الأبحاث والدراسات

أساليب من التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال دراسة على عينة من الأردن

خالد سليمان*
د. خالد القضاة**

الملخص

في ضوء تنامي الوعي بصورة متعاظمة بخطورة النتائج المترتبة عن ظاهرة الاكتئاب، التي باتت تنتشر بصفة خاصة بين فئات الأطفال والمراهقين. وبأخذ نتائج الدراسات الغربية بعين الاعتبار، التي تظهر وجود علاقة بين تلك الظاهرة من جانب، وأنماط التنشئة الاجتماعية التي تتبناها الأسرة من جانب آخر، تأتي الدراسة الراهنة للتحقق من وجود مثل تلك العلاقة على الصعيد الأردني.

لجأت الدراسة إلى المنهج المسحي الوصفي لتحصيل بياناتها، وذلك من خلال توظيف اختبار «شيفر» للممارسة الوالدية كما يدركها الأبناء، وقائمة «كوفاكس» لقياس الاكتئاب لدى الأطفال. وقد تم تطبيق الاختبارين على عينة قوامها (211) طالبا و(208) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلبة الصف السادس الابتدائي في محافظة عجلون الأردنية.

بالانسجام مع نتائج الدراسات السابقة خلصت الدراسة إلى نتيجة مركزية ذات شقين: يتمثل الشق الأول في وجود علاقة دالة إحصائيا بين الممارسات الوالدية الميالة إلى النبذ والتحكم ونزوع الأطفال إلى الاكتئاب، فيما يتجسد الشق الثاني في ميل الأطفال الذين تتسم ممارسات والديهم حيالهم بالتساهل والتقبل إلى عدم الاكتئاب.

Patterns of Socialization and it's Relationship with Depression in Children

A Study on a Jordanian Sample

Khalid Suliman *

Dr. khalid Al - Qudah **

(Abstract)

Increasingly, awareness of the dangerous consequences of depression has been intensifying. This problem has been spread particularly among teenagers and children. After considering recent western studies, this study has taken place with the main aim of clarifying the correlation between the problem of depression among Jordanian children and their parents practices towards that.

The study has used the survey descriptive methodology to provide accurate and direct information from which conspicuous conclusions can be drawn. It has used two measuring tools: Kovacs list for measuring children's depression, and Schaefer measure for parental practices. Information has been taken from 211 male students and 208 female students randomly chosen from governmental schools in Ajloun governorate.

In general, two cleaves in distinction to one major conclusion have been drawn. The first cleave avails the idea of a positive statistical relationship between the discarding and dominating parental practices and children's tendency to depression. The second cleave indicates that acceptance and lenient parental practices are positively correlated with a decreased level of children's depression.

* مستشار بحثي، مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان، الأردن، sulimankh@hotmail.com
** باحث، المجلس الوطني لتنمية الموارد البشرية، الأردن، kqudah2000@hotmail.com

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة من القرن المنصرم بخاصة تعرض المؤسسة الأسرية على امتداد المعمورة إلى تغيرات عديدة واضحة، سواء أكان ذلك على صعيد البناء أم الوظيفة (ناصر، 1995)؛ غير أن ذلك لم يقد إلى تخلي تلك المؤسسة عن النهوض بأعباء أبرز أدوارها التقليدية التي دأبت على ممارستها عبر التاريخ، ونعني هنا عملية التنشئة الاجتماعية. ويزخر التراث المعرفي في الحقول العلمية المعنية بقضية التنشئة الاجتماعية بكم وافر من الدراسات التي عملت على تتبع الآثار التي تتركها الأساليب المختلفة من التنشئة الاجتماعية الوالدية في السمات الشخصية للأبناء ومظاهر السلوك لديهم. وقد تمخضت تلك الدراسات عن نتائج مفادها أن الممارسات الوالدية التي تميل إلى إشعار الأبناء بالتقبل والاستقلالية، من شأنها أن تؤدي دوراً بارزاً في مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتوكيدها (أبو عياش، 1992)، والنزوع نحو تقديرها (عبد الفتاح، 1990)، وتطوير مفاهيم إيجابية نحوها (الشلبي، 1993)، إضافة إلى إكسابهم دعائم الصحة النفسية السليمة (الراعي،1990) وتعزيز قدراتهم على تحقيق مستلزمات كل من التوافق الاجتماعي والأكاديمي (الأسعد، 1994)، وحثهم على الارتقاء بمستويات تحصيلهم الدراسي (الشمايلة، 1999)، وإدراك مواضع الكفاءة والأهلية لديهم (الصرايرة، 1992).

في المقابل، يمكن القول إن الممارسات الوالدية التي تجنح إلى نبذ الأطفال ومعاملتهم معاملة متحكمة؛ كفيلة بأن تلحق بهم أضراراً جسيمة، قد لا تكتفي بسلبهم ركائز الأمن والتوافق النفسي، وتشويه تصوراتهم تجاه ذواتهم (حداد، 1990)، وتعريضهم للاضطرابات السلوكية (جابر، 1998)؛ وإنما قد تفضي بهم أيضاً إلى الجنوح والانحراف (العكايلة، 1993).

ومن جملة المشكلات التي استهدف الباحثون الكشف عن الأوجه المختلفة لعلاقتها بأنماط التنشئة الاجتماعية مشكلة الاكتئاب، التي باتت تتبوأ مكانة متصدرة ضمن قائمة الأولويات البحثية، وبخاصة خلال العقدين المنصرمين، وذلك بالنظر إلى ما شهداه من تفاقم مقلق في معدلات انتشار الاضطرابات الاكتئابية (Lamaarine, 1995)؛ إذ تشير التقديرات العالمية، ومنذ سنوات، إلى إصابة ما لا يقل عن مائة مليون شخص سنوياً بالضغوط الاكتئابية (الشربيني، 2001 ;Sartorius,1993) وتؤكد الدراسات ذات العلاقة أن هناك كثيرا من الانعكاسات الضارة المتشعبة التي تنشأ عن تلك المشكلة، التي لا تقتصر تأثيراتها على الأفراد، وإنما تمتد بأضرارها ومضاعفاتها المؤذية لتطال المجتمع بأنساقه وتشكيلاته كافة (Cicchetti,& Toth, 1998).

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في العمل على استيضاح طبيعة العلاقة بين الاكتئاب لدى الأطفال المبحوثين من جانب، وأساليب التنشئة الوالدية نحوهم كما تصورها لهم إدراكاتهم من جانب آخر، بما تتفرع إليه تلك الممارسات من أبعاد قابلة للتدرج، يمكن تجسيدها ضمن أربعة أساليب متعامدة المحاور: التقبل مقابل النبذ، والتحكم مقابل التساهل (Schaefer, 1965). بعبارات أخرى، سيحاول البحث التحقق ميدانيا مما إذا كان هناك ارتباط إحصائي بين الممارسات الوالدية التي يعدها الأبناء ممارسات سلبية (تعريضهم للنبذ والتحكم)، وبين ارتفاع معدلات الاكتئاب لديهم، بالإضافة إلى العمل على استكشاف ما إذا كانت الممارسات الوالدية التي يعتبرها الأبناء ذات طابع إيجابي (تقبلهم والتساهل في معاملتهم) ترتبط بصورة دالة إحصائيا بانخفاض مستويات الاكتئاب عندهم.

وعليه؛ فإن الدراسة تسعى إلى التحقق مما إذا كان هناك علاقة دالة إحصائيا بين الاكتئاب وأساليب التنشئة الوالدية فيما يتعلق بالبيئة الأردنية، بعد أن أظهرت نتائج الأبحاث وجودها في بيئات أخرى.

أهمية البحث ومسوغاته

تبرز أهمية هذا البحث في ضوء تنامي الوعي بخطورة مشكلة الاكتئاب، وتفاقم نسب شيوعها بين قطاعات الأطفال والمراهقين. وبتأثير من التوجهات العلمية التي تولي عملية التنشئة الاجتماعية أهمية قصوى في تشكيل ملامح شخصية الإنسان وتقليص إمكانات اضطرابها أو تعظيمها؛ كانت جهود الباحثين - في الدول الغربية على وجه التحديد - قد اتجهت إلى محاولة

بحث العلاقة المحتملة بين تلك المشكلة الانفعالية لدى الأطفال من ناحية وأنماط التنشئة التي يعتمدها آباؤهم من ناحية أخرى؛ لتنتهي أبحاثهم إلى نتائج تؤكد ثبوت الاقتران بين المظاهر الاكتئابية لدى الأبناء، وما استقر في أذهانهم من تصورات تسم ممارسات والديهم نحوهم بالافتقار إلى التساهل والتقبل، وانصرافها عوضاً عن ذلك صوب النبذ والتحكم (Stark, 1993).

أما في الوطن العربي، فإن الأوساط والدوائر الأكاديمية والعلمية لم تول كثيراً من عنايتها للعديد من قضايا الأطفال ومشكلاتهم، مع أن هؤلاء يشكلون نسبة مرتفعة من سكان الوطن العربي. وينسحب هذا القول على مشكلة الاكتئاب، بما يتصل بها من عوامل ومسببات، وما يترتب عنها من عواقب وتداعيات؛ الأمر الذي انعكس في قلة البحوث العربية التي تعرضت لدراسة هذه الظاهرة بصورة لا تتلاءم مع خطورتها!

وتجدر الإشارة إلى أن بعض تلك الدراسات قد كرّس جهوده باتجاه العمل على بناء مقاييس عربية للاكتئاب (عبد الخالق، رضوان، 1999) أو أقلمة المقاييس الدولية وتطويرها لتلائم البيئة العربية (الأنصاري، 1998). ومنها من تناول مسألة المقارنة بين ظاهرة الاكتئاب لدى فئات مختلفة (موسى، 1989)؛ لتبقى مسألة العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والاكتئاب لدى الأطفال بعيدة عن مجال الدراسة المتعمقة. والدراسة الميدانية العربية الوحيدة - في حدود علم الباحثين - التي تعرضت لتلك المسألة أجريت قبل عقد من الزمان، وعلى عينة من المراهقين، وجاء بحثها لطبيعة تلك العلاقة في سياق تركيزها على عدد من المسائل الأخرى (حداد، 1990). من هنا يأتي إجراء هذه الدراسة، ليتم تنفيذها في بيئة عربية تفتقر إلى دراسة حديثة في هذا المضمار، ولتتخذ من الأطفال الذين ما يزالون على أعتاب مرحلة المراهقة بعد مجتمعاً بحثياً لها.

مفاهيم البحث

يعبر مفهوم التنشئة الاجتماعية عن نسق من العمليات التي يتمثل الأفراد في سياقها الاتجاهات، والقيم، والطرائق المحبذة للسلوك، باعتبارهم أعضاء في تشكيلة ثقافية معينة (Schaefer, 1995). ولأنماط التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الآباء حيال أبنائهم أشكال وأنماط عديدة، بيد أنها لا تخرج في مضامينها - وإن اختلفت المسميات - عن الأبعاد التي تضمنها الأنموذج الذي اقترحه «شيفر» لتوضيح تلك الأنماط (Schaefer, 1995). ووفقا لهذا الأنموذج تتوزع أنماط التنشئة التي تحكم ممارسات كل من الأبوين نحو أبنائهم على محاور متعامدة، تتراوح بين التقبل في مقابل النبذ، والتحكم في مقابل التساهل، وذلك وفق وضعية تنحو، في العادة، إلى التداخل والتقاطع، وإن تخللها التعارض، إن لم يكن التناقض في بعض الحالات.

وينطوي نمط التقبل على أخذ شخصية الطفل وفرديته بعين الاعتبار، وإشعاره بالمحبة، وتمكينه - وفق قدراته وخبراته العمرية - من الإسهام الفاعل في مختلف الجوانب الحياتية للأسرة، بالانطلاق من كونه أحد عناصرها الرئيسة التي لا ينبغي تجاهلها (جابر، 1998). ويدور نمط التساهل في الإطار نفسه؛ إذ يتضمن إحاطة الأطفال بأجواء إيجابية وديموقراطية تستوعب انفعالاتهم وتعبيراتهم ورغباتهم، بعيدا عن إخضاعهم لأشكال العقاب أو الضغط، أو إثقال كواهلهم بالمتطلبات الكثيرة المرهقة، بقصد إحراز الأهداف التي ينشدها الآباء (الشناوي، 1996).

وفيما يتصل بنمط النبذ، فإنه يقف في الجانب المعاكس بإهماله الطفل، أو رفضه وتهميشه، أو تفضيل إخوته عليه وجعله محط السخرية، أو المغالاة في تهديده وإيقاع العقوبات القاسية بحقه (مختار، 1998). ويندرج نمط التحكم - الذي يفتقر إلى الروح الإيجابية في التفاعل - ضمن قائمة الممارسات السلبية بحق الطفل، وذلك عبر تعريضه المستمر للنقد والتجريح والتقريع، وإخضاعه لسلسلة من القيود والمحظورات التي تحول دون تمكنه من التعبير عن شخصيته وأفكاره بحرية وانفتاح (أبو حميدان، 1997).

أما مفهوم الاكتئاب، فيجسد عموماً حالة انفعالية يرافقها حزن عميق دائم، مع إحساس بالفتور الذي يطال مختلف الوظائف الجسدية والعقلية (اسماعيل، 1982). وبالنظر إلى تعدد نماذج الاكتئاب وتباين أعراضه ومظاهره، وعدم إجماع المختصين على إدراجه ضمن تعريف واحد معتمد؛ فقد يكون من المفيد الإشارة إلى مجموعة الأعراض المتشابكة التي يبرز عبرها، التي

تنقسم في الأصل إلى: مظاهر عضوية، وأخرى ذهنية، وثالثة اجتماعية، ويمكن تقسيم تلك المظاهر - على الرغم من تداخلها الوثيق - إلى ما يلي من مؤشرات:

يتمثل المكون العضوي منها في الشعور بالتثاقل وانحطاط القوى الحركية وهمودها، ومعاناة اختلالات بدنية وآلام عضوية، أما الجانب المعنوي الذهني فيتصل بهيمنة مشاعر البؤس والكدر، والوقوع فريسة لمشاعر الذنب والتأنيب المرضي للذات، وتشوه النظرة إلى العالم مع تسلط الأفكار السوداوية الانهزامية، في حين يتجسد البعد الاجتماعي في تشوش العلاقات الاجتماعية، وتراجع القدرة على التواصل مع المحيط (إبراهيم، 1998).

وتمشياً مع تعدد أعراض الاكتئاب اختلاف وجهات نظر الباحثين فيه واختلاف زوايا اهتمامهم فقد كان من الطبيعي أن تتباين النظريات التي عملت على تفسيره واستقصاء أسبابه.

فقد ارتأى «بافلوف ، Pavlov» - الذي مهدت أبحاثه لبروز المدرسة السلوكية - أن حالة الاكتئاب التي تسيطر على مزاج الفرد، ليست إلا انعكاساً لوقع النكسات المتكررة، والخبرات التفاعلية المؤلمة التي شكلت جزءا مهماً من تجاربه الحياتية أثناء فترة طفولته (كمال، 1983). أما لوينسون - الذي يعد من أتباع المدرسة السلوكية - فيعزو ظهور الاكتئاب إلى انحدار معدلات التعزيز والإثابة التي يصيبها الفرد في تفاعلاته، نتيجة لعجزه عن الاحتفاظ بعلاقات مرنة مع الآخرين، ناهيك عن تطويرها باتجاه إيجابي (Lewinsohn, 1974). وفي صياغة معدلة لنظريته ألقى لوينسون (Lewinsohn, 1985) بالمسؤولية في إحداث الاكتئاب على عاتق الافتقار إلى المهارات الاجتماعية، التي يفضي قصور المرء عن اكتساب القدر الضروري منها إلى عدم ميل الآخرين إلى مساندته وتقديم الدعم له؛ الأمر الذي يجعله عرضة لمشاعر الاكتئاب.

ويشير سيلجمان (Seligman, 1975) - أحد أتباع المدرسة السلوكية أيضا - إلى أن توقع فقدان القدرة على الإمساك بزمام الأمور والسيطرة على مجريات الأحداث من شأنه توليد أعراض اكتئابية في الجوانب الدافعية والانفعالية والمعرفية لدى الفرد؛ الأمر الذي يدفعه إلى الإحجام عن الاستجابة للمثيرات المختلفة لاعتقاده بأن ذلك نوعا من بذل الجهود دون جدوى، ويجعله عاجزا عن إدراك الصلات الممكنة بين الاستجابة والنتائج المترتبة عنها. وعليه؛ فإن فشل الفرد في التحكم بالعواقب؛ قد يؤدي إلى توليد حالة الاكتئاب عنده (إسماعيل، 1990).

ويرى بيك (Beck, 1967) - أحد أبرز المعبرين عن النظرية المعرفية - أن الاكتئاب لا يعدو كونه اضطرابا في التفكير قبل أي شيء آخر؛ إذ تتبدى معاناة الشخص المكتئب عبر مظاهر ذهنية خاصة تتعين ضمن ما سماه «مثلث الاكتئاب»، الذي يتضمن نزوع الفرد إلى تكوين أفكار خاطئة بعيدة عن المنطق، وذلك بشأن كل من الموقع الذي يشغله ضمن عالمه المحيط، والصورة المرتسمة للذات، والنظرة إلى المستقبل؛ بحيث يعمد المكتئب إلى وصف الأحداث الجارية بالبؤس والأسى، وتفسير علاقاته بالآخرين - حتى المحايدة منها - على أنها تصب في تيار تهديده والانتقاص من شأنه، فضلا عن الصورة السلبية التي يسقطها على ذاته، بعده كائناً هامشياً مستضعفاً تنقصه الأهلية والكفاءة. أما تصوراته المتعلقة بالمستقبل فلا تقل عن ذلك سوداوية وكآبة؛ إذ يطبعها بطابع اليأس والتشاؤم، وذلك بالاستناد إلى اعتقاده أن سلسلة الانكسارات والإحباطات التي يكابدها في أيامه الراهنة سوف تلازمه فيما يعقب من أيامه القادمة أيضا، نتيجةً لقصور مزمن عميق الجذور في شخصيته.

كما يذهب بيك إلى القول بميل الأشخاص موضع الاكتئاب إلى نمطية معينة في تفسير الأشياء، يغلب عليها جملة من الخصائص، فيما يلي أبرزها:

- التجريد الانتقائي: بحيث يركز المكتئب على جوانب الضعف والقصور، ولا يرى إلا الملامح السلبية من النتائج.

- فرط التعميم: ما يعني إسقاط التجربة الفاشلة على سائر الخبرات، وبصورة مطلقة.

- الحط من شأن الذات وعزو المساوىء إليها: ما يشير إلى نزوع الفرد لتحميل نفسه مسؤولية الأحداث السيئة، من دون وجود ما يسوغ ذلك (Shaw&Emery, 1979).

ترتيبا على ما تقدم يمكن الاستنتاج بأن الاكتئاب - مثله في ذلك مثل سائر الاضطرابات

النفسية. يرجع إلى عوامل متداخلة يصعب الفصل بين عناصرها، وتفضي عملية تفاعلها إلى توفير البيئة المناسبة لظهوره وتناميه.

وخلافاً للاعتقاد الذي كان سائداً حتى عهد قريب، الذي كان يجعل من الإصابة بالاكتئاب حكراً على الراشدين، دون شريحة الأطفال، على اعتبار أن الأعراض المميزة له لا تنسحب على أعضاء تلك الشريحة، وأن ما يمكن عده اكتئابا لدى الأطفال لا يعدو كونه، في حقيقته، سوى اكتئاب مقنع، يتخفى خلف ما تعكسه المراحل العمرية المختلفة من خصائص؛ نقول إنه خلافا لذلك الاعتقاد؛ فقد جاءت نتائج الأبحاث الحديثة لتثبت أن الأطفال والمراهقين هم أيضاً عرضة لمعاناة تلك المشكلة الانفعالية(Lefkowitz & Tesiny, 1985)، التي تبين أن جذورها قد تبدأ اعتباراً من مرحلة الرضاعة (Kawash, 1984). ليس هذا فحسب، بل إنها قد تقف في طليعة الاضطرابات النفسية التي تكثر معاناة الأطفال منها (Lamarin, 1995). وتحسن الإشارة إلى ثبوت صلاحية استخدام المعايير التشخيصية ذاتها، للكشف عن الاكتئاب لدى الأطفال والراشدين على حد سواء (American Psychiatric Association, 1980) . وتعتمد هذه المعايير التشخيصية كما حددها الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM - IV) . الصادر عن الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين. على حزمة من المؤشرات التي نجد أن من المفيد إيرادها (American Psychiatric Association, 1994) .

أ. بروز خمسة أو أكثر من الأعراض الآتي ذكرها خلال فترة الأسبوعين الأخيرين السابقين لعملية التشخيص؛

1. مزاج كئيب معظم اليوم، وبصورة يومية تقريباً، وهذا ما يقرره إما الشخص نفسه (عبر تصريحه بالشعور بالحزن أو الفراغ)، أو الآخرون بإبداء تعليقاتهم على بعض المظاهر (مثل البكاء)، أما لدى الأطفال والمراهقين فيمكن أن يتسم المزاج بالحدة في العادة.

2. تناقص جلي في الاستمتاع والاهتمام بكل شيء، أو بمعظم الأشياء والنشاطات في أغلب الأوقات، وبصورة يومية تقريباً، ويستند هذا إلى إفصاح الشخص عن مشاعره، أو يستمد من ملاحظة الآخرين.

3. فقدان واضح للوزن بالرغم من عدم ممارسة الحمية، كأن ينقص وزن الجسم أكثر من (5.0%) في الشهر، أو تذبذب الشهية بين الزيادة أو النقصان في كل يوم تقريبا، ويتبدى هذا العرض الأخير لدى الأطفال على شكل تأخر في زيادة الوزن.

4. الأرق، أو الزيادة في عدد ساعات النوم بشكل يومي تقريباً.

5. اضطراب (تهيّج) نفسي حركي، أو تأخر (بطء) نفسي حركي بمعدل يومي تقريبا.

6. التعب أو فقدان الطاقة في معظم الأيام.

7. الشعور بالتفاهة (عدم الأهلية)، ونشوء مشاعر إثم متفاقمة قد تصل حد الأحكام الخاطئة (الهذيان).

8. تناقص القدرة على التفكير أو التركيز، والتردد (عدم القدرة على اتخاذ القرارات) وبشكل يومي تقريبا، ويتم الاستدلال على ذلك إما عن طريق تقرير الشخص، أو عبر ملاحظة الآخرين.

9. تواتر الأفكار حول الموت (ليس فقط الخوف من الهلاك)، واندفاع تخيلات متتابعة للانتحار دون تخطيط محدد، أو محاولات الانتحار، أو التخطيط المحدد للقيام بالانتحار.

ب. لا تحقق الأعراض محكات الفترة المختلطة.

ج. ينبغي التنويه إلى أن هذه الأعراض تسبب معاناةً واضحة إكلينيكياً، أو اضطراباً في الوظائف الاجتماعية، أو العمل، أو ممارسة أنواع النشاط الأخرى.

د. لا تعود الأعراض إلى التأثيرات الفيزيولوجية المباشرة لاضطراب إفراز مادة ما (مثل انخفاض إفراز الغدة الدرقية).

المنهج

عينة البحث

استخدمت عينة قوامها (415) مبحوثا منهم (211) طالبا، و (208) طالبة يدرسون في الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون في شمال الأردن(1). وبغية سحب عينة الدراسة تم إعداد قائمة تشتمل على جميع المدارس الحكومية في المحافظة التي تضم الصف السادس الابتدائي بين صفوفها، ومن ثم تم حصر عدد الشعب الصفية للصف السادس ذكورا وإناثا على انفراد، وتحديد الرموز المتعارف عليها لتلك الشعب(2). ثم جهزت قائمة بأرقام متسلسلة تحمل أسماء المدارس المختارة ورموز الشعب الصفية فيها، وصولا إلى اختيار عينة البحث منها بطريقة عشوائية منتظمة عبر الرجوع إلى جدول الأرقام العشوائية. وقد روعي الاستمرار في عملية سحب العينة من الطلبة حتى وصلت نسبتها إلى ما يمثل (15.0%) من مجمل حجم مجتمع طلبة الصف السادس الابتدائي في المحافظة، الذي بلغ تعداده (2785) طالبا وطالبة، منهم (1452) من الذكور، و (1333) من الإناث، وذلك وفقا للنشرة الإحصائية الصادرة عن مكتب التربية والتعليم لمحافظة عجلون. ووفقا للنشرة نفسها، بلغ متوسط أعمار أفراد العينة من الذكور والإناث (11.8) إحدى عشرة سنة وثمانية شهور تقريبا. ويظهر الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة البحث حسب المدرسة، والشعبة الصفية، والجنس.

جدول (1)
توزيع أفراد عينة البحث حسب أسماء المدارس ورموز الشعب الصفية والجنس

ت	أسماء مدارس الذكور ورموز الشعب الصفية	عدد الطلاب	ت	أسماء مدارس الإناث ورموز الشعب الصفية	عدد الطالبات
1	عنجرة الأساسية/د	35	1	حلاوة الثانوية/ب	34
2	الهاشمية الأساسية/أ	28	2	صخرة الثانوية/ب	37
3	الملك الناصر/أ	24	3	عرجان الثانوية/أ	29
4	أوصرة الثانوية/أ	20	4	عين جنا الثانوية/ب	39
5	صخرة الأساسية/ب	20	5	عنجرة الأساسية/ج	38
6	كفرنجة الأساسية/ج	37	6	كفرنجة الأساسية/ب	31
7	باعون الثانوية/ب	23	-	-	-
8	عنجرة الأساسية/هاء	24	-	-	-
مج	8	211	-	6	208

أدوات القياس

عمدت الدراسة إلى استخدام أداتي قياس هما:

1. قائمة اكتئاب الأطفال:

تم إعداد هذه القائمة في الأصل من قبل ماريا كوفاكس(Kovacs, 1981)، وقامت غيشان (1994) بتعريبها وتعديلها لتوائم البيئة الأردنية. وتتألف القائمة من (27) مجموعة من العبارات، تشتمل كل مجموعة منها على ثلاث عبارات على المفحوص أن يقوم باختيار واحدة منها يرى أنها

بين المقبولة و العالية يمكن الوثوق بها. ويتسم المقياس وفقا لدراسة «حداد» بدلالات الصدق العاملي.

كما قام الباحثان في الدراسة الراهنة بالتوصل إلى المؤشرات التمييزية للفقرات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والمقياس الكلي للتقبل والتحكم الوالدي، كلاً على حدة، ومع التقبل والتحكم لكل من الأم والأب بصورة منفردة. وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات ترتبط ارتباطات دالة بالدرجة الكلية عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات تحكم الأم مع مقياس التحكم الكلي بين (0.20) و (0,52)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات تحكم الأب مع مقياس التحكم الكلي الوالدي بين (0.32) و (0.59). أما معاملات الارتباط بين فقرات تحكم الأم مع المقياس الكلي لتحكم الأم فتراوحت بين (0.26) و (0.57)، وتراوحت فيما يتعلق بفقرات تحكم الأب مع المقياس الكلي لتحكم الأب بين (0.31) و (0.63).

وفيما يتصل بمعاملات الارتباط بين فقرات تقبل الأم مع المقياس الكلي لتقبل الوالدين فتراوحت بين (0.31) و (0.62)، أما فقرات تقبل الأم مع المقياس الكلي لتقبل الأم فتراوحت بين (0.37) و (0.65). في المقابل، تراوحت فقرات تقبل الأب مع المقياس الكلي للتقبل الوالدي بين (0.43) و (0.65)، كما تراوحت فقرات تقبل الأب مع المقياس الكلي لتقبل الأب بين (0.34) و (0.69).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة ببعد التقبل - النبذ:

أظهرت نتائج التحليل الارتباطي أن هناك علاقة سالبة بين اكتئاب الأطفال وممارسات الوالدين المدركة بوصفها تتسم بالتقبل؛ حيث بينت النتائج المدرجة في الجدول رقم (2) يتبين أن هناك ارتباطاً سلبيا بين الدرجة الكلية على مقياس الاكتئاب وأنماط التنشئة الوالدية التي يصفونها بالتقبل، سواء تلك التي يمارسها الأبوان معا، أو كلا منهما على انفراد.

جدول (2)
معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات أنماط التنشئة الأسرية والاكتئاب

وتفيد النتائج إلى أنه كلما نزع الأطفال إلى إدراك ممارسات الوالدين أو أحدهما بوصفها أكثر ميلاً للتقبل، فان الدرجة الكلية التي يحصلونها على مقياس الاكتئاب تميل إلى الانخفاض. وهذا

المتغير	الاكتئاب
التقبل الوالدي	-0.16×
التحكم الوالدي	0.18××
تقبل الأم	-0.12×
تقبل الأب	-0.16××
تحكم الأب	0.14×
تحكم الأم	0.19×

× دال عند مستوى < 0.01 ×× دال عند مستوى < 0.001

يقود إلى الاستنتاج بأن الأطفال الذين يستشعرون تقبل والديهم هم أقل عرضة للانسياق نحو الاكتئاب، مقارنة بأقرانهم الذين تتبدى لهم ممارسات والديهم ميالة للنبذ.

وبالتمعن في النتائج الواردة في جدول (2)، نستخلص أن ثمة علاقة سلبية بين اكتئاب

الأطفال وحكمهم على ممارسات الوالدين؛ مجتمعين أو منفردين بأنها تدخل في باب التقبل، أقوى من تلك العلاقة التي تربط بين اكتئابهم وإدراجهم ممارسات أمهاتهم ضمن نطاق التقبل؛ حيث تظهر النتائج انخفاض قيمة معامل الارتباط بين الدرجة على مقياس الاكتئاب وتقبل الأم عن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الاكتئاب وتقبل الوالدين معا، أو تقبل الأب منفردا.

النتائج المتعلقة ببعد التحكم - التساهل:

فيما يتعلق بعلاقة التحكم بالاكتئاب لدى الأطفال، يبين جدول (2) أن ممارسات كلا الأبوين أو أحدهما، التي يضفي عليها الأبناء سمة التحكم؛ ترتبط بعلاقة إيجابية مع الدرجة الكلية التي سجلوها على مقياس الاكتئاب. وترجمة ذلك القول إنه كلما ذهب الأطفال أبعد في وسم ممارسات والديهم بالتحكم، نزعوا إلى تسجيل درجات أكثر ارتفاعا على مقياس الاكتئاب.

وخلافا لما كانت عليه الحال فيما يتعلق ببعد التقبل، فقد أفصحت النتائج المثبتة في الجدول رقم (2) أن تحكم الأم، وفقا لإدراك أطفالها، أكثر ارتباطا بحصولهم على درجات أعلى في مقياس الاكتئاب، قياسا إلى تحكم الوالد، الذي تتقارب قوة علاقة تحكمه وحده بالاكتئاب لدى الأبناء مع قوة العلاقة المرتبطة بتحكم الأبوين معا.

المناقشة

يمكن اختزال النتائج التي خلصت إليها الدراسة، بوجه عام، في ثنائية قوام أحد أركانها ارتباط الاكتئاب بالممارسات الوالدية التي يدركها الأطفال بوصفها تتسم بالنبذ والتحكم، فيما يخلو الركن الآخر من معالم الارتباط بين الاكتئاب لدى الأطفال وممارسات آبائهم التي يدركونها متصفة بالتقبل والتساهل. وتدعم هذه النتيجة ما توصل إليه عدد من الدراسات السابقة في هذا الحقل (حداد، 1990)؛ (Chen, Rubin, Li, 1995 Stark, et al., 1993).

ونظن أن أكثر ما يمكن قوله في هذه الدراسة، بشأن العلاقة بين الممارسات الوالدية واكتئاب الأطفال، هو أن مثل تلك العلاقة تدخل ضمن نطاق التفاعلات التبادلية التأثير؛ بمعنى أنه إذا كان ممكنا الافتراض أن الممارسات الوالدية السلبية قد تدفع باتجاه تعزيز إمكانات تشكل الاكتئاب لدى الأبناء، فإن من الممكن، بالمقابل، القول إن النظرة التشاؤمية المشوهة معرفياً، الناجمة عن حالة الاكتئاب؛ من شأنها الإسفار عن تزييف تصورات هؤلاء الأبناء بشأن ممارسات والديهم؛ بحيث تتعاظم احتمالات تحميلهم تلك الممارسات ما قد لا تحتمله من دلالات ومعان سلبية، ربما تجافي الواقع ولا تعكسه بصورة حقيقية بالضرورة، فضلا عن جنوح أولئك الأبناء إلى تضخيم اللمحات السلبية الطابع في ممارسات آبائهم بوتيرة متنامية، وعدم الالتفات إلى العناصر الإيجابية العديدة فيها، مهما عظم شأنها.

وقد يكون بالإمكان القول إن تلك الإدراكات الزائفة للأبناء قد تدفعهم إلى الإتيان باستجابات ناشزة وسلوكيات مضطربة، ربما تستثير استياء الآباء وتؤدي إلى استفزازهم، هؤلاء الذين قلما يأبهون بتفهم البواعث الحقيقية الكامنة خلف سلوك أبنائهم المتعارض مع توقعاتهم، التي قد لا تراعي بالضرورة قدرات الأبناء واحتياجاتهم، وإنما يعمدون بدلا من ذلك إلى التعامل مع ضروب السلوك تلك بوصفها انحرافات يعوزها التقويم، وإذا بهم يلجأون إلى ممارسة المزيد من آليات النبذ والتحكم. وهكذا يتخبط الآباء والأبناء في علاقات ينقصها التوازن والانسجام، نتيجة عدم القدرة على إدراك معطيات الواقع الموضوعي.

ومما يجدر الالتفات إليه في السياق ذاته أن ثمة متغيرات عديدة قد تتداخل فيما بينها مفضية إلى تهيئة الأرضية الملائمة لبروز حالة الاكتئاب لدى الأطفال؛ بحيث لا يمكن إلقاء التبعة في ذلك على الممارسات الوالدية السلبية وحدها، بل إن هناك من القرائن ما يتيح إمكان عزو تلك الحالة إلى عوامل أخرى، قد يرجع كثير منها في أصوله إلى الضغوط المختلفة للحياة التي يعايشها أولئك الأطفال. وتدعم نتائج بعض الدراسات الإمبريقية هذا التوجه، عبر توصلها إلى تأكيد واقعة الارتباط بين الاكتئاب ومتغيرات أخرى عديدة، يتمثل بعضها، على سبيل المثال لا الحصر، في: انخفاض معدلات التحصيل الأكاديمي (Hamilton, Asarnow & Tompson,1997)، وانخفاض الفاعلية الذاتية وكفاءتها (Chan, 1997).

ويجدر بنا تسليط بعض الضوء على شبكة العوامل التي من شأنها المساعدة على تمهيد

الظروف لنشأة الاكتئاب وتفاقم أعراضه والتي يمكن تحديدها ضمن محاور رئيسة ثلاثة:

يتعلق الأول منها بالآباء أنفسهم، من ناحية سماتهم النفسية، والعقلية، والمعرفية، التي تبلورت في سياق تشكل خبراتهم الحياتية، أما المحور الثاني فيتعلق بالمنظومة الثقافية السائدة في المجتمع، في حين يتركز المحور الثالث والأخير في الضغوط التي توجدها صعوبات الحياة ومشكلاتها.

ونشرع بتناول المحور الأول المتعلق بشخصيات الآباء وسماتهم، فنورد ما خلصت إليه نتائج بعض الدراسات ذات الصلة، التي ذهبت إلى القول بترجيح عجز الآباء الذين يعانون من اضطرابات عصبية، ونفسية، ومعرفية عن مد جسور التواصل الإيجابي البناء مع أطفالهم، وإخفاقهم في الاحتفاظ بعلاقات سوية متوازنة مع هؤلاء الأبناء؛ ما ينعكس على صورة ممارسات سلبية، قد لا تقف عند مجرد اعتماد آليات النبذ والتحكم، وإنما قد تتمادى لتتخذ صيغا متطرفة من العنف والإساءة الجسدية والنفسية. وربما كان من المفيد التذكير هنا ببعض تلك الاضطرابات الآنف ذكرها، من مثل: الاكتئاب، والقلق، والسلوك المضاد للمجتمع، والاعتمادية على الكحول والعقاقير المخدرة (Stark, Christopher, Livingston &Laurent, 1993; Kashuni &Ray , 1985) .

ونشير هنا إلى الدور الذي قد تؤديه التجارب المؤلمة التي اختبرها الآباء خلال عملية تنشئتهم، وبخاصة في مرحلة الطفولة، على صعيد تحفيز قابليات لجوئهم إلى ممارسات مجحفة بحق أطفالهم، مكررين بذلك التجارب القاسية التي كابدوها هم أنفسهم في الطفولة (بركات، 1999).

ونتابع مناقشتنا متناولين المحور الثاني المتخذ من البنية الثقافية مجالا له فنشير إلى دور التنظيمات التربوية بمستوياتها وأشكالها المختلفة في توطيد دعائم القيم السلبية وترسيخها، وذلك عبر تفريغ العملية التربوية من مضامينها الإيجابية والتنويرية التوعوية؛ بتجاهلها تكريس مبادئ الحوار العقلاني البناء، و إجهاضها فرص التفكير النقدي المنفتح، وانهماكها، في المقابل، في تكريس أساليب التلقين الجامد، وإشاعة أجواء الترهيب والتزمت والإكراه (وطفة، 1999).

وتضاف قيم العنف التي تضخها قنوات الإعلام بأنواعها بكثافة خانقة إلى شبكة القيم الباعثة على توتر الإنسان واضطراب شخصيته (مناصفي، 1996)، ناهيك عن القيم والسياسات المادية الاستهلاكية التي باتت تجتاح عالمنا المعاصر، التي من شأنها تأجيج محفزات التصارع والانتهازية والإثراء غير المشروع، ويمكن احتسابها مدخلا ملائما للولوج في المحور الثالث: المتعلق بالضغوط الحياتية، التي باتت تتصاعد حدتها بإيقاعات متسارعة تتناسب مع التعقد المتضخم في ظروف الحياة، والتغير المذهل في ملامحها؛ ما يخلق حالة من فوضى المعايير، أو «الأنومي» بالمصطلح السوسيولوجي.

ونورد في هذا المقام مسائل من مثل: افتقار المجتمع العربي إلى الديموقراطية، وتضخم معدلات الفقر والبطالة، وانحدار المستويات المعيشية، وارتفاع معدلات الإعالة، والازدحام، ونقص الموارد ومحدوديتها، وتلوث البيئة، واستفحال خطر الجريمة، وذيوع التيارات الداعمة للإرهاب، وتفجر بؤر الصراعات العرقية والطائفية والتوسعية في أصقاع عديدة من العالم...الخ. كل هذه المعطيات المقلقة، من شأنها أن تفضي إلى تضييق الدائرة على الإنسان، بوجه عام، وعلى أرباب الأسر من الآباء والأمهات، بشكل خاص؛ ما يزيد من احتمالات توترهم، ويفاقم من مخاوفهم؛ الأمر الذي قد ينتهي بهم إلى الإخفاق في التكيف السليم المتوازن مع الذات والمحيط، ومن ثم ارتباك علاقتهم بأبنائهم؛ بحيث يعجزون عن تطوير علاقات ذات طابع إيجابي معهم.

وبعد استعراض التفسيرات المتصلة بعلاقة الممارسات الوالدية بالاكتئاب لدى الأطفال، نعمد إلى التفكر في المدلولات والمرامي التي يمكن استخلاصها من واقعة ارتباط الاكتئاب لدى الأبناء بتحكم أمهاتهم، بدرجة أعلى من ارتباطه بتحكم الآباء، في مقابل تراجع مستويات نزوع الأبناء إلى الاكتئاب بتعاظم درجة تقبل آبائهم لهم، مقارنة بتقبل الأمهات. ربما لا نحيد عن الصواب إذا ما عمدنا إلى تعليل هذه النتيجة في ضوء الصورة النمطية التي ترتسم في أذهان الأطفال حيال أمهاتهم، بوصفهن الملجأ الآمن الذي من المفترض أن يتدفق عاطفة وحنانا، الذي لا يمكن تخيله مستقرا لغير التقبل والاحتضان، وبخاصة في ظل الرابطة الحميمة التي تنشأ وتتأصر بين الأم

وطفلها، بحكم المعايشة الحياتية والوجدانية الممتدة الأمد. تلك الصورة التي تكرسها الثقافة عبر قنواتها وآلياتها المتعددة؛ بحيث تزخر الحافظة الثقافية بما لا يكاد يحصى من الشواهد التي تدعم النظر إلى الأم بوصفها الملاذ الآمن لأطفالها؛ الأمر الذي يعمق من حدة الصدمة التي تزلزل شخصيات هؤلاء الأطفال فيما لو تناقضت إدراكاتهم لممارسات أمهاتهم مع الأنموذج المثالي الذي استقر في أعماق وعيهم.

وربما كان في النتيجة المشار إليها ما يستدعي التساؤل حول الأدوار الراهنة التي باتت الأم العربية تلعبها في أيامنا؛ فعلى الرغم من إمكان القول إن الأمومة ما تزال تمثل الهدف الأساسي لزواج المرأة، مشكلة نقطة محورية مهمة في حياتها، إلا أن التحولات المجتمعية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتقنية قد انعكست بصورة من الصور في مفهوم دور الأم والتوقعات المرتبطة به. وإذا كنا لا نستطيع الجزم بالقول إن الدور التقليدي للأم العربية، بوصفها المصدر الرئيس لتأمين الحب والحنان لأطفالها، قد أخلى المكان لدور أكثر حزما وشدة. إذ يتطلب مثل هذا الجزم كثيرا من الدراسات التتبعية المعمقة. فإننا نستطيع القول إن ذلك الدور العاطفي للأمهات قد بات فعلا يفقد بعضا من مقوماته، وذلك في ظل الضغوط الحياتية المتسارعة، التي تصرف تركيز الأمهات - مجبرات - عن منح أطفالهن العناية الكافية، وتزويدهم بالقدر المناسب من المشاعر الإيجابية، التي قد تقيهم خطر الوقوع في الاضطرابات النفسية المختلفة.

في الجهة المقابلة، هناك الصورة النمطية للآباء، التي تغذيها الثقافة الأبوية الراسخة عبر قرون طويلة من السيطرة الذكورية، بحسبانهم رموزا للهيمنة والصرامة والسلطة؛ ما يجعل من سلوكهم الميال إلى تقبل الأبناء - وهو سلوك غير متوقع في ظل صورتهم النمطية السائدة - مصدر مساندة معنوية غامرة، قد تؤلف درعا وقائياً يدرأ عن الأطفال خطر الاكتئاب.

خاتمة

خلصت الدراسة إلى القول بوجود ارتباط دال إحصائيا بين ارتفاع احتمالات تعرض الأطفال الذين يدركون ممارسات والديهم على أنها تتسم بالنبذ والتحكم لأعراض الاكتئاب، ووجود مثل ذلك الارتباط بين انخفاض تلك الاحتمالات لدى الأطفال الذين ينظرون إلى ممارسات والديهم على أنها تتصف بالتقبل والتساهل.

وانطلاقا من هذه النتيجة، ومن الوعي بخطورة النتائج التي قد تترتب عن الممارسات الوالدية السلبية، فإن الدراسة تنتهي باقتراح بعض التوصيات، التي نأمل أن تجد آذانا صاغية لدى الجهات المعنية بالموضوع:

1 - السعي إلى إقرار قانون عربي موحد - تتبنى إعداده والتنسيق لإصداره هيئة عربية معنية بقضايا الطفولة، وذات طابع قومي مشترك، كإحدى المنظمات المنبثقة عن جامعة الدول العربية على سبيل المثال - يتضمن إلزام المقبلين على الزواج من الجنسين بحضور دورات متخصصة في التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية الحديثة؛ إذ لا ينبغي أن تترك عملية تنشئة الأطفال إلى اجتهادات الأبوين، التي ثبت أنها قد تتناقض في كثير من الحالات مع أبسط قواعد التنشئة السليمة.

2 - إعادة النظر في المناهج التربوية والتعليمية الحالية على اختلاف مستوياتها، والعمل على تطويرها وإثرائها بفصول تتناول قواعد التربية الأسرية الصحيحة.

3 - إضفاء نوع من الرقابة الجادة المسؤولة على البرامج التي تبثها المحطات والقنوات التلفزيونية والفضائية، سعيا إلى التقليص قدر المستطاع من البرامج التي تعزز النزعات العدوانية لدى الأفراد.

4 - استثمار التقدم الكبير في وسائل الاتصال الجماهيري لتوعية المواطنين بأساليب التنشئة الصحيحة، وتنبيههم إلى الأخطار الجسيمة التي تكتنف الممارسات الخاطئة للتنشئة.

5 - إيلاء المزيد من الدعم والرعاية للمهن المتعلقة بالإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، والاعتناء بتطوير قدرات ومهارات العاملين في تلك المهن لتمكينهم من أداء الأدوار المتوخاة منهم بالطرق المنشودة.

6 . استصدار التشريعات التي تضمن حماية الأطفال من مختلف أشكال الإساءة التي قد يتعرضون إليها، وبخاصة من جانب أولئك الذين يتولون مهام تربيتهم.

7 . إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول انعكاسات أساليب التنشئة للآباء على شخصيات أبنائهم وتوازنهم النفسي والاجتماعي، بما يتضمن الاضطرابات الاكتئابية، والاهتمام بصفة خاصة بدراسة الأدوار المتغيرة للأسرة بإيقاعات متصاعدة، وبخاصة أدوار الأمهات التي باتت تنحرف عن طابعها التقليدي.

8 . استثمار الرصيد الغني والهائل الذي تختزنه حضارتنا العربية الإسلامية من القيم الإنسانية النبيلة وآليات السلوك التربوي القويم، التي تحث على التراحم والتكافل والتعاون، وتضع الأساس لنظام تربوي متماسك يضمن إعداد أجيال سليمة تتمتع بتوازن الشخصية والفاعلية والاعتزاز بالذات. هذه القيم وتلك الآليات التي توارت تحت أتربة عصور الانحطاط وركام القيم الاستهلاكية والمادية الدخيلة، والتي آن الأوان حقا للعمل على استحضارها في ساحات المشهد الحضاري العربي.

الهوامش

(1) يمكن القول إن محافظة عجلون الواقعة في شمال الأردن لا تختلف بتراكيبها السكانية وسماتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية كثيرا عن كثير من مدن المملكة، كما أنها لا تتسم بخصائص مميزة تنفرد بها؛ الأمر الذي قد يسوغ اعتمادها نموذجا للمدينة الأردنية بوجه عام. أما اقتصار البحث على اختيار المدارس الحكومية في المحافظة إطارا مجتمعيا لسحب العينة فقد جاء على ضوء تواضع أعداد المدارس الخاصة في المحافظة، وعدم وجود ما يميز تلك المدارس عن نظيراتها الحكوميات بصورة جوهرية من جانب آخر.

(2) جرت العادة في المدارس الأردنية على توزيع الصفوف إلى شعب دراسية تحمل رموزا معينة مستمدة من الأحرف الأبجدية: أ، ب، ج، د،...وهكذا.

(3) على الرغم من اشتمال الأنموذج الذي اقترحه «شيفر» على ثلاثة أبعاد لأنماط التنشئة الوالدية؛ بحيث يتمحور البعد الثالث حول التشدد السيكولوجي المتطرف، في مقابل الاستقلال السيكولوجي، إلا أن الدراسة الراهنة قد أخذت بالنتائج التي خلصت إليها دراسة حداد (1990)، التي قالت بعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين ذلك البعد وبين الاكتئاب، فاختارت، من ثم، عدم قياس ذلك البعد، أملا في دراسته، وبصورة معمقة، ضمن بحوث لاحقة.

(4) يشير مصطلح التقبل الوالدي إلى أسلوب التنشئة الذي يتبعه الوالدان معا في سياق تنشئة طفلهما، من وجهة نظر الطفل، أما مصطلح تقبل الأب والأم فيعنى بأسلوب التنشئة الذي يتبناه كل منهما على حدة. وهذا ينسحب أيضا على مصطلح التحكم الوالدي، وتحكم الأب أو الأم.

المراجع

. المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار (1998). الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث/ فهمه وأساليب علاجه. سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

إسماعيل، عزت (1990). اكتئاب النفس: أعراضه؛ أنماطه؛ أسبابه؛ علاجه. الكويت: وكالة المطبوعات.

أبو حميدان، يوسف (1997). العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع، جامعة مؤتة، الأردن.

أبو عياش، نادرة (1992). أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

الأسعد، ميسون (1994). أثر كل من التنشئة الأسرية والعمر على التكيف الاجتماعي للأفراد في الفئات العمرية من (16-12) سنة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

الأنصاري، بدر (1998). الصورة الكويتية لقائمة بيك للاكتئاب، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت، المجلد الثاني عشر، العدد 46، 77-122 .

بركات، مطاوع (1999). العدوان والعنف في الأسرة، عالم الفكر، العدد 4، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد السابع والعشرون 217-274.

جابر، نصر الدين (1998). انعكاسات أسلوب التقبل/الرفض الوالدي على تكيف الأبناء في فترة المراهقة. مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 9، 37-52 .

حداد، ياسمين (1990). أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب: ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، دراسات، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد السابع عشر، العدد 3، 32-66 .

ديوبولد، ب، دالين، فان (1996). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الراعي، هدى (1990). أثر نمط التنشئة الأسرية والحياة المدرسية في شعور طلبة المرحلة الثانوية بالوحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

الشربيني، لطفي عبد العزيز (2001). الاكتئاب: المرض والعلاج. الإسكندرية: منشأة المعارف.

الشمايلة، نسرين (1999). دافعية النجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك.

الشناوي، زيدان (1996). إدراك الطلاب للقبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف، المجلة التربوية، العدد 37، جامعة الكويت، الكويت.

الشلبي، نبال (1993). أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

الصرايرة، خالد (1992). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

العكايلة، محمد (1993). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وجنوح الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

عبد الخالق، أحمد، رضوان، سامر (1999). تقنين مبدئي للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال على عينات سورية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت، المجلد الرابع عشر، العدد 53، 29-58 .

عبد الفتاح، يوسف (1990). العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة العدد 13، 146-164 .

عزت، دري (1982). الطب النفسي، الكويت: دار القلم.

غيشان، ريما (1994). العلاقة بين آلام البطن المتكررة عند الأطفال وكل من القلق والاكتئاب وحوادث الحياة الضاغطة، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

كمال، علي (1983). النفس: انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، بغداد: دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع.

مختار، محيي الدين (1998). التنشئة الاجتماعية: المفهوم والأهداف، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة منتوري، الجزائر العدد 9، 25-35 .

مناصفي، زهير (1996). بين عنف البرامج التلفزيونية وعنف التلفزيون، الفكر العربي، بيروت، العدد 84، 50-65.

موسى، رشاد (1989). البنية العاملية للاكتئاب النفسي بين عينة مصرية وعينة أخرى أمريكية، مجلة علم النفس، مصر، العدد 9، 44-56.

ناصر، عفاف (1995). التنمية الثقافية والتغير النظامي للأسرة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

وطفة، علي (1999). مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، الجزائر، العدد 11، 7-32.

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association (1980). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, DSM-Author, Washington, DC,205-223.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV, Author, Washington, DC. 237.

Arieti, S., Bemporad, J. (1980). The psychological organization of depression. American Psychiatry, No.137.1360-1369.

Beck. A (1967). Depression: Clinical, Experimental, and Theoretical Aspects, New York: Hoeber.

Beck. A, Rush. A, Shaw. B,& Emery. G (1979). Cognitive Therapy of Depression. New York:Guilford Press.

Chan. D (1997). Depressive symptoms and perceived competence among chinese secondary school students in Hong Kong. Journal of Youth and Adolescence, No. 3. 303-319.

Chen. X, Rubin. K, & Li. B (1995). depressed mood in chinese children: Relation with school performance and family environment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, No.6. 938-947.

Cicchetti. D, & Toth. S (1998). The development of depression in children and adolescents, American Psychologist, No.2. 212-224

Hamilton, E., Asarnow. J, & Tompson. M (1997). Social, academic, and behavioral competence of depressed children: Relationship to diagnostic status and family interaction style. Journal of Youth and Adolescence, No. 1. 77-87.

Kashani, J., & Ray, J. (1985). Depressive related symptoms among preschool-age children. Child Psychiatry and Human Development,No. 13. 233-238.

Kashani, J., Ray, J., & Carlson, G. (1984). Depression and depressive - like states in preschool - age children in a child development unit. American Journal of Psychiatry, No.141.1397-1402.

Kawash, G. (1984). Self- esteem in children as a function of perceived parental behavior, Journal of Psychology, No.3. 235-242.

Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children, Acta Paedopsychiatrica, No.46. 305-315.

Lamarine, R. (1995). Child and adolescent depression, Journal of School Health, No.9. 350-392.

Lefkowitz, M. & Tesiny, E. (1985). Depression in children : prevalence correlates.

Journal of Consulting and Clinical Psychology , No. 5.647-656.

Lewinsohn, P. (1974). A behavioral approach to depression, in:Friedman, R, Katz.M (Eds.), The Psychology of Depression, Contemporary Theory and Research, 157-185.

Lewinsohn. P, Hoberman. H, & Hautzinger. M (1985). An Integrate Theory of Depression, Reiss. R, Bootzin.R, (Eds.), Theoretical Issues in Behavior Therapy, New York: Academic Press.331

Sartorius, N.(1993). Who's work on the epidemiology of mental disorders, Social Psychiatry Psychiatric

Epidemiology, No.28.147-155. and

Schaefer, E. (1965). Children's reports of parental behavior, Child Development, No.36.413-424.

Schaefer, R., & Lamm, R. (1995). Sociology, new york: McGraw-Hill.

Seligman, M. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death, San Francisco: W.H.Freeman.

Stark, K., Humphrey, L., Crook, K., & Lewis, K. (1990). Perceived family enviroments of depressed and anxious children: child's and maternal figure's perspectives. Journal of Abnormal Child Psychology, No.18. 527-547.

Stark, K., Humphrey, L., Laurent, J., Livingston, R.., & Cristopher, J. (1993). Cognitive, behavioral and family factors in the differentiation of depressive and anxiety disorders during childhood, Journal of Consulting and Clinical Psychology, No. 5.878 - 886.

مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين فعالية الذات الرياضية وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

أ. د. رمضان محمد رمضان*

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اعتقادات فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي منخفض فعالية الذات الرياضية، كذلك التعرف على أثر التغير في مستوى فعالية الذات الرياضية - إن وجد - على التحصيل الدراسي في الرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة (60) تلميذاً منخفضي فعالية الذات الرياضية، قسموا إلى مجموعتين متساويتين، تمثل إحداها المجموعة التجريبية و تمثل الثانية المجموعة الضابطة، وذلك بعد التأكد من التكافؤ بين تلاميذ المجموعتين في كل من الذكاء والتحصيل الدراسي في الرياضيات. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية والقائم على التعلم بالأنموذج والإقناع والتعزيز والتغذية الراجعة، تم تطبيق مقياس فعالية الذات الرياضية بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة، وبعد مرور (30) يوماً من نهاية البرنامج التدريبي على تلاميذ مجموعتي الدراسة.

وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من مستوى فعالية الذات الرياضية وقوة أحكام الذات الرياضية في التطبيق البعدي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في التحصيل الدراسي في الرياضيات بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بعد البرنامج. كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة البعدية. وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي فيما وضع من أجله.

The Effectiveness of a Training Program in Improving Mathematics Self-Efficacy and its Effect of Academic Achievement at a Sample of Fifth Year Elementary School Pupils

Prof. Ramadan Mohamed Ramadan

(Abstract)

The present study aims at investigating the effectiveness of a training program in improving Math self-efficacy beliefs at fifth year elementary school children who are already low in self-efficacy. It also aims at recognizing the effect of changing Math self-efficacy, if there is any on the academic achievement in Mathematics. The study sample comprised of (60) low self-efficacy pupils, they were divided into two equal groups: Experimental group and control group. A training program including modeling, persuasion, reinforcement and feedback was applied on the experimental group. Then, Math self-efficacy scale was applied on the two groups immediately after the program and re-applied after (30) days of the program.

Results indicated that there are significant differences at the level of 0.01 between the average of the experimental group scores and the average of the control group scores in math self-efficacy, in favor of the former. Thus the program proved to be effective in improving Math self-efficacy.

* أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربية بينها لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة - جامعة الزقازيق.
e-mail: ramadan 1959 @ hotmail.com

مقدمة:

لقد قدم ألبرت باندورا Albert Bandura نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory التي تركز على التعلم بالملاحظة والتحكم الذاتي، ويتضمن التعلم بالملاحظة قدرة الفرد على اكتساب السلوك المعقد وإتقانه عن طريق ملاحظة الآخرين، ثم أدائه بعد ذلك، بينما يعنى التحكم الذاتي أن الفرد يمكنه التحكم في سلوكه الخاص من خلال العمليات الرمزية الداخلية، وتهتم نظرية التعلم الاجتماعي بتفسير كيف يمكن للفرد اكتساب سلوك معقد في المواقف الاجتماعية.

وتؤكد هذه النظرية على مبدأ الحتمية التبادلية reciprocal determinism والذي يصور سلوك الفرد، والبيئة، وخصائص الفرد (المعرفية، والانفعالية، والبيولوجية) كنظام متشابك من التأثيرات المتبادلة، وعليه فقد عدل باندورا عنوانها من نظرية التعلم الاجتماعي إلى النظرية الاجتماعية المعرفية social cognitive theory (Pajares, 2002). كما يؤكد باندورا في نظريته على فكرة "الاقتداء بالنموذج من خلال الملاحظة، فالتعرض للنموذج مع إدراكه ومعايشته يجعل الفرد يكتسب صفات الاقتداء به، كما يهتم ببحوث التعلم وخصوصاً التعلم الإبدالي الذي يقوم على الملاحظة، فالملاحظة هي الضلع الأساسي في التعلم الاجتماعي، ولكي يحدث التعلم بالملاحظة فمن الضروري ممارسة أربع عمليات هي الانتباه بشكل إرادي واع، والاحتفاظ بالخبرة التعليمية بتشفيرها وتخزينها لاستدعائها عند الحاجة، والاستخراج الحركي والذي يقصد به إعادة إنتاج السلوك الذي لاحظه لكي يؤديه بنفس الجودة، والدافعية. كما اهتم باندورا بالتعلم المعرفي والتنظيم الذاتي" (كامل، 1999: 191- 196).

ولقد انبثق من النظرية الاجتماعية المعرفية مفهوم جديد هو "فعالية الذات" self- efficacy، والذي يشكل أساساً في الإطار النظري للنظرية الاجتماعية المعرفية، والتي تفترض أن تحصيل الفرد يعتمد على التفاعل بين سلوك الفرد، والعوامل الشخصية كالتفكير والاعتقادات، والمتغيرات البيئية (Schunk & Pajares, 2002)، ويقصد بفعالية الذات "أحكام الأفراد على قدراتهم في تنظيم وتنفيذ المهارات العملية المطلوبة للحصول على أنواع منظمة من الأداءات" (Pajares & Miller, 1994)، وهذا التعريف يشير إلى أن فعالية الذات تتضمن تنظيم وتنفيذ العمل وإنجاز أنواع محددة من الأداء، وتركز فعالية الذات على تأثير أحكام الأفراد على قدراتهم في أداء مهمة ما أو النجاح فيها، والمثابرة، كما تركز على الدور الحاسم للعمليات المعرفية والاستدلالية في تكوين الأحكام والتوقعات (Meece et al.,1990). كما عرف شنك (Schunk,1991) فعالية الذات في عملية التعلم بأنها "أحكام الطلاب على قدراتهم المعرفية لإنجاز مهمة أكاديمية أو اكتساب أهداف معينة". بينما يذكر (Julaeha, 1994)أنه يمكن تفسير اعتقادات فعالية الذات بطريقتين: الأولى: أن تركيب فعالية الذات تمثل ثقة الطلاب في أفكارهم ومفاهيمهم، والثانية: تشير فعالية الذات إلى ثقة الطلاب في تعلمهم واستراتيجياتهم في التفكير لتغيير أفكارهم، أما (Bandura,1994) فيعرف فعالية الذات بأنها "اعتقادات الأفراد في قدراتهم لإنتاج مستويات محددة من الأداء، والتي يظهر تأثيرها على الأحداث المؤثرة في حياتهم".

ولقد زاد اهتمام الباحثين التربويين في السنوات الأخيرة بتناول معتقدات فعالية الذات self-efficacy beliefs، وانقسمت الأبحاث في هذا المجال إلى ثلاثة محاور أساسية: كشف الباحثون في المحور الأول منها العلاقة بين اعتقادات فعالية الذات وبين التخصص الدراسي في المرحلة الجامعية، واختيار المهن، وتوصل باحثو المحور الثاني إلى أن آثار اعتقادات فعالية الذات لدى المعلمين ترتبط بالتطبيقات التدريسية التي يقومون بها وبمختلف مخرجات التعلم لدى الطلاب، أما باحثو المحور الثالث فقد خلصوا إلى أنها ترتبط ارتباطاً موجباً بالمكونات الدافعية الأخرى وبالأداء الأكاديمي والتحصيلي لدى الطلاب (Pajares, 1997).

فاعتقادات فعالية الذات تساعد في تحديد ما يمكن للأفراد فعله مستخدمين معارفهم ومهاراتهم، وهذا يساعد في فهم عدم ارتباط سلوك الأفراد أحياناً بقدراتهم العقلية، ولماذا يختلف سلوكهم كثيراً عندما يكون لديهم نفس المعارف والمهارات (Pajares, 2002). وتؤثر اعتقادات فعالية الذات في العمليات الدافعية والعمليات المنظمة ذاتياً بطرق عدة، فهي تؤثر في اختيار الأفراد للمقررات والمهام، فمعظم الأفراد تجذبهم المهام التي يشعرون فيها بالكفاءة والثقة، ويتجنبون تلك المهام التي لا يشعرون فيها بهذا، كما تساعد اعتقادات فعالية الذات في تحديد

كمية المجهود الذي يبذله الفرد في النشاط، والمدة التي يقضيها في مواجهة العقبات، ومرونته في مواجهة المواقف الضاغطة، كما تؤثر فعالية الذات على نمط تفكير الفرد وردود أفعاله الانفعالية، ففعالية الذات المرتفعة تخلق شعوراً بالهدوء في مواجهة المهام والمشكلات الصعبة، بينما يشعر منخفضو فعالية الذات بمستويات مرتفعة من القلق والضغط والإحباط ورؤية ضيقة في حل المشكلات .(Pajares, 2002)وتوصلت دراسة (Bandura et al., 1995) إلى أن المستويات المنخفضة لفعالية الذات ترتبط بقلق الاختبار المرتفع والانخفاض في مستوى الأداء. لذا أشار باندورا إلى أن الفعالية الشخصية تشكل العامل المفتاحي للقوة)للطاقة) الإنسانية The key factor of human agency (Pajares, 1997).

وتعتبر اعتقادات فعالية الذات منبئات جيدة بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في التحصيل الدراسي (Zimmerman et al., 1992; Bandura, 1993)، أو اختيار التخصصات الدراسية .(Hackett & Betz, 1989)وقد أوضحت الدراسات أن الأفراد الذين يرون أنفسهم مرتفعي الفعالية يعملون، ويفكرون، ويشعرون بصورة مختلفة عن هؤلاء الذين يدركون أنفسهم منخفضي الفعالية .(Bandura, 1986, 395)ويذكر (Smith, 2002)أن مستوى فعالية الذات للطفل يؤثر في أهدافه الدافعية)الاختيار، المثابرة، الجهد)، واعتقادات فعالية الذات المستقبلية، و العزو الذي يتبع خبرات الفشل.

وتختلف فعالية الذات عن توقعات النواتج outcome expectations، فتوقعات النواتج ترتبط باعتقادات الفعالية، وهذه الاعتقادات في جزء منها تحقق التوقعات، فهما ليسا مترادفين. فقد يعتقد الطلاب مرتفعو فعالية الذات أن لديهم القدرة على تعلم الرياضيات، ولكن على الرغم من قدراتهم المدركة فإنهم لا يستطيعون الحصول على درجات جيدة في الرياضيات لأسباب أخرى خارجية عنهم، كما تختلف فعالية الذات عن مفهوم الذات، ففعالية الذات عبارة قياس كفاءة الفرد في أداء مهمة محددة في إطار سياق (نص) محدد، أي أنها أحكام الفرد على قدراته في تنفيذ سلوكيات معينة في مواقف محددة، بينما لا يقاس مفهوم الذات عند هذا المستوى من الخصوصية، فهو يتضمن الاعتقادات بالقيمة الذاتية self-worth المرتبط بإدراك الفرد للكفاءة .(Pajares & Miller, 1994; Schunk & Pajares, 2002)ويذكر (Bouchard, 1990) أن أحكام فعالية الذات ليست شعوراً عاماً بالنجاح أو التحكم، ولكنها عبارة عن تقديرات عن كيف يعمل الفرد بشكل جيد في مواقف محددة. وقد أخضع (Bandalos et al., 1995)مفردات مقياسي فعالية الذات ومفهوم الذات الرياضي للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل، وقد أوضح التحليل وجود عاملين منفصلين يضم أحدهما مفردات فعالية الذات ويضم الآخر مفردات مفهوم الذات الرياضي، وهذا يشير إلى أن المقياسين يقيسان مكونات متمايزة distinct.

مشكلة الدراسة:

يذكر باندورا أن كل من المعرفة والمهارة فقط غالباً ما يكونان منبئات ضعيفة بالأداء التالي، ولابد من الأخذ في الاعتبار الاعتقادات التي نكونها عن قدراتنا، فهذه الاعتقادات تؤثر على الطريقة التي نتصرف بها، كما أن لفعالية الذات قيمة تربوية، إذ يمكن استخدامها لفهم كيف سيؤدي التلميذ في مادة معينة، وكيف يفكر، وكيف يفهم، أو لمعرفة درجة ثقته في حل المسائل الرياضية أو الجبرية (Bandura, 1994) ففعالية الذات والدافعية عبارة عن ميكانيزمين متفاعلين بالنسبة للتعلم والتحصيل الدراسي (Schunk, 1990).

ويميل الأفراد منخفضو فعالية الذات للاعتقاد أن المشكلات تبدو أكثر صعوبة من حقيقتها الفعلية، وهذا يخلق ضغطاً ورؤية ضيقة للطريقة المثلى لمواجهة المشكلة، ويعزون فشلهم في الأداء إلى نقص القدرة، وعلى النقيض من ذلك نجد أن الأفراد مرتفعي الفعالية يوزعون انتباههم وجهدهم على متطلبات الموقف وتخطي الموانع بجهد أكبر، ويعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي (Bandura, 1986: 394). وفي ذلك أكدت دراسة (Smith, 2002) أن الأطفال ذوي فعالية الذات المرتفعة يعتقدون أن فشلهم في أداء لعبة ما بمهارة يرجع إلى نقص الجهد ، بينما يعتقد الأطفال منخفضو الفعالية أن فشلهم يرجع إلى نقص القدرة.

كما أن الإحساس المنخفض بفعالية الذات يرتبط بالإحباط والقلق والعجز وتقدير الذات المنخفض والنفور من المهام الصعبة، ويرون أنها مصادر للتهديد، ولديهم مستوى منخفض من الطموح، وعندما يواجهون مشكلات صعبة فإنهم يمعنون النظر في عدم كفاءاتهم الشخصية

وعواقب الفشل أكثر من التركيز على كيفية الأداء بنجاح، ويركزون على السرعة في مواجهة المشكلات، كما أنهم غالباً ما يقعون فريسة للضغوط والإحباط ، بينما يرتبط الإحساس المرتفع بفعالية الذات بالمثابرة والكفاءة والتحصيل الدراسي، ويتسم أداء الأفراد مرتفعي الفعالية الذاتية بالتحدي في مواجهة المشكلات الصعبة، ومحاولتهم تحقيق أهدافهم العليا، كما أنهم أكثر اجتماعية (Bandura, 1994; Schwarzer & Scholz, 2000) أيضاً تؤثر فعالية الذات على أنماط التفكير، وقد اقترح (Bandura, 1993) أن اعتقادات فعالية الذات تؤثر في الأهداف الشخصية للأفراد، وفي نمط السيناريوهات التوقعية التي يبنونها.

وقد أوضحت دراسة Collins (in: Schunk, 1991) ارتباط القدرة الرياضية بالأداء، وأنه بصرف النظر عن مستوى القدرة فإن الطلاب ذوي فعالية الذات المرتفعة يؤدون المسائل اللفظية بشكل أفضل من الطلاب منخفضي فعالية الذات، كما أوضحت نتائج دراسة (Bouchard, 1990) أنه عند تساوي المعارف والخبرات السابقة فإن هناك فروقا بين مرتفعي/ منخفضي فعالية الذات في عدد المشكلات التي يكملونها، وفعالية استراتيجيات حل المشكلات، ودقة التقييم الذاتي للاستجابات، كما توصلت دراسة أخرى قام بها بوشادر وآخرون (in: Pajares, 1996-b) أن الطلاب مرتفعي فعالية الذات يتبنون استراتيجيات منظمة ذاتياً أكثر فعالية بالمقارنة بمنخفضي فعالية الذات.

ومما سبق يتضح أن اعتقادات فعالية الذات تؤثر بدرجة دالة في كل من سلوك التلميذ وتحصيله الدراسي وكفاءته ودافعيته ومستوى طموحه ومثابرته وعزوه للنجاح والفشل، وكذلك اختياراته وكيفية مواجهته للمشكلات والوقت الذي يستغرقه في مواجهة هذه المشكلات. وأن الإحساس المنخفض بفعالية الذات يرتبط بالإحساس بالعجز والتوتر والضغط وانخفاض التحصيل والأداء الدراسي. وعليه فمن الأهمية تصميم وتنفيذ برامج تدريبية من شأنها رفع فعالية الذات لديهم، فذلك من شأنه زيادة دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي (Julaeha,1994). ويذكر (Pajares & Miller,1994) أن العديد من الباحثين قد أجمعوا على أن فعالية الذات منبئ قوي بالسلوك، إلا أن العلاقة بين فعالية الذات والأداء الأكاديمي في مجال الرياضيات ما زال محدوداً.

كما أجرى شنك Schunk مجموعة من الدراسات على تلاميذ المدرسة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات في الرياضيات هدفت إلى تنمية فعالية الذات المدركة مستخدماً كلا من التغذية الراجعة، ومراتب الهدف، والمقارنة الاجتماعية social comparison، والمكافآت الفورية. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات نجاحها في رفع فعالية الذات لدى تلاميذ العينة (In: Bouchard, 1990) وعلى ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في بحث مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى فعالية الذات الرياضية، وأثر ذلك على مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ العينة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

❖ ما مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اعتقادات فعالية الذات الرياضية وأثره على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

ويتفرع من هذا التساؤل كل من التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة البعدية؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الرياضيات بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد البرنامج؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- التأصيل النظري لمفهوم فعالية الذات، وتحديد العوامل المؤثرة فيه، وأثره في سلوك التلميذ وقدرته على التعلم.
- إعداد برنامج تدريبي واختبار فاعليته في تحسين اعتقادات فعالية الذات الرياضية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- التعرف على أثر التغير في مستوى فعالية الذات الرياضية - إن وجد- على التحصيل الدراسي في الرياضيات.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

1. بناء مقياس لفعالية الذات الرياضية، وهذا يمكن الإفادة منه في بناء مقاييس مماثلة في مقررات دراسية أخرى.
2. إعداد برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في تحسين فعالية الذات الرياضية لدى عينات أخرى من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، أو استخدامه كمرشد في إعداد برامج تدريبية أخري لتحسين اعتقادات فعالية الذات لدى عينات في مستويات دراسية أخرى.
3. محاولة الاستفادة مما ستسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات.

مصطلحات الدراسة:

فعالية الذات: تشير فعالية الذات إلى اعتقادات الفرد في قدرته على التعلم أو القيام بسلوك ما عند مستويات معينة من الأداء (Schunk & Pajares, 2002).

فعالية الذات الرياضية: تعرف بأنها «حكم التلميذ على قدراته في حل المشكلات الرياضية، أو أداء المهام الرياضية، أو النجاح في المقررات الرياضية» (Pajares, 1996-a).

الإطار النظري للدراسة:

تتضمن الخلفية النظرية للدراسة مصادر فعالية الذات، وآثارها، وعلاقتها بالتعلم، وكيفية تقديرها وقياسها، وكيفية تنميتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مصادر فعالية الذات:

في بدايات مرحلة الطفولة يقوم الوالدان والمحيطون بالطفل بتقديم الخبرات ذات التأثير المختلف على فعالية الذات للأطفال، لذا تعتبر الأسرة أول المصادر المؤثرة في فعالية الذات فهي التي تحدد لهم كيفية التفاعل مع البيئة (Schunk & Pajares, 2002).

ويذكر (Schunk, 1991) أن التلاميذ يكتسبون معلومات فعاليتهم الذاتية من خلال أدائهم، والخبرات البديلة، وأشكال الإقناع، والأدلة الفسيولوجية. ووفقاً لذلك فإن التلاميذ يمكنهم قياس فعاليتهم من خلال كل من: أدائهم، ونماذج الأقران، وتعليقات المعلمين، ومن أعراضهم الجسمية والانفعالية. وفيما يلي عرض للمصادر التي تشكل اعتقادات فعالية الذات:

أ- الخبرة المتقنة Mastery experience:

تعتبر الخبرة المتقنة (المتمكنة) من أكثر المصادر المؤثرة في معلومات الفعالية الذاتية لأنها تقوم على أساس أن الخبرات المتقنة أو الخبرات الناجحة تزيد من مستوى الفعالية، بينما يؤدي الفشل إلى خفض مستوى الفعالية (Bandura, 1986, 399) فالأداء يمكن أن يقدم معلومات أكثر صدقاً للتلاميذ، وأن النجاح في أداء المهمة يرفع الفعالية الذاتية عند التلاميذ، فعندما يلاحظ التلاميذ أنهم يحرزون تقدماً في التعلم فإن إحساسهم بالفعالية يزداد، والتلاميذ الذين ينجحون

كما تؤثر الحالة المزاجية في أحكام الأفراد لفعاليتهم الذاتية، فالحالة المزاجية المعتدلة تزيد من فعالية الذات في حين تؤدي الحالة المزاجية المحبطة despondent إلى خفض فعالية الذات (Bandura, 1994).

بالإضافة إلى ما سبق هناك بعض العوامل المرتبطة بالمدرسة لها دور في انخفاض فعالية الذات منها: المنافسة الشديدة، قلة أو عدم اهتمام المعلم بتقدم التلميذ، والضغوط المرتبطة بالانتقال إلى المدرسة، فهذه العوامل يمكن أن تضعف فعالية الذات الأكاديمية للتلاميذ (Schunk & Pajares, 2002). كذلك تؤثر استراتيجيات التعلم في اعتقادات فعالية الذات، وهي عبارة عن خطط منظمة تساعد على تفسير المعلومات وأداء المهام، وقد ذكر (Schunk, 1990) أن اعتقاد التلميذ بأنه يمكنه تطبيق استراتيجية ما لتحسين التعلم يمكن أن يرسخ الإحساس بالفعالية، والذي يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستواه التحصيلي. لذا فعندما يلاحظ التلاميذ أنهم قادرون على أداء مهمة ما بسبب اتباعهم استراتيجية تعلم ما فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم.

ومن العوامل المؤثرة في الفعالية والمتعلقة بالفصل الدراسي الأهداف التعليمية، وصعوبة أو سهولة المحتوى الدراسي، والعمليات المعرفية المرغوب فيها، وطرق التدريس، والتغذية الراجعة، والمكافآت التي يقدمها المعلم.

كذلك فإن لتعليقات المعلم على أداء التلميذ وتقديمه للتغذية الراجعة دوراً في التأثير على فعالية الذات للتلاميذ، فالتغذية الراجعة الموجبة التي يتلقاها التلميذ من المعلم من الممكن أن تزيد من فعاليتهم الذاتية، كما أن التغذية الراجعة التي تربط نجاح أو فشل الطلاب بالمسببات causes، تعتبر مصدراً هاماً ومقنعاً لمعلومات الفعالية(Julaeha, 1994).

ولقد تبين أن التغذية الراجعة تزيد فعالية الذات المتوقعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأن هذه الزيادة مسئولة جزئياً عن رفع مهاراتهم في أداء المسائل الرياضية. فالتغذية الراجعة تؤثر في الأداء بشكل مباشر وغير مباشر من خلال رفعها لمستوى الإصرار والمثابرة (Pajares,1996-b). وقد أكدت على ذلك نتائج دراسة (Bouchard, 1990) التي أوضحت أن نوع التغذية الراجعة يسهم في تحديد مستوى فعالية الذات للطلاب، فالطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة موجبة أظهروا ثقة لحل عدد أكبر من المشكلات وقدرة أكبر على النجاح بالمقارنة بالطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة سالبة.

ويذكر (Pajares, 1997) أن المصادر السابقة لمعلومات فعالية الذات لا تترجم بصورة مباشرة في أحكام الكفاءة. فالأفراد يفسرون نتائج الأحداث، وهذه التفسيرات تقدم المعلومات التي تبنى عليها الأحكام، ونوع المعلومات التي يحصل عليها الأفراد ويستخدمونها في عمل أحكام الفعالية. وعليه فإن اختيار وتكامل وتفسير وتذكر المعلومات يؤثروا في أحكام فعالية الذات.

مما سبق يتضح أن معلومات فعالية الذات تكتسب من خلال عدة مصادر منها الإقناع اللفظي، والخبرات البديلة، والخبرات المتقنة، والحالة الفسيولوجية للجسم، بالإضافة إلى بعض المتغيرات المتعلقة بالفصل المدرسي كالتعزيز والتغذية الراجعة.

ثانياً: آثار فعالية الذات:

لقد أشار (Bandura, 1993) إلى أن فعالية الذات يظهر تأثيرها جلياً خلال ثلاث عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وفيما يلي عرض لأثر فعالية الذات في تلك العمليات الثلاث.

أ . العملية المعرفية Cognitive process:

يقترح (Bandura, 1994) أن فعالية الذات تؤثر على كل من مراتب الهدف للتلميذ، وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها، فالتلاميذ مرتفعو الفعالية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور التلاميذ منخفضي الفعالية دائماً سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها، وأنه من الصعب حصول التلميذ على درجات مرتفعة في التحصيل في حالة شكه في قدراته.

ويمكن القول إن الفروق الجنسية في فعالية الذات مخلوطة بعدد من العوامل: الأول: أن هذه الفروق غالباً ما تكون صفرية nullified عندما يتم ضبط التحصيل السابق، والثاني: أن الذكور والإناث لديهم ميل لتبني مواقف عقلية مختلفة عند الاستجابة لأدوات قياس فعالية الذات، فقد لاحظ الباحثون ميل الذكور إلى أن يكونوا أكثر تعظيماً لذواتهم Self - congratulatory في استجاباتهم، بينما تميل الإناث إلى أن يكن أكثر تواضعاً more modest. أما العامل الثالث فيرتبط بالأسلوب الذي تقدر به الفروق بين الجنسين(Schunk & Pajares, 2002).

وفي ذلك أوضحت دراسة (Micheal, 1995) وجود فروق في اعتقادات فعالية الذات الرياضية بين الطلاب المتفوقين من الجنسين، لصالح مجموعة المتفوقون الذكور. ويذكر (Schunk & Pajares, 2002) أن الفروق بين الجنسين ترتبط بمستوى النمو، وهناك شواهد قليلة تشير إلى وجود فروق في فعالية الذات بين أطفال المدارس الابتدائية، بينما تبدأ هذه الفروق في البزوغ عقب انتقال التلاميذ إلى المدارس المتوسطة أو الثانوية.

ويذكر الباحث أن هذه القضية لم تحسم بعد، وأنها مازالت في حاجة إلى المزيد من البحث، فقد تكون الشواهد القليلة على وجود فروق بين الجنسين مرتبطة بالمحتوى الذي يقاس في إطاره فعالية الذات أو بالمرحلة العمرية للتلاميذ.

خامساً: قياس فعالية الذات:

لتقدير فعالية الذات صممت بعض المقاييس التي تقوم على قياس شعور الفرد بالكفاءة العامة أو الشعور بقدرته على النجاح والسيطرة على الأحداث المحيطة، منها مقياس فعالية الذات الذي أعده: شيرر وآخرون وترجمه وقننه على البيئة المصرية عبد العال (1993)، واختبار فعالية الذات للأطفال والذي أعده ويلرورد وترجمه إلى اللغة العربية وقننه الرشيدي والكفوري عام 1996)في: الكفوري، 2001)، ومقياس فعالية الذات العامة الذي أعده Schwarzer والذي ترجم إلى تسع عشرة لغة منها اللغة العربية (Schwarzer & Scholz, 2000). ويعلق باندورا على مقاييس فعالية الذات العامة بقوله إن الأحكام الشخصية لفعالية الذات ليست شعوراً عاماً بالنجاح أو التحكم، ولكنها عبارة عن تقديرات الأفراد عن كيفية أدائهم في مواقف محددة (Bouchard, 1990).

لذا فإنه لتقدير فعالية الذات يجب أن تركز الأداة على قياس الإحساس العام بالثقة في الأداء في مجال)سياق) محدد، فالاختبارات التي تهدف إلى تقدير فعالية الذات العامة، وتعطي درجة كلية لفعالية الذات غامضة فيما تقيسه، وتحول فعالية الذات إلى سمة من سمات الشخصية أكثر من كونها حكماً معتمداً على السياق (Pajares,1996-a). فقد لجأ الباحثون عند قياس اعتقادات فعالية الذات إلى سؤال المفحوصين أن يحددوا مستوى level، وقوة strength ثقتهم لإنجاز مهمة ما أو النجاح في موقف محدد. ففي المجالات الأكاديمية تقاس فعالية الذات بأن يطلب من التلاميذ تقدير ثقتهم في حل مسائل رياضية معينة، أو قراءة نص ما، أو كتابة مهام (Pajares, 1996-b). ومثال على ذلك ما قام به (Bouchard, 1990) لقياس فعالية الذات، فقد استخدم أربع مشكلات متغيرة الصعوبة، تقدم كل منها في ورقة منفصلة، ويلي كل مشكلة سؤالان: يتعلق الأول بإمكانية نجاحه في حل المشكلة، ويتعلق الثاني بتقدير مستوى ثقته على مقياس يتراوح ما بين غير متأكد تماماً (10%) إلى التأكد الكامل (100%) من نجاحهم. ويقوم المجرب بقراءة المشكلة الأولى ويطلب من الطلاب تحديد اعتقاداتهم في قدرتهم على حلها، فإذا كانت الإجابة بنعم يطلب منهم تحديد مستوى الثقة المناسب في المقياس. هذا وتقدر فعالية الذات هنا على أساس كل من:

أ. عدد المشكلات التي يعتقد الطالب أن باستطاعته حلها بنجاح، ويسمى «مستوى فعالية الذات».

ب. متوسط مستوى الثقة المرتبط بالتوقعات الموجبة، ويسمى «قوة أحكام فعالية الذات».

وعلى النسق السابق نفسه أعد (Bandalos et al., 1995) مقياساً لفعالية الذات المدركة يتكون من سبع مفردات على شكل مهام متضمنة في تعلم الإحصاء، فهي تقيس مهارات أو قدرات محددة مثل "عمل الرسوم البيانية"، "استنباط معلومات من الجداول المتضمنة في مقالات بحثية"، ويجاب على تلك المفردات)المهام) تبعاً لمقياس مدرج من 10 نقاط، يتراوح ما بين أبداً (1) إلى

دائماً (10)، حيث تظهر الدرجة مدى شعور الفرد بقدرته على النجاح في كل مهمة من المهام السبع.

وبناء على ما سبق فإنه عند قياس فعالية الذات فمن الضروري أن يتم ذلك في إطار أكاديمي معين كالرياضيات أو القراءة أو الكتابة، أو في إطار أحد مجالات الأخرى كالإدراك أو الذاكرة، كما قام (Abouserie, 2001) بقياس فعالية الذات للذاكرة memory self-efficacy بنفس الطريقة السابقة.

سادساً: تنمية فعالية الذات:

من خلال استعراض التراث النفسي لمفهوم فعالية الذات يمكن تحديد عدد من الفنيات المستخدمة في تحسين أو تنمية مستوى فعالية الذات لدى التلاميذ، ومن أهم هذه الفنيات ما يلي:

1 ـ التعلم بالنموذج Modeling:

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا على التعلم عن طريق الملاحظة، وأن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي، أي أنه متعلم من خلال الملاحظة وليس بالصدفة، ويؤكد على ذلك عثمان (1986، 42-43) حيث أشار إلى وجود نوع من التعلم غير المباشر vicarious learning يتم عن طريق الملاحظة، فكما يحدث في المدرسة عندما يلاحظ طفل سلوك طفل آخر يعلم ويتعلم هو نفسه عن طريق ملاحظته، وقد تبين تجريبياً أنه في ظروف معينة يكون تعلم الملاحظ أو المشاهد مساوياً، أو حتى أفضل من الطفل الذي يتعلم مباشرة، حتى ولو لم تحظ استجابات الملاحظ بأية تغذية راجعة ملحوظة.

وتعتمد نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في التعلم بالملاحظة على التحليل التجريبي لتأثير النموذج modeling في سلوك الملاحظين، فالملاحظين في التجربة يلاحظون شخصاً آخر يؤدي سلوكاً أو سلسلة من السلوكيات، فملاحظة النموذج تعتبر أحد الفنيات المستخدمة في تحسين اعتقادات فعالية الذات، خاصة عندما تكون خبرات الطفل السابقة مع تلك المهمة محدودة، ويكون أكثر فعالية عندما يكون الأطفال الملاحظون تماثلات في بعض الخصائص مع النموذج، وحينئذ يفترضون أن أداء النموذج هو تشخيص حقيقي لقدراتهم (Pajares, 2002) كما أشار (Bandura, 1986: 400) إلى أن قلة الخبرات السابقة للطفل وعدم تأكده من قدراته تجعله أكثر حساسية لتأثير النموذج أو الخبرات البديلة.

2 ـ الإقناع: Persuasion

يسهم الإقناع اللفظي والرسائل الإقناعية التي يتلقاها التلميذ من الآخرين في تحسين اعتقادات فعالية الذات لديه، ولكي تكون الرسائل الإقناعية أكثر فعالية فلابد أن تكون مركزة وواضحة وملائمة لمستوى تفكير التلميذ، ولا تكون مجرد تلقين للمواعظ (Pajares,1997). ويذكر (Santrock, 1986, 416- 418) أن علماء النفس أكدوا على خمسة مؤثرات أساسية في عملية الإقناع هي: مصدر الاتصال، وعملية الاتصال نفسها، وجمهور المستمعين للاتصال، وقناة الاتصال والبيئة، كما يشير إلى العديد من العوامل المؤثرة في عملية الإقناع والمرتبطة بمصدر الاتصال منها: مصداقية مصدر الاتصال، وجاذبيته، وقوة تأثيره، وأسلوب الحديث، وكلما توافرت هذه العوامل كلما زادت فعالية مصدر الاتصال في الإقناع. أما عملية الاتصال فيجب أن تركز على الجوانب الانفعالية للمستمعين.

ويتأثر الإقناع بمجموعة من الخصائص حددها (Olson & Zanna, 1993)كما يلي:

- استقبال الرسالة: يتطلب الإقناع كل من استقبال الرسالة، والانتباه لها، وفهمها، كما أن تكرار الرسالة يؤدي إلى حكم الفرد عليها بأنها أكثر صدقاً وذلك يرجع إلى الألفة التي تعتبر أحد أسس صدق الرسالة بالنسبة للفرد.
- خصائص الرسالة: من العوامل التي تزيد من كفاءة الرسالة: الإتقان أو الدقة، وحداثة المعلومات، وإدراك الفرد لمحتوى الرسالة.

❖ خصائص المستقبل: تؤثر خصائص الفرد المستقبل وحالته المزاجية، وعمره الزمني، وجنسه في نجاح الرسالة الإقناعية الموجهة إليه.

3 . التعزيز Reinforcement:

يعرف التعزيز بأنه "حالة تزيد من احتمال حدوث الاستجابة التي يتم تقويتها أو تدعيمها" الشرقاوي، (1987: 258). فالتعزيز عبارة عن مثير يتم تقديمه في موقف التعلم ويعمل على تقوية وزيادة احتمال ظهور الاستجابة المرغوبة أو السلوك المرغوب فيه.

وقد ميز (Skinner) بين نوعين من التعزيز هما التعزيز الإيجابي positive reinforcement، والتعزيز السلبي negative reinforcement. ويقصد بالتعزيز الإيجابي تقديم المثيرات المعززة عند إصدار المتعلم للاستجابة المرغوبة، بينما يقصد بالتعزيز السلبي سحب المثيرات غير المعززة (غير السارة) عندما يقوم المتعلم بالاستجابة المرغوبة (Domjan & Burkhard, 1982: 118-119). ويذكر أبو حطب وصادق (1984، 375) أن التعزيز الإيجابي (الثواب) هو أثر يتبع الأداء أو الاستجابات، ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح، وتتمثل حالة الرضا أو الارتياح في سعي الفرد في الحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به. كما يعتبر التعزيز الإيجابي من أكثر أساليب تعديل السلوك شيوعاً واستخداماً داخل الفصل المدرسي، ويعتمد على تقديم المكافآت للتلميذ بعد قيامه بسلوك مرغوب من أجل زيادة احتمال تكرار هذا السلوك مستقبلاً (عبد الباسط، 1987).

4 . التغذية الراجعة Feedback:

تعرف التغذية الراجعة بأنها "العملية التي يحصل بموجبها الفرد على المعلومات المتعلقة بتصحيح استجابته السابقة لدرجة تمكنه من تعديل سلوكه ليكف عن الأخطاء" (Good, 1973: 238) أما ويتنج (1983، 19) فيعرفها بأنها "معرفة الفرد بنتائج استجاباته"، ويعرف معرفة النتائج بأنها "أي معلومات عن تأثير الاستجابة، وتسمى أيضا بالتغذية الراجعة". وهذا التعريف يشير إلى أن كل من التغذية الراجعة، ومعرفة النتائج وجهان لعملة واحدة، وأنه لا توجد فروق جوهرية بينهما. وللتغذية الراجعة العديد من الوظائف منها:

1 . إمداد التلميذ بالمعلومات حول صحة أو خطأ استجابته.

2 . زيادة دافعية التلميذ لتحسين أدائه.

3 . العمل على تقوية الاستجابة.

4 . تمكن التلميذ من تصحيح وتعديل سلوكه (Worell & Stilwell, 1981, 307; McKeachie et al., 1976: 269)

كما تعتبر التغذية الراجعة مصدر إقناع لمعلومات فعالية الذات، فهي تخبر المتعلمين بالتقدم نحو الهدف goal progress، وتعمل على تقوية فعالية الذات، وتدعم الدافعية، كما أن لها مصداقية مرتفعة highly credible لدى المتعلمين (Schunk & Pajares, 2002).

ومما سبق يتضح إمكانية تنمية فعالية الذات الرياضية عن طريق برنامج تدريبي يقوم على أساس استخدام مجموعة من الفنيات منها الإقناع اللفظي والخبرات الناجحة باستخدام أنشطة بسيطة، والتعلم بالنموذج، والتعزيز الموجب، والتغذية الراجعة.

الدراسات والبحوث السابقة

يعرض الباحث فيما يلي الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وقد قسم الباحث هذه الدراسات في محورين على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت فعالية الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

ومن دراسات هذا المحور دراسة (Shiomi, 1992) والتي هدفت إلى بحث أثر فعالية الذات في الاتجاه نحو التعلم، والتحصيل في الرياضيات، والعزو السببي، والشخصية، لدى عينة قوامها (983) تلميذاً بالصفوف: الأول، والثاني، والثالث الابتدائي. وقد أوضحت النتائج أن التلاميذ الذين أظهروا فعالية ذات مرتفعة كانوا أكثر تحصيلاً في الرياضيات في الصفوف الدراسية الثلاثة

بالمقارنة بالتلاميذ منخفضي فعالية الذات، كما أن التلاميذ مرتفعي الفعالية لديهم ثقة بالنفس بالنسبة لتحصيلهم في الرياضيات، ومفهوم ذات مرتفع، ويعزون أسباب فشلهم ونجاحهم إلى أسباب داخلية أو أسباب يمكنهم التحكم فيها، بينما وجد أن التلاميذ منخفضي فعالية الذات يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل لا يمكنهم السيطرة عليها uncontrollable أو أسباب خارجية.

وهدفت دراسة (Pajares & Miller, 1994) إلى الكشف عن دور اعتقادات فعالية الذات الرياضية ومفهوم الذات في حل المسائل الرياضية، وذلك لدى عينة قوامها (350) من طلاب الجامعة من الجنسين من مختلف التخصصات الدراسية، طبق عليهم مقياس ثقة الرياضيات the mathematics confidence scale كمقياس لفعالية الذات في الرياضيات، ومقياس إدراك فائدة الرياضيات، ومقياس قلق الرياضيات، واستبيان وصف الذات لقياس مفهوم الذات. وقد أوضحت النتائج أن فعالية الذات الرياضية كانت أكثر تأثيراً وتنبؤاً بحل المسائل الرياضية بالمقارنة بكل من مفهوم الذات الرياضي، إدراك فائدة الرياضيات، والخبرة السابقة بالرياضيات. كما تميز الطلاب الذكور ذوو الأداء المرتفع بارتفاع كل من فعالية الذات ومفهوم الذات وانخفاض مستوى قلق الرياضيات.

وهدفت دراسة (Pajares & Miller, 1995) إلى بحث العلاقة بين اعتقادات فعالية الذات الرياضية كما تقدر عند ثلاثة مستويات نوعية وارتباطها بمخرجات التعلم، وذلك لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وعليه فقد تم سؤال التلاميذ أن يقدروا ثقتهم في كل من:(أ) حل 20 مسألة في اختبار الرياضيات حلاً صحيحاً، (ب) الدرجات التي يمكنهم الحصول عليها في اختبار يقدم لهم بعد تدريس وحدة في الرياضيات، (ج) الدرجة التي يحصلون عليها في اختبار الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي. وقد تمت هذه الإجراءات في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقديرات الثقة في حل المسائل و عدد المسائل التي تم حلها بالفعل (ر= 0.57). كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات الثقة في درجات اختبار الرياضيات الكلي و الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار ذاته(ر= 0.42) كما أنه يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل في الرياضيات من خلال اعتقادات فعالية الذات للتلاميذ.

وأجري (Pajares & Miller, 1997) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين فعالية الذات الرياضية وحل المشكلات الرياضية ذات الصياغة المختلفة، وذلك لدى عينة قوامها (327) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة، طبق عليهم مقياس فعالية الذات الرياضية، واختبار المشكلات الرياضية، والذي يحتوي على مشكلات مصاغة بطرق مختلفة، بعضها على شكل اختيار من متعدد، والبعض الأخر مفتوح الحل)الطريقة التقليدية في الحل، وبتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن تفوق التلاميذ مرتفعي فعالية الذات الرياضية في حل المشكلات الرياضية بكافة أشكالها، وذلك بالمقارنة بالتلاميذ منخفضي فعالية الذات الرياضية.

ثانياً: دراسات اهتمت بتحسين فعالية الذات:

ومن هذه الدراسات دراسة (Schunk & Hanson, 1985) والتي هدفت إلى بحث أثر النموذج على فعالية الذات الرياضية والتحصيل لدى الأطفال، وذلك من خلال ملاحظة الأقران أثناء تعلمهم في مجموعات داخل الفصل، قسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات، قام أطفال المجموعة الأولى بملاحظة طفل من نفس العمر والجنس (قرين) أثناء تعلمه وأدائه لمهارات الطرح، وقام أطفال المجموعة الثانية بملاحظة معلم يقوم بتقديم نماذج لعمليات الطرح، بينما كانت المجموعة الثالثة ضابطة، وقد أوضحت النتائج أن ملاحظة الأطفال لأداء قرين لهم (المجموعة التجريبية الأولى) تؤدي إلى رفع مستوى فعالية الذات والتحصيل الدراسي أكثر من ملاحظة الأطفال للمعلم (المجموعة التجريبية الثانية)، وأكثر من عدم الملاحظة على الإطلاق (المجموعة الضابطة).

وهدفت دراسة (Griffin & Griffin, 1997) إلى بحث أثر برنامج قائم على تدريس الأقران(peer tutoring) في كل من فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي وقلق الاختبار، وذلك لدى عينة قوامها (131) طالباً جامعياً، تم قياس المتغيرات التابعة قبل التجربة (القياس القبلي). ثم قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تلقت برنامج تدريس الأقران، بينما كانت المجموعة الثانية ضابطة. وباستخدام القياس البعدي، وتحليل البيانات إحصائياً أشارت

النتائج إلى: عدم وجود فروق دالة في فعالية الذات الأكاديمية بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، بينما وجدت فروق بينهما في التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما دراسة الكفوري (2001) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في رفع كل من فعالية الذات العامة والسلوك الاجتماعي لدى عينة قوامها (30) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تلقت برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، والأخرى ضابطة، وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين القياس القبلي والقياس البعدي لفعالية الذات والسلوك الاجتماعي لصالح درجاتهم في القياس البعدي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في زيادة مستوى فعالية الذات العامة.

وهدفت دراسة بدوي (2001) إلى بحث أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات، وقصدت الباحثة بالكفاءة الأكاديمية إكساب الطلاب لمهارات الاستذكار، وتنظيم الوقت، وتحمل الضغوط الأكاديمية، والتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك لدى عينة قوامها (200) طالب بالصف الأول الثانوي من الجنسين، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية طبق عليها برنامج الكفاءة الأكاديمية والذي استغرق تطبيقه (80) يوماً، والأخرى ضابطة. وبعد تطبيق البرنامج وباستخدام اختبار (ت) أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى فعالية الذات العامة لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة. وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي فيما أعد له.

ومن العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

- أن لفعالية الذات تأثيرا في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

- أن جميع الدراسات التي اهتمت بتقديم برامج تدريبية أوضحت نتائجها فعالية تلك البرامج في تحسين مستوى فعالية الذات، على الرغم من تباين محتوى هذه البرامج.

- أن بعض الدراسات تناولت فعالية الذات في إطار محتوى دراسي محدد، بينما تناولت دراسات أخرى فعالية الذات بصفة عامة، أي قياسها كسمة من سمات الشخصية وليس كحكم معتمد على سياق أو محتوى أكاديمي محدد.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظري للدراسة الحالية ونتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة البعدية.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الرياضيات بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد البرنامج، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (342) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس، ممن أتموا الإجابة على جميع مفردات مقياس فعالية الذات، من مدرستي الإمام محمد عبده الابتدائية ببنها، وأتريب الابتدائية ببنها، رتبوا تصاعدياً تبعاً لدرجاتهم على المقياس، وتحديد التلاميذ الحاصلين على درجات أدنى من الإرباعي الأول في كل من درجتي المقياس (مستوى فعالية الذات، وقوة فعالية الذات) ليمثلوا عينة التلاميذ منخفضي فعالية الذات، حيث بلغ عددهم (60) تلميذاً قسموا إلى

مجموعتين متساويتين، تمثل إحداهما المجموعة التجريبية و تمثل الثانية المجموعة الضابطة، والجدول رقم (1) يوضح العينة النهائية للدراسة.

جدول (1): العينة النهائية للدراسة.

المدرسة	البيان	عدد التلاميذ الذين طبق عليهم مقياس فعالية الذات		عدد التلاميذ منخفضي الفعالية		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الإمام محمد عبده الابتدائية ببنها		87	102	14	20	34
أتريب الابتدائية ببنها		69	84	9	17	26
المجموع		156	186	23	37	60

ومن الجدير بالذكر أن المجموعة التجريبية قد اشتملت على (30) تلميذاً جميعهم من مدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية، بينما اشتملت المجموعة الضابطة على (26) تلميذاً من مدرسة أتريب بالإضافة إلى أربعة تلاميذ من مدرسة الإمام محمد عبده.

أدوات الدراسة:

1 ـ مقياس فعالية الذات الرياضية:

يذكر (Pajares ,1996-a; b) أنه لتقدير فعالية الذات يجب أن تركز الأداة على قياس الإحساس بالثقة في الأداء في مجال (سياق) محدد، فالاختبارات التي تهدف إلى تقدير فعالية الذات العامة، وتعطي درجة كلية لفعالية الذات غامضة فيما تقيسه، وتحول فعالية الذات إلى سمة من سمات الشخصية أكثر من كونها حكماً معتمداً على السياق. ففي المجالات الأكاديمية تقاس فعالية الذات بأن يطلب من التلاميذ تقدير ثقتهم في حل مسائل رياضية معينة، أو قراءة نص ما، أو أداء مهام محددة. لذا فقد قام الباحث الحالي بإعداد مقياس لفعالية الذات الرياضية يتكون من عشر مفردات، تتكون المفردة من قسمين: يتعلق القسم الأول منها بعملية رياضية معينة (جميعها من العمليات الرياضية التي سبق لتلاميذ العينة الحالية دراستها)، وتقوم كل مفردة على سؤال المفحوصين أن يحددوا مستوى قدرتهم على حل هذه العملية حلاً صحيحا وذلك باختيار الإجابة من بين نعم أو لا، أما القسم الثاني فيقيس مدى أو قوة ثقتهم لحل هذه العملية حلاً صحيحاً. إذا كانت إجابة القسم الأول بنعم. باختيار درجة من مقياس متدرج من عشر نقاط تبدأ من (1) أستطيع بدرجة ضعيفة وتنتهي بالدرجة (10) أستطيع تماماً.

وتقدر درجات التلميذ على هذا المقياس عن طريق جمع عدد العمليات الرياضية التي يعتقد التلميذ أنه بإمكانه حلها حلاً صحيحاً، وتسمى درجته هذه "مستوى فعالية الذات". كما يحسب متوسط درجاته التي يقدرها لثقته في قدرته على حل كل عملية من العمليات الرياضية حلاً صحيحاً، ويطلق عليها "قوة أحكام فعالية الذات".

وقد قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية مع تعريف مفهوم فعالية الذات الرياضية على مجموعة من المحكمين (خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس)(2)، وذلك لتقرير مدى صلاحية المقياس فيما وضع لقياسه، وكذلك مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، ووضوح طريقة الإجابة بالنسبة لمفحوصي الدراسة. وقد أشار المحكمون إلى بعض الملاحظات الخاصة بالصياغة اللغوية لبعض المفردات، والتأكيد على أن يقتصر تدرج مقياس قوة أحكام فعالية الذات على خمس درجات فقط (1-5) بدلاً من عشر درجات مقترحة (1-10) حتى يتناسب مع العمر الزمني لتلاميذ العينة، وقد أجمع أربعة محكمين بنسبة (80%) على ذلك، وقام الباحث بتعديلها.

وتم تطبيق المقياس بعد تعديله على عينة قوامها (148) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من الجنسين، بمدرستي السد العالي الابتدائية المشتركة بطوخ، وشرق الاستاد ببنها، وذلك بغرض حساب كل من:

- ثبات المقياس: تم تقدير معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لكل من قسمي المقياس كل على حده، وقد بلغ معامل ألفا للثبات بالنسبة لدرجات مستوى فعالية الذات (0.871)، بينما بلغ (0.923) بالنسبة لمقياس قوة أحكام فعالية الذات، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

- الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة من المفردات التي تقيس مستوى فعالية الذات بالدرجة الكلية لمستوى فعالية الذات، وكذلك درجة كل مفردة من المفردات التي تقيس قوة أحكام الذات بالدرجة الكلية لها، والجدول رقم (2) يوضح هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات قسمي كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للقسم التي تنتمي إليه، ومستويات دلالتها.

مستوى فعالية الذات			قوة أحكام الذات		
م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.649	0.01	1	0.751	0.01
2	0.559	0.01	2	0.660	0.01
3	0.828	0.01	3	0.884	0.01
4	0.657	0.01	4	0.788	0.01
5	0.696	0.01	5	0.732	0.01
6	0.721	0.01	6	0.782	0.01
7	0.733	0.01	7	0.767	0.01
8	0.817	0.01	8	0.839	0.01
9	0.641	0.01	9	0.778	0.01
10	0.497	0.01	10	0.703	0.01

ومن الجدول رقم (2) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات المقياس.

- صدق المقياس: اعتمد الباحث في تقديره لصدق المقياس على طريقة الصدق المرتبط بالمحك، حيث طلب الباحث من معلمي الرياضيات لعدد (76) تلميذاً من تلاميذ العينة الاستطلاعية. والذين يمثلون تلاميذ فصلين أحدهما للذكور والآخر للإناث. تقدير درجات لهؤلاء التلاميذ في قدرتهم على حل المسائل الرياضية، وذلك بإعطاء كل تلميذ درجة من (20) درجة. وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل من تقديرات المعلمين ودرجات التلاميذ الفعلية في مستوى فعالية الذات وقد بلغ (0.615)، وكذلك بين تقديرات المعلمين ودرجات التلاميذ في قوة أحكام الذات وقد بلغ قيمته (0.704)، وكلاهما ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

كما قام الباحث في جلسة تالية بتقديم مفردات مقياس فعالية الذات الرياضية في شكل اختبار تحصيلي لتلاميذ عينة الصدق السابقة (ن= 76 تلميذاً وتلميذة)، وطلب من التلاميذ حلها، وبعد تصحيحه ورصد درجاته تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ عليه ودرجاتهم في كل من مستوى فعالية الذات وقوة أحكام الذات، حيث كان معاملا الارتباط مساوياً (0.682)، (0.756) على التوالي، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 . وهذا يؤكد صدق مقياس فعالية الذات فيما وضع من أجله.

ومن الجدير بالذكر أن لكل تلميذ درجتين على المقياس الأولى تعرف بمستوى فعالية الذات الرياضية، وتتراوح ما بين (صفر- 10) درجات، والثانية تعرف بقوة أحكام الذات الرياضية وهي متوسط درجات ثقة التلميذ في حل المشكلات المتضمنة في مفردات المقياس وتتراوح ما بين (درجة واحدة- 5 درجات).

2 . اختبار الذكاء المصور:

أعد هذا الاختبار صالح (1978) ويهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة من سن الثامنة إلى السابعة عشرة من العمر، ويتكون الاختبار من (60) مفردة تتكون كل مفردة من خمسة أشكال، أربعة منها تشترك في صفة ما، أما الخامسة فلا تشترك معهم في تلك الصفة، وعلى المفحوص أن يحدد الشكل المختلف. وقد تخير الباحث هذا الاختبار لمناسبته للعمر الزمني لتلاميذ العينة، وعدم اعتماده على اللغة في الإجابة على مفرداته، وصلاحيته للتطبيق فردياً وجماعياً، وكذلك ثبوت صلاحيته في قياس القدرة العقلية العامة في العديد من الدراسات، وزمن الإجابة على الاختبار هي عشر دقائق.

صدق الاختبار: لتقدير صدق الاختبار فقد حسبت معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبار ودرجاتهم على بعض الاختبارات المشابهة، وقد كانت هذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة 0.01 -0.05 كما أشارت نتائج التحليل العاملي لدرجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على ثمانية عشر اختباراً من الاختبارات العقلية، أن الاختبار مشبع بالعامل العام بمقدار (0.48). وقد قام غنيم (1983) بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الذكاء غير اللفظي لعطية هنا وكان معامل الارتباط مساوياً (0.87).

ثبات الاختبار: حسب ثبات الاختبار بطريقتي التجزئة النصفية وتحليل التباين، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين 0,75، 0,85، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق فيها. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار في دراسة غنيم (1983) 0.94 باستخدام معادلة ألفا، 0.95 وذلك لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. بينما بلغ معامل الثبات 0.88 في دراسة عبد الباسط (1987) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وقد قام الباحث الحالي بالتأكد من ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (76) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وباستخدام معامل ألفا بلغ معامل الثبات (0.826) وهو معامل ثبات مناسب ويمكن الوثوق فيه.

3 . الاختبار التحصيلي في الرياضيات:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات بعد انتهائهم من دراسة الوحدات الثلاث الأولى المقررة بكتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وهي: وحدة التقريب، ووحدة ضرب الأعداد العشرية، والقسمة المطولة، وقسمة الأعداد العشرية، ووحدة الحجوم والأعداد المنتسبة. وهذه الوحدات تشكل 75% من إجمالي المقرر الدراسي للفصل الدراسي الأول.

ولإعداد الصورة الأولية للاختبار اتبع الباحث الخطوات التالية:

1 . تحديد الأهمية النسبية للموضوعات: وقد قام الباحث بذلك في ضوء كل من:

أ . تقدير عدد الصفحات التي يشغلها كل موضوع بالنسبة للعدد الكلي لصفحات المحتوى الدراسي.

ب. عدد الحصص المخصصة لتدريس كل موضوع من موضوعات المحتوى الدراسي.

2. تحديد الأهداف التعليمية، اتخذ الباحث تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي أساساً لصياغة الأهداف مقتصراً على المستويات التالية:

أ. المعرفة: ويقتصر هذا المستوى على مجرد استدعاء المعلومات.

ب. الفهم: ويتضمن هذا المستوى تعبير المتعلم عما تعلمه من مفاهيم وعلاقات واستخدامها في مواقف أخرى.

جـ. التطبيق: ويعني هذا المستوى بقدرة التلميذ على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة.

3. صياغة المفردات: تخير الباحث أكثر من نمط من أنماط الاختبارات الموضوعية عند صياغته لمفردات الاختبار، وهي: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والإكمال. وقد روعي في الصياغة وضوح المفردة أو المشكلة التي تحتويها المفردة، وأن يكون ترتيب الإجابات الصحيحة في كل من أسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ المتعاقبة عشوائياً.

4. إعداد تعليمات الاختبار: وقد روعي فيها وضوح التعليمات بالنسبة للتلاميذ، وكيفية تدوين إجاباتهم على المفردات، والزمن المبدئي للاختبار.

5. عرض المفردات على المحكمين: حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على ثمانية من الموجهين والمعلمين الأوائل بإدارة بنها التعليمية، وذلك بهدف الحكم على مدى صلاحية المفردات لقياس ما وضعت من أجله، وسلامة الصياغة اللغوية للمفردات ووضوحها، وكذلك مدى تمثيل المفردات للمحتوى الدراسي، وقد أشاروا إلى مناسبة الاختبار لما وضع له بعد عمل تعديل صياغة بعض المفردات، والتي قام الباحث بإجرائها.

6. الدراسة الاستطلاعية للاختبار: بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار وصياغة التعليمات، تم تطبيقه على عينة قوامها (76) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك بهدف:

أ. تعيين معاملات سهولة المفردات: وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات سهولة مفردات الاختبار تتراوح ما بين 0.3 ، 0.75 وهي معاملات سهولة مقبولة ومناسبة.

ب. تحديد زمن الاختبار: وذلك باستخدام معادلة تحديد زمن الاختبار (السيد، 1979: 654) وقد أشارت نتائج هذه المعادلة إلى أن الزمن المناسب للاختبار هو (48) دقيقة.

ج. قدرة الاختبار على التمييز: تم حساب قدرة الاختبار على التمييز باستخدام معادلة النسبة الحرجة، وقد أشارت النتائج إلى أن النسبة الحرجة تساوي (14.87)، وهي أكبر من ثلاث درجات معيارية، وهذا يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ المرتفعين والمنخفضين في التحصيل.

د. ثبات الاختبار: وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين قسمي الاختبار (0.73) ، وعليه يصبح معامل ثبات الاختبار (0.844)، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق فيه.

ومما سبق يتضح أن الاختبار التحصيلي يتمتع بقدر مناسب من الصدق والثبات، لذا فهو صالح للتطبيق ويمكن الوثوق في نتائجه، ومن الجدير بالذكر أن درجة النهاية الصغرى للاختبار هي صفر، أما درجة النهاية الكبرى فهي (30) درجة.

4. البرنامج التدريبي:

يتناول الباحث فيما يلي الخطوات التي اتبعها في إعداد برنامج الدراسة، وذلك بهدف التعرف على أهدافه ومحتواه والأنشطة التي يتضمنها، وكيفية تقديمها، وكذلك إجراءات تطبيقه على التلاميذ عينة الدراسة. وقد استفاد الباحث في ذلك بالكتابات والدراسات التي اهتمت بتحديد المتغيرات والعوامل المحددة لفعالية الذات، منها Bandura (1986)، و Pajares ،Schunk & Pajares (2002)

2002)، وسالم (2002) وكذلك مراجعة بعض الدراسات التي اهتمت بتحسين فعالية الذات مثل دراسة Smith (2002)، والكفوري(2001)، وبدوي (2001) بغرض الاستفادة منها في تحديد أسس البرنامج وأهدافه وكيفية بنائه. بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة في تحسين فعالية الذات لدى التلاميذ، مثل التشكيل بالنموذج، والإقناع اللفظي، والتعزيز، والتغذية الراجعة، وتعليقات الباحث، إلخ.

أهداف البرنامج:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية مستوى فعالية الذات الرياضية باستخدام بعض الأنشطة المختلفة مثل القصص والتدريب على حل بعض المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي منخفضي فعالية الذات الرياضية. أي أن البرنامج التدريبي الحالي يهدف إلى تنمية شعور التلميذ بالثقة في قدراته وإمكاناته (بالفعالية الذاتية)، وذلك عن طريق:

- تقديم المحتوى التدريبي بشكل مشوق، ومتسلسل من البسيط إلى المعقد.
- الإقناع اللفظي.
- ملاحظة النموذج (تلميذ بنفس المستوى الدراسي) أثناء قيامه بأدوار معينة.
- استخدام بعض العوامل المساعدة مثل التعزيز والتغذية الراجعة.

المسلمات التي يقوم عليها البرنامج:

هناك بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج وتشتمل على ما يلي:

1. قابلية فعالية الذات للتنمية.
2. هناك العديد من العوامل الأسرية والمدرسية تسهم في تشكيل فعالية الذات.
3. فعالية الذات المرتفعة عامل أساسي في الشخصية والإنجاز.
4. تتعدد وسائل تنمية فعالية الذات عن طريق كل من الإقناع اللفظي، والخبرات البديلة، والنموذج، وخبرات النجاح والفشل، وتعليقات المعلم، والتغذية الراجعة، والتعزيز.
5. فعالية الذات لها تأثير على معظم جوانب الشخصية.

الفنيات التي يقوم عليها البرنامج:

1. التعلم بالنموذج Modeling:

اعتمد البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية على استخدام النموذج، وذلك في صورة تقديم بعض القصص التي تحث وتشجع ثقة الطفل في نفسه وفي قدراته واعتماده على الذات، والتي تتضح من خلال المناقشات التي يقوم بها الباحث مع التلاميذ عقب تقديم تلك القصص.

2. الإقناع Persuasion:

تضمن برنامج الدراسة جلسة إرشادية جماعية تهدف إلى بث روح المنافسة، والثقة بالنفس وبقدرة التلميذ على التغلب على المشكلات، والتصميم والمثابرة، والمبادأة، والاستقلالية، وعدم اليأس في مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة، مع مراعاة مستوى فهم التلاميذ لما يقدم بحيث يكون محتوى الرسائل الإقناعية مناسباً لقدراتهم العقلية، ومستوى تفكيرهم، وتوفير المكان المناسب والمهيأ لتلك الجلسات.

3 ـ التعزيز Reinforcement:

وقد روعي عند تقديم المعززات ما يلي:

ـ أن هناك فروقاً فردية بين التلاميذ، فليس هناك معزز واحد يلائم جميع التلاميذ، لذا فقد حرص الباحث على تنويع المعززات الموجبة، مع إتاحة الفرصة ـ قدر الإمكان ـ للتلاميذ باختيار المعزز الذي يرغبونه.

ـ أن المعزز يجب تقديمه بعد صدور الاستجابة المرغوبة مباشرة.

ـ أن يقدم المعزز بالقدر الذي يسمح للتلميذ بمواصلة العمل مع الباحث، وعدم الانصراف عنه.

4 ـ التغذية الراجعة Feedback:

روعي في تنفيذ البرنامج إمداد التلاميذ بنتائج استجاباتهم أو أدائهم في الأنشطة المختلفة وذلك بشكل فوري، فذلك يساعد على تصحيح الأخطاء وتثبيت الاستجابات الصحيحة وتحسن الأداء وتزيد من دافعية التلميذ.

محتوى البرنامج التدريبي:

اشتمل البرنامج التدريبي على (16) جلسة استغرقت كل منها حوالي (60) دقيقة، كانت الأولى عبارة عن جلسة للتعارف بين الباحث وتلاميذ المجموعة التجريبية، وتم الاتفاق فيها على النظم والقواعد التي يجب مراعاتها أثناء جلسات البرنامج التدريبي، أما الجلسة الثانية فتكونت من فقرتين: الأولى منها كانت جلسة قائمة على الإقناع، والثانية عبارة عن نشاط تدريبي. أما الجلسات من الثالثة وحتى الرابعة عشرة فاشتملت كل منها على فقرتين: الأولى عبارة عن قصة أو حكاية يؤكد الباحث من خلالها ومن مناقشاته مع التلاميذ على بعض الخصائص أو السمات التي تميز التلاميذ مرتفعي فعالية الذات، بينما تشتمل الفقرة الثانية نشاطاً تدريبياً يقوم التلميذ بأدائه بشكل فردي، وكانت معظم هذه التدريبات تتضمن عمليات رياضية كالعمليات الحسابية الأساسية (الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة) واستنتاج العلاقات الرياضية وغيرها.

بينما اشتملت الجلسة الخامسة عشرة على مجموعة من الأنشطة والتدريبات الرياضية، أما الجلسة السادسة عشرة والأخيرة فقد كانت عبارة عن لقاء مفتوح بين الباحث وتلاميذ المجموعة التجريبية، تم فيه بلورة أهم أوجه الاستفادة من البرنامج التدريبي، وختام البرنامج.

كيفية تنفيذ البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي للدراسة الحالية على تقديم عدد من الجلسات لتدريب التلاميذ على تحقيق أهداف البرنامج السابق الإشارة إليها، ولتحقيق ذلك فقد تم من خلال مراجعة الإطار النظري للدراسة استخلاص عدد من المبادئ والقواعد التربوية التي يجب أن يقوم عليها برنامج الدراسة، وهي:

1 ـ ضرورة العمل على توفير مناخ تتوافر فيه الألفة والحرية أثناء تقديم البرنامج.

2 ـ قيام البرنامج التدريبي على المناقشة بين الباحث والتلاميذ في الأنشطة والتدريبات المقدمة، مع تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة من خلال التشجيع المستمر والمكافآت الرمزية، لزيادة دافعية التلاميذ واستمرارهم في البرنامج التدريبي.

3 ـ اعتماد بعض أنشطة البرنامج على ممارسة التلاميذ للعمل الفردي، بينما يقدم بعضها بشكل جماعي.

4 ـ عدم ارتباط الأنشطة والمشكلات الرياضية بالمادة الدراسية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

5 ـ تطبيق جميع أنشطة البرنامج بواسطة الباحث.

6 . ترتيب وتتابع الأنشطة بشكل منطقي.

7 . ضرورة انتهاء جميع التلاميذ من الأنشطة المكلفين بها في كل جلسة.

8 . تجنب استخدام العقاب أو الخبرات السالبة وأساليب الإحباط والتعليقات السلبية على أداء التلاميذ لما لها من آثار نفسية غير مرغوب فيها.

9 . تشجيع التلاميذ على الاهتمام والمثابرة وإتقان العمل أو النشاط المكلفين به.

10 . توجيه انتباه التلاميذ إلى كيفية التخطيط للوصول إلى الحل للنشاط المكلفين به.

11 . مساعدة التلاميذ على اكتشاف قدرتهم على الاعتماد على النفس، وأن قدراتهم لا تقل عن قدرات أقرانهم الآخرين.

12 . إشعار التلاميذ بنتائج استجاباتهم أولاً بأول دون تأخير)تغذية راجعة فورية).

13 . إشعار التلميذ بالرضا عقب كل نشاط يقوم به بشكل جيد، فهذا من شأنه تأكيد ثقته في نفسه وفي قدراته.

إجراءات الدراسة:

سارت الإجراءات التجريبية للدراسة الحالية على النحو التالي:

1 . تطبيق مقياس فعالية الذات الرياضية على (342) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2002/2003م.

2 . ترتيب التلاميذ تبعاً لدرجاتهم في كل من مستوى فعالية الذات، وقوة فعالية الذات الرياضية ترتيباً تصاعدياً، وحساب الإرباعي الأول، واعتبار التلاميذ الحاصلين على درجات أقل من الإرباعي الأول على كلا المقياسين "منخفضي فعالية الذات الرياضية".

3 . قسم التلاميذ منخفضو فعالية الذات الرياضية إلى مجموعتين، بكل منهما (30) تلميذاً، شكلت المجموعة الأولى منها المجموعة التجريبية، بينما مثلت الثانية المجموعة الضابطة، وقد قام الباحث بالتأكد من تجانس تلاميذ مجموعتي الدراسة في فعالية الذات عن طريق مقارنة درجات تلاميذ المجموعتين في بعدي فعالية الذات باستخدام اختبار "ت". والجدول رقم (3) يوضح نتائجه.

جدول (3): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في مستوى فعالية الذات الرياضية وقوة أحكام الذات الرياضية.

المقياس	المجموعات	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت»	الدلالة
مستوى فعالية الذات الرياضية	التجريبية	30	2.767	1.006	58	1.01	غير دالة
	الضابطة	30	2.5433	0.776			
قوة أحكام الذات الرياضية	التجريبية	30	1.160	0.416	58	0.665	غير دالة
	الضابطة	30	1.097	0.315			

ومن الجدول رقم (3) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى فعالية الذات وقوة أحكام الذات الرياضية وذلك في القياس القبلي، وهذا يشير إلى تجانس تلاميذ مجموعتي الدراسة.

4. تم تطبيق اختبار الذكاء المصور على تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والضابطة، كما تم الحصول على درجات نهاية العام السابق (الصف الرابع) في مادة الرياضيات لتلاميذ مجموعتي الدراسة، والجدول رقم (4) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في كل من الذكاء والتحصيل السابق في الرياضيات، وهذا يشير إلى التكافؤ بين تلاميذ المجموعتين.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الذكاء والتحصيل السابق للرياضات.

المتغير	المجموعات	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت»	الدلالة
الذكاء	التجريبية	30	24.033	5.461	58	0.280	غير دالة
	الضابطة	30	24.433	5.606			
التحصيل السابق	التجريبية	30	66.067	6.838	58	0.580	غير دالة
	الضابطة	30	66.967	6.349			

5. تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على الالتقاء بتلاميذ المجموعة التجريبية ثلاث مرات أسبوعياً لمدة 60 دقيقة، وذلك حتى نهاية البرنامج التدريبي.

6. تم تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية.

7. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، تم تطبيق كل من مقياس فعالية الذات الرياضية، والاختبار التحصيلي في الرياضيات على تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية).

8. بعد مرور (30) يوماً من انتهاء التطبيق البعدي، قام الباحث بتطبيق مقياس فعالية الذات الرياضية على تلاميذ المجموعة التجريبية فقط لمتابعة مدى ثبات التغيرات الحادثة في فعالية الذات الرياضية.

9. تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

1. اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

2. مربع إيتا (η^2) أو ما يسمى بنسبة الارتباط، لقياس قوة تأثير المعالجة أو البرنامج التدريبي (أبو حطب، صادق، 1996: 438- 443).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ. نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

من الجدول رقم (6) يتضح أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت 0.938، 0.924 لكل من مستوى فعالية الذات الرياضية، وقوة أحكام الذات الرياضية على التوالي، وهاتان القيمتان تشيران إلى أن للبرنامج التدريبي تأثيرا كبيرا (أبو حطب، صادق، 1966: 443) على متغيري فعالية الذات الرياضية، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى فعالية الذات الرياضية بدرجة مرتفعة.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة البعدية"، ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والمتابعة البعدية باستخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (7) يوضح نتائجه.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والمتابعة البعدية في مستوى فعالية الذات الرياضية وقوة أحكام الذات الرياضية.

المقياس	القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت»	الدلالة
مستوى فعالية الذات الرياضية	البعدي	30	5.767	1.165	29	1.795	غير دالة
	المتابعة	30	5.466	1.008			
قوة أحكام الذات الرياضية	البعدي	30	2.207	0.545	29	1.592	غير دالة
	المتابعة	30	2.136	0.508			

من الجدول رقم (7) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والمتابعة البعدية، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة. كما يشير إلى ثبات التحسن الذي أحدثه البرنامج التدريبي في كل من مستوى فعالية الذات الرياضية وقوة أحكام الذات الرياضية.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الرياضيات بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بعد البرنامج"، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين درجات التحصيل الدراسي لتلاميذ مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في الرياضيات، وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول رقم (8) يوضح نتائجه.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.

المجموعات	ن	م	ع	د.ح	قيمة «ت»	الدلالة
المجموعات التجريبية	30	21.133	3.589	58	5.604	0.01
المجموعة الضابطة	30	16.200	3.221			

ومن الجدول رقم (8) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في تحصيل الرياضيات، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى أن ارتفاع أو تحسن فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد صحبه تحسن في التحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تؤكد الفرض الثالث من فروض الدراسة.

ب. مناقشة النتائج:

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في كل من مستوى وقوة فعالية الذات الرياضية، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك اختلاف مستوى وقوة فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة لتقديم البرنامج التدريبي، كما أوضحت النتائج أن متوسط التحسن في مستوى وقوة فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية أفضل بدرجة دالة إحصائياً عن متوسط التحسن لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى أن قوة تأثير البرنامج التدريبي مرتفع. وهذه النتائج تشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين اعتقادات فعالية الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Schunk& Hanson, 1985) والتي توصلت إلى فعالية برنامج قائم عل التشكيل بالنموذج في تحسين فعالية الذات الرياضية، ودراسة (Griffin & Griffin, 1997) والتي أوضحت فعالية برنامج قائم على تدريس الأقران في فعالية الذات الأكاديمية. كما تتفق مع نتائج دراستي الكفوري (2001)، وبدوي (2001) اللتين أوضحتا فعالية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية و برنامج في الكفاءة الأكاديمية في تحسين فعالية الذات العامة، وذلك على الرغم من كونهما تناولا فعالية الذات بشكل عام أي كسمة من سمات الشخصية.

وقد يرجع تحسن كل من مستوى وقوة أحكام فعالية الذات الرياضية في الدراسة الحالية إلى كل من محتوى وأسس البرنامج التدريبي المقدم لتلاميذ المجموعة التجريبية، فقد أعد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس التي من شأنها المساهمة في بث الثقة في نفوس التلاميذ، والثقة بقدراتهم على مواجهة المواقف المشكلة بصفة عامة والرياضية بصفة خاصة، وهذا من شأنه تحسين مستوى فعالية الذات. فقد اشتمل البرنامج التدريبي على:

1. جلسة قائمة على الإقناع، حيث قام الباحث بالتأكيد لتلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية الثقة بالنفس، وعدم الخوف أو التوتر عند مواجهة المشكلات أو المسائل الصعبة، وأنه ليست هناك أجزاء صعبة في المناهج الدراسية، فالمناهج الدراسية معدة بشكل يتناسب مع قدرات التلميذ العقلية، وقد روعي تكرار تلك الرسائل الإقناعية مع بساطة اللغة والأسلوب والتركيز على الجوانب الانفعالية للتلميذ، فهذا من شأنه أن يزيد من فعالية مصدر الإقناع (Santrock, 1986: 416- 418).
2. عدد من الأنشطة التدريبية البسيطة أغلبها ذات طابع رياضي، وعند نجاح التلميذ في حل أحد أو بعض هذه الأنشطة والتدريبات فإنها تكون بمثابة خبرات ناجحة (خبرات متقنة)، وتعمل على زيادة إحساسه بالثقة في قدراته، وبالتالي تزيد من فعاليته الذاتية، كما أشار إلى ذلك (Bandura, 1986: 399) بقوله إن الخبرات الناجحة ترفع من مستوى الفعالية الذاتية للتلميذ.
3. تقديم بعض الخبرات البديلة في صورة اختيار الباحث لأحد التلاميذ الذين نجحوا في حل التدريب المقدم في كل جلسة من جلسات البرنامج بإعادة الحل مرة أخرى أمام تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد تكرر هذا الإجراء في معظم جلسات البرنامج، وبهذه الطريقة يلاحظ التلاميذ زميلاً لهم في نفس العمر والصف الدراسي عند قيامه بحل التدريب المطلوب حلاً صحيحاً، فيعمل ذلك على رفع مستوى فعاليتهم الذاتية. وفي ذلك يذكر (Schunk, 1987) أن ملاحظة التلميذ لأقرانه وهم ينجحون في أداء عمل ما يمكن أن يرفع فعالية الذات لديه، ويدفعه هو الآخر لأداء المهمة إذا اعتقد أنه سوف ينجح، ومن الجدير بالذكر أن ملاحظة التلميذ أو مجموعة من التلاميذ لأحد أقرانهم أثناء أداء عمل ما يعتبر نوعاً من التعلم بالنموذج، والذي يعمل على رفع مستوى المثابرة في حل المشكلات، وذلك من خلال رفع فعالية الذات(Pajares, 1996-b). كما تعتبر شخصيات القصص المقدمة في جلسات البرنامج التدريبي بمثابة نماذج للتلاميذ يقلدونها، ويكتسبون منها سلوكهم وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، والاعتماد على النفس، وهذا من شأنه أيضاً رفع مستوى فعاليتهم الذاتية.

4 . تقديم المعززات الموجبة بعد إصدار الاستجابات المرغوبة، وهذه المعززات تؤدي إلى شعور التلاميذ بالنجاح، وتزيد من احتمال ظهور الاستجابة المرغوبة مرة أخرى، كما يؤدي التعزيز إلى تدعيم ثقة التلاميذ بأنفسهم ورفضهم لخبرات الفشل، والبعد عن التشكك في قدراتهم واستقلاليتهم. وقد حاول الباحث. قدر الإمكان . التنويع في المعززات وعدم الاقتصار على معزز واحد كنوع من الإثارة والتشويق عند التلاميذ.

5 . إعلام التلاميذ بنتيجة أدائهم أثناء قيامهم بحل الأنشطة والتدريبات الملحقة بالبرنامج التدريبي، ومعرفة التلميذ نتيجة أدائه تمكنه من تصحيح وتعديل استجاباته، وزيادة دافعيته وتقوية استجابته في حالة كونها صحيحة (Worell & Stilwell, 1981: 307). كما أنها تعتبر مصدر إقناع لمعلومات فعالية الذات، وتساعد في تقوية فعالية الذات لدى التلاميذ.

وقد ركز الباحث أثناء قيام التلميذ (النموذج) بحل النشاط أو التدريب المطلوب منه أمام زملائه التلاميذ أن يشرح لهم كيف فكر في حل النشاط، وخطوات حله للنشاط، ومن أين بدأ وكيف انتهى إلى الحل، فكل ذلك يسهم في إكساب التلاميذ لاستراتيجيات تعلم فعالة تسهم في زيادة قدرتهم على حل الأنشطة المشابهة التالية ، وبالتالي تسهم في رفع فعالية الذات لدى التلاميذ. وقد أكد على ذلك (Schunk, 1990) بقوله إن اعتقاد التلميذ بأنه يمكنه تطبيق استراتيجية ما لتحسين تعلمه فإن ذلك يعمل على ارتفاع مستوى الإحساس بالفعالية الذاتية، ويسهم في تحسين التحصيل الدراسي.

كما قد ترجع فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى وقوة اعتقادات التلاميذ بالفعالية الذاتية في الرياضيات إلى الجو العام لجلسات تطبيق البرنامج التدريبي، والحالة الانفعالية الجيدة للتلاميذ، والبعد عن القلق والتوتر والضغوط، واكتسابهم الثقة من خلال التدريب على حل بعض المشكلات متدرجة الصعوبة، هذه العوامل قد تؤثر إيجابياً على تفاعل التلاميذ مع الباحث، ومستوى المشاركة ومن ثم تسهم هذه العوامل في نجاح البرنامج وتحقيقه لأهدافه.

ويذكر الباحث أن نجاح البرنامج التدريبي في تحسين مستوى فعالية الذات الرياضية وقوة أحكام الذات الرياضية قد ترجع إلى التفاعل بين جميع العوامل السابق الإشارة إليها، وليس إلى عامل واحد فقط، فالتفاعل بين هذه العوامل من شأنه رفع مستوى فعالية الذات.

وبالنسبة لعدم اختلاف مستوى وقوة أحكام اعتقادات فعالية الذات الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيق البعدي والمتابعة البعدية (بعد شهر من التطبيق البعدي)، فهذا يشير إلى ثبات مقدار التحسن الذي أحدثه البرنامج التدريبي، وأن هذا التحسن ليس طارئاً أو أنه محدود بفترة تطبيق البرنامج التدريبي فقط.

أما بالنسبة للفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي كما تم قياسه بعد انتهاء البرنامج التدريبي باستخدام الاختبار التحصيلي، فهذه النتيجة تشير إلى أن التحسن في مستوى وقوة فعالية الذات الرياضية قد واكبه تحسن التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Shiomi, 1992)، (Pajares& Miller, 1994;1995; 1997) والتي أوضحت جميعها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات الرياضية وكل من التحصيل في الرياضيات أوحل المشكلات أو المسائل الرياضية. وهذا يشير إلى أنه كلما كانت اعتقادات التلميذ بالفعالية الذاتية أكثر إيجابية، وكان أكثر ثقة بقدراته وإمكاناته كلما كان أكثر تحصيلاً في الرياضيات.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1 . قيام المعلمين في مختلف التخصصات الدراسية بصفة عامة ومعلمي الرياضيات بصفة خاصة ببث الثقة في نفوس تلاميذهم والتأكيد على قدراتهم على حل ما يواجههم من مشكلات، فذلك يسهم في رفع مستوى فعاليتهم الذاتية.

2 ـ ضرورة مراعاة معلمي الرياضيات تقديم المسائل الرياضية لتلاميذهم في صورة متدرجة من حيث مستوى الصعوبة (من الأسهل إلى الأصعب)، فذلك يزيد إحساسه بالثقة في قدراتهم وفعاليتهم الذاتية.

3 ـ الإكثار والتنويع من استخدام المعلمين للمعززات الموجبة.

4 ـ العمل على إكساب التلاميذ لاستراتيجيات التعلم الأكثر فعالية في تعلم الرياضيات، فذلك يساعد على تحسين مستوى فعاليتهم الذاتية.

5 ـ ضرورة التقويم المستمر للتلاميذ للتعرف على جوانب الضعف لديهم وعلاجها أولاً بأول قبل أن تصبح صعوبة تعلم وبالتالي تؤدي إلى انخفاض مستوى الفعالية الذاتية.

6 ـ إخبار التلاميذ بنتائج أدائهم على الاختبارات سواء الشفهية أو التحريرية التي يجريها المعلم بشكل فوري (تغذية راجعة فورية) قدر الإمكان.

7 ـ مراعاة المعلمين شعور التلاميذ في تعليقاتهم على نتائج أدائهم، وعدم إصدار تعليقات ساخرة أو سلبية بالنسبة للتلاميذ منخفضي الأداء، والتركيز على التعليقات الإيجابية فقط.

الهوامش

(1) تدريس الأقران أو الأتراب يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (2 ـ 4) يختارون بعضهم البعض، يكون من بينهم طالباً متفوقاً دراسياً يقوم بالتدريس لأقرانه والدراسة معهم.

(2) يتقدم الباحث بالشكر للسادة المحكمين، وهم:

أ.د/ محمود عوض الله سالم أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية ببنها ـ جامعة الزقازيق

أ.د/ رضا عبد الله أبو سريع أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية ببنها ـ جامعة الزقازيق.

د/ محمد أحمد غنيم أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية ببنها ـ جامعة الزقازيق.

د/ وليد كمال القفاص أستاذ مساعد علم النفس التربوي بالمركز القومي للتقويم التربوي والامتحانات.

د/ مجدي محمد الشحات مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية ببنها ـ جامعة الزقازيق.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد ، صادق، أمال (1984). علم النفس التربوي، ط، 3 القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد ، صادق، أمال (1996). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط، 2 القاهرة: الأنجلو المصرية.

السيد، فؤاد البهي (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، أنور محمد (1987). التعلم نظريات وتطبيقات، ط، 2 القاهرة: الأنجلو المصرية.

الكفوري، صبحي عبد الفتاح (2001). فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية ـ جامعة المنوفية، العدد الأول، السنة السادسة عشر، 260.229.

بدوي، منى حسن السيد (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر، العدد 29، 151. 200.

سالم، محمد عبد السلام (2002). الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات: دراسة تحليلية في ضوء نموذج "باندورا"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني عشر، العدد 36، 89. 144.

صالح، أحمد زكي (1978). كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

عبد الباسط، عبد العزيز محمود (1987). أثر تفاعل نوع التعزيز وسمات الشخصية والمستوى الاجتماعي على تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.

عبد العال، عبد العال حامد (1993). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، العدد الثامن عشر، 317. 339.

عثمان، سيد أحمد (1986). علم النفس الاجتماعي التربوي "الجزء الأول: التطبيع الاجتماعي". ط2. القاهرة: الأنجلو المصرية.

غنيم، أحمد الرفاعي (1983). أثر التغذية الرجعية الفورية على صدق وثبات الاختبارات العقلية ذات الاختيار من متعدد، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية. جامعة الزقازيق.

كامل، عبد الوهاب محمد (1999). التعلم العلاجي بين النظرية والتطبيق "الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك". القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

ويتنج، أرنو ف. (1983). مقدمة في علم النفس. ترجمة: عادل عز الدين الأشول وآخرون. القاهرة: مركز الأهرام.

المراجع الأجنبية:

- Abouserie, R. (2001). Personal intelligence and self-efficacy in memory tasks, Arab Psychologist, 2 (1), 9-18.

-Bandalos, D. L.; Yates, K. & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self- concept, perceived self- efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety, Journal of Educational Psychology, 87 (4), 611-623 .

-Bandura, A. (1986). Social foundational thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N J.: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory, American Psychologist, 44 (9), 1175 - 1184.

-Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning, Educational Psychologist, 28, 117- 148.

- Bandura, A. (1994). Self- efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed), Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press. Vol. 4, 71- 81.

- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning, Child Development, 67, 1206- 1222.

- Bouchard, T. B. (1990). Influence of self- efficacy on performance in a cognitive task, Journal of Social Psychology, 130 (3), 353- 363.

- Brown, B. L. (1999). Self- efficacy beliefs and career development, ERIC Digest, ED 429187, 5 Pages.

- Domjan, M. & Burkhard, B. (1982). The principals of learning and behavior. California: Brooks/ Cole Publishing Company.

- Good, C. V. (1973). Dictionary of education. New York: McGraw- Hill Book Company.

- Griffin, B. Griffin, M. (1997). The effect of reciprocal peer tutoring on graduate students_ achievement, test anxiety and academic self-efficacy, Journal of Experimental Education, 65 (3), 197- 209.

- Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self- efficacy/ mathematics

تعليم الأطفال العرب
هيكلية مشروع لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

إعداد د. منير بشور
الجامعة الأمريكية في بيروت

القسم الأول
برنامج على مستوى التحديات

مقدمة

تواجه البلدان العربية تحديات هائلة في الوقت الحاضر، وهذه ستزداد بوتائر أسرع مما كان يحدث في أية فترة سابقة من التاريخ، كما ستنشأ تحديات جديدة غير معروفة اليوم، وذلك بسبب تزايد اتساع الهوة بين بلدان العالم الصناعي وبلدان العالم الثالث. والبرنامج الذي نقدمه هنا لن يكون قادرا وحده بالطبع، على مواجهة هذه التحديات ولكنه برنامج مسكون بهذا الهم، مشحون بالقلق على المصير، كما لأنه ممتلئ في الوقت نفسه بالأمل والعزم على أن يشكل خطوة مهمة، ولو صغيرة جدا، في المسيرة الضخمة المطلوبة في المنطقة العربية لمواجهة التحديات.

والمجال الذي نتحرك فيه هو مجال الطفولة والتعليم والتنمية والمدارس. والأطفال في المنطقة العربية يشتركون جميعا فيما بينهم بكونهم عربا، يعيشون في كنف أهل عرب، ويتعلمون في مدارس يشرف عليها، في الغالب، عرب، وتسير وفق مناهج تعليمية معينة ورثها العرب وطوروها خلال تاريخهم الطويل.

ولكن هؤلاء الأطفال يختلفون فيما بينهم، هم متشابهون كل مع الآخر، وهم متشابهون أيضا مع كل الأطفال، خارج بلاد العرب، ولكن كلا منهم عالم قائم بذاته، شخص متميز ومستقل، وعلى هذا لا بد لنا حين نبحث فيما نقدم لهم من تعليم، وما نطور لهم من مناهج، أن نتحرك على مستوى هذه الدوائر الثلاث، وننتقل بين الواحدة منها والأخرى وصولا، في آخر المطاف، إلى ما هو في مصلحة كل طفل عربي بما هو متميز بذاته، وفي الوقت نفسه متشابه في بعض الوجوه، ومختلف في بعضها الآخر، مع الأطفال الآخرين في البلاد العربية، ومع كل أطفال العالم.

ولن ندعي أن هذا التوجه هو الوحيد المقبول، أو أن هذا البرنامج الذي نقدمه هو الأول من نوعه، أو أنه سيكون الأفضل بين جميع المشاريع التي يمكن تقديمها لمواجهة التحديات، فقد مرت على خريطة التعليم في المنطقة العربية برامج ومشاريع كثيرة كانت تسعى إلى التحسين، بعضها كان له من العمر أطول من سواه، أو من التأثير في مجريات الأمور أكثر من سواه، وهي بمجملها وعلى اختلاف أنواعها وما آلت إليه دلائلنا على أننا ما زلنا قادرين على العمل، وعلى التحرك والمجابهة.

١ ـ مسألة نوع، لا مسألة عدد

لو كنا نفكر أو نكتب قبل ثلاثين أو أربعين سنة، ولو كنا نسعى آنذاك لوضع مشاريع أو حلول في مجال التعليم نواجه بها تحدياتنا، لجاء اختيارنا على الأغلب منحازا لمسائل الكم، ولحظي التوسع في الأعداد بالأفضلية قبل سواه، ذلك أن قلة من الأولاد كانت تذهب إلى المدارس آنذاك، وكانت فئات كبرى منهم محرومة من فرص التعليم. لكن ذلك تغير كثيرا خلال السنوات الأخيرة، واجتازت البلدان العربية ما يمكن اعتباره مناطق الخطر على مستوى الكم. إن تقرير التنمية البشرية الصادر عام 1996 يخبرنا بمثل هذا فيقول: «أن معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي (في البلدان العربية) تضاعفت أكثر من مرتين خلال الفترة ما بين 1960 -1990 من 38 في المائة إلى 77 في المائة، كما أن معدلات الأمية بين الكبار انخفضت من حوالي70% عام 1970 إلى حوالي 46 % عام 1992(١)».

ولإلقاء الضوء على مزيد من جوانب التعليم الابتدائي نقدم اللوحة الإحصائية في الجدول رقم (1) الذي يعطي تفصيلات عما وصلت إليه معدلات التسجيل (الصافي) في التعليم الابتدائي في البلدان العربية في العام 1995 للذكور والإناث، ومعدلات الازدياد في السنوات الخمس الأخيرة، كما يعطي نسبة التلاميذ الذين يصلون إلى الصف الرابع ابتدائي من مجموع الملتحقين في الصف الأول، ويعطي مثل هذه التفصيلات للبلدان العربية بمجموعها، أي كمجموعة واحدة، كما يعطيها لبعض أكبر البلدان العربية، ثم يضع إلى جانب هذه معلومات عن مناطق أخرى من العالم (حيث تتوافر معلومات) من النوع نفسه، تسهيلا للمقارنة واستخراج النتائج.

الجدول رقم (1)

ملامح عن انتشار التعليم الابتدائي في مجموع البلدان العربية (وفي بعض منها على سبيل المثال) وكذلك في مناطق أخرى من العالم في السنوات الأخيرة 1995 (نسب مئوية)

	السكان		التلاميذ			
	نسبة التسجيل الصافي في التعليم الابتدائي		نسبة الإناث من المجموع	نسبة الازدياد بين	نسبة التلاميذ الذين يصلون إلى الصف الرابع	
	1995		1995	1995 & 1990	1987	1993
	ذكور	إناث				
مجموع البلدان العربية	78,6	69,7	45,4	17,2	91,1	94,4
الأردن	82,0	83,0	49,0	14,4	91,0	98,4
السعودية	66,0	59,0	48,3	21,6	95,0	96,4
سوريا	98,0	89,0	46,5	10,3	95,0	95,1
مصر	81,0	80,0	45,7	14,2	99,0	99,2
المغرب	79,0	59,0	42,0	27,0	74,0	85,1
أفريقيا/جنوب الصحراء	65,7	56,1	45,6	16,7	73,0	75,1
جنوب آسيا	75,6	55,8	42,2	16,8	69,6	77,0
شرق آسيا	93,0	82,0	47,6	2,5	82,1	84,0
أمريكا اللاتينية	91,9	85,7	49,7	8,2	73,6	80,0

المصدر:

UNESCO: Report published for the International Forum on Education for All, Mid-Decade Meeting, Amman, 16-19, June 1996.

نستنتج من هذا الجدول أن نسبة التسجيل الصافي في البلدان العربية بلغت في العام 1995 معدلات مقبولة جدا، فهي ليست بمستوى ما هو حاصل في شرق آسيا، ولكنها أفضل مما هي عليه في جنوب آسيا (بما يشمل الهند)، وأفضل بكثير من الوضع في أفريقيا جنوبي الصحراء، حتى بالنسبة لتعليم البنات. ويظهر نصيب البنات المرتفع في العمود الثاني من الجدول، بحيث نستنتج أن مشكلة عدم التوازن بين الذكور والإناث في معدلات الالتحاق قد زالت بصورة شبه كاملة في مرحلة التعليم الابتدائي، حتى في بلدان مثل السعودية، أما العمود الثالث في الجدول فيعطي صورة لا تقل عن هذه إشراقا، وهي أن الازدياد في معدلات الالتحاق في السنوات الخمس الأخيرة بين 1990-1995 كانت مرتفعة بشكل مقبول جدا، خاصة في السعودية والمغرب. وكذلك الصورة التي نأخذها من العمود الرابع حيث نجد أن معدلات الوصول إلى الصف الرابع ابتدائي أعلى في البلدان العربية مما هي عليه في أي منطقة أخرى من العالم (باستثناء البلدان الصناعية غير المشمولة في الجدول)، كما نلاحظ أن هذه المعدلات كانت باتجاه الارتفاع في السنوات الأخيرة، أي بين 1987 - 1993، مما يعني أن ظاهرة الهدر أو التسرب ليست من الصفات الطاغية على التعليم الابتدائي في البلدان العربية، وأن الغالبية العظمى من الأولاد الذين يلتحقون بالمدارس يستمرون فيها على الأقل على امتداد السنوات الأربع الأولى المشمولة في الجدول، ولا بد أن قوانين إلزامية التعليم في معظم البلدان العربية كان لها دور كبير في ذلك، بدون أن يعني ذلك أن الناس ما كانت لتقدم على التعليم لولا مثل هذه القوانين.

ماذا يعني كل هذا؟

يعني أن المشكلة ليست، أو أنها لم تعد مشكلة كم أو عدد، فقد بلغ التوسع العددي معدلات مقبولة جدا في التعليم الابتدائي، بما فيه تعليم البنات، كما أن نسبة الاستمرار، أو المحافظة على التلاميذ في المدارس، هي أيضا مقبولة.. إزاء هذا كان السؤال الذي ينتصب أمام أعيننا هو كالتالي: هل أن أوضاع البلدان العربية هي الآن أفضل مما كانت عليه قبل عشرين أو ثلاثين سنة، أو، بشكل محدد أكثر: هل رافق هذا التوسع في الأعداد توسع في قدرة هذه البلدان على مواجهة تحدياتها؟

إنه سؤال صعب ومعقد، ولن ندخل هنا في جواب طويل عليه ولن نغرق في شعابه، لكن الافتراض الأساسي الذي ننطلق منه لتقديم البرنامج الذي نقدمه هنا، هو أن مواجهة التحديات الراهنة في البلدان العربية لن تكون عن طريق مزيد من التوسع في فرص التعليم (دون أن يعني ذلك إجحافا بحق الراغبين في الالتحاق به ولكنهم ما يزالون في الخارج)، وأنه لو عم التعليم الابتدائي الجميع، وبقي هذا التعليم من النوع الذي هو عليه الآن، فإن التحسن المطلوب لن يحصل، فالتحديات الراهنة، والقادم منها في المستقبل، تتطلب نوعا جديدا من التعليم، لا مزيدا مما هو متوفر منه في الوقت الحاضر.

2. ما هو النوع المطلوب؟

هنا تنفتح زاوية الرؤية. والأمل. بشكل واسع جدا على مواصفات كثيرة مطلوبة ومرغوبة، وأدبيات التربية والتعليم، بما فيها نصوص الأهداف والمناهج الصادرة عن مختلف الدول العربية، زاخرة بالقوائم الطويلة من المواصفات التي تأمل أن يتحلى بها الإنسان العربي في المستقبل، نتيجة للتعليم الذي يحصل عليه، ونحن من جهتنا لا اعتراض لنا على هذه المواصفات من الناحية الشكلية، لكن شيئا من التفحص يظهر أنها لا تصدر عن منظومة فكرية محدودة وواضحة، وعلى هذا فإن كل الأهداف التي تتردد في هذه القوائم يمكن تبنيها والدفاع عنها، كما يمكن، في الوقت نفسه، دحضها، أو إثارة السؤال حول معانيها، وحول علاقتها بأوضاع البلدان العربية، وبالأطفال العرب.

لكي ترتفع مصداقية الأهداف، ولكي يكون لها جدوى، لا بد أن تأتي انعكاسا لمنظومة فكرية محددة وواضحة، تكون هي بدورها نتاجا لمعاناة فكرية من جهة، ولفهم لأوضاع الأطفال واحتياجاتهم، وأوضاع المجتمعات التي ينتمون إليها، من جهة ثانية.

في هذا السياق فإن ملامح النوع الجديد من التعليم الذي نقترحه هنا مستمدة من مضامين الحلقات الثلاث التي أشرنا إليها من قبل، ومن النتائج والخلاصات التي تصدر عن هذه المضامين:

الحلقة الأولى: ما يمت إلى الطفل العربي بما هو طفل، كغيره من أطفال العالم، مخلوق بشري له حاجات ودوافع ومشاعر وأفكار. إنها الحلقة التي يهتم بها علماء النفس بشكل خاص، وستكون استعانتنا بهم وبأفكارهم، نستمد منها ومنهم ما نعتقد أنه يساهم في تحديد النوع الجديد من التعليم المطلوب.

الحلقة الثانية: هي حلقة المجتمع، أو المجتمعات العربية، بما تشتمل عليه من معتقدات، وتقاليد، وقيم، ومعارف، وطرق عمل تشتمل مختلف مناحي الحياة، ومؤسسات أهمها، بالنسبة لموضوعنا، العائلة. ويسهم في إغناء فهم المضامين في هذه الحلقة المؤرخون وعلماء الاجتماع على الأخص إلى جانب آخرين.

أما الحلقة الثالثة فهي حلقة المدرسة العربية نفسها، باعتبارها نتاجا تاريخيا مرتبطا بمكان محدد. المدرسة بما تشتمل عليه من مناهج تعليمية محددة، وكتب مدرسية، وامتحانات، وأوضاع وتقاليد عمل وتنظيم وانضباط معين، وعاملين مع الأطفال أهمهم، على الإطلاق، المعلمون. وهذه الحلقة هي من اختصاص الباحثين في التربية، بمن فيهم علماء النفس وعلماء الاجتماع.

ليس المقصود من تحديد الحلقات بهذا الشكل إقامة الفصل بينها، فهي في واقع الحال مترابطة تبادل التأثير والتأثر. كما أن المجتمع العربي نفسه (الحلقة الثانية) والمدرسة العربية (الحلقة الثالثة) ليسا منفصلين عن المجتمعات، أو المدارس الأخرى في العالم، وهما أيضا يتبادلان التأثير والتأثر، وإن بدرجة يطغى فيها جانب التأثر على جانب التأثير. ولا بد من أخذ هذا بالاعتبار عند الحديث عنهما، لكن أهمية تعيين الحلقات تكمن في تحديد الدعائم أو مصادر الأفكار التي ستكون بمجموعها معالم المنظومة الفكرية المنشودة.

3 ـ مصادر الأفكار حول النوع المطلوب

أ ـ الحلقة الأولى: ماذا يقول علماء النفس؟

تاريخ علم النفس طويل ومتشعب، يبدأ مع أرسطو وابن سينا، ويمتد عبر عصور التنوير مع ديكارت، ولوك وكثيرون غيرهما، وصولا إلى القرن التاسع عشر وإلى نظرية دارون (1809-1882) في النشوء والارتقاء، هذه النظرية التي طرحت تفسيرا جديدا لم يكن معروفا من قبل لكيفية نشوء الجنس البشري وأساسا لتفسير السلوك، والفروقات بين الأفراد، كل ذلك وفق مفهوم الانتقال ضمن «مراحل». وتعود اليوم أهمية دارون إلى الظهور مجددا على أيدي علماء نفس كثيرين بينهم المعروفون بالمفاهيميين Cognitive أمثال جان بياجيه (1896-1980)، ونعوم تشومسكي (000-1928). وتكاثرت في القرن التاسع عشر بعد دارون محاولات تفسير السلوك فظهرت المدرسة البنيوية Structuralism في ألمانيا على أيدي ولهالم فونت (1832-1920)، وإدوارد تيتشنر (1867-1927)، والوظيفية Functionalism في الولايات المتحدة، مع وليام جيمس (1842-1-1910)، وثم المدرسة الشمولية Gestalt التي تأسست على أيدي علماء النفس الألمان، أمثال ماكس فرتهايمر (1880-1943)، والتي انتقلت من ألمانيا إلى الولايات المتحدة، حيث التقت هناك مع اتجاهات ومذاهب أخرى، وحيث نشأت وترعرعت المدرسة السلوكية Behaviorist على أيدي جون واطسن (1878-1958)، وإدوارد ثورندايك (1874-1949)، وثم ب. ف. سكنر (1904-1990). وقد أدت أعمال هؤلاء إلى انتشار الإيمان بالقدرة على تغيير السلوك وضبطه من خلال التدريب، الأمر الذي كان له علاقة مباشرة بالتعليم وبما يحدث في المدارس، ولم تخل الساحة لهؤلاء فقد نازعتهم عليها اتجاهات ومذاهب أخرى كثيرة حاولت تفسير السلوك البشري وطريقة التعلم، أهمها ما يمكن تسميته بالمدرسة «الحضارية» Cultural التي تعود في منشأها إلى ولهالم فونت نفسه صاحب المدرسة البنيوية حين توصل، في المراحل الأخيرة من حياته، إلى الاعتراف بأنه لا يمكن فهم السلوك البشري أو تغييره عن طريق فهم بنية العقل وحدها، وأنه لا بد من الأخذ بالاعتبار «الحضارة» التي ينتمي إليها ويعمل «العقل» في كنفها، خاصة ما يمت من هذه الحضارة إلى اللغة والمعتقدات. وقد تقفى العالم الروسي لف فيكوتسكي (1896 - 1934) اثر فونت، وكتب في الاتجاه نفسه، وتجاوز بذلك، بتأثر من كارل ماركس، أفكار فونت في أنه أضاف البعد التاريخي لفهم شخصية الأفراد والشعوب والمراحل التي تمر بها، وبالإمكان النظر إلى فيكوتسكي واعتباره خلاصة تزاوج أفكار عملاقين في تاريخ الفكر البشري آمنا بالتطور كل منهما على طريقته الخاصة، وهما دارون وماركس.

كانت لأفكار فيكوتسكي أهمية خاصة في مجال التعليم، تتلخص بأن الطفل يكتسب «عقل» حضارته من خلال تفاعله مع من هم أكبر منه في المجتمع، ومن بينهم الأهل والمدرسين. لكن فيكوتسكي لم يعمر طويلا، وورثه في هذا المجال جان بياجيه (ولد الاثنان في العام نفسه)، لكن الأول توفي عن 38 عاما بينما عاش الثاني 84 عاما). وقد وافق بياجيه فيكوتسكي في تشديده على أهمية التفاعل، لكنه قلب العلاقة بين الطفل ومحيطه، وبدل أن يركز على تفاعل الطفل مع البشر حوله، كما فعل فيكوتسكي، ركز اهتمامه على التفاعل مع المحيط المادي. وبعد ملاحظات ودراسات طويلة لعلاقة الطفل بمحيطه المادي خرج بياجيه بنظرية تفسر مراحل النمو، فحددها بأربع تنتقل تدريجيا من المحدد والملموس والحسي، إلى المجرد والنظري وفق تعديلات تصيب الخريطة الذهنية Schema التي يمتلكها الطفل. وتأخذ هذه التعديلات شكلين: استيعاب الجديد assimilation وليس نمو التفكير أو المنطق سوى عبارة عن accommodation، ثم تمثله أو هضمه . تعديلات تصيب هذه الخريطة الذهنية يمكن استظهار مضامينها أو ترجمتها إلى أنماط سلوك معين وفق مراحل النمو الأربع.

الفرق الكبير بين بياجيه وتشومسكي أن هذا الأخير كان لغويا ولم يكن عالم نفس، ولم يهتم مباشرة بالأطفال وكيف يتعلمون، ولكن بالرغم من ذلك فإن دراساته عن اللغة قادته إلى نتيجة مشابهة لما وصل إليه جان بياجيه، وهي أن الذهن البشري يتصرف وفق قواعد أو قوانين محددة تطورت عبر التاريخ، وأن اللغة هي عبارة عن بنى، منها العميق ومنها السطحي، تتفتق عن معان بواسطة «تحولات» محكومة بالقواعد أو القوانين التي يمتلكها الذهن. التفاعل هنا بالنسبة لتشومسكي هو بين العقل واللغة، العقل من الداخل، واللغة من الخارج، جسرا يربط الذات بالآخر وبالعالم.

أهمية بياجيه وتشومسكي أنهما جعلا مسألة الفهم أو المعنى محور الاهتمام، وفسرا حصوله بواسطة التفاعل، بياجيه، بشكل متدرج ووفق مراحل نمو معينة، وتشومسكي وفق قواعد ذهنية تتفاعل مع بنية لغوية معينة. ولهذا اعتبر الاثنان من دعائم ما يسمى بالمدرسة المفاهيمية Cognitive.

ثم كانت هناك وما تزال المدرسة الإنسانية Humanistic في تفسير الشخصية والسلوك، وهذه شددت على أهمية الإنسان/ الشخص وتمايزه عن غيره من المخلوقات. وأهم مثل لهذه المدرسة كارل روجرز (1902-1987)، وإبراهام مازلو (1908-1970)، وهذا الأخير اعتبر أن الإنسان مدفوع بقوى داخلية ليحقق ذاته، وأن هذه القوى تتحرك وفق خمس مستويات من الحاجات، بدءا بالحاجة الفيزيائية، ثم الحاجة إلى الأمن، ثم الحاجة إلى الالتقاء والقبول والحب، يلي ذلك الحاجة إلى احترام الذات والتملك من النفس، وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات والتعبير عما يكمن في دواخلها من أفكار ومشاعر.

وبالطبع لا يمكننا إغفال مدرسة سيجموند فرويد (1856-1939) وكارل يونغ (1875-1961) في تشديدهما على العقل الباطن، وتأثير هذه المدرسة الهائل، خاصة في ميدان التحليل النفسي وعلم النفس العلاجي. وبالرغم من أن شروحات هذه المدرسة لم تجد لها ترجمة مباشرة في عمليات التعلم والتعليم وما يحدث في غرفة الصف، إلا أنها ساهمت كثيرا في تسليط الضوء على «داخل» النفس البشرية بالمقابل إلى الخارج، مما يجعلها تلتقي بطريقة غير مباشرة مع أفكار أصحاب المدرسة الإنسانية.

أين تتركنا هذه المراجعة المختصرة لآراء وأفكار وشروحات علماء النفس، وما الذي يفيدنا منها في محاولتنا لاستخراج المنظومة الفكرية المنشودة التي تحدثنا عنها من قبل؟

لعلنا نعود إلى أول الطريق، عندما حدد أرسطو الإنسان بأنه «حيوان عاقل». فالعقل، هو سمة الإنسان، العقل الفاعل لا العقل المنفعل (والأخير مشترك بين الإنسان والحيوان)، هذا أولا، وثانيا، أن الخلاصة كلها تكمن في حركة التفاعل بين الداخل والخارج، بين ما وهبه الله للإنسان بحكم الوراثة، وبين ما يحيط به من حياة أو جماد، وثالثا، أن هذه الحركة متطورة ومستمرة، فالداخل ليس جامدا بل يتغير نتيجة التفاعل، وهو إذ يفعل ذلك، فإنه يعكس نفسه على الخارج فيستدخله، إذا صح التعبير، ويتغير الخارج، أو فلنقل أن العلاقة بين الداخل والخارج تضيق باستمرار.

مثل هذا التفسير يشجع عليه في الوقت الحاضر تطورات مذهلة في ميدانين من ميادين العلوم، أحدهما يمت تاريخيا إلى علم النفس، وهو علم النفس العصابي Neurospsychology (الذي يهتم بتشخيص المخ أو الدماغ)، والآخر إلى علم الكمبيوتر Computer.

لن ندخل هنا في مناقشة للأبحاث التي تجري في هذين الميدانين، فهي كثيرة، وكما قلنا مذهلة كثيرون يقولون إنها ستؤدي تدريجيا إلى تضييق المسافة بين المخ والآلة. لكن ما يهمنا هنا إفرازات هذه الأبحاث وما يصب منها في حقل علم النفس وفي تفسير ميكانيزمات التعلم والسلوك، لعل كتابات هوارد غاردنر، والتي بدأها بكتابة المنشور عام 1983 بعنوان «أطر العقل، نظرية الذكاء المتعدد» تمثل إحدى أهم هذه الإفرازات في الوقت الحاضر(2).

تكمن أهمية نظرية غاردنر في أنه حرر تعريف الذكاء من القيود التي تفرضها مناهج التعليم في المدارس، ومن الروائز المعيارية التي استنبطها في مطلع القرن (العشرين) علماء نفس من أمثال سيمون وبينيه، والتي تشدد على مهارات أكاديمية معينة مثل القراءة، والتحليل، والمنطق، وأضاف غاردنر إليها أنواعا أخرى، مثل الذكاء الجسماني/ الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي.

المهم في نظرة غاردنر، كما قلنا، خروجه من قيود التعريفات الموروثة للذكاء، مما كان له ولا يزال تأثيرا ضخما في مجالين: الأول، هدم الأسوار بين ما هو داخل المدرسة وما هو خارجها، فيصبح العالم كله مدرسة، ويتعلم الأطفال، ليس فقط من الكتب والأوراق، وإنما من كل ما يحتوي عليه هذا العالم الفسيح. والثاني، أن كل إنسان ذكي بطريقة معينة، أو مجال معين، وليس من الضروري أن يكون كل الناس أذكاء في المجالات نفسها، بل على العكس، فإن تعدد أوجه الحياة وتنوع مطالبها واحتياجاتها يتطلب أنواعا مختلفة من الذكاء، وليس هناك نوع منها أهم من سواه بالضرورة، ذلك أن الأهمية أمر يعود تحديده إلى الظرف والحاجة.

إن النتائج التي تصدر عن أفكار جديدة كهذه هي ثورة حقا، تقتضي إعادة نظر جذرية بكل ما يحدث في نطاق التعليم، خاصة ما يحدث منه في المدارس، ونضيف أن المهم ليس عدد أنواع الذكاء، وإنما كسر القوالب التي تحصره في نواح محددة بشكل مسبق. لقد اقتفى أثر غاردنر علماء نفس آخرون وكتبوا بالاتجاه نفسه، وأصدر أحدهم (دانيال غولمان) منذ عدة سنوات كتابا كان له وقع الزلزال بعنوان «الذكاء العاطفي» أكمل فيه ما قام به غاردنر. لقد اعتبر غولمان أن غاردنر حصر اهتمامه بمحاولة فهم ما يجري في داخل الذهن من عمليات الذكاء على طريقة المدرسة المفاهيمية، ولكنه لم يعط الاهتمام الكافي للدوافع العاطفية التي بدونها يفقد الذكاء زخمه وتأثيره في السلوك، ولهذا أضاف غولمان «أن العقلانية نفسها مساقة (مدفوعة) بالمشاعر، وبإمكان المشاعر أن تغرق العقلانية.. إن المشاعر مصدر غنى، وأي أنموذج للعقل لا يأخذها بالاعتبار هو أنموذج فقير..»(3).

لكن زلزال غولمان وقبله زلزال غاردنر، وقبلهما الزلازل الكثيرة، الصغيرة منها والكبيرة، لبياجيه، وتشومسكي، وفيتوسكي إلى آخر السلسلة، لعلها تصغر أمام ما أحدثه زلزال الكمبيوتر، والوعد الذي يحمله بتغيير معنى التعلم وليس دوافعه وطرائقه فحسب. حسبنا هنا أن نشير إلى ابتكارات معروفة لم تدخل بلادنا العربية بقوة واتساع بعد، لكنها في طريقها إلينا وستصل عاجلا أم آجلا، ترتبط بتسارع إنتاج المعلومات (تتضاعف حاليا مرة كل ثلاث سنوات ونصف، ويقال إنها بعد خمس وعشرين سنة ستتضاعف مرة كل ثلاثة أيام أو 72 ساعة)، وسرعة الحصول عليها (اختفاء الحدود)، وسرعة التعامل معها، ثم، لعل هذا الأهم، سهولة التفاعل معها بدون وسيط إنساني مباشر. والمسألة لا تتوقف هنا، بل هناك وعود بإزالة الحدود في المستقبل بين الكمبيوتر والمخ كما المحنا من قبل، لدرجة أن يصبح الكمبيوتر قادرا على تسجيل ما يجري في المخ من عمليات تفكير وشعور، كما تفعل آلة تخطيط القلب في الوقت الحاضر مع نبضات القلب، ثم أضف إلى ذلك أن يتمكن الكمبيوتر في المستقبل من تصحيح مسار التفكير بعد أن يقوم بتسجيله.

إن الطفل الذي نعلمه اليوم سيواجه في الغد عالما يزدحم بالاحتمالات التي لا يمكن حصرها الآن، وما يتعلمه الطفل منا اليوم، أو من أهله ومن يقاربونهم في العمر، سيكون مصيره بدون شك الإهمال أو النسيان، ولكن ليس قبل أن يكون قد ترك بصماته على فكره، أو عقله، أو روحه، أو هذه كلها.

ب. الحلقة الثانية: المجتمع/ المجتمعات العربية

هذا الطفل الذي حدثناعنه علماء النفس طفل صغير كغيره من أطفال العالم، ولكنه طفل عربي أيضا.

ولكن، ماذا يعني أن يكون الطفل عربيا؟ وكيف لهذه الهوية أن تنعكس في شخصيته وتؤثر في تعليمه؟

الجواب على السؤال يستتبع تحديد هذه الهوية في وجهيها العام والخاص.

فمن ناحية الوجه العام، أن يكون الطفل عربيا يعني أن ينشأ في كنف عائلة عربية لها مواصفات معينة، نذكر منها ما يلي:

1) استعمال اللغة العربية، الأمر الذي يجابهنا مباشرة بمشكلة تعليمية كبيرة هي الاختلاف بين اللغة المحكية التي يمارسها الطفل في البيت، واللغة المكتوبة المفروضة عليه في المدرسة.

2) إلى جانب استعمالها اللغة العربية فإن هذه العائلة تستمد معينها من تراث حضاري شاسع الأطراف، متعدد ومتنوع، يعود في جذوره إلى الدين الإسلامي، وإلى الأعراف والمعتقدات والتقاليد التي نشأت حوله، والتي طورها العرب في مختلف ديارهم، والتقاء اللغة العربية والإسلام في كتاب الله الواحد سمة بارزة تميز التراث الحضاري العربي الذي تنهل من معينه العائلة العربية، ويسبغ على اللغة العربية في التعليم دورا يفوق ما لسواها من اللغات.

3) إنها عائلة ممتدة، أي أن حدودها تمتد عبر نواة العائلة الصغيرة المكونة من الأب والأم والأخوة لتشمل الأعمام والأخوال وأبناءهم وبناتهم وغير هؤلاء، يقل عددهم أو يكثر، ليشمل أحيانا من لا يمت إليهم بصلة الرحم كجيران الحي، أو أبناء العشيرة أو القبيلة أو الطائفة، مما يجعل العلاقة بين الطفل وأفراد المجتمع تميل في اتجاه أفقي بدل الاتجاه العامودي، فتقوى الروابط «الأهلية» وتترسخ بين الطفل وأقاربه، بينما تضعف بالمقابل الروابط «المدنية» بينه وبين من لا يعرفهم، ولكنه سيرتبط بهم عندما يكبر بروابط المواطنة والمصالح المشتركة.

4) وإذ تقوى الروابط «الأهلية» بدافع القربى، وتضعف الروابط «المدنية» فإن فهم الطفل لطبيعة السلطة وممارستها لها يأخذ بالمقابل منحى عاموديا تجعله يتوقع من أقاربه، عندما يكونون في السلطة، أن يميزوا بينه وبين غيره من الناس، ويعاملوه معاملة خاصة، وهو يفعل الشيء ذاته تجاه من هم دونه في السلطة، فيميز بين أقاربه في العائلة الممتدة وبين من هم خارجها، ويعامل الأولين معاملة خاصة.

5) ينتج عن انتصاب السلطة عاموديا، أن تقفز إلى المقدمة قيم معينة تنسجم مع هذا المنحى، ومن هذه، على سبيل المثال، طاعة الصغار للكبار، والضعفاء للأقوياء، والفقراء للأغنياء، وخوف هؤلاء من أولئك في أحيان كثيرة وانصياعهم لهم، واتكالهم عليهم، وبالمقابل يعم استغلال الكبار للصغار، والأقوياء للضعفاء، والفقراء للأغنياء، أو تهميشهم، والتلاعب عليهم، وعدم أخذهم بالاعتبار.

6) من بين الثنائيات البارزة التي تميز انتشار السلطة عاموديا، التباعد بين الجنسين، واحتلال الذكر الدور المسيطر على الأنثى في معظم الحالات، داخل العائلة العربية: الزوج مقابل الزوجة، والأب مقابل الأم، والأخ مقابل الأخت، وتنتج عن هذا نماذج من السلوك تكرس سيطرة الذكر وخضوع الأنثى خارج العائلة أيضا في شبكة من العلاقات تغطي جميع مؤسسات المجتمع الأخرى تقريبا وتبلغ أشدها قساوة في المجال السياسي.

إن ما ذكرناه ينطبق في اعتقادنا على الوجه العام للهوية العربية، والذي يستمد معالمه من تراتبية العلاقات في المجتمع بشكل عامودي. وهناك آخرون نظروا إلى هذه التراتبية من زاوية تاريخية واستنتجوا رموزا أخرى، منها أن الصراع هو بين الماضي والحاضر، وأنه يؤدي إلى قيام مجابهة بين ما سموه ميكانزمات الدفاع وميكانزمات النهضة. ففي ميكانزمات الدفاع، يقول محمد عابد الجابري «تلتجئ الذات إلى الماضي وتحتمي به لتؤكد من خلاله وبواسطته شخصيتها،

ولذلك يعمد الإنسان إلى تضخيمه وتمجيده ما دام الخطر الخارجي قائما، أما في ميكانزمات النهضة، فالإنسان لا يطلب الماضي لذاته، بل يختزله في أصول يعيد إحياءها على صعيد الوعي بالصورة التي تساعد على تجاوز الماضي والحاضر على صعيد الوعي كذلك، والانطلاق إلى المستقبل تفكيرا وممارسة»(4).

في التقرير المهم الصادر عام 1991 عن منتدى الفكر العربي بعنوان «تعليم الأمة العربية»، وصف المجتمع العربي بأنه «كيان مركب، متشعب، يختلط في الماضي السحيق بالحاضر المتوتر، وتتداخل فيه عناصر المادة بعناصر الروح، وعناصر الولاءات المحلية بعناصر الولاءات الوطنية والقومية، ولا تتطابق فيه حدود الجغرافيا مع حدود المشاعر، ولا حدود السياسة مع حدود الأمة، ولا تخضع فيه أنماط الحياة لأنظمة متسقة من القيم، ولا تستقيم فيه وفرة السكان مع ندرة الموارد، ولا وفرة الموارد مع ندرة السكان، ولا تتناسب فيه مقومات القوة الكامنة مع مؤشرات القدرة الظاهرة».

ثم يتابع التقرير فيقول: «إن وطننا العربي يطفح بالحركة، ولكنه بطيء التحرك، يرنو إلى الانطلاق ولكنه يكبل نفسه أو يسمح للآخرين بتكبيله.. إنه وطن تتحرق شعوبه إلى الوحدة، ولكن أنظمته تكرس الانفصال، وتتشوق شعوبه إلى الديمقراطية ولكن أنظمته تكرس الاستبداد..»(5).

إذ نستطيع بسهولة أن نضيف هذا «التشعب والتداخل والتوتر» إلى السمات العامة للهوية العربية كما وصفناها من قبل، فإن هذا القول يرفع إلى السطح بعض السمات الخاصة أو الفرعية التي تسم هذا «الكيان المركب»، فالإشارة إلى عدم تطابق «حدود السياسة مع حدود الأمة» تلفت الانتباه إلى وجود أكثر من عشرين دولة مستقلة في هذا «الكيان»، وأن بعض هذه الدول قديم وبعضها حديث، وبعضها كبير جدا وفقير وبعضها صغير جدا وغني، حيث «لا تستقيم وفرة السكان مع ندرة الموارد ولا وفرة الموارد مع ندرة السكان». إن بلدا واحدا هو مصر ضم في العام 1994 ما يقرب من ربع مجموع السكان العرب (23.5%)، بينما تسع بلدان أخرى ضمت (4.2%) فقط من هذا المجموع. وكذلك فإن الدخل الوطني للفرد الواحد بلغ في مصر حوالي (3%) فقط مما هو عليه في الإمارات العربية المتحدة(6). إن الطفل العربي يمر بخبرات وتجارب مختلفة في هذه البلدان، والثروة ووفرة السكان عاملان مهمان جدا يؤثران في هذه الخبرات إلى جانب عوامل أخرى كثيرة.

في السمات العامة التي أعطيناها من قبل للعائلة العربية التي يعيش في كنفها الطفل العربي ما لا ينطبق على كل العائلات أو كل الأطفال. فليست كل عائلة في المجتمع العربي «ممتدة» في الوقت الحاضر، وكثير منها تقلص حتى النواة، خاصة في المدن وفي قطاعات الإنتاج الحديثة. ولهذا لا يمر كل طفل عربي بالتجارب نفسها التي يمر بها الآخرون، وهذا هو الوجه الخاص (أو لعلنا نسميه الفرعي) للهوية العربية، بالمقابل للوجه العام.

ولا بد أن هناك أوجها أخرى «خاصة» تميز فئات معينة في المجتمع العربي الكبير. إلا أن جوهر المسألة يبقى كامنا في الوجه العام للهوية، وهو في اعتقادنا يتمثل باللغة والدين على صعيد العقيدة والتفكير، ويتمثل على صعيد المؤسسات بالعائلة.

لهذا أعطينا العائلة تلك المواصفات المستفيضة في اللائحة التي قدمناها.

ج- الحلقة الثالثة: المدرسة العربية

تكمل المدرسة العربية ما تكون العائلة العربية قد بدأته، وتضيف عليه في المعلومات والمهارات، إن لم يكن في الأخلاق والقيم، الشيء الكثير. والفرق بين الاثنتين هام ويجب الانتباه إليه، وهو أن العائلة مؤسسة «طبيعية» ليس في البلاد العربية وحسب، وإنما في كل مكان، بينما المدرسة مؤسسة «اصطناعية» أو مصنوعة، يمكن استيرادها.

ما تقود إليه العبارة السابقة أن المدرسة العربية، كما هي معروفة اليوم، ليست وليدا طبيعيا نشأ وترعرع في التربة العربية استجابة لاحتياجات ظهرت فيها، وإنما استجلاب من الخارج، حملته المصالح الغربية، من جملة ما حملته إلى المنطقة في القرن التاسع عشر، وحين قدمت هذه المدرسة الجديدة، فإنها لم تسع لتحل محل المدارس المحلية القديمة التي كانت قائمة آنذاك

كالزوايا، والكتاتيب، والخلوات، والأديرة، والجوامع، وإنما وجدت لنفسها مكانا إلى جوارها، وهكذا ترسخ بالتدريج نظامان من التعليم جنبا إلى جنب بدون أن يكون هناك تبادل بينهما أو تواصل. ولم يمر وقت طويل حتى تغلب النظام المستورد على الأصلي بعد أن دخل الغرب إلى المنطقة حاملا إليها، بشكل مباشر، مجموعة جديدة من الأنظمة والأعراف والتقاليد وطرق إنتاج وعمل وإدارة، لم يكن نظام التعليم الأصلي مناسبا لها، ولم يقو على استيعابها، فانطوى على نفسه وتجمد، في هذا الوقت كان النظام الجديد يمتد ويتوسع، ويلبس نفسه اللباس «الوطني» المطلوب، والملائم للاحتياجات الجديدة من موظفين، وكتبة، وإداريين، وهكذا، فإن التلاقح الحقيقي بين النظامين القديم والجديد لم يحصل إلا في الشكل، وذلك بعد مرور فترة من الزمن حين بدأ النظام الجديد أو المستجد، يسعى للارتباط بالتربة الوطنية ويتناغم مع احتياجاتها بصدق أكثر، وكان من حصيلة ذلك ظهور ثنائية في المنهج وفي التركيب انعكست في التمييز بين العلوم الأصلية (لغة عربية، ودين وعبادة)، والعلوم العصرية (لغات أجنبية، وعلوم ورياضيات)، كما انعكست في نظام تعليم للعامة، يقتصر على بضع سنوات من «التعليم الأولي»، ونظام للخاصة يمتد ليتصل بتعليم ثانوي يوصل إلى الاختصاص والدراسات العليا. وبقيت هذه الثنائية تطبع نظام التعليم العربي حتى بعد الحصول على الاستقلال السياسي ومرور السنوات الطويلة على الحكم الوطني أو ما هو قريب منه، وتفرعت عنها ثنائيات بأشكال مختلفة، منها الثنائية بين التعليم والعمل، والحفظ والفهم، والقول والفعل.

ومع مجيء ما يمكن اعتباره المرحلة الثانية من الاستقلال، والتي جاءت في كثير من البلدان العربية في الخمسينيات، بدأت أفواج التلاميذ تتدفق على المدارس بأعداد ضخمة نتيجة لإجراءات التأميم وجعل التعليم إلزاميا ومجانيا(7). ورافق هذا أيضا توسع كبير في أعداد المدرسين (الذين كان تدريبهم يجري بسرعة واختصار)، وكذلك في أجهزة الوزارة والموظفين. كان كل ذلك يجري وكأنه ورشة ضخمة، وكانت هناك آمال ووعود بأن حصاد هذه الورشة سيكون خيرا على الناس والمجتمع. وقد حصل خير للكثيرين، بدون شك، لكن خلال ذلك، وتحت ثقل الأفواج من الناس، وضغط الأحداث المتسارعة في الخمسينيات والستينيات، فقد النظام التربوي كثيرا من فحواه، وأصبح أشبه بالآلة الضخمة تستقبل الطلاب لفترة من الزمن، ثم تدفع بهم إلى الخارج، أو إلى المراحل الأعلى ليدفعوا من ثم إلى الخارج. أما الطلاب وذووهم فقد انحسر اهتمامهم بالتعليم ليصبح، بالنسبة للكثيرين منهم، سلما يتسلقونه لتحسين أوضاعهم والوصول إلى المراتب الاجتماعية الأعلى، خاصة عن طريق التوظيف.

وترسخت مع الوقت الصورة التقليدية لحجرة التدريس كمكان مكتظ بالأولاد من الجنس الواحد، ذوي الأعمار المتقاربة، يجلسون على مقاعد خشبية صفا يدير ظهره للصف الآخر، ووجها لوجه مع المعلم، الذي يعلمهم، أي يخطب فيهم أو يلقنهم، أو يزقهم من بنات أفكاره ما حفظه هو من المكتوب بفعل التكرار يوما بعد يوم، بينما هم، أي الأولاد، غافلون عنه، يسبحون في عوالمهم الخاصة. وإذ يسأل المعلم السؤال ترتفع الأصابع بالجواب المطلوب، الصحيح أحيانا لأنه مطابق للمكتوب، والخطأ أحيانا لأنه انحرف عنه. أما التسميع، وأما الفروض اليومية، وأما الامتحانات، فهذه كلها دخلت في الممارسات لتكريس الحفظ، أي الطاعة. فالطاعة والإذعان للمطلوب هما علامة الشطارة والنجاح، أما اللعب فهو شيطنة أو مضيعة للوقت، وما يحصل منه يحصل خارج حجرة التدريس في الغالب، عندما «يفك» الصف من قبضة المعلم. والمدرسة كلها عبارة عن مجموعة من حجر التدريس كهذه التي وصفناها، وخارج هذه الحجر تضيق المساحات أو الملاعب، إلا ما وقع من هذه المدارس في القرى أو الأماكن البعيدة خارج الأحياء والمدن، حيث تصبح الأرض الممتدة خارج المدرسة الملعب الطبيعي للنشاط والشيطنة.

وما يعرف بالمناهج يترجم إلى جدول يومي للدروس مقسم إلى حصص متساوية في الزمن تحتل فيها مواد اللغة (قراءة أو استظهارا، أو كتابة، أو إملاء وخطا، أو إنشاء، صرفا ونحوا وقواعد)، والدين، والحساب القسم الأكبر، وشيء قليل هنا أو هناك للعلوم أو دروس الأشياء، أما الرياضة البدنية، وما يسمى بالفنون كالرسم أو الموسيقى، والمهارات اليدوية، فهذه تختفي من جدول الدروس بالرغم من وجودها في المناهج وذلك لضيق الوقت، أو لعدم توفر المعلم، أو لعدم الاهتمام.

والامتحان، حيث «يكرم المرء أو يهان»، هو السيف المسلط على الرقاب، خاصة ما يأتي منه في نهاية العام، والأهم ما يأتي منه في نهاية المرحلة الدراسية. وكلما دنا موعده كلما اشتدت النفوس

5 . الهدف:

ما الهدف/ الأهداف التي يمكننا استخراجها من هذا التوصيف للنوع الجديد من التعليم لتوجيه مسار البرنامج التعليمي المطلوب، واختيار مضامينه وأساليبه؟

إن الهدف/ الأهداف التي يسعى التعليم الجديد لتحقيقها هي التالية:

المساهمة في خلق إنسان عربي جديد

واثق من نفسه

متحل بالفهم لقدراته

واع للأهداف التي يبغى تحقيقها

وللمبررات (المبادئ والمثل) التي تستند إليها هذه الأهداف

قادر على تحديد المصاعب التي تواجهه

وعلى فهم طبيعتها وأسبابها وتقدير صعوبتها

وعلى تحديد السبل والوسائل الكفيلة بمواجهتها

وعلى اتخاذ القرار بالمواجهة

وسلوك هذه السبل، واستخدام هذه الوسائل، بالتعاون مع الآخرين، بدون تمييز، وبروح إيجابية

للوصول إلى النتائج المطلوبة

مع القدرة والاستعداد لتحمل النتائج

ومتابعة السير بثقة، وثبات، وشعور بالكرامة.

إنه هدف طويل، وطموح، وهو يجمع المنحى المفاهيمي/ إلى المنحى السلوكي/ إلى المنحى الاجتماعي/ الإنساني في علم النفس، كما أنه يستلهم أوضاع المجتمع/ المجتمعات العربية، وطبيعة التحديات التي يواجهها. وهو أيضا يستند إلى الدعائم الثلاث للتربية الجديدة المطلوبة: الحرية، والعقل، والاحترام.

وبالإمكان اختصار هذا الهدف الطويل بعبارة واحدة أو عبارتين وهي مساعدة الولد على مواجهة المصاعب والتغلب عليها، والانتقال من ذلك إلى مواجهة مصاعب جديدة وحلها، وهكذا باستمرار. إنه الهدف نفسه المعروف في الكتابات التربوية بمنهج حل المشكلات problem solving، الذي عبر عنه أفضل تعبير الفيلسوف الأمريكي جون ديوي، وهو أيضا منسجم مع نظرية المؤرخ البريطاني آرنولد توينبي في تفسير التطور الحضاري بشكل تحد واستجابة، وقبل ذلك مع نظرية داروين في النشوء والارتقاء.

لكي تقدر البلدان العربية على مواجهة تحدياتها، على التعليم العربي أن يساهم في مساعدة كل طفل عربي على مواجهة تحدياته والتغلب عليها.

(3) من الأهمية أيضا تكوين فكرة عن وضع حجرة الصف (والمدرسة) الابتدائية قبل التطبيق. الجدول (رقم 4) يعطي معلومات عن مصر، حيث يبلغ معدل التلاميذ في كل فصل 44.3 تلميذا (وهو عدد كبير جدا سيكون له تأثير كبير على طريقة استعمال البرنامج). كما أن هناك نسبة كبيرة من المدارس بدوام جزئي فقط (صباحي أو مسائي أو صباحي ومسائي)، ولهذا أيضا تأثير كبير على إمكانيات التطوير.

(4) يبدو أن المؤهلات التي يملكها معلمو التعليم الابتدائي ليست متدنية كثيرا. أو على الأقل أنها تثير أسئلة لابد من متابعتها قبل تطبيق البرنامج. إن الجدول (رقم 5) عن مصر مثلا، يظهر أن نسبة كبيرة من المعلمين يملكون مؤهلات تربوية «فوق المتوسط»، مما يستدعي النظر في هذه المسألة والتأكد مما ينطوي عليه هذا المؤهل فوق المتوسط، وماذا يعني.

سيكون مفيدا ومهماً التدخل للتأثير في نوع التدريب المعطى للمعلمين، وتعديل برامج التدريب والأنشطة التي يشتمل عليها في ضوء معلومات من النوع التي يحتويها الجدول (رقم 5).

الجدول رقم (2)

عدد الحصص الدراسية في الأسبوع، في الصف الأول الابتدائي لبعض البلدان العربية

	مصر 1997/1996	الأردن 1997/1996	لبنان (مقترح)
التربية الدينية	3	3	-
اللغة العربية	12	9	7
الخط العربي	2	-	-
اللغة الأجنبية	-	-	7
الرياضيات	6	4	5
العلوم	-	3	2
الاجتماعيات (تربية مدنية، جغرافيا وتاريخ)	-	2	3
الأنشطة التربوية والمهارات العملية	10	-	-
فنون ونشاطات متنوعة	-	-	4
التربية المهنية	-	1	-
التربية الفنية	-	1	-
التربية الرياضية	-	1	2
المكتبة	1	-	-
المجموع	34	24	30

الجدول رقم (3)

توزيع التلاميذ في الصف الأول الابتدائي حسب العمر في بعض البلدان العربية 1991-1993 (نسب مئوية)

	أقل من 6 سنوات	6	7	8	9	10	11	12	13	14 أو أكثر	المجموع
الأردن (1992)											
مجموع	25,3	63,8	9,7	1,2	--	--	--	--	--	--	100
إناث	25,0	64,4	9,4	1,2	--	--	--	--	--	--	100
البحرين (1992)											
مجموع	13,0	75,7	9,1	1,4	0,4	0,3	0,2	--	--	--	100
إناث	13,3	73,9	10,2	1,5	0,5	0,4	0,2	--	--	--	100
تونس (1993)											
مجموع	8,1	76,5	13,9	1,4	0,2	--	--	--	--	--	100
إناث	8,1	76,8	13,5	1,5	0,2	--	--	--	--	--	100
السعودية (1992)											
مجموع	4,4	51,1	29,9	9,0	2,8	1,2	0,7	0,4	0,3	0,3	100
إناث	4,1	36,8	38,0	12,4	4,0	1,8	1,1	0,8	0,5	0,7	100
سوريا (1992)											
مجموع	25,8	59,9	11,7	1,9	0,8	--	--	--	--	--	100
إناث	25,4	60,0	11,8	2,9	0,8	--	--	--	--	--	100
عمان (1992)											
مجموع	13,2	69,2	14,1	2,9	0,5	0,2	--	--	--	--	100
إناث	13,0	68,8	14,1	3,4	0,6	0,1	--	--	--	--	100
الكويت (1991)											
مجموع	20,3	46,5	28,2	3,9	0,6	0,2	0,1	0,1	--	--	100
إناث	21,3	45,7	28,1	3,6	0,8	0,2	0,1	0,1	--	--	100

المصدر: UNESCO: Statistical Report 1994

الجدول رقم (4)

ملامح قطاعية لمدارس التعليم الابتدائي في مصر 1996 - 1997

	حكومي	خاص	المجموع
عدد المدارس	15,058	1,130	16,188
نسبة ما هو منها بدوام يوم كامل ٪	--	--	35,9
نسبة ما هو منها بدوام صباحي ٪	--	--	36,8
نسبة ما هو منها بدوام مسائي ٪	--	--	21,0
نسبة ما هو بدوام فترتين أو أكثر ٪	--	--	6,3
المجموع ٪			100,0
عدد التلاميذ	6,937,037	533,403	7,470,437
معدل التلاميذ في كل مدرسة	461	472	462
عدد الفصول	145,910	13,835	168,745
معدل التلاميذ في كل فصل	44,8	38,6	44,3
عدد التلاميذ المستجدين في الفصل الأول	1,304,363	115,027	1,419,390
نسبة التلاميذ في الفصل الأول من المجموع	18,8	21,6	19,0

الجدول رقم (5)

مستوى الكفاية للمعلمين في التعليم الابتدائي في مصر 1994-1995

	العدد			النسبة المئوية ٪		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
مؤهلات ممتازة	--	--	--	--	--	--
مؤهلات عالية (تربوي)	7618	11450	19068	5,6	7,3	6,5
(غير تربوي)	2875	10439	13314	2,1	6,7	4,6
مجموع	10493	21889	32382	7,7	14,0	11,1
مؤهلات فوق المتوسط (تربوي)	100597	113023	213620	74,4	72,4	73,3
(غير تربوي)	2439	2574	5013	1,8	1,6	1,7
مجموع	103036	115597	218633	76,2	74,0	75,0
مؤهلات متوسطة (تربوي)	9531	12373	21904	7,0	7,9	7,5
(غير تربوي)	12044	5364	17408	8,9	3,4	6,0
مجموع	21575	17737	393112	15,9	11,3	13,5
المجموع (تربوي)	117746	136846	254592	87,0	87,7	87,4
(غير تربوي)	17358	18377	35735	12,8	11,8	12,3
مؤهلات أخرى	195	875	1070	0,2	0,5	0,3
مجموع	135299	156098	291397	100,0	100,0	100,0

المصدر: جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، «تعزيز دور المعلمين في عام متغير». الاستفتاء المقدم لمؤتمر التربية الدولي في دورته الخامسة والأربعين، جنيف 1996.

9. منهجية عمل:

انطلاقا من الهدف الذي حددناه في نهاية القسم الأول من هذا البرنامج، (الرجاء العودة إليه وقراءته من جديد)، والذي لخصناه بأنه «مساعدة الولد على مواجهة المصاعب (التحديات) التي تواجهه، والتغلب عليها، والانتقال منها إلى مواجهة مصاعب جديدة وحلها، والتقدم على هذا المنوال باستمرار»، فإن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن مباشرة هو: كيف للطفل أو للولد (في الصف الأول الابتدائي) أن يفقه المصاعب أو التحديات التي تواجهه أولا بأول، أي قبل أن يشرع بالتصدي لها؟ كيف له أن يعرف أنها مصاعب، وأنها تواجهه، وكيف له أن يزن أهميتها بالمقارنة مع غيرها، ويستجمع الرغبة في مواجهتها، ثم يقدم على ذلك فعلا؟ ما الذي سيدفعه إلى ذلك؟

هذا سؤال مهم جدا، يتعلق بالدافعية على التعلم، وللجواب عليه لابد من العودة إلى ما لخصناه من آراء علماء النفس للاستعانة بها، كما أن الاكتشافات الحديثة في علوم المخ والأعصاب تلقي إضاءات جديدة وباهرة في هذا المجال. ونحن إذ نستعين بهذه وتلك، فإن ما قلناه عن المجتمع/المجتمعات العربية، خاصة العائلة، وكذلك عن المدرسة العربية، يبقى في البال، ليعين الحدود أو المعالم الواقعية لهذه الآراء والاكتشافات.

في عدد من مجلة تايم الأمريكية (10 شباط/فبراير 1997)، شرح مستفيض ومثير لآخر ما توصل إليه علماء المخ والأعصاب، ملخصه أن المخ يبدأ نشاطه الهادف قبل أن يولد الطفل، وأن ذلك يحدث عن طريق ومضات كهربائية تقوم بها خلايا المخ بدافعية ذاتية، وأن هذا النشاط إذ يحدث بهذه الطريقة، فإنه يؤدي إلى تغيير في بنية المخ. أي أن المخ، قبل الولادة، يمارس، بدافعية ذاتية، نشاطا يؤدي إلى تغيير في تركيبته، ويستمر هذا النشاط بعد الولادة، خاصة في السنوات الثلاث الأولى، وحتى السن العاشرة، وبعدها يمارس ما يشبه عمليات ترميم الذات ليستقر في نهاية مرحلة المراهقة (العمر 18 سنة) على حال شبه ثابتة. هذا أولا، ثم ثانيا، أن هذا النشاط إذ يجري بدافعية ذاتية، فإن الوجهات التي يتخذها، والنتائج التي يتفتق عنها، محكومة بالخبرات والتجارب التي يتلقاها المخ من الخارج. فالخبرات هي «المهندس الرئيسي للمخ». وهكذا تبدو لنا، وكأن المسألة القديمة إياها تعود للظهور: الداخل أم الخارج، أو الطبيعة أم البيئة؟ لعل الجديد في المسألة ليس تغيير طرفي المعادلة، وإنما حسم الاكتشافات لما ينطوي عليه المخ من إمكانات هائلة، وأيضا حسمها لجهة عمق التواصل بينه وبين ما يحيط به من مؤثرات في الخارج. ما تقوله مجلة تايم باختصار، إن لا فصل بين الاثنين، فالمخ إذ ينشط بدافعية ذاتية ويغير نفسه خلال ذلك، فإن نتائج هذا التغيير محكومة بما يتلقاه من الخارج.

إذا أضفنا هذا إلى ما اقتبسناه من قبل من علماء النفس، فإنه يقودنا إلى المنظومة الفكرية المنشودة التي نهيئ لها منذ البدء في نطاق التعليم، وهي أن دوافع التعلم تكمن في الداخل، وهي في حال من التغير المستمر بتأثير من الخارج، كما أن خروجها إلى العلن (أي صيرورتها)، متأثر هو أيضا بعوامل الخارج.

الداخل يتقبل ما يأتيه من الخارج بطريقة ما سماه بياجيه الاستيعاب assimilation، وهو يدخل حرصا على ما يسميه الموازنة equilibration، تعديلات على الخريطة الذهنية Schema في الداخل، بطريقة الهضم أو التمثل accommodation لما يأتي من الخارج. وهكذا ما دام المرء حيا، أي مفتوحا على مؤثرات الخارج، فإن عمليات الاستيعاب والهضم لا تتوقف بدافع الموازنة. إنها النظرية نفسها، ولكن بكلمات مختلفة، التي قال فيها هيغل عن الأطروحة ونقيضها، ثم ما يلحق ذلك من تأليف بينهما، أو ما قاله توينبي عن التحدي والاستجابة، أو الفعل ورد الفعل. ويصبح العمر كله صراعا بين أضداد، ما أن تتآلف فيما بينها وتأخذ لباسا جديدا، حتى تعود إلى المواجهة مع خصم جديد.

في مجال التعليم يعني هذا تغيير النظرة إلى ما هو في الخارج من معلومات وأفكار ومعتقدات وطرق سلوك وتصرف، على أنها مادة (منهاج) في المتعلم أن يستدخلها (أي يتناولها كما يتناول طعامه)، إلى أنها مصدر ومؤثرات، من شأنها، إذا أحسن استخدامها، أن تساعد على إعادة تنظيم ما هو في الداخل. تصبح إعادة التنظيم هذه، أو البناء الداخلي Construction، جوهر عملية التعلم Learning، الذي يصبح هو محور العملية التربوية، بالمقابل للتعليم أو التدريس Instruction. الخارج لا وجود له باستقلال عن عمليات البناء هذه، أما الداخل فهو في ورشة بناء مستمرة على وقع مؤثرات الخارج.

لا وجود للحقيقة خارج الذات، وهي إذ تصبح داخل الذات، فإنها تمسي شيئا آخر؛ أكبر من حصيلة جمع أجزائها في الخارج، بل أكثر؛ إن هذه الأجزاء نفسها تتغير (تمسي شيئا آخر) عندما تخضع لعمليات البناء في الداخل.

بهذا المعنى يصبح هدف هذا المشروع، أي مواجهة المشكلات وحلها، مرادفا لتمكين الداخل Empowerment، أي إكسابه القدرة على إعادة بناء الذات باستمرار، ويصبح دور المعلم دور المساعد على تنظيم هذه العملية، عن طريق إغناء الأجواء الخارجية بالعوامل (المعلومات والأفكار والمشاعر..) التي من شأنها أن تجد طريقها إلى داخل الذات بسهولة.

دور المعلم، بمعنى آخر، تأمين أجواء تزخر بالتحديات والمشوقات التي تثير اهتمام المتعلم. والتعبير الشائع الأقرب إلى التناول في نطاق التعليم هو أن يثير المعلم الأسئلة التي تستقطب اهتمام المتعلم، بدل سرد المعلومات، أو عرضها على شكل محاضرة أو خطبة، أمام المتعلم.

وعندما يحدث هذا، يبدأ الاحتراق:

(1) تبدأ الشرارة الأولى، التي هي إحساس المتعلم بالمشكلة، انجذاب انتباهه إليها، إذ تحتل مناطق التخوم في وعيه.

(2) وتكون الخطوة الثانية تفكيره بالمشكلة، أي استعماله مخزونه السابق من التجارب والأفكار في محاولة فهمها، وجمعه المعلومات عنها لاستكشاف طبيعتها، ولتقرير مدى أهميتها بالمقابل لغيرها من المشكلات.

(3) يتبع هذا استعراضه لبعض الحلول الممكنة (المفترضة) للمشكلة التي، إذا طبقها بنجاح، تؤدي إلى انتهائها.

(4) ثم موازنته بين الحلول المفترضة، بالنسبة لحسنات كل منها وسيئاتها، وما يقتضيه تبني أيا منها من تبعات ونتائج بالمقابل لسواها من الحلول.

(5) وأخيرا إقدامه، في ضوء الموازنة السابقة، على اختيار الحل الأنسب، أي ذي النتائج الأفضل بالنسبة إليه، والثمن الأقل.

من الضروري التشديد على أن الخطوات السابقة في أسلوب حل المشكلات، لا تقتصر على استعمال الأفكار أو المعلومات، أي أنها ليست فقط مفاهيمية Cognitive فعندما نقول في الخطوة الثالثة «استعراض بعض الحلول»، أو في الخطوة الرابعة «الموازنة بين الحلول»، فلا يعني ذلك أن هذا الاستعراض أو الموازنة هو مجرد عملية ذهنية تتم بواسطة الأفكار والمعلومات، وإنما هي أيضا عملية شعورية، تستخدم الأحاسيس والمشاعر Affective خاصة في الخطوة الأخيرة: الإقدام على الاختيار، أي اتخاذ القرار.

تتشابه هذه الخطوات مع الأسلوب المتبع في برنامج كويست، والمكون من الاكتشاف، ثم التربيط، ثم التدريب، ثم الاستخدام، أو برامج أخرى عندما تشدد على الملاحظة أولا، ثم المقارنة، ثم التحليل، ثم الاستكشاف والتنبؤ، أو غيرها عندما تشدد على المهارات الأربع: الإدراكية، والمعرفية (أو المفاهيمية)، والاجتماعية، ثم المهارات الوجدانية المتعلقة بالذات. ففي نهاية المطاف كل هذه تلتقي في أنها تعتبر الإنسان مكونا من عقل، وقلب، ويد (فكر، وشعور، وصنعة).

إن ما نقوله يكتسب أهمية بالغة، خاصة داخل حجرة التدريس (غرفة الصف). فمهما بلغت آراء علماء النفس ونظرياتهم، خاصة الكبيري الشهرة منهم حاليا المعروفين المفاهيميين، بالنسبة إلى التشديد على أهمية التفكير، أو المخ، أو الذهن، وعلى مركزية العقل، فإن واقع حجرة التدريس يختلف كثيرا عن مختبرات العلماء. فحجرة التدريس تزخر بالمثيرات والمؤثرات والإيحاءات الكثيرة التي تفوق عالم التفكير المجرد، كمثل المشاعر الشخصية، والعوامل الاجتماعية، والذكريات والأحاسيس، مما يجعل العقل أو التفكير وحده قاصرا على أن يتعامل مع المشكلات، وأن يتحرك إزاءها وفق الخطوات الخمس التي أوجزناها.

إن الربط بين التفكير وبين المشاعر والأحاسيس، وبين الصنعة والتطبيق، أمر جوهري، خاصة في مجتمعات كمجتمعاتنا العربية، إذا كان للمدرسة أن تساهم في تحرير الذات والمجتمع.

10 ـ محاور وجدليات:

إن استقرار أمرنا على منهجية حل المشكلات كمنهجية تعليم في المشروع المقترح، يدفع إلى ضرورة اختيار المساحات أو المواضيع التي نمارس فيها هذه المنهجية. إننا إذ ندعو إلى استخدامها في كل تعليم نقوم به في البلاد العربية، فإننا في ضوء معطيات المشروع، والمرحلة التي نتحدث عنها، وهي الابتدائية، والصف الأول (العمر 7-6 على وجه التحديد) نختار لها خمس مساحات نعتبرها ملائمة لهذا العمر وللأطفال في مجتمعاتنا العربية، ونطلق على هذه تسمية محاور وجدليات، وهي:

(1) رموز التعلم ومفاتيحه: القراءة والكتابة (الحروف).. والحساب (الأرقام)، وعلوم الهيئة والأحجام.

(2) اللعب، والرياضة الجسدية، والفنون الجميلة التعبيرية.

(3) الاستقلال، الاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات، وما يتبع هذا من تحمل المسؤولية.

(4) التواصل مع الآخرين والالتقاء والتعاون معهم.

(5) التعامل مع قضية الجنس، في الذات، والجنس في الآخر.

تأكيدا للوضوح نقول، إن هذه تشكل «مواضيع» المنهاج، أو المادة التي نرى أن تعتمد عليها الوحدات التعليمية التي تعد للصف الأول الابتدائي، وتستمد منها المعالم والحدود، وتوفر لها التفاصيل العملانية ليسهل استخدامها من قبل المعلمين، وقد سميناها «محاور وجدليات». وفي اعتقادنا أن المحاور هي مواضيع تعليم وتعلم وممارسة، بينما الجدليات أقرب إلى القضايا التي تستتبع اتخاذ موقف/مواقف أخلاقية. ومن المحاور حددنا مجموعتين من المواضيع، أما من الجدليات فقد ذكرنا ثلاثة، وفيما يلي التفاصيل:

أ ـ المحاور:

(1) رموز التعليم ومفاتيحه: القراءة والكتابة والحساب وعلوم الهيئة والأحجام.

هذه الرموز هي وسيلة الذهن إلى استدخال الخارج. المطلوب هنا إثارة رغبة المتعلم لفهم ما يحيط به، ودفعه إلى الاستعانة بهذه الرموز، واستخدامها بمهارة توصلا إلى هذا الفهم. أن يتوصل إلى استخدامها بمهارة يعني أن يفك معانيها (كنا نقول عمن يتعلم القراءة والكتابة إنه تعلم فك الحرف. والأقرب إلى الواقع أنه فك المعنى!).

القراءة والكتابة تدخلنا في مأزق الفصحى والعامية عند التطبيق. اللغة العربية المكتوبة والمقروءة هي بالطبع الفصحى، ولكن المحادثة تستدرج العامية في حجرة الصف، وهي بالطبع مسيطرة خارجه، في العائلة، كما في بقية المجالات. إننا ندعو إلى اعتماد الفصحى في الصف في المحادثة. على أن تكون من النوع الميسر. وهذا موضوع طويل ومتشعب، ليس مكانه هنا، وإنما نجد من الضرورة التشديد على التخفيف من الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الطفل العربي، على الأقل في نطاق المدارس والتعليم النظامي.

أما الحساب وعلوم الهيئة والأحجام، فهي كاللغة رموز لفك معاني العدد والمسافة والوزن والحجم، وللمقابلة والمقارنة واستخراج النتائج. وفي مناهج التعليم المستعملة الآن هي مصنفة تحت دروس الحساب والعلوم أو دروس الأشياء. وهذه كلها ذات أهمية بالغة لا تحتاج إلى تبرير.

(2) اللعب، الرياضة الجسدية، الفنون الجميلة والفنون التعبيرية.

إذا كانت القراءة والكتابة والحساب وسيلة الذهن لاستدخال الخارج، فهذه وسيلة الداخل للالتحام بالخارج وإعادة تشكيله. وإذ يحدث هذا فإن الداخل أيضا يتغير. فبالطريقة نفسها التي تستطيع العينان أن تريا ما يقع تحت الضوء، وتساهمان في صنعه بشكل ما، فإن الضوء بدوره، كما قال غوته، يصنع العينين، وكذلك قل عن الحنجرة والصوت، وعن اليد والأزميل، والأصابع والفرشاة، والقدم والكرة، والذراع والقوس.. الحركة، والخيال، والبهجة، هذه هي الأقاليم الثلاثة التي تستمد منها هذه «المواد» أهميتها. وفي بلادنا العربية تكتسب هذه أهمية قصوى لغيابها عن

مناهجنا التعليمية، أولاهمالها - إن وجدت - واعتبارها من النوافل التي يجدر استبدالها بما هو «أهم».

ب - الجدليات:

سمينا هذه جدليات لأنها، كما قلنا، تستتبع اتخاذ موقف أو مواقف أخلاقية، وقد أحصينا منها ثلاثة، الأولى تقع في نطاق ما سماه هوارد غاردنر بالذكاء الشخصاني/الذاتي Intra-personal المتعلق بفهم الذات وفهم المشاعر، والاثنتان الأخريان بالذكاء الشخصاني/الاجتماعي Inter-personal أو العبر/شخصي، والمتعلق بعلاقة الشخص بالآخرين وتعامله معهم.

1 - الاستقلال، الاعتماد على النفس في اتخاذ القرار، ثم تحمل المسؤولية الناتجة عن ذلك.

ليس المقصود بالاستقلال هنا انفصال الشخص عن الآخرين، وإنما امتلاكه القدرة على النظر في الداخل، وعلى التنظيم الذاتي لحركة الفكر والمشاعر بحيث يكتسب الشخص فهما لذاته، وقبولا واحترامها لها، وشعورا بالثقة بالنفس، تمكنه من اتخاذ القرارات وتحمل النتائج المترتبة عنها. إنه الشخص المستقل بمعنى الـ autonomous، أي الذي يتحرك بقوى ذاتية، نابعة من الداخل، بالمقابل لـ heteronomous، أي الشخص التابع، المعتمد على الآخرين، المطيع لهم، الذي لا يتحرك قبل توجيهات أو إيحاءات تأتيه من الخارج.

لعلنا لا نبالغ إذا ادعينا أن خلق شخص عربي من النوع الأول يقع في رأس أولوياتنا في الوقت الحاضر، في مختلف ديارنا العربية. الاستقلال الذاتي، بهذا المعنى، هو جوهر الحرية والكرامة التي نحتاج إليهما على المستوى الشخصي، كما نحتاج إليهما على المستوى الاجتماعي، حيث لا نضطهد أحدا، ولا نقبل أن يضطهدنا أحد، وحيث نلوم أنفسنا عندما نكون مسؤولين عن أعمال قمنا بها، بدل أن نضع اللوم على سوانا. عندما ننجح في ذلك نكون قد بدأنا مرحلة النهضة الحقيقية التي طال انتظارها.

2 - التواصل مع الآخرين، والالتقاء والتعاون معهم.

لوهلة، قد يبدو هذا مناقضا للاستقلال (الجدلية السابقة). واقع الحال عكس ذلك، إذ إن التواصل والتعاون الحقيقي هو ذلك النابع من الداخل، وغير المفروض من الخارج مهما كانت الأسباب سياسية كانت أو اقتصادية، أو إدارية وتنظيمية، أو اجتماعية (كاللياقات). عندما يتأمن الاستقلال بالمعنى الذي تحدثنا عنه، يصبح التعاون امتدادا طبيعيا للذات، بدل أن يكون امتدادا للخوف من الآخر أو الرغبة في تخويفه. بدل الامتناع عن أمر يسبب الخوف أو الخشية أو العار مما سيقوله الآخر عنا يصبح الشعور بالضرر أو بالأذى الذي يمكن أن يوقعه هذا الأمر بالآخر، الوازع الداخلي للامتناع عنه. وهكذا في التعاون، نمد اليد لا لاستغلال الآخر، وإنما لنقوى به ويقوى بنا. يد الله مع الجماعة.

3 - التعامل مع قضية الجنس، الجنس في الذات والجنس في الآخر.

يمكن اعتبار هذه تنويعا على الجدلية السابقة، ولكنها في بلادنا العربية تستحق اهتماما خاصا بسبب مركزية الجنس وطغيانه في حياتنا.

منذ الولادة تحفر في نفس الطفل العربي هويته الجنسية(9)، فإذا كان ذكرا يرفع في صدر البيت كالراية، وتعلق عليه الآمال، ويمنح براءات الرجولة والذكاء والتفوق، حتى قبل دخوله المدرسة. وإذا كان يكرا يحتل اسم أبيه، وتطمئن العائلة لاستمرار الذرية، أما إذا كانت أنثى فتلفلف بالمحميات والمحرمات، وتلقن فنون التستر والحشمة، جنبا إلى جنب مع فنون الإغراء لجعلها محظية عند الذكر. أما القيم الشائعة، كالشرف والعار، فتتخذ لها مواقع تكاد تنحصر بين الفخذين عند الأنثى، حتى إذا ما فض هذا غفلا عن ولي أمرها، أو بدون رضاه، حل قتلها غسلا للعار، وتدخل الجريمة في قاموس القضاء العربي على أنها جريمة شرف(10).

إن تقويم العلاقة بين الذكر والأنثى في مجتمعاتنا العربية أمر في غاية الأهمية. وفي اعتقادنا أن ذلك يكون بإعلاء قيم المساواة، وبالتأكيد على ما ذكرناه قبلا من تنمية قيم الاستقلال. وبقدر ما تقوى هذه تعف أهمية الجسد والجنس كمحور للاهتمام، وكمقياس للشرف أو للعار.

وليس المقصود من هذا إخفاء الجسد وإنما تحريره من التعامل معه كمتعة، حتى إذا رغب الذكر بالأنثى أو العكس، يكون ذلك تعبيرا عن احترام للذات وصدق معها، وعن رغبة حقيقية في إسعاد الآخر بدل استغلاله، وهذا في اعتقادنا جوهر الحب الحقيقي.

يجب أن يمرن أطفالنا منذ الصغر على قيم الاستقلال واحترام الذات والآخر، وعلى الصدق مع الذات ومع الآخر، ومجال الجنس واسع ومليء بالمناسبات التي توفر مثل هذا التمرين. وإذا نجحنا مع أطفالنا نكون قد هيأنا لمجتمع سليم يمشي في المستقبل على قدمين، بدل أن يعرج على قدم واحدة ويتعثر كما في الوقت الحاضر.

لهذا فإن الشخصية الكاريكاتورية التي اقترحناها للبرنامج هي بوجهين، واحد باسم «زهير»، والآخر باسم «زهرة»، ولا يجوز التعامل مع أحدهما في مدارسنا بدون الآخر، إذا كان لكل الأزهار في بلادنا العربية أن تتفتح.

II. قضايا وأمور إجرائية:

انطلقنا في عرض هذا المشروع من فرضية أن المطلوب لمواجهة التحديات الهائلة التي تواجهها البلاد العربية هو نوع جديد من التعليم، لا التوسع على أساس ما هو قائم، ثم رسمنا المعالم العامة لهذا النوع الجديد، وحددناها بثلاثة: الحرية، والعقل، والاحترام. ومن هذا انطلقنا إلى تحديد هدف المشروع ففعلنا ذلك واعتبرنا أنه تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم وحلها، وذلك استنادا إلى الإيمان أن أفضل طريقة لإعداد المجتمعات العربية للتعامل مع التحديات التي تواجهها هي تدريب كل طفل أو تلميذ على مواجهة المشكلات وحلها، على أساس أن هذه ليست سوى أنموذج مصغر للتحديات التي تواجهها هذه المجتمعات. ثم انتقلنا إلى تحديد المساحات التي اعتبرناها مصادر لاشتقاق الوحدات التعليمية أو الأنشطة والدروس والتمارين ووضعها بين أيدي المعلمين لاستخدامها في أعمالهم التربوية، وذكرنا من هذه محورين وثلاث جدليات على سبيل المثال. ويجب التأكيد هنا أنه بالإمكان الإضافة إلى هذه أو الحذف منها، والمهم في كل الحالات أن الوحدات التعليمية التي يعمل على تطويرها، أن تأتي من بين هذه المحاور والجدليات، وأن تستهدي بالمواصفات التي أعطيت لها، ثم أن يجري تطويرها وتوليفها على ضوء الخطوات التي حددناها في منهجية حل المشكلات، كل ذلك بالطبع سعيا وراء بلوغ نوع من التعليم يرسخ مكانة العقل والحرية والاحترام.

إذا كان ما قدمناه مقبولا يمكن الانتقال منه إلى التطبيق. ويتطلب هذا أول ما يتطلب، إعداد الوحدات التعليمية، ثم تجريبها على عدد محدود من المدارس في بلدان مختارة (مصر، الأردن، لبنان)، واختيار مدارس ومعلمين/معلمات في كل من هذه البلدان كنماذج ومراكز إشعاع، وفريق من الزملاء/ الزميلات لتشجيع انتشار المشروع، ثم توضيب مواده بشكل يسهل توزيعها على أعداد كبيرة من المدارس، وفي الوقت نفسه استخدام وسائل الإعلام، خاصة التلفزيون لنشر المعلومات والمعرفة والتشويق، والسعي إلى ترسيخ أهداف المشروع وشخصيتيه (زهير وزهرة) في الأذهان، يضاف إلى ذلك تصميم وإنتاج ألعاب ودمى، وتأليف قصص ومسرحيات وأغان وقصائد، تعبر عن أهداف المشروع وترسخ قيمه وشخصياته في الأذهان. ولابد أيضا من إشراك وزارات التربية، وكليات التربية في الجامعات، ودور المعلمين، والأهل (أولياء الأمر)، في كل هذه الأنشطة بشكل أو بآخر.

جوهر المسألة الإقدام على هذا المشروع بإحساس رسولي يضع نصب الأعين مواجهة التحديات الكبرى التي تواجهها المجتمعات العربية وذلك بواسطة أطفال اليوم، رجال الغد ونسائه.

الهوامش

(1) تقرير التنمية البشرية الصادر عن هيئة الأمم المتحدة لبرنامج التنمية. نيويورك وأكسفورد 1996.

(2) Howard Gardner, Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic books, New York, 1983. أحصى غاردنر في هذا الكتاب سبعة «أنواع» من الذكاء هي: 1) اللغوي، 2) المنطقي، 3) المجالي (نسبة إلى المجال أو المساحة)، 4) الموسيقى، 5) الجسماني/ الحركي، 6) الشخصاني/ الاجتماعي (المتعلق بعلاقة الشخص مع الآخرين وتعامله معهم) و7) الشخصاني/ الذاتي (المتعلق بفهم الذات وفهم المشاعر). وفي محاضرة ألقاها غاردنر في مدينة بالتيمور في الولايات المتحدة بتاريخ 1996/4/24 حضرها الكاتب، أعلن أنه يفكر في الوقت الحاضر بإضافة أنواع أخرى من الذكاء إلى هذه اللائحة، ذكر منها نوعين على وجه الخصوص: الأول سماه الذكاء البيئي أو الطبيعي Naturalistic متعلق بقدرة الشخص على إدراك الترابط بين عناصر الطبيعة أو البيئة، والثاني سماه الذكاء الوجودي Existential المتعلق بالقلق والقدرة على إثارة الأسئلة الكبرى مثل الأسئلة المتعلقة بمعنى الوجود. والترابط بين السبب والنتيجة، والصح والخطأ. لكن غاردنر لم يكن متأكدا من كل هذا فأضاف: لعل اللائحة الأصلية من سبع ذكاءات تتسع لتشمل في آخر المطاف ثمانية أنواع من الذكاء ونصف (ولعله بذلك يشير، بشكل مازح، إلى فيلم فيلليني المشهور بالعنوان نفسه: ثمانية ونصف).

(3) Daniel Goleman, Emotional Intelligence, Bantam Books, New york 1995, p.41.

(4) محمد عابد الجابري، «إشكالية الأصالة والمعاصرة في الفكر العربي الحديث» مناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985.

(5) منتدى الفكر العربي، تعليم الأمة العربية (تحرير سعد الدين إبراهيم) عمان، 1991، ص 39.

(6) المعلومات مأخوذة من تقرير التنمية البشرية لعام 1996 الصادر عن برنامج الأمم المتحدة للتنمية.

(7) ارتفع عدد التلاميذ في التعليم الابتدائي في 13 بلدا عربيا من حوالي الثلاثة ملايين تلميذ في العام 1950 إلى السبعة ملايين بعد عشر سنوات، أي في العام 1960 أي بمعدل يبلغ 14٪ في السنة، (المعلومات من كتب الإحصاء السنوي الصادرة عن اليونسكو لهذين العامين).

(8) محمد عابد الجابري، رؤية تقدمية لبعض مشاكلنا الفكرية والتربوية، الرباط، دار النشر المغربية 1977 ص 154.

(9) يذكر هشام شرابي في كتابه الصادر عام 1975 (الطبعة الأولى) بعنوان مقدمات لدراسة المجتمع العربي إحدى مشاهداته خلال زيارة لعائلة من عائلات الطبقة الوسطى في دمشق عام 1972، قال: (كان طفل يبلغ السادسة أو السابعة من عمره يجلس بعد الغداء مع ضيوف والديه في الاستقبال. كان الوالدان موجودين، وكان هناك أطفال من بيت الجيران يلعبون في الطرف الآخر من الغرفة. وكانت بنت في الثامنة من عمرها تلعب معهم فتقفز وتقع على أرض الغرفة، وكان الصبي يحدق إليها، وإذا بأبيه يقفز ويصفعه على وجهه صائحا: «اخرج يا قليل الحياء»... إلخ)، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1991، ص 35.

(10) مفيد هنا التفكير بقول يوسف وهبي: «شرف البنت زي عود الكبريت ما يولعش إلا مرة واحدة».

كتاب العدد

تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها

أعد المراجعة: أ.د. فيولا الببلاوي
أستاذ بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية جامعة الكويت

«تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها» ❖ هو «الكتاب الثالث» من مجموعة كتب «عادات العقل: سلسلة تنموية»❖❖، تحرير: آرثر ل. كوستا وبينا كاليك، تقديم: ديفيد بيركنز. صدرت هذه السلسلة عام 2000 عن جمعية الإشراف وتطوير المناهج «Association for Supervision and Curriculum Development "A S C D"»، وهي مؤسسة تربوية مهنية دولية غير ربحية، مقرها الإسكندرية، فيرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية. وهذه السلسلة من ترجمة «مدارس الظهران الأهلية، بالمملكة العربية السعودية»، ونشرتها «دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع - الدمام، المملكة العربية السعودية»، وذلك في عام (1424 هـ/2003م) بإجازة من جمعية الإشراف وتطوير المناهج (A S C D).

تشتمل هذه السلسلة على أربعة كتب وهي:

الكتاب الأول: استكشاف وتقصي عادات العقل: يحدد عادات العقل ويبين أهمية تنميتها كجزء من عملية تعلم ممتدة مدى الحياة.

الكتاب الثاني: تفعيل وإشغال عادات العقل: ويركز على كيفية تعليم عادات العقل وتعزيز تطبيقها في المنهج المدرسي.

الكتاب الثالث: تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها: يبرز هذا الكتاب (الذي نحن بصدد تقديم مراجعة له في «مجلة الطفولة العربية») عددا من الأساليب والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في جمع الأدلة على نمو الطلاب في عادات العقل وتقدمهم في توظيفها وممارستها وأدائهم لها.

الكتاب الرابع: تكامل عادات العقل والمحافظة عليها: يركز هذا الكتاب على أهمية دمج عادات العقل وتضمينها في نسق المناهج التعليمية وتمكين الطلاب من تعلم كيفية استخدامها والعمل بها في جميع المراحل الدراسية.

وهكذا، تنشد هذه السلسلة تنمية «عادات العقل» لدى المتعلمين من خلال المنهج الدراسي والنظام المدرسي، بل بالأحرى أن تصبح عادات العقل منهجا للنظام المدرسي برمته وجوهر المناهج التعليمية التي تتوجه إلى تمكين الطلاب من تعلمها وممارستها في واقع حياتهم. لهذا يتوقع أن تكون هذه السلسلة بمثابة دليل يرشد المعلم والمتعلم تنمية للعقل والوعي في حياة فعالة منتجة ومبدعة.

في هذا الإطار العام من تعريف بسلسلة عادات العقل، يبرز الكتاب الثالث (تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها) متميزا في توجهه إلى تقدم المتعلم فيما يتعلق بتمكنه من عادات العقل ومن حسن استثمارها نجاحا للفرد في حياته الأكاديمية والعملية والاجتماعية. وابتداء، يؤكد الكتاب على توجه رئيسي، وهو أن الذكاء ليس وحده هو العامل الحاسم والأهم في إحراز النجاح، بل بالأحرى أن يسلك الفرد سلوكا ذكيا، أي أن يرتكز أسلوبه في السلوك والوجود إلى عادات عقلية جيدة ترشده عبر حياته. وهنا يؤكد الكتاب على أن مفهوم عادات العقل ينطوي على تحد لمفهوم الذكاء، فمعظم نظريات ونماذج الذكاء تتعامل مع الذكاء على أنه «قدرة تحت

❖ Assessing & Reporting on Habits of Mind.

❖❖ Habits of Mind: A Developmental Series.

الطلب»، في حين أن هذه «سلسلة التنموية» تركز على السلوك الذكي في العالم الحقيقي، وقوامه عادات العقل.

ينتظم الكتاب في ثمانية فصول أو وحدات وعلى أساس مستويين من العرض.

المستوى الأول، وهو المستوى العملي الذي يؤكد على تعلم عدد من الأساليب والاستراتيجيات لجمع الأدلة على نمو الطلاب في عادات العقل وأدائهم لها. أما المستوى الثاني، فهو مستوى ثقافة التقويم التي تقوم على استخدام التغذية الراجعة لارشاد الطلاب كي يمارسوا التقييم الذاتي ولمساعدة الفرق المدرسية والآباء على استخدام بيانات التقييم من أجل خلق ثقافة تعلمية تعتبر عادات العقل أمرا مركزيا.

يرسم الكتاب ابتداء من الفصل الأول خريطة معرفية تتضمن المعالم الرئيسة التي يعتمد عليها المعلمون والمتعلمون في تقدير مؤشرات الإنجاز وهي عادات العقل، التي ترشدنا في مراقبة وتقييم النمو والتحسن. فأقوى المجتمعات تستخدم عادات العقل كمرشد لجميع أعمالها، وتبدأ هذه العادات بالفرد وتتنامى لتشمل المجتمع كله. يحدد الكتاب قائمة بست عشرة عادة عقلية، وهي سلوكيات ذكية تتضمن مايلي:

- المثابرة
- الإصغاء بتفهم وتعاطف
- التفكير حول التفكير (فوق معرفي)
- التساؤل وطرح المشكلات
- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة
- التفكير والتوصيل بوضوح ودقة
- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس
- الاستجابة بدهشة ورهبة
- إيجاد الدعابة
- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر
- التحكم بالتهور
- التفكير بمرونة
- الكفاح من أجل الدقة
- الخلق، التصور، الابتكار
- الإقدام على مخاطر مسؤولة
- التفكير التبادلي

تلك هي المؤشرات العامة لعادات العقل التي يعتمد عليها المعلمون والطلاب كخريطة معرفية للسلوك في تقويم تقدم المتعلمين في استخدام عادات العقل كسلوكات ذكية. وفي ذلك يؤكد المحرران (كوستا وكاليك) على محك رئيس في تقويم عادات العقل إذ يقررا: (أرجو أن تلاحظوا أننا قد تلاقينا متعمدين استخدام عبارة «إتقان عادات العقل»، فنحن نؤمن بأن لا أحد يستطيع إتقان عادات العقل بحيث تصبح تحت سيطرته تماما. فنحن إذ نقيم عادات العقل ونعد تقارير عنها، فإننا نبحث عن مؤشرات على التقدم والنمو وليس عن درجات إتقان نهائية).

يدعو محررا الكتاب إلى شكل متميز من أشكال التعلم، وهو «التعلم من خلال التأمل»، الذي يتوجه إلى أن يعتاد الطلاب استخراج المعاني من تجاربهم وربطهما بغيرها من الخبرات، وهذا يتطلب تأملا مستمرا. فالتأمل ينطوي على ربط التعلم الراهن بتعلم سابق، وعلى استخلاص معلومات معرفية وعاطفية من مصادر متعددة، ومعالجة المعلومات مع تركيب للبيانات وتقييمها، وتطبيق نتائج التعلم على سياقات أبعد بكثير من السياق الذي تمت فيه عملية التعلم. يرتكز التعلم من خلال التأمل على عدة مقومات، وهي:

1 ـ تثمين التأمل: فن التعليم هو فن المساعدة على الاكتشاف، ويتطلب هذا من المعلمين أن يرشدوا طلابهم إلى عملية تكوين المعنى، وأن يكون تعلمهم غنيا بالمعنى، وأن يكون المعلمون ميسرين لتكوين المعنى، فينظمون التدريس بحيث يكون الطلاب هكذا منتجين للمعرفة لا مجرد مستهلكين لها.

2 ـ تهيئة أو تحديد الجو المناسب للتأمل: وهو مناخ التعلم الذي يتشارك فيه المعلمون والمتعلمون في سياق خبرات من التعلم القائم على المتعلم.

3 ـ إرشاد الطلاب على طريق التأمل: من خلال عدة استراتيجيات وهي:

المناقشات، والمقابلات، وطرح الأسئلة، والسجلات والمذكرات اليومية.

4 ـ نمذجة التأمل: تعزيز حاجة الطلاب إلى التعرف على نماذج لأدوار تأملية تستمد من الروايات التي تتخذ فيها الشخصيات موقفا تأمليا وهي تنظر في أفعالها، ومن رؤية الناس الكبار ـ أولياء أمور، معلمين، مديرين ـ وهم يتأملون في ممارساتهم، ومن قراءة مفكرات يومية لطلاب آخرين.

5 ـ تعليم الطلاب كيف يتأملون: فالتأمل هو وقت يقضيه المعلمون مع الطلاب في تدارس ما يتعلمونه من الخبرة والتجربة.

6 ـ بناء أصوات للتأمل: فالقصد النهائي من تعليم التأمل هو تعويد الطلاب على التأمل في أفعالهم وتكوين معان من تلك التجارب، وحيث يخبرون صوتا داخليا وآخر خارجيا للتأمل. يعني الصوت الداخلي للتأمل معرفة الذات، أي بماذا وكيف نفكر. أما الصوت الخارجي الذي يدركه الطلاب فهو من خلال تعليقات الآخرين واقتراحاتهم وتقييماتهم وتغذياتهم الراجعة.

7 ـ توثيق التأملات، وتلك طريقة يستخدمها المعلمون لتقييم التقدم المتحقق في عادات العقل. فتوثيق المحادثات التأملية، من خلال دفتر ملاحظات أو سجلات أو مفكرات يومية أو قصاصات لتدوين دلائل عادات العقل لدى الطلاب ونمو قدرتهم على التأمل الذاتي في تعلمهم، حيث يكتسبون معلومات تقييمية مهمة عن إدراكهم لفاعلية تفكيرهم.

لهذا يتعين على المربين خلق ثقافة مدرسية تجعل عادات العقل جزءا لا يتجزأ من كل من التقييم والتغذية الراجعة، فالتقييم دون تغذية راجعة ما هو إلا إصدار حكم، والتغذية الراجعة هي ذلك الجزء من التقييم الذي يمكننا من جعل الحكم ذا معنى بما ينعكس على تنمية التفكير وتحسين الأداء وفي هذا ثمة شروط لجعل نظام التغذية الراجعة ركيزة لتعزيز عادات العقل، وهي: توفير البيانات وإثراء خبرة التعلم بالمعلومات التي تشحن التعلم بالطاقة، وأن يضع الطلاب أهدافا لهم وأن يسعوا إلى تحقيقها، وأن تصبح المدارس منظمات تعليمية واعتبار التنظيم الذاتي كمطلب للتقييم. فجميع البرامج ينبغي أن تتوجه لتكون ذات إدارة ذاتية ومراقبة ذاتية وتعديل ذاتي، وحيث يؤدي التقييم والتغذية الراجعة في النهاية إلى تنمية متعلمين يتوجهون في الحياة على أساس من التوجيه الذاتي والتقييم الذاتي.

يبرز من بين أساليب (تقييم عادات العقل) استراتيجية التعلم من خلال التغذية الراجعة الحلزونية باعتبارها إطارا علميا لملاحظة التعلم والنمو المستمرين وتقديرهما. تتم عملية التغذية الراجعة الحلزونية في نسق مسار متكرر باستمرار في شكل حلقات متنامية، يتضمن العناصر الآتية:

❖ أوضح الأهداف والأغراض المنشورة من العمل. ما المعتقدات والقيم التي يعكسها هذا العمل؟ وما النتائج المتوقعة؟

❖ خطط: ما الأعمال التي تنفذها لتحقيق النتائج المرجوة؟ كيف تبحث عن مؤشرات على أن نتاجاتك المرجوة قد تحققت أو هي لم تتحقق؟ كيف ستبقي الباب مفتوحا أمام اكتشافات واحتمالات أخرى لم يجر وضعها في التصميم الأصلي؟

❖ أقدم على الفعل / التجربة: نفذ الخطة.

❖ قيم / اجمع أدلة: نفذ استراتيجية التقييم.

❖ ادرس، تأمل، قيم: ما النتائج المتوافقة مع القيم المعلنة؟ ما المعاني التي يمكن استخلاصها من البيانات؟ ماذا تعلم الأفراد؟

❖عد إلى الأهداف والأغراض وأوضحها: هل لاتزال الأهداف ذات معنى، أم أنها بحاجة إلى مراجعة أو تعديل؟ عند هذه المرحلة قد يتطلب العمل ونموه عودا إلى الخطوة الأولى في الحلزونية: أوضح الأهداف والأغراض.

إن استراتيجية التعلم من خلال التغذية الراجعة الحلزونية تجعل الأفراد والمنظمات هكذا في حالة تعلم ذاتي وتوجيه ذاتي وتجدد ذاتي وتعديل ذاتي بصورة مستمرة.

يفصل الكتاب في عرض عدد من الطرق المتنوعة لتقديم (تقارير عن نمو الطلاب كمتعلمين)، وليس مجرد تقارير عن تقدمهم الأكاديمي أو عن سلوكهم في المدرسة. فهذه التقارير ينبغي أن توجه إلى تطوير عادات ذات صلة بالتحسين والتعلم والنمو المستمر ويحتوي الفصل الخامس خاصة على مقترحات حول ماذا يكتب في التقارير، وكيف يتم رفع التقارير، وإلى من يجب أن ترفع المعلومات الخاصة بعادات العقل:

1 . تقديم التقارير إلى أولياء الأمور: تحتاج المدارس إلى تصميم أنظمة تقارير يمكن فهمها بسهولة من جانب من يتلقونها، لأن الغرض الرئيسي من كتابة التقرير هو الاتصال. ولهذا فإن مشاركة أولياء الأمور في تصميم هذه التقارير يمكن هيئة المدرسة من إعداد بطاقات تقارير ذات معنى للمعلمين ولأولياء الأمور. كما أن مشاركة الطلاب في تصميم التقارير تعد أساسا واقعيا لجعل التقييم متمركزا على الطلاب، لأنهم محور جميع عمليات إعداد وتقديم التقارير، لذا فمن المعقول أن يصبح الطلاب جزءا من تلك العملية، وأن يسهموا من خلال مشاركة فعالة في عمليات واجتماعات إعداد وتقديم التقارير، وتلك خبرات غنية لتعلم التقييم الذاتي.

2 . تقديم التقارير لمجلس التعليم وللمجتمع: ينبغي أن يعطى الاهتمام والوقت الكافيان لتقديم تقارير عن عادات العقل ونموها لدى الطلاب إلى المدرسة ومجلس التعليم والمجتمع، ورسوم بيانية لمدى التحسن المتحقق عبر الوقت، وعروض من الطلاب وبخاصة مناسبات اجتماعية حيث يعرضون أمام الجمهور كيف يستخدمون عادات العقل. وبذلك يمكنهم المشاركة في التخطيط والتنفيذ والتقييم لهذه المناسبات.

3 . تشجيع التقييم الذاتي: وتلك أهم أنواع التقييم. فعندما يترسخ في نفوس الطلاب إحساس بما يجعل عملا ما عملا عالي الجودة، سيعملون للوصول إلى ذلك الهدف دون دفع أو تحفيز.

ومن الإستراتيجيات المهمة لمشاركة أولياء الأمور أبنائهم الطلاب في عادات العقل: تشجيع اتصال الآباء ومشاركتهم كي يكونوا مصدر دعم وسند لتقدم ونمو أبنائهم. يبرز «يبرز بونجارد وليمل» في الفصل السابع أن تشجيع الآباء على المشاركة هو المكون الرئيسي لنجاح التعليم والتعلم، وذلك من خلال اتصالات مفتوحة ومتكررة وفتح قنوات ونوافذ للتوصل بالآباء مثل الاتصال الهاتفي والمذكرات المكتوبة والنشرات الإخبارية والجوائز الصفية والاجتماعات والمؤتمرات، إضافة إلى التقييم باعتباره فئة من فئات الاتصال بالآباء. وتعتمد الاستراتيجية على تفعيل مشاركة «الآباء المتطوعين». فالآباء المتطوعون يشكلون عنصرا أساسيا في مجتمع التعلم الذي نرنو إليه، حيث يشاركون بأشكال مختلفة لبعض الوقت كأن يكون لنصف يوم أسبوعيا، أو حضور أنشطة المدرسة، أو المساعدة في الصف، أو العمل مع الطلاب في مجموعات صغيرة عند ممارسة أو تطبيق عادات العقل كالإصغاء، إلى طلاب خجولين يمارسون الإقدام على المخاطرة بالقراءة بصوت عال، ومساعدة الطلاب الذين يتخلون عن مسؤولياتهم بسهولة كي يثابروا عن طريق التشجيع، وتعليم الطلاب أن يتوسعوا في كتاباتهم، وهكذا يتأتى تعزيز دور الآباء كأعضاء في مجتمع التعلم بطريقة إيجابية ونوفر تقديرا مستمرا لما يبدونه من دعم عن طريق مقالات في النشرة الإخبارية أو من خلال بطاقات صغيرة وبالتالي يصبح الآباء استثمارا أقوى وأكثر مصداقية عندما يدركون عن التزام ومسؤولية أنهم جزء مهم من مجتمع التعلم في تفاعله الموصول بين بيئة البيت وبيئة المدرسة.

يتساءل «ستيفن ليفي» في الفصل السادس: كيف يمكننا بناء ثقافة في المدرسة يكون معيارها الجودة العالية؟ ويقدم مثالا قويا مأخوذا من احدى غرف الصف الرابع يقوم على خلق قاعدة أخلاقية للتميز لإلهام الطلاب كي يكافحوا لتحقيق أفضل النتائج في كل مهمة تناط بهم. يقرر

ترجمات

1 . أطفال في خطر (*)
2 . إضافات الطعام Food Additives

د. بدر إبراهيم الشيباني

1 . أطفال في خطر

يواجه أطفال اليوم تحديات كبيرة في جهدهم للنجاح في عالم يزداد تعقيدا في مطالبه، ويعرف الوالدين والمعلمون وعلماء النفس وأفراد الخدمات الاجتماعية حق المعرفة أن في سياق محتوى تكنولوجي عال وعالم سريع التقدم يفشل العديد من الأطفال في مواجهة تحديات أساسية من الحياة اليومية. خاصة فيما يتعلق بتوقعات التعلم وضبط النفس والمشاركة بشكل مقبول في الجماعات الاجتماعية حيث أصبحت تمثل للعديد منهم تحديا رهيبا. ويوصف هؤلاء الأطفال أحياناً بمضطربي إعاقات التعلم أو نقص الانتباه أو الإفراط الحركي أو التوحد أو بواحد من مجموعة لاضطرابات النمو الأخرى بناء على شدة وتداخل أعراضها.

لقد دق علماء الولايات المتحدة الأمريكية بمختلف تخصصاتهم ناقوس الخطر لمدى إسهامات المواد الكيماوية السامة إلى أصل اضطرابات الطفولة، وأقدم لكم ترجمة مختصرة لأهم بنود التقرير الذي وضعوه (بعد أخذ الموافقة) من أجل التعرف عن قرب لما يواجهه أطفالنا ومجتمعنا وبيئتنا البدنية المحيطة (الجو والماء والتربة) من تحديات تصر على أن يكون لنا دور في تعديلها وتقليل أخطارها. والأسباب التي دعتني لأن أرفق بعض بنود هذا التقرير في كتاب سيكولوجية النمو هي:

1 . نقص المعلومات والبيانات عن حجم تلك المواد السامة في بيئتنا البدنية المحيطة.

2 . عدم توافر معلومات صحية عن مدى مخاطرها على أطفالنا مع وضوح تزايد أعداد الأطفال المصابين بمؤثراتها.

3 . عدم توافر إحصائيات دقيقة بأعداد المتأثرين بها أو الأمراض الناتجة عنها

4 . غياب الوعي البيئي والصحي والمعرفي بمخاطرها.

5 . غياب القوانين واللوائح المنظمة لكمية إطلاقاتها في البيئة الخليجية عامة والكويتية خاصة.

6 . الحاجة الملحة لأن ندق ناقوس الخطر من جانبنا كأولياء أمور ومعلمين وعلماء ومتخذي قرار لوضع حد لتعدي مساهمات تلك السموم الكيماوية على صحة أبنائنا وحياتنا.

أركز بشكل محدد في تقديمي لهذا التقرير على كيفية مساهمة التسمم الكيماوي لأعصاب المخ (nenrotoxic chemicals) في التأخر النمائي والإفراط الحركي وفقدان الذاكرة ونقص الانتباه وصعوبات وعجز التعلم والسلوك العدواني. فالطفل النامي، على خلاف البالغ، عرضة للتسمم الكيماوي لأعصاب المخ خلال فترات نمائية حرجة وحساسة من الضعف مما تسبب من معاناة لآثارها على وظيفة المخ طوال الحياة. وهذه الإعاقات بوضوح هي نتيجة التفاعلات المعقدة بين الوراثة والبيئة والعوامل الاجتماعية التي تؤثر على الأطفال خلال فترات نموهم الحساسة. فالفحص الدقيق للمواد السامة مسألة مهمة لأن أسبابها تساهم في منع وقوع الأذى.

الرصاص والزئبق والكحول والمذيبات الأخرى وبعض مبيدات الحشرات المستعملة pesticides بشكل عام مثل dioxins، وبي سي بيز PCB's تتدخل بنمو وتطور المخ الطبيعي ونتائجها بعيدة المدى

* هذا الملحق هو جزء من كتاب سيكولوجية النمو (تحت الطبع) للدكتور بدر الشيباني، جامعة الكويت، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، ٢٠٠٣، الحقوق محفوظة للمؤلف.

حجم المشكلة

1 . أصبحت أوبئة النمو وإعاقات التعلم والسلوك واضحة بين الأطفال.

. يقدر أن 12 مليون طفل تقريباً 17% في الولايات المتحدة أقل من 18سنة يعانون من إعاقات التعلم أو النمو أو السلوك.

. طبقا للإحصائيات المحافظة يؤثر اضطراب نقص الانتباه والإفراط الحركي (ADHD)، يؤثر على 3 إلى 6% من مجموع أطفال المدرسة، علما بأن الدلائل الأخيرة تشير إلى أنه أعلى من ذلك بنسبة 17% . وعدد الأطفال الذين يتناولون عقار الريتالين (Ritalin) لهذا الاضطراب قد تضاعفت لكل 4 - 7 سنوات تقريباً منذ عام 1971 لتصل إلى حوالي 1,5 مليون.

. تؤثر صعوبات التعلم وحدها على 5-10%تقريبا من أطفال المدارس العامة، و52% من جميع تلاميذ التربية الخاصة في المدارس العامة لديهم صعوبات تعلم، وهذه تعادل حوالي 2.25 مليون طفل.

. زاد عدد الأطفال في برامج الفئات الخاصة والمصنفة بصعوبات التعلم 191% من 1994-1977.

. تقريباً 1%من مجموع الأطفال معاق عقلياً.

. لدي 40%تقريبا من البالغين مع صعوبات تعلم لديهم أيضا صعوبات جديرة بالاهتمام في العمل أو التوافق الاجتماعي.

. يحصل أفراد اضطراب نقص الانتباه/الإفراط الحركي ADHD على تعليم أقل وإنجازهم المهني أفقر عن نظائرهم.

. لا يوظف 62% من طلاب صعوبات التعلم لمدة سنة كاملة بعد التخرج من الثانوية.

. يتسرب 35%من مجموع طلاب صعوبات التعلم من المدرسة الثانوية، وهذه تعادل مرتين نسبة نظائرهم بدون صعوبة.

. بحدود 60% من المراهقين تحت المعالجة لسوء استخدام العقار لديهم صعوبات تعلم غير ملحوظة.

. صعوبات التعلم وسوء استخدام العقار هما العائق الأكثر شيوعاً في عدم توظيف أفراد التأمين الاجتماعي.

. سيعتقل 31% من المراهقين بصعوبات تعلم بعد 3 - 5 سنوات بعد تركهم المدرسة الثانوية، المراهقين الأكثر توقيفا هم من بين المصابين باضطراب نفسي أو عاطفي (57.6%).

. يمثل المراهقون بصعوبات تعلم بشكل غير متكافيء مع الجانحين الأحداث. 50% من الأحداث الذين تم اختبارهم لديهم صعوبات تعلم غير ملحوظة، وتمثل تكلفة سجن الحدث بين 35,000 إلى 60,000 سنوياً لكل شخص.

. يخمن بأن 42% من البالغين في المؤسسات الإصلاحية يحتاجون إلى تربية خاصة.

. اضطراب التوحد (autism) عالي في نسبه أيضا ويصيب 2 من كل 1000 طفل. وبينت دراسة للتوحد بين عام 1966 وعام 1997 أن النسب قد تضاعفت خلال ذلك الوقت. وفي ولاية كاليفورنيا، زاد عدد أطفال التوحد 210% بين عام 1987 وعام 1998. هذه الميول ربما تعكس زيادات صادقة نتيجة تطور أساليب الكشف والإبلاغ أو حفظ السجلات أو مزيج من هذه العوامل. سواء كان جديدا أو معترفا به حديثاً، هذه الإحصائيات تؤكد على أن هناك مشكلة وبائية.

2 . تعرض دراسات الإنسان والحيوان أن أنواعا من المواد الكيماوية المستخدمة بشكل عام في المصانع والمنازل قد تساهم في إعاقات النمو والتعلم والسلوك.

سموم نمو الأعصاب (Developmental neurotoxicants) هي مواد كيماوية سامة لنمو المخ. وتشمل معادن الرصاص والزئبق والكادميوم (يشبه القصدير) والمنغنيز والنيكوتين ومبيدات الحشرات مثل الفوسفات البرتقالي(organophosphates) والأخرى التي تستعمل على نحو واسع في المنازل والمدارس، والديوكساين ((dioxin وبي سي بيز ((Polychlorinated biphenyls, PCB's وهي مادة غازية كلورية متعددة السموم تتكدس بشكل إحيائي (bioaccumulate) في الأغذية، والمذيبات (solvents) بما في ذلك الإيثانول (ethanol) والأخرى المستعملة في مواد الطلاء والصمغ ومحاليل التنظيف. هذه المواد الكيماوية قد تكون سامة بشكل مباشر إلى الخلايا أو تتدخل بعمل الهرمونات تعطل إفراز الغدة الصماء endocrine disruptors وأجهزة الإرسال العصبية(neurotransmitters) ، أو عوامل نمو أخرى.

الرصاص Lead

- ترتبط الزيادة في مستويات رصاص الدم خلال مرحلة المهد والطفولة بنقص الانتباه وزيادة الاندفاع وضعف الأداء المدرسي والعدوان والسلوك الجانح.

- يرى تأثيره على التعلم من خلال انخفاض مستوياته في الدم والتي تعتبر «آمنة» حاليا.

الزئبق Mercury

- يسبب التعرض الجنيني الكبير إلى ميثيل الزئبق (methyl mercury) التأخر العقلي واضطرابات في المشي والبصر.

- يسبب التعرض الجنيني الأقل، الناتج عن استهلاك الأم المنتظم للسمك خلل في اللغة، الانتباه، وإعاقة في الذاكرة والتي يبدو أنها دائمة.

المنغنيز Manganese

- على خلاف العديد من المعادن الأخرى، بعض المنغنيز أساسي كوسيط كيميائي مهم في عدة عمليات أنزيمية حرجة. ولكن بينت بعض الدراسات العلاقة بين المستويات المفرطة من التعرض له خلال مرحلة الطفولة والإفراط الحركي أو صعوبات التعلم.

النيكوتين Nicotine

- الأطفال المولودون لنساء يدخن خلال فترة حملهن هم في خطر ضعف درجة الذكاء وإعاقات التعلم ونقص الانتباه.

- الأطفال المولودون لنساء معرضات بشكل سلبي إلى دخان السجائر أيضا في خطر اضطرابات اللغة والكلام والذكاء.

ديوكساين والبي سي بيز Dioxins and PCB's

- تبين تعرض القرود للديوكساين كأجنة دليلا لصعوبات التعلم.

- تبين تعرض أجنة البشر والحيوانات إلى مستويات منخفضة من الـ بي سي بيز إلى صعوبات في التعلم.

- أدى تعرض الأطفال إلى الـ بي سي بيز خلال مرحلة حياتهم الجنينية إلى ضعف في درجة الذكاء وإفراط حركي ونقص انتباه عندما تم اختبارهم بعد سنوات من ذلك.

مبيدات الحشرات Pesticides

- بينت الاختبارات الحيوانية للمبيدات الحشرية والمستعملة بشكل عام(organophosphate) أن جرعة واحدة في يوم حرج من النمو يمكن أن يسبب الإفراط الحركي وتغيرات دائمة في مستوى أجهزة الإرسال العصبية ((neurotransmitter receptor في المخ.

- يؤدي واحد من أكثر المبيدات(organophosphates) استعمالا بشكل عام وهو كلوربيريفوس (chlorpyrifos) دورسبان(Dursban)، إلى خفض في تركيب الحمض النووي (DNA) مما ينتج عنه نقص في أعداد الخلية.

- تسبب أيضا بعض البايريثرويدز (pyrethroids) كصنف للمبيدات الحشرية والمستعمل بشكل عام، الإفراط الحركي الدائم للحيوانات المعرضة لجرعة صغيرة منه في يوم حساس من النمو.

- تعرض الأطفال إلى مبيدات حشرية متنوعة في منطقة زراعية في المكسيك نتج عنه إعاقة في الطاقة والتنسيق الحركي والذاكرة والقدرة على تقديم موضوعات مألوفة في الرسم.

المواد المذيبة Solvents

- يسبب التعرض إلى المواد المذيبة العضوية خلال النمو عدد من الاضطرابات منها اضطرابات الولادة البنائية والإفراط الحركي ونقص الانتباه وضعف درجة الذكاء وخلل في التعلم والذاكرة.

- قد يسبب القليل من الكحول، مثل الكأس الواحد يوميا من الأم الحامل، لنسلها السلوك المندفع والخلل الدائم في الذاكرة ودرجة الذكاء والأداء المدرسي والتوافق الاجتماعي.

- بينت الدراسات الحيوانية والإنسانية المحدودة أن التعرض للمواد الكيماوية العامة مثل (toluene, trichloroethylene, xylene, and styrene) خلال الحمل قد يسبب أيضا صعوبات التعلم والتغير السلوكي للأبناء خاصة بعد التعرض الكبير لها.

3 - الكمية الكبيرة من المعلومات التقنية قد خلقت فجوات اتصال ضمن حقل نمو الطفل.

- أنتج توسع البحث العلمي الضخم للعديد من العلوم ذات العلاقة بنمو الطفل فيض من المعلومات التي لا تفهم لحد كبير بين أولئك الذين هم خارج نطاق الحقل الذي تطرق له البحث.

- نتجت فجوة اتصال، مما قسم وفصل حقول البحث وميادينه وممارسيه الميدانيين والجمهور بصفة عامة.

- أصبح وصف السلوك والإدراك من خلال استعمال الاضطرابات الطبية مثل نقص الانتباه والإفراط الحركي (ADHD) أو متلازمة اسبيرجر (Asperger's syndrome) والتي هي نوعية ومصنفة (categorical and qualitative). بدلا من وصفها باستعمال القدرة/الخصائص مثل الانتباه والذاكرة والتي هي كمية ومستمرة(continuous and quantitative). وقد تتجمع القدرة/الخصائص في الاضطرابات بطرق مختلفة وتظهر كجسر مهم بين التخصصات العلمية التي تركز على نمو الطفل.

4 - يجب ألا ينظر إلى العوامل الوراثية مع أهميتها بمعزل.

يحتمل أن تكون بعض الجينات عرضة إلى أو تسبب للفرد أن يكون أكثر عرضة للأسباب البيئية، فالضعف الخاص للتعرض الكيماوي قد يكون نتيجة تفاعل جينات مفردة أو متعددة. مثال:

- قد يؤثر تشفير جين معين لبعض الإنزيمات على كيفية أيض (عمليات البناء والهدم) المواد الكيماوية أو تخزينها في الجسم، أو زيادة تعرض الفرد إلى هذه المادة الكيماوية. مثال، تشفير جين لإنزيم حمض دلتا aminolevulinic acid dehydratase (ALA-D) قد يؤثر على عملية أيض الرصاص والتخزين العظمي للرصاص ومستويات الرصاص في الدم.

- تزيد قابلية اثنان من الجينات إلى المبيدات الحشرية (organophosphate pesticides). أحدها يحمل 4% من عدد الجينات مما ينتج عنه انخفاض في أنزيم acetylcholinesterase، والآخر يحمل 30 - 40% من عدد الجينات مما ينتج عنه انخفاض في أنزيم paroxonase الذي يلعب دورا مهما في تجزئة وتعطيل المبيدات الحشرية.

- ردود أفعال مضادات الجسم إلى التلوث هو عمل هام آخر للتفاعل بين الجين والبيئة. مثال، تقترح الدراسات أن اضطرابات « حيوان الباندا » PANDAS قد ارتبطت مع تلوث (pediatric autoimmune neuropsychiatric)، والتي ربما تؤثر على مرضى اضطراب الوسواس القهري (obsessive compulsive disorder)، ومتلازمة توريت (Tourette syndrome) والتشنجات اللاإرادية (tics)، الناتجة عن مضادات الجسم والتي تتفاعل عكسيا مع أبنية المخ بشكل وراثي حرج للأطفال المعرضين لها.

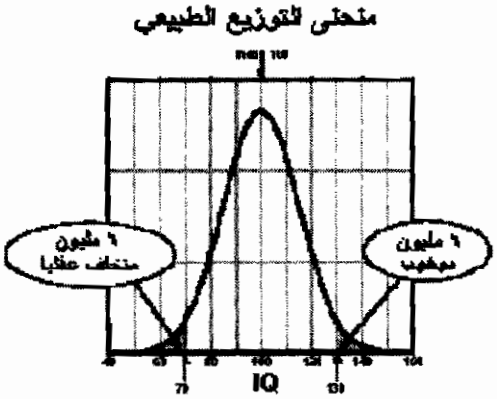
5 ـ سموم الأعصاب ليست مهددة بشكل مجرد فقط لإمكانيات الأطفال. في بعض الحالات، التأثير المضاد يرى في مستويات التعرض الحالية.

ـ طبقاً لتوقعات وكالة حماية البيئة (EPA)، تأكل حوالي 1.16 مليون امرأة في سنوات الرضاعة في أمريكا كميات كافية من السمك الملوث بالزئبق واللاتي يخاطرن بخلل نمو مخ أطفالهم.

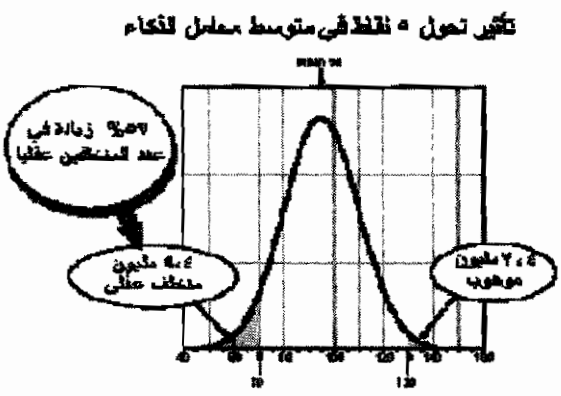
ـ يتعرض أطفال الرضاعة الطبيعية إلى مستويات من الديوكساين(dioxin) التي تتجاوز تعرض البالغين له بكمية تقدر بـ 50 عاملا. والتعرض للديوكساين بهذا المقدار يسبب سلوكا اجتماعيا شاذا بين القرود بعد الولادة وخلال حمية (ريجيم) الأم. (بينما ملوثات حليب صدر الأم ربما تحتوي على بعض المخاطر المعرفية، إلا أن حليب الصدر يبقى أفضل كثيرا من محاليل حليب الأطفال المجففة بسبب فوائده المهمة والعديدة إلى صحة الأطفال).

ـ يؤثر التعرض قبل الولادة إلى بي سي بيز PCBs في مستويات البيئة المحيطة على نمو المخ بشكل معاكس ويسبب نقص الانتباه وخلل في الذكاء والتي تبقى واضحة لسنوات لاحقة وقد تكون دائمة.

ـ يظهر أن سموم الأعصاب التي يكون لها تأثيرات بسيطة على الفرد يكون لها تأثير عميق عندما تطبق عبر السكان. مثال، نقص 5 نقاط في معامل الذكاء أقل أهمية لشخص مع درجة ذكاء متوسطة، ولكن نقص 5 درجات في متوسط معامل الذكاء لسكان من 260 مليونا يزيد عدد المعاقين بشكل وظيفي لأكثر من 50% (من 6 إلى 9.4 مليون)، وينقص من عدد المتفوقين بأكثر من 50% (من 6 إلى 2.6 مليون)، انظر شكل 1 و2 .



الشكل(1)



الشكل(2)

تأثير تحول صغير في متوسط معامل الذكاء على السكان: يبين الشكل الأول توزيع درجة معامل الذكاء في السكان حيث متوسط معامل الذكاء 100، والانحراف المعياري 15. الجزء المظلل «الذيل» في يسار المنحنى يمثل 2,3٪ من السكان مع درجة معامل ذكاء أقل من 70، كتعريف للتأخر العقلي. ولبلد من 260 مليونا، حوالي 6 ملايين إنسان يقع ضمن هذا الخط.

تأثير تحول 5 نقاط في متوسط معامل الذكاء: يبين الشكل الثاني توزيع معامل الذكاء الذي نتج عن تخفيض 5 درجات لمتوسط معامل الذكاء من 100 إلى 95 درجة. أصبح الآن، 3.2% من السكان، أو 9.4 مليون إنسان لديهم معامل ذكاء أقل من 70. وهذا يمثل أكثر من 50 % زيادة في أعداد المتخلفين عقلياً. وأعداد الموهوبين، يعرف كذلك بمعامل ذكاء أعلى من 130، قد هبط لأكثر من 50% من 6 ملايين إلى 2.4 مليون. لهذا نجد أن التحول الصغير في متوسط معامل الذكاء ينتج عنه حاجة إلى مزيد من التربية الخاصة وخدماتها، وأيضا تقلل من القدرات الذكائية ضمن السكان ككل.

Weiss, B. (1997). Endrocrine dispruptors and sexually dimorphic behaviors; a question of heads and tails. Neurotox 18:581-6.

6 ـ كميات واسعة من سموم الأعصاب الكيماوية تطلق في البيئة كل سنة.

ـ أطلقت كميات كبيرة من الـ 20 من مواد القمة الكيماوية السامة في البيئة في عام 1997، وثلاثة أرباع منها تقريباً يعرف أو يشكك في أنها سموم أعصاب كيماوية، وتشمل الميثانول methanol والأمونيا ammonia والمنغنيز المركب manganese compounds والتولين toluene وحامض الفوسفور phosphoric acid والزيلين xylene وان ـ هكسان n-hexane والكلورين chlorine والميثيل ايثيل كيتون methyl ethyl ketone والكاربون ديسولفيد carbon disulfide والديكلوروميثان dichloromethane والستايرن styrene ومركب الرصاص lead compounds وأثير القلايكول glycol. وأطلق كذلك أكثر من بليون رطل من سموم الأعصاب الكيماوية بشكل مباشر من الشركات الصناعية الكبيرة في الهواء والماء والأرض.

ـ تستعمل كميات كبيرة من سموم الأعصاب الكيماوية أيضا في العمليات الصناعية وتدخل في المنتجات. مثال، طبقاً لبيانات عام 1997 أكثر من نصف مواد القمة العشرين الكيماوية قيد الاستعمال (أكثر من 500 مليون رطل)، ونصف ذلك يتداخل في المنتجات في ماساتشوسيس وهي معروفة أو مشكوك بأنها سموم أعصاب كيماوية. Massachusetts Toxics Use Reduction Act.

ـ زاد استعمال الرصاص في الصناعة 77% في ماساتشوسيس بين عام 1990 ـ 1997.

ـ تطلق 2 ,1 بليون رطل من منتجات مبيدات الحشرات المسجلة بشكل متعمد وقانوني كل سنة في الولايات المتحدة.

ـ تلوث الزئبق في مجارينا (الولايات المتحدة) المائية واسعة الانتشار جداً لدرجة أن 40 ولاية قد أصدرت نشرات صحية تحذيرية واحدة أو أكثر للنساء الحوامل أو النساء في عمر الإنجاب لتجنب أو الحد من استهلاك السمك. وعشر ولايات قد أصدرت نشرات تحذيرية لكل بحيرة ونهر ضمن حدودها.

7 ـ الإطلاقات البيئية غالبا ما تقود إلى إمكانية التعرض الإنساني للأذى.

تشتت هذه المواد الكيماوية عالمي الصفة.

ـ يتجاوز مليون طفل في الولايات المتحدة العتبة المقبولة بشكلها الحالي للتعرض لمستوى رصاص الدم 10 micrograms/dl والذي يؤثر على السلوك والإدراك. ونتائج الدراسات الحديثة تقلل من العتبة السابقة مما ينتج عنه إضافة ملايين الأطفال المعرضين للإعاقة نتيجة تعرضهم للرصاص.

ـ وجود المادة الناتجة عن الأيض لمبيد الحشرات chlorpyrifos في عينات البول لـ 80%من البالغين و90 %من الأطفال من عينات السكان الممثلة.

ـ لدى الأمهات في القطب الشمالي، البعيد عن مصادر التلوث الصناعي بعض المستويات العليا من البي سي بيز PCBs في حليب صدورهن نتيجة المخزون الغني في دهون الحيوانات البحرية.

8 ـ يكشف السجل التاريخي بوضوح أن فهمنا العلمي لتأثيرات التعرض للسموم الكيماوية لا يتطور بما فيه الكفاية لتوقع تأثيرها بدقة وأن نظمنا قَد فشلت في حماية الأطفال.

أ ـ كلما تقدمت إجراءات الاختبار تعلمنا أن الجرعة الصغيرة والأصغر ضارة. يرينا السجل التاريخي أنه كلما تقدمت المعرفة العلمية بشكل مستمر قلت «العتبات الآمنة» لسموم الأعصاب الكيماوية المعروفة. مثال، المستوى الأولي «الآمن» لرصاص الدم وضع لـ 60م

micrograms/deciliter (ug/dl) في عام 1960 . وقد عدل إلى أقل من 10 م ق 10ug/dl في عام 1990 . وتقترح الدراسات الحالية أن الرصاص ليس له مستوى تعرض محدد « للأمان ». وخفضت أيضا توقعات «العتبة السامة» للزئبق بشكل صارم، مثل الرصاص، فأي مستوى تعرض يحتمل أن يكون ضارا؟ مثل هذه النتائج تثير أسئلة جدية حول كفاية نهج النظام الحالي، والذي بموجبه يجيز للأطفال التعرض بحدود «العتبات السامة» والتي أصبحت ملغية بالتقادم بشكل سريع.

ب . أكثر المواد الكيماوية لا تختبر السموم العامة في الحيوانات أو البشر، بل لا تذكر السموم إلى طفل ينمو مخه بشكل محدد . تقريباً 70% من الإنتاج والحجم العالي للمواد الكيماوية القمة قد خضعت إلى القليل أو بدون اختبار للسموم. وتقدر إي بي أي EPA أن 28%تقريباً من كل المواد الكيماوية المخزونة حاليا هناك حوالي 80,000 لها إمكانية سامة. بالإضافة:

. اكتملت اختبارات النمو لسموم الأعصاب الكيماوية والتي قدمت إلى الـ EPA لـ 12 مادة كيماوية فقط، 9 لمبيدات حشرية و3 لمواد مذيبة Solvents اعتبارا من ديسمبر 1998 .

. اختبارات النمو لسموم الأعصاب الكيماوية ليست مطلوبة حتى في التسجيل أو إعادة التسجيل للمبيدات الحشرية، مع العلم أنها واحدة من المجالات الأكثر صرامة للتعليمات الكيميائية.

ج . حتى عندما تنظم، مخاطر التعرض الكيميائي قد يكون لكيماوي واحد في وقت من الأوقات، بينما يتعرض الأطفال إلى العديد من السموم خلال المزج المعقد أثناء مراحل نموهم. يتفاعل التعرض الكيميائي المتعدد غالبا لتضخيم التأثيرات المخلة أو المسببة لأنواع جديدة من الأذى. باستثناء مبيدات الحشرات المستعملة في تجهيز الطعام، تنظم القوانين الحالية فقط كيماوي واحد في وقت من الأوقات ولا تأخذ في الحسبان إمكانية تداخل التفاعلات الكيماوية، وبما أن التعرض العالمي الحقيقي للمواد الكيماوية متعددة، فالمقاييس التنظيمية الحالية المستندة على التعرض الكيماوي الواحد عاجزة بشكل متلازم عن توفير هوامش كافية من الأمان.

. تبين الدراسات الحديثة على البشر وفي المختبر أن تفاعل البي سي بيز والزئبق يسبب أذى في العتبات الآمنة الأقل مما تسببه المادة الواحدة بمفردها.

. تقترح دراسة حديثة، لمدة 5 سنوات، على المبيدات الحشرية أن ملوثات المواد الكيماوية الزراعية المستخدمة بشكل عام في المستويات الموجودة في المياه الجوفية، قد تؤثر على أجهزة المناعة والأنظمة الإفرازية، وأيضا في وظيفة الجهاز العصبي neurological function، بين حيوانات المختبر.

د . تقلل الدراسات الحيوانية عامة من تقدير الضعف الإنساني لسموم الأعصاب الكيماوية.

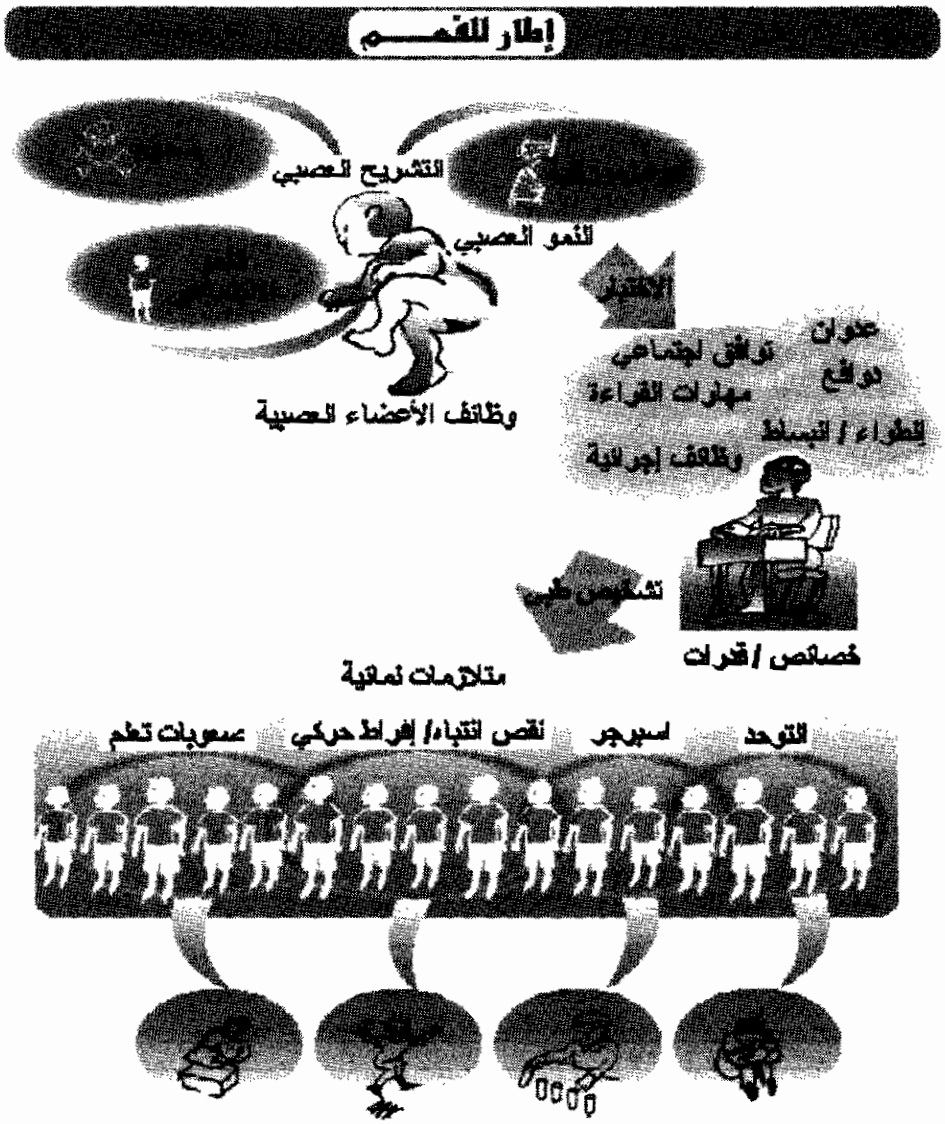
. تخطئ الدراسات الحيوانية عن الرصاص والزئبق والبي سي بيز في تقدير مستويات التعرض المسببة للتأثيرات على البشر من 100 - 10.000 جزء.

. سيستمر فشل القرارات التنظيمية التي تعتمد بشكل كبير على اختبارات السموم للحيوانات المتشابهة وراثيا تحت شروط المختبر المنضبطة في أن تعكس تهديداتها إلى قدرات وتعقيدات المخ الإنساني وأيضا تفاعلات الجينات والبيئة المحيطة.

9 . تتطلب حماية أطفالنا من إمكانية قابلية التعرض الضارة سياسة تحذيرية يمكن فقط أن تحدث للتغييرات الأساسية في العملية التنظيمية.

. عدم قدرة النظام الحالي في حماية الصحة العامة ليست مفاجئة عند اعتبار التأثير غير المتكافئ للاهتمامات الخاصة في العملية التنظيمية. وعندما يكون هناك دليل للأذى واسع الانتشار وغير قابل للنقض الجدي، كما وصف سابقا، القلق العلمي المتبقي لا يجب أن يؤخر الأنشطة التحذيرية. وهذه الأنشطة يجب أن تتضمن تخفيض و/أو إزالة التعرض وأيضا التوسع في التحقيق العلمي لسموم الأعصاب الكيماوية ودورها في عملية النمو.

جدول السموم الكيماوية وتأثيرها الصحي			
المادة السامة	خصائص التأثير	المادة السامة	خصائص التأثير
المعادن Metals		تابع المواد المذيبة Solvents	
كاديموم Cadmium (H, A)	صعوبات تعلم	تولين Toluene (H, A)	صعوبات تعلم
	انخفاض معدل الذكاء		خلل في الكلام
	خلل وظيفي حركي		خلل وظيفي حركي
	إفراط حركي		خلل في جمجمة الوجه
	تبلد حركي	ستايرين Styrene (A)	قلة الحركة
الرصاص Lead (H, A)	صعوبات تعلم		قلة سلوك التجنب
	عجز معدل الذكاء	في وجود نقص البروتين *In conjunction with dietary protein deficiency*	قلة وزن المخ
	اندفاع، تهور		إفراط حركي
	نقص انتباه	زيلين Xylene (A)	خلل وظيفي حركي
	إفراط حركي		صعوبات تعلم
	عنف		إعاقة في الذاكرة
	عدوانية		قلة وزن المخ
المنغنيز Manganese (H, A)	عطل في المخ	تريكلوروثيلين Trichloroethylene (A)	زيادة السلوك الاستكشافي
	خلل وظيفي حركي		إفراط حركي
	سلوك قهري	مبيدات حشرية Pesticides	
	إعاقة في الذاكرة	أورقانو كلورين- دي دي تي Organo-chlorines DDT (A)	إفراط حركي
	إفراط حركي		قلة التحمل
	صعوبات تعلم	الممزوجة Mixture (H)	قلة التوازن الحركي
	نقص انتباه		ضعف الذاكرة
الزئبق Mercury (H, A)	صعوبات تعلم		ضعف القدرة على رسم الأشياء المألوفة
	نقص انتباه	أورقانو فوسفات بما فيها دي أف بي Organophosphates (including DFP, chlorpyrifos (Dursban) diazinon (A)	تأخر النمو
	خلل وظيفي حركي		إفراط حركي
	إعاقة خفيفة للذاكرة		اضطرابات سلوكية
في مستويات أعلى	صغر حجم المخ		
	خلل خلوي في المخ	بيرثرويدز Pyrethroids (including bioallethrin, deltamethrin, cypermethrin) (A)	خلل وظيفي حركي
	تخلف عقلي		إفراط حركي
مواد مذيبة Solvents		أخرى Others	
إثانول (كحول) Ethanol (Alcohol) (H, A)	صعوبات تعلم	النيكوتين Nicotine (H,A)	إفراط حركي
	نقص انتباه		صعوبات تعلم
	إعاقة في الذاكرة		تأخر في وظائف النمو العقلي
	اضطرابات سلوكية		
	قلة وزن المخ	ديوكسانين Dioxins (H,A)	صعوبات تعلم
	خلل في جمجمة الوجه	بي سي بي PCB's (H,A)	صعوبات تعلم
	خلل في الأطراف وأوعية القلب المرتبطة بتخلف النمو والنضج		نقص انتباه
			إعاقة في الذاكرة
			إفراط حركي
			خلل وظيفي نفس حركي
	تخلف عقلي	فلورايد Fluoride (A) (H)	إفراط حركي
			ضعف معدل الذكاء
H= دراسات على البشر A= دراسات على الحيوانات			



صعوبات التعلم والسلوك والنمو عند الأطفال هي بوضوح نتيجة التفاعلات المعقدة بين العوامل الكيماوية والوراثية والبيئة الاجتماعية، التي تؤثر على الأطفال أثناء فترات حساسة من النمو. ويركز هذا التقرير على دور التعرض للسموم لأنها سبب قابل للمنع قبل إلحاقه للأذى. الخصائص العقلية والسلوكية الناتجة من تفاعل هذه التأثيرات يمكن أن توصف كصفات أو قدرات، مثل الانتباه أو الذاكرة والتي يمكن أن تقاس باستعمال اختبارات أعصاب نفسية neuropsychological كمية متنوعة.

وتوصف تجمعات هذه الصفات عادة من خلال استعمال مسميات تشخيصية تعرف أعراض متلازمات طبية، مثل اضطراب نقص الانتباه/ الإفراط الحركي، التوحد أو صعوبات التعلم، ومثل هذه المسميات مفيدة لغرض توفير تدخلات علاجية. ولكن هذه الصفات أكثر مناسبة للبحوث حيث هي معرفة مسبقا، ومقاسة بشكل كمي، ومطبقة بشكل أكبر على النماذج الحيوانية. وكنتيجة لذلك، فقد بدأت كمية هائلة من المعلومات العلمية في وصف تأثيرات المواد الكيماوية أو التأثيرات الأخرى على نمو الأعصاب خاصة تأثيرها على الصفات، بدلاً من تأثيرها على الأعراض المرضية الطبية المرتبطة بالمسميات التشخيصية. إضافة إلى أن الصفات توفر أرضية مشتركة بين الحقول المختلفة من البحث، وتسمح لنا بمعرفة تأثيراتها على الوظيفة «العصبية العقلية neurocognitive الطبيعية» لعامة الناس وأيضا على تلك المجموعة الموسومة بالصفات التشخيصية.

ينتج الديوكساين بغير قصد في عمليات صناعية متنوعة بما في ذلك حرق النفايات البلدية والطبية(1). وعند ابتعاثها في الجو ينتقل الديوكساين في الغالب لأكثر من ألف ميل قبل استقراره على المراعي وأجسام الماء التي تنتج الطعام العالمي(2). وقد أنتجت هذه المادة الغازية الكلورية متعددة السموم (Polychlorinated biphenyls, PCB's) بشكل سائد من عام 1920 إلى عام 1980 واستعملت في منتجات متنوعة بما في ذلك المحولات، المكثفات، وزيوت التشحيم(3). ونتيجة منع إنتاجها في الكثير من البلدان، ثلثي الكمية الكلية المنتجة تقريباً لم تطلق حتى الآن في البيئة(4). ولكن انتشرت إطلاقات البي سي بيز في البيئة من خلال إهمال التخزين، التسرب من القطاعات الصناعية ومواقع حرق النفايات، ومن المنتجات قيد الاستعمال(5.6). وتتحلل وتتبخر وتترسب ذرات البي سي بيز في التربة وتلوث مياه الشرب بنسب مختلفة، ومثل الديوكساين تنتقل من خلال الجو لمسافات طويلة(7-8).

وبسبب خاصيتهما الكيماوية المتشابهة، لدى البي سي بيز والديوكساين أنماط مشابهة من التنقل الجوي بعيد المدى مما ينتج عنها التوزيع واسع الانتشار. وكلاهما تتجمع في النباتات الملوثة التي تتغذى عليها الماشية والأسماك، وتتركز بنسب عالية في النهاية في أغذية الفصائل الحية الأخرى بما في ذلك البشر. وهي قد تبقى في التربة لسنوات عديدة(9 و10). وقد أكدت الدراسات المختبرية على الحيوانات عن امتصاص جلدها الواضح للبي سي بيز، ولكن ليس للديوكساين، بعد اتصالها بالتربة الملوثة(11و12و13). على أي حال، يحدث أكثر التعرض الإنساني إلى كل من البي سي بيز والديوكساين من خلال استهلاك الطعام(14و15). ولأن الديوكساين والبي سي بيز تتركز في الشحوم، فقد تعبر أثناء حمل الأم إلى الجنين، والتي تعد أضعف مراحل النمو الإنساني، وتستمر في الانتقال خلال تغذية الجنين من صدر الأم. ولهذا يتضح أن الديوكساين والبي سي بيز إحدى الممرات غير المرئية للمواد الكيماوية الصناعية التي قد تنتقل من المصنع إلى الجنين.

2 . إضافات الطعام Food Additives

لإضافات الطعام الإمكانية والقدرة على تعديل بعض أنماط النمو العصبي والسلوكي والقدرات التعليمية، وقد كانت موضوع نقاش وجدل وخلاف نشط لعدة سنوات. وتشمل إضافات الطعام المهمة:

1 . الحامض الأميني، قلوتاميت glutamate، وهي موجودة طبيعياً في العديد من البروتين وتضاف إلى العديد من الأطعمة المصنعة.

2 . السكر الاصطناعي، اسبارتام aspartame والذي يؤيض (يتدخل في عملية البناء والهدم) لحامضين أمينيين اسبارتام aspartate، وفينيلالنين phenylalanine.

3 . ألوان الطعام والأصباغ.

يتركز الاهتمام حول ملاحظة أن الحامضين الأمينيين، قلوتامات glutamate والسكر الاصطناعي، اسبارتام aspartame، تعد المحفز الرئيسي للحامض الأميني (أجهزة الإرسال العصبية neurotransmitters) في مخ الحيوانات وأن الكميات الكبيرة من الحامض الأميني، قلوتاميت glutamate المعطاة إلى قرود حبلى في فترة متأخرة من الحمل أدت لإلحاق الضرر إلى مخ أجنتها(16و17). الضرر إلى الهيبوثالموس hypothalamus جزء المخ الخاص بالانفعالات النفسية والمسؤول عن إرسال الرسائل الكيميائية إلى الغدة النخامية التحتية، والوصلة أساسية للعمليات التنظيمية الهورمونية) كانت أكثر دراسة بشكل شامل.

من المهم ملاحظة أن أغلب مخ البالغ يحمى بمانع دم المخ، حيث إن هذا المانع ليس كامل النمو للمخ الإنساني حتى حوالي الستة شهور من العمر (3 أسابيع في الفئران، والاختلاف مهم عندما يعتبر تصميم اختبار سموم أعصاب المخ neurotoxicity). على أي حال، الهيبوثالوس hypothalamus لا يحمى بمانع دم المخ في أي وقت خلال الحياة ويبقى في اتصال مع أي محتوى تسمم عصبي ممكن يدور في الدم(18). الدمار لخلايا الهيبوثالموس يتوقع أن يعرقل أجهزة الإرسال الكيميائي المعقدة (الهورمونية) وردود الفعل تدور بين الهيبوثالموس، الغدة النخامية، والخصيتان أو المبيض.

في الحقيقة، تؤكد الدراسات على أن الفئران التي حقنت بجرعات كبيرة من قلوتاميت المونوسوديوم monosodium glutamate (أم إس جي MSG) في فترة ما بعد الولادة، وجد أن لديها بوضوح أعضاء جنسية مساعدة أصغر وتركيز أقل لهرمون التستوستيرون testosterone (19). جرعات أم إس جي التي استعملت في هذه الدراسات 2-5 غرام لبضعة أيام متتالية، وهذه المستويات معروف أنها تسبب الدمار لأعصاب الهيبوثالموس، hypothalamic neurons حيث إن الحد الأعلى للمقدار الغذائي اليومي الإنساني للأم إس جي 3 5 غراما تقريباً(20و21و22). ويجادل أولني Olney على أن مستوى دم قلوتاميت، بعد جرعة فمية للبالغ البشري، ترتفع 20 مرة أعلى من جرعة مقارنة بين القرود البالغة وخمسة مرات أعلى بين الفئران)(23). لهذا، يقول، إن هامش الأمان ليس ما تظهره الاختبارات على الحيوان.

وتوضح دراسة أخرى أن نسل الفئران الذين تغذوا على حمية تحتوي 2%، 4% أو6% من اسبارتام aspartame خلال الحمل والرضاعة قد بينت تأخرا في انفتاح العين والسباحة والاستقامة والاستجابة المروعة والمشي(24). والتأثير قد وضح في كل مستويات التعرض، خاصة التعرض خلال مرحلة الرعاية كان لها تأثير أكبر من التعرض قبل الولادة. وكمية هذا التعرض 3 - 9 غرامات في اليوم تقريباً، يعد حوالي ألف مرة أعلى من مستويات التعرض الإنسانية المتوقعة. على أية حال، من المهم أن نتذكر الدروس من الرصاص والزئبق وبي سي بيز، وأن دراسات الحيوان تقلل من تقدير الحساسية الإنسانية إلى تسمم أعصاب النمو بشكل عام من 100-10.000 مرة.

الاهتمام الثاني يتركز في القدرة الظاهرة لإضافات الطعام والأصباغ في تعديل سلوك بعض الأطفال الذين شخصوا مع نقص الانتباه والإفراط الحركي ((ADHD أو اضطرابات الغفلة الأخرى. وفي عام 1970 أشعل بينجامين فينجولد (Benjamin Feingold) اهتماما مميزا عندما ربط إضافات الطعام مع تغير السلوك عند أطفال اضطرابات الإفراط الحركي والمزاج والسلوك(25). ومنذ ذلك الحين، بقي الموضوع في جدل كبير. تقرير آخر حديث من مركز العلم للمصلحة العامة (Center for

(Science in the Public Interest) قد راجع 23 دراسة تجريبية ووجد أن 17 دراسة تقدم الدليل على أن سلوك بعض الأطفال يسوء بجدية بعد استهلاكهم للألوان الاصطناعية أو بعض الأطعمة(26). ويلاحظ المؤلفون أيضا أن المعهد الوطني للصحة العقلية (National Institute of Mental Health) يستبعد الحمية كأسلوب علاجي كما أن إدارة الطعام والعقار(Food and Drug Administration) تنكر تأثيرها على السلوك. هذا الموضوع هو تقاطع منهجي يفتقر إلى البرهان واليقين بالنسبة للدراسات والتقارير العلمية المنشورة والإدارات القانونية والمؤسسات العامة لتمويل البحوث.

الخاتمة

تركز الخلاف الجاد لحوالي 25 سنة حول الدرجة التي قد تؤثر إضافات الطعام فيها، بما في ذلك السكريات الاصطناعية (sweeteners) والنكهات (enhancers) والألوان (colorings) والأصباغ (dyes) على وظيفة مخ الأطفال. تؤكد الدراسات على أن التعرض العالي جوهرياً من تلك في الحمية الإنسانية ضرورية لأن تسبب تأثيرات مضادة جديرة بالملاحظة بين الحيوانات. وتوضح المراجعات التاريخية، أن اختبارات الحيوان تخطئ بشكل متكرر تقدير حساسية المخ الإنساني. والدراسات الإنسانية تبين أيضا أن على الأقل بعض أطفال الإفراط الحركي ونقص الانتباه، على وجه الخصوص، يبدون حساسية للتعرض الغذائي إلى هذه الإضافات.

الدرجة التي تساهم إضافات الطعام إلى اضطرابات الانتباه والسلوك بين عامة السكان تبقى غير مؤكدة، مع العلم أن ظهورها الواضح بين بعض الأطفال الذين يستجيبون لتغيرات سلوكية قد تم الاعتراف بها من قبل الوالدين والمعلمين ومقدمو الرعاية الصحية. فالصلة بين الحمية والسلوك بين أطفال نقص الانتباه والإفراط الحركي مازالت غير مؤكدة وتبقى مسألة خلاف حاد. وتستنتج مجموعة كبيرة من الأدبيات العلمية أن الصلة موجودة بين بعض الأطفال وتثير مزيدا من الأسئلة حول أصول الحساسية الزائدة إلى هذا التعرض الغذائي. فالوراثة وتعرض الحياة المبكرة للعوامل البيئية يجب أن تؤخذ في الاعتبار للكشف عن هذه الأسئلة.

الهوامش

1-USEPA. Estimating Exposure to Dioxin-Like Compounds, Volume II: Properties, Sources, Occurrence and Background Exposures, USEPA, Office of Research and Development, EPA/600/6-88/005Cb, external review draft, June.

2 - Cohen M, Commoner B, et al., (1995). Quantitative Estimation of the Entry of Dioxins, Furans and Hexachlorobenzene into the Great Lakes from Airborne and Waterborne Sources. Center for the Biology of Natural Systems, Queens College, CUNY, Flushing, NY .

3 - Ahlborg UG, Brouwer A, Fingerhut MA et al., (1992). Impact of polycholoriuated dibenzp-p-dioxins, dibenzofurans, and biphenyls on humau and environmental health, with special emphasis on application of the toxic equivalency factor concept. Eur J Pharmacology, 228(4):179-99.

4 - De Voogt P, Brinkman UAT., (1989). Production, properties and usage of polychlorinated biphenyls. In:Kimbrough RD, Jensen A editors. Halogenated Biphenyls, Terphenyls, Naphtalenes, Dibenzodioxins and Related Products. 2 ed. Amsterday:Elsevier, 3-46.

5 - De Voogt P, Brinkman UAT. Ibid.

6 - Ahlborg UG, Brouwer A, Fingerhut MA et al. Ibid.

7 - Agency for Toxic Substances and Disease Registry. (1997). Toxicological Profile for Polychlorinated Biphenyls. Atlanta: ATSDR.

8 - Eitzer BD, Hites RA. (1989). Atmospheric transport and deposition of PCDDs and PCDFs. Environ Sci Toxicol, 23:1396-1401.

9 - Abramowicz DA. 1995. Aerobic and anaerobic PCB diodegradation in the environment. Euvironmental Health Perspectives 103(S5):97-99.

10 - Paustenbach DJ, Wenning RJ, Lau V et al., (1991) Recent developments on the hazards posed by 2,3,7,8 tcdd in soil: Implications for setting risk-based cleanup levels at residential and industrial sites. J Toxicol Environ Health 37(2):103-150. Cited in ATSDR Tox. Profile for Dioxin, 1997.

11 - Wester, RC et al. Percutaneous absorption of PCBs from soil: 1n vivo rhesus monkey, in vitro human skin, and binding to powdered human stratum corneum. J Toxicol Environ Health 39 (3):375-382.

12 - Poiger H, Schlatter C, 1980. Influence of solvents and adsorbents on dermal and intestinal absorption of TCDD. Food Cosmet Toxicol 18:477-481.

13 - Kimbrough RD, Falk H, Stehr P et al. Health implications of 2,3,7,8 TCDD contamination of residential soil. J Toxicol Environ Health 77-85.

14 - Furst P, Beck H, Theelen R. (1992) Assessment of human intake of PCDDs and PCDFs from different environmental sources. Toxic Substances Journal,12; 133-150.

15 - Patandin S, Dagnelie PC, Mulder PG et al., (1999). Dietary exposurc to PCBs and dioxins from infancy until adulthood: a comparison between breast-feeding, toddler, and long-term exposure. Environmental Health Perspectives 107(1).

Toxic Threats to Child Development

A REPORT BY Greater Boston Physicians for Social Responsibility

Release date: May 2000

16 - Olney, JW. (1988). Excitotoxic food additives: functional teratologic aspects. Prog Brain Res 73:283-294.

17 - Olney, JW. (1994). Excitotoxins in food. Neurotoxicol 15(3):535-544.

18 - Kimmel, C.A, Buelke-Sam, J. (eds). (1994). Developmental Toxicology. 2nd ed. New York: Raven Press.

19 - Nemeroff CB, Lamartiniere CA, Mason GA, et al., (1981). Marked reduction in gonadal steroid hormone levels in rats treated neonatally with monosodium L-glutamate: further evidence for disruption of hypothalamic-pituitary-gonadal axis regulation. Neuroendocrin 33(5):265-267.

20 - Fernstrom JD.(1994). Dietary amino acids and brain function. J Am Diet Assoc 94(1):71-77.

21 - Walker R. (1999). The significance of excursions above the ADI. Case study: monosodium glutamate. Regul Toxicol Pharmacol 30(2 pt 2):S119-121.

22 - Fernstrom JD.(1994). Dietary amino acids and brain function. J Am Diet Assoc 94(1):71-77.

23 - Olney, JW. (1994). Excitotoxins in food. Neurotoxicol 15(3):535-544.

24 - Brunner R, Vorhees C, Kinney L, Butcher R. (1979). Aspartame: assessment of developmental psychotoxicity of a new artificial sweetener. Neurobehav Toxicol 1(1):79-86.

25 - Feingold BF. (1975). Why your child is hyperactive. New York: Random House.

26 - Jacobson MF, Schardt D.(2000). Diet, ADHS, behavior: A qnarter century review. Center for Science in the Public Interest. Washington DC. http://www.cspinet.org/new/adhd-resch-bk02.pdf.

مقالات

1. التلفزة والتنشئة الاجتماعية للطفل
2. الطفل والشبكة العنكبوتية (الإنترنت)

د. عبد السلام فزازي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
أغادير. المغرب

bouhdoud@maktoob.com

تقديم :

لقد عرفت وسائل الإعلام تطورا كبيرا جعلها تكتسح جميع مجالات الحياة، وتتميز هذه الوسائل بكونها أتاحت للإنسان فرصا هائلة بين المشاهدة والاستماع والقراءة، ومن مميزات هذه الوسائل أنها تدخلت في جميع المجالات الاجتماعية والتربوية والثقافية والاقتصادية.

وهذا التحدي حطم دور المؤسسات الاجتماعية القائمة كالأسرة والمدرسة فأصبحت تؤثر في السلوك السياسي والسلوك الاجتماعي وسلوك المستهلك.

إن وسائل الإعلام حلت محل. بشكل من الأشكال. الوالدين والمدرسين في نقل العلوم والمعارف إلى الأفراد، فأصبح التعليم يتم خارج المدرسة، وأصبحت كميات كبيرة من المعلومات التي تنقلها محطات التلفاز والشاشة العنكبوتية في أيامنا هذه تفوق بكثير كميات المعلومات التي ينقلها مدرس المدرسة.

ويعتبر التلفاز أداة مهمة، ليس فقط في المجال الإعلامي، ولكن أيضا كعامل من العوامل ذات التأثير البالغ في التنشئة الاجتماعية للطفل، فلم يعد التلفاز من الكماليات، بل أصبح وجوده من الانتشار، بحيث لا يمكن إغفال تأثيره على كل من الصغير والكبير سواء بسواء[1].

كما تعتبر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) من أخطر الوسائل الإعلامية، لأن تأثيره يفوق تأثير الوسائل الإعلامية الأخرى، وهو ليس ضيفا دائما على الأسرة فحسب بل هو مشارك في مسؤولية إعداد وتربية الأطفال.

كما اتجه البحث إلى مقاربة علاقة الطفل بالشاشة الصغيرة والشبكة العنكبوتية ودورها في إعداد الطفل للحياة المستقبلية لما يتوفر عليهما من تقنيات هائلة، وبرز التلفزيون كقناة اتصالية مهمة، بين قنوات الاتصال الجماهيرية، ويشير «هالوران» إلى أنه بازدياد الإقبال على استعمال التلفزيون فإن دور تأثير المدرسة والأسرة والوالدين والنماذج التقليدية الأخرى، سوف يتراجع وينافسها في كل مجالات الحياة: الاجتماعية والثقافية(...). ويشير «هالوران» إلى أن إحدى الدراسات الميدانية في هذا المجال توصلت إلى نتيجة «مرعبة» على حد تعبيره. وتتمثل هذه النتيجة في أن 97% من الأطفال في سن الحادية عشرة، الذين شملتهم الدراسة، أعلنوا أنهم يثقون بالتلفزيون كمصدر إعلامي أكثر من ثقتهم بأي مصدر آخر[2].

وإذا كان التلفزيون المحور الأول لبحثنا مهمته الأساسية، هي الدعوة إلى تجميع الأسرة، ومنه يحصل أفرادها على الخبر والمعلومة والفن والثقافة والتسلية بالقول والصورة معا، فإن هناك تعريفات أضافت للشاشة الصغيرة وظائف أخرى، بحيث تتخطى المهمة المباشرة التي تختزل في تجميع الأسرة، لتقوم بأدوار أكثر تعقيدا تأتي بتعدد وتنوع واختلاف القيم والتقاليد التي تدخل في نسج بعض البرامج والأفلام، والتي لا تناسب ذلك التجمع الأسري أو لا تتناسب مع النسق القيمي للإنسان المغربي.

ثم يأتي المحور الثاني لبحثنا كمقاربة لما خلفته «الشبكة العنكبوتية من ردود فعل مختلفة من قبل عدة كتاب ومفكرين على اعتبار غالبية المعلومات المتداولة عبر الإنترنت باللغة

الإنجليزية، عادة ما تعد أو تترجم من مصادر عربية من قبل عرب ومسلمي المهجر. كما أن نشاطنا الثقافي عبر الإنترنت له طابع رد الفعل والانفعالية وتعوزه - بشكل واضح - مهارات الحوار. ومناورات التفاوض، ومعظمه يتجاهل نوعية المتلقي المستهدف)[3].

وانطلاقا من هذا يتبين لنا مدى التأثير الذي يخلقه الإنترنت، على الشخصية الثقافية، فهو يجلب قيما أجنبية تؤثر على قواعد تربوية تحاول بشكل أو بآخر زرعها وترسيخها في أبنائنا، إذ لا ننسى أن عامل الوقت الذي يقضيه الطفل أمام الشبكة يعتبر هو الأساس الذي يجعل الإنترنت من أهم الوسائل الإعلامية تأثيرا في سلوك الطفل.

إن هدف دراستنا لموضوع الطفل والإعلام أو تأثير الشاشة الصغيرة والشبكة العنكبوتية على الطفل هو تحقيق الأهداف التالية:

- محاولة التعرف على محتوى البرامج الإعلامية والتي توجه بالخصوص للأطفال إضافة إلى ذلك مدى تأقلم الطفل المغربي مع وسائل الإعلام - الشبكة العنكبوتية.

- كيف تكسب الطفل وتعلمه عاداته وتقاليده وقيمه، أي تكسبه العوامل الاجتماعية في شخصيته، وإذا كانت هناك ميزة تميز موضوعنا فإن ذلك يتجلى في انفتاحه على مجموعة من الواجهات: الشاشة الصغيرة، الشبكة العنكبوتية.

وتكمن دوافع اختيارنا لهذا الموضوع أنه إذا كان هناك إقرار بتأثير التلفزة والإنترنت على الكبار، فإن تأثيرهما على الأطفال يكون أبلغ وذلك بالنظر إلى خصوصية مرحلة الطفولة التي يكون فيها الكائن البشري في مرحلة التعلم والتقليد. وتحقيقا لأهداف ومعطيات هذا الموضوع، فإننا سنعتمد في إنجازه فصول ومباحث على الشكل الآتي:

- الفصل الأول: يتناول موضوع علاقة الطفل بالشاشة الصغيرة، وهو فصل يندرج ضمنه مبحثان، حيث سيتناول المبحث الأول وقع التلفزة على التنشئة الاجتماعية للطفل، أما المبحث الثاني فيتعلق بتأثير التلفزة في الطفل مع ذكر إيجابياتها وسلبياتها.

- الفصل الثاني: سنخصصه أيضا لدراسة علاقة الطفل بالشبكة العنكبوتية، ويتضمن هو الآخر مبحثين: مبحث خاص عن علاقة الطفل بالشبكة العنكبوتية من خلال الحديث عنها وعن أثرها على الطفل ثم المبحث الثاني الذي نركز فيه على دراسة تأثير الشبكة على الطفل المغربي ومدى إدراكه لها، كما سنحاول إظهار بعض الجوانب الاستراتيجية التي ينهجها الإنترنت للوصول إلى الطفل والراشد.

ثم اعتمدنا في دراستنا أو بحثنا هذا على استمارات نوعية تتعلق بالطفل المستهدف ولا نزعم أننا قمنا بمسح شامل يضم أطفال مدينة أكادير ككل، بل خصصنا عينات مقننة من خلالها حاولنا التوصل إلى نوع من القراءة التحليلية لفلك الطفل الأغاديري خاصة والمغربي عامة.

لكن هذا التطور السريع الذي شهده العصر وتوفر أجهزة التلفاز بجميع القنوات العربية والأجنبية إلى جانب الشاشة العنكبوتية وما تقدمه من برامج قد تتناسب أو لا تتناسب مع أعمار الأطفال، ومع وجود كل هذا، هل هي موجهة للكبار أم للصغار؟.

الفصل الأول :
الطفل والشاشة الصغيرة

المبحث الأول: التلفزة والتنشئة الاجتماعية للطفل

المبحث الثاني: تأثير التلفزة في الطفل

1 - المؤثرات الإيجابية.

2 - المؤثرات السلبية.

إن التلفزيون تماما كضوء غرفة العمليات، يخلق وسطا يتهجم على الطفل ويغلبه على أمره، ويستطيع الطفل أن يرد عليه فقط حين يستدعي آلية الإغلاق عنده للعمل، وبذلك يصبح أكثر سلبية.

لقد لاحظت ذلك في أطفالي ورأيته في أطفال الآخرين، ففي الوقت الذي يجلسون فيه أمام جهاز التلفزيون عاصف الصوت، يشاهدون فيلما حافلا بالأهوال من كل لون، كان السكون التام يلفهم، لقد كانوا «مبنجين»[4].

الفصل الأول: الطفل والشاشة الصغيرة.

المبحث الأول : التلفزة والتنشئة الاجتماعية للطفل

تعتبر وسائل الإعلام من المنابع والرسائل التي دخلت في منافسة شديدة مع باقي القنوات المعرفية التقليدية التي تمثلها الأسرة، الجهاز المدرسي في تكوين شخصية الطفل، فقد قامت التلفزة مثلا وبوجه خاص بتغيير رؤيتنا للعالم بسبب ما تنقله من صور طوال ساعات طويلة يوميا، خاصة أن أطفال اليوم محاطون ومحاصرون بهذه الوسيلة المغرية التي تعتمد في الإرسال على الصورة والحركة واللون والإيقاع، وهي وسيلة تخاطب نفسيتهم وعقليتهم ووجدانهم. أمام هذا الوضع يظل السؤال المطروح: ما وقع التلفزة في عملية تكوين شخصية الطفل؟.

التلفزيون وسيلة سمعية - بصرية، وهو يجتذب العين والأذن. ومن ثم فهو لا يملك القدرة على بث الأحاديث فقط، وإنما يبث أيضا ضوضاء وموسيقى وتموجات صوتية، كما أنه لا يرسل الصورة فقط، بل الصورة المتحركة بما فيها حركة الجسم والتعبيرات التي تنعكس على الوجوه[5].

وقد «أكدت عدة أبحاث ميدانية - عربية وأجنبية - أن مشاهدة التلفزيون تأتي في طليعة الوسائل التي يلجأ إليها الأطفال والشباب لقضاء أوقات الفراغ، أو ما يسمى بالوقت الحر أو الوقت الثالث»[6].

ولقد اهتم علماء الاجتماع وعلماء النفس بالدور الوظيفي للأسرة في عملية تنشئة الطفل وذلك لأن الأسرة تلعب دورا في تنمية فكرة الفرد عن نفسه وتصوره للآخرين والذي يعكس له الكيفية التي يبدو بها في أذهان الآخرين واتجاهاتهم نحوه على نحو ما أكد «تشارلز كولي» في مؤلفه «الطبيعة البشرية والنظام الاجتماعي»[7].

وقد أكد هذا الاتجاه «عالم الاجتماع الأمريكي وستانلي هول» عندما ذهب إلى أن رؤية الطفل لنفسه تتأثر بنوع الكنية التي تعطى له بواسطة أسرته وأصدقائه[8]. ومن ثم ذهب «توماس» في مؤلفه «الطفولة غير المتكيفة» إلى أن تعيين الطفل للمواقف وإدراكه لها وللقواعد التي ينبغي عليه التصرف في ضوئها تتحدد بواسطة الجماعة التي يوجد فيها الطفل[9]».

وتشير بعض الدراسات إلى أن «الطفل الوحيد ينمو لغويا أحسن لاحتكاكه أكثر بالراشدين وأن الأطفال من الطبقات الأعلى أثرى لغويا من أطفال الطبقات الأدنى، كما تؤثر وسائل الإعلام حسب مكارثي Macarthy، التلفزة والإذاعة على تنمية قدرات الطفل اللغوية بطريقة أفضل وأكثر إثارة»[10].

والتلفزيون بهذا المعنى مؤسسة تربوية جديدة تنافس المؤسسات التقليدية (الأسرة والمدرسة) في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال، وكذا نوعيات المكنزمات المتحكمة فيها.

والتنشئة الاجتماعية حسب «دوركايم»: «هي العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد ويتعرف على أعراف مجتمع ما أو جماعة معينة، بحيث يصبح قادرا على أن يمارس أنشطته الاجتماعية داخلها»[11].

ولما كانت «التنشئة الاجتماعية بهذا المعنى، فإن المشاهدة الكثيفة لبرامج التلفزة لدى الأطفال إنما لرغبتهم في التعرف على الجماعة التي ينتمون إليها ويعيشون داخلها، فالتلفزة تدفع الأطفال إلى عالم الكبار «المعقد» وتوفر لهم الدافع والحافز لأن يسألوا عن معاني وأقوال ما كانوا يسمعون أو يقرؤون لولا التلفزة»[12].

وانطلاقا من هذا التصور للطفل ولثقافته اعتقد الكثيرون من المربين «أن أفلام الأطفال لا تهدف إلا إلى التسلية فقط دون أن يشكو أن التسلية لا تتناقض مع نقل المعايير الإيديولوجية، بل تشكل وسيلة لها، إذ ثمة عملية تأهيل اجتماعي تجرى خلال أوقات الفراغ»[18]. ويتابع «شيللر» فيقول:

«والواقع أن الفكرة القائلة إن الترفيه لا ينطوي على أي سمة تعليمية ينبغي أن ينظر إليها بوصفها أكبر الخدع في التاريخ، وهو ما يصوره «أريك باوند» مؤرخ التلفزيون الأمريكي على النحو التالي»: «إن مفهوم الترفيه، في تصوري هو مفهوم شديد الخطورة، إذ تتمثل الفكرة الأساسية للترفيه في أنه لا يتصل من بعيد أو قريب بالقضايا الجادة للعالم وإنما مجرد شغل أو ملء من الفراغ، والحقيقة أن هناك أيديولوجية مضمرة بالفعل في كل أنواع القصص الخيالية، فعنصر الخيال يفوق في الأهمية العنصر الواقعي في تشكيل آراء الناس»[19].

ولا يمكن بالتالي التقليل من أهمية الأفلام الكرتونية الموجهة للأطفال فهي على حد تعبير «دي لوي»: «عامل توحيد للجيل الصاعد، إلى جانب المدرسة والحي والعائلة»[20].

ونضيف إلى هذه الملاحظة، أنه بالنسبة إلينا، فهناك نتاج ثقافي يتمثل في أفلام الأطفال. يضعه الغرب. ويتم تصديره إلينا، هذا النتاج الذي دخل إلى كل بيت يدفع الطفل العربي عموما إلى إعادة النظر في صورة الذات لديه إذ إن البطل أكان اسمه «ميكي» أو «كلين دايزر»، فإنه يقترح علينا نماذج تصرفات ويؤدي إلى تشكيل مثال جديد للأنا. هذه الأفلام تقدم للطفل أنماط حياة «مرغوب فيها» وتبرز أبطالا في وضعيات ممنوعة ولكنه سيشارك فيها بالتماهي بهم.

وعليه فمن المبرر كليا الشك ببراءة «ميكي» وبطهارة «سوبرمان وطرزان» ذلك أن ميكي ليس كما يعتقد الكثيرون مجرد فأر طريف وبريئ وأن سوبرمان. وإن أتى من كوكب آخر. فهو أمريكي «حتى العظم»[21].

لكن هذه الآراء من وجهة نظرنا ترافقها مجموعة من التحفظات، فالتلفزة بالرغم من كونها تأثر سلبا في وجدان وعواطف الطفل فإنها تلعب دورا مهما في بناء شخصيته إذا ما أحسنا استعمالها، كما أن للأسرة دورا كبيرا وخاصا في توجيه تعامل الطفل مع ثورة وقوة وسائل الإعلام (التلفزة) وإعانته على أن يكون فاعلا ومنتجا وكيف تعده للتعامل مع هذا البث بكل أنواعه، وسلبياته وإيجابياته، ثم كيف نستطيع أن نتخلص من هذا الهم الكبير الذي ضرب الأمة العربية في عقر دارها. ولا بد للأسرة. كل أسرة. أن تعي خطورة وأبعاد هذا الأمر الذي دخلنا إليه بطوعنا واختيارنا وغفلنا عن مخاطره الحقيقية، وأن ندرب أطفالنا على اختيار البرامج القيمة التي تنفعهم في كل المجالات الحياتية.

على الرغم من أن الآباء أنفسهم كثيرا ما يشعرون بضيق عميق من التلفزيون وتأثيراته في أطفالهم، فإن اهتمامهم ينصب أكثر على مادة البرامج التي يشاهدها الأطفال لا على التجربة التلفزيونية ذاتها ويتضح أسلوب تركيز الآباء على المضمون تماما من أنشطة «منظمة العمل من أجل تليفزيون الأطفال» Action for Children's Television وهي منظمة ضاغطة من الآباء كان لها تأثير في الفترة من سنة 1968 إلى أن تم حلها في سنة 1992[22].

وتضيف الباحثة ماري وين: «يحتاج الأطفال إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف الخاصة من أجل تحقيق رغباتهم كراشدين في العمل واللعب على حد سواء لكن المشاهدة التلفزيونية لا تفضي إلى اكتشاف كهذه. فهي، في الواقع تحد من اندماج الأطفال في تلك الأنشطة التي قد تتيح لقدراتهم فرصة حقيقية للاختيار»[23].

وتضيف أيضا «يحتاج الأطفال إلى اكتساب مهارات الاتصال الأساسية. تعلم القراءة والكتابة والتعبير عن الذات بمرونة ووضوح. حتى يؤدوا وظائفهم كمخلوقات اجتماعية، غير أن التجربة التلفزيونية لا تعزز النمو اللفظي لأنها لا تتطلب أي مشاركة لفظية من جانب الطفل، بل تتطلب الاستقبال السلبي وحده»[24].

فالمؤلفة ماري وين على خلاف النقاد الذين يركزون جل اهتمامهم على مضمون برامج الأطفال التليفزيونية فهي تطرح الموضوع من زاوية تأثير فعل المشاهدة التلفيزيونية السلبي في نمو علاقة الطفل بالواقع الحقيقي مما يؤدي إلى تخلف في قدراته على التصور والتخيل والإبداع والابتكار...

وهذه التخيلات والتصورات هي التي تنمي حركة الفكر والعاطفة والشعور، أما خلال مشاهدة الطفل للتلفزيون، فإنه ينظر إلى صور جاهزة في إطارها العام وفي تفاصيلها التي تكون معدة من قبل خبراء في النص والديكور فتبدو وكأنها هو الأكمل والأسهل، فيأخذ بها الطفل كحقيقة مسلمة، لا تحتاج منه إلى التفكير والتخيل والتصور، مما يبطئ في تنمية حركة الفكر والتخيل عنده، وبالتالي يعتبر عاملا سلبيا في التنشئة الاجتماعية للنشء.

فالتلفاز يكرس عامل السلبية في الأسرة، وهذه مشكلة يتحملها الآباء الذين يمثلون قدوة للتربية، فكل إنسان في هذه الدنيا يبدأ حياته رضيعا، ثم طفلا، ثم فتى بصفحة بيضاء لا يعرف الخير أو الشر، ولكن سرعان ما يلونه المجتمع الذي يعيش فيه، كما تلونه بشكل خاص الثقافة التي يتلقاها. وهكذا في مراحل السن الأولى لحياة الإنسان يبدأ تشكيله، وتتحكم في هذا التشكيل البيئة والثقافة والحكم، تلك هي العناصر التي تفرق بين البشر في أنحاء المعمورة كافة.

إن المشكلة في تفكك الكثير من الأسر ترجع في الأصل إلى انسحاب الوالدين من القيام بدورهما في التنشئة الاجتماعية لأطفالهم، فقد لعب التليفزيون دورا مهما في تفكك الأسر العربية، من خلال تأثيره في العلاقات الأسرية والغريب في الأمر أنه حل محل الطقوس الأسرية والمناسبات الخاصة، طقوس وجبات الطعام، طقوس الذهاب إلى النوم أوالفراش، طقوس المرض...

ومعنى هذا أن الشاشة الصغيرة استولت وبشكل كبير على الدور التربوي للآباء في حياة أطفالهم مما أدى إلى غياب فرص المحادثة البسيطة بين الآباء والأطفال في البيت وكذلك تغيير جوانب مهمة في المنزل والحياة الأسرية منذ دخول التليفزيون. يقول يوري برونفنبرنر Urie Bronfenbrenner: «مثلما كان الساحر القديم يفعل، يلقي جهاز التليفزيون بتعويذته السحرية، باعثا الجمود في الحديث والفعل، محولا الأحياء إلى تماثيل صامتة ما دام السحر مستمرا. إن الخطر الأول لشاشة التلفزيون لا يكمن إلى حد كبير في السلوك الذي ينتج عنها - على الرغم من وجود خطر هنا أيضا - بقدر ما ينجم عن السلوك الذي يقف حائلا دونه: الأحاديث، الألعاب، المباهج والمجادلات الأسرية التي من خلالها يتعلم الطفل الكثير وعن طريقها تتكون شخصيته. إن تشغيل جهاز التليفزيون يمكن أن يوقف عملية تحويل الأطفال إلى عائلة»[25]. وبذلك يكون الآباء قد قبلوا قبولا تاما الحياة الأسرية الخاضعة لسيطرة التلفزيون، وهذا ما جعل العلاقات الأسرية تغيب عنها فرص الحديث، وربما الأكثر أهمية، فرص النقاش، والتعبير عن الشكوى، بين الآباء والأطفال والاخوة والأخوات.

من أجل هذا كله فإننا ندعو إلى التفكير جديا في إنماء العلاقات الأسرية من جديد من خلال تعزيز قيمة «الحب»، والتي يعرف الآباء أنها ضرورية، لكن كلا منهم يجد صعوبة بالغة في منحها للآخر لأن الفرص التقليدية للتعبير عن الحب داخل الأسرة قد تقلصت أو أصابها التلف، فالحب الذي يجب أن يحيا، ذاك الحب الذي يعطيه الآباء بلا تذمر أو شكاه.

ومن أجل الخروج من هذا المنزلق يوضح «الدكتور سعيد إسماعيل أنه ليس في استطاعة الإنسان مهما بلغ اطلاعه أن يصدر ببساطة حكما قاطعا فيما يتعلق بالبرامج التليفزيونية، فيقول إنها ضارة أو صالحة للأطفال، فهناك من البرامج ما يكون له أثر ضار على بعض الأطفال في بعض الظروف، ولكن بالنسبة لأطفال آخرين، وفي نفس الظروف السابقة أو بالنسبة لنفس الأطفال في ظروف مختلفة قد تكون هذه البرامج نفسها ذات أثر طيب (...) بمعنى أن يكون في استطاعتنا القول إن برامج التليفزيون لها ذلك الأثر أو ذاك على الأطفال وإذن فهذا اللون من البرامج ضار، وذلك اللون الآخر مفيد، إن المسألة مع الأسف ليست كذلك، والوصول بالنتائج لا يكون بهذه السهولة»[26].

وأضيف إلى هذه الملاحظات أن الإعلام التلفزي إعلام يجمع بين الكلمة المسموعة والصورة المركبة، وهذا ما يزيد من قوة تأثيره على الناس وبذلك يصبح الوسيلة الإعلامية التي تلعب دورا ذا أثر بالغ في حياة المجتمعات الإنسانية، والأهم من ذلك كله أن للتلفزيون تأثيرا أكبر على الصغار دون الكبار في مجالات مختلفة علمية واجتماعية وتعليمية وسلوكية ونفسية وعاطفية.

ويتضح من كل ما تقدم أن الحديث عن أثر التلفزيون على الطفل لا يمكن أن يكون إلا حديثا ذا وجهين: الوجه الذي يمثل الإيجابيات والوجه الذي يمثل السلبيات وفيما سيأتي خلاصة لبعض الاجتهادات حول إيجابيات وسلبيات التلفزيون في تكوين شخصية الطفل.

تساعده في نفس الوقت على تعلم وتدرب بعض المهارات دون اللجوء إلى التطبيق والتجريب العملي.

ثانيا: التلفزيون ودوره في تنمية المهارات اللغوية

إن الجانب الأكبر من التعلم الذي يحققه الطفل من التلفزيون هو شيء يكتسبه اتفاقا وعن غير قصد ضمن البرامج الخيالية، ويعتبر هذا مصدرا مهما للمعرفة والتعليم في السنوات التي تسبق ذهاب الطفل إلى المدرسة لأنه يعطي الطفل الذكي والبطيء الفهم على السواء حصيلة من مقررات اللغة تعدل ما يحصله نظراؤه الذين لم يعاصروا التلفزيون خلال سنة تعليمية، وبالمثل فإن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون مدة طويلة يذهبون إلى المدرسة بحصيلة من الكلمات أكبر من نظرائهم الذين يشاهدون التليفزيون قليلا[31].

وبهذا يساهم التلفزيون في تنمية المجال اللغوي عند الطفل، وخصوصا إذا كان الطفل يملك معرفة عامة باللغة التي يعرض لها التلفاز في برامجه، حيث تتم معرفته بها وتزداد إلى أن تصل حد المعرفة الحقيقية بها أحيانا.

فكثير من البرامج وخاصة التربوية الموجهة منها تعلم مخارج الأصوات والحروف ومجالات نطقها الصحيح، وأوضاع النطق السليم، وإثراء قاموسه اللغوي والمعرفي والكلامي، وتعويده الجرأة. كما يساهم التلفاز في الوقت نفسه بإيجاد لغة اجتماعية مشتركة بين الأطفال جميعهم وينمي بينهم الحوار الاجتماعي الذي تذوب من خلاله الفوارق الاجتماعية، حسب البيئات والظروف التي يعيشها كل منهم.

ثالثا: يثير التليفزيون كثيرا من العمليات العقلية الشعورية واللاشعورية في الطفل

قد يكون وسيلة للتنفيس وتصريف الطاقات المشحونة[32]، فعن طريق مشاهدة ما يعرضه التلفزيون من حالات ومواقف اجتماعية مؤثرة، كلها من صنع الإنسان بطبيعة الحال، توفر للطفل المشاهد إمكان تصريف الطاقة النفسية الشعورية واللاشعورية المرتبطة عنده بهذه المشاهد المؤثرة.

ومن المنافع التربوية للتلفاز إجابته عن أسئلة قد لا يكون الطفل الصغير طرحها وجد نفسه في حاجة إليها في حدود عمره، وبخاصة الأسئلة المعنوية غير المحسوسة في إجاباتها مثل أسئلة الحياة والموت والحب، والجنس، وغير ذلك من الأسئلة التي تشكل في مرحلتي الطفولة المبكرة والمتوسطة حرجا للآباء والمربين في إيجاد إجابات مقنعة ترضي الصغار.

رابعا: التلفزيون والأسرة

أشار «هيلد هيملويت» أن التلفزيون أثر على الحياة العائلية فزاد بقاء الأفراد في المنزل وأثر على جمع شملها، غير أنه لم يخلق صراعا مع أنه قد يعجل به[33]. وقد دافع بعض الباحثين عن كون التلفزة ليس لها أي تأثير سلبي على الأطفال الذين يعيشون داخل جو أسري واجتماعي متوازن ومن ذلك (أبحاث ويلبورشرام) الذي أشار إلى أن التأثير السلبي لبرامج التلفزة وخاصة المتضمنة لمشاهد العنف يكون في الأسر التي يعاني فيها الطفل من مشاكل، أما إذا كانت الأسرة تفتح نقاشات مع الطفل حول برامج التلفزيون، فإن التأثير السلبي يكون ضعيفا جدا[34].

وهو نفس الرأي الذي ذهبت إليه الباحثة «ميراي شالفان» موضحة أنه شيء طبيعي أن يجد الطفل في التلفزة ملاذا، إذا كان يعاني من مشاكل اجتماعية، وصعوبات في ربط صداقات، وإذا كان هناك غياب للمساحات الخضراء، ومساحات للعب والأندية الرياضية في المتناول، ففي هذه الحالة يرتمي الطفل في أحضان التلفزة وقد يصل إلى درجة الإدمان[35].

ولاشك في أن التلفاز يستطيع بواسطة برامجه الهادفة من تعزيز الجهد الاجتماعي بين الصغار والكبار، فيعود الأطفال على قواعد سلوكية تنظم العلاقات الاجتماعية بينهم وبين الكبار

مثل الآباء والأمهات. فيعلم الأطفال الطاعة والاحترام، والقدرة على مخالطة الكبار، والتحدث معهم، ومجالستهم ضمن إطار اجتماعي يضعهم في حدود معقولة من التعامل في المجالس والحوار فيها.

وهكذا يعمق التلفاز الانتماء الاجتماعي بين الأطفال ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، وينعكس ذلك في ضرورة حبهم لمجتمعهم وأفراده، عاداته وتقاليده، ومنهجيته، وسلوكياته الاجتماعية الإيجابية.

خامسا: ثقافة المشاهدة دور تربوي تعليمي يقع على عاتق الآباء والمربين

إن الأسرة وبخاصة الآباء والأمهات في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية، تعتبر الوسيط الأول والمهم الذي يقوم بتثقيف الطفل، ولاشك بأنها الميدان الأول الذي يواجه فيه الطفل مختلف التأثيرات الثقافية في المجتمع.

ولكن تظل قدرة الوالدين محدودة على تزويد الطفل بكل ما يحتاج إليه في الحياة، وفي تأسيس قاعدته الثقافية التي يمكنه أن ينطلق من خلالها إلى الحياة بشكل سليم، وذلك بسبب انحياد أعباء الحياة على طرفي الأسرة، الأب والأم، وكذلك سبب النمو المعرفي المستمر في التطور والتغير، الذي لا يمكن لبعض الأسر أن تملك قدرة على متابعته، وهذا مما يؤكد حاجة الأسرة على الاستعانة بالمادة المطبوعة، والمقروءة والمسموعة والمرئية، التي تتمثل في التلفزيون، هذا الجهاز الذي يستطيع أن يعاون الأسرة في توجيه الأطفال نحو المنهجية الحياتية الاجتماعية، ونحو تعديل سلوكهم وتثقيفهم بما يكفل لهم الإعداد والتهيئة السليمة، كما أن التلفزيون يمكنه أن يقوم بدور المثقف للكبار الذين يشرفون على إعداد الأطفال وبخاصة الآباء والأمهات والمربين والمربيات والمعلمين والمعلمات، وكل من له علاقة مباشرة في تربية الأطفال وتثقيفهم.

لذلك كله، فالمفروض من هؤلاء الكبار وبخاصة الوالدين، والمربين، ضرورة متابعة برامج التلفزيون والاستفادة منها في وجهين: الوجه الأول: الاستفادة من المواد التثقيفية التي تساعدهم على توجيه أبنائهم وتربيتهم، وذلك بواسطة المعلومات العلمية والتربوية المتطورة التي يتوصل إليها معدو برامج التلفزيون.

والوجه الثاني: متابعة البرامج التي تقدم للأطفال، وإفساح المجال أمام أطفالهم للاستفادة منها عن طريق مشاهدتهم لها. ومن وجهة نظرنا أرى أن يشارك الآباء والأمهات الأبناء مشاهدة بعض هذه البرامج، لمحاولة الاستفادة من استفسارات الأطفال حول بعض الجوانب، وربطها بالحياة التي يعيشون فيها، وبذلك تكتمل الفائدة، وتخف حدة السلبية إن وجدت، أما ترك الطفل يشاهد البرامج وحده بشكل مطلق وبدون مراقبة، فهذا يخل بتربيته وتشل من مهاراته الإبداعية وسلوكياته المرغوب توفرها فيه.

وهو نفس الرأي الذي توصل إليه الدكتور محمد عباس نور الدين في كتابه القيم «التنشئة الاجتماعية للطفل» حيث قال: «إن الخطاب التلفزيوني يخضع لتقنيات خاصة تفرض عليه الاختصار وتحويل الأفكار إلى شعارات، وميل التلفزيون إلى الاقتصاد في الكلام لاعتماده على الصورة والحركة وميل الطفل إلى الصمت وهو يتابع مشدوها ما يعرضه التلفزيون، كل ذلك من شأنه أن يعيق اكتساب الطفل للغة(....)»[36]. ويتابع نفسه يقول: «(.....) ولا بأس من أن يشاركه بعض أفراد أسرته في الكلام وفي التعقيب على مشاهدة التلفزيون، وبذلك يحدث جو من الكلام يخفف من تأثير الخطاب التلفزيوني الذي يعتمد الاختصار والبساطة ويعتمد على الصورة والحركة»[37].

إن من واجب الأسرة تعليم الأطفال وتربيتهم تربية تليق بهم، تربية إسلامية نابعة من تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية، كما أن وسائل الإعلام المختلفة المسموعة والمرئية والمقروءة مسؤولة عن القيام بواجبها الرسالي المتمثل في التوعية من أجل انقاذ الأطفال من الضياع والانحراف.

وهناك وجهة نظر حديثة جدا ما زالت مثار جدل في صفوف الآباء والاختصاصيين، ولعل من بين أحسن من يمثلها الباحث الاجتماعي الفرنسي، «فرنسوا ماري» في كتابه «اتركوهم يشاهدون التلفزة»[38].

وملخص رأي هذا الكاتب هو أن على الآباء أن يكفوا عن القيام بدور الرقباء على الأطفال، لأن الأطفال الذي شبوا مع التلفزة، لا يمكنهم أن يتصورا عالما بدون تلفزة، إنه ضجيج خلفي يشكل جزءا من بيئتهم، وبعد استعراضه للأرقام المتعلقة بالزمن الأسبوعي الذي يقضيه الأطفال أمام الشاشة، (10 ساعات في ألمانيا، 14 ساعة في فرنسا، و15 ساعة في بلجيكا، 22 ساعة في إسبانيا، و27 ساعة ونصف في الولايات المتحدة) يقول إنه رغم هذه الساعات، فالطفل أكثر قدرة على التكيف مع ما يقترحه عليه التلفزيون ويعارض كل أشكال الرقابة الداعية لحماية الطفل، وقد تعرض الكاتب لحملة قوية بدعوى أنه أبعد ما يكون عن شؤون الطفل، ذلك أن هناك أيضا تأثيرات سلبية للتلفزيون على الأطفال، وأصحاب هذا الرأي لهم أيضا الحجج الكثيرة للدفاع عن هذا التوجه.

2 ـ سلبيات التلفزيون:

أولا: التلفزة باعتبارها مخدرا

ولعل لهذا التخدير جوانب متعددة منها ما هو فيزيولوجي ومنها ما هو فكري ومنها ما هو اجتماعي، فمن الناحية الفيزيولوجية أظهرت بعض الدراسات التي قام بها الأطباء في بعض مستشفيات الأطفال في ألمانيا، أن الأطفال الذين يجلسون أمام التلفزيون لساعات طويلة كل يوم يصابون بأمراض لا تتناسب مع أعمارهم أخفها الأرق وانهيار الصحة العامة، وأخطرها الصرع، والإصابة بآلام الظهر نتيجة لعدم توازن الجسم لفترة طويلة[39].

ولهذا تصدر الهيئات الطبية تعليمات للأطفال تحدد ساعات مشاهدتهم للتلفزيون والتي ينبغي أن تكون في غرفة مضيئة وأن لا تقل المسافة عن الشاشة، عن ستة أمتار، وأن يكون جهاز التلفزيون في مستوى النظر أو أعلى قليلا.

أما من الناحية الفكرية فلقد أكدت عدة أبحاث ميدانية ـ عربية وأجنبية ـ أن الطفل وهو يشاهد التلفزيون، يميل إلى الصمت لأن الصورة ناطقة بنفسها حتى ولو لم تكن مصحوبة بكلام، كما أنه يضطر إلى أن يظل ثابتا أمام التلفزيون مشدوها بما يشاهده حتى ولو كان وضعا غير صحي، وإدمان الطفل على المشاهدة تجعله يعيش في عالم وهمي بعيدا عن الواقع ويميل إلى العزلة (...) والخطير في هذا الوضع أن الطفل والشاب قد يفضلان مشاهدة التلفزيون على المشاركة في العملية التنشيطية، على اعتبار أن مشاهدة التلفزيون لا تتطلب أي مجهود عقلي أو عضلي وتمارس في جو مريح على عكس التنشيط[40].

إن التأثير العكسي للمشاهدة التلفزيونية في حياة كثير من الناس هو، في النهاية الذي يحدد معناها كنوع خطير من أنواع الإدمان، وتكتسب مسألة الإدمان هاته ـ إدمان التلفزيون ـ طابعا أكثر خطورة حين يكون المدمنون أطفالنا نحن.

أما على المستوى الاجتماعي فيشار إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لبرامج الراشدين التي تتناول مشاكل وقضايا الحياة الأسرية خصوصا والاجتماعية عموما كثيرا ما ينتابهم القلق من المستقبل إذ إنهم يشعرون بأنهم مقبلون على مشاكل من هذا القبيل[41]. إن الطفل الذي يصل إلى هذه الحالة لا يمكنه بتاتا أن يقوى على مواجهة المشاكل التي تعترضه في الحياة، بل إنه يكون أشبه بالشخص الذي هو في حاجة إلى أن يعزل في مستشفيات خاصة.

ثانيا: التلفزيون يخلق من الطفل مشاهدا سلبيا

يرى «هيلد.ت هيملويت» أن مشاهدة التلفزيون سلوك سلبي، فالطفل وهو يشاهد، يجلس أمام الشاشة ويستسلم لها دون أن يقوم بعمل إيجابي[42]. هذا التعرض السلبي لمضمون التلفزيون يخلق شخصيات سلبية، وبالتالي فالتلفزيون يساهم في قتل التخيل الإبداعي الحر، فالطفل حينما يلعب ويرسم يكون بصدد تخيل إبداعي، أي أنه ينشئ صورا من إبداعه الخاص، أما الطفل الذي يدمن على التلفزيون، فإنه يستهلك تخيلات الآخرين في حالة تلقي سلبي.

إن التلفزيون شأن كل وسائل الاتصال الجماهيري تنساب كل معطياته في اتجاه واحد، وبشكل مستقل عن الجمهور على الأقل أثناء المشاهدة، هذه الخاصية، تنطوي على إعاقة الأبعاد المعرفية لتطور ونمو الطفل على وجه الخصوص، حيث يبدو عالم التلفزيون بالنسبة للطفل عالما سلبيا، لا يسمح له بالمشاركة والتفاعل، ولتوضيح هذه النقطة، أورد بعض الأمثلة الحية عن هذا الوضع.

تشير الباحثة الأمريكية ماري وين في كتابها «الأطفال والإدمان التلفزيوني» إلى أن التجربة التلفزيونية في حياة الطفل الصغير عودة واضحة إلى طريقة العمل السلبية، فهي لا تشبه قط أي شكل من أشكال اللعب، وما دام القلق الوالدي غالبا ما يكون مؤشرا على افتقاد شيء ما في حياة الطفل، فإن القلق المنتشر بين الآباء بشأن سلبية تجربة أطفالهم التلفزيونية قد يحمل قيمة البقاء أو بقاء الطفل[43].

فلقد لاحظ بعض الآباء أن سلوك أطفالهم يظهر تدهورا بمجرد الانتهاء، من مشاهدة التلفزيون. وفي العادة، لا يعير الآباء اهتماما كبيرا لذلك لأن مثل هذا السلوك يكون قصير الأمد في كثير من الأحيان. غير أن معظم الآباء يؤكدون أن قدرا من حدة الطبع أو إساءة السلوك كثيرا ما يحدث في تلك الأوقات:

«إننا نلاحظ أنهم دائما ينصرفون بعد ساعة أو ساعتين من المشاهدة في حالة سريعة، فهم سيئوا الطباع، مما حكون، متعبون، على استعداد للانفجار، وهم يبتعدون عن الجهاز ويحاولون تخفيف نوع من الاستياء الداخلي لديهم بطريقة ما - بشرب الماء الكثير أو الأكل، أو القفز في كل اتجاه دونما هدف»[44].

وهذا ما يؤكد أن للتلفزيون أثرا نفسيا في نمو الطفل، مع أنه أثر قد يهتز بدرجات متفاوتة حسب مراحل النمو العمري، ولكنه يبقى ثابتا بنسبة عالية حتى الاستمرار في النمو الإدراكي والعقلي عند الطفل.

ثالثا: التلفزة وانتشار أفعال العنف

تؤكد التجارب أن مشاهدة الأطفال لأعمال العنف عبر التلفزيون، والتي تعرض بشكل منتظم ويشاهدونها لعدة سنوات من عمرهم، تثير اكتسابهم لسيناريو السلوك العدواني، أي تتابع خطواته وتعلم فنونه، والتعرف على مترتبات إصداره أو مزايا القيام به واكتساب الثقة بمعرفة نقاط قوة الفرد ونقاط ضعف الآخر ويرسخ الأطفال هذا السيناريو من خلال الأداء الاستعراضي المتكرر له، سواء أثناء المحاورة مع الأقران أو في خيالات أحلام اليقظة، ويجعله هذا الأداء سهل الاستعادة عند التعرض لموقف محبط، أي يسير تحوله من فكرة إلى عادة، لذا توجد علاقة قوية بين كثافة مشاهدة الطفل لأفلام العنف وسلوكه العدواني، وكذلك بين عدوانيته وهو طفل وعدوانيته أثناء المراهقة وبعدها[45].

لذلك كله فالطفل ينظر إلى التلفزيون ويعتبره مرآة تعكس الواقع والحقيقة كما هي، دون تدخل، أو تعديل أو تغيير، مع أن الواقع العلمي يؤكد قدرة التلفزيون على التعديل والتغيير، كما أنه يملك القدرة على التلاعب الدرامي في المشهد التمثيلي والقصصي المعروض على الأطفال، وذلك بتدخل كاتب النص والمخرج والممثل وإمكانات التصوير مما يجعل ما يعرض في المشهد الدرامي غير الواقع الحقيقي، لكن الإمكانات الفنية للعرض تخلق للأطفال هذا الوهم بالحقيقة والواقع.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن وسائل الإعلام - التلفزة - تؤثر في النمو الانفعالي لدى الطفل، حيث درس أوزبورن واندزلي Osbornand Endsley (1971) ردود الفعل الانفعالية لدى أطفال هذه المرحلة (4-5 سنوات) عند مشاهدة أفلام العنف على شاشة التلفزيون، ووجد أن الأطفال يستجيبون انفعاليا بدرجة أكبر (كما اتضح من تصبب العرق انفعاليا) لأفلام العنف ذات الأبطال الآدميين، ويستجيبون انفعاليا ولكن بدرجة أقل نسبيا لأفلام الكرتون التي تصور العنف، ولا يبدو لديهم ردود فعل انفعالية غير عادية حين يشاهدون أفلاما خيالية من العنف ويفضلون الكرتون منها[46].

فالأطفال يحاولون التشبه بالشخصيات التي تقوم بأعمال إجرامية أو عنيفة، أو أن عالم النعيم الخيالي الذي ترسمه الأفلام لحياة المجرمين الخاصة تدفع الأطفال إلى ممارسة الإجرام، والأساليب التي يتبعونها في تنفيذ العمليات الإجرامية تشكل مفاتيح للأطفال لأن يكتسبوا طرقا في التنفيذ لا يمكن أن تحضر في أذهانهم لو لم تتهيأ لهم الفرصة لمشاهدتها.

فالأبطال من أمثال الرجل الخارق «السوبرمان» و«المرأة الساحرة» و«كلين دايزر» تعلن بصراحة عن نيتها في «القضاء على الشرير» ولعل المشاهد لها - إذا عاد بذاكرته إلى الوراء - لتذكر العديد من أمثال تلك الأفلام أو الرسوم المتحركة التي يشاهدها وهو صغير، أفلام ورسوم حبلى بالخوف والفزع، والعنف والعدوان.

وأكد الباحثون دور التلفزيون في انحراف الأطفال بسبب تقليدهم لما يرونه من أفعال العنف والإجرام في أفلامه الروائية والتسجيلية وفي رسومه المتحركة حتى قال المتطرفون: «إذا كان السجن بالنسبة إلى المراهقين هو الكلية التي يعلمون فيها الجريمة فإن التلفاز هو المدرسة المتوسطة للانحراف»[47].

ومن خلال تجارب تم عرضها من طرف «باندورا» وآخرين، حيث تم عرض مجموعة من الأفلام، على أطفال في سن الروضة، تمثل نموذجا عدوانيا تبين أن الأطفال الذين شاهدوا هذه الأفلام أظهروا من الاستجابات العدوانية (تقليدا لهذا النموذج) أكثر بكثير مما أظهره الأطفال الذين لم يشاهدوا هذه الأفلام، لقد كانت تجارب باندورا هذه أول الأبحاث التي أظهرت الأثر الذي يمكن أن تتركه أفلام العنف، في التلفزيون على سلوك الأطفال[48].

ففي دراسة حول الأفلام التي تعرض على الأطفال وأثرها في تدمير شخصياتهم، ذكرت «ماري وين» الباحثة الأمريكية نوعا جديدا من المجرمين الصغار، حيث تروي الصحف عن جرائم الأحداث التي تملأ قلوب القراء العاديين رعبا واستنكارا: اثنان من قطاع الطرق أحدهما في العاشرة من العمر والآخر في الثانية عشرة يسرقان الكهول، ثم عرضا يستديران ويقتلان الضحايا الضعاف، ومن أجل كسب هزيل في غالب الأحيان، شبان يهاجمون بعنف راكب دراجة هوائية في أحد المنتزهات ويضربونه بسلسلة حتى الموت قبل أن يهربوا بدراجته، أطفال يقتحمون إحدى الشقق ويطرحون أحد المسنين أرضا ويغرقون امرأة في حوض الاستحمام[49].

من هنا تنبعث خطورة كبيرة على مستقبل أطفالنا إذ قد يؤدي بهم هذا الانحراف عن الطريق السوي إلى ارتكاب الجرائم سواء منها الجنسية أو غيرها، فعلى هذا ينبغي أن تكون البرامج التي تعرض مما لا يؤدي إلى مثل هذه الانحرافات ومثل هذا السلوك ولتوفر للطفل والمراهق الاقتداء بشخصية محبوبة تعرض له على الشاشة، شخصية فاعل الخير الشهم، الغيور، لا الشخص القاتل الذي يتحدث ويدعم حديثه بالرصاص.

والأهم من ذلك أن يتم اختيار هذه البرامج المقدمة للصغار وفق أسس رئيسية، تراعي المستوى العقلي، والمستوى السني، والمستوى الانفعالي والشخصي والخبرات والقدرات لكل فئة من الأطفال إضافة إلى مراعاة العواطف في كل مرحلة من مراحل الطفولة المختلفة.

رابعا: التلفزيون ومعضلة عزوف الأطفال عن القراءة

يشتكي كثير من المعنيين بشؤون تعليم الطفل وتنشئته لاسيما المعلمون، من ضعف قدرة الأطفال في المجتمعات الحديثة على الرد والمحادثة الشفوية، ويكتشف المعلمون أثناء دروس المحادثة أن لغة التلاميذ تبدو في كثير من الأحيان متصلبة وجملهم قصيرة تكتسي طابعا عمليا وبعيدة عن التجريد وغالبا ما يعزى شيوع هذه الظاهرة إلى الانتشار الواسع للتلفزيون والمكانة التي أصبح يحتلها في حياة الطفل.

إن الطفل يعرض الأشياء دون أن يسميها أو يصفها أو يحدد وظيفتها، فالطفل يرى الحقل بأزهاره وأشجاره(...) المختلفة الأحجام والألوان ولا يحتاج أن يعرف أسماءها وخصائصها، فهي أمامه وفي مجاله البصري يحتك بها مباشرة، ولا تثير فيه أي تساؤل أو تفكير مادامت معروضة أمامه بكل تفاصيلها وخصائصها[50].

وبالتالي تنوب الصورة في هذه الحالة عن الكلام، والكلام سيظل في مستوى أدنى من الصورة باعتبارها مصدرا صحيحا للمعلومات المتعلقة بالشخص أو الموقف الذي ترمز إليه الصورة. كل ذلك من شأنه أن يعيق اكتساب الطفل للغة، فالتلفزيون دعوة واضحة للاقتصاد في الكلام لاعتماده على الصورة والحركة، مما يجعل الطفل يميل إلى الصمت وهو يتابع مشدوها ما يعرفه التلفزيون[51].

فبقدر ما يطيل الطفل فترة المشاهدة بقدر ما يشعر بالارتياح المرادف للكسل، خاصة أن كل المظاهر المحيطة بمشاهدة التلفزة تشعره بأنها متعة وراحة، وهكذا يفقد الطفل جانبا كبيرا من طاقته المعنوية المندفعة نحو العمل والحركة لحساب التسمر والجمود أمام الجهاز العجيب كما أنه يفقد بطول فترة المشاهدة جزءا كبيرا من طاقته المادية الجسيمة التي يستطيع بها متابعة دراسته وعمله الأساسي، عن طريق إتعاب البصر والأعصاب، فيكون مردود ذلك سيئا على انتباهه واهتمامه ونشاطه في اليوم الدراسي، وعن هذا يتولد مباشرة مشاعر النفور من العمل المدرسي باعتباره معارضا للمتعة والراحة، وما يتبع ذلك من عواطف منافية[52].

فالتعرض الكثيف للبرامج الخالية من الفائدة تعرض الطفل الذكي والبطيء الفهم على السواء إلى نقص وتخلف في اختبار المعلومات، وفي الاختبارات المدرسية عن نظرائهم الذين لا يشاهدون تلك البرامج لمدة قصيرة[53].

من خلال هذه الآراء القيمة عن مدى تأثير التلفزة في الطفل يتضح أن التلفاز أصبح ينافس المدرسة في التنشئة الاجتماعية للطفل، «ففي بلد كالمغرب قدر الفارق بين ساعات البث التلفزيوني وساعات التدريس في المدرسة واحد إلى ثلاثة، أي أن ساعات البث التلفزيوني تبلغ ثلاثة أضعاف ساعات التدريس التي تقوم بها المدرسة، إذ إن التلفزيون يقتحم الأسرة اقتحاما في وقت يخلد فيه الفرد للراحة والاسترخاء والتحرر من التزامات الواقع، وتشتغل في الغالب لدى الفرد آليات الدفاع التي تتيح له أن يتخذ موقفا نقديا مما يراه»[54].

إلا أن السؤال الذي يطرح في هذا المجال هو: كيف يتم إنماء مخيال الطفل عبر القراءة ما دام التلفاز يشكل معضلة أو حجر عثرة في سبيل استحضار عالم الخيال؟.

إن الظاهرة الملفتة للنظر أن أطفال اليوم يختلفون عن أطفال الأمس في الاهتمام الثقافي، فإذا كان أطفال الأمس يتبادلون الكتب والقصص فإن أطفال اليوم يتبادلون «الكاسيتات» أو الشرائط التسجيلية المصورة.

إنه عالم المرئيات عالم يغري أطفالنا ويسيطر على عواطفهم، لذلك فإن الطفل يجد نفسه مباشرة في الصورة التي تشاركه في الحياة بألوانها وحركاتها... إلخ.

وهذه اللغة تسمح له بالتعبير الواضح الذي يفوق تعبيره بلغة الرموز المكتوبة التي تتناقض مع العالم الحسي المرئي، إن وسائل الإعلام - الشاشة الصغيرة - لها القدرة الفائقة في حضن إيهامات الطفل وتخيلاته.

فالبرامج الموجهة للأطفال في التلفزيون ذو مستوى غير نفعي وجدي، لأن التلفزيون في هذه الحالة يظل بالنسبة للطفل مرتبط بالمتعة وأن المدرسة تظل مرتبطة بالالتزام وسلطة المعلم، وبالتالي يشكل هذا التناقض جانبا من أسباب عزوف الأطفال عن القراءة والمطالعة.

لذا يجب تعويد الطفل على التفكير في تقنيات المرئيات ومناقشة خطابها عن طريق إضافة بعد فكري آخر لإبعاد الضوء والصوت واللون، فالمربون إذن مطالبون اليوم باستغلال وسائل الإعلام - التلفزة - استغلالا إيجابيا لخلق أنماط جديدة من التعليم، تطور التعليم التقليدي الجامد. كما يمكن استغلال الشاشة الصغيرة في التعليم الذاتي، فنعلم أطفالنا ونعودهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم.

وهكذا فإن التعليم الجيد يمكن أن يتم من خلال الاستعانة بوسائل الإعلام الجيدة ذات الأهداف البناءة، كما يمكن أن يتم بواسطة المدرسة الفعالة التي تقدم تعليما جيدا يشرك التلميذ في عملية اكتساب المعرفة. فمعيار التعلم مقدار الجهد الذي يبذله المتعلم لبناء المعلومات المكتسبة لنفسه.

وخلاصة القول فإن التعاون بين النظام المدرسي وبين وسائل الإعلام أو المدرسة الموازية يقتضي أن تقصر المسافة بينهما بكيفية تؤدي ليس إلى توازيهما وإنما إلى تماسكهما واشتراكهما وتطابقهما في الأهداف. فمسألة «الصراع بين العالم المعرفي الحسي الذي خلقته وسائل الإعلام والعالم المدرسي المجرد الذي ما يزال تطغى عليه الطباعة مسألة في غاية الاستعجال ينبغي للمسؤولين عن الأنظمة التعليمية الانكباب عليه»[55].

خامسا: التلفزيون واللعب

إن اللعب إلى جانب الثرثرة، هو المتنفس الأكبر للطاقة الهائلة الكامنة في الأجسام الصغيرة النشيطة، هذه الطاقة التي إذا كتمت لسبب أو لآخر، تراكمت كما يتراكم الغبار على أثاث بيت مهجور معتم زجاجه وجعله كئيبا مقبضا[56].

وظاهرة كبت اللهو الطفولي محتملة جدا عند أي طفل إذا لم يتوافر له الباعث المحرض على استمرار هذا اللهو وتسييره في الوجهة الصحيحة[57]. فالأطفال الذين يشاهدون التلفزيون لساعات طويلة لا يميلون إلى اللعب أو اللهو، مما يحدث كبت أو إخماد أو خنق حدة إمكانيات ومواهب الطفل التي تعتبر ضرورية للتأقلم الفردي والاجتماعي. ففي إحدى مطبوعات جماعة تقدم الطب النفسي، وهي جمعية تضم قرابة ثلاثمائة من الأطباء النفسيين البارزين، وردت الملاحظة التالية: «إننا نشك في أن التلفزيون يعوق تطور القدرة التخيلية بقدر ما يستولي على وقت اللعب التلقائي. وقد أوضحت التجربة أن الأطفال الذين يكفون عن مشاهدة التلفزيون يلعبون بطرق توحي بوضوح بالإفادة من عالم خيالي نشيط، ومع استئناف المشاهدة، يقلل الأطفال هذا النوع من اللعب»[58].

وهكذا يعتبر التلفزيون عائقا يحد من انطلاق الطفل في اللعب والحركة المرافقة فاللعب أو اللهو كما تمت الإشارة إليه، هو المتنفس الأكبر للطفل كما يعتبر أول ركيزة من ركائز التعلم والتثقيف وكسب المعارف التي يتطلبها الطفل في مطلع نشأته.

سادسا: التناقض العاطفي بين الواقعي والتلفزي

يتجلى هذا التناقض لدى أطفالنا أكثر مما يتجلى لدى أطفال المجتمع الغربي، لكون أكثر ما يعرض من أفلام في تلفزتنا مستورد من الغرب، وهذا التناقض يبدو بين القيم المعروضة على الشاشة من خلال مواقف الممثلين وعلاقتهما بالقيم السائدة في بيئتنا الاجتماعية. ولنأخذ مثالا بسيطا يتعلق بمظاهر الخلاعة وشرب الخمر، فالأطفال هنا يقعون في تناقض بين ما يقوم به «البطل المحبوب» على الشاشة، الذي تتضافر كل الإمكانات التقنية والوقائع على إظهار فضائله البطولية، والأخلاقية وبين ما يتعلمه طفلنا في بيئته الخاصة على أنه «حرام» أو «عيب». وهذا يعرض كثيرا من عواطفه الأساسية المرتبطة بالقيم الأخلاقية والدينية، إلى التذبذب والشك، وخاصة حوالي العاشرة من عمر الطفل حيث يعرف عادة في هذه المرحلة بعض التشكيك فيما يدور حوله من أفكار الكبار وتوجيهاتهم، بدافع نمو قدرة النقد عنده[59].

وهكذا تصبح التلفزة معرضا لنماذج يجب أن يتقمصها الطفل، فيأخذها الطفل كحقيقة مسلمة، مما يبطئ في تنمية مدارك الطفل وحركة الفكر والتخيل عنده.

«لا للتلفاز» هذا العنوان الذي اختتمت به المؤلفة «ماري وين» كتابها «الأطفال والإدمان التلفزيوني» وهو يأتي أشبه ما يكون باقتراح أو إجراء لحل مشكلة «التلفاز والطفل» أو «الشاشة الصغيرة والطفل». حيث تقترح الباحثة التخلي نهائيا عن التلفاز، وتورد الكثير من الأمثلة والتجارب المتنوعة والطريفة والممتعة للعديد من الأسر الأمريكية تخلت فيها عن التلفاز تقول: «ومع ذلك، فإن بعض الأسر تختار بالفعل أن تعيش من دون التلفاز إلى الأبد، وتبدأ بعض الأسر الحياة الأسرية من غير جهاز تلفاز وينشئون أطفالهم من دونه، وتتخلى أسر أخرى عن التلفاز بعد فترة من الوقت كانت خلالها تمتلك جهازا وتشاهد بانتظام»[60].

فالتأثيرات السلبية للتلفزيون تبدو أكثر من إيجابياته، فالطفل المغربي ينشأ داخل البيت، في جو من التزمت والرقابة، والجمود، وإذا هو أمام التلفزيون يعيش في عالم مختلف تماما عن واقعه،

فهناك فرق كبير بين حياة الطفل في البيت، حيث التربية المحافظة التي تقوم على الحياء والخجل والعلاقات السلطوية، وبين ما يعيشه عبر برامج الشاشة الصغيرة حيث صور الحياة الأوربية والأمريكية وتعاطفه مع أبطال المسلسلات والأفلام، بكل ما تحمله هذه البرامج من قيم ومعايير وأنماط للسلوك، فيجد الطفل نفسه يحمل هموم المجتمع الصناعي، مما يعرضه إلى ازدواجية ثقافية قد تنعكس آثارها السلبية على نفسيته. لذا أرى أنه لابد ومن المفروض إخضاع التلفزيون لمجموعة من المقاييس والمعايير الأساسية ومن بينهما:

أ. أن يكون العاملون في برامج الأطفال من معدين ومقدمين ومنتجين ومشرفين، من ذوي الإعداد الفني المناسب، والخبرة المصقولة، والتجربة الجيدة في هذا المجال وبخاصة في مجال اللغة، ومعرفة الجوانب العقلية والانفعالية وخبرات الأطفال خاصة.

ب. أن تشرف على برامج الأطفال لجان علمية تربوية مختصة في مجالات تثقيف الأطفال واشتراك الآباء والأمهات في الإشراف والإعداد، بعد عرض برامج خاصة تعمل على توعيتهم وتثقيفهم في مجالات تربية أبنائهم.

وهكذا يمكن القول إن الحاجة تدعو إلى اعتماد مقاييس نقدية تربوية لاستخلاص تقييمات مناسبة لبرامج الأطفال، حتى يتسنى لهذه البرامج تقديم موادها من خلال قنوات وأساليب علمية هادفة، فتكون النتائج العامة المطلوبة من هذه البرامج قد أدت فاعليتها في خدمة الأهداف المتوخاة لتلفزيون الأطفال.

تبقى مشاركة الأطفال في العالم الثقافي الرحب، متمثلة في وسيلة الانترنت وهو البديل أيضا عن أي نشاط داخل المنزل، كما أنها وسيلة تساعد الطفل في اكتساب رصيد لغوي واكتسابه مهارات اجتماعية تصل إليه على شكل مفردات لغوية، وهذا مما يساعد على بناء سلوكه ومنهجية في الحياة وفقا للأساليب الاجتماعية السائدة.

الفصل الثاني
الطفل والشبكة العنكبوتية (الإنترنت)

المبحث الأول: علاقة الطفل بالإنترنت

المبحث الثاني: الطفل المغربي وعلاقته بالشبكة العنكبوتية.

« لقد تعددت الاستعارات في وصف هذه الشبكة الديناصورية، من مجاز المكان، إلى مجاز الحشرات، إلى مجاز الكوارث (...) أما مجاز الحشرات فقد حظي بموضع الصدارة في وصف شبكة الإنترنت، وما يجري على جبهتها، فكانت استعارة «بيت العنكبوت web» تشبيها للشبكة بهذا النسيج البالغ الرهافة، المكون من مسارات المعلومات التي تقتطعها طولا وعرضا، وغابة حلقات الربط التي تصل إلى مواقعها ووثائقها وناشريها ومطوريها ومستخدميها، متاهة هائلة من مسالك التشعب وعلاقات الاندماج المتطايرة المتجددة، ملايين من خطوط الاتصال في رهافة خيوط العنكبوت، قد غزلت هذا النسيج الرمزي الذي لا تعرف له بداية أو نهاية. ولم يقتصر مجاز الحشرات على «العناكب» بل توسع ليشمل «النمل» أيضا، حيث يشبهون قوافل الربوتات المعرفية بـ «مملكة النمل»، وهي روبوتات برمجية، تجوب الشبكة ذهابا وإيابا، تنقل المعلومات kvowlots وتتبادلها فيما بينها، وتوزعها وتحورها وتوظفها... «الدكتور نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي» عالم المعرفة العدد 276، مطابع السياسة. الكويت 2001 (ديسمبر).

المبحث الأول: علاقة الطفل بالإنترنت

I. تعريف الإنترنت أو شبكة الشبكات: المنظور الثقافي

تحدث الكثير من المفكرين والإعلاميين والفنيين عن الإنترنت: ذلك «الماموث» الشبكي الكوكبي، ذو الفضاء المعلوماتي، المتناهي الضخامة الدائم الامتداد والانتشار، والذي يقدر عدد رواده بـ 800 مليون نسمة بحلول العام 2004، إنها تلك الغابة الكثيفة من مراكز تبادل المعلومات التي تختزن وتستقبل وتبث جميع أنواع المعلومات في شتى فروع المعرفة وفي جوانب الحياة كافة[61]».

فالإنترنت أو شبكة العنكبوت تعتبر وسيلة تقنية متطورة تساعد على مواجهة المشكلات التعليمية والتربوية، فهي وسيلة تربوية ناجحة ووسيط جيد في مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات علمية وإبداعية.

من وجهة نظرنا فالشباب وبشكل خاص يستفيدون من البرامج التي تقدمها شبكة العنكبوت، فالرغبة الموجودة لديهم في مشاهدة برامجها تجعلهم يقلدون ما يرون فهما ونمطا سلوكيا، وأفكارا علمية.

هذا بالإضافة إلى أن شبكة العنكبوت تعيننا طاقاتها ووسائلها الفنية على معرفة كل جديد من الاختراعات والاكتشافات والأحداث.

ومن ناحية أخرى، تعتبر شبكة الإنترنت وسيلة إعلامية جديدة، تلعب دورا فعالا في حياة المجتمعات الإنسانية، توصل إليها بما تعرضه من مواد وبرامج ومعلومات العلم والخبرة والترفيه. وهي عندما تقوم بهذا الدور تؤثر في تطوير حياة الناس، وفي توجيههم، لذلك فقد اعتبرت الوسيلة المناسبة في التعليم للكبار والصغار على حد سواء.

والإنترنت حسب الدكتور المهدي المنجرة «مصطلح مركب من كلمتين: «نيت» بمعنى الشبكة و «إنتير» بمعنى ما بين، فهو شبكة الشبكات في الميدان الإعلامي بمفهومه المعاصر الذي يشمل المكتوب والسمعي - البصري»[62].

وبذلك تعتبر - شبكة الإنترنت - وسيلة إعلامية عصرية لها الأثر الفاعل في تنشئة الجيل الجديد، وإعداده للحياة بأشكالها المختلفة، إنها «شبكة الشبكات أو الشبكة الأم» التي طوت في

جوفها مئات الآلاف من شبكات تبادل المعلومات، وذلك باستخدام الألياف الضوئية ذات السعة الهائلة. وبفضل هذه السرعة الهائلة لإرسال البيانات، يمكن للإنترنت نقل الأفلام ورسائل الإعلام الحية وصور الفيديو... إلخ. نبض متدفق من المعلومات ينقل إلى الفرد أينما كان نبض الحياة اليومية في أي بقعة من العالم، أو ينقل حضور هذا الفرد ذاته حيثما يريد، ليشارك في اللقاءات، ويستمع إلى المحاضرات وما شابه. إنه فضاء رمزي جديد، يطلعون عليه مجازيا «فضاء السيبر» إنه فضاء تقطنه الجامعات، وتقام فيه المؤسسات، وتمارس فيه الصفقات، وتعقد فيهcyberspace التحالفات، وتحاك المؤامرات، بل ترتكب أيضا جرائم المافيا، وسرقات الأموال والأفكار والمعلومات»[63].

وهكذا أصبح الإنترنت نافذة الإنسان، يواجه من خلالها العالم على اتساعه، بحيويته المتدفقة، وديناميكياته الصادرة وإشكالياته المتجددة المتشابكة والمتراكمة، إن شبكة الشبكات هذه تعيد صياغة العلاقة بين الإنسان وعالمه، بين الفرد ومجتمعه، بين ثقافة المجتمع وثقافة الغير. لذلك كله، ومن وجهة نظرنا، فالإنترنت يلعب دورا مهما في التقدم الثقافي، والتطور الحضاري، وهو أداة فاعلة ومؤثرة، في الحياة الاجتماعية لأنه أثبت واقعه في التواصل الاجتماعي بين الأمم والشعوب في شتى أنحاء العالم على الرغم من بعد المسافات واختلاف الثقافات، فالإنترنت أصبح بكل المقاييس «ساحة ثقافية ساخنة، ووسيطا إعلاميا جديدا، ومجالا للرأي العام مغايرا تماما لما سبقه، فمع ظهور كل وسيط إعلامي جديد، يتواتر حديث الالتمام والانقراض، فالراديو سيقضي على الصحافة والتلفزيون سيقضي على الراديو والسينما، أما - الإنترنت - لابد وسيسلب من التلفزيون قطاعا عريضا من جماهيره، خاصة الشباب منهم»[64].

فالعصر الذي نعيشه هو عصر المعلومات بحيث إن بعضهم ومن المعلومات بأنها العناصر الخمسة للإنسان، فالإنسان يحتاج إلى الماء والهواء والطعام والمأوى، ويحتاج إلى عنصر خامس هو المعلومات[65].

ونحن نعيش حقبة تسمى «انفجار المعلومات» إذ تتضاعف كمية المعلومات كل 12 سنة تقريبا، وطبقا للحسابات المتواضعة في مجال النشر العلمي يصدر حاليا من حوالي 15. 20 مليون صفحة مطبوعة في السنة[66]، وأن المعدل الراهن لما ينشر على المستوى العالمي بات من الضخامة بحيث إنه يتزايد تقريبا بسرعة ثلاث مرات قدر نمو سكان العالم وبينما يموت السكان فإن الكتب تبقى في مكانها على قيد الحياة[67].

وهكذا يمكن القول إن قضية تفوق الإنترنت وخطورتها وهيمنتها على باقي وسائل الإعلام الأخرى أصبحت مؤكدة، وبسببها لم يعد العالم قرية صغيرة فحسب، بل صار نتيجة لقدراتها الهائلة في المعلومات والاتصال أصغر من ذلك.

فهي تستطيع أن تزود أي شخص في العالم متصل بكمبيوتره بهذه الشبكة، بأي معلومات يريد الحصول عليها وأي أخبار يود الوصول إليها أو أي صفات أو حجوزات في شركات طيران أو سياحة أو فنادق... إلخ. يرغب في تحقيقها بسرعة الكومبيوتر الحالية أو بالسرعات المستقبلية العجيبة التي سيصل إليها. «هذه الحقيقة ملموسة مسلم بها لا يختلف عليها عاقلان وأن انتفاع الأفراد أو الهيئات من ذلك كبير وهذا شيء من النفع (...) نأخذ منه ما ينفعنا من علوم ومعارف ومهارت وخدمات واتصالات.... إلخ»[68].

فمن الملاحظ أن لشبكة الإنترنت جمهورها الخاص بها على الرغم من التنافس الشديد بينها وبين تلك الوسائل الإعلامية، وقد اهتمت المجتمعات الإنسانية بها، فهي تعتمد على السمع والبصر بل أكثر من ذلك فهي وسيلة إعلامية ناجحة في الانتشار والتأثير في الناس. كما يقول الدكتور المهدي المنجرة: «بواسطة الإنترنت يمكنني أن «أتجول» بلغة الإنترنت on navigue وأدخل إلى مكتبة الكونجرس وأبحث فيها وأجد المعلومات المطلوبة، وأخرج منها في الحين، ثم أذهب إلى مكتبة «بريتيش موزيم» في لندن أو المكتبة الوطنية في باريس أو إلى مكتبة في جامعة القاهرة، وسيأتي وقت - عندما نتقدم - يمكننا فيه التجوال في مكتبة القرويين بفاس دون الحاجة للسفر إليها من الرباط أو الدار البيضاء بواسطة القطار أو السيارة...»[69].

وهذا مما يؤكد أهمية الوسيلة في عالم يشهد تغييرا سريعا، وتطورا هائلا، لا يمكن للوسائل التقليدية أن تماشيها.

2 ـ بعض خصائص شبكة النمل (الإنترنت):

تعتبر الإنترنت أو الطريق السيار الممتاز للمعلومات أعظم اكتشاف شهدته نهايات القرن العشرين لأنه أحدث انقلابا في وسائل الاتصال وتداول المعرفة، وجاء بمفهوم جديد للثقافة والمجتمع والتواصل مما يصح معه نعت الإنترنت بالثورة الكوبيرنيكية الجديدة[70].

فشبكة النمل أو الشبكة الأم «تعتبر من أنشط الوسائل الإعلامية التي تخدم مجموعة من الأفراد، وتحقق مجموعة من الأهداف سواء كانت تربوية، علمية، اجتماعية، سلوكية (..) مما جعلها تمتاز بمجموعة من الخصائص أبرزها:

أ ـ إن شبكة العنكبوتية منتدى علمي للربط بين المؤسسات الأكاديمية كالجامعات ومراكز البحوث»[71].

ب ـ «تقدم سبيلا للوصول إلى البريد الإلكتروني وإلى جماعات الأخبار وأجهزة الكومبيوتر وأرشيفات المعلومات، فشبكة الإنترنت هي تجميع ذوي الاهتمام المشترك ليتقاسموا خلالها المعلومات، ومن ثم تصبح الإنترنت مجالا لتبادل المعلومات عن طريق البريد الإلكتروني[72] E-Mail.

وهذه خاصية تفيد أو توفر للإنترنت الانتشار، والاهتمام من قبل كل فئات المجتمع، كذلك فإن استخدام الإنترنت في الزمان والمكان اللذين يحددهما المشاهد يعتبر من الخصائص الإعلامية التي ساعدته على انتشاره.

ج ـ أتاحت معالجة النصوص آليا أدوات فعالة للحدث طولا وعرضا في متن النصوص، وتحليل مضمونها، واستظهار ما يستتر في ثنايا سطورها، من إيحاءات وعلاقات تربط بين ألفاظها وجملها وفقراتها. وهكذا حررت النصوص من قبضة تلك الخطية الصارمة التي فرضها عليها وجود الورق وثبوت الطباعة، فليست النصوص كما تبدو ـ في ظاهرها ـ تلك السلاسل المتعاقبة من الحروف والكلمات والجمل والفقرات، بل هي ـ في جوهرها ـ شبكة كثيفة من العلاقات المنطقية والتركيبية والموضوعية.

وهي العلاقات التي تتجلى في صور مختلفة من القرائن اللغوية، معجمية وصرفية وتركيبية ونحوية ودلالية ومقامية، حتى يمكننا تتبع مسارات هذه الشبكة من العلاقات، استحدثت تكنولوجيا معالجة النصوص ما يعرف بتفكيك «حلقات التشعب النصي» لقد قضى هذا التكنيك على خطية السرد النصي، حيث يمكن من خلاله الربط بين أي موضع آخر داخل النص أو الوثيقة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن نربط بين كلمة «خطية» التي تكرر ذكرها في بداية هذه الفقرة وفي وسطها وبالقرب من نهايتها... إلخ[73].

د ـ أتاحت شبكة العنكبوت نوعا جديدا من الكتابة الروائية ـ أو ما أسماه (بالرواية الجامعية / التفاعلية).

إن شبكة الإنترنت عبر محطة تتيح للنقاد المهتمين بالأدب التجريبي الاطلاع على مجموعة من الكتابات في هذا الشأن، هذه الكتابات التي أحدثت بفعل الإنترنت، تغييرا جذريا في الأسلوب، والمضمون والبنية السردية خالقة بذلك ما اصطلح على تسميته بالرواية الموسوعية أو الضخمة، نظرا لتعدد كتابها وانتمائهم لمواقع جغرافية، ثقافية، واجتماعية مختلفة[74].

والإنترنت في هذا الدور، ذو أثر بالغ في حياة المجتمعات الإنسانية، يوصل إليهم بما يعرضه من مواد وبرامج ومعلومات العلم والخبرة والترفيه، والشبكة عندما تقوم بهذه الأدوار الفاعلة، تؤثر في حياة الإنسان، وفي توجيههم، لذلك اعتبرت شبكة الإنترنت الوسيلة المناسبة في التعليم للكبار والصغار على حد سواء.

إلا أن السؤال الذي يطرح في هذا المجال هو: كيف نجعل الشبكة العنكبوتية وسيلة تحث الطفل على القراءة؟ أو كيف يمكن التوفيق بين ارتياد الطفل لما يسمى أو ما يطلق عليه فضاء السيبر وبين البيت والمدرسة...؟

3 ـ الطفل وعلاقته بالشبكة العنكبوتية:

أصبح من المألوف أن نرى ونحن نزور العديد من فضاءات السيبر مجموعة من الأطفال وقد تحلقوا حول شاشات أجهزة الحواسب مسحورين بروعة ما تمنحه لهم هذه التكنولوجيا من إمكانات لا متناهية، وتبدو أناملهم الصغيرة وهي تداعب أزرار لوحة المفاتيح كأنها قد وجدت ضالتها المنشودة.

فالخبراء يؤكدون أن الطفل في سن العامين أو ثلاثة أعوام يمكنه استخدام الكمبيوتر وفي سن الرابعة يبحر في عالم الإنترنت. حيث إن أطفال الألفية الثالثة لم تعد تجذبهم الألعاب التقليدية، ويقول الخبراء في هذا المجال: «إن الكمبيوتر يعد حيوانا صبورا وأداة جيدة للتعلم لأنها تسمح للطفل بأن يصبح شخصية فعالة تعكس التليفزيون علاوة على أنه يحث على المدارك المختلفة للمخ. ويقول روبرتو مارلينا أستاذ علوم التكنولوجيا في جامعة روما ومؤلف كتاب Esseri Multimedial أو كونوا وسطاء جدا ففي هذه السن يقرن الطفل الكلمات بالأشياء ومن خلال الكمبيوتر يطور قدراته والتعرف على الأصوات والصور كما يمكنه التصغير والتكبير مما ينمي لديه الحواس المرئية والصوتية»[75].

فالأطفال في حاجة ماسة إلى من يرشدهم لاستكشاف عوالم الإنترنت المدهشة والمفيدة، وبرامجه المتنوعة الفنية والرياضية والعلمية، فالإنترنت أو الشبكة العنكبوتية في أي بلد تقدم برامج متنوعة، موجهة للصغار. كالألعاب الترفيهية، ومجلات الصغار، وبرامج العلوم وسواها.

والأهم من ذلك أن يتم اختيار هذه البرامج المقدمة للصغار وفق أسس رئيسية، تراعي المستوى العقلي، والمستوى السني، والمستوى الانفعالي والشخصي، والخبرات والقدرات لكل فئة من الأطفال، إضافة إلى مراعاة اللغة، من حيث قاموس الطفل اللغوي. وخصائص اللغة الخاصة بالأطفال في كل مرحلة من مراحل الطفولة المختلفة.

كما يجب أن تراعي الأهداف التربوية التي تعطي الطفل مجالا في الانتقال من مرحلة الغرائز إلى مرحلة التكيف الاجتماعي. ولكي تكون هذه البرامج المقدمة موفقة في عرضها للأطفال، عليها أن تراعي تجارب الأطفال وخبراتهم وقدراتهم التي يعيشونها في كل مكان: في البيت، في الحي، في الشارع، في الروضة، وفي المدرسة.

وإذا ما راعت البرامج هذه الأسس فإنها تستطيع أن تنقل إلى الأطفال المفاهيم والمهارات والأنماط السلوكية، والتوجيهات التربوية، وتعطيهم دوافع للمعرفة، وتكسبهم خبرات مفيدة لحياتهم.

فشبكة الإنترنت مثل: «كتاب مفتوح يكون أكثر فعالية والطفل ينجذب بشدة للكمبيوتر، لذا كان الطفل يستخدمه بكثرة، ولكن من الضروري التحكم في الفترة التي يجلسها الطفل أمام المنشور فلا تزيد عن ساعتين أو ثلاث ساعات يوميا.

ويحذر الخبراء من اعتبار الكمبيوتر جليسة أطفال وعندما يتجه الطفل لهذا العالم يفضل المكوث بجانبه عندما يكون صغيرا وهكذا فإن عالم الكمبيوتر عالم مذهل ومدهش وينمي لدى الأطفال إحساس الملاحظة والتخيل ومعرفة الأشكال والأحجام من 3 إلى 6 سنوات، وينمي قدرة الإبداع في عامين فأكثر، كما ينمي قدرة التصميم والتحكم وابتكار شخصيات واختيار موسيقى ووضع الألحان الراقصة من 5 سنوات فأكثر، كما يمكنه اكتشاف الأرقام والكلمات والصور من 3 - 7 سنوات»[76].

ويمكن القول إن أهمية شبكة الإنترنت تكمن في قدرتها على توصيل المعلومات للأطفال بشكل واسع، بالإضافة إلى قدرتها على جذب تفاعل للأطفال مع المواد التي تعرضها الشبكة، فهي تعتبر من أخطر وسائل التعبير الفني، وأكثرها تأثيرا وفاعلية في جماهير الأطفال. وبذلك يمكن اعتبارها من الوسائل الإعلامية الجديدة التي يمكنها أن تقدم للأطفال خدمات كثيرة، فالصورة المتحركة المرتبطة بالصوت المسموع تثير اهتمام الطفل، وتقدم له نفعا أكثر من الكلمة المكتوبة أو المسموعة.

ويعود ذلك لما توفره الشبكة العنكبوتية من تسلية وخيال، وحقيقة، وتقمص، بالإضافة إلى الكم النوعي من المعلومات.

فيه، أو بواسطة تعلمه من الكبار، الأسرة مثلا فهو عن طريق الكبار يتعلم الأنماط السلوكية المقبولة في مجتمعه. كما أن شبكة الإنترنت بما تعرضه من معلومات ومعارف فيما تقدمه من برامج للأطفال تساهم في تعليم الأطفال ما يفيدهم، لذلك فإن وجودها بينهم ضروري حتى تقوم بالمهمة على أحسن وجه، كما أن الطفل ومنذ الأيام الأولى ثم وصوله إلى الطفولة المبكرة يشغل بالنظر إلى الشيء المتحرك الذي يقع تحت حسه السمعي والبصري، أي يثيره الصوت والحركة، وهذا مما يؤكد أن الأسرة يمكنها أن تبرمج للطفل أوقاتا مناسبة يرافقهم خلالها في النظر إلى الشبكة العنكبوتية ليألف الرؤية، ويعتاد على النظر إليها ضمن إطار مبرمج يعينه في المستقبل من إعادة النظر إلى الشبكة العنكبوتية.

لا شك إذن أن لشبكة الإنترنت آثارا إيجابية، وأخرى سلبية، فاختيار البرامج التربوية التعليمية الهادفة، التي تنقل العلم والمعرفة والثقافة، والتوجيه والسلوك السليم، وتعزز العادات والقيم والمثل السليمة، وتمتع الأطفال وتسليهم بمعلومات تعزز المناهج المدرسية، أو تقوي معلوماتهم الثقافية، تعطي آثارا إيجابية نافعة في حياة الطفل الحاضرة والمستقبلية. أما البرامج التي لا يتم اختيارها، ومراقبة عرضها بناء على هذه الأسس، وبخاصة برامج العنف والجريمة والقتل، فإنها تعتبر سلبية في آثارها ونتائجها على هذا المخلوق الجميل، وتلحق الضرر به.

وهذا ما سنكتشفه من خلال دراسة علاقة الطفل المغربي بالشبكة النملية ومدى إقباله على ما يسمى بفضاءات السيبر أو ما يعرف في ثقافتنا المتداولة «بمقاهي الإنترنت» وهي دراسة تبين لنا المستوى الثقافي للطفل المغربي ومدى ارتباطه بالشبكة العنكبوتية.

المبحث الثاني: الطفل المغربي وعلاقته بالشبكة العنكبوتية

تكاد تجمع أغلب الأعمال التي أنجزت في المغرب في العقود الأخيرة، وكذا بعض المقالات الدراسية المنشورة على صفحات مجلات متخصصة، على اعتبار نموذج التنشئة السائدة في المغرب هو النموذج التقليدي، لكن رغم هذا فلا بد من التأكيد على التحولات الأخيرة التي عرفها المجتمع المغربي بالخصوص منذ بداية الثمانينيات، والتي عملت على تغيير الكثير من ملامح هذا النموذج، وبدا جليا بروز نموذج جديد في التنشئة تلعب فيه المدرسة ووسائل الإعلام وكذلك جماعة الأقران أهمية قصوى، وهكذا لم تعد الأسرة تلك المؤسسة الطبيعية، أو الجماعة الأولية التي تحتكر عملية تنشئة الطفل، وتحقيق تعلمه الاجتماعي وتكوين شخصيته، بل ودخلت مؤسسات أخرى وبشكل غير منظم وعنيف في بعض الأحيان لتمارس تأثيرها الفاعل على عملية التنشئة والتطبع الاجتماعي للطفل[78]. ومن هذا المنظور فواقع التنشئة السائد حاليا في المغرب يجعلنا نطرح التساؤل عن مدى تحقق هدف التنشئة الاجتماعية في نقل التراث الاجتماعي للجيل الجديد، جيل المعلوميات، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية.

فالوجود الشبكي العنكبوتي بالنسبة لمجتمع كالمجتمع المغربي، لا بد أن تكون له مجموعة من المتميزات الخاصة، كما أن تعامل الطفل المغربي مع الشبكة العنكبوتية له مميزاته أيضا.

ويمكن الإشارة إلى أهم العوامل التي تعزز قدرة الشبكة العنكبوتية على التأثير في القيم والسلوك داخل المجتمع المغربي الطامح إلى تحقيق الأفضل:

(1) التزايد الديموغرافي وقلة فرص الشغل والبحث عن أنشطة مسلية لتمضية أوقات الفراغ تجعل الشباب يقبلون على الشبكة العنكبوتية للاطلاع والتثقيف بل والبحث عن مواقع تعرض فرص للشغل.

(2) غياب شبه تام لوسائل تثقيفية وتربوية تكون في متناول الأسر ذات الطبقات المحرومة.

(3) التقدم المعلوماتي والتكنولوجي، على صعيد متطلبات الحياة اليومية، والحرص على دخول الشبكة إلى بعض البيوت. الطبقة الغنية. من أجل تحقيق مستوى أفضل.

(4) الشبكة العنكبوتية كوسيلة للهروب من الروتين اليومي، ومن ظروف العيش والحرمان، فشبكة الإنترنت عالم مثير يزخر بمشاهد يصعب على المشاهد العادي الوصول إليها والتعرف عليها.

(5) النسبة المرتفعة للأمية بين أوساط المغاربة تجعلهم يقبلون على الشبكة العنكبوتية للحصول على أبسط وأيسر الطرق للتعلم والمطالعة.

فالواقع «أن عملية نقل الإرث الاجتماعي لم تعد تتم عبر القنوات التقليدية، التربية العائلية، الجماعة القبلية، الدوار، الحي...، بل أصبحت تتم عبر قنوات جديدة: المدرس وسائل الإعلام»[79].

فالأسرة المغربية عرفت تحولات عميقة في إطار التطور الرأسمالي، أضف إلى ذلك التطور الذي عرفته مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية وكذلك على المستوى الثقافي والترفيهي، وهكذا وجدت الأسرة المغربية نفسها عاجزة أمام الرقم الكمي في توفير تأطير ثقافي وترفيهي لأفرادها مما جعلها تقف مشلولة أمام التحديات التكنولوجية المعاصرة كالشبكة العنكبوتية والتلفزة في احتكار مجالات التنشئة الاجتماعية.

والملاحظ أن هناك تفاوتا كبيرا بين طبقات المجتمع سواء في المستوى التعليمي أو التربوي والترفيهي، حيث نجد فرقا شاسعا وواضحا بين الطبقات الغنية والميسورة وبين الطبقات الفقيرة والمهمشة اجتماعيا.

فطفل الفئات الفقيرة، بحكم ما يعانيه من حرمان ثقافي واجتماعي... إلخ لا يتوافر على نفس فرص النجاح التي يتوافر عليها طفل الفئات الميسورة والغنية.

أضف إلى هذا أن الطفل المغربي لا يعاني فقط من قسوة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والطبقية... إلخ وإنما يعاني أيضا من قسوة والديه اللذين يكونان جاهلين بأبسط المبادئ المتعلقة بالتعامل مع الطفل. وعند اطلاعنا على كتاب «مقدمات لدراسة المجتمع العربي» لهشام شرابي نلمس هذه الصورة الحية بقوله: «إن العقاب الجسدي لا يعلم الطفل شيئا إلا الرضوخ لمن هو أكبر وأقوى منه ولمن هو أعلى منزلة، ومن هنا يتعلم الفرد أن يسكت على القهر وأن يكبت الضغينة، ومن هنا تتكون في الفرد صفات لها أبعد الأثر في تكوين شخصيته...»[80].

إن جو الأسرة بهذا المعنى، يظل جوا كئيبا بالنسبة للطفل والمراهق، مما يشعرهما بالملل والرغبة في الانفلات من قبضة رقابة العائلة والسلطوية المفرطة، والتي تتجلى في أوامر ونواهي الوالدين بالقيام بالواجبات المدرسية أو بعض الأعمال المنزلية أو المراقبة المفرطة.

وهكذا يجد الطفل نفسه في قوقعة متأزمة وشعوره بالقلق والخوف ويبحث خارج المنزل عن علاقات جديدة مع أمثاله لا يمكن أن يقيمها داخل الأسرة مما يشعر بالمتعة والتجدد والخلاص.

إن هذه التحولات التي طالت الأسرة المغربية ونالت من سلطتها التأطيرية، قد شكلت خلفية سيكواجتماعية لنمط تعاطي الأسرة للشبكة العنكبوتية، حيث نجدها تندفع بكل حماس واندفاع إلى الاطلاع على كل ما جد واستجد في الشبكة وتخصيص مواقع مركزية داخلها وهذا ما يجعل الطفل بالخصوص يتهرب من سلطة الوالدين. وبذلك تتلاشى المكانة المرموقة لكل من الأسرة بمن فيها: الأب، والأم والجدة...

ومن المؤكد أن «ساكنة المغرب تجاوزت 26 مليون نسمة حسب إحصاء سنة 1994، ومن المؤكد أيضا، أن أكثر من نصف هذه الساكنة تقطن في البوادي (...) كما أن المجتمع المغربي يصنف في خانة المجتمعات الشابة، إذ إن ما يزيد على 50٪ من المغاربة تقل سنهم عن الخامسة والعشرين، وأكثر من 19,328,200 نسمة لا تتجاوز أعمارهم الرابعة والثلاثين»[81].

تمثل إذن فئة الشباب النصف الحي من المجتمع المغربي، والملاحظ أن هذه الفئة تحتاج إلى العناية أكثر، أضف إلى ذلك فئة «الأطفال التي يبلغ عددها حوالي 8200,657 والذين لا يتجاوز سنهم التاسعة»[82].

فغالبيتهم يحتاجون قبل سن التمدرس ولوج روض الأطفال، وللابتعاد عن دلع العائلة طيلة النهار وتأهيلهم للاندماج في عالم المدرسة، وتكوين شخصيتهم لتحقيق الأفضل.

ففي غياب تنظيم عقلاني لأوقات الفراغ ومع تراجع تأثير كل من الراديو والسينما والتلفزيون، تبقى شبكة العنكبوت هي الوسيلة الوحيدة للترويح بالنسبة لفئات عريضة من المجتمع (الأطفال، الشباب...).

وهذا ما توصلنا إليه من خلال، زيارتنا لبعض مواقع الشبكة العنكبوتية، باعتبار هذه المحطات تحيلنا على السؤال المؤرق، كيف يتعامل أطفالنا مع الإنترنت؟ وماذا يفعلون أمام الساعات الطوال التي يقضونها أمام شاشة الكمبيوتر؟ الجواب يأتي من خلال مجموعة من الملاحظات التي جمعناها لدى فئة من الأطفال والذين يبلغون سن (9 - 11 سنوات) أي مرحلة الطفولة المتأخرة والتي يسميها البعض «قبيل المراهقة وهي مرحلة تتميز بتأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك، ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الأقران، ويسود اللعب الجماعي والمباريات ولكي يحصل الطفل على رضا الجماعة وقبولها له نجده يساير معاييرها ويطيع قائدها. ويرافق زيادة تأثير جماعة الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدريج»[83].

فإذا توجهنا بالسؤال إلى رواد «نوادي الإنترنت» أو ما يعرف «بمقاهي الإنترنت» عن سر إقبالهم عليها لا نعثر بينهم على باحثين أو طالبين للإفادة إلا فيما ندر، وفي هذا الإطار يقول الطفل عبدالسلام. س أحد مدمني الإبحار في الشبكة العنكبوتية: «أستفيد من خدمة البريد الإلكتروني بالأساس حيث أملك حتى الآن حوالي ثمانية عناوين إلكترونية على مواقع مختلفة (!) كما أمضي وقتا كبيرا في الدردشة بحثا عن أصدقاء جدد خاصة من دول أخرى!!

ويضيف سعيد. م «أهم ما يجتذبني لساعات طويلة أحيانا ممارسة بعض الألعاب لتمضية الوقت والبعد عن ضجيج العائلة...».

وعند سؤالنا إن كان يتابع الأخبار أو البحث عن مواضيع مفيدة، يرد ساخرا «الأخبار موجودة في التلفزة فلماذا أبحث عنها؟ كما أن الوقت لا يسعفني في الدراسة والقراءة. وتقول سعيدة. هـ إحدى المشرفات على ناد من نوادي أو مقاهي الإنترنت عند سؤال لها عن اهتمامات زبائنها وخاصة فئة الأطفال التي تم الإشارة إليها: «بحكم وجود هذا النادي في حي شعبي، أغلب رواده من الشباب والأطفال، وما يهتمون به بالدرجة الأولى هو البحث عن عناوين مواقع الفرق العالمية لكرة القدم ومن بينها تلك التي يمارس ضمنها العديد من اللاعبين المغاربة المحترفين... ثم الاهتمام بمواقع الأطفال وخصوصا موقع الدمية المشهورة بـ «باربي»! ثم هناك أطفال يدخلون إلى هذه المواقع من باب الفضول والتفاخر بين الأقران والرفاق (...) لكن رغم هذه التنويعات، تبقى الدردشة والمواقع الإباحية هما الأكثر طلبا من الزبائن.

من خلال هذه الملاحظات نستشف أن أصحاب (المقاهي) أو مقاهي الإنترنت لا يهمهم إلا الدراهم التي سيضعها هؤلاء الأطفال في جيوبهم، والملاحظة المثيرة للاهتمام والتي أثارت انتباهنا والتي تشكل خطورة على براعمنا الصغار هي بحثهم في المواقع الإباحية مما سيولد لديهم تغييرا كبيرا في سلوكياتهم وعاداتهم، وخصوصا أن «مرحلة ما قبيل المراهقة تستدعي اهتماما كبيرا من طرف الآباء بالقيام بواجبهم في التربية الجنسية لدى الأطفال وعلاج أي اضطراب جنسي بطرق سليمة»[84].

لذلك فالمطلوب من الآباء مراقبة أبنائهم، والسهر على توفير الحماية والاطمئنان لقرة أعينهم، بحيث يؤخذ بعين الاعتبار مراحل الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة أي وفق الترتيب العمري للأطفال، فهم في حاجة ماسة إلى من يرافقهم إلى فضاءات السيبر والإشراف على برامج الشبكة العنكبوتية والمطالبة بفرض الرقابة من طرف جهات مختصة، وخاصة وزارة الصحة لأن بعض الفضاءات أشبه ما تكون بأوكار، لتجميع المراهقين مما يؤثر على ثقافة الأطفال العلمية والاجتماعية والتعليمية والسلوكية والنفسية والعاطفية والانفعالية.

لذلك فالمطلوب في البرامج التي تقدم على الشبكة العنكبوتية أن تراعي مراحل نمو الأطفال، وخصائص كل مرحلة منها وأن تراعي في مضمونها تقديم القصص والحكايات الشعبية، والقصص الهادفة، وطرق وأساليب التعامل مع الألعاب ومع الناس في أسرهم وفي مدارسهم وفي مجتمعهم بشكل عام. بالإضافة إلى العمل إلى تنمية ميولهم ورغباتهم وهواياتهم وصقلها.

وألا تقتصر هذه البرامج على عرض مواد مخصصة للأطفال، لأنه لا مانع من عرض برامج تثقيفية وتوعية للكبار، في تحديد العلاقة بينهم وبين الصغار، كآباء وأمهات ومعلمين ومعلمات، ومدربين ومربيات، واطلاعهم على مشاكل الأطفال التربوية والصحية والاجتماعية والنفسية، وكيفية التعامل معها، والمساعدة في حلها، واجتيازها مع الأطفال بشكل سليم.

هذه الدراسات منطلقها وأساسها أهمية الشبكة العنكبوتية في حياة الكبار والصغار، وخاصة الطفل المغربي المولع باستكشاف الجديد والطامح إلى غد ومستقبل أفضل، فالإنترنت أو «الشبكة الأم» في تمثل الأسرة المغربية أداة فعالة لتعويض الأمية وقتامة الحياة اليومية، خصوصا عندما تكون معظم البيوت مفتقرة إلى أنشطة ترفيهية يسودها التوتر والرتابة.

وفضلا عن أهمية المعرفة والإطلاع، فالشبكة العنكبوتية تلعب دورا متصاعدا في تنشئة الطفل المغربي إذا ما أحسن استعمالها، فالإقبال المتزايد على الشبكة إنما لرغبة جامحة في التعلم والاطلاع، وتعطش كبير من المغاربة (الشباب، الأطفال...) إلى الانفتاح على العالم الخارجي.

ولكن هذه المنافع الإيجابية للإنترنت لن تتحقق للأطفال، إلا إذا أحسن اختيار البرامج المناسبة لهم، وعرضها في أوقات مناسبة أيضا، وفي أمكنة مناسبة، سواء أكان ذلك في الأسرة داخل البيت، أم في روضة الأطفال، أم في المدرسة، وأن يكون العرض بإشراف الكبار وحضورهم، حتى يوجهوا الأطفال، ويشرحوا لهم بعض المفاهيم والدلالات الخيالية أو الغامضة، ولا شك بأن هناك أوجها بين التلفزة والشبكة العنكبوتية، من حيث اشتراكهما في الصورة والصوت والحركة والتشابه في بعض الأجهزة كالعرض مثلا. لذلك يمكن الاستفادة منها مجتمعة أحيانا، وكل منهما يمتلك وسائل التصوير الخيالية مع الاختلاف في التقديم والامكانات الفنية والعلمية المتاحة لكل منهما.

ومهما اختلفت وسائل كل منهما في التطوير والعرض، إلا أنها تلتقي جميعها بتأثيرها في الطفل إيجابا أو سلبا حسب ما تعرفنا إليه من آثار عن حديثنا عن كل وسيلة على حدة.

وقد «دفع انتشار استخدام الكمبيوتر والإنترنت التلفزيون كي يضيف لمسة من التفاعلية تشبها بهما، فكان أن زاد من تفاعله مع الجمهور عبر الهاتف مباشرة، وتلقي رسائله من خلال الفاكس والبريد الالكتروني، وكما يرى البعض فإن تعدد الوسائط الإعلامية لن يؤدي إلى انقراض أي منهما، بل سيعيد توزيع الأدوار فيما بينها، وعلى كل وسيط تقع مسؤولية البحث عن دور جديد، وفي غابة إعلام عصر المعلومات، سيظل البقاء للأنسب والأجدى، وكل مهمة إعلامية ستختار وسيطها الأمثل»[85].

المهم أن نقول بنفع هذه الوسائط الإعلامية، ونجاحها كوسائط في نقل الأدب والثقافة والمعرفة والعلوم بأشكالها المختلفة على الأطفال، إذا راعت الخصائص التربوية بدقة.

الوقع الأول: Agadir	Ben Hsain-Cité salam	AGAMEDIAS AV. Sidi Abdelah [68]	109
أسماء الأطفال [87] وأعمارهم	المواقع التي يتم الإقبال عليها	الإيجابيات	السلبيات
❖ سكينة المهني . عمرها 13 سنة . مستواها الدراسي السنة السابعة إعدادي . مدارس عمومية	موقع الدمية المشهورة www. supere mario.com	. تعلم حب المغامرة . رفع المعنويات . مناقشة اللعبة مع أخيها	. الإصابة بحمى الإدمان (حبها الشديد للإنترنت) . غياب مراقبة أولياء الأمور.
❖ المهدي المهني . عمره: 8 سنوات . مستواه الدراسي: السنة الثانية من التعليم الأساسي مدارس خاصة	يلعب مع أخته نفس الدمية المشهورة	-	. نفس الملاحظة أضف إلى ذلك: التسلية والشغب المفرط.
❖ المهدي مريم . عمرها 9 سنوات . مستواها الدراسي: الرابعة من التعليم الأساسي مدارس خاصة	موقع الدمية المشهورة www.barbie.com	-	. الإدمان على اللعبة وتقليدها الأعمى واستخدامها الخاطئ للإنترنت يؤدي بها إلى تصرفات عدوانية ملاحظة أساسية: قضاء وقت أطول مع إخوتها من ساعة إلى ثلاث ساعات

الوقع الثاني:	INFO PROGECT Cité Dakhia - Agadir	Av.11 Janvier	60
أسماء الأطفال وأعمارهم	المواقع التي يتم الإقبال عليها	الإيجابيات	السلبيات
❖ فوزي أسامة . مستواه الدراسي السنة الرابعة من التعليم الأساسي. . مدارس عمومية عمره: تسع سنوات.	موقع الدمية المشهورة: www. supere mariobsass.com	. تنمية القدرات الذهنية . التعلم من أخطاء الآخرين.	. الحد من اللعب مع الرفاق والقوقعة داخل المنزل. . الإدمان على الشاشة (حمى الإنترنت). . التنافس مما يولد سلوكا عدوانيا. . قضاء أطول الساعات من h1 إلى h3

❖ إيهاب منذر . عمره 12 سنة . مستواه الدراسي: السنة السادسة من التعليم الإعدادي/ أولى إعدادي مدارس خاصة	www.salmiya.com خصوصا المغني محمد فؤاد: أغنية الحب الحقيقي	---	. الإدمان على الشاشة العنكبوتية (الإصابة بحمى الإنترنت). . التسلية والمتعة. . قضاء أطول الساعات من h1 إلى h4
❖ آيت إيكن . عمرها 9 سنوات . مستواها الدراسي: السادسة من التعليم الإعدادي مدارس خاصة	http www.iseco.org.ma/ pub/ARABIC/: walidiya page5.htm	. دور الوالدين في التربية: الاستفادة . اختيار وقت مناسب يوم الأحد من الساعة 11 إلى 12 . توجيه منظم من طرف أولياء الأمور.	. غياب كلي لمراقبة الوالدين أي الذهاب إلى الإنترنت بدون علم الوالدين.

الوقع الثالث: Agadir	Société Gadirie Multiservices 101 Bd. Abdellah (enface de Guennoune, Hay Salam La faculté des lettres

أسماء الأطفال وأعمارهم	المواقع التي يتم الإقبال عليها	الإيجابيات	السلبيات
أبوخا فاطمة الزهراء . عمرها: 12 سنة . مستواها الدراسي السنة السادسة إعدادي . مدارس خاصة	نفس موقع الدمية المشهورة: www.harbie.com	. تعلم الآداب: ❖ آداب اللباس ❖ أدب الأكل ❖ فعل الخير.	. الإدمان: الإصابة بحمى الإنترنت (حبها الشديد للإنترنت).
الرجائي نور . عمره: 12 سنة . مستواه الدراسي: السنة السادسة من التعليم الأساسي. مدارس عمومية	www.oghnia.com ❖ أصالة: يا مجنون ❖ سميرة سعيد	------	. حب الإنترنت حبا شديدا (الإدمان على الإنترنت). . الخداع: من خلال المحادثة مع شخص لا يعرفه وإعطاء معلومات شخصية كاذبة. . تعلم الكذب. . جل المواقع الأخرى بالإنجليزية وغياب اللغة العربية الأصيلة.
الوزكاني عصام عمرها: 12 سنة . مستواها الدراسي: السادسة من التعليم الأساسي مدارس خاصة	www.supermario.com	------	. قليل الانتباه بالنسبة للآخرين الذين يحيطون به: الصمت طوال الوقت والإدمان على اللعب. . استخدام خاطئ للإنترنت: توليد سلوك نفساني كالقلق.

خاتمة:

ترصد هذه الخاتمة محتوى بحثنا الذي يتمحور موضوعه حول تواصل الطفل مع الشاشة الصغيرة والشبكة العنكبوتية، وكذا الصورة العامة التي يتعامل بها الطفل مع هذه الأجهزة العصرية، وطبيعة الخطاب الموجه للطفل.

وقد دعم البحث موضوعه بمجموعة من النظريات تمركزت حول أربعة عناصر أساسية:

- محاولة الكشف عن علاقة الطفل بالشاشة الصغيرة.
- مدى تأثير الشاشة الصغيرة على الطفل.

محاولة تحديد علاقة الطفل بالشبكة العنكبوتية.

مدى تأثير الشبكة العنكبوتية على الطفل.

وقد صاغ البحث مجموعة من الفرضيات والأسئلة ترتكز على أربعة عناصر:

موقع التلفزة على التنشئة الاجتماعية للطفل؟

ما مدى تأثير الشاشة الصغيرة في الطفل؟

ما مدى علاقة الطفل بالشبكة العنكبوتية؟

ما مدى تعلق الطفل المغربي بالشبكة العنكبوتية؟

وللتحقق في الفرضيات والإجابة عن الأسئلة، استعمل بحثنا المتواضع المنهج التبسيطي في تتبع آثار الشاشة الصغيرة والشبكة العنكبوتية على الطفل.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن أغلب ما يقدم للطفل عبر الشاشة الصغيرة منتوج عربي بالدرجة الأولى. وفي ذلك تأثير كبير على قيمنا وأخلاقنا النبيلة السامية.

- غياب برامج مفيدة ترقى بالطفل المغربي إلى مستوى أفضل.

الاعتماد على النواحي الانفعالية والوجدانية للطفل واستغلال طراوة الطفل وقلة خبرته لإقناعه بمتابعة البرامج.

وفي الختام خرج بمجموعة من المقترحات أهمها:

- الإسراع بإصدار قانون يحمي الطفل المغربي مما تقدمه الشاشة الصغيرة والشبكة العنكبوتية.

- من الضروري صناعة برامج تعكس البيئة المغربية وتحترم خصوصيات المجتمع المغربي وذلك حتى يتشبع الطفل بالثقافة المحلية.

- إن ميثاق حقوق الطفل العربي لابد أن يشمل بنودا خاصة لحمايته ضد العنف الترفيهي.

الهوامش

1 - عبد الرزاق زعال بن سمعو «دور وسائل الإعلام في تفتح الأبناء» الوعي الإسلامي، العدد 403، ربيع الأول 1420هـ - يونيو /يوليو 1999، مطابع السياسة - الكويت.

2 - هاوران (جامس. د) «بحث في موضوع الاتصال بالجماهير، التوجهات والمسؤوليات»، مجلة البحوث، اتحاد إذاعات الدول العربية، بغداد، العدد العاشر، 1983، ص 167.

3 - د. نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات» عالم المعرفة، 276، ديسمبر 2001، مطابع الوطن - الكويت، ص 156.

4-T. Berry Brazelton, "Hoe to tam the TV Monster" "Redbook, April 1972".

5 . د. سعيد إسماعيل علي «التقليم والإعلام» عالم الفكر، المجلد الرابع والعشرون. العددان الأول والثاني. يوليو/ سبتمبر. أكتوبر/ ديسمبر 1995. مطابع السياسة. الكويت، ص 117.

6 . د. محمد عباس نور الدين «أهمية التنشيط الثقافي والاجتماعي في تأطير الأطفال والشباب». عالم الفكر المجلد السابع والعشرون/ العدد الأول. يوليو/ سبتمبر 1998. ص 246.

7 . السيد علي شتا/ محمد صالح قاسم كرامي «النمو الاجتماعي لشخصية الطفل في المجتمع الانتقالي» مركز البحوث التربوية والنفسية/ الطبعة الأولى سنة 1977 ص 3.

8 . السيد علي شتا/ محمد صالح قاسم كرامي «النمو الاجتماعي لشخصية الطفل في المجتمع الانتقالي» مرجع سابق ص 3 - 4.

9 . المرجع نفسه، ص 4.

10 . وحامد عبد السلام زهران «علم نفس النمو الطفولة والمراهقة» عالم الكتب، القاهرة الطبعة الرابعة ص 171، 1977.

11 . د. محمد بنعلي «وسائل الإعلام والتنشئة الاجتماعية» مجلة علوم التربية/ العدد السادس، مارس 1994، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط. المغرب ص 30.

12 . جوشوا ميرتيز «أطفال كالبالغين، وبالغون كالأطفال» التأهيل الاجتماعي في عصر الإلكترون، ت. عبد الكريم ناصيف الثقافة العالمية، 1985، ص 131.

13- Chombart de Lauwe (Marie - Jose), (Claude) Enfants de L'image (Paris Payot, 1979.p.41).

14 . Chombart de Lauwe. Enfant de l'image. p 40.

15 . شيللر هربرت، «المتلاعبون بالعقول» ترجمة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة العدد 106، مطابع الوطن. الكويت سنة 1986، ص 9 - 11.

16 . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

17 . رالف رزق الله، «التلفزيون والأطفال، التسرب الأيديولوجي من خلال الصورة»، في ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، الطبعة الأولى مطابع شركة انترجراف سنة 1990، ص 262.

18-Chombart de Lauwe (marie - jose) Bllan (Claude) Enfants de L'image (paris, payot, 1979.p.50).

19 . هربرت شيللر «المتلاعبون بالعقول»، مرجع سابق، ص 103 - 104.

20-Chombart de Lauwe, "Enfants de L'image", op. cit, p.15.

21 . رالف رزق الله: التلفزيون والأطفال مرجع سابق، ص 264.

22 . ماري وين «الأطفال والإدمان التلفزيوني» عالم المعرفة ترجمة عبد الفتاح الصبحي، العدد 247، مطابع الوطن. الكويت، سنة 1999، ص 18.

23 . ماري وين «الأطفال والإدمان التلفزيوني» مرجع سابق، ص 19.

24 . المرجع نفسه، ص 19.

25 . ماري وين «الأطفال والإدمان التلفزيوني» مرجع سابق، ص 159.

26 . د. سعيد إسماعيل علي «التعليم والإعلام» عالم الفكر، ص 126.

27 . د. سعيد إسماعيل علي «التعليم والإعلام» مرجع سابق، ص 122.

28 . المرجع نفسه، ص 127.

29 . د. محمد عباس نور الدين «التنشئة الاجتماعية للطفل» المعرفة للجميع، العدد الأول سنة 1998، مطبعة النجاح الجديدة، ص 53.

30 . هيملويت (هيلد) واو بنهايم (أ. ن) وفينس (باميلا)، التلفزيون والطفل، دراسة تجريبية لأثر التلفزيون على النشء، الجزء الثاني، ترجمة أحمد سعيد عبد الحليم محمود شكري العروي سلسلة الألف كتاب رقم 649 القاهرة، سنة 1968 ص 123.

31 . د. إسماعيل علي «التعليم والإعلام» عالم الفكر، ص 127.

32 . عبد الرحمان عيسوي: «الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي» دار النهضة بيروت 1984، ص 84.

33 . هيلد هيملويت وآخرون: «التلفزيون والطفل» دراسة تجريبية لأثر التلفزيون على النشء، ص 52.

34 . ويلبور شرام: «التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا» الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966، ص 230.

35 - Mareille Chalvan, Pierrcorset, :L'enfant devant la televison", castermanis, S.A. tourani, 1980. p. 20.

36 . د. محمد عباس نور الدين: «التنشئة الاجتماعية للطفل» مرجع سابق، ص 47.

37 . المرجع نفسه، ص 48.

38 - Francois Marist, "Laisser les regarder la tete" Paris, 1991.

39 . قاسم حسين صالح: «التلفزيون والأطفال» آفاق عربية، عدد 8 - 1978، ص 27.

40 . د. محمد عباس نور الدين: «أهمية التنشيط الثقافي والاجتماعي في تأطير الأطفال والشباب» عالم الفكر، مرجع سابق، ص 246 - 247.

41 . د. هادي نعمان الهيتي: «ثقافة الأطفال» عالم المعرفة، العدد 123، سنة مارس (آذار) 1988م. مطابع الوطن. الكويت، ص 135.

42 . هيلد. ت. هيلمويت: «التلفزيون والطفل»، مرجع سابق، ص 70.

43 . ماري وين: «الأطفال والإدمان التلفزيوني»، مرجع سابق، ص 31 - 32.

44 . المرجع نفسه، ص 32.

45 . عبد المنعم شحاته: «مكونات الأحلام وآثاره من منظور علم النفس» عالم الفكر، مرجع سابق، ص 313.

46 . د. حامد عبد السلام زهران: «علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)»، مرجع سابق، ص 185.

47 . د. هيادي نعمان الهيثي: «ثقافة الأطفال» عالم الفكر، مرجع سابق، ص 132.

48 . د. محمد عماد الدين إسماعيل: «الأطفال مرآة المجتمع»، النمو النفسي الاجتماعي للطفل (في سنواته التكوينية) عالم المعرفة، العدد 99 . مارس 1986م، مطابع الرسالة. الكويت (ص336).

49 . ماري وين: «الأطفال والإدمان التلفزيوني»، مرجع سابق، ص 125/126.

50 . د. محمد عباس نور الدين «التنشئة الاجتماعية للطفل» المعرفة للجميع، مرجع سابق ص 45 - 55.

51 . المرجع نفسه، ص 47.

52 . د. مبارك ربيع: «عواطف الطفل دراسة في الطفولة والتنشئة الاجتماعية» الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء سنة 1991 ص 336.

53 . ويلبورم شيكرام وآخرون: «التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا»، مرجع سابق، ص 287.

54 . محمد عباس نور الدين: «التنشئة الاجتماعية للطفل»، مرجع سابق، ص 51 - 52.

55 - Origlia et Ouillon: L'adolescent E.S.P Paris, 1977 P. 218.

56 . عكاشة عبد المنان الطيبي: «التربية النفسية للطفل» موسوعة الطفل الصحية والنفسية/الطبعة الأولى، سنة 1999، م/ دار الجيل. بيروت، ص 114.

57 . المرجع نفسه، ص 114.

58 . مارين وين: «الأطفال والإدمان التلفزيوني» ص 135.

59 . مبارك ربيع: «عواطف الطفل دراسة في الطفولة والتنشئة الاجتماعية» مرجع سابق، ص 335-336.

60. ماري وين: «الأطفال والإدمان التلفزيوني»، مرجع سابق، ص 281.

61. د. نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات» عالم المعرفة، 276، ديسمبر 2001، مطابع الوطن. الكويت، ص 92. 93.

62. المهدي المنجرة «لا معنى للإنترنت في غياب مناخ علمي وعقلاني»، شؤون ثقافية، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء، العدد 19، فبراير 1997، 15.

63. نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي» عالم المعرفة، مرجع سابق، ص 93.

64. نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي» مرجع سابق، ص 389.

65 - John Kodar platt the lifth need of man Horiqon, vol. (July 1959), p. 106.

66. أحمد بدر «أصول البحث العلمي ومناهجه» ط2، وكالة المطبوعات. الكويت 1975، ص 111. 112.

67. د. أبوبكر محمود الهوش، المعلومات: مفهومها ومصادرها»، الوحدة، العدد 54 المجلس القومي للثقافة العربية، مارس 1989، ص 130.

68. محمد عبدالله القولي «الإنترنت، المعرفة والخدمات الخطر الداهم «الوعي الإسلامي العدد 399 مارس 1999 مطابع السياسة. الكويت ص 58.

69. المهدي المنجرة «لا معنى للإنترنت في غياب مناخ علمي وعقلاني «مرجع سابق، ص 15.

70. حسن بحراوي «من أجل التعريف بالكاتب المغربي ومنتوجه الثقافي «شؤون ثقافية»، مارس 1989، المغرب، ص 20.

71. د. نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي «مرجع سابق، ص 389.

72. دافيد ميتشيل «الواقع الافتراضي والإنترنت» الثقافة العالمية، شوقي جلال، العدد 78/سبتمبر 1996. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت، ص 122.

73. نبيل علي «الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي» مرجع سابق، ص 100. 99.

74. مصطفى شكدالي «المثقف المغربي وشبكة الإنترنت أية علاقات ممكنة» شؤون ثقافية. المغربة مارس 2001 ص 23.

75. «علمي طفلك الكمبيوتر من عامين» صحيفة دليل الإنترنت، العدد 20، فبراير 2002، ص 7.

76. «علمي طفلك الكمبيوتر من عامين» صحيفة دليل الإنترنت ص 7.

77. جان بياجيه «ميلاد الذكاء عند الطفل «ترجمة محمود قاسم، المكتبة الانكلومصرية، القاهرة، 1962، ص 32.

78. محمد بنعلي «وسائل الإعلام والتنشئة الاجتماعية للطفل المغربي»، مرجع سابق، ص 34.

79. محمد بنعلي «وسائل الإعلام والتنشئة الاجتماعية للطفل المغربي»، مرجع سابق، ص 35.

80. شرابي هشام، «مقدمات لدراسة المجتمع العربي» الدار المتحدة للنشر، بيروت 1975، ص 108. 109.

81 -Speciale Journee Nationale de l'enfant, "Combien sont-ils" Le matin du s. du 25Mai 1995, P. 10.

82 - Ibid.

83. حامد عبدالسلام زهران، «علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، مرجع سابق، ص 246.

84. الدكتور حامد عبدالسلام زهران، «علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) مرجع سابق،

ص254.

85ـ نبيل علي، «الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤيته لمستقبل الخطاب الثقافي العربي»، عالم المعرفة، مرجع سابق، ص389.

86. بعض مواقع فضاء السيبر الموجودة في حي السلام (مدينة أكادير).

87. استمارة تناقش علاقة الطفل العربي بالشبكة العنكبوتية.

المعلم و التلميذ و سيناريوهات العلاقة: مقاربة سيكولوجية

سامي عباس منصور
مدرس . مملكة البحرين

حظي موضوع سيكولوجية العلاقة بين المعلم والتلميذ داخل الفصل الدراسي باهتمام العديد من النفسانيين والتربويين بالنظر لما لهذه العلاقة التفاعلية من أثر بالغ في مسار العملية التربوية وتحقيق الأهداف المتوخاة منها وأهميتها في تكوين البناء النفسي والاجتماعي للتلميذ وانعكاسات ذلك على حياته المستقبلية.

غير أن هذه المعالجات كانت أشبه ما تكون بالتجارب المخبرية، وإن كان ذلك لا يعد منقصة لها غير أنها اقتصرت على بيئة الصف فانجرفت من حيث لا تشعر في تحييد العوامل الاجتماعية والنفسية وتداخلها في العلاقة الصفية بين المعلم والتلميذ. وعلى هدي هذه التنظيرات تنوعت الآليات وتعددت التشريعات التي تصب في جوهر هذه العلاقة أو تتقاطع معها بشكل غير مباشر وبعيدا عن سرد تفاصيل كل ذلك إلا أن واقع العلاقة إن لم يكن تغير فلا تزال العلاقة بين المعلم والتلميذ مشوبة بالتوتر وفي تفاقم يوما بعد آخر ليس على مستوى البيئة الصفية بل تحولت لموقف نفسي اجتماعي من المعلم. فمن جهة أصبح المعلم مضربا للتندر وترمى على كاهله كل أسباب الخلل الذي تعانيه المؤسسة التربوية ومن جهة أخرى يستشعر المعلم بالغبن ويشكو من قلة احترام التلاميذ له كيف لا وقد اهتزت قيمته المعنوية فلم يعد ذلك المهاب وصاحب السلطة التي كانت تبلغ حد الأبوة في كثير من الأحيان وتقلص حجم الدور الاجتماعي الذي كان يلعبه فلا يتعدى في وقتنا الحالي إطار الفصل الدراسي. فما سر هذا التغير؟ لماذا انطفأت تلك العلاقة الحميمية بين المعلم والتلميذ كما يعتقد الكثير من المعلمين؟

مدرسة المشاغبين:

يبدو هذا التوصيف هو الأكثر انتشارا للمشهد التربوي الراهن بالرغم من المعالجة الدرامية المبالغ فيها لواقع العلاقة بين المعلم والتلميذ، كما يشرح الدكتور باقر النجار الذي يعتقد بأن هذه الصورة لم تكن قديمة النشأة بل هي وليدة هذه اللحظة التاريخية وكذلك وليدة لتحولات المجتمع، فلم تكن صورة المدرس في العقود السابقة للطفرة النفطية تحمل ذلك كله بل كادت في بعض اللحظات تقترب من مكانة القديسين وأصحاب الرسالات.

ويعلل بعض التربويين اهتزاز هذه المكانة إلى التدنّي في درجات السلّم الوظيفي والوضع المالي المتدني للمدرس مما أثر سلبا على مجريات الحياة الاجتماعية لهم. وقد أسهم. حسب رأي النجار. اهتزاز صورة المدرس في عيون الطلبة وأسرهم، في انتشار العنف المدرسي الموجه نحو المدرس / المدرسة والإدارة المدرسية (النجار، 2003، ص 58 ـ 60).

على الرغم من أهمية هذا الرأي والدور الذي تلعبه هذه العوامل السالفة الذكر فإنها لا تكفي لاستجلاء الصورة الدراماتيكية للمشهد التربوي وواقع العلاقة بين المعلم والتلميذ التي تتميز بكونها ذات نسق متغير ومتفاوت من ظرف لآخر، فهذه القراءة لم تصف سوى ذلك الجزء الظاهر من جبل الجليد. كما أنه لا يجب أن ننسى أن المدرس فيما قبل الثورة النفطية في مجتمعات الخليج كان الدور الاجتماعي للمدرس يتأتى من كونه مصدر معرفي وأنه قادر بخلاف الآخرين على القراءة والكتابة وهو ما كان يمثل دورا مهما بالنظر لطبيعة الظروف السياسية والاجتماعية

في تلك الفترة. ناهيك أن بوابة التعليم كانت هي المدخل الذي دخلت منه الكثير من الإيديولوجيات والتيارات الفكرية ومن هنا تتأتى أهمية البحث في عمق هذه العلاقة التي تضرب بجذورها في تكوين البنية التحتية للنفس البشرية.

في أعماق العلاقات البشرية:

ربما كان من المفيد استعارة مفردة فلسفية هي الصراع للتعبير عن العلاقات الإنسانية، أي أن الصراع هنا ليس بالضرورة يعني الصدام والمواجهة أوالتباغض والتنافر وفي هذا المجال يرى سارتر أن الصراع مع الآخر هو محور الوضع البشري بل إنه يضع هذا الصراع في المستوى الأنطولوجي (الوجودي) وبالتالي في بنية الكون نفسه فتكون الثنائية داخل الكون نفسه، وبالفعل فالكون عند سارتر بصفته كونا - للآخر، يخضع لنظر كون آخر. ويتلقى الكون الذي ينظر إليه قيمته من هذا الأخير (أو ما يعرف عند سارتر بنظرية الصراع بين العبد والسيد)، (حرب، 1994، ص11) وبغض النظر عن تفاصيل هذه النظرية وتداعياتها إلا أنها تشير في الحقيقة إلى أمر أظنه جوهري في البناء النفسي لشخصية الفرد. فشخصية الفرد تتكون بمقدار الدلالة الاجتماعية التي يكتسبها من محيطه الاجتماعي وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات التربوية والنفسية؛ والعملية التعليمية بوصفها قائمة على العلاقة لا تخلومن معنى الصراع بشكل من الأشكال.

ومن المعروف كذلك أن العلاقات بين بني الإنسان من حيث الارتياح والنفور أو الاتفاق والاختلاف تتأثر بالأحكام والأطر المرجعية (الموروثات الاجتماعية) ذات الجذور التاريخية والنفسية والتي تلعب دورا مهما في رسم سيناريوهات علاقاتنا الإنسانية فمن خلال هذه المسبقات نصدر الأحكام أو نبني مواقفنا تجاه هذا الفرد أو ذاك كأن يكون لدينا موقف مسبق من مذهب أو عرق أو جنس معين الأمر الذي يلقي بظلاله على علاقاتنا، فهناك أشخاص مثلا لا نرتاح لهم هكذا دونما سبب واضح (كما نظن) وهو ذاته الأمر الذي ينطبق على نظرة الآخرين لنا والأطراف الأخرى التي نتفاعل معها في عملية غاية في التعقيد والتداخل، ويشير إلى ذلك الدكتور علي زيعور «هذه الكلمة «تفاعل» تتضمن التقابل أو التبادل الذي يمكن إعطاء مثال بسيط عليه بما يلي: عندما أبدي رأيا فهو يعكس، من جهة، المعلومات وسلالم القيم التي تلقيتها من وسطي الاجتماعي. لكن حادث الإفصاح عن ذاك الرأي يسهم في تغيير هذه المعلومات وهذه السلالم تغييرا طفيفا جدا. هذا بحيث يكون أثر الوسط على كلٍ من الذين يتألف منهم الموقف - ولا سيما علي أنا - قد أضحى مختلفا اختلافا بسيطا. ويمكن تصور ما يمكن أن تكون عليه هذه الأواليات من تعقيد (زيعور، 1993، ص194)

العلاقة في ضوء مدرسة التحليل النفسي:

تعتبر مدرسة التحليل النفسي من كبريات مدارس علم النفس التي أولت اهتماما بالغا للعلاقات الإنسانية الأولية وأهميتها الكبيرة في تشكل شخصية الإنسان ليس فقط في مجال العلاج النفسي والعملية الإرشادية وإنما في نظريتها للنمو الإنساني وتشكيل البناء الأخلاقي والقيمي لدى الإنسان وهو ما يتصل مباشرة في صميم حديثنا عن العلاقة بين المعلم والتلميذ.

إن أقرب مفردة للتعبير عن هذه العلاقة في مدرسة التحليل النفسي هي العلاقة بين المحلل والعميل بوصفها نمطا من العلاقات البشرية، هو مفهوم النقلة والنقلة المضادة. والنقلة أو التحويل «هي العملية التي تتجسد بواسطتها الرغبات اللاواعية من خلال انصبابها على بعض الموضوعات ضمن إطار نمط من العلاقة التي تقوم مع الموضوعات وأبرزها العلاقة التحليلية، يتعلق الأمر هنا بتكرار نماذج أولية طفلية معاشة مع شعور مفرط بواقعيتها الراهنة ويغلب أن يطلق المحللون النفسيون هذه التسمية على النقلة الخاصة بوضعية العلاج، بدون إضفاء أي صبغة أخرى عليها» (لابلانش وبونتاليس، 1997، ص547)

كما ترتبط بمفردة أخرى هي مفردة النقلة المضادة والتي يقصد بها «مجمل ردود فعل المحلل اللاواعية على شخص المحلل وبالتخصيص على نقلته وحسب تعبير فرويد تأثير المريض على مشاعر الطبيب اللاواعية» (المصدر نفسه، ص554)

غير أن مؤلفا المعجم يعلقان على هذا الرأي بالقول أن مصطلح النقلة الفرنسي تحديدا لا يمت بصلة إلى مفردات التحليل النفسي، ذلك أن له معنى جد عام، يقترب من معنى النقل مع ما يتضمن من معنى الانتقال المادي للأشياء، من مثل تحويل الأموال وتحويل الملكية... الخ ويستخدم في علم النفس بمعانٍ متعددة التحويل الحسي (أي ترجمة إدراك ما من مجال حسي إلى آخر)؛ تحويل المشاعر وخصوصا انتقال أثر التدريب والعادات في علم النفس التجريبي المعاصر حيث يؤدي التقدم في تعلم أشكال النشاط إلى تحسن في ممارسة نشاط مختلف ويسمى انتقال أثر التدريب هذا إيجابيا أحيانا، على عكس الانتقال المسمى سلبيا والذي يشير إلى التدخل السلبي لتعلم أول على تعلم ثان (المصدر نفسه، ص 547).

ذلك هو شأن جانب مهم من التفاعلات بين المعلم والتلميذ وهو أبعد ما يكون عن الصدفة ولو ظهر بشكل عفوي فكل من المعلم والتلميذ يشكل بالنسبة للطرف الآخر دلالة معينة موروثة من التاريخ الاجتماعي والأسري للمعلم من جهة وللتلميذ من جهة أخرى ويعول على هذه الدلالة كل تلك الأحكام التي يصدرها ويعممها كل طرف ضد الآخر أو لصالحه.

ويظهر ذلك بصورة أكثر وضوحا في التفسير الذي تقدمه لنا نظرية التحليل النفسي حول الصراع الدائر في النفس البشرية بين الأنا والهو منذ بدايات عمر الإنسان ذلك الصراع التي تختزنه فكرة عقدة أوديب عند الذكر وعقدة إلكترا عند الأنثى والتي تنشأ نتيجة التعارض في الرغبات بين الأب والابن في حالة الذكورة وتنتهي بأن يتقمص الابن شخصية الأب والبنت شخصية الأم ويترتب على ذلك بروز مكون آخر وهو الأنا الأعلى - ورد هذا التعبير لفرويد في كتاب الأنا والهو العام 1923 لكنه في وقت لا حق أطلق فرويد على هذا المكون الجديد اسم المثل الأعلى للأنا لمزيد من التوضيح راجع معجم مصطلحات التحليل النفسي - الذي يدين بوجوده لهذا الحادث الثوري. فالأنا الأعلى (المثل الاعلى للأنا) هو إذن وريث عقدة أوديب ولذلك فهو أيضا نتيجة أقوى الدوافع وأهم التقلبات الليبيدية في الهو، وبتكوين الأنا المثالي (المثل الاعلى للأنا) يقوم الأنا بالتغلب على عقدة أوديب كما يقوم في الوقت نفسه تحت سلطة الهو. فبينما يقوم الأنا على الأخص بتمثيل العالم الخارجي أي الواقع يقوم الأنا الأعلى على العكس من ذلك بتمثيل العالم الداخلي أي الهو.

وعندما يكبر الطفل تنتقل سلطة الأب إلى المدرسين وإلى الأشخاص الآخرين ذوي النفوذ، وتظل سلطة أوامرهم ونواهيهم ثابتة في المثل الأعلى للأنا، وهي تستمر تزاول رقابتها الخلقية في صورة الضمير والتوتر الذي ينشأ بين مطالب الضمير وبين ما يقوم به الأنا بالفعل إنما يدرك كأنه إحساس بالذنب. وتعتمد المشاعر الاجتماعية على تماهي شخصيات الآخرين على أساس الحصول على المثل الأعلى للأنا، (فرويد، 1982) قد يبدو مثل هذا التفسير التي قدمه فرويد لطبيعة العلاقات البشرية وأسسها قد يبدو بأنه افتراضي خيالي لا يستند إلى أدلة علمية أو منطقية لكنه يؤكد على أهمية الإرث الاجتماعي في عملية التفاعل والعلاقات الاجتماعية التي تكونت خلال مراحل النمو المختلفة للإنسان تلك العلاقات الأولية التي لها بالغ الأثر في توجهات الفرد وأحكامه على الآخرين وطريقة تعامله معهم «وهو ما يمكن أن نطلق عليه السيناريو التفاعلي أو العلائقي. يتكون هذا السيناريو نتيجة نوعية العلاقات التي خبرناها في أسرتنا مع كل من الأم، والأب، وكذلك نتيجة لتفاعلاتنا وصراعاتنا وتنافساتنا ولقاءاتنا وتحالفاتنا مع الأشقاء الأكبر سنا منا، كما الأصغر سنا. ويتكون نتيجة للموقع والدلالة والمكانة التي أعطيت لنا في الأسرة، ونتيجة لغيرتنا الأخوية، أو انتصارنا أو هزيمتنا في عملية التنافس على المكانة بين الأخوة. ويتكون كذلك نتيجة لنمط التنشئة الذي خبرناه من تشدد مفرط، أوحب وإعجاب، أو تدليل زائد، أو تمييز في المعاملة، أو مبالغة في العقاب والنبذ والإهمال، أو سواها من الحالات المعروفة في أنماط التنشئة والرعاية، ونتيجة لذلك يتكون لدى كل منا نظام متنوع من أنماط العلاقة، حيث نكون قياديين مع طرف، وتابعين مع طرف آخر، ومتقربين أو متباعدين مع أشخاص معينين، وصراعيين مع سواهم» (حجازي، 2002).

هذا السيناريو التفاعلي والنظام المعقد من الأحكام الأولية التوقعات هو الذي يأتي التلميذ محملا به للمدرسة فقد تكون العلاقة بين المدرس والتلميذ هي علاقة مواجهة وتصادم إذا ما كان المحيط الذي خرج من رحمه التلميذ مشوبا بالنبذ أو الإهمال فتراه أي التلميذ يتماهى بدور الابن بينما يعطي التلميذ المدرس دلالة الأب السيئ الذي يهمل ابنه فينتقل الصراع من البيت إلى

المدرسة حيث يكرر التلميذ أنماط العلاقات التي عاشها في محيطه الأسري ليعكسها على محيطه المدرسي أو الاجتماعي على أن هذه العملية أي التفاعل بين المعلم والتلميذ ليس بهذه السهولة والاختزال فالتلميذ نتيجة هذا التفاعل يوقظ في المدرس أيضا بعض الصراعات الطفلية والمشاعر اللاواعية التي لم تحسم فالمدرس لديه السيناريو الخاص به الذي ينشط في هذا الجانب تبعا للدلالة التي يعطيها المعلم للتلميذ وما تثيره هيئة هذا التلميذ أو شكله أو أفعاله أو حتى بعض حركاته من انفعالات ومشاعر تجاه هذا التلميذ أو ذاك والتي يكون لها بالغ الأثر على مستقبل التلميذ ومصيره من خلال الدلالة التي يعطيها له المعلم شاطر أو مهمل عديم الفائدة أو فخر العائلة فالمدرس أيضا كالتلميذ له تفضيلاته ومواقفه الذاتية اللاواعية والتي تظهر في صور مختلفة كأن يتجنب المشي باتجاه هذا التلميذ أثناء الدرس أو يفضل أسلوب ذلك التلميذ في الإجابة على غيره من التلاميذ كل هذه الإشارات الجسدية والانفعالية يلتقطها التلميذ وتؤثر في علاقة الطرفين، وتحدد معالم السيناريو التفاعلي بين المعلم والتلميذ خلال سني المرحلة الدراسية.

بناء الحلف المدرسي:

إن من الصعب التصور أن المزيد من الحزم والمطالبة بإعطاء المدرس صلاحيات لممارسة أساليب الضرب هي المخرج لاستعادة مكانة المدرس وقيمته المعنوية فلا الواقع الذي يحفل بعناوين وقيم عالمية يسمح بهكذا ردة وانتكاسة لأساليب بليت ولا البناء النفسي والقيمي الذي يكون شخصية الجيل الجديد ينسجم مع هذا التوجه. إنما هو فقط الحلف المدرسي وهذا العنوان مستعار أساسا من علم النفس الإرشادي «الحلف العلاجي» وتقوم فكرة الحلف المدرسي على أساس التقبل غير المشروط لشخص التلميذ بمعنى قبول شخصية التلميذ بما هي بعيوبها وإيجابياتها هذا من جهة ومن جهة أخرى تقوم على أساس أن ينصت المدرس إلى السيناريوهات المتبادلة بينه وبين التلميذ فيما هي الدلالة التي يحاول التلميذ إعطاءها له واستيعابها، كما أن على المدرس أن يعي تفضيلاته ومشاعره ودوافعه الذاتية سلبا أو إيجابا ويتحكم فيها وهو ما يعرف بالاستبصار فيكون للمدرس أذنان أذن تصغي للتلميذ لمشاعره وأحاسيسه وتعابيره ولغته الإنفعالية وأذن أخرى تصغي ردود فعله الذاتية وتوظيفها في صالح العلاقة بين المعلم والتلميذ ذلك هو الحلف المدرسي الذي من خلاله ترمم العلاقة بين المعلم والتلميذ.

المراجع:

- حجازي، مصطفى (2002). العلاقة الإرشادية: المسلمات، المقومات، المهارات. ورقة غير منشورة، 14 - 15.

- حرب، سعاد (1994). الأنا والآخر دراسة في فلسفة سارتر ومسرحه، بيروت: دار المنتخب العربي ط1، 11.

- زيعور، علي (1993). علم النفس في ميادينه وطرائقه، بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، 149.

- فرويد، سيجمند (1983). الأنا والهو. ترجمة: محمد عثمان نجاتي، بيروت: دار الشروق، ط4، 52 - 62.

- لابلانش، جان وج.ب. بونتاليس (1997). معجم مصطلحات التحليل النفسي. ترجمة: مصطفى حجازي، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع)، ط3، 547 - 558.

- النجار، باقر سلمان (2003). صراع التعليم والمجتمع في الخليج العربي، بيروت: دار الساقي، ط1، 58 60-.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

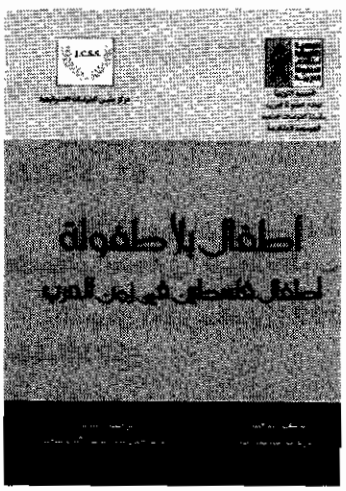
❖ احتفلت المؤسسة الكويتية الأمريكية بنجاح برنامج الحملة الوطنية لوقف العنف، فبالإضافة إلى رعاية المؤسسة لهذه الحملة كان في عداد رعاة الحملة على المستوى الوطني «مؤسسة الكويت للتقدم العلمي» بحضور الدكتور علي الشملان مدير عام المؤسسة، حيث أقيمت سلسلة من الأنشطة في واشنطن في الفترة بين 17 - 21 يوليو 2004 تتويجا لهذه المناسبة.

❖حضر الدكتور حسن الإبراهيم رئيس الجمعية والدكتور علي الشملان مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي اجتماع المجلس الاستشاري لبرنامج الكويت في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية، في 9 يوليو 2004.

❖ ضمن فعاليات ورشة العمل الإقليمية للخبراء المختصين في مجال الطفولة المبكرة، التي أقامها مركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة في وزارة التربية في الكويت، شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بمجموعة من إصداراتها في معرض مطبوعات الأطفال يومي 5 و6 سبتمبر 2004.

❖عقدد اجتماع في مقر الجمعية يوم الثلاثاء 2004/9/14 بين الدكتور حسن الإبراهيم والسيدة هند صلال آل شنين رئيسة منظمة رعاية وتأهيل الطفولة في العراق، وتم إهداء المنظمة مطبوعات الجمعية.

والجدير بالذكر أن هذه المنظمة تأسست في العراق عام 2004، بعد زوال النظام السابق لغرض العمل على تهيئة الظروف الملائمة لأطفال العراق لكي يكونوا نواة إدارة الدولة الجديدة، ووضعت المنظمة برنامجا لأعمالها وأنشطتها المختلفة.



❖ أصدرت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتابا جديدا بعنوان «أطفال بلا طفولة.. أطفال فلسطين في زمن الحرب» ضمن مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، من تأليف الباحثة شارلوت ستانفورث، ترجمة وإعداد مركز جنين للدراسات الاستراتيجية.

الأطفال والشباب من خلال الموسيقى العنيفة، والأفلام وألعاب الفيديو التي تعرض على الأطفال والشباب دون السن القانونية.

حول تلك المواضيع يدور الحديث في هذا الكتاب «الطفل المستعجل» حيث يطرح مؤلفه الدكتور ديفيد إلكايند الأستاذ في دراسة الطفل المقيم في مركز لينكولن فيلنس في جامعة تفتس، يطرح الدكتور إلكايند موضوعا من أهم المواضيع حساسية وخطورة على صعيد المجتمع الأمريكي بصورة خاصة، وعلى صعيد المجتمعات كافة بصورة عامة.

يمثل الموضوع المطروح هما عالميا مشتركا، يشكل أزمات على المستوى العائلي لسائر المجتمعات. يحاول المؤلف طرح مشكلة النمو وبالأحرى التنامي السريع والمبكر لطفل اليوم وذلك بموضوعية علمية وذلك من موقعه كمختص في هذا الحقل. لم يكتف الدكتور إيكايند بطرح الموضوع بل إنه بادر إلى وصف الوسائل العلمية الممكنة التي من خلالها بالإمكان تفادي تلك المأساة التي تعيشها طفولة اليوم والتي تتجلى بحرمانها من الطفولة.

التربية المثالية للأبناء

تأليف: هايم جينو، أليس جينو، والاس غودارد

ترجمة، تحقيق: مركز التعريب والبرمجة

❖ الناشر: الدار العربية للعلوم

❖ تاريخ النشر: 1/ 7/ 2004

ساعد كتاب «التربية المثالية للأبناء» الملايين من الآباء حول العالم على تقوية علاقاتهم بأولادهم. يقدم هذا الكتاب الثوري، الذي ألفه عالم نفساني ذائع الصيت هو الدكتور هايم جينو، وصفة صريحة وعاطفية، ولكن انضباطية في الوقت عينه، لتربية الأطفال، ويقدم تقنيات تواصل جديدة من شأنها تغيير الطرق التي يتكلم عبرها الآباء ويصغون إلى أبنائهم. وقد أثر فكر الدكتور جينو بواسطة نهجه البناء في أجيال بكاملها من الخبراء في هذا الحقل. إن هذه الطرق تستطيع أن تنجح معك أيضا.

في هذه الطبعة المنقحة، الدكتورة أليس جينو، عالمة النفس السريري وزوجة الراحل الدكتور جينو، مع خبير العلاقات العائلية الدكتور والاس غودارد، يقدمان هذا الكتاب المرجع وهو واحد من الكتب الأكثر مبيعا إلى القرن الجديد، في وقت تمت المحافظة فيه على رسالة الكتاب الإيجابية ونداء هايم جينو الواضح. وبالرجوع إلى النظرية القائلة إن تربية الأولاد هي مهارة يمكن تعلمها، فإن هذا الكتاب الذي لا غنى عنه سوف يظهر لك ما يلي:

الانضباط بدون تهديد، ورشوة، وتهكم، ومعاقبة.

الانتقاد بدون استصغار، والمديح بدون إصدار أحكام، والتعبير عن الغضب بدون أذية.

الاعتراف بمشاعر الطفل وبنباهته وآرائه من الجدال معه.

الاستجابة للأطفال بشكل يتعلمون معه أن يثقوا بغيرهم ويطوروا ثقتهم.

علم نفس اللعب
تأليف: هايدة موثقي
ترجمة، تحقيق: زهراء يكانه
❖ الناشر: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع
تاريخ النشر: 1/ 6/ 2004

ربما لا يقتصر الأمر على الصغار فالكبار أيضا يميلون إلى اللعب، وهذا ما تمكن ملاحظته في كثير من الممارسات التي يقومون بها بهدف التسلية وتزجية الوقت على أن الأمر بالغ الأهمية، فاللعب وسيلة لإشباع حاجة. من وجهة علماء النفس على الأقل. إذ يكرس جميع الناس وفي مراحل عمرية مختلفة جزءا من الوقت للعب والمشاهدة بغرض التنفيس عن المعاناة اليومية. وعلم نفس اللعب مثل بقية مجالات علم النفس يحاول الوصول إلى معرفة ذات الفرد وضبط سلوكه وتوجيهه والتنبؤ به إن أمكن.

وهايدة موثقي هي إحدى أولئك الباحثات اللواتي عنين بموضوع اللعب وتأثيره الشامل في النضوج الجسمي والاجتماعي والعاطفي والذهني لدى الإنسان إذ تذهب في كتابها هذا إلى أن اللعب بمنأى عن نمط فاعلياته فهو سلسلة معقدة ومتشابكة ومحورة عن ظواهر ضمير الطفل الشعوري أو اللاشعوري وأن للعب دورا علاجيا إضافة إلى دوره باعتباره قيمة تكاملية للرغبات وفي نمو الشخصية والنمو الفكري.

وتعرض المؤلفة في كتابها لنظريات فرويد، ويونغ، وإريك أريكسون وكارين هورناي في اللعب ونمو الشخصية، كما تبين المؤلفة أن الإسلام قد بذل اهتماما خاصا بالطفل وقد عنت تعليماته بقضية الطفل في السنين السبع الأولى من حياته باللعب.

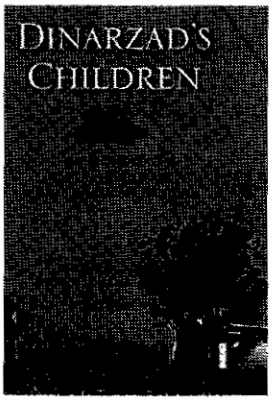
قصص الأطفال ودورها التربوي
تأليف: باسمة بسام العسلي
❖ الناشر: دار العلم للملايين
تاريخ النشر: 1/6/ 2004

قد تكون الكتابة للطفل من أصعب المهام التي يواجهها الأديب أو الكاتب إذ يتطلب ذلك معرفة خاصة بكثير من العلوم التربوية والسلوكية، وتوفر اللغة الأدبية المناسبة لمخاطبة الطفل علاوة على وضوح الهدف أو الغاية من الكتابة للطفل، حيث يساعد كل ذلك بالإضافة إلى الموهبة في الدنو من عالم الطفولة الغني والجميل.

ومؤلفة الكتاب تضع في هذا المؤلف خلاصة خبرتها، إذ تعكف في هذه الدراسة على البحث في مشكلات الأطفال السلوكية، إذ تعد القصة واحدة من طرق العلاج العديدة لهذه المشكلات. كما تعتبر القصة من الأساليب المهمة في تشخيص مشكلات الأطفال، وتستخدم كبديل لعلاج الطفل من المخاوف والرغبات الجامحة. كما أن القصة تلبي حاجة الطفل إلى التخيل وتقدم له عوالم منوعة من الصور التي تجذبه وترضي فضوله المعرفي.

تبحث المؤلفة في مشكلات السلوك غير الناضج لدى الأطفال وكذلك السلوكيات المرتبطة بعدم الشعور بالأمن واضطراب العادات، ومشكلات العلاقة مع الرفاق والسلوكيات الاجتماعية.

Dinarzad's Children: An Anthology of Contemporary Arab American Fiction

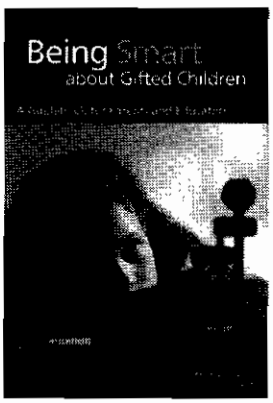


by Pauline Kaldas, Khaled Mattawa

Paperback: 336 pages
Publisher: University of Arkansas Press; (November 1, 2004)
ISBN: 1557287813

This colleetion offers up a mix of new and previously published works, ereating a literary road map to Arab American literature today. The nineteen authors represented are of Lebanese, Palestinian, Syrian, Egyptian, and Libyan descent, some with established reputations, others new young writers. They tell tales about Muslims and Christians, recent immigrants and fully assimiliated Americans, teenagers and grandmothers, guerillas and peaeeniks, professors, housewives, grocers, bookies, those who long for their homeland, and those who refuse to speak Arabic. By turns sassy or lyrical, biting or humorous, always moving, these stories are good reading and an important eontribution to the body of American ethnic literature.

Being Smart about Gifted Children: A Guidebook for Parents and Educators

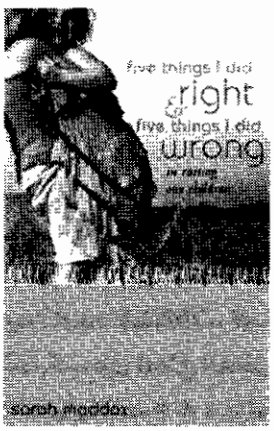


by Dona J. Matthews, Joanne Foster

Paperback
Publisher: Great Potential Press; (November 2004)
ISBN: 0910707669

Written for parents and educators - espeeially those who live and work with gifted/high ability children - the authors describe ways to develop children's natural abilities.
Introducing the "mystery" and "mastery" models of gifted education, they invite controversy by ehallenging several commonly held assumptions.
They then present practieal strategies to help parents and educators identify and nurture the abilities of children with high potential.
This book answers the charges that special programs for gifted children are elitist. The authors demonstrate that it is simply appropriate to provide educational experiences that each child needs at a particular time.

Five Things I Did Right and Five Things I Did Wrong in Raising Our Cbildren: Lessons Learned Looking Back



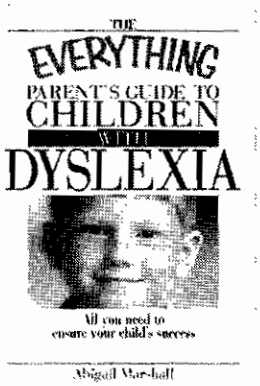
by Sarah Maddox.

Hardcover: 176 pages
Publisher: Broadman & Holman Publishers; (Oetober 30, 2004)
ISBN: 080543142x

Throughout her speaking ministry, Sarah Maddox has spoken to and taught thouands of young mothers. She has often been asked the question, What would you do diffcrently in raising your children if you had to do it again?"
Five Things I Would Change and Five Things I Wouldn't Change in Raising Our Children allows Sarah to answer that question. She ehoosesten areas of ehild rearing to reflect with the hindsight of wisdom on some things she did right and some things she wished werc different.
Mothers will benefit from the lessons Sarah has learned, some of them the hard way.

Everything Parent's Guide To Children With Dyslexia: All You Need To Ensure Your Child's Success (Everything: Parenting and Family)

by Abigail Marshall

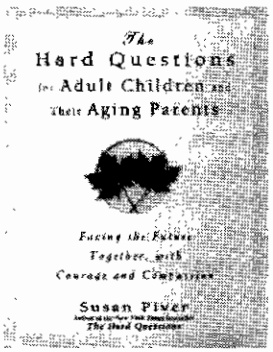


Paperback: 320 Pages; Dimensions (in inches): 9.00x6.00
Publisher: Adams Media Corporation; (October 30, 2004)
ISBN: 1593371357

Although dyslexia affects 10 to 15 percent of the U.S. Population, only 5 out of every 100 dyslexics are recognized and receive assistance. If you're the parent of a child with dyslexia, this statistic can be disconcerting, especially when it comes to your child's academic performance and developing social skills. The Everything (r) Parent's Guide to Children with Dyslexia, by Abigail Marshall gives you a complete understanding of what dyslexia is, how to identify the signs, and what you can do to help your child. This authoritative book seeks to alert parents to the special needs associated with this learning disability and offers practical suggestions for getting involved in the classroom.

Hard Questions For Adult Children And Their Aging Parents: Facing The Future Together, With Courage And Compassion

by Susan Piver



Hardcover: 128 Pages
Publisher: Gotham; (October 7, 2004)
ISBN: 1592400779

New York Times bestselling author Susan Piver brings her wisdom and insight to the millions of readers who must confront the process of caring for elderly parents.

Witnessing the declining health of a parent, and the inevitable thoughts of mortality that accompany the process, can take a heavy emotional and physical toll-particularly if parents and children find it awkward to communicate their fears and needs to one another. To remove the boundaries and enhance these necessary dialogues, Susan Piver applies her thought-provoking question - and - answer format to The Hard Questions for Adult Children and Their Aging Parents.

With 100 questions on topics ranging from the practical to the emotional, Susan makes it possible to have candid, comforting conversations that will have lasting benefits. The book is divided into categories, including questions for siblings only and for parents only, followed by specific questions regarding finances, health care, legalities and paperwork, housing, relationships, personal history, and spirituality - all designed to facilitate this delicate process and give all members of the family time for contemplation.

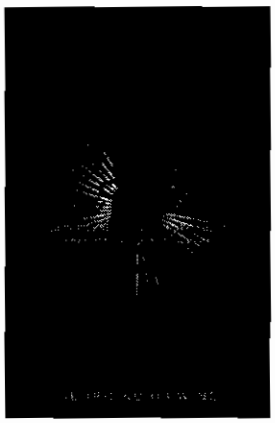
Moving on: Supporting Parents of Children With Special Educational Needs

by Alison Orphan

Paperback: 112 pages
Publisher: David Fulton Publishers, Ltd.; (September 30,2004)
ISBN: 1843121131

Written by a parent of children with special educational needs, this book tackles emotional as well as practical issues. It is a valuable, time - saving resource for anyone working with parent groups and contains material for ten group sessions.

The book includes: detalied explanatory notes to supplement session plans; personal anecdotes that highlight what parents may feel as the sessions progress: and a photocopiable pro-forma.



Star Children: Understanding Children Who Set Us Special Tasks And Challenges
by Georg Kuhlewind

Paperback: 160 Pages
Publisher: Temple Lodge Publishing; (November 30, 2004)
ISBN: 190263649x

While working on this book the following happened to me: As I cheeked in at the airport in Hamburg a young couple was in front of me, and the mother had a three-to-four-month old baby in her arms. All of a sudden the baby turned round, looked me straight in the eye, and I was deeply shaken; for that was not the look of a baby but of a very self-aware adult, a wise one, and he appeared to see right through me" Georg Kuhlewind.

Who are the star children? In recent years, much has becn written about "gifted" children with special abilities, sometimes called "indigo children" or "crystal children." It is said that these children are coming to earth to help humanity in its development. Based on extensive research, Georg kuhlewind confirms that this new generation has been incarnating among us for the past couple of decades. This cvent, he states, is one of the most important of our age.

Unlike many other contributors to this discussion, Kuhlewind gives us the necessary background to follow experientially what he has to say. He takes us consciously and scientifically into the realm from which we all enter the world as babies, "trailing clouds of glory". We all possess the tools he describes for taking this path: our thoughts, our heart forces, and our willpower. By using these faculties with full attention - by focusing our attentiveness and eliminating everything else - we can enter the realm of the spirit where the prevailing laws are different from those on Earth.

The author helps us by closing each chapter with themes for contemplation and meditation.

Star Children is a compelling addition to the literature on the theme of "Special children", offering a unique perspective based on spiritual science and research.

Footnotes:

1. وحيدة مليص،«في زمن حقوق الطفل»، حرق وكي ورمي من النوافذ، العناب، من الأربعاء 20 مايو الى الثلاثاء 26 مايو، ص: 7.

2. نفس المرجع: ص:6.

3. م. مليكة: «خرجة، كلفتها فقدان بصرها على يد أخيها»، الاثير، العدد 14. مارس 1992، ص: 42.

4. وحيده مليص: «في زمن حقوق الطفل» حرق وكي ورمي من النوافذ، العناب، من الأربعاء 20 مايو الى الثلاثاء 26 مايو 1992، ص: 6.

Bibliography:

AFIREM, (1991). l'enfance maltraitée - Du silence a la communication, Ed Karthala, Paris.

Angelino, Inès,(1997). l'enfant, la famille, la maltraitance, Dnnod, Paris, p146.

Bender, David and Leone, Bruno, (1994). Child abuse - Opposing viewpoints, Greenhaven press, Inc, San Diego.

Child Today, Emotional abuse of children, July - August, PP 18 - 21.

Gill, David G. (1970 and 1973). Violence against children, U.S.A: Harvard College.

Gelles, Richards J. (1972). the Violent home, Beverly Hills London: sage Publications.

Heywood, Jean S. (1959). Children in care, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Hopper Jim, PhD. (1996 - 2001). Child abuse: Statisties, Research, and Resources, http: WWW. Jim hopper.com.

James, Anthony E. (1970). The child in his family, M.D and Cyrille Koupernicg, M.D: John Wiley and sons Inc.

Nagi, Saad Z,(1977). Child Maltreatment in the United States, U.S.A: Columbia University.

Palmer, Sally E, Brown, Ralph A, Rae Naomi I, Grant, and Laughlin M. Joanne, (1999). Responding to children'ﻉs disclosure of familial abuse: What survivors tell us, vol LXX VIII, No2, mars/avril.

Steimetz, Suzanne K and Strauss, Murray, (1974). Violence in the family, N.Y: Harper and Row.

Urie Bronfenbremer, (1970). Two Worlds of childhood, N.Y: Russell Sage Foundation.

Verdier, Pierre, (1997). L'enfant en miettes, 4th ed, Dunod, Paris.

Zimbard, M. (1977). Psychology for our times, Dallas, Texas: Scott, Foreman and company.

Dr Mirra at Ibn Ruchd hospital testifies of some kinds of injuries inflicted on the children by parents or other family members:

- Burns with the boiling water.
- Burns with the hair dryer (in the public area).
- Burns with the iron. (4)

Dr M.T. Brighet, a general practitioner adds:

- squinting as a result of heavy slapping.
- Bruises, Concussious and lacerations.
- Wounds and cuts.
- Slamming or pushing the child on the wall.
- Bone fracture.
- Freezing exposure as a result of sleeping in the street.

Dr M.T.Brighet also evokes the case of an Algerian child who had his fingers amputated after being hit savagely by his father for having damaged the couch. The sofa was replaced whereas the father has sunk in grief.

Some parents were shocked at themselves since, they didn't know how violent they could be until they had children. Indeed, some apologized to their children or explained that they were going through a period of hard work, tension or stress.

In this case, as mentioned before, violence is an effective action but, it can quickly become a habit of dealing immediately with emotional situations, that may arise at any moment of the day. As a result, violence in the family can serve as a means of communication. However, its consequences on the child can be troublesome.

In sum, I wish to make it clear that in the absence of values and social norms against corporal punishment, whether in schools, in child care settings, in the family or even in the street, the existence of written laws and severe sanctions against abuse of any kind is not enough by itself.

Therefore, I am compelled to suggest programs that help can change norms and practices by reeducating newly married couples,teachers and child care professionals as well as discrediting the male-dominant ideology which weighs heavily on our society. Moreover, controlling the family size and improving economic and housing conditions may contribute to the decrease of intra-family violence.

Finally, a child is more likely to become a non-aggressive person if, his/her parent not only holds the value that aggression is bad hut also, prevents it from happening by means other than physical punishment. Many parents think that in rearing the child, they have to choose between affection or leniency and discipline or aggression.

In reality, the correct approach to children's education includes both affection and discipline. The child should be rewarded for a good conduct however, he must he disciplined in case of misbehavior with an appropriate and non-aggressive method. Thus, I suggest that parents use non-violent means in rearing their children but, in the case of absolute necessity, I encourage them to accompany a physical punishment with a convincing explanation.

Also, it is important to recall sex and gender relationships in order to understand the origin of intra-family violence. For example, in Algeria as in the Arab-Muslim world, where the family is patriarchal, one observes elements of patriarchy such as the right of males to be serviced by females, the right of males to discipline youngsters and, the acceptance of male violence towards women.

Thus, beside the parents, the elder brothers exercise customary power over younger members of the family in general and young females in particular. Thus, violence is taught to young boys not only for self-defense but, for helping the parents to discipline and control non-submissive females as well. Consequently, the male has total control over his sister whether or not she is older or more educated.

In some cases, even married women in our society complain from their brothers' harshness. For example, the case or Nassima (18 years old) is common being at home, Nassima was forbidden by her older brother from leaving the house, at all times, with no chaperon. One day, as she was secretly going downtown with a female friend, she bumped into him in the street. As a result, Nassima was brought back home with heavy kicks and punches. Once arrived, her brother still behaving like a madman hit her this time with a pair of pincers. Nassima lost her sight while, her brother remained unpunished. This deliberate and horrible incident bas been overlooked by the entire family and, turned into an unfortunate and unintentional accident. According to this family, Nassima was as guilty as her brother[3].

Such violence practiced by Nassima's brother could be due to repressive norms of sexual relationships prevailing in our Muslim society. For example, not only sex is considered as a sin in this society but, it is also seen as an intrinsic evil since it is prohibited along with other interpersonal relations. Therefore, males who are given the heavy task of safeguarding women' s honor may show an aggressive behavior toward the least sign implying or leading to an interpersonal relationship between the two sexes. Thus, standing on the balcony or going downtown without a chaperon is interpreted by extremist families as a threat to the family and therefore is socially condemned.

Usually, parental physical punishment includes such things as:

- slapping the child's hand.
- smacking the child's face.
- spanking using a hand, a leather belt, a stick or a water pipe.
- Shaking the child.
- Burning the child with a mateh or a cigarette.
- Punching, Kicking and pinching.

In addition to physical punishment emotional abuse inclndes:

- Insulting the child for the least clumsiness.
- Insulting the child in front of relatives, school friends or strangers.
- spitting on the child's face.
- Underestimating and bumiliating the child at all times.

In terms of the methods of parental violence, the mothers are more violent than the fathers for every kind of violence except punching or kicking. This is explained by the fact that mothers spend more time with the children.

method of control. As a result, the latest may easily turn into abusive parents For exemple, Mrs M. Amina, a mother of six chudren says:

Living in a 3 bedroom - apartment with these young devils in charge, one has to be extremely patient not to use violence. Moreover, being a nuclear family we receive no help with the kids from other relatives.

In fact, violent behavior is only a response to frustration, anger, strain and fatigue. But, it is also true that today's children are extremely difficult to rear.

Undoubtedly, child abuse occurs in all different classes. However, lower class family members have fewer alternative resources of any kind as compared, to other family members belonging to another social class. In fact, low class people have less prestige, money or power and consequently suffer greater frustration and distress.

In addition to financial problems, low class parents could have experienced physical abuse during childhood and may suffer from healtb problems. Such parents were tbemselves given little attention or affection as children, a situation which creates a need for a response that will redress the imbalance of their past. Furthermore, the class factor leads us to say that rich people have many ways and more opportunities to escape and move off the children for a while. Whereas, poor parents are condemned to stick to their children.

Besides, this high class does not suffer from the problem of overcrowding and high cost of living.

Although abusive parents have low emotional control, the abuser does not hit the child until he can rework the situation but, once he is convinced that the child deserves a physical punishment then, his super-ego approves the attack and punishment. Who among us ucver heard a furious parent shouting while beating a child?

"Didn't I warn you agaiu and again...?" In sum, once the physical attack is over, these parents still feel anger and frustration because mistreating the child is painful to both parents and children.

In addition to the emotional and the psychological problems, early marriage, immature parents and low educational level can be direct causes of violence since, all these lead to continuous disagreement and underestimation between the spouses. Overwork, anxiety and homesickness also tend to evoke an aggressive action. This situation is manifested by Mr A.Nacer (4 children) who says:

My wife is a kind person. She is usually gentle and patient with the kids, but I often notice a change of attitude whenever, she stays too long with the children without really being in contact with her friends or lier family. She either keeps silence or, shows brutality in making the Kids comply with her rules. It only takes a week-end with her own family to turn her into a loving mother again. I personally take it as a sign of having had enough with babysitting, washing and cooking. It is important to balance between her obligations and leisure time.

As well, intermarriage, which is still a common phenomenon iu our society, can produce stress and conflict in the family, a situation which provokes a violent behavior. As Mrs. B. Jasmine (5 children) puts it:

I married my cousin and, we both love each other hut, living with my aunt and cousins makes our life miserable. For us, daily quarrels are becoming a way of life. But the problem, is when my husband runs of patience, he either gets back at me or at the children.

parent feels an imbalance (ie: that the children are giving less than what they are getting) a situation of conflict is created and may reach the point of emotional or physical abuse Here, parents ask the children to satisfy their requirements for counter payments of devotion, care and concern. This give and take relationship may be harmless at that moment, and the intention of the parents may be both legitimate and positive. It may even be understood by the children themselves but, perpetuation of such violent behavior may become devastating.

In fact, these parents ignore that they are emotionally abusing their children, and believe that they are only doing what is best for them. They don't even notice the effort made by the children to satisfy them, or at least to receive back a sign of their approbation. Despite parental mistreatment, abused children never put blame on their highly demanding parents but, it remains that they nourish a feeling of guilt and incapability of holding their parents' love and attention.

Unfortunately, such children grow up with low self-esteem, high fear and suspicion that follow them to adulthood. As a resnlt, physical abuse is a long-term hazard to children's normal health and development.

In sum, child abuse history can be traced in the family of the abuser where, parents were probably raised in the same way that they have to rear their own children. Therefore, abused children are more likely to become as violent as their parents once they grow up.

Albeit, parents teach their children that violence is bad and conflicting with Islamic norms and values, yet they start showing them at an early age that violence serves one's ends. In such cases, although the children who are exposed to abuse, may have learned how painful and frustrating abuse is, they internalize it as a mode of dealing with their own children.

Consequently, abused children, once adults, already know effective and ineffective techniques to use in rearing and disciplining the children. In this way, intra-family violence is passed along from generation to generation.

Thus, child abuse can be attributed to many factors that directly or indirectly provoke child beating in the Algerian family. In addition to the cultural factors, the socio-economic conditions may have an important explanatory power for child abuse.

Indeed, parents tend to be more abusive when they have problems like unemployment, stress or instability. As a way of overcoming these difficulties, they tend to release their fear and frustration in physical attacks on their children. Parents who are subject to unwanted pregnancy or, who think that children are the cause of their problems, may be aggressive with them.

As well, parents may have aggressive tendencies towads a problem child (a child who is disahled, not sharp or handicapped).

Also, there is a high physical violence in large families since the number of children often creates financial, emotional and psychological charge for the parents. Hence, the correlation between poor child care and large family size is conspecuous in the Algerian society ; a society, where only few parents are patient enough to use communication and reward in dealing with their children.

It is also observed that while many parents allow their children to spend most of their free time playing in the steets thereby, avoiding the use of physical punishment, nevertheless this practice is considered as a sign of abandonment and neglect. Contrary to such parents, others try hard to give their children time and concern but, choose physical punishment as a

deliberate acts and accidental ones, abusive parents do not fear legal proceedings. As a matter of fact, it rarely comes to the mind of a family member, a neighbor or even a Doctor in the emergency ward to bear witness of abusive incidents and conditions.

Beyond that, we often observe parents calling on the community's help in order to back up the traditional family patterns. Clearly, this tolerant attitude observed in the Algerian society reflects the cultural approval of certain measures of pbysical abuse of children by their parent. Nevertheless, parents or caretakers do not abuse children by instinct. Their behavior is not explained so much by the cultural theory which emphasizes the approval of violence in the value system and social norms of the society, as hy their prior socialization in which they experienced abuse.

In fact, parents want their children very much to be good (meaning obedient, well brought up, respectful and attentive to their dictates). They consider that a bad upbringing would affect their children's future lives adversely. From this perspective, it is reasonable that they punish their children at an early age for failure to achieve their expectations. As a result, the child is socialized and trained iu his young days iu the use of force and violence. In this way, young chidren are transformed into adults inculcating in them the values, the norms and the social role hahits of the family and the society as a whole.

Like the cultural theory, the social control theory can also be very important in explaining violence in the family. This theory argues that violence is a resource which can be used to achieve desired ends. It is then, an ideal action where the person conceives of a goal and establishes a set of means to reach the goal. Force is meant to stop others from doing something we disapprove, either at the time they do it or, in the future because of a punishment experienced in the past or a threatening one in the future. In our case, force occurs only when parents want to prevent young children from carrying out deviant, improper or wrong acts. But the fact remains, that force and its threat are still used in the socialization of children who corne to believe that force is useful and desirable.

Another explanation that could help us understand child abuse better has to do with parents' expectations. Generally speaking, abusive parents expect far higher performances from their children than ordinary parents. These standards are so high and unrealistc that a normal child can never attain. Dr Mirra, the Forensic pathologist at Ibn Ruchd Hospital (Annaba) testifies of the following cases:

1- A ten years old boy has been put in a pan full of boiling water by his adoptive brother because the wife of the latest daily complains of the boy's urinating in bed.

2- An adolescent went to the hospital with her mouth sawn by her elder brother and his wife. The couple could not stand hearing the girl's voice any more. [2]

In fact, some parents wish that their children fill their own lack (ie succeeding in school if they themselves have a 1ow level of education). Others may feel diminished or unjustly punished by God if their children fail to meet their high expected standards. For example, a mother who was deprived from school would want her son to be either a doctor or an engineer, and a father who is not prestigions but who values prestige, may want his son to engage in the Army or the Navy. The children who do not bring in an income and do not help with the housework, have to be loyal, obedient and respectful toward their parents. And in exchange, the parents give affection, financial and emotional support, security and daily assistance to their children.

Usually, parents take pains to provide all the necessities of life for their children, and if a

my hot tempered father, to spend the night on the terrace or in the staircase even in winter. I shiver at the mere thought of my youth. In fact, what was embarrassing and shameful for me as a child became humiliating and agonizing for me today as a grown up person.

In using physical punishment, Algerian parents not only believe that they do such a thing because the children deserve to be punished when they exhert a misconduct rather, they are convinced that punishment is beneficial to them as being a part of their education. As a result of this, habitually a lot of incidents of violence occur in the Algerian family because they are considered by adults in general and parents in particular as a necessary educational tool.

In our society, physical punishment is accepted and often encouraged by adult members, out of fear of the harm that can come to the child if he/she is not adequately disciplined. Indeed, some parents, even believe that if their own parents were more severe and more punitive towards them, they would have been successful at work today. Thus, violence is used first, to teach and control and; second, to discipline and punish misbehavior. In fact, it is viewed as an effective tool for educating and controlling children".

Mrs B.Atika (4 children) and A.Samia (3 children) explain respectively:

- Mrs. B.Atika: Well, for me the stick is a way of calling to order. I often use it to straighten up the chîld. If I give strict orders and the child impudently disobeys, then spanking is the rule.

- Mrs A.Samia: As long as the child is old enough to understand and differentiate between what is good and what is definitely wrong but, when he goes out of the way, then he deserves to be beaten.

These statements clearly show that when a parent fails to communicate a message to a child or, when the child himself does not get the message there is use of physical violence. Parents use spanking or slapping to teach a child how to behave well, or show a submissive behavior. Thus, they feel that physical force is an understandable technique to teach children quickly and efficiently. This is explained by the fact that parents fail to educate their offsprings by using other methods such as patience, communication, or non-violent scolding methods which they generally think of as being slow acting and dissatisfying.

Moreover, in the Muslim world in general, and in the Algerian society in particular, physical punishment is a culturally accepted social practice. Therefore, as long as the abuse does not result in a physical handicap or death, physical punishment does not derange and remain a family matter. As well, our society has developped absolute taboos against corporal punishment and, eventhough it has adopted strict laws and sanctions against its use, practice of physical punishment in the Algerian society is neither denounced nor discouraged by the young people of today.

Futhermore, in this society, the child is considered as the property and the responsibility of his parents and as such, parents have absolute control over his/her life. In addition, teachers at their discretion (in spite of the annual letters of recall from the ministry of education against corporal punishment), still use physical force against their students for purposes of teaching and discipline.

As a result of all this, child abuse in our society is dealt with as a pattern of interaction between the parent or the caretaker and the child. Moreover, since the Algerian penal law failed to establish criteria for identifying abnsive treatments and differentiating between

CHILD ABUSE IN ALGERIA

Anissa Assous
Chargée de Cours - Sociology Dpt
College of Arts and Human Scies
University of Annaba, Algeria.

Each year, hundreds of children are brutally beaten, abused and sometimes killed by their parents or a relative in the Algerian society. For this reason, this article will shed light on this issue.

In pre-colonial and colonial times, most Algerian institutions made a point of physically punishment on children (ex: Both the Koranic and colonial schools, the police and the military forces and the family). Due to the wide practice of this phenomenon, after the independence, the Algerian penal law was enacted; a law which not only forbade corporal punishment in schools, public and child care services centers but, also established criteria for preventing abusive incideuts in the family. For example, according to the articles 269, 270, 271 and 272 of the Algerian penal law:

Anyone who hits or injures a child under the age of 16, intentionally, or deprives him from food, attention or concern at the point of endangering his bealth or, subjecting him to any kind of abuse, is likely to be punished by imprisonment from 1 to 5 years; in addition to a fine penalty has to be paid between 500 and 5000 Algerian Dinars. In the case, where the abused child falls ill or becomes incapable of working for more than 15 days, the imprisonment is set between 3 and 10 years. In the case, where abuse results in bone fracture or loss of sight - imprisonment is raised to 20 years. Finally, in the case of death, abusive parents are likely to be sentenced to life imprisonment"[(1)].

To illustrate the commonness of the phenomenon of child abuse, a series of testimonies is given here by some of the victims:

- Mohamed (13 years old): when I entered school, I could not perform academically well or compete successfully against my peers as well as my parents wished. But my failure to be a good student in school and a sharp boy in the street was disappointing to both of them. As a result of my lack of accomplishment, I was underestimated, humiliated and scolded at the first opportunity.

- Amina (12 years old): I am the eldest of six brothers. My mother expects me to take good care of my brothers, as well as help her with the housework. I feel just like a maid in this house. Sbe shouts my name all day long: Amina do this, Amina do that... In fact, she doesn't even care whether I study or not; the main thing for ber is to charge me with domestic worries, if only it weren't with the stick over my head.

Indeed, this kind of child abuse affects kids psychologically even in their adulthood as Samir (28 years old) puts it:

By way of punishment for any kind of misbehavior, I was often expelled from the house by