ملخص:

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

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

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

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

مقـــدمـــــــة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المتعلم ومجتمع التعلم

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

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

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

(*) Miniature adult .

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

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

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

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

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

(*) " Learning Society "

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

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

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

التعلم نمو لكل متعلم .. كل المتعلم

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

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

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

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

حاجات التعلم الأساسية :

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

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

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

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

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

لنفهم كيف يتعلم الأطفال ؟

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

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

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

• التعلم عملية مركبة: فالطفل يتعلم خبرات كثيرة في وقت واحد، فهو يتزود بمعرفة ويتدرب على مهارات وينمي علاقاته الاجتماعية بغيره من الأطفال وبالكبار، وهو في ذلك يحب المدرسة والمعلمين وما يرتبط بذلك من مصاحبات تنسحب على شغفه بالمدرسة ككل.وهو يتعلم الاستقلال، وينمي مفهوما عن ذاته وغير ذلك من مكونات عملية التعلم ومردودها من النمو المتكامل لشخصية الطفل.

• لكل طفل فرديته في التعلم : فكل طفل يختلف عن الآخر في القدرة، فلدى كل طفل قدرات مختلفة، حيث أن التباين واسع في الفروق الفردية بين الأطفال، سواء من الناحية العقلية أو من ناحية الخبرة أو المهارة أو من ناحية الخصائص الانفعالية أو

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

وهدفنا في ذلك أن نكشف عن فرديته أو ذاته المتميزة.

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

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

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

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

التعليم القائم على التعلم :

« الأعمدة الأربعة للتعليم » :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

فهم خصائص المتعلم أساس لتعلمه ونموه

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

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

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

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

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

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

(*) Development.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مراحل النمو مدى الحياة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مطالب النمو في الطفولة (*):

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

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

- تعلم المشي.

(*) Developmental tasks.

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

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

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

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

الطفل في الروضة (طفل شغوف باللعب)

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

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

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

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

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

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

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

(*) Resilience hypothesis.

الاضطرابات السلوكية.

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

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

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

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

متطلبات نمو طفل الروضة

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

متطلبات النمو الجسمي لأطفال الروضة:

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

(*) Learning Potentials.

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

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

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

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

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

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

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

متطلبات النمو الاجتماعي لأطفال الروضة:

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

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

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

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

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

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

متطلبات النمو الانفعالي لأطفال الروضة:

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

بدوره قد يساعدهم على تعلم تقبل مشاعرهم والتحكم فيها.

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

متطلبات النمو العقلي لأطفال الروضة:

• يبدي أطفال الروضة مهارة كبيرة في التعلم اللغوي، ويميل معظمهم إلى الكلام وخاصة وسط جماعات من الأطفال. وينبغي لذلك تهيئة الفرص الملائمة والطبيعية للكلام والتحدث وتدريبهم على الإصغاء الجيد، وتوفير الأنشطة أو الخبرات (كرحلة أو كتاب أو فيلم) مما يساعد الأطفال الأقل ثقة في التعبير الكلامي.

• التخيل والابتداع من أبرز خصائص النشاط العقلي للأطفال في مرحلة الروضة، وهو ما ينبغي تنميته في أنشطة كاللعب ورواية القصص والرسم والإيقاع. وإذا كان بعض الأطفال يبدون نزعة إلى التخيل الزائد بحيث يخلطون بين الواقع والإيهام وما قد يترتب على ذلك من مشكلات للتوافق، فإنه ينبغي تهيئة بعض المواقف التي يطلب منهم فيها وصف ما يحدث بالفعل. فمن الأهمية في هذه المرحلة تعلم الأطفال التمييز بين الحقيقة والخيال، وكيف يتعايش الواقع والخيال مع بعضهما وبحيث لا يحدث انطفاء للخيال عندهم في هذه المرحلة؛ فالخيال من أعظم مصادر الطفولة التي تتأتى خاصة في سنوات ما قبل المدرسة كمرحلة مواتية للتنمية العقلية ولتربية الإبداع.

تنمية الشخصية لدى أطفال الروضة:

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

• التفاعل مع الطفل في مواقف كثيرة وبطرق متعددة.

• إبداء الاهتمام بما يفعله ويقوله.

• تهيئة الفرص المتنوعة أمام الطفل كي يتفحص الأشياء ويستكشفها ويخبرها.

• لنسمح للطفل ونشجعه على أن يقوم بعمل أشياء كثيرة وبالتصرف في بعض المواقف اعتمادا على نفسه بطريقة استقلالية.

• حث الطفل على محاولة تحقيق أنماط ناضجة من السلوك.

• وضع حدود حازمة ومتسقة فيما يتعلق بالأشكال غير المقبولة من السلوك، وشرح

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

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

اللعب «نشاط مسيطر» في حياة طفل الروضة:

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

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

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

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

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

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

● اللعب كأسلوب للتعلم:

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

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

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

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

(*) Didactic play.

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

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

مرحلة رياض الأطفال فترة مواتية للتعلم والنمو الإبداعيين:

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

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

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

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

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

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

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

التعلم الاستكشافي :

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

التعلم الاستقلالي:

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

التعلم الحركي:

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

الطفل في المدرسة (طفل جاد في التعلم)

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

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

وتأخذ خصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة عدة معالم بارزة:

• فبداية هذه المرحلة تتميز بحدث نمائي هام في حياة الفرد، وهو التحاق الطفل بالمدرسة وانتظام المتعلم في خبرات تعلم منظمة، حيث تأخذ المدرسة في أن تحتل مكانة رئيسة كوكالة هامة من وكالات التنشئة الاجتماعية للطفل.

• ويتصف النمو الجسمي في سنوات المدرسة الابتدائية بالاستقرار والتوازن النسبيين، لأن معدل النمو في هذه المرحلة بطيء نسبيا مقارنة بالمعدل السريع للتغيرات الجسمية في المرحلة السابقة (الطفولة المبكرة) والمرحلة اللاحقة (المراهقة)·وتزدادالقوة العضلية للأطفال في هذه المرحلة بسبب تزايد النسيج العضلي والقوة البدنية، ويتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض· ولذا تتميز هذه المرحلة بالحيوية والتناسق الحسي الحركي، وهو ما يتضح في مقدرة الطفل على تعلم الكثير من المهارات الحركية اللازمة لممارسة الألعاب الرياضية في هذه المرحلة·

• تأخذ علاقات الطفل مع أقرانه في الاتساع، ويتعلم المهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق والتفاعل معهم· وتحتل الصداقة مكانة كبيرة في حياته الاجتماعية· وينطوي هذا التقدم في تطور علاقاته الاجتماعية مع أقرانه وتوافقه معهم على تطور ملحوظ في نمو شخصيته وسلوكه الاجتماعي·

• وتتميز هذه المرحلة عامة بالاستقرار والهدوء الانفعالي النسبي· ولكن هذا الطابع العام للحياة الوجدانية في هذه المرحلة قد يتعرض لبعض من عدم التوازن في استجابات الطفل الانفعالية ازاء المواقف والمثيرات المختلفة· فقد يتصف الأطفال في بداية هذه المرحلة بالعناد والمعارضة والتمركز حول الذات· وقد تأخذ انفعالاتهم في هذه الفترة صورة عنيفة أحيانا، وفي أحيان أخرى قد يكون الطفل لطيفا ورقيقا· وتكثر لديهم الأحلام المفزعة التي تظهر فيها الحيوانات المفترسة والأحداث المخيفة.. وقد تطرأ عليهم فترات يشعرون فيها بالحزن وكثرة الشكوى والانطواء. ويبدي الأطفال في هذه المرحلة اهتماما بالكبار ويشعرون بالارتياح معهم، ويسعدون بالإسهام في مناشط ومسئوليات يحظون منها باستحسان الكبار· وغالبا ما يكون الطفل مشغولا بذاته وباهتماماته ، حساسا، كثير الشكوى، غير أنه يكون متزنا في أحكامه ومعقولا في مطالبه وتوقعاته

(*) The industrious child.

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

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

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

بيئة التعلم:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المراجـــــع والحواشـــــي

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

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

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

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

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

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

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

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

(8) Ibid.

(9) Ibid, PP. 85 - 97.

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

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

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

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

(14) Ibid.
(15) Ibid.

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

(١٧) نفس المصدر.

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

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

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

(٢١) نفس المصدر.

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

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

(٢٥) نفس المصدر، ص ١٤-١٩.

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