement, the brain, play, and movement. It is also a valuable resource for helpong parents and professionals assess children with learning difficulties and for dealing with learning and behavioral problems through movement.
This one is highly recommended for all early education teachers and parents of young children.

Baby and Toddler Development Made Real: Featuring the Progress of Jasmine Maya 0 - 2 Years

by Sandy Green

Paperback: 144 pages.
Publisher: David Fulton Pub; (July 2004).
ISBN: 184312033X

Following the progress of Jasmine Maya, the book examines every part of baby care and development, including: bathing, changing, clothing; health and safety, immunisation; the role of he midwife and health visitor; feeding and weaning; play, stimulation, toys and books; and theories and theorists.

Exceptional Child: Inclusion In Early Childhood Education

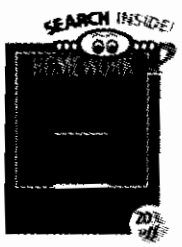
by K. Eileen Allen, Glynnis Edwards Cowdery (Contributor)

Paperback: 420 pages.
Publisher: Delmar Thomson Learning; 5th edition; (July 2004).
ISBN: 1401835961

Designed to help teachers involve parents in their childs development, this definitive tool offers you crucial guidance on identifying and planning for children with special needs in a way that will provide every child with a quality learning experienee. This text refers to an out of print or unavailable edition of this title.

HOMEWORK WITHOUT TEARS

by Lee Canter (Author)



Paperback: 176 pages.
Publisher: HarperResource; (January 1, 2004).
ISBN: 0062731327

Ingram
In homes all aeross America, nightly wars are waged on the homework battleground. This workbook will help parents take the hassle out of homework and help their children succeed by motivating them and establishing education as a priority in the family. Illustrations.

About the Author
Leo and Marlene Canter are nationally renowned for their work in the fields of education and parenting.

Through their educational consulting firm, Canter and Associates, Inc., and through their Assertive Discipline program, they have shown thousands of edncators and parents how to raise happy, responsible children. Their books have sold over 750.00 copies. The author live in Los Angeles with their two children.

Book Description

Parents with school-aged children will find in this volume the help they need to create an unstressful learning environment in the home and motivate their youngsters to succeed in school.

Children's Unspoken Language

by Gwyneth Doherty-Sneddon, Melanie Cross

Paperback: 239 pages.
Publisher: Jessica Kingsley Pub; (May 2004).
ISBN: 1843101203

Gwyneth Doherty-Sneddon, a developmental psychologist and mother of a young son herself, demonstrates the way in which a young child's developing personality and intelligence is revealed in their non-verbal communication. She shows how parents and other adults have the potential to facilitate a child's social and intellectual growth through acknowledging and responding to this unspoken langnage.

Taking an in-depth look at four of the channels of non-verbal communication - hand gesture, facial expression, eye gaze and touch - this accessible text follows the development of young children from birth to late primary school age.

Using jargon-free language, Children's Unspoken Language will prove invaluable for parents, professionals working with children including teachers, social workers and health visitors, and also academics and students working in the field of child developmeut.