الأبحاث والدراسات

ثقافة الأمومة في مناهج التعليم الثانوي للبنات في المملكة العربية السعودية

(دراسة تقويمية)

إعداد

أ.د. السيد علي شهدة و د.ضياء الدين محمد مطاوع

كلية التربية - جامعة الملك خالد

ملخص:

يقع على عاتق الأم دور كبير في تكوين شخصية الأبناء ورعايتهم وتوجيههم التوجيه الصحيح، ولذلك فإن الأم الواعية بمقومات ثقافة الأمومة تسهم بدور كبير في استقرار أسرتها، وتُحسن تنشئة أبنائها.

وهدف الدراسة إلى تعرف مدى وفاء مناهج التعليم للبنات في المرحلة الثانوية بمتطلبات ثقافة الأمومة، وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:-

١- ما المجالات والموضوعات اللازمة لثقافة الأمومة التي ينبغي أن تتضمنها مناهج التعليم الثانوي للبنات؟

٢- ما مدى أهمية كل مجال وموضوع من المجالات والموضوعات المقترحة لثقافة الأمومة؟

٣- ما المجالات والموضوعات ذات الصلة بالعلوم التطبيقية (أحياء، فيزياء، كيمياء) اللازمة لثقافة الأمومة والتي ينبغي أن تتضمنها مناهج العلوم التطبيقية في مرحلة التعليم الثانوي للبنات؟

٤- ما مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة التي تناولتها كتب العلوم التطبيقية بالمرحلة الثانوية للبنات؟

ويشير Weinat & Weinart (1999) إلى أن الابن الذي يحظى بتاريخ حافل من الرعاية الأسرية المناسبة منذ ولادته، ينشأ نشأة سليمة، ويكون أكثر مقاومة للأمراض الجسمية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم تزداد فعاليته في المجتمع.

ويقع على عاتق الأم دور كبير في تكوين شخصية الطفل ورعايته وتوجيهه التوجيه الصحيح، لذلك ينصح رسول الله صلى الله عليه وسلم الشباب بحُسن تخير الزوجات اللائي سيصبحن أمهات لأبنائهن بقوله "تخيروا لنطفكم وانكحوا الأكفاء وانكحوا الأيامي" (ابن ماجه، ١٩٥٨). فالأم هي التي تحمل وترضع وترعى أطفالها منذ الميلاد وتشملهم بحنانها وعطفها. ولذلك فإن الأم الواعية المتمثلة لثقافة الأمومة* بما تتضمنها من رعاية الأبناء في شتى مراحلهم العمرية من النواحي السيكولوجية والعضوية والوجدانية والمهارية، والمتفهمة لدورها في حياة أسرتها واستقرارها تكون أكثر مقدرة على الإسهام في إعداد جيل واعد، وفي هذايقول "شوقي" الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق.

ولذا ينبغي إعداد الفتاة للأمومة، ولا ينبغي إهمال أو تأجيل هذا إلى أن يتم الزواج بل ينبغي تزويد الفتاة بالعديد من المعلومات الدينية المرتبطة بأداء العبادات وحُسن اختيار الزوج ومعاملته وحقوقه وواجباته، كما يجب أيضاً تبصيرها بالعادات الصحية والسلوكية السليمة للعناية بالجسم ونظافته، والاهتمام بالنمو السليم للأبناء جسميا ونفسيا وعاطفيا واجتماعيا، وذلك بتزويدها بالمعارف والخبرات العديدة التي تلزمها في حياتها من حيث إعداد الغذاء الجيد كما كيفا، والاهتمام بالمنزل صحيا وجماليا، ومعرفة كيفية تدبير أمور معيشتها في ضوء الدخل المتاح للأسرة وغير ذلك من الأمور التي تشكل شخصية الفتاة، ومن ثم في الاستقرار المستقبلي لأسرتها.

وتؤكد تعاليم الدين الإسلامي الحنيف وكذلك الدراسات النفسية والتربوية دور الأسرة في تكوين شخصية الإنسان منذ كونه جنينا في بطن أمه إلى أن يصبح راشداً. فيذكر (علوان، ١٩٩١) أنه على الأبوين أن يهيئا لولدهما المدرسة الصالحة والرفقة الصالحة، ليكتسب التربية الإيمانية والخلقية والجسمية والنفسية والعقلية الصحيحة. كما يحثنا القرآن الكريم على عدم إنكار الجهود العظيمة للوالدين في تربية أبنائهم وذلك بقوله عز وجل "وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا" (الإسراء - ٢٣). ويؤكد الرسول صلى الله عليه وسلم عظم شأن الأم في حياة أبنائها في الحديث الشريف الذي ورد في صحيحي البخاري ومسلم والذي ينص على: أنه جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم يسأله: يا رسول الله من أحق بحسن صحابتي؟ قال أمك: قال ثم من؟ قال أمك. قال ثم من؟ قال أمك. قال ثم من؟ قال أبوك.

ومما لا شكّ فيه أن العناية بالجنين في رحم الأم ورعاية الطفل في سنواته الأولى من أهم مسئوليات الأسرة والأم خاصة، وتسهم هذه الفترة من حياة الفرد إسهاما كبيراً في تشكيله فهي التي تؤثر بيولوجيا وصحيا ونفسيا ودينيا ووجدانيا وعقليا ولغويا واجتماعيا في تكوين الفرد، فكيف لا

* انظر تعريفها في مصطلح الدراسة

ومربيات على قدر من الوعي المناسب لتربية الأبناء.

ونظراً لأن تعاليم الدين الإسلامي جاءت واضحة جلية في شتى الأمور التي تخص الفرد والمجتمع سواء أكانت أموراً فقهية تعبدية أم أموراً دنيوية، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يوضح دقائق الأمور التي يسأل عنها حتى في شئون المرأة، وكان يعلم النساء عن طريق زوجاته رضوان الله عليهم، وكان عليه الصلاة والسلام لا يتحرج من البيان والتوضيح حتى في أدق تفاصيل شئون النساء. فكيف نتحرج من تقديم مثل هذه الأمور الضروية للفتاة كي نجنبها الأخطار ونحميها من استقاء المعلومات غير الصحيحة عن طريق قريناتها، أو من قراءات قد لا تفهم معناها جيداً، خاصة إذا كانت هذه الأمور تفيدها في معاملاتها مع زوجها ومع مجتمعها، أو كانت أموراً تساعدها في القيام بدورها كأم حيث يناط بها القيام بالتربية العقائدية والسلوكية والجسمية والصحية والنفسية لأبنائها.

وإذا كنا نؤكد دور المرأة في كثير من الأمور فليس معنى ذلك تهميش دور الرجل والتقليل من مسئولياته، حيث إن لكل من الوالدين أو الزوجين دوراً هاماً في استقرار الأسرة وتنشئة الأبناء تنشئة صحيحة، فتحقيق وظائف الأسرة على الوجه الأكمل لا يتحقق إلا بتكاتف جهود الزوجين، إلا أن الأم هي التي تحمل وتعاني من آلام نفسية وجسمية في فترة الحمل تؤثر في صحة الجنين وتؤثر في نفسيته مستقبلاً، كما أن الأم هي التي تتعهد الطفل بالرعاية منذ ولادته، فهي تسقيه من حنانها وعطفها بأكثر مما تسقيه من لبنها، كما أنها هي الصدر الحنون لطفلها وهي التي تتعهده بالرعاية أكثر من غيرها في مراحل عمره الأول (هذا هو المفترض).

ولذلك ينبغي على الأم أن تكون على دراية بالمعلومات والمهارات التي تعينها على القيام بوظيفتها ومسئولياتها بشكل عام قبل الإنجاب بل وقبل الزواج، ولا سيما أن الممارسات الشخصية في كثير من الأمور قد لا تفيد كثيراً وربما كانت أقرب للضرر منها للنفع. فالعلم ينبغي أن يأتي قبل العمل والنظرية تأتي قبل التطبيق وكل هذا يزيد من مسؤولية المدرسة في إعداد الفتاة للزوجية والأمومة.

مشكلة الدراسة

يقع على عاتق المدرسة الثانوية مسؤولية كبيرة في إعداد الطالبات من أجل الأمومة ورعاية الطفولة، ويمثل هذا تحديا للمربين والمهتمين بتعليم البنات حيث ينبغي أن تفي المناهج الدراسية للبنات بالمتطلبات الأساسية لتزويدهن بالمعارف الوظيفية اللازمة لتمكين الأم من تأدية رسالتها وحسن رعايتها لأبنائها والقيام بدورها التربوي الأسري على أكمل وجه.

وفي ضوء ما أكدته نتائج الدراسات السابقة من أهمية تضمين الموضوعات ذات العلاقة بثقافة الأمومة ضمن مناهج التعليم بمراحله المختلفة، وما أوصت به المؤتمرات والندوات من ضرورة الاهتمام بتضمين متطلبات ثقافة الأمومة ضمن المناهج الدراسية للبنات في المراحل التعليمية كافة، وكذلك ما أبرزته تلك الدراسات من قصور في هذا الجانب، وهذا ما يدعو إلى تقييم وضع المناهج الحالية لتعليم البنات في المرحلة الثانوية لتحديد مدى مراعاة تلك المناهج لمتطلبات ثقافة الأمومة فإن الدراسة الحالية تسعى لتقويم مناهج التعليم للبنات في المرحلة الثانوية بالمملكة في ضوء متطلبات ثقافة الأمومة، وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة الأسئلة التالية:-

مبررات ومنطلقات الدراسة:

تتضح ضرورة وأهمية إجراء مثل هذه الدراسة من خلال ما يلي:

- تمثل ثقافة الأمومة متطلبا رئيسا من المتطلبات العصرية لإعداد الطالبات الواعيات بأدوارهن، والمشاركات بفعالية في بناء أجيال المستقبل، حيث تؤدي الأم دوراً رئيساً في تكوين شخصية الطفل وتوجيهه التوجيه الصحيح، ولذلك ينبغي أن تكون الأم على وعي ودراية بأساليب العناية بالطفل في مراحل تكوينه المختلفة، وينبغي أن تقدم المعلومات الصحيحة والكافية لأمهات المستقبل وعلى المدرسة أن تقوم بهذا الدور المهم.

- وجود تشابه كبير بين المعالجة العلمية لمناهج العلوم للبنات مع المعالجات العلمية لمناهج العلوم للبنين في المرحلة الثانوية، الأمر الذي لا يراعي متطلبات ثقافة الأمومة اللازمة للبنات.

- تعدد المشكلات التي يعاني منها المجتمع المعاصر نتيجة لغياب مقومات ثقافة الأمومة عن أذهان العديد من الفتيات والأمهات، ويمكن أن تسهم مناهج المرحلة الثانوية في إعداد الطالبات للتغلب على الكثير من تلك المشكلات.

- حاجة طالبات المرحلة الثانوية إلى اكتساب متطلبات ثقافة الأمومة، نظراً لطبيعة المرحلة العمرية لهن، لاسيما وأن نسبة كبيرة منهن يتزوجن بعد المرحلة الثانويةومعلوماتهن عن الأمومة ورعاية الطفولة غير كافية، وكثير من أولياء الأمور يفضلن زواج البنت في مرحلة مبكرة خاصة إذا لم تتح لهن الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي.

- إن مناهج العلوم التطبيقية للبنات بالمرحلة الثانوية العامة تُعد من أكثر المناهج التي يمكن تحقيق المتطلبات العلمية لثقافة الأمومة لدى الطلبات من خلالها، مما يدعو إلى وضع تصور مقترح لتضمين متطلبات ثقافة الأمومة ضمن مناهج التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في إطار معايير وقيم الثقافة الإسلامية.

مصطلح الدراسة:

في ضوء الإطلاع على بعض الأدبيات ذات الصلة بثقافة الأمومة، حدد الباحثان التعريف التالي لثقافة الأمومة Maternity Education: هي مجموعة المعارف الوظيفية اللازمة لتمكين الأم من تأدية رسالتها وحسن رعايتها لأبنائها، ويتضح آثارها من خلال ممارستها الواعية في عملية تربية الأبناء ورعاية الأسرة.

خطة الدراسة:

تمت الدراسة الحالية على عدة مراحل كما يلي:

١- تحديد أهم الموضوعات التي ينبغي أن تلم بها الفتاة والتي تلزمها للقيام بوظيفتها كزوجة وراعية للأسرة وكذلك التي تساعدها في رعاية أطفالها والعناية بهم والعمل على تنشئتهم التنشئة الإسلامية السليمة، ويتم ذلك من خلال:-

وهدفت دراسة أبوزيد (١٩٨٥) إلى تعرف مفهوم الأمومة لدى شرائح نسائية متباينة من المجتمع المصري من بين العاملات وغير العاملات والأميات، والطالبات حديثات السن وكبرياته. وحاولت الباحثة تعرف مدى الاتفاق والاختلاف حول مفهوم الأمومة، والعلاقة بين عمل المرأة ومفهوم الأمومة، والعلاقة بين الأمومة والتوافق الزواجي. وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها أن المرأة العاملة لا تعدّ الأمومة دورها الوحيد، بينما الأم غير العاملة تُعد الإنجاب والمنزل أهم واجباتها، وقد تباينت آراء الأمهات تجاه كثرة الإنجاب والرضاعة الطبيعية والصناعية، وإلحاق الأبناء بدور الحضانة. كما أوضحت الباحثة أن الأفكار والمعتقدات عن الأم والأمومة راسخة في ذهن المرأة المصرية ويصعب تغييرها بسهولة.

بينما توصلت دراسة حسان (١٩٨٦) إلى أن الأمومة غريزة ترافق المرأة وتشعر بها منذ أن تدرك كيانها وذاتها، وأن الأمومة تتميز عند الإنسان عن غيره من الكائنات الحية حيث تمتد لفترات طويلة ولا تنتهي بزواج الأبناء، بل تمتد إلى ما بعد ذلك.

وفي دراسة عبد العاطي (د.ت) هدفت الباحثة إلى تحديد دور الأم وفق الرؤية الإسلامية وأهمية دور المرأة في المجتمع، وبيان المشكلات التي تواجه الأم في تربيتها للطفل في مرحلة المهد، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بأربعة محاور لتربية الطفل وهي: المحور الديني، والاجتماعي، والنفسي، والواقعي.

تناولت دراسة جمعة (١٩٩٤) الاحتياجات التربوية للأم المصرية في بيئة حضرية، وحددت الباحثة تساؤلاً رئيساً هو: ما الاحتياجات التربوية للأم المصرية الحضرية في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي طرأت على المجتمع المصري؟ وللإجابة عن ذلك أعدت الباحثة استبانة جمعت بين الأسلوب المقيد والمفتوح وتضمنت عدة محاور هي: وعي الأم بأهمية دورها التربوي، وإشباع الحاجات الصحية والغذائية للأبناء، ولغة الأبناء، والتوافق النفسي والاجتماعي للأبناء، وتربية القيم والاتجاهات، وصراع الأدوار عند الأم الحضرية، والطريقة المثلى لإشباع احتياجات الأم. كما أجرت الباحثة مقابلات شخصية مع أفراد العينة التي شملت شرائح ومستويات اجتماعية واقتصادية وتعليمية متباينة من الأمهات المصريات. وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها:

- اخفاق معظم الأمهات في القيام بعدة أدوار تتصل بالأبناء مباشرة وهي التربية الصحية والغذائية، وتربية القيم والمعايير والضبط الاجتماعي، والإشباع النفسي للأبناء.

- احتياج الأم الأمية إلى قدر من التعليم والثقافة لتمكينها من أن تدفع عن نفسها وأبنائها شرور الجهل، وكذلك تحديد أهدافها وتفهم الأمور المحيطة بها.

- احتياج الأم المتعلمة إلى تعميق بعض الجوانب الثقافية والتربوية من أهمها: تنمية عادات القراءة والإطلاع لديها ولدى الأبناء.

- احتياج الأسرة إلى جو أسري يساعد على مناقشة بعض الموضوعات العلمية الحيوية.

- احتياج الأم المصرية لمجموعة من المناهج التي تخدم دورها التربوي وتمكن الأم من القيام برسالتها على خير وجه.

وأشكال أخرى من الأعمال المنزلية التي لم يسبق تضمينها في مناهج ما قبل الثورة الصناعية، وقد تم الاستعانة في ذلك بخبرات مجموعات من الطبقات العليا والمتوسطة لأمهات المجتمع الانجليزي، وذلك بهدف الارتقاء بمستوى الأمومة والأيدلوجية المنزلية في المجتمع.

كما أكدت نتائج دراسة Laird (1995) أن المناهج التعليمية الأمريكية مازالت تغفل نسبيا متطلبات الأمومة كمساهمة إنسانية ممكن تحقيقها من خلالها، حيث تغيب علاقات وروابط الأمومة اللازمة لتربية الأطفال وتعد منهجا خفيا، كما أكدت الحاجة الكبيرة لتناول الدور التربوي للأمهات ضمن المناهج التعليمية لزيادة وعي الأمهات نحو الأمومة وتعريفهن بالمفاهيم والمشكلات المعوقة لقيامهن بأدوارهن الأمومية.

وتضمنت دراسة سرور (١٩٩٦) برنامجا في التثقيف الصحي للمرأة الريفية لتحسين ثقافتها الصحية وتغيير الاتجاهات المعوقة لتنمية الوعي الصحي لديها، وتم تحديد مجالات الثقافة الصحية المكونة للبرنامج بالاستعانة بالعديد من المصادر المتخصصة في التربية الصحية، ثم عرض البرنامج على عينة من الأطباء قبل تطبيقه، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحقيق الثقافة الصحية لدى عينة الدراسة.

وتضمنت دراسة Walker (2000) رؤية لتحسين دور المناهج عامة ومناهج العلوم الاجتماعية على وجه الخصوص تجاه مسؤوليات الأمومة، وتمركزت تلك المقترحات حول طرائق التدريس الفعالة لنقل خبرات التواصل داخل الأسر المتشابهة وبين الأسر المتباينة، وذلك ضمن إطار يحافظ على التراث ويتيح التفكير بعقلية علمية في مستجدات الأمومة.

وأوضحت دراسة Thomas (2001) أن الزوجات عندما يتحملن مسؤولية الحمل والولادة ورعاية الأطفال يحدث لهن العديد من التغيرات العضوية والنفسية، وأن تلك التغيرات يلزمها دعم ديني وروحي لتعميق فهمهن لأدوارهن الأمومية، وتنشيط يقظتهن لحسن رعاية أسرهن، وأن المناهج الدينية والعلمية يمكن أن تسهم بفعالية في تعميق وعيهن.

كما أوصت بعض المؤتمرات ونتائج العديد من الدراسات مثل: Bybee (1989) وعبدالسلام (١٩٩٠) وعبدالمنعم (١٩٩١) والنمر (١٩٩١) والميهي (١٩٩٣) ومطاوع (٢٠٠٠) بأهمية وضرورة مراعاة المناهج - ولاسيما مناهج المرحلة الثانوية - للعلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS، حيث تنعكس آثار ذلك التفاعل على المتطلبات الثقافية العامة الواجب إكسابها لطلبة المرحلة الثانوية والتي تعد متطلبات ثقافة الأمومة من بينها.

ولقد أفاد الباحثان من فحص الأدبيات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي، وذلك في تحديد المجالات المتعددة لثقافة الأمومة، وكذا الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية.

ثانيا: إعداد وضبط قائمة التحليل

تم إعداد قائمة تحليل متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم التطبيقية لفحص كتب العلوم للبنات بالمرحلة الثانوية، وذلك مروراً بالخطوات التالية:-

❖ أعدت قائمة التحليل في صورتها المبدئية، ووضع أمام كل مجال وموضوع مقياس لتحديد مستوى كفاية تناول الكتاب له، والمنهج والصف الدراسي الذي تناوله.

❖ ضبطت القائمة المبدئية للتحليل، حيث تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة المحكمين الذين أكدوا صلاحيتها للتحيل. كما تم حساب ثباتها باستخدامها في تحليل عينة من فصول كتب الصف الأول المتوسط من قبل الباحثين خلال مرتين متتاليتين.

❖ تم حساب معامل الارتباط بين التحليلين عبيدات وعدس وعبد الحق (١٩٩٧) باستخدام معادلة Amidon & Hough "Scoot" (1978). وقد بلغت قيمته (٠,٩٣) وهي قيمة تشير إلى ثبات أداة التحليل.

❖ في ضوء ذلك أصبحت أداة التحليل في صورتها النهائية (ملحق ٣) صالحة للاستخدام في تحليل كتب العلوم التطبيقية للبنات بالمرحلة الثانوية.

❖ تطبيق أدوات الدراسة

أولا: تم تطبيق الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وكليات البنات، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٢هـ، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) فرداً، (٢٥ من الرجال) و(١٥ من النساء) وجميعهم من المهتمين بثقافة الأمومة. ورصدت نتائج التطبيق في جدول (١).

ثانيا: قام الباحثان بتحليل كتب العلوم للصفوف الثلاثة باستخدام قائمة التحليل، ورصدت النتائج في القائمة ذاتها. وذلك بوضع علامة (✔) في خلايا القائمة وفقاً لما تم التوصل إليه أثناء عملية التحليل. ثم رصدت البيانات الكلية للتحليل في جدول (٢).

نتائج الدراسة

أولا: نتائج تطبيق الاستبانة

رصدت نتائج تطبيق الاستبانة في جدول (١).

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما المجالات والموضوعات ذات الصلة بالعلوم التطبيقية اللازمة لثقافة الأمومة والتي ينبغي أن تتضمنها مناهج العلوم في مرحلة التعليم الثانوي للبنات؟

- **للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة**، الخاص بتحديد مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة التي تناولتها كتب العلوم التطبيقية بالمرحلة الثانوية للبنات؟

فقد حسبت النسب المئوية لورود الموضوعات في كل مجال من المجالات الثلاثة، ورصدت نتائج تحليل الكتب في جدول (٢).

جدول (٢)

عدد الموضوعات المقترحة في كل مجال والنسبة المئوية لورودها بالكتب ومستويات كفايتها

المجال	عدد الموضوعات المقترحة	عدد الموضوعات الواردة بالكتب ومستوى كفايتها					
		كاف		غير كاف		المجموع	
		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
- مجال التغذية	٢١	١	٤,٨	٢	٩,٥	٣	١٤,٣
- المجال الصحي	٢٨	٥	١٧,٨	٦	٢١,٤	١١	٣٩,٢
- المجال العلمي والتقني	٢١	-	-	١٠	٤٧,٦	١٠	٤٧,٦
المجموع	٧٠	٦	٨,٦	١٨	٢٥,٧	٢٤	٣٤,٢

يتضح من جدول (٢) أن مناهج العلوم التطبيقية للمرحلة الثانوية للبنات عاجزة عن تزويد الطالبات بمقومات ثقافة الأمومة في مجالات التغذية والصحة والمجال العلمي والتقني. حيث تبين انخفاض نسبة الموضوعات المتضمنة بالكتب بصفة عامة، إضافة إلى أن مستوى معالجة الموضوعات الواردة بالكتب ليس بالدرجة المرجوة والتي تزود الطالبات بمقومات ثقافة الأمومة في هذه الموضوعات، وقد مثلت نسبة ورود الموضوعات المرتبطة بالمجال العلمي والتقني أعلى النسب وهي ٤٧,٦٪، ويرجع ذلك إلى أن كثيراً من موضوعات ذلك المجال تُدرس بمناهج الأحياء كمعلومات أكاديمية، إلا أنه لم تتضح وظيفة هذه المعلومات وأهميتها في الحياة بالنسبة للطالبات كما سيتضح فيما بعد.

وبالنسبة للمجال الصحي جاءت النسبة ٣٩,٢٪ وهي تدل على تدني مستوى معالجة الموضوعات الصحية المرتبطة بثقافة الأمومة. بالنسبة لمجال التغذية فالتدني واضح جداً حيث إن نسبة معالجة الموضوعات بالمحتوى بلغت قيمتها ١٤,٣٪.

وتدل جميع النسب السابقة على عدم وفاء كتب العلوم التطبيقية بتزويد الطالبات بمقومات ثقافة

أما موضوعي استعمال المطهرات والنظافة العامة للمنزل، فقد وردت بعض المعلومات المرتبطة بهما متضمنة في وحدة الصحة والمرض بكتاب الأحياء للصف الثالث، وكان من الممكن معالجة ذلك بطريقة أكثر وظيفية، أما بالنسبة لموضوع أساليب العناية بالمرضى فقد ورد في وحدة الصحة والمرض بكتاب الأحياء للصف الثالث في طيات الحديث عن الوقاية من بعض الأمراض البكتيرية والفيروسية كما في مرضى الكوليرا والأنفلونزا، وكان من الممكن معالجة موضوع أساليب العناية بالمرضى بتضمين أساليب عامة تفيد في حالات الأمراض المختلفة، وتفصيل بعضها بالنسبة لكل مرض.

أما موضوع الأمراض الوبائية والمتوطنة، فقد ذكر بإيجاز في كتاب أحياء الصف الثاني في موضوع مملكة البدائيات، حيث ذكرت بعض الأمراض التي تسببها البكتريا والفيروسات وتكرر عرض الموضوع ذاته بالصف الثالث بكتاب الأحياء في وحدة الصحة والمرض.

وبخصوص موضوع الأمراض المزمنة والوراثية فقد ورد في كتاب الأحياء بالصف الأول فصل عن الوراثة البشرية تناول موضوع وراثة لون العيون في الإنسان ووراثة مجاميع الدم ومرض السكر ولم يوضح تفصيلات مهمة حول مرض الكسر بالرغم من انتشاره في الوقت الراهن. كما تم التطرق بإيجاز إلى حالتي قصر وطول النظر، ولم يشر إلى الاستجماتزم وأساليب علاج عيوب النظر إلا في كتاب الفيزياء للصف الثاني في موضوع الآلات البصرية، وقد يؤدي عدم المعالجة المتكاملة للموضوع إلى عدم تحقق الفهم الشامل له.

وبالنسبة لموضوع استخدام العقاقير الطبية فقد ورد في وحدة الصحة والمرض بكتاب الأحياء للصف الثالث بطريقة كافية إلى حد ما، أما ما يتعلق بأضرار تناول الكحوليات فقد وردت إشارة إلى بعضها ضمن موضوع الكحول الإيثيلي بكتاب الكيمياء للصف الأول كما ذكرت الآية (٩١) من سورة المائدة للنهي عن تناول الخمر، إلا أن معالجة الموضوع وردت بطريقة غير كافية، وقد ضُمن موضوع الكحول الإيثيلي في كتاب كيمياء الصف الثالث ولكن لم يرد شيء عن الأضرار المتعددة لتناول الحكوليات.

❖ المجال الثالث (المجال العلمي والتقني):

تضمن هذا المجال (٢١) موضوعاً مقترحاً تناولت المناهج الحالية منها (١٠) موضوعات إلا أن مستوى معالجتها غير كاف. حيث ورد في كتاب الأحياء للصف الأول أجهزة الجسم المختلفة (الهضمي، الدوري، والتنفسي، والبولي، والتناسلي، والعصبي) أما الجهاز الهيكلي فقد ضُمن في كتاب الأحياء للصف الثالث الذي تناول إضافات عن التنفس والجهاز البولي والأنسجة العصبية والتنظيم الهرموني. وبذلك تكون المناهج قدعالجت تركيب ووظائف الجسم المختلفة بدرجة كافية، إلا أنها أغفلت العناية بها ووقايتها من الأمراض المختلفة، وكان من الممكن تضمين معلومات ومهارات عن سبل وقايتها من الأمراض وبعض الإسعافات الأولية اللازمة في حالة تعرضها لمشكلات وظيفية أو إصابات طارئة.

أما موضوع التغيرات المختلفة خلال مراحل نمو الجنين والوليد والرضيع والأبناء فلم تضمن بمحتوى الكتب على الرغم من أهمية ذلك الموضوع للطالبات، وكان من الممكن معالجة موضوع نمو

كما يتضح مما سبق أن مناهج العلوم التطبيقية قاصرة عن تزويد طالبات المرحلة الثانوية- لاسيما طالبات الشعب الأدبية- بمقومات ثقافة الأمومة في مجالات التغذية، الصحة، والعلوم والتقنية، إلا أنه من السهل تضمين الموضوعات المقترحة في الكتب الحالية من خلال دمج بعضها مع الموضوعات الموجودة، أو بإضافة عناصر جديدة، ويتطلب ذلك اختزال بعض الموضوعات قليلة الأهمية بالنسبة للطالبات في حياتهن العملية مثل بعض المعالجات الكيمائية المتعمقة والإقلال من الموضوعات والمعارف المتكررة في أكثر من صف أو كتاب حيث لوحظ تكرار بعض المفاهيم والمعلومات بمستوى المعالجة نفسه، وهذا يتفق مع رأي (الحميضي) من ضرورة مراجعة المناهج الدراسية بهدف إعانة المرأة الأم في وظيفتها داخل منزلها الذي يُعد المقر الوظيفي الرئيس لها (الحميضي، ٢٠٠١م ، ١٣٥).

كما يمكن أن تسهم كتب بعض المناهج الأخرى (مثل كتب التدبير المنزلي، والعلوم الدينية في تعميق بعض الموضوعات في المجالات العلمية الثلاثة لثقافة الأمومة التي سبق تحديدها، وللعلوم الدينية على وجه الخصوص دور كبير في هذا الشأن.

ويتضح من ملحق (٣) أن كتب الصف الأول تعالج موضوعين في مجال التغذية، وموضوعين في المجال الصحي، وستة موضوعات في المجال العلمي والتقني من بين ٧٠ موضوعا ينبغي أن تعالجها كتب العلوم التطبيقية، وذلك بنسبة ١٤.٣٪ من جملة الموضوعات التي يفترض أن تعالجها كتب الصفوف الثلاثة. ومعنى ذلك أن الطالبات اللاتي تلتحقن بالقسم الأدبي لا تزودن بمقومات ثقافة الأمومة في المجالات الثلاثة بالقدر المناسب. ويمكن التغلب على ذلك عن طريق ما يلي:-

- تقديم مقرر في الثقافة العلمية الخاصة بمقومات الأمومة لطالبات القسم الأدبي.

- تعميق القاسم المشترك لمقومات الثقافة العلمية بالأمومة بين الطالبات من خلال كتب العلوم بالصف الأول الثانوي، ويستلزم ذلك تطويراً شاملاً لمناهج العلوم للوفاء بمتطلبات ثقافة الأمومة.

كما لوحظ من خلال فحص كتب المرحلة الثانوية للبنين والبنات وجود تقارب كبير في المفاهيم والمعلومات ولاسيما في معالجة المفاهيم العلمية الأكاديمية وبكيفية قد لا تحتاج إليها الطالبات في حياتهن الأسرية، في حين أنه يمكن إضافة مفاهيم ومعارف أكثر وظيفية لاحتياجاتهن بما يساعدهن على القيام بأدوارهن على الوجه الأكمل، وبما يتسق مع أهداف التعليم الخاص بالبنات في المملكة.

وتُعد المقترحات التي سبق عرضها تصورات إجرائية لتضمين الموضوعات العلمية اللازمة للتثقيف الأمومي في كتب مناهج العلوم التطبيقية لطالبات المرحلة الثانوية.

توصيات الدراسة:

في ضوء مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بالدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:-

١- ضرورة مراعاة القائمين على تطوير مناهج المرحلة الثانوية للبنات المتطلبات العامة لثقافة الأمومة التي تم تحديدها في الدراسة الحالية.

٢- تضمين الموضوعات والمفاهيم العلمية الوظيفية اللازمة للتثقيف العلمي للطالبات بما يفيدهن

المراجع

المراجع العربية:

١- أبو زيد، نبيلة أمين (١٩٨٥). "مفهوم الأمومة لدى شرائح من المجتمع المصري وعلاقته بعمل المرأة"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢- الحميضي، أفراح بنت علي (٢٠٠١). "دور المرأة التربوي، المأمول والمعوقات"، مجلة البيان، العدد ١٦١، المنتدى الإسلامي، محرم ١٤٢٢هـ/ إبريل، ص ١٣٩.

٣- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٨). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤- الدمرداش، إحسان محمد (١٩٨٠). "تقبل الطفل لدور الأم في التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالتوافق النفسي للأبناء"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥- الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية (١٤١٩). تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية خلال مائة عام ١٣١٩هـ - ١٤١٩هـ، ص ٢٣.

٦- السايح، السيد محمد محمد (١٩٨٧). "تطوير منهج علم الأحياء بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء متطلبات الثقافة البيولوجية "رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

٧- الميهي، رجب السيد عبدالحميد (١٩٩٣). "القضايا العلمية المرتبطة بأبعاد العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في ضوء حاجات طلاب المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الخامس" نحو تعليم ثانوي أفضل"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة الجامعة العمالية، المجلد (١٣)، ١٣-١٦ أغسطس.

٨- النمر، مدحت أحمد (١٩٩١). "مدى تناول مقررات العلوم الطبيعية بالتعليم العام للقضايا ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا"، المؤتمر العلمي الثالث" رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، الاسكندرية ٤-٨ أغسطس.

٩- جمعة، فاطمة على (١٩٩٤). "الاحتياجات التربوية للأم المصرية في بيئة حضرية- دراسة مقارنة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٠- حسان، بانسيه مصطفى (١٩٨٦). "في سيكولوجية المرأة والإنجاب- دراسة مقارنة للمرأة المنجبة وغير المنجبة"، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

١١- حسن، عبد المنعم (١٩٩١). "دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء إتجاه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع"، المؤتمر العلمي الثالث" رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الرابع، الاسكندرية، ٤-٨ أغسطس.

١٢- حسين، أبو بكر أحمد والسلمان، نجلاء عبد الحميد (١٩٨٥). "المعلومات الغذائية لدى طلبة جامعة الكويت" مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ٢، المجلد ١٣، ص ص ٦٥-٨١.

المراجع الأجنبية:

24- Amidon, E. & Hough, J. (1987). Interaction Analysis - Theory Research and Application, London. Addison Wesley Publishing Comp.

25- Bybee, R. & Mau, T. (1986). Science and Technology Related Global Problems International Survey of Science Educators, Journal of Research in Science Technology, Vol. 23, No. 7, 273-295.

26- Casey, K. (1990). Teacher as Mother: Curriculum Theorizing in the life, Cambridge Journal of Education, Vol. 20, No.3, 301-321.

27- Corr, H. (1994). The Social Construction of Motherhood in Education 1870-1914, American Sociological Association, Glasgow, Association Paper, N9, 1-9.

28- Laird, S. (1995). Curriculum and the Maternal, Journal for a Just & Caring Education, Vol.1, No.1, 45-76.

29- Thomas, T. (2001). Becomiing a Mother - Maternal sense as Spiritual Formation, Journal of Religious Education, Vol.96, No.1, 88-106.

30- Walker, A. (2000). Refracted Knowledge: Viewing Families Through the Prism of Social Science, Journal of Marriage & Family, Vol.62, No.3, 595-609.

31- Weinart, F. & Weinart, S. (1999). History and System of Developmental Psychology, New York, John Wiley & Sons.

مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة	الأهمية (بدرجة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	عديمة الأهمية
١-المجال الديني - حفظ وتفسير سور وآيات من القرآن الكريم مرتبطة بالأسرة. - حفظ وتفسير بعض الأحاديث والمأثورت النبوية في مجال الأسرة. - مبادئ التوحيد، والفقه الإسلامي. - الزواج في الإسلام (واجبات - حقوق). - تربية الأبناء في الإسلام. - الضوابط الإسلامية لتنظيم النسل. - الضوابط الإسلامية للتكاثر البشري. - سير بعض الصحابة وأمهات المؤمنين. - آداب المعاملة في الإسلام بين أفراد الأسرة. - آداب إسلامية للمحافظة على سلامة الأغذية. - آداب إسلامية في تناول الغذاء. - التحديات التي تواجه الأسرة المسلمة. - دور التربية الإسلامية في معالجة بعض المشكلات السلوكية في المجتمع.				
٢-المجال الأسري والاجتماعي - مفهوم الأسرة، وظائفها (دينية، بيولوجية، نفسية، تربوية، اجتماعية). - واجبات كل من الزوجين نحو الآخر. - أساليب العناية بالطفل وتربية الأبناء. - بعض مشكلات الطفولة. - بعض مشكلات المراهقة. - أساليب التعامل مع المشكلات الأسرية والحياتية. - الاستثمار الأمثل لأوقات الفراغ. - خروج المرأة للعمل (ايجابياته - سلبياته). - المشكلات الناجمة عن الاستعانة بالمربيات الاجنبيات. - أسباب التفكك الأسري. - المشكلات الناجمة عن تدخل الأهل والآخرين في				

مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة	الأهمية (بدرجة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	عديمة الأهمية
- تحقيق التوافق النفسي بين أفراد الأسرة من المنظور الإسلامي. - أساليب التوجيه والإرشاد الواعية للأبناء. - دور الأم في تحقيق التوافق النفسي للأبناء. - أساليب التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.				
٧- المجال الأدبي واللغوي. - القيم والعادات السائدة في المملكة. - جغرافية المملكة وبعض المفاهيم الجغرافية. - تاريخ الدول الإسلامية وغيرها. - المواطنة والإنتماء. - توحيد المملكة. - اكتساب عموميات اللغة العربية. - انتقاء مصادر المعرفة الجيدة (كتب، برامج إعلامية). - نبذ الخرافات.				
٨- المجال الصحي. - النظافة المنزلية (التهوية، استعمال المبيدات...). - التطعيمات والتحصينات الوقائية. - الإسعافات الأولية ومبادئ التمريض. - بعض الأمراض وطرق الوقاية منها. - الاستخدام المناسب للعقاقير الطبية. - الرعاية الصحية للأم وعلاقتها بصحة الأسرة.				
٩- المجال العلمي والتقني. - أجهزة الجسم المختلفة والعناية بها ووقايتها. - التغيرات المختلفة خلال مراحل النمو. - العوامل الوراثية وأثارها. - قضية التلوث البيئي بأبعادها المختلفة. - المستحدثات العلمية (هندسة وراثية - استنساخ - أجهزة تقنية..)				

ثانيا: المجال الصحي	
الموضوعات الرئيسة	**الموضوعات الفرعية**
النظافة المنزلية	- أهمية التهوية المنزلية. - الاستعمال الواعي للمبيدات. - استعمال المنظفات الصناعية. - استعمال المطهرات. - النظافة العامة للمنزل. - التنظيف المناسب للمفروشات.
التطعيمات والتحصينات الوقائية	- أهمية الأمصال واللقاحات. - التطعيمات اللازمة للأطفال. - التحصينات الطارئة لمقاومة الأوبئة.
الإسعافات الأولية ومبادئ التمريض	- للجروح والنزف. - لحالات الإغماء والاختناق. - الحروق. - المواد الكاوية. - لدغ الحشرات وعض الأفاعي. - الكسور. - الصدمات الكهربائية. - أساليب العناية بالمرضى.
بعض الأمراض وطرق الوقاية منها	- أمثلة لبعض الأمراض الوبائية. - بعض الأمراض المتوطنة. - الأمراض المزمنة والوراثية.
العقاقير الطبية	- حسن استخدام العقاقير الطبية. - العقاقير وعلاقتها بالإدمان - الأعشاب الطبية. - الكحوليات وأضرارها.
الرعاية الصحية للأم وصحة الأسرة	- مقومات صحة الأم (الغذاء - الرياضة). - الفحص الطبي الدوري الشامل. - المتابعة الطبية أثناء الحمل وبعده. - انعكسات سوء الحالة الصحية للأم على الأسرة.

ملحق (٣)

استمارة تحليل كتب العلوم بالمرحلة الثانوية للبنات في ضوء المتطلبات الغذائية، والصحية، والعلمية والتقنية لثقافة الأمومة

المجالات والموضوعات		تضمنها بالكتب		مستوى الكفاية		كتب العلوم للصف الأول			كتب العلوم للصف الثاني			كتب العلوم للصف الثالث		
		متخصص	غير متخصص	كاف	غير كاف	أحياء	فيزياء	كيمياء	أحياء	فيزياء	كيمياء	أحياء	فيزياء	كيمياء
أولا : مجال التغذية														
مكونات ومعايير الغذاء الصحي المتوازن	- تحول الغذاء للعناصر الغذائية المتنوعة.	✓		✓		✓								
	- كميات الغذاء المناسبة لأفراد الأسرة .													
	- نظافة الأغذية وجودتها .	✓			✓							✓		
	- مناسبة الغذاء لحالات وأعمار الأفراد .	✓			✓	✓								
	- حُسن اختيار الأغذية .													
	-تقليل استخدام الأغذية المحفوظة.													
طرق حفظ بعض الأغذية	- التجفيف.													
	- التمليح.													
	- التسكي .													
	- التبريد.													
الوعي بأمراض سوء التغذية	- الإفراط في تناول الأغذية .													
	- مشكلات النقص الكمي والكيفي للغذاء .													
العادات الغذائية وعلاقتها ببعض الأمراض	- الإسراف في تناول المقبلات والمشهيات.													
	- كثرة تناول المشروبات الغازية.													
	- أضرار المكسبات الصناعية للطعم واللون .													
	- عدم انتظام الوجبات الغذائية.													
طرق تعرف صلاحية الغذاء	- الأغذية الطازجة (الأسماك، اللحوم،البيض، الخضروات)													
	- الأغذية المحفوظة (المعلبات ، المجمدات).													
الرضاعة الطبيعية وأهميتها	- أهميتها للرضيع والأم.													
	- مفاهيم خطأ حول الرضاعة الطبيعية .													
	- غذاء الأم المرضعة .													

قضية التلوث البيئي	- تلوث الهواء .	✓			✓				✓			✓						
	- تلوث الماء .	✓			✓				✓			✓						
	- تلوث الغذاء.																	
	- تلوث التربة.	✓			✓				✓			✓						
	- التلوث الضوضائي.																	
	- التلوث الإشعاعي .																	
	- التلوث الكهرومغناطيسي .																	
المستحدثات العلمية والتقنية	- الهندسة الوراثية .																	
	- الاستنساخ .																	
	- بعض الأجهزة التقنية الحديثة.																	

دمج الأطفال ذوي التخلف العقلي وأثره في أدائهم الحركي

د. عبدالحكيم بن جواد المطر
كلية التربية، جامعة الملك سعود - الرياض

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر الدمج في دروس التربية البدنية على الأداء الكيفي والكمي للمهارات الحركية الأساسية لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم ولأقرانهم العاديين بالمملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من ١٧ طفلا من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (٨-١٢ سنة) و٤٥ طفلا عاديا (٦-٩ سنة)، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: (١) مجموعة ضابطة قوامها ٨ أطفال من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم للمشاركة في دروس تربية بدنية غير مدمجة. (٢) مجموعة ضابطة قوامها ٢٠ طفلاً عادياً للمشاركة في دروس تربية بدنية غير مدمجة. (٣) تجريبية قوامها ٩ أطفال من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم و٢٥ طفلاً عادياً للمشاركة في دروس تربية بدنية مدمجة.

شاركت عينة الدراسة في برنامج مدته٨ أسابيع بواقع ٤ دروس أسبوعياً مدة كل منها ٣٠ دقيقة، ويهدف البرنامج إلى تطوير المهارات الحركية الأساسية من خلال أنشطة كرة القدم وكرة اليد. وتم قياس الأداء الحركي في الأسبوع الذي سبق تطبيق البرنامج وفي الأسبوع الذي تلى تطبيق البرنامج باستخدام اختبار تطور حركات العضلات الكبيرة Test of Gross Motor Development لقياس الأداء الكيفي واختبار رمي الكرة الخفيفة والوثب الطويل من الثبات وعدو ٢٠ ياردة لقياس الأداء الكمي.

وأشارت النتائج إلى عدم تفوق أي من البيئتين التعليميتين (المدمجة وغير المدمجة) في تطور الأداء الحركي الكيفي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم أو أقرانهم العاديين. وبالتالي مناسبة البيئتين لتطوير الأداء الحركي الكيفي للأطفال. بالإضافة إلى عدم التأثير السلبي لوجود ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم على أقرانهم العاديين في تطوير أدائهم الحركي كماً وكيفاً.

ويمارس الأطفال ذوو التخلف العقلي الأنشطة البدنية المختلفة - على الأغلب - من خلال دروس التربية البدنية الخاصة (بذوي التخلف العقلي فقط) أو المدمجة (مع أقرانهم العاديين). ويحبذ غالبية المتخصصين في التربية الخاصة الدروس المدمجة عموماً، حيث لم يجد سيمل وجوتليب وروبنسون Semmel, Gottlieb & Robinson (1979) عند استعراضهم للدراسات المرتبطة بالدمج ما يدعم أفضلية الفصول الخاصة (بذوي الاحتياجات الخاصة) على الفصول المدمجة، فقد وجدوا بأن تطور التكيف الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقات البسيطة متماثلاً في الفصول الخاصة والمدمجة. كما أن الدمج لا يؤثر سلبياً في مهارات إدارة الفصل عند استخدام طرق التدريس المختلفة. وفي استعراض لاحق لاحظ مادن وسلافين Madden & Slavin (1983) أن الدراسات تفضل الدمج الذي يستخدم التدريس الفردي والتعليم التعاوني وغرف المصادر على الفصول الخاصة طالما أنها تركز على تقدير الذات والتكيف العاطفي بالإضافة للتحصيل الأكاديمي، كما أشارا إلى أن الدمج يساهم في تقبل العاديين لأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة. وأكد وانج وبيكر (Wang & Baker, 1986) أيضا دعم الدراسات التي قاما بتحليلها لتفوق أداء التلاميذ المدمجين على أقرانهم غير المدمجين في التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي.

أما الدراسات عن الدمج في التربية البدنية فمحدودة جداً .(Vogler, Depaepe & Martinek. 1990) وتركز معظمها على مقارنة سلوكيات التلاميذ والمعلمين في البيئات المدمجة مقابل البيئات التعليمية الأخرى (مثل Silverman, Dodds, Placek. Shute, & Rife, 1984; Vogler, Van der Mars, Cusimano, & Darst, 1992) أو اتجاهاتهم نحو الدمج (مثل: Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1992 والمطر والخليفة، ٢٠٠١).

أما أثر الدمج في الأداء الحركي لذوي التخلف العقلي فقد تمت دراسته من قبل مجموعة من الباحثين (Turnquist & Marzolf, 1959; Rarick, McQulillan & Beuter, 1981, Beuter, 1983; Rarick & Beulter, 1985) وكانت عينات الدراسة في جميع هذه الدراسات من الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب، كما أنها استخدمت اختبارات تقيس الأداء الكمي فقط للمهارات الحركية في حين أن التلاميذ المنتمين لمعاهد وبرامج التربية الفكرية (للأطفال ذوي التخلف العقلي) التابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية هم من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (الموسى، ١٩٩٩)، كما أن للأداء الكيفي للمهارات الحركية في المرحلة الابتدائية أهمية تضاهي - إن لم تفق - الأداء الكمي Nichols (1986)، حيث يصنف الطفل في هذه المرحلة من قبل أقرانه على أنه "رشيق" أو "غير رشيق" في حركته. لذلك فإن قياس الأداء الحركي الكيفي سيعطي مفهوماً أشمل لقدرة حركات العضلات الكبيرة تفوق ما يعطيه القياس الكمي فقط.

بالإضافة لذلك فإن الدمج المطبق حالياً في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية هو الدمج من خلال الفصول الملحقة بالمدارس العادية، التي يلحق فيها ذوو التخلف العقلي القابلين للتعلم بفصل خاص بهم داخل المدرسة العادية، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم في ذلك الفصل بينما تتاح لهم الفرصة للإندماج مع التلاميذ العاديين في الأنشطة اللاصفية

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بما يأتي:

١- اقتصرت عينة الدراسة العمدية الاختيار على الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم والذين تراوحت أعمارهم من ٨-١٢ سنة والمنتظمين ببرنامج التربية البدنية في أحد الفصول الملحقة للتربية الفكرية وأقرانهم العاديين الذين تراوحت أعمارهم من ٦-٩ سنوات والمنتظمين في نفس المدرسة بمحافظة الأحساء بشرق المملكة العربية السعودية.

تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ (٢٠٠١/٢٠٠٢م).

الدراسة السابقة

ازداد في العقدين الأخيرين دمج ذوي التخلف العقلي في دروس التربية البدنية للعاديين وذلك بسبب الفلسفة الحديثة في التربية الخاصة والتي تتبنى وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الأقل عزلاً Sherrill (1986) . ونظراً للاعتقاد بأن التربية البدنية ذات طابع "غير أكاديمي" فقد أصبحت الخيار الأول لتطبيق الدمج على الأقل في جانبه الزمني، خصوصاً عندما يكون القانون ملزماً للمدرسة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة كما هو الحال في بعض الدول الغربية. ولكن على الرغم من ذلك فإن الجانب الزمني للدمج في التربية البدنية لم تتم دراسته من قبل الباحثين، لذلك فالحاجة ملحة لاختبار التأثيرات المتوقعة لفترات زمنية مختلفة للدمج في التربية البدنية.

ورغم أن التربية البدنية تهدف إلى تطوير اللياقة البدنية والمهارات الحركية الأساسية والمهارات الرياضية للألعاب الفردية والجماعية بالإضافة للجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية (المطر، ١٩٩٦)، إلا أن غالبية الدراسات التي عنيت بالدمج وأثره في التربية البدنية كانت حول الجوانب النفسية والاجتماعية والاتجاهات نحو الدمج (Silverman et al, 1984; DePaepe, 1987, Vogler et al, 1990, 1992, Heikinaro-Johansson & Vogler, 1996)، ولم يحظَ الجانب البدني والحركي للتربية البدنية وتأثير الدمج فيه أو ما يعرف بالجانب التعليمي للدمج - إلا باهتمام عدد محدود جداً من الباحثين.

فقد قام بيوتر Beuter (1983) وريريك وبيوتر Rarick & Beuter (1985) وريريك وماكولين وبيوتر Rarick, McQuillan & Beuter (1981) بدراسة ميدانية لتأثير دمج الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب في التربية البدنية. وتكونت عينة دراستهم من (٢٥) طفلا وطفلة من ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب والذين تراوحت أعمارهم من ١١,٥ - ١٥ سنة و (٨٥) طفلا وطفلة عاديين من الصف الثالث والسادس الابتدائي. وتم توزيع عينة البحث عشوائيا إلى مجموعات مدمجة وغير مدمجة شاركت في دروس تربية بدنية لمدة نصف ساعة يوميا لثلاث مرات أسبوعيا وذلك لمدة خمسة شهور، وتم قياس الأداء الحركي لجميع الأطفال قبل بداية البرنامج وبعد نهايته عن طريق اختبار الوثب الطويل من الثبات ورمي الكرة الخفيفة لمسافة وعدو ٢٠ ياردة.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المدمجة وغير المدمجة للعاديين في أي من الاختبارات الثلاثة. لكن تفوق الأطفال ذوو التخلف العقلي القابلين للتدريب في

المملكة العربية السعودية والتي تضمنت فصولاً ملحقة للتربية الفكرية لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم.

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العمدية، حيث بلغ عدد الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (١٧) طفلاً تراوحت أعمارهم من ٨-١٢ سنة بمتوسط قدره (٩,٤) سنة (± ١,٣) وتراوحت نسبة ذكائهم من ٥٥-٦٩ بمتوسط قدره (٦١,٣ ± ٣,٨١) توزعوا على الصفوف الرابع والثالث والثاني والتهيئة، بينما بلغ عدد الأطفال العاديين (٤٥) طفلاً تراوحت أعمارهم من ٦-٩ سنوات وبمتوسط قدره (٧,٥) سنة (+ ٠,٦٥) اختيروا من الصف الأول والثالث الابتدائي.

تم توزيع عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: الأولى ضابطة قوامها (٨) أطفال من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم للمشاركة في دروس تربية بدنية غير مدمجة، والثانية ضابطة قوامها (٢٠) طفلاً عادياً للمشاركة في دروس تربية بدنية غير مدمجة، والثالثة تجريبية قوامها (٩) أطفال من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم و (٢٥) طفلاً عادياً للمشاركة في دروس التربية البدنية المدمجة. وقد قسمت المجموعة التجريبية على فصلين للمحافظة على نسبة ذوي التخلف العقلي إلى العاديين في حدود ١:٣ وحتى لا يزيد عدد التلاميذ في الفصل الواحد عن (٢٠) تلميذا.

أدوات الدراسة:

١- قياس الأداء الحركي الكيفي:

تم استخدام اختبار تطور حركات العضلات الكبيرة Test of Gross Motor (1985) Ulrich Development لقياس الأداء الحركي الكيفي. ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات المحكية المرجع والمعيارية المرجع في آن واحد والتي تقيس المهارات الحركية الأساسية للأطفال من ٣-١٠ سنوات مع التركيز على الكيفية في الأداء. وينقسم الاختبار إلى اختبارين فرعيين.

١- اختبار المهارات الحركية الانتقالية ويتضمن الجري والحجل Hoping والخطوة بقدم والوثب عليها للأمام Skipping، والوثب للأمام ولأعلى Jumping، والخطوة بقدم والوثب على الأخرى للجانب Sliding والخطوة بقدم والوثب على الأخرى للأمام Galloping والوثب مع الهبوط على قدم مراحلة الوثب من قدم لأخرى Leaping.

٢- اختبار مهارات التحكم بالأدوات ويتضمن الرمي واللقف والركل والضرب بالأداة والتنطيط، ويحصل المفحوص على درجة كلية لكل من الاختبارين بالإضافة لمجموعهما. ويتمتع هذا الاختبار بدرجة عالية من الثبات وصدق المحتوى والصدق البنائي حتى عند استخدامه مع الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب (Ulrich, 1984; Ulrich & Ulrich, 1985).

٢- قياس الأداء الحركي الكمي:

لقياس الأداء الحركي الكمي تم استخدام كل من الاختبارات التي استخدمت في دراسة ريريك وبيوتر Rarick & Beuter (1985) والتي تضمنت:

الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٢/١٤٢٣هـ (٢٠-١٤٢٢/٦/٢٤هـ الموافق ٨-٢٠٠١/٩/١٢م). وقد تم تجهيز ثلاث محطات: الأولى لاختبار الأداء الكيفي، والتي تم فيها تصوير أداء الأطفال للمهارات الحركية بالفيديو لتحليليه لاحقاً من قبل الباحث. والثانية للرمي والوثب من الثبات وقام بإجراء الاختبارين أحد معلمي التربية البدنية بالمدرسة، والثالثة للعدو وقام بإجراء الاختبار أحد معلمي التربية البدنية بالمدرسة. وقد تم توزيع الأطفال على المحطات الثلاث عشوائياً بحيث لا يتجاوز عدد الأطفال في المحطة الواحدة الخمسة، ثم التبديل بين المحطات على التوالي.

بدأت إجراءات الاختبار في كل محطة بشرح المعلم أو المشرف للمطلوب تنفيذه من قبل التلميذ ثم قيام المعلم بأداء محاولة كنموذج وبعد ذلك يقوم كل تلميذ بأداء محاولة تجريبية يتبعها محاولتان في المحطة الأولى تحلل أفضلهما لاحقاً، وثلاث محاولات في المحطة الثانية تسجل أفضلها ومحاولة واحدة في المحطة الثالثة تكون نهائية.

٢- تنفيذ البرنامج التعليمي:

تم تنفيذ البرنامج على المجموعات الثلاث ابتداء من الأسبوع الثالث وحتى نهاية الأسبوع العاشر من الفصل الأول للعام ١٤٢٢/ ١٤٢٣ هـ (٦/٢٧ - ١٤٢٢/٨/٢٣) هـ الموافق ٩/١٥-٢٠٠١/١١/٧م).

٣- إجراء القياسات البعدية:

تم إعادة إجراء القياسات للمتغيرات قيد الدراسة بنفس الطريقة التي اتبعت في القياسات القبلية وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج. وكان ذلك خلال الأسبوع الحادي عشر للفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٢/١٤٢٣ هـ (٢٥-١٤٢٢/٨/٢٨ هـ - الموافق ١٠-٢٠٠١/١١/١٤م).

الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة وأهداف الدراسة والتي شملت:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار t-test.

٣- تحليل التباين المصاحب ANCOVA

نتائج الدراسة

للتأكد من مدى تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة فقد تمت مقارنة أداء أفراد المجموعات في القياسات القبلية باستخدام اختبار (ت)، وذلك حتى يتسنى للباحث اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار مدى تأثير البرنامج التعليمي والدمج. وبهدف التعرف على مدى التطور الحاصل في الأداء الحركي الكمي والكيفي لعينة الدراسة وهل يعزى هذا التطور - إن وجد - إلى البرنامج التعليمي أو الدمج أو كلاهما؟ فقد قام الباحث بمقارنة القياسات القبلية والبعدية لأداء كل مجموعة على حدة باستخدام اختبارات (ت) لفحص مدى تأثير البرنامج التعليمي على أداء أفراد عينة الدراسة، والذي يعتبر ضروريا لفحص مدى تأثير الدمج والذي تم بمقارنة القياسات البعدية لأداء

الجدول رقم (٣): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في الأداء الكيفي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٩		البعدية ن=٩		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	١٤,٠٠	٥,٣٤	١٦,٣٣	٥,٣٤	١٤,٠٠*
مهارات التحكم بالأدوات	٧,٨٩	٤,٣٤	١٢,٣٣	٢,٦٠	٦,٤٤٧*

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدولين رقمي (٢، ٣) حدوث تطور دال إحصائيا لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في الأداء الكيفي للمهارات الحركية الأساسية الانتقالية ومهارات التحكم بالأدوات، مما يشير إلى تأثير البرنامج التعليمي في تطوير تلك المهارات. وبهدف تحديد مدى تأثير الدمج على الأداء الحركي الكيفي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم، تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية للأداء الحركي الكيفي (الجدول رقم ٤).

الجدول رقم (٤) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات البعدية للأداء الحركي الكيفي

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن=٩		الضابطة ن=٨		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	١٦,٣٣	٥,٣٤	١٥,٦٣	٤,٥٣	-٠,٢٩٣
مهارات التحكم بالأدوات	١٢,٣٣	٢,٦٠	١١,٠٠	٣,٤٦	-٠,٩٠٥

يتبين من الجدول رقم (٤) أن الفروق في استجابة أفراد عينة الدراسة من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات البعدية للأداء الحركي الكيفي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تماثل البيئتين التعليميتين (المدمجة وغير المدمجة) في التأثير على الأداء الحركي الكيفي للمهارات الحركية الأساسية الانتقالية ومهارات التحكم بالأدوات.

الجدول رقم (٧): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية للأطفال العاديين في الأداء الحركي الكيفي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٢٥		البعدية ن= ٢٥		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	٢٠,٥٢	٢,٢٦	٢٢,٠٤	١,٥٩	٤,٥٠٧*
مهارات التحكم بالأدوات	١٢,٣٢	٢,٧٥	١٥,٢٠	١,٩٤	٦,٢٦٩*

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

ولمعرفة مدى تأثير البيئة التعليمية على تطور الأداء الحركي الكيفي للأطفال العاديين، تمت مقارنة نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسات البعدية للأداء الحركي الكيفي (الجدول رقم ٨).

يلاحظ في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين في القياسات البعدية للأداء الحركي الكيفي، مما يدلل على عدم اختلاف البيئتين التعليميتين في تأثيرهما على الأداء الحركي الكيفي.

الجدول رقم (٨): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للعاديين في القياسات البعدية للأداء الحركي الكيفي

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن=٢٥		الضابطة ن=٢٠		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	٢٢,٠٤	١,٥٩	٢٢,٥٠	٢,٢١	٠,٥٧٩
مهارات التحكم بالأدوات	١٥,٢٠	١,٩٤	١٥,٢٥	١,٦٨	٠,٤٤٨

تأثير الدمج على الأداء الحركي الكمي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم:

تمت مقارنة نتائج القياسات القبلية للأداء الحركي الكمي للمجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت) (الجدول رقم ٩).

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة في أي من الاختبارات الثلاثة، مما يشير إلى عدم تأثير البرنامج التعليمي في الأداء الكمي للمهارات الحركية. بينما يلاحظ في الجدول رقم (١١) والذي يتضمن مقارنة القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية (المدمجة) حدوث تطور ذي دلالة إحصائية في رمي الكرة الخفيفة فقط، في حين لم يحدث تغييراً دالاً في العدو بل أن التغيير الذي حدث في الوثب الطويل من الثبات كان بانخفاض متوسط أداء الأطفال وبدلاله إحصائية.

الجدول رقم (١١): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في الأداء الحركي الكمي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٩		البعدية ن=٩		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٥,٣١	٠,٧٨	٥,٢١	٠,٨٠	-١,٣٦٢
الوثب الطويل من الثبات	٣٨,٦٣	٧,١٧	٣٦,٧٥	٦,٧٠	-٢,٣٧٧*
رمي الكرة الخفيفة	٢٥,٦١	٧,٨٧	٢٩,٨٨	٧,٦٠	١,٧٠٨*

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ولفحص مدى تأثير البيئة التعليمية على تطور الأداء الحركي الكمي للمهارات الحركية الأساسية، فقد تمت مقارنة نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات البعدية للأداء الحركي الكمي (العدو والرمي فقط) (الجدول رقم ١٢).

الجدول رقم (١٢): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات البعدية للعدو والرمي

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن=٩		الضابطة ن=٩		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدد ٢٠ ياردة	٥,٢١	٠,٨٠	٥,٤٩	١,١١	١,٢٤٨
رمي الكرة الخفيفة	٢٩,٨٨	٧,٦٠	٢٨,٣٣	٦,٤٨	٠,٤٥٥

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين في القياسات القبلية لاختبار العدو والوثب الطويل من الثبات، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذين المتغيّرين، بينما كان الفرق بين المجموعتين في القياسات القبلية لرمي الكرة الخفيفة دال إحصائياً، والذي يشير إلى عدم التكافؤ في هذا المتغير والذي تم معالجته إحصائياً عند مقارنة القياسات البعدية للمجموعتين.

وليتعرف الباحث على مدى دلالة التغيّر في الأداء الحركي والكمي للأطفال العاديين بين القياسات القبلية والبعدية كنتيجة للمشاركة في البرنامج التعليمي، فقد تمت مقارنة هذه القياسات لكلتا مجموعتي الأطفال العاديين (الجدولين رقمي ١٥، ١٦).

ويتضح من الجدولين رقمي (١٥) و(١٦) حدوث تحسن دال إحصائياً لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الحركي الكمي للعاديين مقاساً باختبارات عدو ٢٠ ياردة والوثب الطويل من الثبات ورمي الكرة الخفيفة ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي في تطوير الأداء الحركي الكمي للعاديين.

الجدول رقم (١٥): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة للأطفال العاديين في الأداء الحركي الكمي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٢٠		البعدية ن = ٢٠		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٤,١٧	٠,٣٥	٤,٢٧	٠,٤١	٣,٩٨٠*
الوثب الطويل من الثبات	٤٣,٨٩	٧,٥٥	٤٧,٣٣	٦,٩٦	٧,٣٧١*
رمي الكرة الخفيفة	٤٢,٥٠	١٠,٩٩	٤٤,٢٨	١١,٥٠	٢,٩٤٠*

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

الجدول رقم (١٦): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية للأطفال العاديين في الأداء الحركي الكمي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٢٥		البعدية ن=٢٥		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٤,٢٢	٠,٣٤	٤,٣٦	٠,٤٣	٢,٠٠**
الوثب الطويل من الثبات	٤٢,٦٠	٤,٧٧	٤٥,٣٤	٤,٧٧	١١,٨٦٨**
رمي الكرة الخفيفة	٣٣,٨٠	٨,٤٩	٣٤,٨٠	٨,٢٤	٥,٠٣٠*

* دالة عند مستوى (٠,٠١) ** دالة عند مستوى (٠,٠٥)

مناقشة النتائج

إن التحسن في مستوى أداء عينة الدراسة من الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم عند مقارنة القياسات القبلية والبعدية للأداء الحركي الكيفي لكل مجموعة على حدة يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي المطبق في تطوير المهارات الحركية الأساسية الانتقالية ومهارات التحكم بالأدوات للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم. وعلى الرغم من ذلك، لا يمكن أن يعزى هذا التحسن إلى البيئة التعليمية، حيث تساوى أداء أطفال المجموعتين (المدمجة وغير المدمجة) من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات البعدية. وبذلك يتم رفض الفرض الأول والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الحركي الكيفي بين الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم المشاركين في الدروس المدمجة وغير المدمجة.

أما الأطفال العاديون فقد حققوا تقدماً ملحوظاً في الأداء الحركي الكيفي مقاساً باختبار المهارات الحركية الأساسية الانتقالية واختبار مهارات التحكم بالأدوات. ولكن لايدل هذا التقدم على أفضلية أي من البيئتين التعليمتين، حيث تشابه أداء المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال العاديين في القياسات البعدية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء الحركي الكيفي بين الأطفال العاديين في الدروس المدمجة وغير المدمجة.

لذلك فإن الفروق في تطور مستويات عينة الدراسة لم يكن بسبب البيئة التعليمية المدمجة أو غير المدمجة، حيث تطور مستوى الأطفال المشاركين في الدراسة في الأداء الكيفي للمهارات الحركية بدرجة متقاربة بغض النظر عن بيئاتهم التعليمية. ويبدو أن التحسن الحاصل بسبب عوامل أخرى غير البيئة التعليمية.

قد يفسر تفاعل المعلم مع الأطفال أثناء دروس التربية البدنية - ولو جزئياً - التحسن في الأداء الكيفي للأطفال. حيث يكون عدد مرات اتصال المعلم بالأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في المجموعة الضابطة غير المدمجة أكبر تكراراً من اتصاله بأطفال المجموعة التجريبية أو مجموعتي العاديين، وذلك لتوفر المساعدة من قبل الأطفال العاديين لأقرانهم من ذوي التخلف العقلي في المجموعة المدمجة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، مما يجعل الحاجة لتدخل المعلم أقل نسبياً. إضافة لذلك فإن حجم عينة المجموعة الضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (٨ أطفال) مقارنة بالمجموعة التجريبية (١٧ طفلاً في الفصل) يتيح فرصاً أكثر للمعلم للتفاعل مع الأطفال وتقديم التغذية الراجعة لهم وبالتالي يحقق الأطفال ذوو التخلف العقلي القابلين للتعلم في المجموعة غير المدمجة نفس مستوى التحسن في الأداء الحركي للمجموعة المدمجة.

أما بالنسبة للأداء الحركي الكمي الذي تم قياسه من خلال اختبار عدو ٢٠ ياردة واختبار الوثب الطويل من الثبات ورمي الكرة الخفيفة، فلم يحقق الأطفال ذوو التخلف العقلي القابلين للتعلم تحسناً ذا دلالة إحصائية في هذا الأداء عند مقارنة القياسات القبلية والبعدية لكل مجموعة على حدة. بل على العكس تم تسجيل انخفاض دال إحصائياً في مستوى القياسات البعدية في اختبار

الحركي بينما كان تركيز برنامج الدراسة الحالية على الجانب الكيفي للأداء الحركي. وما يدلل على ذلك تقدم مستوى ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم من عينة الدراسة الحالية في الأداء الحركي الكيفي وليس في الأداء الحركي الكمي. كما قد يكون ذلك بسبب التغيير في طريقة (كيفية) الأداء أو تطويرها والذي يؤدي بالضرورة إلى انخفاض - مؤقت على الأقل - في الأداء الكمي Porretta (1988)، حيث يمكن أن يرمي الطفل بطريقة أكثر كفاءة ولكنه يرمي - مؤقتاً على الأقل - لمسافة أقل حتى يصل للمرحلة التلقائية في الأداء فيبدأ عندها بتطوير الجانب الكمي. ولذات السبب - تركيز البرنامج - من المتوقع أيضاً أن يكون تقدم العاديين في الأداء الحركي الكيفي فقط، إلا أنهم حققوا تقدماً في أدائهم كماً وكيفاً. وهذا يرجّح أن المشاركة في البرنامج التعليمي رغم تركيزه على الأداء الكيفي فإنه كاف لتطوير الأداء الكمي أيضاً بالنسبة للعاديين.

وقد يفسر هذه النتائج - (عدم تطور الأداء الحركي الكمي للمهارات الحركية الاساسية للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم بغض النظر عن البيئة التعليمية) - القصور في إدراك الكفاءة الذي يظهره ذوو التخلف العقلي عند مقارنتهم بالعاديين، والذي يؤثر سلباً في الدافعية للتعلم والتطوير. حيث أشارت دراسة قديمة Lecky (1945) إلى أن التحصيل المنخفض يرتبط بإدراك عدم الكفاءة، إلا أن هذه الدراسة لم تُعن بالأداء الحركي. وفي دراسة عن ارتباط إدراك الكفاءة البدنية بالأداء الحركي Ulrich (1987) وجد إلريك عدم تأثير إدراك الكفاءة البدنية الإيجابي في تطوير الأداء الحركي، بينما وجد هارتر Harter (1979) بأن المشاركين في البرامج الرياضية للبافعين يدركون أنفسهم أكثر كفاءة من غير المشاركين. عليه قد يؤثر إدراك الكفاءة في مشاركة الأطفال الأكبر سناً، وبالتالي في أدائهم الحركي.

أما بالنسبة للأطفال ذوي التخلف العقلي، فقد أشار سميث وزملاؤه Smith, Dokecki, & Davis, (1977) بأن إدراك ذوو التخلف العقلي لأنفسهم كان سلبياً في الفصول الدراسية المدمجة للمقررات التي درسوها ولم تتضمن التربية البدنية. هذه الاستنتاجات المتناقضة بين الدراسات تجعل الباحث يتوقف بتحفظ عند هذا التفسير مع التوصية بدراسة هذا الجانب المهم في دمج ذوي التخلف العقلي وارتباطه بالأداء الحركي.

الخلاصة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى تأثير الدمج على الأداء الحركي الكيفي والكمي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم، وقد توصلت الدراسة ضمن حدودها إلى ما يلي:

١- عدم تفوق أي من البيئتين التعليميتين (المدمجة وغير المدمجة) في تطوير الأداء الحركي الكيفي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم أو أقرانهم العاديين. وبالتالي مناسبة البيئتين لتطوير الأداء الحركي الكيفي للأطفال.

٢- تطوير الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم والعاديين لأدائهم الحركي الكيفي نتيجةلمشاركتهم في برنامج تربية بدنية تعليمي لمدة ثمان أسابيع بواقع أربعة أيام أسبوعيا ولمدة ثلاثين دقيقة في اليوم.

المراجع

المراجع العربية:

حسن، عادل علي (١٩٩٥). النشاط الحركي وسيلة للدمج التربوي والاجتماعي للأطفال المعاقين سمعيا. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل الخامسة "الدمج التربوي والاجتماعي للأطفال المعاقين سمعيا. جامعة الخليج.

الخطيب، جمال محمد (١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧). التخلف العقلي : الأسباب - التشخيص - البرامج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية. إربد - الأردن : مكتبة الكتاني.

المطر، عبدالحكيم بن جواد (١٩٩٦). التربية البدنية الخاصة. السلسلة الثقافية للاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضية. الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضية.

المطر، عبد الحكيم والخليفة، عبد العزيز (٢٠٠١). اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو دمج المتخلفين القابلين للتعلم في دروس التربية البدنية للعاديين. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، ٣٦، ٦٣ - ٨٥.

الموسى، ناصر بن علي (١٩٩٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف.

المراجع الأجنبية:

Beuter, A. (1983). Effects of mainstreaming on motor performance of intellectually normal and trainable mentally retarted students. American Corrective Therapy Journal, 37 , 48-52.

Branta, C., Haubenstricker, J., & Seefeldt, V. (1984). Age changes in motor behavior during childhood and adolescence. In R. Terjung (Ed.), Exercise and Sport Science Reviews (Vol. 12, pp. 467-520). Lexington, MA: Collamore Press.

Craft, D.H. & Hogan, P.I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for main-streaming. Adapted Physical Activity Quarterly, 2, 320-327.

DePaepe, J.L. (1987). The influence of three least restrictive environments on the content motor - ALT and performance of moderately mentally retarded students. Journal of Teaching in Physical Education, 5, 34-41.

Rarick, G.L., & Beuter, A.C. (1985). The effect of mainstreaming on the motor performance of mentally retarded and nonhandicapped students. Adapted Physical Activity Quarterly, 2, 277-282.

Rarick, G.L., & Dobbins, D.L. (1972). Basic components in the motor performance of educable mentally retarded children: Implications for curriculum development. Berkeley: University of California, Department of Physical Education, Report to the United States Office of Education.

Rarick, G.L. & Dobbins, D.A. (1977). The performance of intellectually normal and educable mentally retarded boys on test of throwing accuracy. Journal of Motor Behavior, 9, 23-32.

Rarick, G.L., & McQuillan, J.D. (1977). The factor structure of motor abilities of trainable mentally retarded children: Implication for curriculum development. Final report, Project No. H23-2544, Grant No. Oeg-0-73-5170 (607). Berkeley: Department of Physical Education, University of California.

Rarick, G.L., McQuillan, J.D., & Beuter, C.A. (1981). The motor, cognitive, and psychological effects of the implementation of Public Law 94-142 on handicapped children in school physical education programs. Final Report, Project No. 443 CH 00380 Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington, D.C.

Rarick, G.L., Widdop, J., & Broadhead, G. (1970). The physical fitness and motor performance of educable mentally retarded children. Exceptional Children, 36, 509-519.

Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of physical educators towards teaching handicapped pupils. Adapted Physical Activity Quarterly, 1, 267-274.

Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. Adapted Physical Activity Quarterly, 9, 54-63.

Semmel, M.I., Gottlieb, J., & Robinson, N.M. (1979). Mainstreaming: Perspectives on educating handicapped children in the public school. Review of Research in Education, 7, 223-279.

Silverman, S., Dodds, P., Placek, J., Shute, S., & Rife, F. (1984). Academic learning time in elementary school physical education (ALT-PE)for student subgroups and instructional activity units. Research Quarterly for Exercise and Sport, 55, 365-370.

Shaw, L., Levine, M.D., & Belfer, M. (1982). Developmental double jeopardy: a study of

كتاب العدد

الطفل التوحدي: اتجاهات حديثة

المؤلف: د. محمد قاسم عبدالله

عرض: د. محمد حسن أبو راسين

رئيس قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك خالد

يشغل موضوع التوحد (أو كما يسمى أحياناً بالذاتوية) حيزاً كبيراً من الجهود العلمية للمتخصصين في الطب وعلم النفس والتربية الخاصة، في عالمنا المعاصر. وقد زادت البحوث والدراسات الأجنبية حول هذا النوع من الاضطرابات، إلا أن ما صدر منها بالعربية مايزال قليلاً جداً ولا يرقى إلى المستوى المنشود. ويعد الكتاب الذي بين أيدينا أحد المؤلفات الهامة والمتميزة، ويسد نقصاً واضحاً في المكتبة العربية، ويمثل مرجعاً للمتخصصين، وتأتي أهميته من الأسباب التالية:

١- اعتمد فيه المؤلف منهجاً علمياً في تأليفه.

٢- استند إلى أحدث المصادر والنتائج العلمية الأجنبية في هذا الميدان.

٣- بحث التوحد من الوجهات المختلفة: الفسيولوجية، والبيوكيماوية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، والعلاجية، والفارماكولوجية.

٤- أنه جمع بين الدقة العلمية والتركيز مع سلاسة الأسلوب والتبسيط الذي يتيح لكل شخص أن يستفيد منه في مواجهة الأطفال الذين يعانون من هذه الإعاقة.

٥- المؤلف باحث متخصص مشهود له في بحوثه النفسية ومؤلفاته المتميزة في الأمراض النفسية والتربية الخاصة.

يتضمن الكتاب الفصول التالية:

١- وصف التوحد وتعريفه.

٢- فحص التوحد وتشخيصه (التقييم والتشخيص).

٣- قضايا فيزيولوجية وبيوكيماوية في التوحد.

ويستعرض الباحث بعض القضايا النمائية، والتربوية مثل: افتقاد التوحديين لوعي الذات بشكل واضح، وضعف الرابطة الوجدانية والتعاطف الانفعالي، والميل الواضح لانتقاء مثيرات محددة من البيئة والانتباه إليها بشكل مفرط. ويذكر أن أهم القضايا التربوية هو أن هذه الفئة من الأطفال قابلين للتدريب على مهارات المساعدة الذاتية والمهارات الاجتماعية.

يستعرض الفصل الثاني الصورة الإكلينيكية للتوحد، كما تظهرها الأعراض التالية:

١- اضطراب العلاقات مع الناس.

٢- اضطراب في الاستجابة للمواقف والموضوعات.

٣- اضطراب في تعديل المثيرات الحسية، والسلوك الحسي.

٤- اضطراب في السلوك الحركي.

ويتناول المؤلف أشكال التقييم والتشخيص الطبي، والنفسي، والسلوكي، والتربوي، وكذلك التشخيص الفارقي الذي يميز هذا الاضطراب عن غيره من الاضطرابات المشابهة مثل: التخلف العقلي، وفصام الطفولة، ومتلازمة اسبيرجر.

أما الفصلين الثالث والرابع، فيتناول فيهما العوامل العضوية والعصبية للاضطرابات، وكذلك البيوكيماوية موضحاً أن هناك الكثير من الدراسات التي أثبتت وجود خلل في الناقلات العصبية لدى التوحديين كالسيروتونين والدوبامين والنورابنفرين، إضافة إلى إفراز الكورتيزول، والدرقية. أما العوامل العضوية في الاضطرابات فقد ثبتت من خلال النتائج التي أظهرت وجود خلل في جذع المخ والجسم الصلب والحصين لدى التوحديين.

في الفصل الخامس، وبعد أن يتوسع المؤلف في استعراض الدراسات التي تناولت دور العوامل الوراثية في التوحد ينتهي إلى النتيجة التالية: " إن فهم الدور الذي تلعبه العوامل الوراثية في التوحد يتزايد باستمرار في السنوات الأخيرة، بالرغم من وجود العديد من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات شافية. ويبدو واضحاً أن العوامل الوراثية تلعب دوراً هاماً في التوحد، وأنه أكثر الاضطرابات النفسية تأثراً بالوراثة. وهناك عدداً من المورثات المتفاعلة المسؤولة عنه، وفي بعض الحالات ينشأ التوحد نتيجة مورث واحد فردي. إن لمثل هذه النتائج قيمة تشخيصية عالية إضافة إلى قيمتها في الإرشاد الوراثي ".

في الفصل السادس يركز الباحث على النمو الإجتماعي لدى الأطفال التوحديين ويقارن بين سير النمو السوي لدى العاديين ونمو التوحديين، ويركز خاصة على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين وذلك في مراحل الطفولة والمراهقة والرشد. ويوضح بالأمثلة حالات مثل التحديق، التقليد واللعب، والتعاطف الوجداني والمشاركة. أما النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال فيتوسع فيه الباحث في الفصل السابع، بعد أن يتحدث عن النمو اللغوي السوي لدى الأطفال الأسوياء، مركزاً على الكلمات الأولى والبنى والتراكيب اللغوية، كما يستعرض حالة الترديد الببغاوي التي تظهر لدى هذه الفئة من الأطفال.

مقالات

الانترنت التربوي

مـدارس مـريضـة

ترجمة د. بدر عمر العمر

لقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية مجموعة من المقالات تتناول أثر الاختلالات البيئية على التلاميذ ومن ضمنها مقالات تناولت الوضع الصحي للمدرسة وأثره على التلاميذ. ونحن إذ نستعرض لبعض من هذه المقالات فإننا ننشد التنبيه إلى هذه المسألة.

ينتظم أكثر من عشرين مليون طفل في مدارس تعاني من مشكلة بيئية واحدة على الأقل. وقد نشرت إحدى التقارير نقلا عن مدراء ١١٥٠٠٠ مدرسة بأن مدارسهم تعاني من مشكلات بيئية، وأشارت وكالة حماية البيئة بأن تلاميذ هذه المدارس يواجهون أخطار التعرض لأمراض خطيرة مع مرور الوقت، وقدرت الوكالة بأن ألف شخص يموتون بوقت مبكر نتيجة لتعرضهم لمادة الأسبست في المدرسة. كما تقدر بأن أربعة ملايين طفل يتعرضون إلى أخطار جسيمة نتيجة لقربهم من مناطق إلقاء النفايات. في دراسة أجرتها وكالة حماية البيئة على ٢٩ مدرسة تبين أن مدرسة واحدة من كل خمس مدارس ترتفع فيها مادة الراديون radon بمستوى أعلى من المطلوب، وكما هو معروف فإن مادة الرادون مسبب رئيسي لسرطان الرئة بين غير المدخنين.

توجه وكالة حماية البيئة الانتباه إلى أهمية دراسات حول تأثير المواد السامة على الأطفال. وبحسب رأى الوكالة بأن هناك زيادة ملحوظة في نسبة الإصابة بأمراض السرطان وأمراض الرئة بين الأطفال، الأمر الذي يستدعي نظرة فاحصة ودراسات حول أسباب هذه الأمراض. إن أكثر هذه الزيادة كانت بالنسبة لمرض الربو، فتشير الوكالة أن نسبة الزيادة وصلت إلى ٧٥٪ بين عامي ١٩٨٠/ ١٩٩٤، وقد كانت هذه الزيادة بين كل الشرائح الاجتماعية والعرقية. تشير "ماري سمث" Mary Smith مدير قسم

---

http//:www.education-world.com

تعد حالة "هوب كارلسون" Hope Carlson ذات العشر سنوات مثالا حقيقيا لنتيجة الآثار المترتبة على سوء التهوية، واتباعاً لنصيحة الأطباء تؤدي هوب جميع أعمالها في المنزل. بدأت هوب حياتها الدراسية بصحة جيدة لكن بدأت نوبات صعوبة التنفس تزداد سوءاً وبدأت تظهر دوائر سوداء حول عيونها وتشتكي من الصداع المزمن، وفقدت المتعة من اللعب مع زميلاتها. وتقول أمها "أشعر بأنني أشاهدها تموت أمامي". ويشك طبيبها بأن ظروف التهوية داخل قاعة الدرس وراء الأعراض التي تعاني منها هوب، وهي ما يطلق عليه أعراض المدرسة المريضة. لقد لوحظ تحسن صحة هوب بعد أن توقفت عن الذهاب إلى المدرسة وبقيت تؤدي أعمالها المدرسية في المنزل.

لقد التقت والدة الطفلة مع المسئولين في المدرسة وطلبت منهم إغلاق المبنى الخاص لروضة الأطفال والابتدائي التي كانت تدرس فيها ابنتها. وقد استجابت إدارة المدرسة لطلبها بأن طلبت من الإدارات الصحية المختصة في الولاية فحصاً لنوعية الهواء في الفصول. ورغم أن الفحوص الأولية لم تظهر مشكلات حقيقية وبمعارضة من أم الطفلة أعيد فحص المدرسة وتم التحقق من وجود ارتفاع في مستوى ثاني أكسيد الكربون. يشير التقرير بأن ثاني أكسيد الكربون لا يمثل مشكلة بحد ذاته لكنه يشير إلى وجود مشكلة سوء تهوية، ومن بين أربع عشرة قراءة تبين أن ستاً منها يزيد ضعفين عن المعدل المسموح فيه، وبطبيعة الحال يمكن التخفيف من ارتفاع ثاني أكسيد الكربون بواسطة فتح النوافذ لكن ذلك يصبح صعباً في الأيام الباردة. تقول والدة الطفلة المريضة "إن مدرسة ابنتها تعاني من سوء التهوية والقذارة، أسقف تسمح بالخرير. امتنع مدير المدرسة عن الإجابة على أسئلة تخص الظروف الصحية لمدرسته بل منع والدة الطفلة من دخول المدرسة ما دامت ابنتها تتلقى دروساً خاصة في المنزل. وقد اعتمد في ذلك على قوانين خاصة تحكم سلوك المواطنين داخل المدرسة وقد سرد أكثر من عشرين قانوناً لهذا الموضوع لكنه لم يذكر أي منها الذي ينطبق على والدة الطفلة، وقد أرسل رسائل إلى أولياء الأمور يذكر فيها أن المدرسة تعاقدت مع متخصصين لإجراء اختبارات وفحوصات لمستوى الرصاص وثاني أكسيد الكربون والرادون.

إن معركة أم الطفلة المريضة ليست بالأمر الجديد، والمحزن أن خمس السكان يقضون يومهم في المباني المدرسية لكن لا يوجد قانون فيدرالي يحمي الطلبة والمعلمين من المباني التي تمثل مصدر خطر لهم. كما لا توجد قوانين فيدرالية متعلقة بوضع مواصفات لنقاء الهواء والتهوية الداخلية أو استخدام المبيدات داخل وخارج الفصول أو بناء مدارس بالقرب من المنشئات الصناعية التي تمثل مصادر للسموم.

تقول "كلير بارنيت" Clair Barnett مدير شبكة صحة المدارس "إن الأمر في غاية البساطة، لا يوجد أحد مسئول عن المدارس المريضة، ولا يوجد للأطفال غطاء سياسي كاف. فالعاملون في القطاع الخاص يتمتعون بحماية إدارة السلامة والأمان الوظيفي. ورغم أن بعض الولايات استفادت من معايير هذه الإدارة إلا أن المستويات التي تتناولها القوانين في إدارة السلامة تتعلق بالمستويات الخاصة بالراشدين".

من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل
مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية

أ.د. أحمد اوزي
قسم علم النفس / كليه التربية - جامعة البحرين

تمهيد :

لقد تميزت المنظومة التربوية في العقود الاخيرة من القرن العشرين، في العديد من دول العالم، بالرهان على التربيه المتسمة بالجودة؛ حيث ركز الاهتمام على تنميه إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن، بعد أن تأكد ما للثروة البشرية من أهمية فى تطوير المجتمع وتقدمه؛ على اعتبار أنها أهم مورد تنموي على الإطلاق.

إن هذا الاهتمام الكبير بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب نموه وتطويره، يبرز لنا بدون شك، ملامح المنظومة التربوية المميزة لمستهل الألفية الثالثة؛ فهى منظومة تراهن على تفتيح عقول المتعلمين ورعايتها، لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها، وتلعب دورا فعالا فى مجتمع ما بعد الصناعة، ذلك يتطلب من الفرد أسلوبا عاليا من التكيف المعرفي.

وسعيا لتحقيق ذلك، اتجهت الجهود نحو التخطيط، لتطوير المناهج الدراسية وبنائها على أسس نتائج المعطيات العلمية للدراسات السيكولوجية المعاصرة، وبخاصة في ميدان علم النفس المعرفي.

وقد واكب البحث فى تطوير المناهج الدراسية ، تحليل ودراسة آليات التعلم ، حيث اشتهرت نظريتان سيكولوجيتان اهتمتا بتفسير أسباب الاختلاف بين الطلاب في طرق التعلم وهما: نظرية أسلوب التعلم " Learning-style theory ونظرية الذكاءات المتعددة " . Multiple intelligences theory وإذا كانت النظرية الأولي ترتبط جذورها بمجال التحليل النفسي ، فان النظرية الثانية تعد نتاج البحث في علوم الذهن .Cognitive science وقد بذلت نظرية الذكاءات المتعددة جهدا كبيرا لإعادة النظر في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية المعامل العقلي QIكما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانات الذهنية للإنسان والطرق التي تهتم بها سيرورات التعلم ؛ في حين ركزت نظرية" أسلوب التعلم " على دراسة مضامين التعلم ذاته (Harvey Silver, Richard Strong, and Matthew Perini 1977) .

يحقق فيه ذاته ويشبع رغباته. ومن ثمة كان لها صدى كبير في الأوساط التربوية والتعليمية ، لما حققه من تفعيل العملية التعليمية - التعلمية ووضعها فى مسارها الصحيح. ونعرض فيما يلي لأهم الجوانب التطويرية لهذه النظرية فى مجال الممارسة التعليمية-التعلمية:

أ . إنها مقاربة تساعد على تحسين المردودية التعليمية - التعلمية.

ب . إنها مقاربة تساعد على الرفع من أداء المدرسين .

ت . إنها مقاربة تراعى طبيعة كل المتعلمين في الفصل الدراسي.

ج. إنها مقاربة تنطلق من اهتمامات المتعلمين وتراعي ميولهم وقدراتهم.

هـ. إنها مقاربة تساعد على تنمية قدرات المتعلمين وتطويرها .

ح. إنها مقاربة تنصف كل المتعلمين وتعتبر أن لكل واحد منهم قدرات معينة .

إن هذه المميزات التي تتميز بها نظريه الذكاءات المتعددة جعلتها تحدث ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية في أمريكا ، عقب سنوات قليلة من ظهورها ، لما أحدثته من تجديد وتغيير ، ساعد على استثمار إمكانات المتعلمين وتنميتها وتفعيل العمل التربوي وجعله يواكب التطور العلمي الذى حققته السيكولوجيا المعرفية التي تتحرك هذه المقاربة في إطارها العلمي.

٢- مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

يقترح جارد نير Gardner (1983) مقاربة جديدة للذكاء ، مختلفة عن المقاربة التقليدية (المعامل العقلي .I.Q)، وهي مقاربة مبنية على تصور جذري للذهن البشري، وتقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة.

إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء ، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان ، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري.

إن هذا النموذج الجديد للذكاء يستند على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب التي لم يعرفها عصر " بينه " Binet ، وقد أطلقت على هذه المقاربة اسم " نظرية الذكاءات المتعددة".Intelligence multiples

يقول جاردنز إن الوقت قد حان للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء ، ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي ، والتفرغ للاهتمام بشكل طبيعي للكيفية التي تنمى بها الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط عيشها. ولنأخذ على سبيل المثال أساليب عمل البحارة في وسط البحار ، انهم يهتدون إلي طريقهم من بين عدد كبير من الطرق، وذلك بفضل النجوم وبفضل حركات مراكبهم على الماء وبفضل بعض العلامات المشتتة. إن كلمة ذكاء بالنسبة اليهم تعنى بدون شك براعة فى الملاحة. ولننظر كذلك إلى المهندسين والصيادين والقناصين والرسامين والرياضيين والمدربين ورؤساء القبائل والسحرة وغيرهم. إن كل الأدوار التي يقوم بها هؤلاء ، ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار ، إذا قلبنا تعريفا جديدا للذكاء، باعتباره كفاءة أو قدرة لحل المشكلات أو إنتاج أشياء جديدة، ذات قيمة في ثقافة ما أو مجتمع

يرى جاردنر صاحب هذه النظرية أن ما يذهب إليه من وجود عدة ذكاءات يجد أسسه في ثقافة الشخص، وفي فيزيولوجيته العصبية . فالذكاءات الثمانية التى تقول بها نظريته لها سند علمي في الأسس البيو- ثقافية للفرد ،والتي هي بمثابة معايير للاستدلال على وجودها . فليس يكفى انتشار ممارسات ثقافية لدى شخص ما، للتعبير عن وجود ذكاء معين لديه ، وإنما لا بدمن تحديد موضعي للخلايا العصبية التى تشغلها تلك الممارسات فى الدماغ ، وهذا ما يميز نظريته عن الافكار والآراء السابقة فى الموضوع ، والتي قالت بوجود ملكات أو قدرات متعددة، دون سند أو حجج علميه تجريبية.

إن نظرية الذكاءات المتعددة نتاج دراسات وأبحاث استغرقت حوالي ربع قرن من الزمن، تم خلالها تضافر جهود العديد من الباحثين ذوى اختصاصات متنوعة ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل ولقد تم خلال تلك المدة مساءلة عدة ميادين بحثية لم يتم التفكير فيها من قبل، ولقد تمخضت تلك الدراسات وأنجبت نظرية الذكاءات المتعددة، تلك النظرية التى ساندتها أيضا النتائج العلمية فى علم الأعصاب وعلم المعرفة (الابستمولوجيا) وأمدتها بسند يذهب إلى القول بتعدد الوظائف الذهنية وتنظيم الفكر بحسب وظائفه المختلفة (فودور 1983 Fodor ، كيل Keil، 1984، فيلدمان Feldman، سيسى Ceci، 1990). وفيما يلي أهم الميادين التي شملها البحث فى نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشكل الدعامة العلمية لهذه النظرية:

١- النمو الذهني للأطفال العاديين ، حيث تم البحث فى المعارف المتوفرة حول نمو مختلف الكفاءات الذهنية لدى الأطفال العاديين.

٢- دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدماغية وحدوث تلف فى بعضها ، مما يؤدي إلى فقدان وظائف بعضها أو تلفه باستقلال عن غيرها.

٣- دراسة تطور الجهاز العصبي ، عبر الملايين من السنين ، للوصول إلى بعض الأشكال المتميزة للذكاء.

٤- دراسة الأطفال الموهوبين والأطفال الانطوائيين والأطفال الذين يظهرون صعوبات تعليمة فهذه الفئات المتنوعة من الأطفال تقدم أشكالاً معينة من السلوك الذهني جد مختلف، مما يصعب معه فهمهم جميعا فى إطار المفهوم الموحد للذكاء.

٥- دراسة أنواع النشاط الذهني لدى مختلف أنواع الحيوانات.

٦- دراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة.

من خلال جمع معطيات البحث فى الميادين السابقة ومعالجة نتائجها، قاد الأمر جارد نر عام ١٩٨٣ إلى القول بوجود سبعة ذكاءات متميزة، وذلك فى كتابه: أطر الذهن: ."Frames of mind" وفيه يبين أن كل واحد من الناس إلا ولديه سبعة ذكاءات وأن كل شكل من أشكال هذه الذكاءات يشغل حيزا معينا فى دماغه. وقد سبق العالم الفرنسي "بروكا" Pierre-PaulBroce عام ١٨٦١الى تأكيد وجود علاقة بين وقوع خلل أو تلف فى منطقة معينة من الدماغ وفساد وظيفة ذهنية محددة.فالتلف الذي يصيب

من الصعب تغييرها قد قوبلت باعتراض من قبل بعض علماء النفس منذ العشرينات من القرن الماضي . كما اعترض على تقرير مستوى ذكاء الإنسان عن طريق المعامل العقلي، باستخدام اختبارات تعتمد على أجوبة مختصرة أو قياس بسيط كتحديد زمن الاستجابة لسلسلة من الإضاءات . فهذه النظرية انتقدها العديد من الباحثين . فقد بين" ليبمان " . Lippman على سبيل المثال ، أن المعايير المستعملة لقياس الذكاء مشكوك في فعاليتها وقدرتها . وتابع علماء النفس دراساتهم وابرزوا بالتدريج بأن الذكاء عبارة عن مجموعه من القدرات . فقد بين "ثر ستون" Thurstone في جامعة شيكاغو عام ١٩٣٠ ان الذكاء يتجلى في ستة مظاهر، جد مستقلة عن بعضها البعض. وبعد ذلك بمرور ثلاثين سنة تقريبا قام "جيلفورد" Guilford بتعداد ١٢٠ شكل للذكاء، ثم مددها لتصبح ١٥٠ شكلا. وقام "سترنبرغ" Sternberg في السنوات القليلة الماضية بجامعة "يل "Yale باقتراح نظرية للذكاء مكونة من ثلاث مكونات: أحدها لها قدرة للحساب والثانية قدرة للاهتمام بالسياق والأخيرة قدرة للاستجابة للمواقف الجديدة.

ويرى جاردنز من وجهته ، أن دراساته وأبحاثه حول الأطفال الموهوبين في مادة أو عدة مواد من الفنون التشكيلية وكذلك الراشدين الذين تعرضوا لتلف في أدمغتهم، أنهم فقدوا بعض الملكات وظلوا محتفظين بأخرى.وهذه النتائج أكدت له أن فكرة الذكاء الواحد مشكوك في صحتها. وأن كل يوم جديد إلا ويؤكد له أن الإفراد يتمتعون بقدرات عديدة، ومستقلة عن بعضها أحيانا.

٦- مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة:

يرى جارد نر إن هناك براهين مقنعة تثبت إن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقله نسبيا يسميها بكيفية مختصرة: الذكاءات الإنسانية" . أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليس بعد أمراً محددا بدقة ، وكذلك الأمر فيما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط. كما يرى أنه من الصعب أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات على الأقل وانما مستقلة عن بعضها البعض نسبيا وأن بوسع الفرد وكذا محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها جميعا بطريق متعددة (Gardner 1997) على أن مفهوم الذكاء لديه يختلف عن المفهوم التقليدي، فهو يعطيه معنى عاما. إن الذكاء لديه هو القدرة على إيجاد منتوج لائق أو مفيد أو أنه عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما يعتبر الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة. وبهذا التعريف نجد جاردنر يبعد الذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي ليجعله طريقة فنية في العمل والسلوك اليومي ، وهو بذلك يعطيه تعريفا إجرائيا يجعل المربين أكثر تبصرا بأهدافهم وعملهم .

إن الذكاء وفق جارد نر عبارة عن إمكانية بيولوجية يجد له تعبيره فيما بعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئة. ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به ، كما يختلفون في طبيعته، كما يختلفون في الكيفية التي ينمون بها ذكاءهم . ذلك أن معظم الناس يسلكون وفق المزج بين أصناف الذكاء، لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة.

أ . الذكاء اللغوي : وهو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة. إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء ، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية.

يظهر الذكاء اللغوي لدى الكتاب والخطباء والشعراء والمعلمون ، وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة. كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة والفكاهيون والممثلون.

ب . الذكاء المنطقي - الرياضي : يغطى هذا الذكاء ، مجمل القدرات الذهنية، التي تتيح للشخص، ملاحظة واستنباط ووضع العديد من الفروض الضرورية للسيرورة المتبعة لإيجاد الحلول للمشكلات . وكذا القدرة على التعرف على الرسوم البيانية ، والعلاقات التجريدية والتصرف فيها.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء ، يتمتعون بموهبة حل المشاكل ، ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحل المشاكل.

يمكن ملاحظة هذا لذكاء ، لدى العلماء والعاملين في البنوك والمهتمين بالرياضات ومبرمجي الإعلاميات والمحامين والمحاسبين .

ج. الذكاء التفاعلي : يفيد هذا الذكاء صاحبه على فهم الآخرين ، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم . كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين .

إن المتعلمين الذين لهم هذا الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات.

يتجسد هذا الذكاء ، لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والسياسيين والزعماء الدينيين وأطر المقاولات.

د. الذكاء الذاتي : يتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها ، وحب العمل بمفرده والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه . إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوى بالأنا، ولهم ثقة كبيره بالنفس، ويحبذون العمل منفردين، ولهم احساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهارتهم الشخصية.إن هذا الذكاء يبرز لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني.

يرى جاد نر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته ، والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه، ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين ، وتحليل عاداتهم في العمل ، وإنتاجهم ، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء.

٨ . مؤشرات لاكتشاف الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين :

إن الممارسة التربوية والتعليمية ، والاحتكاك اليومي للمدرسين بطلابهم ، في مختلف المستويات التعليمية ، يساعدهم على التعرف على أنواع الذكاءات التي لديهم .هذا فضلا عما تقدمه مختلف أنواع القياس وجميع المعطيات المختلفة عنهم ، من مصادر مختلفة ، وبخاصة لدى أفراد الأسرة على توضيح ميولهم واهتماماتهم . وفيما يلي نعرض لبعض المؤشرات السلوكية المساعدة على التعرف على أنواع الذكاءات لدى المتعلمين ، بقصد مساعدتهم على التعلم المثمر والفعال.

أ .الذكاء اللغوي : من الممكن التعرف على الذكاء اللغوي لدى تلميذ ما من خلال المؤشرات التالية :

القدرة على الحفظ بسرعة ، وحب التحدث ، والرغبة في سماع الاسطوانات ، والألعاب اللغوية وإظهار رصيد لغوى متنام ، والشغف بقراءات الملصقات وقص الحكايات [٤].

ب.الذكاء المنطقي- الرياضي: يمكن التعرف على هذا الذكاء لدى المتعلمين ، من خلال المؤشرات التالية:

إبداء الرغبة في معرفة العلاقات بين الأسباب والمسببات ، والقيام بتصنيف مختلف الأشياء ووضعها في فئات، والقيام بالاستدلال والتجريب. الرغبة في اكتشاف الأخطاء فيما يحيط بهم من أشياء . وتتميز مطالعتهم بالإقبال على كتب العلوم ، أكثر من غيرها.

ج. الذكاء التفاعلي : يمكن التعرف على هذا الذكاء لدى التلميذ من خلال المؤشرات التالية :

انه حساس لمشاعر الغير ويكون أصدقاءه بسرعة ، ويسرع إلى التدخل ، كلما شعر بوجود مواقف صراع أو سوء تفاهم ، كما يميل إلى إنجاز الانشطة في جماعة ، فهو يستوعب بشكل أفضل ، إذا ذاكر دروسه مع زملائه ، وهو يطلب مساعدة الغير ، عوض أن يحل مشاكله بمفرده ، كما يختار الألعاب التي يشارك فيها الغير. وهو غير ضنين على غيره . بما يعرفه أو تعلمه ، وهو يحس بالاطمئنان داخل جماعته ، كما قد يظهر سلوكه صفات الزعيم .

د . الذكاء الذاتي : من مؤشرات التعرف على هذا الذكاء لدى المتعلمين ، المميزات التالية :

انهم كثيرا ما يستغرقون في التأمل ، ولديهم آراء محددة ، تختلف في معظم الاحيان عن آراء الغير ، ويبدون متأكدين مما يريدون من الحياة ، ويعرفون نقاط القوة والضعف في شخصيتهم ، ويفضلون الأنشطة الفردية ، ولهم أرادة صلبة ، ويحبون الاستقلال ، ولهم مشاريع يسعون إلى تحقيقها .

هـ . الذكاء الجسمي- الحركي : من مؤشرات التعرف على الذكاء الجسمي الحركي ، ما يلي :

إن أصحابه قد مشوا في صغرهم مبكرا ، فهم لم يحبوا طويلا . انهم ينجذبون نحو الرياضة والأنشطة الجسمية، انهم لا يجلسون وقتا طويلا ، فهم في نشاط مستمر وهم يحبون الرقص والحركة الإبداعية ، كما أنهم يحبون العمل باستخدام أيديهم في أنشطة مشخصة كالعجين والصباغة.. الخ ويحبون التواجد في الفضاء ويحتاجون إلى الحركة حتى يفكروا ، وكثيرا ما يستخدمون أيديهم وأرجلهم عندما يفكرون ، كما يحتاجون إلى لمس الأشياء حتى يتعلموا، كما

وهو يتجنب الأنشطة الجماعية ، إذ يفضل العمل بمفرده وإنجاز المشاريع حسب إيقاعه الخاص .

هـ. الذكاء الجسمي - الحركي : يتميز بأن له مهارة جسميه - حركية ، ويكتسب المعارف عن طريق الحركة وهو يبرهن عن حركة دقيقة . ويفضل معالجة المعارف بواسطة الإحساس الجسدي .

و . الذكاء الموسيقى : انه متعلم حساس تجاه إيقاعات اللغة والأصوات . وقادر على التعبير عن أفكاره بطريق جد محددة عن طريق الموسيقى . وهو يستجيب للموسيقى بطرق مختلفة.

ز . الذكاء الفضائي: انه متعلم يميل آلي التفكير ، باستخدام الصور والألوان ، ويدرك موضوع الأشياء . وله ذاكرة بصرية.

ح. الذكاء الطبيعي : يحب التعلم الحي وبخاصة الحقائق المستوحاة من الواقع الطبيعي .

وهكذا ، ومن خلال ما تقدم ، نرى أن نظرية الذكاءات المتعددة عملت على إدخال هواء جديد ومعنش على الصفوف الدراسية، وعلى الممارسة التعليمية بوجه خاص، وأمدتها بنفس جديد في مطلع الألفية الثالثة ، حيث أولت الاهتمام للمتعلم قبل الاهتمام بالمواد الدراسية، وأعطته الفاعلية المطلوبة والأساسية للتعلم، وقامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق ذاته ، كما أنها وطدت علاقة التواصل بين المعلم والمتعلم وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين، ووصفهم بنعوت سلبية ، كلما لم يستجيبوا لإيقاعات تعليمية-تعلمية معينة. كما أنها عملت على مراجعة مفاهيم الذكاء الكلاسيكية ، ووضعت عوضه مفهوما إجرائيا جديدا ، يخدم المتعلم ويخدم ثقافته الاجتماعية .

إن المنظومة التربوية في عالمنا العربي ، بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أهدافها ومضامينها ووسائلها ، لتكون هذه المنظومة ، أداة تطوير وتغيير بناء ، لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، عصر العولمة الشرسة ، وعصر طريق السيار المعرفي ، وعصر الشبكة المعرفية الدولية . ومن ثمة فان الاهتمام بغرس كل أصناف الذكاء الإنساني ، وكل ما يرتبط بها من كفاءات وقدرات لدى المتعلمين ، خلال إعدادهم وتكوينهم ، لهو أمر حيوي يفرض نفسه اليوم قبل أي وقت مضى ، في خضم الصراعات الدولية القائمة بين الشعوب ، من أجل تحقيق ذواتها ، وفرض قيمتها ومكانتها في عالم جديد ومتطور ، البقاء فيه للأصلح والأفيد .

ملخص البحث

يعرض البحث مقاربة الذكاءات المتعددة (M1)، باعتبارها نظرية سيكولوجية جديدة ، في مجال علم النفس المعرفي ، يفيد توظيفها في مجال الممارسة التربوية والتعليمية لتجديد وتفعيل التعليم والتعلم ، الذي عرفت طرقه ركودا كبيرا في مدارسنا.

إن مقاربة الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها انقلابا جذريا في أساليب التدريس ؛ فقد غيرت نظرة المدرسين إلى المتعلمين إلى أساليب تعليمهم وتعلمهم. كما أنها مقاربة رفضت المفهوم الكلي للذكاء ، وتقدمت بمفهوم علمي جديد ، يبعده عن الطابع التجريدي ، ويعتبر في الوقت ذاته كل الناس أذكياء ، كل بحسب نوع قدراته وكفاءته وما ينتجه، للمساهمة في تطوير بيئته وتنمية إمكاناته الذاتية.

المراجع

المراجع العربية

- أوزى ، أحمد (١٩٩٩). التعليم والتعلم بمقارنة الذكاءات المتعددة. مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء .

- أوزى ، أحمد (٢٠٠٠). علم النفس التربوي ، قضايا ومواقف تربوية وتعليمية مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء

- أوزى ، أحمد (١٩٩٧). الذكاء والغذاء العاطفي للطفل . مجلة علوم التربية العدد الخامس عشر ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء . المغرب.

- أوزى ، أحمد (١٩٨٨). الطفل والمجتمع ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء .

المراجع الأجنبية

Silver H. Richard Strong And Matthew Perini (1997). In Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences, Educational Leadership (septembre) 22-27.

Chekley K. (1997). The First Seven . In Educational Leadership (septembre) 8-13.

Gardner H. (1998). Les Formes de l'Intelligence. Pour La Science no 254 décembre. 136-142.

على الإرشاد، والمساعدة والتوجيه، لمن شأنه أن يساهم في تطوير بنية التعليم الأولي، في آلياته وأهدافه التي يجب أن تتقاطع مع حاجيات الطفل وميولاته السيكولوجية والمعرفية.

اللعب مدخل وظيفي لبناء مناهج مرحلة ما قبل التمدرس:

أهمية اللعب في مؤسسة ما قبل التمدرس:

تكمن أهمية اللعب عند الطفل باعتباره الميدان الخصب الذي يتجسد فيه النشاط الحركي بشكل ملفت للنظر، وإذا كنا سندرس الوظائف السيكولوجية للعب الأطفال، باعتباره مادة تربوية، فلأن اللعب نشاط طبيعي تربوي يدخل في بنية الطفل الإنمائية، حيث "يشكل بالنسبة إليه ملكية خاصة"، فإن سلوك اللعب عند الطفل، سيما في السن المبكرة يتسم بالعفوية والبراءة أي يعكس، بل يكشف عالمه بما فيه من غوامض ومجاهيل، الشيء الذي يمكننا لا محالة من تكوين تصورات وتمثلات نسبية على الأرجح، ولكنها تكون مفيدة في استنطاق ما نملكه من رؤى حوله، تقربنا أكثر فأكثر من ملامسة واكتناه منغلقاته، وبالتالي نوعية العون التربوي الذي ينبغي أن يقدم له والمطالب التي يتوقف عليها نموه الشخصي"[1]، فاللعب حاجة أساسية لبنية الطفل النفسية، ومدخل وظيفي لبناء عالم ما قبل العمليات، ووسيط تربوي يدخل في بناء التعليم الأولي، حيث يتزامن اللعب في شكله الرمزي ومرحلة ما قبل التشخيص، أي المرحلة التي توازي سنوات التعليم في الحضانة، ويساعد على ظهور اللعب الرمزي ما يصله الطفل من تطور نمائي سيكولوجي، وارتقاء وظائفه العقلية والحسحركية، حيث يستطيع الطفل تصور المادة والأشياء الملموسة في قالب صورلوجي، من خلال تقليدها بواسطة مواقف وحركات. ويرى بياجيه أن اللعب الرمزي يبدأ حوالي الثالثة من العمر وهو خليط من أحداث ومواقف سبق أن عاينها الطفل بالفعل، بالإضافة إلى أحداث متخيلة نشأت من الربط بين الأحداث المتوالية في عالمه، وحينما يصل الطفل إلى سن الرابعة، فإنه يصبح "بالتدريج قادراً على تذكر الحوادث بتسلسل منتظم، ويصبح اللعب الرمزي أكثر تماسكا، وحينما يحاول الكبار - المربي - التدخل يقابل من الطفل بعدم الارتياح" [2]. في هذه المرحلة تزداد نسبة اللعب الاجتماعي الذي يتكون من خلال صداقات من أقرانه الذين تتوحد لديهم فكرة اللعب الجماعي، وترجمته في العاب رمزية: كتمثيل الأدوار والقيام بأعمال إيهامية كاللعب بالسيارات واستحضار فضاء، كالمطبخ والأدوات المطبخية... حين تكون هذه الألعاب انعكاسا للواقع الأسروي الذي ينقلوه بفعل الانتماء إلى واقعهم الطفولي.

وظائف اللعب:

يحمل اللعب دلالات، ووظائف كبيرة في حياة الطفل الإنمائية والتربوية، فهو المكون الذي يفجر الطفل من خلاله ميولاته النفسية والحسية والحركية، الذي تعكسه بنيته السيكولوجية في

فهي تسمح للطفل لاكتشاف ذاته والانفتاح بشكل منطقي وتجريدي وفق تسلسل منظم لاكتساب بنية هذه المادة.

أولويات الدرس النفسي الحركي:

إن تجسيد أهداف التربية النفسية الحركية، مرتبطة بجميع المواد التربوية التي تقدم للطفل في مرحلة التعليم الأولي، فهذه التربية تحدد باعتبار نقطة تقاطع ما هو ترفيهي (اللعب)، في توظيف الحركات والأعضاء لفعل الحركة، وما هو لغوي في تدريب أعضاء الجهاز الصوتي، وتآزر مخارج الحروف، وكذلك في أنشطة الرياضيات من خلال اكتشاف الفعل المباشر على الواقع وإدراك خاصية الأشياء وعلاقتها ومكوناتها.. (انظر الخطاطة).

إن التربية النفسية الحركية لصيقة بجميع مراحل التحاق الطفل بمؤسسة التعليم ومن أجل تحقيق أهداف التربية النفسية الحركية، ينبغي اعتماد مبادئ تتجلى في:

- مساعدة الطفل على تجاوز الصعوبات التي تعرقل أداء حركاته في تناسق وذلك من خلال ملاحظته أثناء نشاطه الحركي.
- إتاحة فرصة الاكتشاف والتعلم الذاتي، والابتكار مع مراعاة احتياجاته التي تلبي حاجات الخلق والتعلم.
- تحفيزه على إعطاء أهمية لقدراته الحركية، مع التركيز على أهمية كل حركة.
- تفادي القيام بأشكال تفوق قدراتهم، مع إعطاء الأهمية للحركة الأساسية وتكريرها.
- الإلمام بالمبادئ العلمية في توظيف الحركة، وذلك لسلامة وتوازي أعضاء الجسم في ترجمة الحركات.

تمكنت ماريا مونتيسوريانو "Marterial Montessoriane" في استخدامها للنظم التعليمية الحسية من إرساء أسلوب "سيجوين" "Seguin" الذي يعتمد الملاحظة المستمرة ليس فقط من الناحية الطبية، ولكن من الناحية التربوية" مما يتيح للطفل في فترة محددة، تحسين تتابع الحركات والمبادئ الأساسية حتى يستطيع أن يصل إلى تعليم نفسه ذاتيا" [٧] ، وترى مونتسوريانو، أن لا يكون التعليم فرضاً على الطفل ولكن يختار بإرادته المجال المحبب لنفسه، حتى يكون حراً في التصرف وبذلك ينمو وفقاً للاتجاهات الداخلية لشخصيته.

أولا بمقدمات وعتبات تستميل فضوله الوجداني من خلال قصص دينية لها ارتباط بالفكرة الأساسية لموضوع الصورة مما يؤهل الطفل لخلق مقاربة مع مضمون النص القرآني، وهذه القصص - المفتاح- تتيح للطفل أن يستلهم أفكاراً تتضمن مفاهيم وأفكار عن العقيدة الإسلامية من خلال:

- أن يتعرف أن الله ربنا خلق كل شئ، وأنه تعالى لا شريك له، وأنه لم يلد ولم يولد.
- أن يتعرف أن الله تعالى ربنا، ويعلم أفعالنا، ونحن لا نراه.
- أن يتعرف أن محمداً رسول الله صلى الله عليه وسلم وأن القرآن كلام الله.
- أن يتعلم النطق بالشهادتين.

❖ العبادات، منطلق لتجسيد الحس الديني:

العبادات أداة تواصل مستمرة بالله، وتدريب وتطويع للنفس على الخضوع لله والخشوع لذكره، وشكره على نعمه، وتقوم مؤسسة التعليم الأولى باستثمار أدوات العقيدة في دروس العبادات من خلال ملاحظات الأطفال لمظاهر الإسلام، ومن خلال أنشطة:

- النطق بالشهادتين وحفظها: ويتم ذلك عن طريق إثارة الانتباه نحو الفاظ الآذان، وسورة الإخلاص المتضمنة لقوله الشهادتين وتذكرها من خلال القصص الدينية، ويجب ربطها بجميع أنشطة التربية الإسلامية من خلال تجسيد نظام الاستمرار:

(أي استمرار نفس المفهوم في عدد من الأنشطة المختلفة حتى يتمكن الطفل من فهم الشيء ومقاربته).

- تعلم أداء الصلاة: تنطلق العملية الآلية لفعل الصلاة من الجو الأسري للطفل حيث يمارس هذه الحركات التي يقلد بها أبويه أو الراشدين المحيطين به، وتقوم مؤسسة التعليم الأولي إلى تكريس هذا السلوك عن طريق تعريفها للطفل باعبتارها أداة تربط ما بين الله والإنسان، مع مراعاة طبيعته الفطرية في التقرب إلى الله، ويجب على المربي أن يحفز الطفل على ممارسة الصلاة من خلال:

- تعريف الطفل بمكونات الصلاة.
- تعريف الطفل بأهمية النظافة المتعلق بالمصلى والتي تتحقق في عملية الوضوء.
- تعريف الطفل على الأذان كمدخل لأداء الصلاة.
- تعليمه الأوضاع والحركات الخاصة بالصلاة، من قيام وركوع وسجود ورفع اليدين.
- تحفيظه الأقوال المرتبطة بالصلاة: التكبير، الإقامة، والتشهد والسلام.

- تعود الطفل على التحكم في أعضائه وعلى التوافق الحركي.
- ضبط أشكال الحروف.
- التعود على التعامل مع أدوات الكتابة، وتشكيل الحروف، وهندستها.
- أن تحدد اتجاهات: يمين، يسار، أعلى، أسفل.
- أن يرسم خطوطا وأشكالات مختلفة للكتابة (طباشير، أقلام مختلفة الأحجام...).
- أن يقلد كتابة الحروف، في ارتباط مع تطور إعداده للقراءة.

الرياضيات في مرحلة ما قبل التمدرس:

تندرج مادة الرياضيات ضمن أنشطة التعليم الأولي، باعتبارها مادة أساسية توفر له فرصة إنماء منطقه، وقدراته، فهذه المادة لا تمارس في هذه المرحلة كمفهوم له دلالات معرفية وإنما تتوحد في نظام نسقي لتنظيم طرق الطفل في التفكير والعمل، "والرياضيات بمرحلة التعليم الأولي تتطلب بالأساس احترام الديناميكية البنائية لفكر الطفل، باعتماد التركيز على النشاط الذاتي والفعال، بدل التركيز على تقبل معلومات ثابتة وجامدة، إذ الطفل واشتغاله في بناء الواقع، هو أهم بكثير من تلقيه رموزاً شكلية وبكيفية تقريرية، وفي مرحلة تسبق وقتها وتقتحم عالم الطفل، قبل أن يتكون لديه الاستعدادات اللازمة لتقبلها وقبل أن تنمو لديه القدرات التي تمكنه من فهمها واستيعابها، والتوظيف الملائم والهادف"[٩]. فالبناء الرياضي ينبغي أن يوافق طبيعة الطفل، وينطلق من قدراته وإمكانياته الذاتية، ويتم ذلك بتهيئته وفق اتجاهاته الفطرية، لتكوين مفاهيمه الرياضية، من خلال الملاحظة، واكتشاف خاصية الأشياء، وفق تدرج يسمح له بخلق أحكام تلقائية وحدسية من خلال تقديمها أثناء اللعب (التجميع، الفرز، الترتيب وإعادة تكوين مجموعات جزئية...)، أو من خلال مجموعة من الأنشطة التي يمارسها ويميل نحوها داخل المؤسسة والتي تعتمد استغلال البعد الحسي والإدراكي لديه.

ومن الأنشطة التي تساعد على تنمية الحس الرياضي عند الطفل ما قبل التمدرس:

- تصنيف الأشياء، وذلك باستعمال بطاقات حائطية وصور وتميزها بخاصية معينة (اللون، الشكل، الحجم، ما يصدر عنها من حركات وأصوات...).
- تصنيف الأشياء أو الكائنات الحسية حسب الخاصية: كبير، صغير، غليظ، نحيف، مملوء، فارغ...
- تحديد وضعيات مكانية مع استغلال فضاء القسم وتجسيدها حقيقة ومرسومة: (فوق، تحت، أمام، وراء، يمين، يسار، بعيد، قريب...).
- توظيف جداول وتعينها بميزة (صحيح، خطأ) انطلاقا من وضعيات تناقضية.

التلوين:

اللون مثل النسمة والفراغ يعبر عن تأثير الطفل، فيستخدمه ليختار من خلاله تميز الأشياء في سن العذوبة، ويصقله طبقاً لخياله وعاطفته واتصاله الدائم بالألوان القوية المركزة وعملية التكوين مرتبطة بالرسم فيمكن للطفل أن يرسم ويلون، كما يحسن أن نضع بين يديه صوراً قريبة تحمل رسومات كارتونية وندعوه إلى تميز أجزائها بواسطة تزيينها بالألوان "والطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يكشف الألوان ونتائج خلط بعضها، يغريه استعمالها" [١٣] ولذلك نستثمر هذه الإمكانيات لديه من أجل إنجاز أنشطة، ومساعدته على إبرازها في عملية التلوين.

المسرح:

يميل الطفل كعادته نحو التعبير عن ذاته من خلال تقمص أدوار تمثيلية، والتي تخلق لديه نوعا من السعادة، والمتعة والمرح، ويطلق العنان لنفسه للإنطلاق بجسمه نحو التعبير عن شيء شاهده في التلفزيون أو في المنزل، فالتمثيل وسيلة من وسائل استمالة الطفل، ووسيلة لتشبع الطفل بقيم أخلاقية كقيمة الخير المنتصر على الشر، كما أنه وسيلة تربوية لتمكين الطفل من تنمية البعد الحسي والحركي، وتفاعل النشاط الشفهي مع حركات جسمه، فالطفل في سن الخامسة والسادسة، يستطيع أن يتقمص أدواراً متعددة أو يخلق حكاية أثناء اللعب، وخاصة حينما يستعمل الألعاب الرمزية، كاستعمال الأقنعة أو الكراكيز...

٢: التعبير الشفاهي:

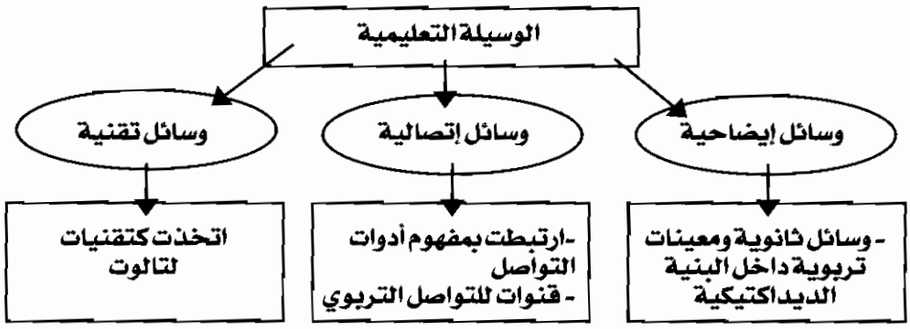
"إن دور مؤسسة ما قبل التمدرس في تنمية المهارات اللغوية يكاد يركز على تنمية مهارتي الاصغاء والحديث في الدرجة الأولى، ثم يعمد فيها بعد تنمية مهارتي القراءة والكتابة عن طريق اللعب والنشاط الهادف،... ولابد للطفل من اكتساب مهارة الإصغاء الجيد لينمي معرفته، ويزيد من خبراته وثروته اللغوية، وبخاصة في مرحلة يكاد التعامل فيها يقتصر على الحديث، وهو المظهر الشفاهي للغة"[١٤]، إن تنمية مهارة التبعير الشفاهي عند الطفل يفرض توفير فضاء مفعم باحترام آراء الطفل وشغبه المرتبط بنسق النمو الحسي الإدراكي مع إعطاء المجال لتفريغ مكبوتاته عن طريق فتح نقاش تواصلي في أمور تهم كيانه الطفولي البسيط وإعطاء الفرصة في التواصل مع أقرانه، وأن يستمع إليهم، ودور المؤسسة أن تكون امتدادا طبيعيا لفضاء الأسرة من خلال تحسيس الطفل بالطمأنينة.

أحواز توضح ملامح فتح تواصل أكثر مع الطفل:

- أن يكون التواصل مع الطفل مرتبطا بألعابه الفردية والجماعية وبالأنشطة التي يمارسها في فضاء المؤسسة.

التلميذ، والمادة التعليمية)، إنها "وسائط ومعينات تربوية يستعين بها المدرس لاحداث عملية التعلم"[١٦] ، وهكذا فقد وظفت كأدوات ثانوية يستعين بها المدرس لمغازلة الثالوث الديداكتيكي، وارتبط بعد ذلك مفهوم الوسيلة التعليمية بمفهوم الاتصال الذي برز مع التطور النظري والعلمي الذي عرفها علم الاتصال، وظهرت معها الدعوات التنظيرية التي تؤكد على أن العلاقات الإنسانية هي علاقة تواصلية وأن الممارسة التعليمية تحكمها بنيات التواصل" فلما كان المدرس غالبا في هذه العلاقة، مرسل وكان التلاميذ مستقبلون، وكانت المادة التعليمية هي الخطاب، فإن اللقطة التواصلية لا تكتمل إلا بوجود قناة يتم عبرها نقل الرسائل من المرسل إلى المستقبل، إنها وسائل الاتصال التعليمية" [١٧]. وبالرغم من هذا التحول في دلالة الوسيلة التعليمية فإنها لم تندمج بشكل كلي في استراتيجية التدريس، مما جعلها لا تمتلك نفس القيمة التي تعطى للعملية الديداكتيكية، ومع ظهور مصطلح تكنولوجيا التعليم، اندمجت الوسائل التعليمية بشكل داخل المنظومة الديداكتيكية، بحيث أصبحت مكونا ضروريا وأساسيا في العملية التربوية، فلم تعد عاملا مساعداً على الإيضاح أو التواصل بل تحولت إلى بؤرة مركزية في العملية الديداكتيكية، "اتخذت بعداً أوسع يجعل كل عملية تنظيمية للفعل التعليمي تنطلق من تصور دقيق وشمولي لكل مكونات ومحطات هذا الفعل ضمن منظومات أو "أنساق Systémes تشكل فيها الوسائل عنصراً "رسميا" يتخذ إسم التقنيات التعليمية"[١٨].

ونلخص التطورات التي عرفها مفهوم الوسيلة التربوية من خلال هذه الخطاطة:



وفي توجيه عملية التعلم، والتحفيز عملية تتوخى إثارة وانتباه المتعلم وتهيئته لاستقبال موضوع المعرفة، ويقوم ذلك على قاعدة سيكولوجية الممارسة البيداغوجية على مستويين:

❖ الارتقاء الفكري:

وهي مرتبطة بنمو ونضج البعد الإدراكي للمتلقي والذي يسمح لتمثل الوسائل التربوية في أبعادها الرمزية.

❖ الدافعية:

خلق عنصر المفاجأة التي تحمل المتمدرس نحو الإقبال على موضوع التعلم، عن طريق تحسيسه بغرابة الموضوع وعلاقته بالوسيلة الضمنية، وهو ما يضمن إنشغالهم بها والوعي بأهميتها إنطلاقا من توظيف أدوات كتقديم أشرطة أو صور، أو حدث متعلق بالموضوع أو زيارة ميدانية لاستطلاع المادة عن قرب.

الوسائل التعليمية في مؤسسة ما قبل التمدرس:

تشكل الوسيلة ما قبل مدرسية بنية أساسية في المشهد البيداغوجي التربوي لما لها من أهمية كبيرة في تبسيط المادة التعليمية، التي يستقبلها الطفل، في سن ما قبل المدرسة، هذه المرحلة التي يتميز فيها إدراك الطفل باعتماده على الحواس، والحركة وعلى الحدس، لذلك تعتمد هذه الوسائل عينات ديداكتيكية تلامس الخبرات المباشرة والأشياء الحقيقية الملموسة، والمواقف الطبيعية التي يتمثلها الطفل، والتي يجب أن يوظفها المربي في ارتباطها بطبيعة الوسائل ذاتها والمهام التي يتوقع أن تؤديها في العملية التعليمية، والمرتبطة أساسا:

١: الوسائل التربوية وطبيعتها داخل العملية التربوية

❖ انسجام الوسيلة مع بنية الطفل الذهنية:

تختلف الطبيعة الإدراكية عند المتعلمين، حسب تطورهم الإنمائي الذهني، كما حددتهما النظرية التكوينية لجان بياجي، وتتميز البنية الإدراكية للطفل، من السنة الثالثة إلى السنة السابعة، بنمو المستوى الحدسي والحركي وارتقاء فاعلية الحواس في التعامل مع الظواهر الطبيعية، حيث تفرض هذه الخصوصية النمائية للطفل، الاعتماد على الموضوعات والوسائل الحسية الملموسة، وعلى الفعل الذاتي في الأشياء، وتغيب الوسائل اللفظية التي تعتمد الشروحات والتفكيكات والتي تستلزم قدرة تواصلية رمزية، "ينبغي أن لا نقدم، ظلال الأشياء، وأشباحها، بل علينا أن نفتح لهم الأشياء نفسها، التي تحدث أثرا في الحواس والخيال وتنطبع فيها، ينبغي أن تبتدئ الثقافة بالملاحظة الواقعية لاشياء، لا بالوصف اللفظي لها"[٢١].

❖ السبورة:

أكثر الوسائل التعليمية حضوراً في المواد على اختلاف المستويات التعليمية، ويعزى ذلك إلى بساطتها وسهولة اقتنائها، كما يرجع ذلك إلى تعدد الوظائف التي يمكن للسبورة أن تقوم بها من "تخطيط، رسومات، أداة لتعليق الصور...)، وتلعب دوراً هاماً في الإحاطة بالأبعاد البصرية للطفل داخل الفصل.

إن علاقة الطفل بالسبورة علاقة تماهي، فهو يرتاد إليها، شساعتها ويهتدي إليها ليملأ فارغها رسما وكتابة، وخربشات تأكيداً لذاته، وبدافع المرح واللعب ورغبته في تجسيد دور المربي، وتسمح السبورة لهذا الأخير باختزال الوقائع وتجسيدها وتصغيرها، ورسمها عوض التعامل الكلي مع الوقائع الحقيقية عن طريق الأشرطة والصور المجسمة...

❖ السبورة الفردية - الألواح:

هذه الألواح تكون ملكا للتلميذ، وقد ارتبطت قديما بالكتاتيب القرآنية (المسيد) بحيث كانت تستخدم الألواح الخشبية المطلية بالصلصال للكتابة وحفظ القرآن، وتطور استعمال هذه الوسيلة بحكم التطور النسقي للطرق البيداغوجيا، وأصبحت تستخدم في مختلف المواد خاصة مواد الحساب، وكتابة الحروف، وغالباً ما توظف لتقويم المادة المدروسة، وتلعب هذه اللوحة - الفردية- دوراً في تحسيس الطفل بالثقة في الذات، والاطمئنان، عن طريق استدراك الخطأ..

❖ الصور والرسومات التوضيحية:

يلتجئ المربي لاستعمال الصور والرسومات، لصعوبة إحضار الأشياء الحقيقية إلى الفصل لذلك يلتجئ إلى تمثيلها في بنيات مصنعة تعكسها، لذلك يفتح المجال لتوظيف هذه الصور والرسومات التوضيحية كتمثيل مرئي لوقائع الأشياء.

❖ الصور:

تتمثل أهمية الصورة كوسيلة تعليمية في بعديها السيكولوجي والبيداغوجي اللذان يتداخلان، ويمنحانها قيمة ديداكتيكية، ويتمثل البعد السيكولوجي في اعتبارها مجالا يمارس فيه الطفل، نوعا من التصريف النوعي لاسقاطات نفسية، حيث يرى من خلالها اهتماماته، وامتداده اليومي، "بتوزيعه لأدوار مختلفة على الأشخاص، أو الحيوانات التي تتضمنها الصور، تحقق في النهاية عمليةتصريف للطاقات الانفعالية، يليها التصور بالإرتياح الناتج عن حل للصراعات الداخلية"[٢٦] ، ويتمثل البعد البيداغوجي، لاستعمال الصور في وضع التلميذ في علاقة مباشرة مع محتوى الصورة موضوع التعلم، دون الوساطة اللغوية للمدرس، بواسطة الوصف والشروح التي يقدمها، فهي بهذه الخاصية

- القوالب البلاستيكية: والتي تتكون من مجسمات مفرغة للحيوانات، ويقوم دور الطفل في وضع تلك القواعد على الورقة، ثم يتبع بالألوان، شكل النموذج المفرغ ويمكن أن يساعد كذلك الطفل على تنمية الحس الفني لديه من خلال تصميم أعمال نحتية صغيرة بواسطة لدائن بلاستيكية، وتثبيتها في هذه القوالب مع إضفاء بعض الألوان النهائية عليها.

- لعبة القطع التركيبية: وهي من الوسائل المجهزة وتتكون من قطع خشبية أو بلاستيكية، بأشكال مختلفة لتمكن الطفل على تحديد المتغيرات المتعلقة بالحجم، الشكل، اللون، والوزن، والهدف من هذه اللعبة هو إدراك الطفل مفهوم العدد من خلال عدد ما يحمله كل مجسم من قطع.

❖ وسائل تدفع الطفل إلى الاكتشاف:

وهي مرتبطة بالخرجات والاستطلاعات الميدانية، حيث يتحول الفضاء الخارجي إلى وسيلة تعليمية ترفيهية لك: (حديقة الحيوانات: البحر...).

إن هذه الوسائل لا تحدد حجم وكميات الوسائل التربوية ما قبل مدرسية، لما تعرفه من تعدد كبير وتجدد، فالطفل ينمي ذاته من خلال اكتشاف أدوات تغري فضوله الطفولي، لذلك على المربي أن يساهم في تطوير هذه الأدوات وتعزيزه بإعطاء الطفل الفرصة لامتلاك هذه الوسائل داخل فضاء المؤسسة، من خلال تحفيزه على صنع الأدوات ومجسمات ورقية..

واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل مدرسية:

إن جل النظريات التي تطرقت لإشكاليات العلاقة بين التربية والتنمية تخلص إلى أن للتربية وظيفتين متناقضتين، فهي عامل يعمل على إعادة إنتاج ما هو سائد، أي الإبقاء على البنية الاجتماعية والاقتصادية القائمة وتكون بذلك مكرسة للتخلف في المجتمعات المتخلفة، كما أنها وفي نفس الوقت عامل يعمل على هدم النظام الاجتماعي والاقتصادي القائم ويساهم في تكسير طوق التبعية، وفي تجاوز التخلف وتحقيق التأهيل السوسيوثقافي. هذه المعادلة، التي تكشف عن خلل ضمني في بنية العملية التربوية والذي يفضي إلى فشل السياسة التعليمية في خلق النقلة المجتمعية التي يحتاجها النظام التعليمي بشكل عام. إن إتساع الهوة بين واقع التلميذ بشكل عام وبنية التربية بأبعادها المؤسساتي والتعليمي، وفي نوعية البرامج والأدوات التي تستعملها، تخلق تنافراً إبستمولوجيا على مستوى أهداف البرامج التعليمية.

إن المؤسسة التربوية في بلادنا تكرس التفاوت الطبقي بين الأفراد، الذين يتلقون تعليما مخالفاً لواقعهم المعيش إذ نجد الفاعلين الذين وكلت لهم مهمة الاستثمار في الحقل التربوي خصوصا التعليم الأولي- يعمدون إلى فرض مناهج لا تمت لواقع الطفل المغربي بصلة، وذلك بدافع بركماتي

- إنتاج كتاب مدرسي ينمي الكفايات المنهجية اللازمة، ويساعد على استخدام البعد الحسي الحركي، لدفع قدرات الطفل على المحافظة والتطبيق والتحليل والتركيب...

وتقتضي هذه الاستراتجية الاهتمام بهندسة الإخراج الديداكتيكي، وتصميما وهيكلة لتحقيق التواصل مع الكتاب ما قبل المدرسي، التي تمنح للطفل نوعا من الارتياح الأولي وإعطاءه الإمتداد الفعلي من داخل الكتاب نفسه، مع إعطاء الأهمية للبعد اللغوي الذي يفرض التفكير في إنشاء أدوات تواصلية مرتبطة، بكل جهة من جهات البلد، الذي يختلف النمط التواصلي لكل جهة على حدة (التواصل اللغوي).

إن التفكير في وضع استراتيجية للنهوض بواقع التعليم الأولي، يستدعي إقصاء كل الحسابات السياسوية والبركماتية، من أجل خلق طفرة نوعية للنهوض بواقع.

٢٦- منصور، طلعت (١٩٨١). السياسة التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية، الفكر العربي، العدد ٢٤، ص ١٠٩-١٠٨.

٢٧- الليجو: هذا المصطلح استعرته من موسوعة الطفل: المرجع السابق.

٢٨- حيمر، عبدالسلام (١٩٩٩). مسارات التحول السوسيولوجي في المغرب، منشورات الزمن، العدد٨، نوفمبر ، ص ٧٤.

٢٩- الجبابي ، محمد عزيز: أسئلة الفلسفة المغربية، ص ٩.

٣٠- نفس المرجع أعلاه، ص٢٢٢.

٣١- حوار مع عبدالله ساعف(وزير التربية الوطنية) (١٩٩٩). مجلة عالم التربية، العددان ٦-٧، ص ١٧.

سنوات. ولكن ظهور الموهبة في عمر مبكر ليس بالضرورة أن يكون مؤشراً للموهبة الموسقية. فمثلاً، لم يتم اكتشاف عازفي البيانو كما هو مبين موسيقيا عندما كانوا أطفالا صغارا.

يعتبر الاهتمام المبكر بالأصوات الموسيقية مؤشرا على موهبة الطفل الموسيقية. مثلا، كانت أُذن موتسارت حساسة جداً لدرجة المرض وذلك عندما يسمع صوتا عاليا. وغالبا ما يستجيب الأطفال الموهوبين بصورة أقوى للموسيقى مقارنة مع سائر الاطفال العاديين فضلا عن ذلك يظهرون اهتماما كبيراً بالمعلومات السماعية. كما لهؤلاء الأطفال الموهوبين حس غير عادي خاصة للنغمات الموسيقية، فمثلا يقال بأن الطفلين روبنستين ومنيوهن كانا يكسرا ألعاب الكمان لأن نغماتها فقيرة.

الذاكرة السماعية:

تعتبر القدرة على إعادة الأداء للأغاني المستمعة بصورة صحيحة هي واحدة من العلامات المبكرة للموهبة الموسيقية عند الأطفال. وربما ترجع هذه القدرة للذاكرة السماعية غير العادية وهي مهارة غالبا ما تكون مركزية في عملية الإبداع الموسيقي. وغالبا ما يبدأ الأطفال في الكلام والغناء حوالي ١٨ شهرا. ولكن يبدأ الأطفال الموهوبين موسيقيا في الغناء في عمر أقل وربما قبل البداية في الكلام. مثلا، بالنسبة للطفل المجري إن إي، والذي وصف بأنه طفل معجزة في الموسيقى، إنه لم يبدأ في الكلام حتى عمر ثلاثة سنوات ولكنه قبل عمر سنة قام بمحاولة إعادة أغاني بعد سماعها.

لا يحاول الأطفال في المدى العادي للنمو تقليد الأغاني المسموعة حتى عمر سنتين إلى سنتين ونصف. ويكون هؤلاء الأطفال قادرين على غناء أجزاء من هذه الأغاني بصورة دقيقة حوالي ٣ سنوات. يمكن أن يعيد الأطفال النغمات المألوفة في الأغاني بصورة صحيحة في ثقافتهم في عمر ٥ سنوات. ولكن يمثل الأطفال الموهوبين موسيقيا نموذجا مغايراً، إذ يمكنهم الغناء بصورة دقيقة جداً ويظهرون قدرة فائقة على تناغم طبقات الصوت بإحكام في عمر السنتين. ويمكنهم تقليد الأغنية بعد استماعهم لها مرة واحدة. فمثلا، بدأ موتسارت في تمييز المقطوعات الموسيقية في عمر ٣ سنوات، وأدى الطفل بيبيتو ٢٠ قطعة موسيقية من الذاكرة في عمر ٣ ونصف سنة. وقام عازف البيانو روبنستين بالاستماع لعزف أخته الكبرى على البيانو ومن ثم قام بعزفها كاملة ومن غير خطأ في عمر ٣ سنوات. وقام الطفل إن آي بالعزف على البيانو بصورة صحيحة لأي مقطوعة موسيقية استمع لها وذلك في بداية عمر ٤ سنوات. وفي عمر ٧ سنوات يمكن أن يؤدي من الذاكرة السماعية سوناتا بتهوفن المعقدة. وكان موتسارت في عمر ١٤ سنة قادرا على أن يكتب المزمور الخمسين، وهي قطعة معقدة من الموسيقى الكلاسيكية تتكون من ٩ أجزاء، من خلال الاستماع لها مرات محدودة.

أظهرت نتائج اختبارات الذاكرة بأن الطفل المعجزة إن آي في عمر ٧ سنوات كانت له ذاكرة موسيقية قصيرة المدى تساوي بالتقريب ذاكرة موسيقار راشد. بالإضافة لذلك أظهر ذاكرة طويلة المدى أكثر تفوقا من ذاكرة الموسيقار الراشد. وتم اختبار الاثنين لعزف قطع موسيقية تم سماعها قبل ٢٤ ساعة

عموما تعتبر الدروس الموسيقية ضرورية لتفتق الموهبة لذلك يجب أن يبدأ تدريب موسيقى المستقبل في مرحلة باكرة من العمر. وحقيقة بدأ معظم الموسيقيين العظام دروسا موسيقية في السنوات المبكرة من عمرهم. مثلا، بدأ عازف الكمان الاكسندر في عمر ٥ سنوات، ولكن تحصلت أسرة الموسيقار ليونارد على البيانو عندما كان في عمر ١٠ سنوات. وهناك آخرون من الموسيقيين المشهورين لم يتعاملوا مع الآلات الموسيقية حتى مرحلة المراهقة.

التوليد الموسيقي: القدرة على تغيير السلم، الارتجال والتأليف

هناك تمييز واضح بين أداء موسيقى موجودة وبين خلق موسيقى جديدة. كما هناك تمييز لاحق بين تأليف موسيقى جديدة وعملية الارتجال من موضوعات موسيقية محددة. يقوم مغير السلم بأخذ قطعة موسيقية ويحولها إلى مفتاح جديد، بينما يقوم المرتجل بأخذ موضوع موسيقى والعمل على تحسينه من غير عملية تغيير الأسلوب الأساسي والبينة الموسيقية للقطعة الموجودة. غالبا ما يبدأ كل الأطفال في عمر ١٨ شهراً الغناء بصورة تلقائية. ويكتسب هؤلاء الأطفال أثناء تلك الفترة خبرة في المسافات. وتنمو أغانيهم العفوية من حيث الطول والتنظيم الداخلي في الفترة بين ٢-٣ سنوات. ولكن في عمر ٥ سنوات عندما يبدأ الطفل عملية الاهتمام بارتكاب الأخطاء إذ تنخفض لديه عملية ترديد الغناء العفوي وبدلا عنها إظهار الاهتمام بتقليد الأغاني المسموعة بصورة دقيقة. وبنهاية المرحلة الأولية يتوقف الطفل العادي، من عملية توليد الموسيقى. وهناك مواز لعملية انخفاض التلاعب التجريبي بالأغاني بعملية انخفاض التلاعب التجريبي بالرسوم في المرحلة ما قبل التقليدية.

يتعلم غالبية الأطفال الموهوبين موسيقيا العزف على الآلة ويظهرون مباشرة عملية التوليد الموسيقية ما بعد بداية اتقان العزف. وتأخذ عملية التوليد أولا شكل المقدرة على تحويل المقطوعة الموسيقية لمفاتيح جديدة، وارتجال الموضوعات. مثلا، في عمر ٧ سنوات يستطيع الطفل الموسيقار إن إي ارتجال قطع موسيقية لمفاتيح جديدة. وفي عمر ١٠ سنوات يستطيع عملية ارتجال قطع موسيقية معقدة بصورة دقيقة من أول نظرة ومن غير صعوبة في التعامل مع أي مفتاح. وبإمكان هذا الطفل عملية الارتجال في بداية عمر ٤ سنوات وحتى عمر ٧ سنوات كان يرتجل أكثر مما يؤلف. ويمكنه أن يرتجل من موضوعاته الخاصة أو من بين موضوعات الآخرين. مثلا، عندما كان في عمر ٦ سنوات تم إعطاؤه أوبرا رعوية (لحنا رعويا) وطلب منه ارتجال مارشال جنائزي وقام الطفل بأداء ذلك بمهارة فائقة. فضلا عن ذلك تم الطلب منه أن يرتجل أغنية للأطفال من نفس الموضوع وقام بذلك بكل يسر. وتوضح هذه العينة من الارتجالات عملية الطلاقة الإبداعية غير العادية للخيال الموسيقي.

تعتبر القدرة على تأليف الموسيقى في الطفولة المبكرة عملية نادرة جداً مقارنة بالقدرة على تفسير الموسيقى. ونادراً ما تظهر الموهبة في التأليف الموسيقي قبل مرحلة الطفولة المتأخرة. مثلا، كان باخ

والتاريخ والإغريقية واللاتينية والعلوم والأدب والرسم، كان ينجح في تطبيق البرنامج اليومي الذي وصفه والداه بأنه يبدأ في تمام الساعة الخامسة صباحاً.

يبدو أن العمل المكثف في مرحلة الطفولة هو واحد من المكونات الضرورية في علمية بناء موسيقار عظيم في مرحلة الرشد. استاذ الموسيقى لويس بهربند ربما يكون ذلك إجابة للسؤال لماذا كان الموسيقيون العظام آسيويين أو من سكان أوديسا في روسيا وتتميز كلتا المجموعتين الثقافيتين بعملية النظام والضبط الشديدين. ربما يكون هناك مجموعة من الأطفال بموهبة موسيقية غير عادية ولكنهم لا يطورون هذه المواهب ويرجع السبب في ذلك أنهم يفتقدون السمات الشخصية الخاصة بالمواظبة والدافعية ما إذا كانت سمات فطرية أو مكتسبة من البيئة الثقافية.

أزمة منتصف الحياة للخارقين موسيقيا

يعكس الصراع الذي يواجهه الخارق موسيقيا عدم التوازن الذي يحدث بصورة تلقائية في مرحلة المراهقة. وتزداد عملية التأمل في الموسيقى التي يعزفها هؤلاء المراهقون في هذه المرحلة الحساسة. وفي عمر ١٦ سنة يقول أحد هؤلاء الخارقين من السهولة بمكان أن تحس بأن أداءك الموسيقي أصبح سيئاً ويرجع السبب في ذلك بأننا نصغي ونسمع بصورة أكثر شدة. ومن ناحية سيكولوجية تسمى هذه الأزمة بأزمة منتصف الحياة وربما تكون نتيجتها الكف والتوقف عن الموسيقى، يعبر هؤلاء المراهقون مرحلة تتفكك أو تتعطل فيها قدراتهم الموسيقية كعازفين. وتشير بعض التقارير بأن هؤلاء الخارقين عندما كانوا في مرحلة الطفولة يمكنهم الأداء الموسيقي بصورة عفوية ولكن أصبح هؤلاء فيما بعد أكثر وعيا بأنفسهم ونتيجة لذلك فقدوا القدرة على العزف بسهولة كما كانوا في مرحلة الطفولة. يحتاج المراهقون الخارقون للتأمل في الموسيقى التلقائية السابقة التي عزفوها ولكن تكون النتيجة حالة من التشويش الكاملة. تعتبر أزمة منتصف الحياة بالنسبة للعازفين هي مرحلة إعادة تنظيم معرفي. ربما لا يرجع المراهقون للبداهة التلقائية واللاتأملية في مرحلة الطفولة ولهذا السبب يجب عليهم إبداع وكشف طرق جديدة لفهم الموسيقى التي يقومون بعزفها. وتبعا لهذا العامل ربما يتوقف بعض الخارقين تماما في عزف الموسيقي. ويحمل هؤلاء الأفراد شعورا قويا بالفشل بغض النظر عن النجاح الذي حققوه في المجالات المختلفة في حياتهم.

دور الأسرة والمعلمين

تظهر الموهبة الموسيقية في مرحلة مبكرة من العمر ولكن لا تنضج هذه الموهبة من غير عملية ضبط وتنظيم فضلا عن التدريب الرسمي. بالتقريب جاء كل الخارقين موسيقيا من أسر موسيقية. فمثلا، أظهرت إحدى الدراسات بأن ٧٥٪ من آباء و٥٠٪ من أمهات مجموعة من الموسيقيين الذين تمت دراستهم كانت لهم موهبة موسيقية. ربما تلعب البيئة الموسيقية في المنزل دورا حاسما في نمو الموهبة

القدرات بمعالجة بارعة للمعلومات البصرية سواء أكانت ترتبط بحقل الفنون البصرية أم لا. ولكن ليس هناك بحث مواز للموهبة الموسيقية عند الأطفال. مثلا، لم يكن معروفا ما إذا كان هؤلاء الأطفال الموهوبين يمتلكون ذاكرة رفيعة كذلك للمعلومات غير الموسيقية المسموعة. وتقترح مثل هذه الذاكرة ترقية لمهارة معالجة المعلومات السماعية، أكثر من كونها مقصورة على الموسيقى. ولكن ليس بالضرورة أن تكون المهارات العالية للتمييز السماعي مؤشرا على الموهبة الموسيقية كما هي مقاسة باختبار سيشور للموسيقى. وتقترح هذه النتائج بأن مهارات معالجة المعلومات السماعية ربما لا تكون مقصورة بمجال الموسيقى للأطفال الموهوبين موسيقيا.

بحثت بعض الدراسات طبيعة العلاقة بين القدرة الموسيقية ومهارات الإدراك البصري - المكاني. وأظهرت النتائج بأن كلا من الراشدين والأطفال من ذوي الموهبة الموسيقية لهم تفوق في القدرات البصرية- المكانية كما هي مقاسة بواسطة بعض المهمات مثل العثور على النماذج المخفية، أو توحيد مثيرات بصرية متقطعة في صورة واحدة. وتقترح هذه النتائج بأن كلاً من القدرات الموسيقية والمكانية ربما ترجع لتفوق نصف الدماغ الأيمن. وتتفق هذه النتائج مع الفرضية القائلة بأن القدرات الخاصة وبمختلف أنواعها تستلزم القدرة الخارقة على الحفظ، والخلق ومعالجة الصور البصرية والسماعية وتوليد وتمييز النماذج من خلال هذه الصور. مثلا، يمتلك الموسيقيون والرسامون والكتاب ذاكرة خارقة لكل من النماذج البصرية والسماعية. إن السؤال المرتبط لأي مدى تكون الموهبة الموسيقية والبصرية مدعومة بواسطة قدرة ما للعمل في كل الصور السماعية والبصرية إنه سؤال مثير يحتاج لأبحاث تجريبية لاحقة.

العلاقة بين الموهبة الموسيقية والسيطرة الدماغية

تتم معالجة الطبقة الصوتية والنغمية لغالبية الأفراد في نصف الدماغ الأيمن، ولكن يكون الدماغ الأيسر مسيطراً على عملية معالجة الإيقاع. إذا كان استخدام اليد اليسرى كمؤشر للتطور الرفيع للنصف الأيمن ربما يتوقع الفرد وجود عدد متفاوت من ذوي الأيدي اليسرى في مجال الموسيقى. ربما تكون الصورة معقدة في حالة مقارنة الموسيقى مع الرسم وذلك بوجود دليل بأن الدماغ الأيسر يلعب دوراً كبيراً في عملية معالجة المعلومات في حالة الموهوبين موسيقيا. ولكن تضاربت الأدلة، مثلا، اتضح بأن هناك تفوقاً قوياً للدماغ الأيمن بالنسبة للموسيقيين مقارنة مع غير الموسيقيين، ولكن غير واضح تماما ما إذا كان الدور القوي للدماغ الأيسر الذي تم ذكره سابقا هو وظيفة للموهبة التي تظهر مع الولادة أو هو وظيفة لعملية التدريب أو وظيفة للاثنين معا؟ ربما لا تكون الموهبة الموسيقية ذات علاقة ارتباطية قوية بالسيطرة الشاذة في حالة استخدام الأيادي خلافا للموهبة الفنية. إن وقوع حالات استخدام اليدين أو اليد اليسرى وسط الموسيقيين ليس عاليا مقارنة مع سائر الأفراد في المجتمع.

تعتبر مقاييس الموسيقي قليلة الاستخدام كمقاييس القدرات الفنية ولا تستخدم بصورة موسعة كمقاييس الذكاء. وربما يرجع السبب في ذلك بصورة مبسطة لقلة الأساتذة الذين يحتاجون لهذه المقاييس. ونتيجة لذلك هناك أبحاث قليلة تتعلق بتطوير هذه المقاييس. ولهذا السبب يجب أن تستخدم نتائج هذه المقاييس بحذر وعدم استخدامها لوحدها فقط فقد صممت هذه المقاييس كتكملة بالنسبة لسجلات الإنجازات الأخرى في الموسيقى.

الموسيقيون الحكماء البلهاء

إن زملة "الحكمة البلهاء"، هي زملة أخاذة أو مدهشة في مجال الموسيقى، وتوجد كذلك في مجال الفنون البصرية. وتبرهن هذه الزملة بقوة على استقلالية القدرة الموسيقية عن المهارات المعرفية فضلا عن المهارات الإدراكية. إن أكثر المجالات تكرارا التي عرف من خلالها الحكماء البلهاء هو مجال الموسيقى. عادة ما يكون الحكيم الأبله النموذجي متخلف وأعمى وكذلك متوحد وغالبيتهم من الذكور. ولكن ليست هناك دراسات موسعة عن دور الثقافة في الحكماء البلهاء الموسيقيين.

كما بالنسبة للخوارق في الرسم والحكماء البلهاء، فإن الخوارق في الموسيقى والحكماء البلهاء يشبهون بعضهم في نماذج مهاراتهم. يظهر الحكماء البلهاء في الموسيقى علامات مبكرة للموهبة الموسيقية في عمر مبكر. وهناك تطابق في العلامات المبكرة للموهبة الموسيقية عند الحكماء البلهاء والموهبة عند الخوارق موسيقيا. ويشير آباء المتوحدين الموسيقيين بأن أطفالهم ما بين سنة أو سنتين يمكنهم أن يغنوا بطبقات صوتية وإيقاع مثالي فضلا عن ذلك يمكنهم أن يؤدوا أغاني وأناشيد طويلة ومعقدة. وفي عمر مبكر يظهر هؤلاء الأطفال اهتماماً معمقاً وردود فعل وجدانية نحو الموسيقى.

وفي عمر ٣ سنوات جلس أحد هؤلاء الحكماء البلهاء مستغرقا للاستماع ومشاهدة لإوبرا في التلفزيون لمدة ٣ ساعات كاملة ولكن لا يستطيع هذا الطفل أن يشاهد حلقة واحدة من برنامج شارع سمسم. وتعبر هذه الحالة عن قدرات انتباهية غير عادية قاصرة على حقل الموسيقى. ولا يستجيب أحد الحكماء البلهاء الآخرين للبيئة وإنما يستجيب فقط للموسيقى ومن السهولة أن يضطرب هذا الطفل كموتسارت تماما لسماع الصوت العالي. وفي عمر ٣ سنوات يمكن لهؤلاء الأطفال أن يؤدوا أناشيد وأغنيات على البيانو وعلى أي مفتاح كما يمكنهم في عمر ٤ سنوات اختيار الألحان على البيانو من السوناتة التي استمعوا لها. يمتلك الحكماء البلهاء في الموسيقى ذاكرة استثنائية غير عادية ويمكنهم أن يسترجعوا أو يؤدوا أي شيء استمعوا له تماما مثل الخوارق في الموسيقى. يرسم الحكماء البلهاء رسومات تعكس كل التفاصيل التي شاهدوها في الجسم المرسوم، وتماما يعيد البلهاء في الموسيقى تأدية الموسيقى من الذاكرة من غير حذف لأي نغمة موسيقية.

مثلا، يمتلك الطفل بلايند توم، الحكيم الأبلة في الموسيقى، ذخيرة من الألحان لأكثر من ٣٠٠ قطعة موسيقية. ويمتلك هؤلاء الحكماء البلهاء ذاكرة ليست حرفية ولكنها حساسة لبنية الموسيقى.

هذه النتيجة بأن الأصالة الفنية المبدعة تعتمد على أكثر من مهارة في جزيرة معزولة، ومهما كانت روعة هذه المهارة في تلك الجزيرة.

خامسا: يقال بأن الحكماء البلهاء يعزفون بصورة جامدة خالية من التعبير والرقة. وتتفق هذه الفرضية مع الآراء الباكرة التي تقول بأن الحكماء البلهاء ليست لهم قدرة على التجريد فضلاً عن أنهم متحجرين مرضيا. ولهذا السبب وصفت موسيقاهم بأنها شاحبة وغير ممتعة، ونمطية وميكانيكية. ولكن تم رفض هذه الفرضية مؤخراً بقوة. هناك جوانب كثيرة مشتركة بين الحكماء البلهاء موسيقيا والموسيقيين العاديين. فلدى الحكماء البلهاء استجابات انفعالية قوية للموسيقى التي يؤدونها، ويبتهجون عندما يعزفون ولهم تفضيلات واضحة لأنواع من الموسيقى دون غيرها. ومن النقاط التي يختلف فيها الحكماء البلهاء من الخوارق أنهم لا يتأملون في موسيقاهم وربما يعزى ذلك للمهارات اللغوية المحدودة.

كما هو الحال بالنسبة للحكماء البلهاء في الموسيقى يمكن أن تفسر الحكمة البلهاء في الموسيقى من خلال نظرية التفوق أو التشامخ المرضي. أثبتت الأبحاث بأن معالجة المعلومات الموسيقية بالنسبة للأفراد العاديين تتم في الدماغ الأيسر وكذلك بالنسبة للأفراد الحكماء البلهاء، ولكن ربما يستخدم الأفراد المدربين موسيقيا والذين يتسخدمون الاستراتيجيات التحليلية كذلك نصف الدماغ الأيسر في الموسيقى. عندما يعزف الحكماء البلهاء الموسيقى ربما يستخدمون أسلوبا غير تحليلي واستراتيجيات نصف الدماغ الأيمن. إنهم يعزفون بصورة نموذجية بآذانهم وغير تأمليين في موسيقاهم التي يعزفونها.

ربما تكون هناك علاقة سرية بين كف البصر وبين مجموعة كبيرة من الحكماء البلهاء في الموسيقى. ربما توجه عملية الكف هذه النيورونات لكي توظف في مواهب أخرى ويتطابق هذا النوع من الرؤية مع تفسير نظرية التشامخ أو التفوق المرضي. لكن بالرغم من أن العلاقة الارتباطية ليست سببية بين العمي والتخلف والحكمة البلهاء لهذا لا نعرف ما هي الأسباب الخفية. إن الأطفال صغار السن والذين تم تدريبهم على الرسم في الصين، وهؤلاء الذين تم تدريبهم بواسطة سوزوكي على عزف الكمان في اليابان يمكن النظر لهم كصورة عاكسة للحكماء البلهاء في حقل الفنون البصرية والموسيقية. على السطح تظهر المجموعات الثلاثة من الأطفال مواهب غير عادية. ولكن بالنسبة للأطفال الصينيين الذين تدربوا على الرسم واليابانيين الذين تدربوا على الكمان فإن القدرات البارزة لديهم هي بصورة مبسطة ترجع لأثر التدريب الصارم والمبكر والتي ظهرت في حالة غياب الموهبة الفطرية غير العادية.

لكن بالنسبة للحكماء البلهاء فإن الموهبة البارزة هي نتيجة للموهبة الفطرية غير العادية والتي تكشفت في غياب عملية التدريب. ولكن لا نجد من بين المجموعة العادية التي تدربت بصورة جيدة ولا

ليس بالضرورة أن يكون الأطفال الموهوبين في الفنون والموسيقى راشدين فنانين وموسيقيين ومؤلفين. وفي الحقيقة ربما لا تكون غالبيتهم كذلك. في مرحلة المراهقة يواجه الأطفال الخوارق أزمة منتصف الحياة ونتيجة لذلك فإن مجموعة منهم تتخلى كلية عن العمل الإبداعي في مجالاتهم. وحتى بالنسبة للذين واجهوا هذه الأزمة التي لم تكفهم عن العمل فإن معظم هؤلاء لم يعرفوا كعباقرة مبدعين. وليس هذا من المستغرب لأنه ليس هناك طريق مباشر من النضج الولادي المبكر يقود إلى الابتكار. ولكن بالطبع هناك فئة قليلة من الأطفال الخوارق هي التي تستمر حتى يعملوا على تغيير مجالاتهم الخاصة. هؤلاء هم الذين يطلق عليهم لقب "مبدع" وكذلك "عبقري مبدع". هؤلاء هم الأفراد الذين أخذوا موقفا جديدا أثناء فترة المراهقة أو الرشد المبكر. إذ بدأ هؤلاء بعملية المخاطرة وتحدي القوانين والرواسخ. يحتاج الخوارق لدرجة من معينة من التوتر لكي ينمو كراشدين مبدعين أو عباقرة في الفن أو الموسيقى أو التأليف. ويختلف العباقرة المبدعين من الخوارق في موضوع التزامن الجيد مع المجال الابداعي داخل المجتمع. يظهر الخوارق مواهب تتناسب جيداً مع المجال الذي يدركه ويتذوقه المجتمع بصورة جيدة. وخلافا لذلك فإن العبقري المبدع غالبا ما يظهر مواهب لا تتناسب كلية مع المجال الذي يعمل فيه الفرد كما لا تتناسب هذه المواهب مع الأذواق الراسخة في المجال.

بالطبع هناك بعض الأفراد، مثل موتسارت، الذين كانوا خوارق في صغرهم ولكن مؤخراً أصبحوا راشدين حولوا مجرى مجالاتهم. عمل موتسارت كطفل خارق على ترضية القواعد الراسخة، ولكن عندما بدأ لا حقا كتابة الموسيقى تم اعتبار ذلك السلوك مروعا، ولهذا السبب تصارع موتسارت مع الأعراف الراسخة وعندها أصبح عبقريا مبدعا. يلجأ المبدع الفني والموسيقي للمخاطرة وخرق الأعراف والتقاليد السائدة، لكن لا يقوم كما لا يستطيع الطفل الموهوب والخارق بذلك.

استثمر الأطفال الموهوبين قدراً كبيراً من طاقتهم في اكتساب المهارات الموسيقية وغالبا يكونوا كارهين أو لا يقدرون على عملية التدريب التي يجب أن يقوموا بها لكي يكونوا مبدعين. لا يختلف طلاب الفنون الجميلة الذين عرفوا فيما بعد بأنهم فنانين مبدعين عن بقية زملائهم الفنانين من حيث المهارات الفنية. ولكنهم يختلفون معهم من حيث الميول والقدرات في عملية البحث عن المشكلات التي تتسم بالتحدي. وتمثل عقلية البحث عن المشكلات ولع بيكاسو الحافل والذي عادة ما يكون مبتهجا عندما يطرح المشاكل أمام نفسه ومن ثم يعمل على حلها. وعندما كان بيكاسو طفلا كان يحارب ضد ما جاء بصورة طبيعية، ومصراً على وضع تحديات صعبة في الرسم لنفسه مثل ابتدار الرسم من نقطة بداية شاذة. أو رسم برفيل مواجها لليمين بينما التوجيه العكسي هو الطبيعي بالنسبة لذوي اليد اليمنى.

مادة الأطفال والناشئة فيما بعد أحداث سبتمبر ٢٠٠١

د. تغريد القدسي
رئيسة قسم علوم المكتبات والمعلومات
كلية العلوم الاجتماعية / جامعة الكويت

إن إيماني بأن مادة الطفل لا يمكن عزلها عن الواقع الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي المحيط يحتم علينا ومنذ أحداث سبتمبر ٢٠٠١ أن نعيد النظر في أولويات طرحنا ومكوناته مع أطفال وناشئة هذا الوطن. لقد تفاقمت في نفوسنا ككبار مشاعر عديدة متنازعة لها علاقة بنظرتنا للعالم من حولنا، لهويتنا ولقدرتنا على رسم دورنا في ظل العولمة. ومن هنا ارتأيت أن أنحي منحى آخر في هذا العرض، أبتغي منه أن نحاول تلمس رؤيا أوضح للمستقبل وتزويد أطفالنا بها، ومن هنا فإني أرى أن العبء علينا مضاعف كما لم يكن من قبل.

وهكذا فإنه في عرضي للطفل وتجربة الكتاب والرسم، سأعرض لمادة الطفل بشكل عام دون أن تكون محددة بتجربة الكتاب، فبينما نعاني من عزوف أطفال اليوم عن القراءة، نراهم مولعين بوسائط عديدة متنوعة الكتاب واحد منها، ومن هنا فإن تحدي التعامل مع هذه المادة يتطلب تقييمها شكلا ومضمونا كما في الكتب ولكنه يضيف إليها أهمية التعامل مع الجانب الفني والتقني والتفاعلي عند الحديث عن الفيديو، برمجيات الكمبيوتر والمواقع العديدة التي تظهر يوما بعد يوم على الإنترنت، ناهيكم عن عرض وإخراج المادة ومصداقيتها وخاصة عند الحديث عن عالم الإنترنت وبرمجيات الكمبيوتر المختلفة.

ومن هنا، أركز في هذا العرض على بعض الاحتياجات التي أرى أن لا مفر من التركيز عليها بشكل خاص في أي مادة تتوجه لأطفال وناشئة اليوم وأربطها بما يدور حولنا في هذا الظرف التاريخي الحرج، أي أنني لا أقصر احتياجات الأطفال بها وإنما اخترت أن أركز عليها نتيجة ما أعتبره وضعا

ويعكس تاريخ أدب الأطفال حقيقة أن المضمون الاجتماعي والسياسي يفرض نفسه كذلك على الموضوعات التي طرحت وتطرح في أدبيات الأطفال. كذلك وبشكل عام تعكس حاجات الطفل للنمو العقلي والذهني الصحيح في هذه الكتب. هذه الحاجات تشكل محور الانطلاق لما كتب وهي ذات صلة وثيقة بالمضمون الاجتماعي والسياسي.

وتتراوح هذه الحاجات من الحاجة الأساسية للأمان، الحب، الانتماء، الإنجاز، التغيير، المعرفة، الجمال والنظام إلى حاجات أكثر تعقيداً ولها علاقة بخصائص عصر التكنولوجيا وسرعته ناهيك عن الأوضاع الاقتصادية والسياسية التي تكتنف عالم اليوم.

ولذا سأركز في هذا العرض على بعض هذه الحاجات التي شعرت بإلحاحها علينا ونحن أمام هذا المنعطف التاريخي لوطننا، والعالم العربي والعالم الأكبر كذلك.

١- الحاجة للإنتماء والقبول:

هذه الحاجة تعبر عن نفسها في استخدام كلمات مثل: لي، أنا ثم أمي، أبي، أختي... وفيما بعد ترتقي إلى الجمل التي تحوي هذه الكلمات، هي جمل فيها فخر ونشوة عندما ينطق بها الطفل وهي تقوده من مرحلة دورانه حول ذاته ونفسها إلى مرحلة الإنطلاق نحو الآخرين وعالم غير النفس، ثم تدريجياً التماثل مع الآخرين، العائلة الأصدقاء وتكبر الدائرة تدريجيا لتصل للمجتمع، البلد وهذا العالم الكبير الصغير. وتفي بهذه الحاجة كتب المشاركة، الاقتسام، التنافس، الغيرة بين الأخوة، التنافس والصراع بشكل عام. ولكن التحدي يصبح كيف نتدرج بها لنطرح مواضيع اليوم الشائكة والمتشابكة، وهو همي وهم المختصين بمادة الطفل، سواء كانوا كتاباً أو غيرهم ممن يتعاملون مع مادة الأطفال.

كل هذه العلاقات وجب أن تطرح في كتب الأطفال وتفرض أهمية طرحها حاليا علينا تحدياً هائلا. فعالمنا عالم مستمر في الصغر عبر وسائل الاتصال، والأطفال يرون حولهم كل قصص الظلم وغياب العدالة ناهيك عن العنف والخلط للمفاهيم وهم يحتاجون لأهمية الانتماء والقبول لأن يخلقوا فهما لها، وللجماعات وتنوعها بانتمائها وثقافتها ومحليتها. وتبرز عندنا في الكويت مثلا قضايا الانتماء (شيعي، سني،.. حضري، بدوي) كقضايا من المهم خلق الفهم الموضوعي لها. والتي زاد من تعقيدها أحداث سبتمبر المنصرم ثم الحرب بأفغانستان وبن لادن ووجود أفراد قد يكونوا جيرانا أو أصدقاء لم يخطر ببال أي منا أن يكونوا بين المقاتلين هناك. كيف نتدرج من فهم أزمات عالمنا والتداخل فيما بيننا وبين العالم الأكبر ومن ثم نرتقي بهذا الفهم نحو التسامح والتنوع والاختلاف والخلاف وما يتبعه.

نتيجة لكل ما سبق تبرز مجموعة تحديات واشكاليات تتسم بها مادة الطفل بغض النظر عن القالب أو الوسيط الذي يحويها. هذه التحديات من المهم الوعي بها ومحاولة ربطها بتنفيذ أي مشاريع تتوجه للأطفال والناشئة إن أريد لها القيام بوظيفتها على أكمل وجه.

التحديات والإشكاليات التي تواجهنا

١- غالباً ما تجيء النصوص في مادة الطفل بأقل من المستوى المطلوب لأجيال اليوم فإذا نظرنا لما يجنب أطفالنا شكلاً ومضموناً وجدنا أغلبه غير محلي لا يطرح قضايانا وهمومنا ولا وجهة نظرنا، ونحن نريد أن نكون جزءاً من العولمة ولكن دون أن نفقد التوازن.

٢- دورة إنتاج الكتاب التقليدي طويلة ومع التطورات الحديثة في تكنولوجيا ووسائط المعلومات تدخل عناصر أخرى لتزيد من تعقيدات هذه الدورة ناهيكم عن الإرتفاع المستمر بأسعار مادة الطفل سواء طرحت بالشكل التقليدي المطبوع أو غير المطبوع.

٣- الوصول والإرتقاء بمادة الطفل لقطاع أكبر في الكويت والخليج والعالم العربي يتطلب حشداً كبيراً باتجاه التوزيع ثم انتاج هذه المادة بطبعات خاصة للدول العربية غير الميسورة وتوفيرها بوسائط عديدة في بعض الأحيان تتجاوز عقبات الحدود والجمارك والسياسة والرقابة وتزداد هذه الحاجة بازدياد إنهيار الحاجة المعلوماتية في ضوء عالم الإنترنت والمعلومات المحيط بنا.

٤- ضرورة وجود واستنباط حلول استراتيجية بعيدة المدى تضمن للمهتمين والمنتجين والمؤمنين بدور مادة الطفل القيام بما هو منوط بها من وظائف تربوية وتثقيفية وترفيهية على مستوى العالم العربي ككل وتضمن حضوراً على المستوى الدولي يمكننا من التفاعل مع الحضارات الأخرى وأغناءها. ولاشك أن ذلك يتطلب على المستوى العربي العمل على تحقيق إنتاج مشترك يجند الطاقات الفكرية والمادية ويحقق اتساعاً ما أحوج أسواقنا إليه. ويفرض ذلك على المستوى الدولي العمل بالاشتراك مع الدول والمنظات والهيئات الدولية المهتمة على انتاج ونشر ما هو متعدد الوظيفة فيكون ثقافي، تراثي وتاريخي وعربي على الخصوص واختيار ما يمكن ترجمته مما هو معاصر من الإنتاج الاجنبي الذي يمكن له أن يخدمنا وينسجم معنا.

٥- ضرورة الاهتمام بتقديم تراثنا لأطفالنا بأسلوب مستقبلي عصري يقربه من أجيالنا الصاعدة ومعطيات حياتهم الحديثة ويربطهم بهويتهم الثقافية ويغني وجدانهم الحضاري دون أن ينسيهم عن واقعهم أو العالم من حولهم.

٦- الإعلام عن مادة الطفل والاهتمام بها محدود ونحن بحاجة لمساعدة كل المهتمين في هذا الموضوع بالإعلام والتوزيع ثم التركيز على أهمية تقييمها، نقدها ومراجعتها وذلك لنستطيع أن نحسن منها باستمرار ونكون مع الوقت تجربة تراكمية غير مجزأة. عالمنا غني بتنوعه إذا عرفنا كيف

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

● أعمال الدورة ١٦٥ للمجلس التنفيذي لليونسكو:

شارك الدكتور حسن الابراهيم في أعمال الدورة الخامسة والستين بعد المائة للمجلس التنفيذي لليونسكو التي عقدت في باريس في الفترة من ١-١٧ اكتوبر ٢٠٠٢ ، وتناول أعضاء المجلس التنفيذي (٥٨عضواً) مجمل نشاطات المنظمة والمقترحات الأولية لمديرها كويشيرو ماتسورا بشأن مشروع البرنامج والميزانية لعامي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ .

وأكد المجلس على الأولويات الرئيسية للمنظمة (التعليم الأساسي للجميع، المياه والأنظمة البيئية، أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا، التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات، بلوغ المعرفة والمعلومات) وخصص لها قسطاً متزايداً من الميزانية.

كما اعتمد المجلس بالإجماع قرارين مهمين بشأن مدينة القدس والمؤسسات التعليمية والثقافية في الأراضي العربية المحتلة وطالب اليونسكو بأن تشارك بفعالية في إعادة بناء الأنظمة التعليمية والثقافية الفلسطينية.

ورحب المجلس التنفيذي بقرار الولايات المتحدة الأمريكية بالعودة إلى المنظمة، باعتباره اعترافاً واضحاً بالإصلاحات المعتمدة خلال الأعوام الأخيرة، كما أنه يعطي زخماً جديداً لدينامية التغيير، ويزيد احتمالات رفع سقف الميزانية مما يتيح فرصة أكبر لمواصلة الاصلاح.

كما تم التأكيد على دور اليونسكو في مسيرة إعادة بناء السلام وتعزيزه بالتنسيق مع سائر وكالات منظومة الأمم المتحدة والمساهمة في تحسين الأوضاع في البلدان التي عانت من النزاعات والحروب.

● منتدى الكويت ٢١

في إطار أنشطة منتدى الكويت ٢١ والمؤسسة الكويتية الأمريكية، عقد بمقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ندوة يوم الأحد الموافق ٢٠٠٢/١٠/٦ حاضر فيها الأستاذ الدكتور/ علي المزروعي مدير معهد الدراسات الثقافية العالمية

أحدث اصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

١١٠ نصائح لتربية طفل صالح

تأليف: مجاهد مأمون ديرانية

الناشر: مؤسسة الأجيال للتأليف والترجمة والنشر

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/١٠/٠١

إن مما يروي في بعض كتب التربية أن سيدة سألت ذات مرة، مربياً مشهوراً: "ما هو الوقت المبكر الذي أستطيع أن أبدأ فيه تعليم طفلي؟"، فسألها المربي: "متى سيولد هذا الطفل؟"، فأجابت السيدة: "يولد؟ إنه الآن في الخامسة من عمره". فصاح المربي: "ماذا تقولين أيتها السيدة؟! لا تقفي هنا تتحدثين. أسرعي إلى البيت، لقد ضاعت منك أحسن خمس سنوات في حياته"! إن شخصية الإنسان تتبلور وتتحدد معالمها خلال السنوات السبع الأولى من حياته، كما يقول أهل التربية، وهذه السنوات القلائل التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة هي المرحلة التي تتغرس فيها في نفس الطفل كل المبادئ والقيم التي يحملها معه طول حياته، سواء في ذلك مبادئ الخير أو مبادئ الشر، والقيم الصالحة أو القيم الفاسدة.

فمن أجل ذلك يمكن تسمية السنوات الأربع من عمر الطفل التي تمتد بين الثالثة والسادسة (والتي تسبق دخول المدرسة مباشرة) "سنوات الذهب" في تربية الأطفال، من فوّت فيها فرصة التكوين الصحيح لطفله كاد ألا ينجح في أي علاج من بعد! ومن أجل ذلك تم التركيز في هذا الكتاب على هذه المرحلة من العمر، فكانت ثلث النصائح والأفكار التربوية التي تعدت ١١٠ نصيحة تهتم بهذه الفترة. وتجدر الإشارة

علم النفس الثقافي ماضيه ومستقبله

تأليف: مايكل كول

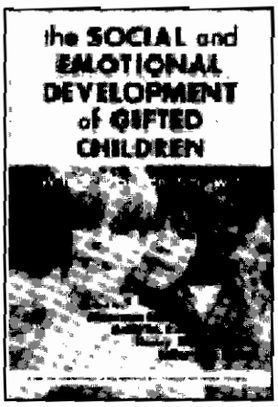
ترجمة، تحقيق: كمال شاهين - عادل مصطفى

الناشر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/٠٨/٠١

أسهمت كتابات مايكل كول ومشروعاته البحتية، بغزارتها وجسارتها حيناً وعمقها البحثي والفكري أحياناً، أسهمت إسهاماً عظيماً في دفعه علم نفس النمو إلى الأمام إبان العقود الثلاثة الأخيرة وحفزه على التقدم. هذا كتاب يضطلع بتمحيص الآراء ودمجها، ويسترشد فيه كول بما تعلمه خلال الجهود التي قام بها، ويقدم بوضوح لا لبس فيه برنامجاً لعلم نفس النمو بوصفه علماً ثقافياً تاريخياً. يتناول كول في كتابه بعض الأسئلة الأساسية: ما يعني أن تدرس نمو الكائن البشري دراسة علمية؟ ما هو نوع العلم الذي نصل إليه؟ إلى أي مدى يمكن تطبيق هذا العلم؟ وما فائدته؟ هذا ما يعمل الكتاب على استكشافه والإجابة عنه في فصوله المتعددة والتي يهتم أولها بإلقاء نظرة على البدايات المبكرة لعلم النفس أما في ثانيها فينظر في المحاولات الأساسية لتطبيق استراتيجية البحوث المعيارية عبر الثقافات، ملقياً الضوء على المشاكل المتعلقة بتفسير هذه البحوث مثلما يلقيها على إنجازاتها، ويركز في الفصل الثالث على النمو، ويعرض لمحاولات تحسين المناهج المعيارية وذلك عن طريق إجراء أبحاث حول نمو الإدراك تأخذ خبرات الناس في حياتهم اليومية كنقطة انطلاق. ويمكن النظر إلى هذه الطريقة إما على أنها حركة إصلاحية للطريقة التجريبية وإما على أنها طريقة بديلة. وبدءاً من الفصل الرابع، يبدأ بالبحث عن صياغة بديلة لهذه القضايا عن طريق حلها. تمثل المدرسة الروسية الثقافية التاريخية المحطة الأولى في هذا البحث. يوضح الفصل الخطوط العامة للتحديات التي يتحتم على هذا الاتجاه التصدي لها إذا كان مقدراً له أن يكون مفيداً في توجيه البحث في ميدان علم النفس. ويعمل الفصل الخامس على تطوير المنهج الروسي وذلك عن طريق عرضى مفهوم للثقافة ينسجم مع آراء مؤسسي هذه المدرسة في نفس الوقت الذي يعمل فيه على التقريب بين هذه الآراء وبين الأفكار الحديثة في علم الأنثروبولوجيا وعلم الإدراك. يعمل الفصل السادس، من ناحية أخرى على إعادة فصل الموضوع المتعلق بدور الثقافة في أصل الإنسان والتغير التاريخي. يستند عملية إعادة الفحص هذه على مفهوم الثقافة كما طوره الفصل الخامس. يطبق الفصل السابع فكرة الثقافة هذه على الدراسات

The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?

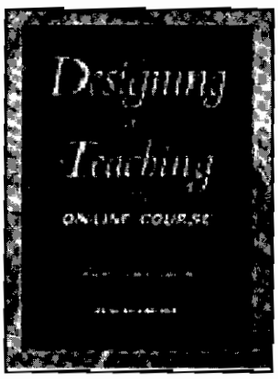


by Maureen Neihart (Editor), Sally M. Reis (Editor), Nancy M. Robinson (Editor), Sidney M. Moon

Paperback: 312 pages Publisher: Prufrock Pr; ISBN: 1882664779; (October 1, 2001)

The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? offers an examination of the essential topics teachers, parents, and researchers need to know about the social and emotional development of gifted children. Instigated by a task force convened by the National Association for Gifted Children and written by leading scholars in the field of gifted education, the book includes chapters on peer pressure and social acceptance, resilience, delinquency, and underachievement. The book also summarizes several decades worth of research on special populations, including minority, learning-disabled, and gay and lesbian gifted students. Concise, comprehensive, meticulously researched, and wide-ranging in its coverage, The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? is essential reading for those who wish to enable gifted students to develop their strengths and to position them to make the contributions of which they are capable.

Designing and Teaching an On-Line Course: Spinning Your Web Classroom



by Heidi Schweizer

Paperback: 121 pages ; Dimensions (in inches): 0.36 x 10.88 x 8.26 Publisher: Allyn & Bacon; ISBN: 0205303218; 1 edition (May 5, 1999)

Research-based with practical applications, this material has been created for both the novice and experienced instructor. Readers will receive helpful, step-by-step advice and detailed examples that will assist in the development of distance education and "virtual interaction."

Written by an expert, this book offers a practical, applicable, hands-on approach that takes you--whether a novice or have some experience--through all the steps of high-quality course development, on-line teaching, and on-line assessment. It will help with the design and teaching of a course that is performance based, performance assessed, and collaborative (and not merely the "Remember all this and regurgitate it on demand" type of course that is all too prevalent). Throughout, you'll see actual examples from successfully-developed on-line courses, so you can more easily bridge the gap between theory and practice. The book begins with a helpful, concise summary of the basics, including selecting a courseware (software) package for delivering your course, fulfilling the four basic psychological needs that are so crucial to any learning environment, designing a performance-based curriculum, and creating performance-based assessments. As the author emphasizes, "You should organize your course around the learner, not the teacher." This handbook shows you exactly how. The handbook helps plan on-line activities and resources, explains what can and cannot be copied from various sources, offers advice on selecting computer hardware, creating on-line discussion groups, providing student support, making the course visually attractive, and assists in designing a course evaluation. Also included are photos of monitor screens, captured from various on-line courses, to illustrate points or clarify applications.

ببليوجرافيا الجمعية

أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة/ محمد جواد رضا - الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٤.

أغاني الغوص في البحرين: دراسة تحليلية لبعض النماذج/ وحيد أحمد بن حسن الخان.- الدوحة: مركز التراث الشعبي لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٠٢.

تخليص الإبريز في تلخيص باريز/ رفاعة رافع الطهطاوي.- الكويت: دار المدى للثقافة والنشر، ٢٠٠٢.

التدريس من أجل الكفاية/ هوارد سلفان.- الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٣.

التربية والإنتماء الوطني: تحليل ونقد/ يعقوب أحمد الشراح/- الكويت: دار الفكر الحديث، ٢٠٠١.

التربية والسياسة/ عبد المنعم المشاط.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

التربية وترقية المجتمع/ محمود قمبر.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم.- تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣.

التعوق العقلي الشديد: قمة التحدي/ مايك مايلز.- الكويت: الجمعية الكويتية لرعاية المعوقين، ١٩٨٥.

التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها/ علي القاسمي.- الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩١.

التنوع الإنساني المبدع: تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية/ خافيير بيريز دي كويلار... وآخ.- باريس: منشورات اليونسكو، ١٩٩٦.

Fundamentals of Child Development / Harry Munsiger.- New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

Medium - Term Strategy 2002-2007.- Paris: UNESCO, 2002.

More on Most: Proceedings of an expert Meeting / Henk J. Van Rinsum.- Paris: UNESCO, 2002.

Psychosocial Treatment of Alcoholism / Marc Galanter.- Washingtom: American Psychiatric Press, 1984.

Regulatory Framework for the Use of the Name, Emblem, Abbreviation and/or Sponsorship of UNESCO.- Paris: UNESCO, 2002.

Seminaire International Sur La Desertification: N'djamena Chad 30 Octobre au 4 Novembre 2000. Paris: UNESCO, 2000.

Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO recommendation.- Paris: UNESCO, 2002.

Technologies for Education: Potentials, Parameters and Prospects / Edited by Wadi D. Haddad, Alexandra Draxler.- Paris: UNESCO, 2002.

The 1966 ILO/UNESCO Recommendation Concerning the 50% Solution: How to Bargain Successfully With Hijacker / William I. Zartman.- London: Yale University Press, 1976.

The Challenge of Achieving Gender Parity in Basic Education: A Statistical Review, 1990-1998.- Paris: UNESCO, 2002.

INTEGRATION OF EDUCABLE MENTALLY RETARDED CHILDREN AND ITS EFFECT ON THEIR MOTOR PERFORMANCE

Dr. Abdulhakim J. Al- Matar

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of integration in physical education classes on the motor performance of educable mentally retarded (MR) and nonhandicapped (NH) children in Saudi Arabia. The 17 MR (aged 8-12 years) and 45 NH children (aged 6-9 years) were assigned to one of three groups: (1) a control nonintegrated group of 8 MR children, (2) a control nonintegrated group of 20 NH children, (3) an experimental integrated group of 9 MR and 25 NH children. Each of the three groups met for 30 minutes per session, four days per week for eight weeks. The curriculum emphasized fundamental motor skills, including locomotor and object-control skills in the context of soccer and handball units. Motor skill performance was assessed during the week prior to the beginning of the instructional program and during the week after the instructional program. The qualitative aspects of motor performance were assessed using the Test of Gross Motor Development, and quantitative aspects of performance were assessed using the softball throw for distance, standing long jump, and 20-yard dash. The findings indicated that neither instructional setting provided a significant advantage in improving the qualitative motor performance of MR and NH children. Also, there was no negative effect of the presence of MR on the motor performance of their NH peers qualitatively or quantitatively.

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

Motherhood Culture in Secondary Stage Curriculum for Girls in KSA (Evaluative Study)

Dr. Diaa Motaweh - Dr. El-Sayed Ali Shahda

Abstract

A mother plays a major role in forming children's personalities, caring about them and properly guiding them. Thus, a mother who is aware of her maternity requirements has a great role to play to achieve her family stability and her children upbringing.

The study aims at determining the extent to which Maternity Education components exist in Girls' Secondary Stage Curricula in KSA. It tries to answer the following questions:

Which fields and topics are necessary for Maternity Education that need to be included in the Girls' Curricula?

What is the importance of these suggested fields and topics toward Maternity Education?

What are the fields and topics related to Biology, Chemistry and Physics that are pertinent to Maternity Education and should therefore be included in these disciplines?

To What extent do Biology, Chemistry and Physics deal with Maternity Education components?

What is the suggested framework to include Maternity Education components in the Girls' Secondary Stage Science Curricula in KSA?

الجمعية
الكويتية
لتقدم
الطفولة
العربية

Procedures of the Study:

1. Identifying the most important maternity education topics which should be studied by girls in order to help them in their roles as wives and home makers as well as helping them raising children and upbringing them according to proper Islamic mores.

2. Preparing a General list of topics and fields necessary for Maternity Education requirements in the form of a questionnaire to be validated by concerned parties.

3. Preparing a Specific list of topics and fields pertinent to Biology, Chemistry and Physics necessary for Maternity Education requirements in the form of a questionnaire to be validated by concerned parties.

4. Examining and revising Girls' Secondary Stage Science Curricula in KSA in the Light of Maternity Education Requirements to determine the relevance and the scope of the topics to Maternity Education.

5. Providing a detailed framework for the topics that are not covered in the Girls' Curricula and recommending the sequence of each topic.

Results of the Study:

A detailed list of topics and fields pertinent to Biology, Chemistry and Physics necessary for Maternity Education requirements was devised. The current Girls Science Curricula were found to lack many Maternity Education requirements, especially for literature major girls, in the fields of nutrition, health, and technology. However, these topics can be easily added to the current textbooks through a process of improvement or reform. It is rather essential at the same time to cut down on some less important topics which have little significance or utility for the Girls' practical life. Other textbooks within the general curricula may add depth to Maternity Education particularly religious education and home economics.

Books in English

A Statistical Profile of the Teaching profession / Maria Teresa Siniscalco Paris: UNESCO, 2002.

An international Strategy to put the Dakar framework for Action on Education for All into Operation.- Paris: UNESCO, 2002.

Aspects of Autism: Biological Research / Lorna Wing.- Gaskell: Royal College of Psychiatrists, 1998.

Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in an Out-Of-School: Some Examples.- Paris: UNESCO, 2002.

Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS): An Illustrative and informative Booklet.- Oxford: EOLSS, 2002.

Family, Gender and Population in the Middle East.- Cairo: The AUC Press, 1995.

Family Approaches to Major Psychiatric Disorders / Melvin R. Lansky.- Washington: American Psychiatric Press, 1985.

Family Involvement in the Treatment of Schizophrenia / Marion Zucker Goldstein.- Washington: American Psychiatric Press, 1986.

Family Violence Emerging issues of a National Crisis / Leah J. Dickstein.- Washington: American Psychiatric Press, 1989.

Food Consumption Patterns and Dietary Habits in the Arab Countries / FAO.- Cairo: FAO, 1995.

For the Children: Lessons From a Visionary Principal / Madeline Cartwright.- New York: Bantam Books, 1993. Frank Muir on Children / Frank Muir.- London: Heinenman, 1980.

From a Culture of Violence to a Culture of Peace,- Paris: UNESCO, 1996.

Fundamentals of Child and Adolescent Psychopathology / Syed Arshad Husain.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

خلاصة التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت/ وزارة التربية.- الكويت: موكز البحوث التربية، ١٩٨٧.

الدليل الموحد لمفاهيم ومصطلحات التخطيط في دول مجلس التعاون.- الكويت/ المعهد العربي للتخطيط، ١٩٩٦.

شرح مشكلات الفتوحات المكية لابن العربي/ عبد الكريم الجيلي.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

الشيخ عبدالله النوري: حياته ومؤلفاته.- الكويت: جمعية الشيخ عبدالله النوري، ١٩٩٥.

علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي/ وزارة التربية.- الكويت: مركز البحوث التربوية، ١٩٩٥.

في بناء الإنسان العربي/ حامد عمار.- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.

الكويت والثقافة السجل الكامل: فعاليات احتفالية الكويت عاصمة للثقافة العربية ٢٠٠١/ إشراف وتقديم محمد غانم الرميحي.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٢.

المؤتمر الثالث للعلاقات العامة والإعلام: تحت شعار الإعلام الجامعي واقع الممارسة وآفاق التطوير/ المؤتمر الثالث للعلاقات العامة والإعلام.- الكويت: جامعة الكويت، ٢٠٠١.

المخ البشري: مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك/ كرستين تمبل، ترجمة عاطف أحمد.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٢.

المخطط والتربية مدى الحياة: أساسيات التخطيط التربوي/ بيبر فورتر.- باريس: اليونسكو، ١٩٧٧.

من تراثنا الشعبي الكويتي: مع الأطفال في الماضي/ أيوب حسين الأيوب.- الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٤.

How to Build a Digital Library

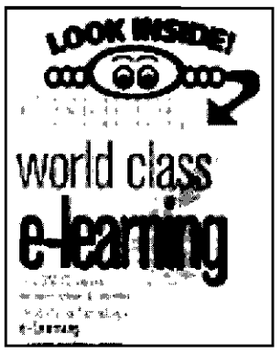
by Ian H. Witten, David Bainbridge

Paperback: 552 pages ; Dimensions (in inches): 0.99 x 9.18 x 7.40 Publisher: Morgan Kaufmann Publishers; ISBN: 1558607900; 1st edition (July 15, 2002)

Given modern society's need to control its ever-increasing body of information, digital libraries will be among the most important and influential institutions of this century. With their versatility, accessibility, and economy, these focused collections of everything digital are fast becoming the "banks" in which the world's wealth of information is stored. How to Build a Digital Library is the only book that offers all the knowledge and tools needed to construct and maintain a digital library-no matter how large or small. Two internationally recognized experts provide a fully developed, step-by-step method, as well as the software that makes it all possible. How to Build a Digital Library is the perfectly self-contained resource for individuals, agencies, and institutions wishing to put this powerful tool to work in their burgeoning information treasuries.

Features Sketches the history of libraries-both traditional and digital-and their impact on present practices and future directions Offers in-depth coverage of today's practical standards used to represent and store information digitally Uses Greenstone, freely accessible open-source software-available with interfaces in the world's major languages (including Spanish, Chinese, and Arabic) Written for both technical and non-technical audiences Web-enhanced with software documentation, color illustrations, full-text index, source code, and more.

Designing World-Class E-Learning : How IBM, GE, Harvard Business School, And Columbia University Are Succeeding At E-Learning



by Roger C. Schank

Hardcover: 250 pages ; Dimensions (in inches): 0.95 x 9.22 x 6.32 Publisher: McGraw-Hill Trade; ISBN: 0071377727; 1st edition (November 7, 2001)

"Schank's success designing teaching software has made him a much sought after figure among businesses, military clients, and universities." -The New York Times

The majority of corporate training programs are weak, ineffective, costly, and inconvenient for the time-pressed employees they are supposed to train. Designing World-Class e-Learning explores on-line learning—-today's hottest business training topic—-and explains the "learning-by-doing" approach that the author and his firm have used to develop effective on-line courses for Harvard Business School, IBM, GE, Columbia University, and other world-leading organizations. Roger Schank, a leading E-learning guru and innovator, demonstrates steps and strategies proven to excite employees, make them want to learn, and decrease training costs while increasing productivity. Schank's approach to E-learning involves: e-Learning by doing Encouraging learners to fail-–and learn from failure Just-in-time storytelling from experts Powerful emotional impact

المعاصرة المتعلقة بنمو الأطفال، ويعرض الفصل الثامن لمشكلة منهجية أساسية تواجه الدراسات التاريخية الثقافية في حقل الإدراك. كيف ينطلق التحليل السيكولوجي من ممارسات الحياة اليومية، ويقوم الفصل التاسع على أساس الأفكار التي تم تقديمها في الفصول من الرابع إلى الثامن ويحاول إظهار فائدتها عن طريق استخدامها في خلق أشكال تم تصميمها خصيصاً من أجل تعلم القراءة. يعرض الفصل العاشر منهجية جديدة يتم بمقتضاها خلق أنظمة ثقافية صغيرة ودراستها في سياق المؤسسات الموجودة فيها عبر عدة سنوات. ويعود الفصل الحادي عشر إلى السؤالين اللذين بدأ البحث منهما.

الذكاء والقياس النفسي، الطريقة العيادية

تأليف: فيصل عباس

الناشر: دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/١٠/٠١

يهدف هذا الكتاب إلى التعريف بأسس وأدوات الطريقة العيادية في الفحص النفساني وفي التشخيص والتنبؤ، والتعرف على الإجراءات المستخدمة في تطبيق الاختبارات. كما يهدف أيضاً إلى تبيان التحليل الكيفي لنتائج الاختبار ودلالاته النفسية بالإضافة إلى التحليل الكمي. هذا ويتناول الكتاب موضوع الذكاء والقياس العقلي على نحو منهجي مبتدئاً بمدخل عن الفروق الفردية وأهمية دراستها، ثم يعالج في الفصل الثاني موضوع الذكاء وخصائصه، مسلطاً الضوء على الإشكالية الجوهرية التي تتمحور حول الذكاء والحتمية الوراثية. وفي الفصل الثالث تعريف بالاختبارات النفسية وأنواعها، ودور الأخصائي النفساني العيادي (مجالاته، أدواته، التشخيص والتنبؤ)، ومقومات الفحص النفساني. ويتناول الفصل الرابع والخامس قياس الذكاء، مبتدئاً باختبار بينيه باعتباره نقطة انطلاق اختبارات الذكاء، يليه اختبار وكسلر لذكاء الراشدين، مع توضيح الدلالات العيادية لنتائج هذه الاختبارات. أما الفصل السادس والسابع فقد عالجا اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص لـ"باك". ويتناول الفصل الثامن فوائد القياس النفسي سواء بالنسبة لتشخيص الضعف العقلي، أو بالكشف عن الموهوبين، وأخيراً أهمية التوجيه والإرشاد النفسي.

إلى أن هذا الكتاب الصغير ليس في حقيقته موسوعة تربوية، ولا الأفكار التي أدرجت فيه شاملة كاملة، إنما للوالدين اجتهادهما في إضافة خبراتهم إلى هذه الأفكار التربوية، لتأمين منهج تربوي يمكنهم على ضوئه من تربية أبنائهم تربية صالحة.

التغير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف، نموذج الغش في الامتحانات

تأليف: مصطفى عمر التير ، عثمان علي أميمن

الناشر: دار الكتاب الجديد المتحدة

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/١١/٠١

يقوم هذا الكتاب على عمل أمبيريقي استمرّ أكثر من سنتين شارك فيه أكثر من باحث وعدد من المساعدين.

وظّف فيه الباحثان نظرية اللامعيارية في النظر لظاهرة الغش في الامتحانات وربطا بينها وبين عملية التحديث.

فالتغير في نسق القيم عملية مستمرة وعالية لكن بعض المجتمعات تمر بفترات تتميّز بسرعة التغيّر الاجتماعي، لذلك يكون التغيّر في نسق القيم كبيراً ممّا يجعل أنماطاً من السلوك المنحرف-عند المجتمع-تصبح-مقبولة مثل حالة سلوك الغش في الامتحانات.

والاستاذ في الدراسات الإنسانية بجامعة نيويورك ورئيس مركز الدراسات الإسلامية والديمقراطية بواشنطن .D.C .

● في إطار زيارته للكويت، التقى السيد/ العربي بن جلون - مؤلف وأديب في مجال الطفل من المغرب، يوم الأربعاء ٢٠٠٢/١٠/١٦ مع أعضاء لجنة الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت kubby، وتم اللقاء في جامعة الكويت- كلية الدراسات العليا بحضور د. تغريد القدسي وأعضاء هيئة التدريس وبعض الطلبة.

● عقد اجتماع يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٢/١٠/٢٩ بمقر الجمعية حضره د. حسن علي الابراهيم، والاستاذ/ أنور النوري، والاستاذ/ عبدالرحمن الغنيم و د. أحمد بشارة مع وفد زائر من جامعة (بريتش كولومبيا-كندا) وتمت مناقشة مشروع إنشاء جامعة عصرية في دولة الكويت متخصصة في العلوم والتكنولوجيا والإدارة الحديثة باسم " معهد الكويت للإدارة والتكنولوجيا".

نوظف هذا التنوع ونغتني منه بدل النظر إليه كعائق ونقص أو عقبه وبذلك نكون قد حققنا الكثير.

٧- الحدود الدنيا من المستوى الأدبي والفني في المادة المطبوعة، يزداد ليضم أهمية الحدود الدنيا للعناصر التفاعلية في مادة الطفل المصنعة لاستخدامات الكمبيوتر والانترنت. ناهيكم عن قضايا الأمان والسلامة المصاحبة للإبحار في عوالم الانترنت المترامية الأبعاد. كل ذلك يشكل فرصة مصحوبة بالتحدي الكبير تحمل في طياتها رسم حدود للمادة التقليدية ولكنها كذلك تتح فرصاً جديدة لها إذا كنا مبدعين وخلاقين.

وماذ بعد؟

حتى لا أترك وأختم بنظرة تشاؤمية لهول التحدي الذي سيواجه أجيالنا ومجتمعاتنا، سأذكر بعض النقاط المضيئة التي قد ننطلق منها نحو البناء والتفاعل مع عالم اليوم والمستقبل:

١- أطفال اليوم إذا امتلكوا القدرة على فهم الثوابت وعلاقتها بالمتغيرات، واستطاعوا الإبحار في عالم المعلومات، امتلكوا القدرة على أن يكونوا دائمي التعلم وتمكنوا من بناء مفاهيم وصقلها لتكون ذات علاقة محلية وعالمية وهي صفة لا مفر من أهميتها في حياة مجتمع المعلومات في الألفية الثالثة.

٢- أطفال اليوم إذا امتلكوا المهارات الأساسية في القراءة، البحث عن المعلومات، تقييم المعلومات، الفرز ما بين الغث والسمين، وتقرير مصداقية واعتمادية المعلومات ضمنًا لهم الوجهة المستقبلية الآمنة التي قد تمكنهم من التفاعل مع العوالم المحيطة بهم.

٣- أطفال اليوم بحاجة لأن نقودهم في بداية الطريق نحو الإحساس بالأمن الضروري، حتى يقدونا نحو الأمن الاجتماعي الذي بدأت مجتمعاتنا تفقده في خضم وتشابك أولويات هذا العالم الذي نحن جزء لا يتجزء منه.

همي وأملي أن نواجه التحدي كما ليس من قبل فكلما تقاعسنا ازدادت المهمة صعوبة. لابد من أن نركز على أجيال دائمة التعلم، منفتحة، واثقة، متسامحة، فخورة تحب الحياة والوطن، تعشق الإنجاز والبناء، تطمح لموقع ثابت ورئيسي على خريطة عالم اليوم رغم المشقة.

إذاً الأسئلة التي يطرحها أطفال وناشئة اليوم معقدة وفهمنا لها يقرر فهم أولادنا لها وقدرتهم على التعامل معها. لطالما أحسست بأهمية الصدق مع الصغار في التعامل مع قضايا العلاقة بالآخرين، والصراع معهم، وتزداد هذه الأهمية الآن لننطلق من غرس بذور الفهم لمفاهيم التنافس والصراع وفهمنا لموقعنا في العلاقات مع الآخرين بموضوعية، فنرى دورنا أينما كان بناء أو هداماً وننقد قصورنا دون أن نفقد الفخر والانتماء. هنا يبرز مفهوم الثوابت وعلاقتها بالمتغيرات وبحياتنا في هذا العالم المتشابك بمصالحه.

وكما أن هناك صراعاً أن يحس الطفل الصغير بالقبول وعندما يكبر أن تحظى عائلته، فمجتمعه، فحضارته بالقبول، هناك صراع قبول الآخر له والمختلفين عنا ثقافة، دينا، عرقا، وقدرات أو إعاقات. وهنا كذلك يتفاقم هذا التحدي بعد أحداث سبتمبر التي لاتزال تداعياتها تتضح يوما بعد يوم. مفاهيم ما سمي بصراع أو حوار الحضارات. أين نحن منه وكيف نتدرج مع أطفالنا بخلق الفهم لهذه الظواهر وميكانيكية التعامل معها من خلال ما يطرح في سوق صناعة مادة الطفل.

٢- الحاجة للإنجاز:

الإنجاز يولد الفخر ومن ثم يولد الحافز وهما ضروريان لعملية موازنة الإحساس بالفشل المتكرر الذي يولد الإحباط. يبدأ ذلك بالتشكيل منذ أن يفتح الطفل عينيه ويكتشف العالم حوله ويزحف للحصول على غرض. وفي الوضع الحالي لعالمنا العربي والإسلامي من التشرذم، والحروب وتردي الأوضاع السياسية والاقتصادية، يصبح السؤال كيف يمكن أن نوازن بين الفخر والحافز من جهة والنظرة الموضوعية لعيوبنا والانطلاق نحو نقد الذات والعمل باتجاه مستقبل أفضل؟

قصص الإنجاز وحياة العظماء مثل طه حسين تكاد تكون مثلا واضحاً هنا يمكن الإنطلاق منه نحو بناء واستشراف مستقبل أفضل ننطلق منه بعد زرع الثقة بالنفس لنظرة واقعية وعملية لدورنا الحقيقي، لخلق الحافز نحو العمل وزرع أخلاقيات العمل الهامة وحب الحياة والاهتمام للإنجاز فيها. ولقد ركز ديننا كذلك على احترام العمل حتى ساواه بالعبادة، ولكننا وبلغة الأرقام الحديثة لانزال أقل الأمم إنتاجاً على الأرض قاطبة.

٣- الحاجة لفهم مكونات مجتمع القرن الواحد والعشرين:

مجتمع المعلومات والمعرفة، يتميز هذا العصر الذي سمي بعصر العولمة بالمعلومات ودورها في تشكيل الإنسان الدائم التعلم والتأقلم. ويأتي ذلك تمهيداً لتعويدهم على أهمية المعلومات في الحياة اليومية والعملية وفي اتخاذ أي قرار ويأتي تحدي الاعتماد على المعلومات وعلى مصادرها المتنوعة والمختلفة ليزيد من العبء الذي يثقل كاهل صغارنا، وتلعب الإنترنت دوراً رئيسياً بذلك خاصة عند الحديث عن مصداقية واعتمادية المعلومات إلى أثارها على الهوية واللغة والأمن الاجتماعي المجتمعي وغيره.

استثنائياً يكاد يكون حالة طوارىء قصوى تفرض علينا أن نتعامل معها قبل أن نضيع في طاحونة هذا الزمان وصراعاته.

يوصف أطفال وناشئة اليوم بأنهم:

١- جيل "ما بعد الكمبيوتر الشخصي" وعالم الإنترنت، وكل ما يجلبه ذلك معه من صالح وطالح.

٢- جيل الوجبات السريعة والحلول السريعة أو "السوبرمانية". ولذلك حسناته في التعامل مع عالم اليوم ومتطلباته التي تفرض علينا أخذ القرارات السريعة، وسيئاته في دفعنا لعالم السرعة وعدم التروي.

٣- جيل العولمة (عولمة المعلومات وإتاحتها، وبعد أحداث سبتمبر تراني أنعتها بعولمة الأزمات وخطورتها).

٤- جيل عالم المخدرات والعنف وكل ما يجلبه من هموم مصاحبة له.

منذ وقت لا يستهان به، بدأت مادة الأطفال في الأسواق العالمية، وبتزايد، تطرح مواضيع واقعية عديدة مثل التلوث والبيئة، والموت، الحرب، التكاثر وغيرها من مواضيع حساسة وشائكة تزداد يوما بعد يوم. وهكذا فالوعي بأهمية استخدام كتب ومواد متخصصة مع الأطفال تتمتع بصفة الاعتمادية والمصداقية تكتب على أيدي خبراء ومبدعين في مجالات عديدة، بدأت تشكل وجهة وصناعة النشر وصناعة مادة الطفل بشكل عام وذلك حسب عادات وطبائع أطفال اليوم وما يجذبهم ويتجاذبهم.

ورغم أن الدراسات المختصة أكدت مراراً أن تاريخ أدب الأطفال الحديث قصير جداً وهو في عالمنا العربي أقصر وأحدث، يكشف هذا التاريخ أن الأطفال في هذا القرن قرأوا كتب المواعظ والأخلاق والتربية ثم التقطوا كتبا أخرى أساسا للكبار ولكنهم وجدوا فيها متعة القراءة مثل كلية ودمنة. ثم قاد التطور في كتب الأطفال إلى ظهور كتب الأطفال المصورة، كتب المفاهيم، شعر الأطفال، الخيال العلمي، السير قصص الحيوان وغيرها.. والتي يعتبر تبسيط الأسلوب فيها ليس تبسيطاً للعقدة أو للموضوع.

وأدب الأطفال رغم حداثته، هناك من يعتبره أقل من أن يسمى بالأدب، إلا أنه ومنذ بدايات القرن الماضي كان يزداد أهمية ووضوحاً في معالمه ويكتسب رواداً لا يأبهون إلا لتكريسه. فهذا الحقل قد تغير بتغير نظرة ومفاهيم المجتمع عن الطفولة وسار باتجاه الصدق والواقعية وبعيداً عن الوعظ المباشر.

وعندما بدأت كتب الأطفال تطرح مواضيع عديدة مثل التلوث والبيئة، الموت، الحرب وغيرها، بدأت كذلك تكتسب صفة الاعتمادية أي أنها كتبت على أيدي خبراء ومحكمين في مجالات عديدة، مما دفع ببعض المختصين لاستخدام الكتب في العلاج وبرز ما يسمى بتخصص Bibliotherapy وهو موضوع شائك بحد ذاته.

وتلعب عملية مثابرة العمل بصورة محضة والتي لا تعرف دوراً في تحديد ما إذا كان الطفل الخارق يمكن أن يصبح فنانا مبدعا أو موسيقيا أو مؤلفا في الرشد. ربما تكون السمات الشخصية ذات الارتباط بالنجاح في هذه المجالات هي الدافعية والتمسك والتشبث، والاستعداد على تخطي العقبات. يقول بيكاسو "لا اعتقد في أي شيء سوى العمل". ويقال بأن له طاقة هائلة ودافع فائق للعمل.

وأخيراً تحدد العوامل التاريخية والاجتماعية والثقافية من الذي يمكن تصنيفه كمبدع أو عبقري في سن الرشد. ليس هناك فرد أو عمل إبداعي هو بالوراثة فردا أو عملا مبدعا أو لا ولكن إن الإبداع هو خاصية منبثقة تتشكل من خلال عملية التفاعل بين الموهبة الفردية وحالة الحقل عندما بدأ الفرد يظهر موهبته، فضلا عن الأذواق والأحكام في المجال (مثلا، النقاد، أمناء المتاحف، الناشرين). هناك مقدار كبير من السرنديبية (الحظ السعيد، أو الطالع الحسن) يستلزم عملية تحديد ما إذا كانت الموهبة تتطور وتنمو لعبقرية إبداعية. يحتاج الفرد، بكل بساطة، بأن يولد في الزمن المناسب، في الزمن الذي يكون فيه المجال مستعدا على الإقرار والإعتراف بموهبة الفرد.

من بين مجموعة الحكماء البلهاء مجموعة لعباقرة في المستقبل يشكلون مجالاتهم الإبداعية الخاصة. إن أمثال هؤلاء الأطفال ليسوا هم الذين يصبحون بيكاسوات وموتسارتات. ربما تكون عبقرية بيكاسو أو موتسارت في الرشد هي نتيجة التآلف والمزج بين الموهبة الفطرية للحكماء البلهاء غير مصحوبة بمرضهم وبرفقة وموازاة عملية التدريب الصارم للرسامين الصينيين والكمانيين اليابانيين.

العلاقة بين الموهبة الموسيقية المبكرة والموسيقية الراشدة

إن الموسيقى العظيمة ليست هي معقدة شكليا فحسب إنما هي معبرة عاطفيا ووجدانيا. وفي هذه الناحية تقف الموسيقى والفنون الجميلة بمعزل من المجالات الأخرى التي يوجد بها الأطفال الخوارق هما مجالي الرياضيات والشطرنج. لأن مجال الموسيقى معقد جدا، فإن الخطورة بالنسبة للطفل الخارق في الموسيقى هي ربما يكتسب المهارات الموسيقية ولكن من غير عمق عاطفي وجداني. ولا يأتي هذا العمق إلا من خلال التجربة ولهذا السبب لا يتوفر في أكثر الأطفال الخوارق عبقرية. إن الأطفال الذين يصبحون موسيقيين في الرشد يبدأون في عملية التعلق بالموسيقى وجدانيا في مرحلة الطفولة المتأخرة. إذا لم يحدث هذا التعلق الوجداني ربما يتوقف الطفل من العزف. ولقد أوضح اسحاق استيرن بأنه يجب على الطفل أن يكون متلبسا بالموسيقى ومسكونا بها، ربما يحدث ذلك في أي عمر بين ١٠ -١٤سنة. وفي حالة التلبس هذه يبدأ الطفل فجأة في الإحساس بأن شيئاً ما حادثا في مشاعره ومن ثم يبدأ حقيقة العمل بصورة جادة. ويبدأ الطفل الخارق في الازدهار عندما يصل هذه النقطة. ويقول الكماني ميلستين عندما كانت صغيرا لا أحب عزف الكمان، ولا أحب الموسيقي كذلك. هناك قلة من الأطفال الذين يفعلون ذلك، ولكنني تغيرت فجأة لأني بدأت أحب ما أقوم بعزفه.

يبدو أن التلعق العميق بالموسيقى يبدأ في الظهور خلال مرحلة المراهقة. ويمر الأطفال الخارقون موسيقيا في هذا العمر بمرحلة انتقالية وهي عملية انتقال من مرحلة النضج الولادي المبكر لمرحلة فنية أكثر نضجا. ويصعب هنا على مجموعة من متعثري الخطى عملية العبور بين المهارة الموسيقية الميكانيكية الصرفة وبين الأسلوب الموسيقي الشخصي المعبر. وفي هذا العمر تقع أزمة منتصف الحياة وذلك عندما يبدأ المراهقون الخارقون موسيقيا في التساؤل لماذا هم متعلقون بشدة بالموسيقى؟ هل أنهم فقط يحققون أحلام آبائهم؟ أم أنهم فعلا يحبون الموسيقى؟ وتتم نفس عملية الانتقال كذلك بالنسبة للمراهقين الخارقين في مجال الفنون البصرية وذلك عندما يبدأ هؤلاء الأطفال في البحث عن أصواتهم الذاتية. إذا أنه حتى مرحلة المراهقة يمكن أن تكون لدى هؤلاء الأطفال القدرة على تجسيد المشاعر العميقة في أعمالهم الفنية والموسيقية.

مثلا، تمت مقارنة الطفل إن بي، الحكيم الأبله موسيقيا في عمر ٢٣ سنة بالطفل المعجزة إن إي وموسيقار مهني آخر ولكنه غير خارق. كان إن بي يتذكر السلم القوي من الموسيقى أفضل من السلم الضعيف أو غير المشدد كما كان يقوم الطفل إن إي.

يعتبر الحكماء البلهاء في الموسيقى أكثر تشابها مع نظرائهم الموسيقيين العاديين مقارنة مع الحكماء البلهاء في الحقول الأخرى. مثلا، تمت مقارنة الحكماء البلهاء موسيقيا الذين لهم مهارات موسيقية رفيعة مع الحكماء البلهاء في حساب التقويم والهيبرلكسا (فرط المعجمية، القاموسية). فلدى هؤلاء الحكماء البلهاء شظية من المهارات، مثلا، لا يستطيع حاسبوا التقويم إجراء حسابات خارج التقويم، ويمكن لمفرطي المعجمية أن يحلو الشفرة المطبوعة ولكنهم لا يستطيعوا استخراج المعاني من وحدات كبيرة من النصوص ولهذا السبب لا يمكن أن يكون حاسب التقويم عالماً رياضيا كما لا يمكن أن يكون مفرط المعجمية قارئاً بارعا.

بالإضافة لجوانب التشابه بين الحكماء البلهاء في الموسيقى والأطفال الخوارق في الموسيقى هناك بعض جوانب الاختلاف.

أولا: لم يأت معظم الحكماء البلهاء من بيئات موسيقية خلافا للأطفال الخوارق. وتقترح هذه النتيجة دوراً قليلاً للبيئة التي تدفع وتشجع الموهبة الموسيقية.

ثانيا: أظهر كل الحكماء البلهاء موهبتهم الموسيقية عبر البيانو، خلافا للخوارق موسيقيا. ربما يكون البيانو أكثر سهولة في العزف مقارنة مع الآلات الوترية وآلات النفخ.

ثالثا: يمتلك كل الحكماء البلهاء طبقات صوتية مثالية. وتكون هذه الطبقات الصوتية بمثابة وسيلة تواصل وسيطرة على البنيات الموسيقية وذلك لفقدهم للمهارات المفاهيمية الأخرى.

رابعا: تقتصر العملية الإبداعية بالنسبة للحكماء البلهاء موسيقيا في علمية تغيير السلم والارتجال أكثر من عملية التأليف. ولكن تمت مقارنة بين ٥ من الحكماء البلهاء و٦ من الأطفال البارعين على البيانو وتم اختبار الفئتين بالنسبة للابتكار الموسيقي (تأليف نشيد أو أغنية، خلق دور مصاحب في العزف). وأظهرت النتائج تفوق الحكماء البلهاء موسيقيا في كل هذه الاختبارات مقارنة مع الأطفال البارعين على البيانو. إذا إن الحكماء البلهاء في الموسيقى ليسوا فقط مقلدين وعازفين غير عاديين ولكنهم يمكن أن يبتكروا موسيقى حتى في حالة غياب الوعي المعرفي عن كيفية التأليف. وعموما إن إبداع الحكماء البلهاء في الموسيقى أقل محدودية من إبداع الخوارق في الموسيقى. والسؤال هل يرجع السبب في ذلك إلى أن الإبداع مقيد بمعامل الذكاء أو أن خبرة الحكماء البلهاء للعالم تختلف عن خبرة الأفراد العاديين ولذلك لا يكتشفون المدى الواسع ورقة المشاعر الإنسانية. في الحقيقة ليس هناك عازفون أو مؤلفون على مستوى العالم من الحكماء البلهاء في الموسيقى. وتقترح

يحتاج الأداء الموسيقي لحركة سريعة ومهارات في توازن كلتا اليدين نتيجة لذلك من الممكن أن يطور الموسيقيون عملية استخدام أياديهم اليسرى عبر الممارسة المستمرة. وتعبر هذه النتيجة عن وجود عدد كبير من ذوي استخدام اليدين وسط العازفين على الآلات الموسيقية. ربما يكون هذا النوع من التعلم والممارسة متسقا مع الحقيقة القائلة بعدم وجود ميول لاستخدام اليد اليسرى وسط الموسيقيين وغير الموسيقيين. أظهرت بعض الدراسات عملية استخدام أكبر للدماغ الأيمن في معالجة المواد اللغوية وسط الموسيقيين الذكور مقارنة بالذكور غير الموسيقيين، وعكس هذه النتيجة وجدت بالنسبة للإناث الموسيقيات.

وسائل الكشف على الأطفال الموهوبين موسيقيا

تم تطوير عدة مقاييس مقننة لقياس الاستعداد الموسيقي كما الحال بالنسبة للموهبة الفنية في الرسم. وتم استخدام هذه المقاييس للكشف على الأطفال الموهوبين موسيقيا وذلك لالتحاقهم بالبرامج الخاصة بالموسيقى ولأهداف بحثية فضلا عن محاولة الكشف على محتويات الاستعداد الموسيقي. وتتطلب كل هذه المقاييس من الأطفال عملية الاستماع والاستجابة للموسيقى وليس لأداء الموسيقى. ويحتوي كل مقياس على سلسلة من الاختبارات الفرعية التي تقيس محتوى محدد من القدرة الموسيقية. وتختلف هذه المقاييس من حيث الاختبارات الفرعية المستخدمة والفئة العمرية المناسبة لهذه المقاييس. ومن أكثر المقاييس استخداما هما مقياس سيشور للموهبة الموسيقية ومقياس وينج المقنن للذكاء الموسيقي. وصممت هذه المقاييس للأطفال فوق الثامنة.

يستمع الأطفال في أي من مقاييس الاستعداد الموسيقي على جوزين من الأصوات مثلا نوتتين (علامتين موسيقيتين)، وترين أو نغمتين، ميليودين (لحنين) بسيطين. وترتبط المهمة ما إذا كان الجوزين من الأصوات هما متشابهان، مختلفان، ما إذا كان أحدهما عال أم منخفض، صارخ أم ناعم، أفضل أو أسوء. إن أكثر مقياس مستخدم للكشف على الموهبة الموسيقية يتطلب من الأفراد الاستماع للحنين يختلفان بعلامة موسيقية واحدة. وعلى الفرد أن يحدد ما إذا كان اللحنان متشابهين أم مختلفين، وإذا كانا مختلفين على الفرد أن يحدد مكان العلامة المختلفة.

تعكس هذه المقاييس مفاهيم محددة للقدرة الموسيقية. مثلا، يحتوي مقياس سيشور اختبارا فرعيا لتمييز طبقة الصوت وتمييز الخشونة ويحتاج ذلك لمهارة عالية من التمييز. تعتبر هذه المهارات الحسية مركزية بالنسبة للقدرة الموسيقية. ولكن ربما يمكن القول بأن الخبرة الموسيقية لها علاقة أقوى بادراك البنية أكثر من عملية التمييز الرفيع. ولهذا السبب يعتبر مقياس وينج للذكاء الموسيقي أكثر مصداقية من مقياس سيشور.

الموسيقية. عادة ما يكون دور الأسرة أكثر أهمية من دور المدرسة بالنسبة للموهوبين موسيقيا ومن غير دعم أسري غالبا ما يتخلى هؤلاء الأطفال عن الآلات الموسيقية. إن الخارقين موسيقيا الذين واصلوا عملية العزف والتأليف في مرحلة الرشد تم بالتأكيد تشجيعهم ودفعهم من قبل أسرهم ومعلميهم. وعندما تلاحظ الموهبة الموسيقية لأول وهلة لا يمكن على الإطلاق أن تنموا بصورة كاملة من غير عملية تربية وتدريب بشكل يومي.

إن الذين واصلوا عملية الأداء الموسيقي في مرحلة الرشد كان على الأقل لهم أحد الآباء أو المعلمين الذين اهتموا بهم بصورة معمقة وعملوا يوميا معهم، وجلسوا بالقرب منهم أثناء الممارسة، كما أسسوا لهم بنيات الضبط والتنظيم. عموما يلعب الآباء دوراً نشطاً وتدخليا في تشجيع وترقية الموهبة الموسيقية مقارنة بالموهبة الفنية في الرسم. مثلا، كانت أم أحد الأطفال الموهوبين تقوم بالعمل معه مرتين في اليوم لمدة ١٥ دقيقة في مرة، وتعتبر الممارسة عملية يومية، نادرا ما يجبر الطفل، ولكن يتوقع منه العمل بكل سهولة. ويقول عازف الكمان استيرن يجب أن يكون هناك شخص ما يدفع أبا أو معلما، ربما يكون أحيانا برفق ورقة، وأحيانا دفعا قاسيا مرعبا، ولكن أحيانا ولسوء الحظ يكون دفعا يجعل الطفل بعيداً عن الموسيقى. إن نوع الدفع الأسري هو الذي يساعد على تحديد الناتج أو الحصيلة النهائية للطفل الخارق.

العلاقة بين الموهبة الموسيقية والذكاء

لا يبدو أن الموهبة الموسيقية لها علاقة ضرورية مع الذكاء وكذلك في مجال الموهبة الفنية. وأظهرت المحاولات الرامية لتحديد العلاقة الارتباطية بين الاستعداد الموسيقي ومقاييس الذكاء العامة علاقة إيجابية لكنها منخفضة. ويتضح من خلال ذلك بأنه بمجرد أن يتحصل الفرد على معامل ذكاء حوالي ٩٠ لا يكون الذكاء منبئاً على القدرة الموسيقية. ولكن هناك مجموعة من الموهوبين موسيقيا من نالوا درجات عالية في الذكاء. فمثلا، كان الطفل إن إي متقدما في ذكائه مقارنة مع عمره. وأظهر طلاب مدرسة منيوهن للموسيقى متوسط ذكاء ١٣٠ وهو مستوى أكثر من المتوسط بانحرافين معياريين. ولكن حتى بالنسبة للتلاميذ من ذوي الذكاء المنخفض في ذات المدرسة ونالوا درجات متدنية في القراءة والحساب نالوا جوائز في الموسيقى. بالإضافة لذلك، فإن وجود درجات ذكاء منخفضة ومرضية كما في حالات الحكماء البلهاء في الموسيقى يبرهن على أن الاستعداد الموسيقي العالي يمكن أن يتجلى حتى في سياق معامل الذكاء المنخفض جداً كما الحال بالنسبة للحكماء البلهاء في الفنون البصرية.

العلاقة بين الموهبة الموسيقية والمهارات البصرية الإدراكية

غالبا ما تتشكل الموهبة الفنية من خلال القدرات البصرية الخيالية الرفيعة المستوى. وتسمح هذه

وهاندل ويتهوفن نماذج للموسيقيين العظام وجميعهم كانوا يعزفون في مرحلة مبكرة من الطفولة. ولكن لم يبدأ هؤلاء عملية التأليف الموسيقى إلا في مرحلة المراهقة المبكرة إن لم تكن بداية الرشد المبكرة. ولكن كان المعجزة إن إي من الحالات النادرة التي بدأت عملية التأليف الموسيقي في عمر ٤ سنوات وفي عمر ٨ سنوات كتب ٦ سوناتات (لحن من آلة أو آلتين) للبيانو والكمان، و٣ سمفونيات (لحن موسيقي طويل) لأوركسترا صغيرة (فرقة موسيقية).

ربما تكون المقارنة مفيدة هنا بين الموهبة الموسيقية في الفنون الجميلة والموهبة في الفنون الموسيقية. إن نموذج وقوع حالات خارقة في الرسم في العمر المبكر أقل من حالة وقوعه في الموسيقى. يعتبر الرسم أكثر تماثلاً مع التأليف الموسيقى مقارنة بالأداء الموسيقي. إذا قارنا مثلاً تكرار حالات المؤلفين الموسيقيين الخارقين في الرسم ربما نجد بأن المعجزة الموسيقية هي نادرة كالمعجزة في الرسم.

القدرة على التمثيل المتعدد للعلاقات الموسيقية

يمتلك الأطفال الموهوبين موسيقيا قدرة غير عادية لتمثيل العلاقات الموسيقية في اوجه مختلفة. إذ يستطيع هؤلاء الأطفال الحركة بحرية بين أربعة طرق مختلفة للإصغاء على قطعة موسيقية، وتحويل تركيز انتباهم بين الآلة الموسيقية والقطعة المعزوفة، والسلم، والصوت والبنية الموسيقية. لهذا السبب فإن للأطفال الموهوبين موسيقيا تمثلات داخلية متعددة للقطعة الموسيقية، وعلى عكس ذلك فليس لدى الأفراد غير الموهوبين هذه التمثلات، بغض النظر عن العمر والتدريب الموسيقي فإنهم يستخدمون استراتيجية واحدة ويركزون بصورة ثابتة في أبعاد موسيقية محددة.

القدرة على التركيز المستدام

لا يكفي النظام والقواعد المقدمة من المعلم الراشد فقط لعملية النضج في الموهبة المبكرة وربما تكون هناك أهمية لبعض السمات الشخصية. غالبا ما يستجيب الأطفال المتمردين وذوي السمات الاستقلالية بصورة سالبة للضغوط كما يرفضون الممارسة الموسيقية. ولا يستطيع الفرد أن يكون موسيقيا عظيما أو مؤلفا من غير ممارسة منتظمة ولهذا السبب ربما تكون واحدة من العوامل المقومة الهامة لقطف ثمار الموهبة الموسيقية هو درجة معينة من الإذعان بالنسبة للطفل. ويعتبر النظام الذاتي والدافعية حاسمان في الموهبة الموسيقية. وغالبا ما يكون الأطفال الخارقين موسيقيا قساة على أنفسهم كما بالنسبة لآبائهم ومعلميهم. ويرفض هؤلاء الذهاب إلى النوم حتى يتقنوا المقطوعة الموسيقية التي حددوا تعلمها ذلك اليوم كما تشير بعض التقارير القصصية. وللأطفال الخوارق موسيقيا قدرة غير عادية في التركيز في مجالاتهم والعمل بجهد وبصورة مستدامة كما بالنسبة للأطفال الخارقين في المجالات الأخرى. وعادة ما يكون لهؤلاء الأطفال مقدار غير عادي من الطاقة. فمثلا، هناك تقرير بأن المعجزة ميندلسون عندما بدأ مع أخته دروسهما في الموسيقى

ولكن نجح إن آي وحده وكان يعزف بصورة عفوية. وتقدم ذاكرة الطفل إن أي دليل على الفهم الضمني للبنية الموسيقية، وإنه قادر بصورة أفضل لتذكر بنية مألوفة، والانسجام، والإيقاع، أكثر من عملية الانسجام العشوائي للموسيقى. وتشير عملية التذكر الرفيع للأشكال المألوفة في الموسيقى على التمثيل اللاواعي لها. وتعبر القدرة الخارقة للأطفال الموهوبين موسيقيا على عزف ما استمعوا له على حالة اللا تأمل. ويقول هؤلاء الأطفال بأنهم إذا فكروا في قطعة موسيقية فإنهم غالبا لا يستطيعون تقليدها وعزفها.

الطبقات الصوتية المثالية

يمكن التنبؤ بقدرة الأطفال الموهوبين موسيقيا على إظهار الطبقات الصوتية الكاملة أو المثالية. وهي القدرة على تسمية النوتات (العلامات الموسيقية) المسموعة فضلا عن القدرة على غناء النوتة المحددة. أظهر بعض الأطفال الخوارق طبقات صوتية مثالية تتسم بالكمال. مثلا، عندما كان الطفل المجري إن إي في عمر ٣ سنوات باستطاعته أن يحدد بصورة فورية على البيانو النوتة الموسيقية التي تم عزفها له. بالإضافة لذلك كانت له مهارات صوتية أخرى إذ يمكنه معرفة المسافات والعلامات الموسيقية على الوتر وكذلك تحليل الأوتار. وعندما كان موتسارت في عمر ٤ سنوات كانت له طبقات صوتية مثالية.

لكن أظهرت المقابلات المجراة مع أساتذة الأطفال الموهوبين موسيقيا أن الطبقات الصوتية المثالية لا ترتبط بصورة ثابتة بالموهبة الموسيقية. ربما تكون هذه الطبقات نتيجة لعملية التدريب. مثلا، أظهر مسح لألف من الموسيقيين بأن امتلاك الطبقات الصوتية المثالية غالبا ما يرجع للعمر الذي تم فيه تقديم الدروس الموسيقية. مثلا، بالنسبة لهؤلاء الذين بدأوا الدروس قبل سن ٤ سنوات فإن ٩٥٪ لهم طبقات صوتية مثالية، ولكن بالنسبة للذين بدأوها في عمر ١٢ سنة فإن ٥٥٪ كانت لهم هذه الطبقات المثالية. ولكن لم يقدم هذا الدليل إثباتا كافيا بأن الطبقات الصوتية المثالية هي من جراء عملية التدريب. ربما يكون هؤلاء الأطفال الذي بدأوا الدروس الموسيقية في عمر مبكر جداً هم أكثر موهبة من الذين بدأوها مؤخراً فضلا عن ذلك ربما تكون لهم ميول لامتلاك هذه الطبقات المثالية.

مهارات الأداء على الآلات الموسيقية

لا يأخذ غالبية الأطفال الموهوبين فنيا دروسا في الفنون الجميلة بينما يبدأ معظم الأطفال الموهوبين موسيقيا في السنوات الأولى في المدرسة دروسا رسمية الآلات الموسيقية. وبذلك أخذ هؤلاء الأطفال دروسا موسيقية في عمر مبكر ودرسا تطبيقيا يرتبط بتدريبات يومية. ويستطيع الاستاذ بحكم خبرته أن يقرر ما إذا كان له تلاميذ موهوبين يعزفون بسهولة، ويتعلمون بسرعة، ويصلحون ذاتيا أخطاءهم بسرعة، كما يؤدون الموسيقى بثقة.

الموهبة الموسيقية عند الأطفال❖

أ.د. عمر هارون الخليفة
باحث من السودان

مقدمة

هناك حساسية للأطفال نحو الموسيقى بصورة عامة فضلا عن ذلك هناك فروق كبيرة بين الأفراد في عملية التذوق الموسيقي. ربما يستطيع طفل الغناء بصورة صحيحة في عمر سنتين ولا يستطيع الراشد أن يكتسب هذه المقدرة. هناك ثلاثة مصادر للتعرف على الموهبة الموسيقية بالنسبة للأطفال. أولا: الأطفال الذين تم التعرف عليهم كموهوبين موسيقيا بواسطة الآباء أو المعلمين. ثانيا: المعلومات البيوغرافية المتعلقة بظهور الموهبة الموسيقية بالنسبة للمؤلفين الموسيقيين. ثالثا: الأطفال الذين تم تصنيفهم كحكماء بلهاء في الموسيقى، كما في حالات التوحد، والذين أظهورا قدرة موسيقية عالية. ويلاحظ بأن كل عينة الأطفال الموهوبين موسيقيا التي تمت دراستها كانت من الغرب وارتبطت موهبتهم بالموسيقى الكلاسيكية. إن المسألة الجوهرية في القدرة الموسيقية للأطفال هي الحساسية لبنيات الموسيقى، والنغمية، والسلم، والانسجام، والإيقاع. وتسمح هذه الحساسية الموسيقية عند الأطفال على تذكر الموسيقى وأدائها بسهولة من خلال أنشودة أو آلة أو اختراع الألحان.

تظهر علامات القدرة الموسيقية لكل الأطفال في مرحلة مبكرة عادة خلال مرحلة الروضة وربما تظهر الموهبة الموسيقية في عمر مبكر حوالي سنتين وغالباً قبل ست سنوات. وربما تظهر هذه الموهبة قبل ظهور بقية المواهب الأخرى. تم اكتشاف قدرات ٤٧ موسيقاراً في عمر أربع ونصف سنوات. وأظهرت بعض الأبحاث بأن ٧٠٪ من عازفي الكمان العظام، كما بالنسبة لموتسارت، ظهرت قدراتهم في عمر أربع

❖ الدراسة هي تحرير لمقال في كتاب: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent

هوامش:

١- بنتونسي، أحمد: الطفل واللعب (١٩٨٩). تحليل مضمون القراءة، قضايا ديداكتيكية، عدد ١٠ ، ص ١١٦.

٢- الهيلالي، مصطفى، ريحان مصطفى (١٩٩٤). دليل في التربية ما قبل مدرسية، مطبعة النجاح البيضاء ، ص ٤٥.

٣- الغزالي، أبو حامد: إحياء علوم الدين، بيروت، دار المعرفة، الجزء الثالث، ص٧٣.

٤- الهيلالي، مصطفى، ريحان مصطفى، المرجع السابق، ص ٨٤.

٥- الببلاوي، فيولا (١٩٨٦). خطة لتربية الطفل العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس .

٦- الهيلالي، مصطفى، ريحان مصطفى: المرجع السابق، ص ١٠٧.

٧- موسوعة، الطفل من الحمل حتى البلوغ، ص ٩٨٩.

٨- الهيلالي، مصطفى، ريحان مصطفى: مرجع سابق، ص ٩٢.

٩- مرجع سابق، ص١٦٦.

١٠- الشخبطة: الخربشات.

١١- موسوعة الطفل: المرجع السابق، ص٩٥٨.

١٢- نفس المرجع: أعلاه

١٣- الهيلالي، مصطفي، مرجع سابق، ص ٤٢.

١٤- عدس، عبد الرحيم، عارف، عدنان (١٩٨٢). رياض الأطفال دار القلم- الكويت ، ص٥.

١٥- الهلالي، ريحان: مرجع سابق، ص١١٩.

١٦- مطاوع، ابراهيم (١٩٧٩). الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٣١.

١٧- الصويجي، حمدي حسين (١٩٨٧). وسائل الاتصال والتكنولوجيا، دار القلم، الكويت، ص٢٤.

١٨- المير، خالدو قاسمي، إدريس (٢٠٠٠).سلسة التكوين التربوي الجزء الخامس/ الطبعة الثانية، ص ٩.

١٩- مطاوع، ابراهيم، مرجع سابق، ص ٢٧.

٢٠- المير، قاسمي، مرجع سابق، ص٢٠.

٢١- عبد الدائم، عبدالله (١٩٧٣). التربية عبر التاريخ الطبعة الأولى، بيروت ، ص٣٢٠.

٢٢- الخوري، أنطوان: اعلام التربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص ٤٧.

٢٣- المير، قاسمي: مرجع سابق، ص ٣١.

٢٤- معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص ١٨٨.

٢٥- المير، قاسمي مصطفى: مرجع سابق، ص ٤٩

صرف، يسعى إلى طمس الهوية، إن ما ينقص المدرسة المغربية هو ممارسة الإبداع التربوي والتجديد الوظيفي لأدواتها، من خلال التكيف مع كل المتغيرات التي يعيشها المجتمع، ومحاولة تفعيل هذه البنية من داخلها، وأن تخلق نوعا من العلاقة بين الواقع الاجتماعي، الاقتصادي والمناهج والأدوات التعليمية، والعمل على: "إعداد الشروط داخل نسيج ذاته، لتجاوز التفاوت بين التلاميذ بسبب الإرث الثقافي، وذلك بقرار تعليم ديمقراطي من حيث مضمونه، وأساليبه ومناهجه البيداغوجية"[٢٨] واعتماد أساليب تكون في عمق الحاجات النفسية والثقافية للطفل المغربي.

إن المؤسسة التربوية المغربية، الآن تعرف صراعا بين التمزق في بنياتها والتفاعل في المجتمع، حيث أصبحت كيانا مرفوضا، مهترءاً يحس بالفراغ في المحتويات البيداغوجية، كما يؤكد ذلك محمد عزيز الحباني[٢٩] ، ويتمثل ذلك في:

- الفراغ السكولوجي: يتمثل في فقدان الشعور بالمشاركة في حياة الآخرين وفقدان الشعور بالتواصل مع الواقع المعيش.

- العزل والوحدة "عزلة الاخفاق وانغلاقها على ذاتها إلى حدود مسخ شخصية الكائن"[٣٠]، من خلال صرف النظر عن الأسئلة الحقيقية التي من المفروض على المؤسسة أن تجيب عنها.

ولم تستطع السياسة التربوية ببلادنا أن تكون لحد الساعة، مصلحة، داعية إلى تغير واقع فاسد بواقع آخر جديد، وبالتالي لم تستطع أن تنجح في مهمتها التربوية، وذلك بتحويل التعليم إلى حق عام، حيث تتبع نظاماً تربويا تصفويا ونخبويا منذ خطواتها الأولى المتعلقة بالتعليم الأولي الذي انعكس على هيبة المؤسسة، وعلى المشتغلين فيها، وعلى نفسية التلاميذ[٣١].

الطفل المغربي والكتاب التربوي التعليمي:

إن الكتاب المدرسي كوسيلة تربوية، يعد من اللبنات الأساسية لفتح جسر التواصل مع الطفل، فهو الذي يضمن هذه اللحمة العلائقية التي تربط الطفل بوسطه المجتمعي، من خلال توظيف صور مرتبطة بواقعه المعيش، واعتباره صورة مصغرة عن فضاء ينتمي إليه، ويتفاعل معها لغوياً، وأنسنة، لذا ينبغي اتخاذ مواقف من هذه الآلية التواصلية، بدل المواقف السلبية التقليدية، التي تعتبره أداة لتحصيل معرفة جاهزة وإجبارية ونهائية وتكرس إعداد طفل سلبي ومستقبل للمادة فقط، لذلك يجب التفكير في تصور إستراتيجي بيداغوجي، يضع بعين الاعتبار واقع الطفل، ونشاطه الذاتي، في بناء عملية التعلم، واكتشاف المعرفة ونلخص ذلك في:

- إنتاج كتاب يلبي حاجيات الطفل السيكولوجية والسوسيوثقافية والتي يتفاعل معها الطفل بشكل إيجابي.

تغني المدرس عن الاستخدام المكثف للوسائل اللفظية، فالصورة تغطي البعد الحسي الذي يتميز بتدفق قوي عند الطفل، حيث يتماهى معها بشكل يجسد ترابط الطفل مع المادة المدروسة، حيث تلبي هذه الصورة بعدا حسيا، واقعيا وتمنح فرصة الاعتماد على التمثل البصري لموضوعات التعلم، ولها قوة تحفيزية خصوصا في المراحل الأولى لتأقلم الطفل داخل مؤسسة التعليم الأولي لما يتميزون به من كثرة الاهتمام بالصورة، والاندفاع العفوي للتواصل معها، هذا الإندفاع توضحه السلوكيات والتصرفات التي يقوم بها الأطفال من تتبع لصور الكتاب.

❖ الرسومات التوضيحية:

إن استعمال المربي بالرسومات (في حالة غياب الصور المعبرة عن الأشياء)، يجعلها تندرج ضمن الوسائل التربوية، فهي تسد الفراغ الذي يصعب توصيله عبر الصورة - وإن كانت هذه الأخيرة توفر بعداً تقريبيا للمادة - فإنها تمنح بعداً رمزيا، انطلاقا من الوظيفة الرمزية، الحسية التي تحملها، فالرسم بالنسبة للأطفال نشاط عفوي يقبلون عليه بعفوية وطواعية، وأداة يمتلكون بها الواقع ويجسد بشكل ذاتي من خلال العلاقة التي تظهر على الموضوعات المرسومة.

وبذلك تستمد الرسومات وظيفتها الديداكتيكية، وقوتها في تحقيق التواصل الذي يؤثث العملية التعليمية في أبعادها البيداغوجية.

❖ ألعاب تربوية:

إن الحديث عن الوسائل التعليمية ما قبل المدرسية، يستدعي الحديث عن الأدوات المتعلقة باللعب، وتوظيفها تربويا، حاجيات الطفل والذي تتقوى لديه في هذه المرحلة ميولات كبيرة نحو اللعب، لذلك وجب تنظيمها واستغلالها كأدوات مساعدة في المنظومة التربوية والمرتبطة بعملية تسهيل النمو الإدراكي والحسي عند الطفل ومنها:

❖ الوسائل التي تساعد على النمو الحسي الحركي:

تلك الوسائل التي تساعد يد الطفل على أن تكون أكثر دقة في القيام بالحركات والتي تفيد في نمو التحكم العضلي للأصابع (أمثلة):

- لعبة "الليجو"[٢٧]: وهي وسيلة تعمل على نمو التوافق الحسي الحركي وتسمح للطفل بأن يعبر عن نفسه، يتنكر، يرسم، يمارس التشكيل، ويتمتع في نفس الوقت، فهي لعبة مشوقة من الناحية النفسية يقوم فيها بدور نشيط، كما أنها تترك مجالات للتميز، وهي لعبة جماعية واجتماعية تعتمد على التشكيل.

❖ بساطة الوسيلة واحتوائها للموضوع:

ينبغي على الوسيلة التربوية أن تكون أداة لتسهيل العملية التعليمية، لذلك يجب أن تتميز بالبساطة في أشكالها ومضامينها، حتى لا تخلف تعقيداً، يصعب فهمها من طرف الطفل، "ويكون المتعلم في أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة - إلا في الأقل- وعلى سبيل التقريب والاجمال والأمثال الحسية"٢٢.

فالوسيلة يجب أن تكون في ذاتها أداة لفهم الموضوع المدروس وفي ارتباط تام به ولهذا، "فاختيارها مشروط بأن تكون صلتها بمحتوى أنشطة التعلم صلة قوية، ولذلك على المدرس أن يرعى مدى قوة الوسيلة على ملامسة أغلب جوانب الموضوع حتى لا يكون محتواها لا يمت نهائيا أو فقط جزئيا بصلة لموضوع التعلم، وبذلك تفقد قيمتها وفعاليتها الديداكتيكية" (٢٢).

٢: نماذج من الوسائل التعليمية ما قبل مدرسية:

❖ الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي مكونا أساسيا من مكونات المنهج التعليمي، فهو الوعاء الذي تنظم فيه مجموعة من المحتويات والمواضيع التي تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية فهو "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، الذي يفترض فيها أنها الأداة- أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج سلفاً"(٢٤)، ويتخذ الكتاب شكل تبويبات محتوى المادة الدراسية، ويقدمها في شكل مبسط ومشوق، اعتمادا على النصوص والصور ومجموعة من الأنشطة المرتبطة بالمادة التعليمية، والتي تمنحه وضعية متميزة، لا يمكن الاستغناء عنه، بشكل تام داخل المنظومة التعليمية، ويحمل الكتاب المدرسي مجموعة من الأدوار والوظائف منها:

❖ تبسيط المادة التعليمية ومسايرة البنية الإنمائية، الإدراكية، اللغوية للتلميذ مما يسهل عملية الاستيعاب والفهم.

❖ ترجمة المناهج التعليمية.

❖ يوفر نوعا من تكافؤ الفرص التعليمية، بين مجموع التلاميذ انطلاقا من مبدأ توحيد الكتاب.

❖ قابليته للإدماج في جل الطرائق التعليمية "سواء كانت تقليدية تقريرية أو حوارية أو طرائق معتمدة على الأنشطة والمهام، طالما أن الكتاب كمصدر للمعرفة والأنشطة التعليمية يعتمد على فاعلية القراءة من المتعلم"(٢٥).

❖ استعماله كأداة للمطالعة وعملية القراءة مما يدفعهم إلى حب الاستطلاع وينمي فيهم الميل للعمل الذاتي والمتابعة.

وظائف الوسائل التعليمية:

ترتبط الوسائل التعليمية في بنيتها وأدواتها بماهية الأهداف المرجوة من الممارسة التربوية، والتي تنبني النقل النوعي للتمدرس وإشراعه داخل الفضاء التعليمي وذلك بتوظيف مجموعة من التقنيات والأدوات والإجراءات التي تساعد على انخراطه لتمثل الممارسة الديداكتيكية في أبعادها السوسيولوجية، والمعرفية والنفسية، والتربوية والتي تتحدد في:

١- الانتاجية المعرفية:

تعمل الوسائل التعليمية على فتح فضاء انتقالي من الاكتساب التلقيني إلى الاكتساب الذاتي يعتمد إشراك المتلقي والمتمدرس في الممارسة التعليمية، عن طريق البحث الذاتي عن أدوات ووسائل تنمي قدراتهم الاستيعابية نحو المعرفة، وهكذا "فالوسائل تثري المحيط المدرسي للمتعلم بالاستثمارات والخبرات المتنوعة التي من شأنها أن تنسى عن معارفهم وإدراكاتهم"[١٩] ، إن الوسائل التعليمية تنمي الفعل الإنتاجي عند التلميذ من خلال الملاحظة والقياس والتجريب والتركيب، واحتكاك مباشر بموضوع التعلم الذي يعكس الأشياء الحقيقية وموضوعات الواقع وظواهره التي تشكل المحيط الطبيعي والاجتماعي، بهذا الشكل يحقق مبدأ أساسي في فتح مجال النشاط الذاتي والحضور الإيجابي للانخراط في سيرورة التعلم.

٢- استيعاب المادة وتقريب التمثل المعرفي:

تشكل الوسائل التعليمية القناة التي تمرر عبرها المعارف، والخبرات المعرفية في فترة زمنية محددة، تضمن تماهي المتمدرس مع حيثيات الموضوع الذي يحتم على المربي- المدرس- تذليل مجموعة من الصعوبة التي تشكل عوائق دون وصول الأهداف التربوية المتوخاة منه، عن طريق توظيف الأدوات والمواد التعليمية التواصلية، "بالرغم من كون الإنسان يمتلك الوسائل التي تساعده على التعلم، كدافع الاستطلاع وإمكانيات فيزيولوجية للإحساس وقدرات عقلية متطورة كالإدراك والتذكر، والتفكير، تبقى أهمية الوسائل الديداكتيكية من طرائق وتقنيات ومدرس وسائل عامة وسائل تكنولوجيا التعلم بصفة عامة واردة وحضورها ضروري لتسريع عملية التعلم، فالوسائل تقدم للمتعلم أساسا ماديا للتفكير وتختزل الواقع المعقد، وتبسطه في شكل خبرات قابلة لاستيعاب متخطية بالمتعلم حدود الزمان والمكان"[٢٠].

٣- التحفيز البيكولوجي، واستمالة المتمدرس:

إن توليد الاهتمام عند المتعلمين من المهام الأساسية للوسائل التعليمية واعتبار هذه الوظيفة من الأدوار المهمة داخل الممارسة التربوية، لما تلعبه من توجيه نحو ميول التلميذ وقبوله للمادة المدروسة،

❖ تشجيعه على الاستماع وحب التساؤل المبني على الحوار بين المربي وبقية الأطفال من خلال خلق مجموعات صغيرة تتحاور في مواضيع توافق أعمارهم وتركهم يعبرون بكل تلقائية دون مضايقة.

❖ خلق دوافع التعبير المرتبط بحاجاتهم ورغبتهم مع تحفيزه على الكلام عن طريق تشجيعه وتهنئته بصواب كلامه.

التعبير الشفاهي مدخل لاكتساب اللغة:

تعتبر مرحلة ما قبل التمدرس المرحلة المهمة التي من خلالها يكشف الطفل قدراته اللغوية ويخلق بذلك نسقه اللغوي الخاص بالمجموعة اللغوية التي ينتمي إليها، يبدأ الطفل خلالها في التحرر من الاستعمال اللغوي الآلي، الذي يسيطر عليه البعد الذاتي ويحكمه قدراته الصوتية والإدراكية، والتي تعتمد على التقليد والتكرار واستعمال أجزاء الكلمة للتعبير عن الفكرة "فيبني الطفل تنظيمه اللغوي استناداً إلى عدد من العمليات الذهنية التي ترتبط بنموه الإدراكي"، وتأخذ بالتالي نسقا نفسيا إدراكيا تسير وفق المحيط الذي يعيشه الطفل، وتمنح للطفل أداة للتعامل داخل المجتمع، وتعتمد مؤسسة التعليم الأولي على: "اعتماد الحس القائم على الإدراك الظاهري، دون تحليل، ودون استغلال العلاقات بين عناصر الحدث أو الشيء ومن التعامل مع الأحداث المباشرة الظاهرة. نحو التعبير عن علاقات اجتماعية وإعطاء الطفل أداة للتعامل مع البيئة على مستوى أكثر رقيا من المستوى الذي كان يعتمد فيه على جسده من أجل التعبير، وفي تداخل الفعل أو الحدث مع اللغة"[١٥]. ويتم التدرج في استعمال البعد الشفهي لاكتساب اللغة، عن طريق إعطائه بعض القواعد الضمنية للغة، عن طريق عينات لغوية تركيبية، وصرفية، كاعتماد صيغ النفي والاستفهام والتعجب والتعليل...

الآليات والوسائل التربوية ما قبل مدرسية:

عرفت الوسائل التربوية تفريجات كثيرة إثر التحولات البيداغوجية التي عرفتها العملية التربوية، وارتبط ذلك باتساع مفهوم الهدف التربوي وسبل الإحاطة به على جميع المستويات الديداكتيكية، حيث اتسعت دائرة المعرفة البشرية بشكل جعل التفكير في أدوات وتقنيات جديدة، لتوصيل المادة التعليمية، ارتباطا بواقعها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي، لكن هذا التطور جعل مفهوم الوسيلة التربوية، محط لبس واختلاف في ماهيتها وضرورتها، فكثرت التسميات وتداخلات الدلالات المحتملة لهذا المفهوم، فتولد عن ذلك غياب تحديد واضح لمفهوم الوسيلة التعليمية.

مفهوم الوسيلة التعليمية:

ارتبطت الوسيلة التعليمية بالحقل التربوي الديداكتيكي وعرفت تطورات كبيرة في مفهومها وطبيعتها، حيث كان ينظر إليها باعتبارها أداة تكميلية خارج الثالوث التربوي الذي يعتمد (المدرس،

أنشطة التعبير

١: التعبير الفني:

يميل الطفل بطبيعته إلى القيام بأنشطة وتصرفات تنم عن بعد فني وجمالي، إذ يتجه عادة نحو خلق خربشات ورسومات ترتبط ارتباطاً وثيقا بأنشطة التعلم والإعداد في مؤسسة التعليم الأولي، وتمكنه من العمل والملاحظة والشرح والتواصل واستعمال الجسم والأدوات والتمارين التخطيطية.

الرسم:

يأتي الحديث عن رسومات الأطفال، باعتبارها طريقة للاتصال، ووسيلة لاكتشاف العالم مثل اللعب، وفي هذه المرحلة تصبح هذه التعبيرات وسيلة لتهذيب الروح، فعندما لا يرسم الطفل لأول مرة تتمكن من إدراك السبب، والتأثير بين الحركة الكاملة والأثر، ويشعر بممارستها، وعندما يستخدم الألوان وأصابعه، والأقلام الزيتية، يصل للدرجة التي تمكنه من ترك أثر على الورقة، ويبدأ التدريب الطويل من خلال نضوج نشاطه اليدوي، ويقوي حركته في التحكم حتى يصل لمرحلة الشخبطة[١٠]، ورسم العلاقات التلقائية بدون أي هدف"[١١].

وفي مرحلة التعليم الأولي، ينتقل الطفل من ما هو تلقائي إلى المرحلة التي تستوجب توجيه هذه الحركات، حيث يستطيع المربي أن يكتشف رسوماته الدائرية والمربعة التي لا تماثل رسومات واقعية، وإنما تحمل دلالة في ذهن الطفل، حيث يربط الدائرة بالمنزل، أو شيء مرتبط به، وفي هذه المرحلة "تحقق قدراته التصويرية عموما في سن الرابعة ونصف، وفي هذه الفترة فقط تصبح رسوماته مفهومة لنا ولذا نستطيع أن نؤكد الشخبطة - الخربشات - تعبر عن حياة الطفل الخاصة بينما يعبر الرسم عن اكتشاف عالمه أو العالم الذي يعيش فيه ونذكر هنا أن النمو والنضوج يعنيان بالنسبة له أيضا الاستقلال الطبيعي والذهني عن الكبار والمشاركة في الحياة الاجتماعية مثل ألعابه التمثيلية والتي يقلد فيها الكبار وفي رسوماته التي تعبر عن قدرات جديدة في الكتابة والتعبير والرسم واللعب"[١٢] ، إن دور مؤسسة التعليم الأولي في هذه المرحلة تستدعي القيام على مساعدة الطفل نفسيا وتربويا للقيام بهذه الأعمال عن طريق مده بأدوات ومواد الرسم وإتاحة الفرصة له للتجريب بشكل تلقائي وتشجيعه وإعطاء الأهمية لأعماله، ولتكوين هذا النشاط يمكن للمربي أن يقوم:

- إنجاز رسومات حرة خاصة للأطفال.
- إنجاز رسومات موجهة من قبل المربي ومرتبطة بموضوع معين وجماعي تتطلب منهم استعمال الألوان وأدوات الرسم.
- خلق ركن خاص لجدريات ترسم من طرف الأطفال..

٢ : الطفل وتنمية الحس الخلقي الاجتماعي:

يستمد الطفل سلوكه الأخلاقي من تطور علاقاته مع بنية الأسرة والمجتمع، ومن تجاربه اليومية، ومن حركاته وحدوده وواجباته، وبهذا ينبغي التركيز في التعامل مع الطفل بإعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته المستقلة، وترشيده نحو الصحيح من الأعمال، ولا يجب نبذ أعماله بل نقد كل موقف غير سليم يعتمد فرصة لتقوية وترسيخ الضوابط والقواعد الاخلاقية السليمة وفق القواعد المجتمعية التي ينتمي إليها، ويتم التركيز في هذه المرحلة على:

- آداب الحديث: إلقاء التحية وردها، ضرورة الاستماع للمربي.
- أداب الطعام: غسل اليدين قبل وبعد الأكل، نظافة الأسنان بعد الأكل، التسمية، استعمال اليد اليمنى في الأكل...
- احترام الآخرين: احترام الأطفال داخل الروض، عدم الشجار مع الأطفال، خلق صداقات مبنية على التعاون ويتجلى من خلال ألعاب تعتمد على القواعد ومزاولة الأنشطة التربوية في مجموعات صغيرة.

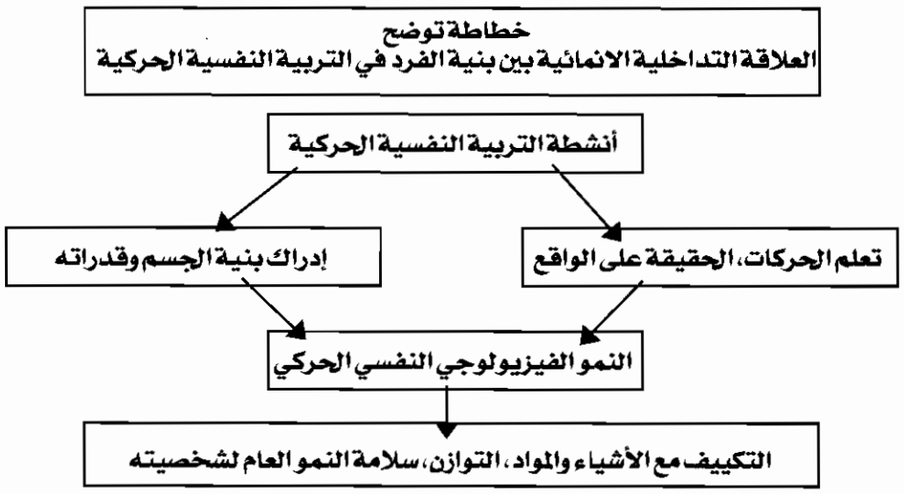
أنشطة الإعداد للقراءة والكتابة:

١: الإعداد للقراءة: القراءة ليست عملية بسيطة، فتعلمها ينبغي التكييف مع الأشكال والرموز والتعرف على أشكال الحروف والربط بينهما، والقدرة على تتبعها بالعينين في تناغم ملائم يفضي إلى فهم الكلمة في مقرؤتيها وتفهم لغة الحديث، وهذا يعتمد على التفاعل واكساب الخبرة ومن خلال الاهتمام بلغة الآخرين بحيث يكتسب اتجاها إيجابيا وفطريا نحو القراءة ويتولد لديه الانفتاح نحوها والميل إليها.

إن تعلم القراة يحتاج تأهيل الطفل وإعداده لها إعدادا يتجه نحو النشاط التربوي الذي يمارس ويتعلم من خلاله الطفل عملية القراءة، وتوضح هذه الخطاطة، القدرات القبلية والاستعدادات الخاصة التي يمتلكها الطفل وتوفرها مؤسسة التعليم الأولي لتمكين الطفل من تعلم فعل القراءة.

٢: الإعداد للكتابة:

الكتابة من الأدوات المعرفية والتربوية العامة، والمهارات اللغوية، وهي نظام من الرسوم الدلالية التي تعبر عن مضمون ومكون دلالي مقروء، وتوازي عملية الكتابة مع عملية القراءة في تلازمهما وترابطهما الجدلي، ولذلك فإتقانهما يقتضي الإعداد لهما قبل مباشرتهما، والكتابة مهارة فنية تقتضي تعلمها الإعداد الجيد، عن طريق أنشطة متدرجة تهدف إلى إكساب الطفل مرونة في حركات الأصابع وتناسقها مع الرؤية وتتمثل ذلك:



مناهج تنمية الحس الوجداني، الاعتقادي والأخلاقي:

١- الطفل وتنمية الحس الاعتقادي:

يتعامل الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس مع كل ما هو مادي ومحسوس، وما يتفاعل معه بالملاحظة المباشرة، وبالتالي فإن الحضور الوجداني الاعتقادي يتولد لديه انطلاقا من ملاحظة ذاته، ومن تعامله مع الملاحظات والممارسات الدينية التي تحيط به داخل الفضاء الأسروي، حيث تبدأ هنا ضرورة ربط هذه المكونات، بالمكون المجرد الذي يأثث فضاءه الاعتقادي، وذلك من خلال مواقف تبعث على إثارة الوجدان، وتحفز على الملاحظة والخبرة المباشرة وعلى التواصل، ويتعين على مؤسسة التعليم الأولي أن توفر الأجواء التي توحي بعظمة الله من خلال إثارة الطفل نحو سؤال الدهشة، والتي تتجسد في تنوع المخلوقات، وتمام صنعها، والإجابة على الأسئلة التي تفضي إلى ذلك من غير تعقيد أو تكليف، "فالطفل ينبغي أن يحس بالصدق في القول، وأن يتفاعل مع ما يسمعه ليخلق في نفسه الإيمان بالله تعالى الواحد الأحد، وليعرف عظمته من خلال مشاهدته، ومن خلال توجيه الراشدين له بالعمل والقول وبصدق نية وبالتعاطف، فذلك خير للانتقال بالطفل من الإيمان بالفطرة الى بداية الإيمان عن طريق التأمل وإعمال الفكر" [٨] .

❖ مادة القرآن الكريم والعقيدة:

يتلقى الطفل في مرحلة التعليم الأولي خمسة عشرة سورة من الحزب الستين من القرآن الكريم، والتي تحمل حقائق الوحدانية، ووجوب طاعة الله وعبادته وشكره، ويتم ذلك عن طريق تحفيز الطفل

تمظهراتها الجنينية، ولا يستقيم هذا التطور الإنمائي النفسي من خلال اللعب إلا بوعي الراشدين بأهميته، ذلك أن السائد بين أوساط المؤثرين في سلوك الطفل، هو الفصل بين اللعب والعمل، إذ يعتبرون اللعب عند الطفل مجرد وسيلة لتمضية الوقت، "وينبغي أن يؤذن له بعد الإنصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائما، يميت قلبه ويبطل ذكاءه، وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص.." [٣] فاللعب يتميز بوظائف وقيما تعليمية كبيرة، فحينما نتحدث عن اللعب التعليمي، فإننا نقصد اللعب الذي يؤدي إلى النمو الذهني بالممارسة التدريجية، فاللعب شكل من أشكال تنظيم التعليم، والتعلم لأطفال، "فهم يتعلمون وهم يلعبون وتلك طريقة وظيفية لتعليم الأطفال وتعلمهم في الكتاب، وهناك يكون تنظيم الخبرات وعمليات التعليم والتعلم وفقاً لما يعرف بـ (اللعب التعليمي)"[٤] . ومن خلال ذلك يجب تنظيم نشاط اللعب في روض الأطفال على نحو لا يفقد معه تلقائيته، ويتجه إلى موضوعات تهم وتلبي فضوله، ورغبته وتنمي نشاطه العقلي، مثل حل المشكلات أو العمل الجماعي مع الأطفال. فالطفل في سياق نشاط اللعب التعليمي، يعيش لعب طفولته، ولكن نتائج هذا النشاط هو التعلم، وتحدد الدكتوره فيولا البلاوي عدة وظائف في اللعب وتجسده في ثلاث مناحي [٥] :

- اللعب وسيلة للتربية
- اللعب شكل من أشكال تنظيم التعليم والتعلم.
- اللعب طريقة للتعليم والتعلم.

مناهج التربية النفسية الحركية:

توازي تطور التربية النفسية الحركية، تطور بنية الطفل الإنمائي، فالطفل كائن يمشي، يجري، يقفز... يتعامل مع الأشياء في مكوناتها ونواتها، فمؤسسة التعليم الأولي تساهم على إعطاء الطفل فرصة لاكتشاف قدراته الحسية الحركية، في فتح مجموعة من الأحواز التي يلبي فيها رغبته الفيزيولوجية والنفسية، وفي توفير فرصة الحركة وتلقينه سبل تنسيق وضعياته التي تدخل في تناسق مع نموه النفسي العقلي.

مرحلة التعليم الأولي تلائم فترة النمو الفيزيولوجي، والإدراكي للطفل، حيث يبدأ خلالها في التدرج من مستوى الإدراك الكلي العام والشامل، إلى مستوى التحديد والثبات والتحليل حيث تنمو لديه أجهزة التحكم في العضلات، والتنفس...، " وهذه العمليات تحتاج إلى رعاية وإلى تنظيم قصد المساعدة على تحقيق ترابط إجمالي لنضجه العضوي، ولخبرته العصبية، الحركية مما يساهم في إعداده لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات" [٦] ، فالتربية الحسية الحركية أساس كل تعلم ومعرفة،

واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسية

د. عبد السلام فزاري - كلية الآداب والعلوم الإنسانية- أكادير - المغرب

تكتسي المناهج التربوية أهمية كبيرة، باعتبارها المادة الخام التي يتزود منها الطفل برصيده المعرفي، لما لها من تأثير كبير في بنية الطفل السيكولوجية والمعرفية، فيما تحمله من مواضيع وأهداف عامة، تتعلق بأبعاد اجتماعية، وأخلاقية ودينية وترفيهية ومعرفية.. إن أهمية تحديد المناهج ودراسة مدى ملاءمتها لأوضاع الطفل المغربي وعلاقتها مع البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، تكتسي أهمية قصوى في إنتاج مناهج تلبي رغبة الطفل من جهة، وطبيعة المؤسسة الإبتدائية التي ينتقل إليها من جهة أخرى. إن اختلاف المناهج التعليمية ليس مرتبطا باختلاف الأقضية المؤسساتية والتسميات، وإنما راجع إلى اختلاف المنطلقات والأسس التي ترتكز عليها المناهج، وذلك من حيث فهم وتصور طبيعة الطفل، وإدراك العلاقة التي يجب أن تكون بين الطفل وبين الوسط الاجتماعي الأسروي، كبنية كبرى تحتوي مجموعة من القيم التربوية التي يحتاجها لخلق ذاته وانخراطه داخل هذه البنية.

إن اختلاف المناهج والآليات التربوية من مؤسسة إلى أخرى، واعتمادها على أساليب تربوية عقيمة وتقليدية، وعدم الإنسجام في مرافقها وبنياتها وتأطيرها يخلق نوعا من عدم التكافؤ بين رواد هذه المؤسسات، وبالتالي إتساع الهوة بين الطفل وطبيعة المرحلة الابتدائية التي يتأهلون بشكل جماعي لارتيادها.

إن التفكير في وضع إطار نظري، لصياغة مناهج مشتركة تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الاجتماعية واللغوية لكل جهة، مع مراعاة طبيعة الطفل وقوانين نموه النفسي، واختيار طرائف تقوم

الهوامش:

١- هي مؤسسة هولندية، غير حكومية تخصص دعماً مالياً لدعم الجهود الساعية إلى تحسين ظروف ووضعية الأطفال الفقراء، عن طريق تشجيع المشاريع التربوية المتسمة بالتجديد على المستوى المحلي، من أجل العناية بالأطفال الصغار ومساعدة المحرومين منهم بوجه خاص، لتحقيق واستثمار إمكاناتهم الذهنية وتطويرها. وتشرف المؤسسة حالياً على عدة مشاريع بحثية. نذكر على سبيل المثال البحث التداخلي Rechercheaction الذي ينجزه فريق "أطفال" بكلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالمغرب لتحسين وتطوير المهارات التربوية والتعليمية للفقهاء والمعلمين العاملين في الكتاتيب القرآنية التي تأوي الأطفال الذين لاتسمح الظروف الاقتصادية لأسرهم ولوج رياض الأطفال.

٢- شارل داروين، عالم انجليزي في القرن التاسع عشر وهو صاحب نظرية التطور وأصل الأنواع.

٣- عالم فرنسي مختص في علم الحياة.

٤- إن النظام التربوي التقليدي اهتم كثيراً بهذا الصنف من الذكاء، وينبغي الآن الاهتمام ببقية الأنواع الأخرى.

٥- ينبغي عدم الخلط بين الطفل الذي يتميز بالذكاء الجسمي- الحركي وبين الطفل ذو النشاط الحركي الزائد Hyperactive الذي يعتبر حالة غير عادية تحتاج إلى العلاج العصبي لكون نشاطه الزائد يسبب له تشتت الانتباه ويعوق عن التركيز الذي يحتاج إليه التعلم.

٦- يمكن القول بأن أغلب الأطفال يظهرون منذ سن مبكرة أصنافاً عديدة من الذكاء، فهم يتذوقون الأغاني والألحان منذ سن المهد، كما أنهم ينشدون الأغاني ويرقصون ويرسمون ويلعبون في جماعات صغيرة ويقومون بعد عدد لعبهم والتحدث فيما بينهم وهكذا فإن مختلف الذكاءات تظهر لدى كل الأطفال العاديين والذي يعمل على كبحها أو قمعها هي التربية السيئة التي لاتعمل على رعايتها وتنميتها وتشجيعها.

٧- يقول جاردنر بأن تحليلاته ودراساته قادته عام ١٩٩٥ إلى القول بوجود ذكاء ثامن هو الذكاء الطبيعي Intelligencenaturelle وهو يقدم مثالاً عنه يتجسد في شخص العالم الطبيعي الانجليزي "شارلز داروين" المغرم منذ نعومة أظفاره بحب الطبيعة والحيوانات وتحليل ودراسة ومقارنة بين كائنات الطبيعة.

يفضلون خوض المغامرات الجسمية كتسلق الجبال و الأشجار ، ولديهم تآزر حركي جيد ويصيبون الهدف في العديد من أفعالهم وحركاتهم ويفضلون اختبار الأشياء وتجربها عوض السماع عنها أو رؤيتها [٥].

و. الذكاء الموسيقى : يمكن التعرف على الذكاء الموسيقى لدى المتعلمين من خلال المؤشرات التالية : انهم يغنون بشكل جيد ويحفظون الأغاني بسرعة ويحبون سماع الموسيقى والعزف على آلاتها . كما أن لهم حس للإيقاع وقد يحدثونه بأصابعهم وهم يعملون ولهم القدرة على تقليد أصوات الحيوانات أو غيرها [٦].

ز . الذكاء البصري الفضائي : يمكن التعرف على هذا الصنف من الذكاء لدى المتعلمين خلال المؤشرات التالية: إنهم يستجيبون بسرعة للألوان وكثيرا ما يندهشون للأشياء التي تثيرهم ، وقد يصفون الأشياء، بطرق تنم عن خيال ويتميزون بأحلام حية ، والقدرة على تصور للأشياء والتأليف بينها وإنشاء بنيات. وقد يقال انهم " يبنون قصورا من الرمال" وهم من صنف المتعلمين الذين يحبون الرسم والصباغة ، ولهم حس فائق في أدراك الجهات ويجدون أنفسهم بسرعة في بيئتهم ، ويدركون الأشكال بدقة ، ويحبون الكتب آلتي تحتوى على عدة صور.

ح . الذكاء الطبيعي : يمكن التعرف على مؤشرات هذا الصنف من الذكاء لدى المتعلمين خلال المظاهر التالية : وانهم يهتمون بالنباتات والحيوانات ، ويقومون برعايتها ، كما يظهرون شغفا بتتبع الحيوانات وتربيتها وتصنيفها في فئات ، وهم يحبون التواجد باستمرار في الطبيعة ، ويقارنون بين حياة مختلف الكائنات الحية ، كما تستهويهم المطالعة في كتب الطبيعة [٧] .

٩- الذكاءات وأساليب المتعلمين في التعلم:

إن من بين الفوائد العلميه الهامة لنظرية الذكاءات المتعددة، في مجال الممارسة التعليمية أنها شخصت للممارسين التربويين الأساليب التعليمية - التعلمية، التي يتعلم بها كل متعلم وذلك بحسب نوع الذكاء المهيمن عليه. وفيما يلي نعرض للأساليب الخاصة ، التي يتعلم بها كل طالب يتميز بصنف معين من الذكاء .

أ . الذكاء اللغوي : يتميز المتعلم الذي لديه هذا الصنف من الذكاء ، بكفاءة السماع فهو سريع الحفظ لما يسمعه ، وما هو مطالب بحفظه ، ولا يجد في ذلك أي صعوبة كما أنه يتعلم أكثر عن طريق التعبير بالكلام ، وعن طريق السماع والمشاهدة للكلمات .

ب . الذكاء المنطقي - الرياضي : للمتعلم الذي يتصف بهذا الصنف من الذكاء قدرة فكرية على التصور ، وله أفكار جريئة، وهو كثير الأسئلة ، ودائم التفكير. ويحب العمل بواسطة الأشكال والعلاقات والقيام بالتصنيف.

ج . الذكاء التفاعلي : انه متعلم يستوعب أكثر عندما يذاكر مع غيره ، وهو يتواصل مع الآخرين بسهولة ، ويفهم الآخرين ويتعاون معهم .

د . الذكاء الذاتي : يتميز صاحب هذا الذكاء بشخصية قوية وارادة لمشاعره ، وثقة كبيرة في ذاته ،

هـ. الذكاء الجسمي- الحركي: يسمح هذا الذكاء لصاحبه استعمال الجسم لحل المشكلات ، والقيام ببعض الأعمال ، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس . إن التلاميذ الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطه البدنية، وفى التنسيق بين المرئي والحركي وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء .يتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الفائقة ، الممثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون والراقصون والرقصات والمخترعون.

و. الذكاء الموسيقى : تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمنى ، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها ، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والايقاعات وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم . نجد هذا الذكاء لدى المغنيين وكتاب كلمات الأغاني أو الراقصين والملحنين وأساتذة الموسيقى.

ز. الذكاء البصري – الفضائي: انه القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيا وبطريقة ملموسة. كما يمكن صاحبه من إدراك الاتجاه ، والتعرف على الوجوه أو الأماكن ، وابراز التفاصيل ، وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه.

إن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة ، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات.إن هؤلاء المتعلمين متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره.

يوجد هذا الذكاء عند المختصين في فنون الخط وواضعي الخرائط والتصاميم والمهندسين المعماريين والرسامين والنحاتين. ويمكن اعتبار "ميكيلانج " وبيكاسو " نماذج من الشخصيات التي تجسد قمم هذا الذكاء .

ح. الذكاء الطبيعي : يتجلى في القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات .

إن الأطفال المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها ، كما يحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة مختلف كائناتها الحية.

يقول جادنر: لقد قادتني تحليلاتي عام ١٩٩٥ إلى اقتراح شكل ثامن من الذكاء ، وهو الذكاء الطبيعي ، ولعل " شارل داروين Darwin . CH [٢] و"لينى" Linne [٣] وجان روستاند" و" كوفيي" أفضل من يجسد هذا الصنف من الذكاء.

هل هناك ذكاء تاسع ؟

يقول جاردنر: " يبدو لي اليوم أن هناك شكلاً تاسعاً من الذكاء يفرض نفسه، وهو الذكاء الوجودي وهو يتضمن القدرة لى التأمل في المشكلات الأساسية كالحياة والموت والأبدية ، وسيلتحق هذا الذكاء بقائمة الذكاءات السابقة بمجرد ما يتأكد وجود الخلايا العصبية التي يتواجد بها (Gardner,1997) ويمكن اعتبار أرسطو وجان بول سارتر وكيركجارد نماذج ممن يجسد هذا الذكاء التاسع ، إذا تبث مكانه في الدماغ .

يظهر الذكاء بشكل عام لدى معظم الناس، بكيفية تشترك فيه كل الذكاءات الأخرى ، ويعد الطفولة المبكرة لا يظهر الذكاء في شكله الخالص . ومعظم الأدوار التي ننجزها في ثقافتنا هي نتاج مزيج من الذكاءات في معظم الاحيان. فلكي تكون عازفا موسيقيا بارعا على الكمان لا يكفى إن يكون لديك ذكاء موسيقى وانما تكون لديك لياقة بدنية أيضا والمهندس ينبغي إن يكون لديه بدرجات متفاوته، كفاءات ذهنية ، ذات طابع فضائي ورياضي ومنطقي وجسمي وعلائقي .

ولتمييز الذكاء عن القدرات العقلية الأخرى ، فان جاردنر يقدم لنا مجموعه من العلامات ، أهمها :

أ . استقلال منطقة الذكاء في حالة وقوع تلف عصبي.

ب . وجود موهوبين وضعاف العقول وغيرهم من الأشخاص ، مما يساعد على دراسة الذكاء بشكل منعزل.

ج. وجود مجموعة من العمليات أو الآليات الأساسية لعلاج المعلومات التي تسمح بتحليل ومناقشة مختلف أنواع المعطيات النوعية. وهذه الآليات العصبية هي ما نسميه ذكاء ، وهى مبرمجة فينا وتعمل بمجرد استثارتها بكيفية معينة(أصوات، حركات..الخ)

د. وجود تاريخ نمائي لدى الفرد لهذه القدرة الذهنية.

هـ. وجود تطور تاريخي قديم لهذه القدرة العقلية.

و. ما يقدمه علم النفس التجريبي من دعم ، حيث أمكن إجراء دراسات حول الاستقلال النسبي للذكاء والذاكرة.

لا يكتفي جارد نر بتقديم علامات لتحديد الذكاء ، وانما يقوم كذلك ، بوضع بعض المعايير التي تميزه عن غيره . فالذكاء ليس مرادفا للجهاز الحسي ، كما انه ليس من الضروري إن يعتمد بشكل مطلق عليه ، كما انه لايمكن رفع الجهاز الحسي إلى مستوى الذكاء . ثم إن الذكاء يعبر عنه بأكثر من جهاز حسي.

٧- الذكاءات المتعددة الثمانية :

إن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح للشخص باستكشاف مواقف الحياة المعيشية والنظر إليها وفهمها بوجهات نظر متعددة. فالشخص يمكنه إن يعيد النظر في موقف ما عن طريق معايشته بقدرات مختلفة. إن الكفاءات الذهنية للإنسان يمكن اعتبارها جملة من القدرات والمهارات العقلية التي يطلق عليها "ذكاءات "

إن كل شخص سوى إلا ويملك إلى حد ما أحد هذه الذكاءات .ويختلف الأفراد فيما بينهم عن طريق الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفاءته لتحديد الطريق الملائم للوصول إلى الأهداف التي يتوخاها. وتقوم الأدوار الثقافية التي يضطلع بها الفرد في مجتمعه بإكسابه عدة ذكاءات . ومن الاهميه بمكان اعتبار كل فرد متوفراً على مجموعه من الاستعدادات وليس على قدرة واحدة يمكن قياسها عن طريق الروائز المعتادة . وهذه الذكاءات هي :

الجزء العلوي من اليسار للقشرة الدماغية يؤدى إلى فقدان القدرة اللغوية. والمرضى الذين يصابون فى النصف الأيسر من الدماغ قد يفقدون القدرة على الكلا م ، ولكنهم يظلون مع ذلك قادرين على غناء الاناشيد والأغاني لان نصف الدماغ الأيمن يظل سليما لديهم. والمرضى المصابين فى النصف الأيمن من الدماغ قد يستطيعون القراءة بطلاقه، ولكنهم يعجزون عن تفسير ما يقرأون.

ويبرز "جارد نر" سبب فشل المحاولات السابقة، الرامية إلى وجود ذكاءات مستقلة، أنه يعود إلى اعتمادها على خط واحد أو اثنين على الأكثر من الإثبات ، كالاعتماد على ما تظهره المواد الدراسية ، من ملكات أو مجال الرياضة أو العلم ..الخ أو الاعتماد على روائز المعامل العقلي .أما فيما يتعلق بنظريته، كما أشرنا من قبل فقد دعمت ملفها بعدة حجج علمية ، مستقاة من عدة مصارد بحثية، لم يسبق الربط بينهما من قبل.

٥- موقف نظرية الذكاءات المتعددة من اختيار "بينه" أو المعامل العقلي:

من الانتقادات الأساسية التي وجهتها نظرية الذكاءات المتعددة ، لمقياس المعامل العقلي أو نسبة الذكاء المحصل عليه باستخدام المعادلة المعروفة ، العمر العقلي على العمر الزمني ، وضرب الحاصل في مائة ، أنه اختيار إذا افترضنا أنه يساعد على التنبؤ في المواد الدراسية، فانه لا يستطيع أن يقول الشيء الكثير عن النجاح في الحياة بعد التخرج من المدرسة. وفى ذلك يقول جاردنر: " عندما تقيس ذكاء الناس بمقياس واحد فقط فانك في الحقيقة تغشهم فيما يتعلق بمقدرتهم على التعرف على الأشياء الأخرى (Gardner , 1983). إن طريقة اجتياز المعامل العقلي ، مهما تعددت في أشكالها وأساليبها، فهي لا تختلف في جوهرها إنها تتخذ أشكالا مختلفة فقط بحسب سن المفحوص وحسب سياقه الثقافي فقد يطلب مثلا من الشخص المفحوص أن يملا استبيانا أو إجراء مقابلة ...الخ

إن الانتقادات الموجهة إلى طريقة المعامل العقلي ، مجسدة في اختبار بينه والاختبارات الأخرى المنبثقة عنه كاختبار ستانفورد- بينه واختبارات وكسلر وغيرها ، هي التالية:

أ. إن الإجابات المختصرة التي يقدمها الشخص المفحوص عن طريق الاختبارات لا يكفى للحكم على ذكائه .

ب. إن المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ عن استعدادت التلميذ في استيعاب المواد الدراسية فهو غير قادر على تقديم تصور متكامل ، عن مختلف استعداته العقلية، وتحديد ذكائه الحقيقي.

ج. إن الكفاءة المهنية التي يتمتع بها بعض الناس ، لايمكن إرجاعها فحسب إلى مسألة الذكاء المجرد ، بالمعنى التقليدي للذكاء ، كما لا يمكن لمقاييس الذكاء المعروفة تقييم تلك الكفاءة .

يرى : جارد نز" أن عشرات السنين من البحث والتحليل ، مكنته من الاقتناع ، بأن ذكاء الإنسان يغطى مجموعه من الكفاءات التي تتجاوز تلك التي تقوم اختبارت المعامل العقليَ .I.Q بقياسها عادة (Gardner, 1998) .

إن فكرة وجود ذكاء واحد يقيسه المعامل العقلي، والقول بأن الفرد يولد بإمكانية محددة من الذكاء،

ما من المجتمعات. إن كل الكفاءات والقدرات التي يظهرها هؤلاء فى حياتهم وعملهم تعتيربدون شك ، شكلا من أشكال الذكاء الذي لا يقتصر على المهارات اللغوية أو الرياضيات والمنطق ، التي طالما مجدتها اختبارات المعامل العقلي . وعلى هذا الأساس فان نظرية الذكاءات المتعددة تقف موقفا خاصا من اختبارات الذكاء ، التي طالما مجدت وقامت بإصدار أحكام بخصوص الطلاب ومستقبلهم الدراسي (أحمد أوزي، ١٩٩٩).

٣- نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

فى عام ١٩٧٩ طلبت مؤسسة "فان لير" BernardVan Leer [1] من جامعة "هارفارد" Harvard القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان وابراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها. وفى هذا الإطار بدا فريق من العاملين المختصين بالجامعه أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، قصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانات على ارض الواقع . ولقد تم بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية ، بتمويل من المؤسسة المذكورة . وهكذا تم البحث في مجال التاريخ إلا نساني والفلسفة وعلوم الطبيعة والعلوم الإنسانية . كما نظم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدولي ، تناولت قضايا تتعلق. بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية. أما الباحثون الذين ساهموا فى هذه الدراسة الهامة ، فانهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة . فهناك أولا رئيس فريق مشروع البحث ، وهو "جيرالد ليسر" GeraldS.Lesser، وهو مربي وعالم نفس ثم هناك بالطبع "هاو رد جارد نز" . Gardner H وهو أستاذ لعلم النفس التربوى مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت فى إحداث تلف بالدماغ . وهناك أيضا فى البحث فيلسوف اشتغل فى مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم وهو "إسرائيل شيفلر" IsraelSchefflr، ثم هناك " روبير لافين " Robert La Vine المختص فى علم الانثربولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه فى الصحراء الأفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعة المساعدة المقدمة للأطفال فيها . ونجد ضمن الفريق العلمي كذلك العالمة الاجتماعية "ميري وايت" Merry White المختصة فى التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث.

إن نظرة سريعة إلى الاختصاصات العلمية لأفراد هذا الفريق الذي تصدى لدراسة إمكانات الذهن البشرى ، تبين بوضوح اختلاف تخصصاتهم وتوسعها وعمقها ، الشيء الذي يعكس طموح المشروع وكذلك دور كل واحد منهم فى إنجاح مشرع البحث والوصول إلى اكتشاف نظرية الذكاءات المتعددة.

٤- الأسس العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

تعددت التساؤلات عن نظرية الذكاءات المتعددة وعن أسسها العلمية ومدى اختلاف ما تدعيه من تعدد الذكاءات مقارنة بالآراء والأفكار التي سبقتها والتي ذهب أصحابها إلى القول بوجود عدة ملكات أو قدرات عقلية أو فنية لدى الإفراد ..الخ فما الذى يميز هذه النظرية الجديدة عن سابقتها ؟

والواقع أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورة فى مجال الممارسة التربوية والتعليمية ، فهي غيرت نظرة المدرسين عن طلابهم وأضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قداراتهم الذهنية.كما شكلت هذه النظرية تحديا مكشوفا للمفهوم التقليدي للذكاء، ذلك المفهوم الذى لم يكن يعترف سوى بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتا لدى الفرد فى مختلف مراحل حياته . فلقد رحبت نظرية الذكاءات بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التى لديهم وفى أسلوب استخدامها مما من شأنه إغناء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته , Kathy checkley (1997)عن طريق إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه.

لقد كانت الممارسة التربوية والتعليمية قبل ظهور هذه النظرية تستخدم أسلوبا واحدا في التعليم ، لا عتقادها بوجود صنف واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين ، الشيء الذي يفوت على أغلبهم فرص التعلم الفعال، وفق طريقتهم وأسلوبهم الخاص في التعلم إن تعدد الذكاءات واختلافها لدى المتعلمين يقتضي اتباع مداخل تعليمية - تعلمية متنوعة، لتحقيق التواصل مع كل المتعلمين المتواجدين في الفصل الدراسي . كما أن النظام التربوي والتعليمي إلى وقت قريب كان يهمل العديد من القدرات والإمكانات للمتعلمين.

إن مقياس المعامل العقلي لا يأخذ بعين الاعتبار سوى بعض قدارت المتعلم كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية في حين يهمل قدرات أخرى عديدة ، على الرغم من قيمتها في المجتمع . إن النظام التربوي سيحقق الكثير لو اهتم بالقدرات الذهنية التي لا تأخذها مقاييس المعامل العقلي في الاعتبار ، وهذا ما اهتمت به نظرية الذكاءات المتعددة التي نحاول من خلال هذا العرض التطرق لاهم جوانبها ، مركزين بوجه خاص على عوامل الجدة والأصالة في تعاملها مع المتعلمين ، وفهم طبيعتهم وأساليب تعلمهم المختلفة وكذلك دورها في تحسين المردودية التعليمية/ التعلمية.

١- نظرية الذكاءات المتعددة والممارسة الفعالة :

إن المشكلة التي يعانى منها التعلم المدرسي ، في الجانب المتعلق بالتدريس وأساليبه ، هو ما يلاحظ عليه من الابتعاد عن عالم المتعلمين : فالمواد التعليمية-التعليمية تقدم في أغلب الاحيان بطرق جافة ومملة دون مراعاة بيئة المتعلمين وحاجاتهم ، فضلا عن أنها لا تعير اهتماما لمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة ، وما تقتضيه من تنوع أساليب التدريس لمخاطبة كل فئة بما يناسب طريقتها في التعلم ، الشيء الذي جعل أغلب المتعلمين يتعاملون مع المواد الدراسية دون تأثر أو انفعال وجداني، مما ولد لدى بعضهم النفور والملل ، وجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحو المدرسين والمدرسة بشكل عام، خاصة في وقت يتاح لهم فيه التعامل مع العديد من الوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة ، التي أنتجتها التكنولوجيا المعاصرة ، كبرمجيات الحاسوب والانترنيت والتعليم المبرمج وغيرها ، والتي تعمل على إشباع حاجاتهم المعرفية بطرق حية ومشوقة.

إن نظرية الذكاءات المتعددة مقاربة جديدة تقدم فضاء جديدا وحيا لعملية التعليم والتعلم فهي فضاء تتمحور فيه العملية التعليمية - التعلمية على المتعلم ذاته ، بحيث يعمل وينتج ويتواصل بشكل

بالرغم من عدم وجود قوانين فيدرالية لحماية الأطفال والنساء، تقدم وكالة حماية البيئة بعض الإرشادات للمدارس. حيث تقدم كتيبا بعنوان "أدوات لنوعية الهواء الداخلي للمدارس" The Indoor Air Quality Tool for Schools يمكن للمدرسة أن تستعين به. لقد ظهر هذا الكتيب بناء على تقرير مكتب المحاسب العام الذي تناول فيه مشكلة نقاء الهواء في المدارس بعد أن ظهرت في مدارس عدة في الولايات المتحدة الأمريكية . ونتيجة لصعوبة التوصل إلى تحديد المستويات المطلوبة من الهواء النقي ترك الأمر إلى تقدير كل مدرسة وطلب من المدارس الجديدة أن تهتم بنظام التهوية فيها.

بيئة الأماكن المغلقة في وكالة حماية البيئة بأن نسبة الإصابة بمرض الربو قد ارتفعت بالنسبة للأطفال دون سن الخامسة إلى ١٦٠٪ في الخمسة عشر سنة الماضية، وإلى الآن لم يحدد السبب، لكن الهواء الداخلي يثير ويسبب الإصابة بالربو.

يقرر الكتاب السنوي لوكالة حماية البيئة بأن أطفال اليوم يتربون في بيئة تختلف عن التي تربى فيها آباؤهم. في العقود الماضية تم تصنيع ٥٠٠٠٠ نوعا من المركبات الكيميائية، وقد تم إلقاء الكثير منها في البيئة مما أدى إلى زيادة نسبة الإصابة بمرض السرطان بواسطة بعض المواد المسببة مثل الرادون والأسبست والنفايات الخطرة وبعض أنواع المبيدات، وقد ثبت وجود علاقة بين أمراض مثل سرطان الدم وأورام المخ وأنواع أخرى من السرطان وهذه المبيدات.

وبناء على هذه المشكلة تقدم السناتور "روبرت تورسيللي" R. Torricelli و"باتي ومري" P. Murry بمشروع قانون لحماية بيئة المدرسة الذي ينص على إحكام استخدام المبيدات في المدارس وضرورة إطلاع أولياء الأمور مسبقا بذلك. وبالرغم من وجود قوانين منظمة في ثلاثين ولاية إلا أن تلك القوانين قابلة للاختراق لذلك وجب الحصول على قانون فيدرالي.

أشارت وكالة حماية البيئة إلى أن المواد الكيميائية الخطرة تسبب ارتفاعاً في صعوبات التعلم للأطفال، فالتعرض إلى نسب من الرصاص والزئبق ومادة البلكلورينات البفينيل Polychlorinated biphenyls تسبب أضراراً للجهاز العصبي. وقد أثبتت الدراسات بأن الرصاص يسبب انخفاض ذكاء الأطفال، وصعوبات التعلم والقراءة، وإصابة بالصمم، وتدني مستوى الانتباه، وتزيد من السلوك العدواني. وتشير تقارير وكالة حماية البيئة إلى أن ٩٠٠٠٠٠ طفل في الولايات المتحدة يعانون من ارتفاع مستوى الرصاص في الدم، وأن الفصول التي تم طلاؤها قبل ١٩٧٨ بدأ طلاؤها في التشقق الأمر الذي يرفع من فرصة تعرض الأطفال إلى مادة الرصاص. وما يزال الأمر لم يحسم حول ما إذا كان ارتفاع معدلات اضطراب الانتباه عند الأطفال هو نتيجة إلى التعرض للمواد الكيميائية، لكن ذلك لا يعني عدم وجود علاقة بين الاثنين مما يستدعي حماية الأطفال من التعرض لها.

إن أهم المشكلات الشائعة هي نوعية الهواء الداخلي، فقد أشارت دراسة أوربية على ٨٠٠ تلميذ من ثمان مدارس إلى انخفاض في مستوى نقاء الهواء داخل المدارس والذي سبب انخفاضا في مستوى القدرات العقلية. فمن المعروف أن سوء التهوية يقلل من استخدام بعض الوظائف العقلية التي تحتاج إلى تركيز أو حساب أو تذكر وبالتالي يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلاميذ. من نتائج سوء التهوية ارتفاع نسبة ثاني أكسيد الكربون والذي لا يعد خطراً لكنه يشير إلى ارتفاع تلوث الهواء، وبطبيعة الحال فإن ثاني أكسيد الكربون ناتج من عمليات التنفس للإنسان، وقد تبين أن التلاميذ يحصلون على درجات متدنية في الاختبارات داخل الفصول التي ترتفع فيها نسبة ثاني أكسيد الكربون. وتشير وكالة حماية البيئة إلى أنه يمكن تحسين درجات التلاميذ عندما يتم تحسين نظام التهوية في الفصول.

بالنسبة للعمليات المعرفية (مثل تعلم التمييز، والذاكرة، والإدراك، ومعرفة الأشياء والآخرين، وتمييز التعبيرات الوجهية) والتعبير عن الانفعالات فيتوسع فيها في الفصل الثامن، ليترك الفصل التاسع للحديث عن طبيعة التوحد وصورته الإكلينيكية في كل مرحلة من مراحل النمو، مما يعطي لهذا الوصف أهمية علاجية وتربوية عالية.

يتطرق المؤلف بشيء من التوسع لأشكال المعالجة وتقنياتها المختلفة مركزاً على العلاج النفسي والسلوكي والدوائي، ويفرد فصلاً مستقلاً لتقنيات تحسين نمو اللغة لدى التوحديين، وبرامج تدريب الوالدين.

كنا نأمل من الباحث المؤلف لو توسع في برامج تدريب الوالدين والعلاج الأسري، لما لها من أهمية كبيرة في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال.

باختصار نقول، يعتبر هذا الكتاب أول مؤلف بالعربية، يتناول التوحد والطفل التوحدي بهذه الشمولية، وهذه الحداثة في المعلومات والنتائج العلمية، ولاشك أنه كتاب يحتاجه كل متخصص وكل من يواجه طفلاً يعاني من التوحد، ونأمل دوماً من الدكتور محمد قاسم عبدالله أن يرفدنا بمثل هذه المؤلفات كما عودنا في كتبه الأخرى القيمة التي صدرت له مثل: (الشخصية استراتيجياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية ، دليل المبتدئين بالعلاج النفسي، اتجاهات حديثة في الصحة النفسية "التدريب على المهارات الإجتماعية، الشراهة المرضية وعلاجها " ، أمراض الأطفال النفسية وعلاجها..).

٤- المظاهر العصبية للتوحد.

٥- العوامل الجينية في التوحد.

٦- النمو الإجتماعي لدى الأطفال التوحديين.

٧- اللغة والتواصل لدى الأطفال التوحديين.

٨- العمليات المعرفية والانفعالات لدى التوحديين.

٩- التوحد في مراحل النمو المختلفة (المهد، الطفولة، سن المدرسة، المراهقة والرشد).

١٠- التدخل العلاجي وتقنياته.

١١- تحسين النمو اللغوي والتواصل لدى الأطفال التوحديين.

١٢- التدخل العلاجي السلوكي.

١٣- العلاج الأسري وبرامج تدريب الوالدين.

١٤- العلاج النفسي - الدوائي.

«يبدو الطفل التوحدي قانعاً وراض عن ذاته، لايبدي انفعالاً واضحاً أو تودداً حين ملاطفته، ولاينتبه إلى أي شخص قادم أو خارج أمامه، ولاتبدو عليه علامات السعادة حين رؤيته أحد والديه أو أقرانه في اللعب».

بهذه العبارات لعالم النفس (مارك دوراند)، يبدأ الباحث الفصل الأول، حيث يلقي نظرة عامة على الاضطراب ثم يستعرض لمحة تاريخية عنه، مبيناً أن عالم النفس (ليو كانر) هو أول من وصف أعراض هذه الإضطراب عند (١١) طفلاً، وهو سماها في حينها "التوحد الطفولي المبكر"، وقد اختلف العلماء في تسميته، فمن الذهان الطفولي، إلى الذاتوية أو الانطوائية الشديدة، إلى اضطراب نمائي شديد، والبعض وضعه في فئة فصام الطفولة، أما الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث المعدل، والرابع (١٩٨٧،١٩٩٤) فقد اعتبره اضراب في النمو developmental disorder وأن المعايير الستة التالية، هي التي نعتمدها في تشخيص الطفل التوحدي:

١- يبدأ الاضطراب قبل الشهر الثلاثين من العمر

٢- تنقصه الاستجابة للناس الآخرين (انطوائي على ذاته بشدة).

٣- عجز واضح في نمو اللغة.

٤- أنماط غريبة وشاذة من الكلام إن وجدت (كأن تكون آنية، أو متأخرة ، أو ترديد ببغاوي لما يقوله الآخرون).

٥- استجابات شاذة وغريبة نحو بيئته، مثل مقاومة التغيير، والارتباط الشديد بأشياء جامدة محددة (ورقة، قطعة خشب).

٦- لاتوجد هلوسات أو توهمات كما في الفصام.

clumsiness and self-esteem in children with learning problems. Developmental and Behavioral Pediatrics, 3, 191-196.

Sherrill, C. (1986). Adapted Physical Education and Recreation (3rd Ed.). Dubuque: William C. Brown Company Publishers.

Smith, M.S., Dokecki, P.R., & Davis, E.F. (1977). School related factors influencing the self-concept of children with learning problems. Peabody Journal of Education, 54, 185-195.

Turnquist, D.A. & Marzolf, S.S. (1954). Motor abilities of mentally retarded youth. Journal of Physical Education and Recreation, 25 , 43-44.

Ulrich, D.A. (1983). A comparison of the qualitative motor performance of normal, educable, and trainable mentally retarded students. In R. Eason, T. Smith, & F. Caron (Eds.), Adapted Physical Activity (pp. 219-225). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Ulrich, D.A. (1985). The Test of Gross Motor Development. Austin, TX: Pro

Ulrich, B. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sports: Their interrelations in young children. Research Quarterly for Exercise and Sport, 58, 57-67.

Ulrich, D.A., & Ulrich, B.D. (1984). The objectives-based motor skill assessment instrument: Validation of instructional sensitivity. Perceptual and Motor Skills, 59, 175-179.

Vogler, E.W., De Paepe, J., & Martinek, T. (1990). Effective teaching in adapted physical education. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H. Von Selzam (Eds.), Adapted Physical Activity-An Interdisciplinary Approach (pp. 245-249). Heidelberg: Springer.

Vogler, E.W., Van der Mars, H., Cusimano, B., & Darst, P. (1992). Experience, expertise and teaching effectiveness with mainstreamed and nondisabled children in physical education. Adpated Physical Activity Quarterly, 9, 316-329.

Wang, M.C., & Baker, E.T. (1986). Mainstreamed programs: Design, features and effects. The Journal of Special Education, 19, 503-521.

Dobbins, D.A., Garron, R. & Rarick, G.L. (1981). The motor performance of EMR and intellectually normal boys after covariate control for differences in body size. Research Quarterly for Exercise & Sport, 52 ,1-8.

Eichstaedt, C.B, & Lavay, B.W. (1992). Physical Activity for Individual with Mental Retardation. Champaign, IL: Human Kinetics Books.

French, R.W., & Jansma, P. (1982). Special Physical Education. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.

Gottlieb, J., & Davis, J.E. (1973). Social acceptance of EMRs during overt behavioral interaction. American Journal of Mental Deficiency, 78, 141-143.

Harter, S. (1979). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. Human Development, 21, 34-64.

Heikinaro - Johansson, & Vogler, E.W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. Sport Science Review, 51 ,12-25.

Holland, B.V. (1987) Fundamental motor skills performance of nonhandicapped and educable mentally impaired students. Education and Training in Mental Retardation, 22, 197-204.

Karper, W.B., & Martinek, T.J. (1983). Motor performance and self-concept of handicapped and nonhandicapped children in integrated physical education classes. American Corrective Therapy Journal, 37, 91-95.

Kaufman, M., Gottlieb, J., Agard, J., & Kukic, M. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In E.L. Meyer, G.A. Vergason, & R.J. Whelan (Eds.), Alternatives for teaching exceptional children (pp. 60-89). Denver: Love Publications.

Lecky, P. (1945). Self consistency: A theory of personality. NY: Island.

Madden, N.M., & Slavin, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. Reviews of Educational Research, 53, 519-569.

Nichols, B. (1986). Moving and learning: the elementary physical education experience. St. Louis, MO: Times Mirror/Mosby.

Porreta, D.L. (1988). Contextual interference effects on the transfer and retention of gross motor skill by midly mentally handicapped children. Adapted Physical Activity Quarterly, 5, 332-339.

٣- عدم تطور الأداء الحركي الكمي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم أو أقرانهم العاديين نتيجة لوجودهم في البيئة التعليمية المدمجة أو غير المدمجة في التربية البدنية.

٤- تطور الأداء الحركي الكمي للأطفال العاديين نتيجة مشاركتهم في برنامج تربية بدنية تعليمي لمدة ثمان أسابيع بواقع أربعة أيام أسبوعية ولمدة ثلاثين دقيقة في اليوم بينما لم يحدث ذلك بالنسبة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم.

٥- عدم التأثير السلبي لوجود ذوي التلخف العقلي القابلين للتعلم على أقرانهم العاديين في تطوير أدائهم الحركي كماً أو كيفاً.

على ضوء تلك النتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- التشجيع على تطبيق الدمج بجوانبه الثلاثة الزمني والاجتماعي والتعليمي في التربية البدنية لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم وذلك لعدم وجود تأثيرات سلبية على الأداء الحركي لهم أو لأقرانهم العاديين بالإضافة للإيجابيات النفسية والاجتماعية التي يحققها جميع الأطفال.

٢- قيام المعنيين بإعداد وتأهيل معلمي التربية البدنية بتنظيم البرامج والدورات التدريبية من أجل رفع مستوى الكفايات التعليمية الضرورية لإعداد وتنفيذ برامج التربية البدنية المدمجة.

٣- إجراء دراسة مقارنة لبرامج تربية بدنية مدمجة زمنية مختلفة وتأثيرها على الأداء الحركي للتلاميذ.

٤- إجراء دراسة مقارنة للتعرف على تأثير الدمج إدراك الكفاءة للمشاركين والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ مع بعضهم البعض وارتباط ذلك بالإداء الحركي.

٥- إجراء دراسة مقارنة لبرامج تربية بدنية مدمجة تتضمن أنشطة بدنية مختلفة وأثرها في الأداء الحركي للتلاميذ.

الوثب الطويل للمجموعة التجريبية. والاستثناء الوحيد اختبار رمي الكرة الخفيفة، حيث سجل أطفال المجموعة التجريبية تقدماً دالا إحصائياً في القياسات البعدية عند مقارنتها بالقياسات القبلية. ويمكن أن نستنتج من ذلك عدم مناسبة محتوى البرنامج التعليمي لتطوير الأداء الحركي الكمي للمهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم.

وعندمقارنة القياسات البعدية للأداء الحركي الكمي للمجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية. مما يشير إلى عدم تأثير الدمج في تطوير الأداء الحركي الكمي للمهارات الحركية الأساسية للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم بدرجة تفوق البيئة غير المدمجة. وبهذا يتم رفض الفرض الثالث والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الحركي الكمي بين الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم المشاركين في الدروس المدمجة وغير المدمجة.

أما الأطفال العاديون فقد سجلوا تحسناً ملحوظاً دالاً احصائياً عند مقارنة القياسات القبلية والبعدية في الاختبارات الثلاثة للأداء الحركي الكمي. مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي في تطوير المهارات الحركية الأساسية للأطفال العاديين. ولكن نوع البيئة التعليمية لم يكن له تأثير في أدائهم الحركي الكمي نظراً لتحسن أداء كلتا المجموعتين المدمجة وغير المدمجة وعدم اختلافهما في القياسات البعدية. وبهذا تتحقق صحة الفرض الرابع والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأداء الحركي الكمي بين الأطفال العاديين في الدروس المدمجة وغير المدمجة.

ويمكن عزو عدم التحسن في الأداء الحركي الكمي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم- والذي لم يكن متوقعاً- إلى عدم كفاية المدة الزمنية للبرنامج (١٦ ساعة فعلية) لتطوير الجوانب الكمية للمهارات الحركية الأساسية لهؤلاء الأطفال في عينة الدراسة. إلا أنه في دراسة سابقة Rarick & Beuter (1985) تم تطبيق برنامج لنفس المدة الزمنية تقريباً وحقق أفراد العينة فيها تحسناً دالا إحصائياً في أدائهم الحركي الكمي مقاساً بذات الاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية. وقد يكون ذلك بسبب اختلاف عينتي الدراستين، حيث كان أطفال دراسة ريريك أعمارهم من ١١,٥-١٥ سنة.

ومما يعضد سبب عدم كفاية الفترة الزمنية بالنسبة لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم، هو التحسن الواضح الذي سجله أقرانهم العاديون في الاختبارات الثلاثة. فتطور الأداء الحركي لدى العاديين أسرع من أقرانهم ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم، حيث أشارت الدراسات إلى أن معدل تعلم الأطفال ذوي التخلف العقلي للمهارات الحركية أبطأ من أقرانهم العاديين Eichstaedt & Lvay, (1992). كما أن مستوى ذوي التخلف العقلي متأخر بعامين إلى ثلاثة أعوام عن أقرانهم العاديين في عدد من مفردات اختبارات الأداء الحركي (Broadhead, 1970; Dobbins, Garron, & Rarick, 1981; Rarick, Widdop, & Ulrich, 1983) وهذا التأخر في التعلم قد يكون السبب في قصور تطور ذوي التخلف العقلي في الأداء الحركي الكمي للمهارات الحركية. والاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة ريريك وبيوتر المذكورة عاليه بالنسبة للتحسن في الأداء الحركي قد يبرره الاختلاف في تركيز البرنامج التعليمي للدراستين، حيث كان تركيز برنامج دراسة ريريك وزميله على الجانب الكمي للأداء

ولتحديد مدى تأثير الدمج على الأداء الحركي الكمي للعاديين تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين في القياسات البعدية للأداء الحركي الكمي (العدو والوثب الطويل من الثبات فقط) (الجدول رقم ١٧).

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن الفروق بين المجموعتين في القياسات البعدية للعدو والوثب الطويل من الثبات غير دالة إحصائياً، ونظراً لعدم تكافؤ المجموعتين في القياسات القبلية للرمي فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب مع ضبط القياس القبلي للرمي بهدف مقارنة تأثير البيئتين التعليميتين على تطور الرمي كمياً (الجدول رقم ١٨).

الجدول رقم (١٧): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين في القياسات البعدية للعدو والوثب الطويل من الثبات

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن=٢٥		الضابطة ن =٢٠		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٤,٣٦	٠,٤٣	٤,٢٧	٠,٤١	-٠,٣٢٧
الوثب الطويل من الثبات	٤٥,٣٤	٤,٧٧	٤٧,٣٣	٦,٩٦	١,٣٢٣

الجدول رقم (١٨): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين في القياسات البعدية لرمي الكرة الخفيفة باستخدام تحليل التباين المصاحب

مصدر التباين	مجموع المربعات المعدل	درجات الحرية	متوسط المربعات المعدل	قيمة (ف)
بين المجموعات	٤,٨٢	١	٤,٨٢	
داخل المجموعات	١٧٢,٣٤	٤٢	٤,١٠	١,١٧٥

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنه بضبط القياس القبلي لرمي الكرة الخفيفة والذي يختلف بين المجموعتين بدلالة إحصائية أصبح الفرق بين القياسات البعدية للرمي للمجموعتين غير دال إحصائياً، بذلك تشير النتائج في الجدولين (١٧) و (١٨) إلى تماثل البيئتين التعليميتين في تأثيرهما على الأداء الحركي الكمي للأطفال العاديين.

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن الفروق بين المجموعتين في القياسات البعدية للعدو والرمي غير دالة إحصائيا، ونظرا لعدم تكافؤ المجموعتين في القياسات القبلية للوثب الطويل من الثبات فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب مع ضبط القياس القبلي للوثب الطويل من الثبات بهدف اختبار تأثير البيئتين التعليميتين على تطور الوثب الطويل من الثبات (الجدول رقم ١٣).

الجدول رقم (١٣): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات البعدية للوثب الطويل من الثبات باستخدام تحليل التباين المصاحب

مصدر التباين	مجموع المربعات المعدل	درجات الحرية	متوسط المربعات المعدل	قيمة (ف)
بين المجموعات	٢٣,٤٥	١	٣٢,٤٥	
داخل المجموعات	١٣٧,٥٩	١٤	٩,٨٣	٢,٣٨٧

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه بضبط القياس القبلي للوثب الطويل من الثبات والذي يختلف بين المجموعتين بدلالة إحصائية أصبح الفرق بين القياسات البعدية للوثب الطويل من الثبات للمجموعتين غير دال إحصائياً، وتشير النتائج في الجدولين رقمي (١٢، ١٣) إلى تماثل البيئتين التعليميتين في تأثيرهما على الأداء الحركي الكمي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم.

تأثير الدمج على الأداء الحركي الكمي للأطفال العاديين:

تمت مقارنة نتائج القياسات القبلية للأداء الحركي الكمي للمجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين، وذلك باستخدام اختبار (ت) (الجدول رقم ١٤).

الجدول رقم (١٤) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين في القياسات القبلية للأداء الحركي الكمي

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن= ٢٥		الضابطة ن=٢٠		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٤,٢٢	٠,٣٤	٤,١٧	٠,٣٥	-٠,٣٣٧
الوثب الطويل من الثبات	٤٢,٦٠	٤,٧٧	٤٣,٨٩	٧,٥٥	٠,٧٥٤
رمي الكرة الخفيفة	٣٣,٨٠	٨,٤٩	٤٢,٥٠	١٠,٩٩	٣,٠٧*

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

الجدول رقم (٩) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات القبلية للأداء الحركي الكمي

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن = ٩		الضابطة ن=٨		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٥,٣١	٠,٧٨	٥,٤٢	٠,٥٤	٠,٣٢٥
الوثب الطويل من الثبات	٣٨,٦٣	٧,١٧	٣١,١٨	٧,٦٨	-٢,٠٧*
رمي الكرة الخفيفة	٢٥,٦١	٧,٨٧	٢٧,٥٠	٧,٧٨	٠,٤٩٧

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات القبلية لاختبار عدو ٢٠ ياردة واختبار رمي الكرة الخفيفة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العدو والرمي. بينما كان الفرق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية للوثب الطويل من الثبات دالا إحصائيا، مشيرا إلى عدم التكافؤ في هذا المتغير والذي تم معالجته إحصائياً عند مقارنة القياسات البعدية للمجموعتين.

وليتسنى للباحث فحص دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للأداء الحركي الكمي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم والناتجة عن مشاركتهم في البرنامج التعليمي، فقد تمت مقارنة هذه القياسات لكلتا مجموعتي الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (الجدولين رقمي (١٠، ١١).

الجدول رقم (١٠): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في الأداء الحركي الكمي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٨		البعدية ن=٨		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
عدو ٢٠ ياردة	٥,٤٢	٠,٥٤	٥,٤٩	١,١١	٠,١٣٤
الوثب الطويل من الثبات	٣١,١٨	٧,٦٨	٣٣,٦٨	٦,١٩	١,٦٠٤
رمي الكرة الخفيفة	٢٧,٥٠	٧,٧٨	٢٨,٣٣	٦,٤٨	٠,٤٤١

تأثير الدمج على الأداء الحركي الكيفي للأطفال العاديين:

تمت مقارنة نتائج القياسات القبلية للأداء الحركي الكيفي للمجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال العاديين. ويتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجودفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار المهارات الحركية الانتقالية أو اختبار مهارات التحكم بالأدوات، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل البدء في البرنامج.

الجدول رقم (٥) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للعاديين في القياسات القبلية للأداء الحركي الكيفي

المجموعة / الاختبار	التجريبية ن=٢٥		الضابطة ن=٢٠		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	٢,٥٢	٢,٢٦	٢٠,١٥	٢,٩٢	-٠,٤١٠
مهارات التحكم بالأدوات	١٢,٣٢	٢,٧٥	١٢,٥٥	١,٩٦	٠,٣٨٣

ولفحص دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للأداء الحركي الكيفي للأطفال العاديين والناتجة عن مشاركتهم في البرنامج التعليمي، فقد تمت مقارنة هذه القياسات لكلتا مجموعتي الأطفال العاديين (الجدولين رقمي ٦، ٧).

يتضح من الجدولين رقمي (٦)، (٧) حدوث تطور دال إحصائياً لدى المجموعتين التجريبية والضابطة من العاديين في الأداء الكيفي للمهارات الحركية الأساسية الانتقالية ومهارات التحكم بالأدوات.

الجدول رقم (٦): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة للأطفال العاديين في الأداء الحركي الكيفي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٢٠		البعدية ن=٢٠		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	٢٠,١٥	٢,٩٢	٢٢,٥٠	٢,٢١	٤,٩٢٤*
مهارات التحكم بالأدوات	١٢,٥٥	١,٩٦	١٥,٢٥	١,٦٨	١٢,٣٣٧*

* دالة عند مستوى (٠,٠١)

أفراد المجموعات التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) أو تحليل التباين المصاحب في حالة عدم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة مع ضبط القياسات القبلية (عودة وملكاوي، ١٩٩٢).

تأثير الدمج على الأداء الحركي الكيفي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم:

تمت مقارنة نتائج القياسات القبلية للأداء الحركي الكيفي للمجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم. ويتضح من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في اختبار المهارات الحركية الأساسية الانتقالية أو اختبار مهارات التحكم بالأدوات، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل البدء في البرنامج.

الجدول رقم (١): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في القياسات القبلية للأداء الحركي الكيفي

المجموعة / الاختبار	التجريبية (المدمجة) ن=٩		الضابطة (غير المدمجة) ن=٨		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	١٤,٠٠	٥,٤٣	١٣,٨٨	٥,٤١	-٠,٠٤٨
مهارات التحكم بالأدوات	٧,٨٩	٤,٣٤	٧,٠٠	٤,١٤	-٠,٤٣١

ولمعرفة مدى دلالة التغير في الأداء الحركي الكيفي للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم بين القياسات القبلية والبعدية كنتيجة للمشاركة في البرنامج التعليمي، فقد تمت مقارنة هذه القياسات لكلتا مجموعتي الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (الجدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢): دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة للأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في الأداء الحركي الكيفي

القياسات / الاختبار	القبلية ن=٨		البعدية ن=٨		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
المهارات الحركية الأساسية الانتقالية	١٣,٨٨	٥,٤١	١٥,٦٣	٤,٥٣	❖٣,٦٦٧
مهارات التحكم بالأدوات	٧,٠٠	٤,١٤	١١,٠٠	٣,٤٦٠	❖٧,١٢٨

❖ دالة عند مستوى (٠,٠١)

١- رمي الكرة الخفيفة لمسافة (ياردة - للمقارنة مع الدراسات السابقة).

٢- الوثب الطويل من الثبات (ياردة).

٣- عدو ٢٠ ياردة

وتعبر هذه الاختبارات مقاييس صادقة لقياس القدرة الحركية للعضلات الكبيرة للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (٥-١٦ سنة)، وقد تم تأكيد ذلك من خلال التحليل العاملي لهذه الاختبارات (Rarick & Dobbins, 1972; Rarick & McQuillan, 1977). كما أكدت الدراسات ثبات هذه الاختبارات عند استخدامها مع ذوي التخلف العقلي (Rarick, McQuillan & Beuter, 1981.

برنامج التربية البدنية لتطوير المهارات الحركية الأساسية:

تم تصميم برنامج التربية البدنية من قبل الباحث متضمناً خطة للدروس اليومية تهدف لتطوير المهارات الحركية الأساسية من خلال أنشطة كرة القدم وكرة اليد، حيث تركز كرة القدم على تطوير مهارات الجري والوثب والرمي واللقف والركل بينما تركز كرة اليد على تطوير مهارات الجري والوثب للأمام واللقف والرمي. كما تضمن البرنامج فترة إحماء وتدريبات رشاقة تركز على الخطوة بقدم والوثب عليها للأمام Skipping الوثب مع الهبوط على قدم مراحله Leaping والخطوة بقدم والوثب على الأخرى للجانب Sliding، والخطوة بقدم والوثب على الأخرى للأمام Galloping وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين للتأكد من تطويره للمهارات الحركية الأساسية وقد أجمعوا بعد تعديله على ذلك. وتولى تنفيذ البرنامج أحد معلمي التربية البدنية بالمدرسة والمسؤول عن تدريس التربية البدنية لفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدرسة وبإشراف مباشر من الباحث. وكانت مدة البرنامج ثمانية أسابيع بواقع أربعة دروس أسبوعيا مدة كل منها (٣٠) دقيقة. وقد تم تحديد مدة البرنامج استناداً على ما أشارت إليه دراسة سابقة Ulrich & Ulrich (1984) بأنه يمكن أن يحدث تقدم ملحوظ في الأداء الحركي بعد (١٥) ساعة فعلية من التعليم والتدريب، إضافة إلى دخول شهر رمضان في الأسبوع الثاني عشر من الفصل الدراسي الأول ١٤٢٢/١٤٢٣هـ.

الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٢/١٤٢٣هـ على عينة من (٣) أطفال من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم و(٣) أطفال عاديين من غير أفراد مجموعات الدراسة وذلك بهدف التأكد من مناسبة إجراءات وتلافي الصعوبات - إن وجدت -، بالإضافة إلى تدريب معلمي التربية البدنية ومساعديهم على تنفيذ الاختبارات. وقد تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية مناسبة الإجراءات.

تنفيذ إجراءات الدراسة:

١- إجراء القياسات القبلية:

تم تنفيذ القياسات القبلية لعينة الدراسة خلال دروس التربية البدنية في الأسبوع الثاني من

المجموعات المدمجة على أقرانهم في المجموعات غير المدمجة في اختبارين من الثلاثة اختبارات وللفئتين العمريتين (الصغار والكبار)، حيث سجل الأطفال الصغار من ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب في المجموعة المدمجة درجات أعلى بدلالة احصائية من أقرانهم في المجموعات غير المدمجة في اختبار العدو والوثب الطويل من الثبات. بينما سجل الأطفال الكبار من ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب في المجموعة المدمجة درجات أعلى بدلالة إحصائية من أقرانهم في المجموعة المدمجة في اختبار الرمي والوثب الطويل من الثبات.

واستخلص الباحثون في الدراسات الثلاث أن الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب يستفيدون من الدمج في التربية البدنية دونما أن يؤثر ذلك سلباً على أقرانهم العاديين.

وقام ديبيب DePaepe (1987) بدراسة مدى تأثير ثلاثة أنواع من البيئات الأقل عزلاً على تعلم وأداء عدد من مهارات التوازن، واستخدم الباحث عينة بلغ قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة من ذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب تراوحت أعمارهم من ٩-١٢,٨ سنة، تم توزيعهم عشوائيا على البيئات التعليمية الثلاث والتي تضمنت: التعليم بالزميل والفردية والمدمجة. وشارك جميع الأطفال في برنامج تضمن نشاطاً لتطوير التوازن في دروس تربية بدنية مدة كل منها نصف ساعة مرتين أسبوعياً ولستة أسابيع. وبتحليل النتائج تبين أن مجموعة التعليم بالزميل تفوقت بدلالة إحصائية على المجموعتين الأخريين في تعلم مهارة التوازن، بينما تفوقت المجموعة الفردية بدلالة احصائية على المجموعة المدمجة. لذلك لم يدعم الباحث الاندماج نحو الدمج في التربية البدنية استنادا إلى تفوق المجموعة الفردية على المدمجة.

إنه ليس من المفاجئ أن تكون نتائج الدراسات المحدودة العدد متناقضة بالنسبة للبيئة التعليمية المناسبة في التربية البدنية لذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب، حيث أن المهارات المستهدفة مختلفة وكذلك البيئات التعليمية المقارنة. إضافة لذلك فإن جميع هذه الدراسات ركزت على الجانب الكمي للأداء الحركي فقط. لذلك فإنه ليس من المقبول علمياً تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع المتخلفين عقلياً القابلين للتدريب ناهيك عن القابلين للتعلم. وعليه لا يزال التساؤل عن الدمج التعليمي ومدى تأثيره في التطور الكمي والكيفي للمهارات الحركية لذوي التخلف العقلي من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة. وجاءت الدراسة الحالية لتساهم في الإجابة على بعض جوانب هذا السؤال.

اجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الضابطة غير المكافئة وذلك لعدم امكانية الاختيار العشوائي لعينة الدراسة وعدم تكافؤ صفات أفراد الجموعات التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية بمحافظة الأحساء شرق

وفي مرافق المدرسة (الموسى، ١٩٩٩). ويعتبر هذا النوع من الدمج دمجاً جزئياً حيث يتيتح الفرصة لتحقق الدمج -ولو جزئياً- في جانبين من جوانب الدمج التي حددها كوفمان وزملاؤه Kaufman, (1975) Gottlib, Agard & Kukic وهذان الجانبان هما الزمني (المدة الزمنية التي يقضيها التلميذ مع أقرانه العاديين) والاجتماعي (التفاعل بين التلميذ والمعلم والتلميذ وأقرانه العاديين)، بينما يغفل الجانب التعليمي للدمج (المحتوى التعليمي وطرق التدريس والأدوات المستخدمة في تعليم العاديين).

ونظراً لما تتمتع به برامج التربية البدنية من مرونة تجعل من السهولة بمكان دمج ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم ليس زمنياً واجتماعيا فحسب، بل وتعليمياً أيضاً، ورغم أن احتمالية نجاح دمج ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في التربية البدنية أكثر من المقررات الأخرى، إلا أن الشواهد التجريبية التي تؤيد ذلك محدودة جداً إن لم تكن معدومة Rarick & Beuter (1985) . لذلك لابد من فحص مدى تأثير الدمج في التربية البدنية في تطوير المهارات الحركية لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم وأقرانهم العاديين بالإضافة لتطوير الصفات النفسية والاجتماعية.

لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الدمج في التربية البدنية على الأداء الحركي لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم كماً وكيفاً.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر الدمج في دروس التربية البدنية على الأداء الكيفي والكمي للمهارات الحركية الأساسية لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم ولأقرانهم العاديين بالمملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة

تحقيقاً للهدف من الدراسة صاغ الباحث الفروض التالية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الحركي الكيفي بين الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم المشاركين في الدروس المدمجة وغير المدمجة، حيث سيسجل الأطفال في الدروس المدمجة تقدماً في أدائهم الحركي الكيفي يفوق أقرانهم في الدروس غير المدمجة.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء الحركي الكيفي بين الأطفال العاديين في الدروس المدمجة وغير المدمجة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الحركي الكمي بين الأطفال ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم المشاركين في الدروس المدمجة وغير المدمجة، حيث سيسجل أطفال الدروس المدمجة تقدماً في الأداء الحركي الكمي يفوق أقرانهم في الدروس غير المدمجة.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء الحركي والكمي بين الأطفال العاديين في الدروس المدمجة وغير المدمجة.

المقدمة:

ازداد اهتمام الكثير من المجتمعات في عصرنا الحاضر بذوي الاحتياجات الخاصة، وتجلى هذا الاهتمام بالتطور النوعي في البرامج التربوية والتأهيلية لهذه الفئة والذي تضمن تطوير البيئات التي تقدم فيها الخدمات والبرامج لأفرادها، فبدلاً من وضع جميع ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات أو مراكز للتربية الخاصة (معزولة)، إزداد أعداد المنادين بوضعهم في بيئات أقل انعزالاً وبيئات مدمجة مع العاديين - ولو جزئياً- مع التأكيد على أن لا يقتصر دمج هؤلاء الأفراد على الجانب الزماني والاجتماعي بل يتعداه إلى الجانب التعليمي.

ويشير بعض المهتمين بالتربية الخاصة إلى أن أكثر فئات الاحتياجات الخاصة استفادة من عملية الدمج هم ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (الشناوي، ١٩٩٧)، وذلك لتمتعهم ببعض المهارات الاجتماعية والشخصية واللغوية بدرجة لا بأس بها إضافة إلى أن نسبة ذكائهم تتراوح من ٥٠ -٧٠ مما يجعلهم قادرين على التعلم أيضاً (الخطيب، ١٩٩٣). ورغم ذلك فقد اقتصر دمجهم في المملكة العربية السعودية على الجانب الزماني فقط (بوضعهم في فصول خاصة ضمن مدارس العاديين).

ونظرا لما تتميز به التربية البدنية من مرونة في المناهج وسهولة في تعديل الأنشطة، فإنها تعتبر من أنسب المقررات للدمج الناجح لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم (حسن، ١٩٩٥). لذلك فإنه من الأهمية بمكان فحص مدى نجاح التربية البدنية المدمجة لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في تحقيق أهدافها.

مشكلة الدراسة وأهميتها

إن المشاركة في برامج أنشطة بدنية منظمة في مرحلة الطفولة وما بعدها تعتمد بدرجة كبيرة على تعلم الطفل للمهارات الحركية الأساسية وإتقانه لها (Nichols, 1986, Branta Haubenstricker, Seefeldt, 1994). وهذه المشاركة في الأنشطة البدنية تساهم في الارتقاء بصحة ولياقة الأطفال، كما تشير الدراسات إلى أهمية المشاركة في الأنشطة البدنية في تطوير بعض الجوانب النفسية للأطفال كإدراك الكفاءة (Shaw, Levine, Belfer, 1982) وكذلك بعض الجوانب الاجتماعية كتكوين الصداقات.

تتحقق هذه الفوائد من المشاركة في الأنشطة البدنية للأطفال ذوي التخلف العقلي أيضاً (Karper, & Martinek, 1983, Ulrich & Ulrich, 1984) رغم أن مستوى المهارات الحركية لغالبية الأطفال ذوي التخلف العقلي أقل بكثير من أقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية (Holland, 1987; Rarick & Dobbins, 1977; Rarick, Widdop & Broadhead, 1970) وقد يحد هذا القصور في الأداء الحركي من مشاركة ذوي التخلف العقلي في الأنشطة البدنية وشعورهم بالنجاحات المصاحبة (Craft, & Hogan, 1985)، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم للمهارات الحركية بدرجة أكبر وبالتالي إلى عزلتهم عن أقرانهم العاديين (Gottlieb & Davis, 1973)، لذلك فإن الأطفال ذوي التخلف العقلي بحاجة إلى ممارسة الأنشطة البدنية بنفس الدرجة - إن لم يكن أكثر من - حاجة أقرانهم العاديين.

ملحق (٤)

قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة ووظائفهم.

الاسم	الوظيفة
د. سعيد حمزة	استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد.
د. عبد الفتاح إدريس	استاذ علم النفس المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد.
د. محمد خميس.	استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية - جامعة الملك خالد.
د. علاء زايد.	استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد.
د. أحمد غنوم.	استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية - جامعة الملك خالد.
د. السيد عبد الدايم.	استاذ علم النفس المساعد بكلية التربية المشارك - جامعة الملك خالد.
د. محمد مصطفى	استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية - جامعة الملك خالد.
د. إبراهيم راشد.	استاذ الثقافة الإسلامية المشارك - بكليات التربية واللغة العربية والشريعة - جامعة الملك خالد.
د. حسين سمره.	أستاذ الثقافة الإسلامية المساعد - بكليات التربية واللغة العربية والشريعة - جامعة الملك خالد.
د. محمد الغرياوي.	استاذ الثقافة الإسلامية المشارك - بكليات التربية واللغة العربية والشريعة - جامعة الملك خالد.
د. فاطمة جمعة.	استاذ أصول التربية المساعد - كلية البنات - الأقسام الأدبية - أبها.
د. فتحية عبدالجواد.	استاذ أصول التربية المساعد - كلية البنات - الأقسام الأدبية - أبها.
د. إيناس عبدالمجيد.	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية البنات - الأقسام الأدبية - أبها.
د. أميرة شاهين.	أستاذ أصول التربية المساعد - كلية البنات - الأقسام الأدبية - أبها.
د. هويدا الألفي.	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية البنات - الأقسام الأدبية - أبها.
د. حمدي حسانين.	أستاذ مساعد - كلية العلوم - جامعة الملك خالد.
د. أشرف محمد.	أستاذ مساعد - كلية العلوم - جامعة الملك خالد.
أ. سلمان العمري	معيد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك خالد.

ثانيا : المجال الصحي														
	- أهمية النهوية المنزلية .													
	- استعمال واعي للمبيدات.													
التطعيمات	- أهمية الأمصال واللقاحات .	✓		✓									✓	
والتحصينات	- تطعيمات لازمة للأطفال.	✓		✓									✓	
الوقائية	- تحصينات لمقاومة الأوبئة .													
	- للجروح والقرح.													
	- لحالات الإعياء والاختناق.													
	- الحروق .													
الإسعافات	- الموادّ الكاوية .													
الأولية	- لدغ حشرات وعض أفاعي.													
وبادئ	- الكسور.													
التمريض	- الصدمات الكهربية.													
	- أساليب العناية بالمرضى .	✓			✓								✓	
بعض الأمراض	- أمثلة للأمراض الوبائية.	✓		✓				✓					✓	
وطرق الوقاية	- بعض الأمراض المتوطنة .	✓		✓				✓					✓	
منها	- الأمراض المزمنة والوراثية.	✓			✓	✓								
	- حسن استخدام العقاقير .	✓		✓									✓	
العقاقير	- العقاقير وعلاقتها بالإدمان.													
الطبية	- الأعشاب الطبية.													
	- الكحوليات وأضرارها .	✓			✓		✓							✓
الرعاية	- مقومات صحة الأم (الغذاء- الرياضة).													
الصحية	- الفحص الدوري الشامل.													
للأم	- المتابعة أثناء الحمل وبعده .													
وصحة	- انعكاسات سوء الحالة الصحية للأم على الأسرة.													
الأسرة														
المجال ثالثا : العلمي والتقني														
	- الهضمي.	✓			✓	✓								
أجهزة	- التنفسي .	✓			✓	✓							✓	
الجسم	- الدوري .	✓			✓	✓								
المختلفة	- الهيكلي .	✓			✓								✓	
والعناية بها	- البولي .	✓			✓	✓							✓	
ووقايتها	- التناسلي .	✓			✓	✓								
	- العصبي والحواس.	✓			✓	✓							✓	
التغيرات	- المرحلة الجنينية والعوامل المؤثرة في نمو الجنين.													
المختلفة	- مرحلة الطفولة .													
خلال	- مرحلة المراهقة .													
مراحل	- مراحل ما بعد المراهقة .													
النمو														

ثالثا: المجال العلمي والتقني	
الموضوعات الرئيسة	**الموضوعات الفرعية**
أجهزة الجسم المختلفة والعناية بها ووقايتها	- الهضمي. - التنفسي. - الدوري. - الهيكلي. - البولي. - التناسلي. - العصبي والحواس.
التغيرات المختلفة خلال مراحل النمو	- المرحلة الجنينية والعوامل المؤثرة في نمو الجنين. - مرحلة الطفولة. - مرحلة المراهقة. - مراحل ما بعد المراهقة.
قضية التلوث البيئي	- تلوث الهواء. - تلوث الماء. - تلوث الغذاء. - تلوث التربة. - التلوث الضوضائي. - التلوث الإشعاعي. - التلوث الكهرومغناطيسي.
المستحدثات العلمية والتقنية	- الهندسة الوراثية. - الاستنساخ. - بعض الأجهزة التقنية الحديثة.

ملحق (٢)

المجالات والموضوعات الرئيسة والفرعية لثقافة الأمومة ذات الصلة بكتب العلوم (العذائية والصحية والعلمية التقنية)

أولا: مجال التغذية	
الموضوعات الرئيسة	**الموضوعات الفرعية**
مكونات ومعايير الغذاء الصحي المتوازن	- شمول الغذاء للعناصر الغذائية المتنوعة. - كميات الغذاء المناسبة لأفراد الأسرة. - نظافة الأغذية وجودتها. - مناسبة الغذاء لحالات وأعمار الأفراد. - حسن اختيار الأغذية الطازجة. - تقليل استخدام الأغذية المحفوظة.
طرق حفظ بعض الأغذية	- التجفيف. - التمليح. - التسكير. - التبريد.
الوعي بأمراض سوء التغذية	- مشكلات الإفراط في تناول الأغذية. - مشكلات النقص الكمي والكيفي للغذاء.
العادات الغذائية وعلاقتها ببعض الأمراض	- الإسراف في تناول المقبلات والمشهيات. - كثرة تناول المشروبات الغازية. - أضرار المكسبات الصناعية للطعم واللون. - عدم انتظام الوجبات الغذائية.
طرق التعرف على صلاحية المواد الغذائية	- الأغذية الطازجة (الأسماك، اللحوم، البيض، الخضراوات...). - الاغذية المحفوظة (المعلبات، المجمدات)
الرضاعة الطبيعية وأهميتها	- أهميتها للرضيع والأم. - مفاهيم خطأ حول الرضاعة الطبيعية. - غذاء الأم المرضعة

مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة	الأهمية (بدرجة			
	كبيرة	متوسطة	قليلة	عديمة الأهمية
حياة الأسرة. - السلوكيات المناسبة في العلاقات الاجتماعية.				
٣- مجال التغذية. - مكونات ومعايير الغذاء الصحي المتوازن. - طرق حفظ بعض الأغذية. - الوعي بأمراض سوء التغذية. - طرق التعرف على صلاحية المواد الغذائية. - العادات الغذائية وعلاقتها ببعض الأمراض. - الرضاعة الطبيعية وأهميتها.				
٤- مجال الاقتصاد المنزلي. - ترشيد الاستهلاك (للغذاء، الطاقة، الدواء...). - طرق طهي وتقديم الطعام. - الوجبات الغذائية المعدة في المنزل وعلاقتها بدخل وصحة الأسرة. - حسن استخدام الاجهزة والأدوات المنزلية. - اختيار الملابس وتنظيفها وصيانتها. - تنظيم وإدارة ميزانية الأسرة. - الاعتماد على النفس في بعض الأعمال المنزلية. - تربية الطيور والدواجن المنزلية.				
٥- المجال الفني - الاختيار والتنسيق الجيد للأثاث المنزلي. - تنمية التذوق الجمالي في استخدام الألوان. - إضفاء مقومات الهدوء (الصوتية والضوئية...). - انتقاء البرامج الفنية المفيدة. - تنمية وتوجيه المهارات الفنية للأبناء. - الاهتمام بنباتات الزينة الطبيعية.				
٦- المجال التربوي والنفي - تفهم المشكلات النفسية خلال مراحل النمو. - وسائل الإعلام آثارها في الأسرة.				

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

استبانة حول أهم مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة الواجب تضمينها بمناهج التعليم الثانوي للبنات في المملكة العربية السعودية

أخي الفاضل/ أختي الفاضلة

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته

حيث إن المناهج التعليمية للبنات بالمملكة العربية السعودية بمراعاة متطلبات ثقافة الأمومة وغرسها في نفوس المتعلمات، ويقصد بثقافة الأمومة: مجموعة المعارف الوظيفية اللازمة لتمكين الأم من تأدية رسالتها وحسن رعايتها لأبنائها، ويتضح آثارها من خلال ممارستها الواعية في عملية تربية الأبناء ورعاية الأسرة.

ويقع على عاتق المدرسة الثانوية مسؤولية كبيرة في إعداد الطالبات من أجل الأمومة ورعاية الطفولة، ويمثل هذا تحديا للمربين والمهتمين بتعليم البنات، ولذا فإن الاستبانة التي بين يديك تهدف إلى تعرف رأيك حول تسعة من المجالات اللازمة لتحقيق ثقافة الأمومة بمفهومها الشامل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

والمرجو تحديد رأيكم في أهمية كل مجال وكذلك الموضوعات التابعة له، وذلك بوضع علامة(✔) في الخانة المعبرة عن درجة الأهمية من وجهة نظركم. كما يسعدنا الاسترشاد بمقترحاتكم ومرئياتكم في هذا الشأن.

١٣- سرور، عايده عبدالحميد (١٩٩٦). "برنامج مقترح في التثقيف الصحي للمرأة الريفية وفعاليته في إكسابها بعض المفاهيم والاتجاهات المرتبطة بالوعي الصحي - دراسة تجريبية في بعض قرى محافظة الدقهلية"، مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، العدد (٣٠)، ص ص ٢٦٥-٣١٠.

١٤- شعير، إبراهيم محمد (١٩٩٤). "التنور الصحي لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي في كلية التربية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢٩، ص ص ١-٣٣.

١٥- شهدة، السيد على (١٩٩٢). "الوعي الغذائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الرابع" نحو تعليم أساسي أفضل"، القاهرة ٣-٦ أغسطس، المجلد الثالث، ص ص ١-١٩.

١٦- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). "الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية بالمستوى الجامعي"، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة.

١٧- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (١٩٩٠). "العلاقة المتبادلة بين العلم وكل من التكنولوجيا والمجتمع في مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية- دراسة تقويمية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١٣)- الجزء الأول، يناير.

١٨- عبدالعاطي، فاطمة فوزي (د.ت). "المتطلبات التربوية لإعداد المرأة لمسئوليتها كأم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٩- عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبد الحق، كايد (١٩٩٧). البحث العلمي مفهومه - أدواته - أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

٢٠- علوان، عبدالله ناصح (١٩٩١). تربية الأولاد في الإسلام، ج (٢)، ط (٢٠)، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر.

٢١- غنايم، مهني محمد إبراهيم (١٩٩٠). "من أساليب التربية البيئية في المضمون المدرسي- التربية الغذائية في التعليم العام"، وقائع وأبحاث ندوة "الانسان والبيئة- التربية البيئية" التي عقدت بسلطنة عمان بمسقط، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض، ديسمبر، ص ص ٧٠-١٠٣.

٢٢- مطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠٠٠). "فعالية برنامج قائم على الموديلات في تنمية التنور السلوكي الصحي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى معلمي التعليم الابتدائي"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٣٩).

٢٣- بغدادي، فاديه يوسف (١٩٩٤). "فاعلية استخدام برنامج وقائي مقترح في تحسين معلومات طلاب كليات التربية وتغيير اتجاهاتهم نحو المخدرات والإدمان، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس" مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات"، الإسماعيلية ٨-١١ أغسطس، ص ص ١٨١-٢١٢.

في حياتهن الأسرية الحالية والمستقبلية، واختزال الموضوعات عديمة الأهمية الوظيفية لهن قدر الإمكان من مناهج العلوم ولا سيما المكرر منه وغير الضروري.

٣- ضرورة مسايرة مناهج العلوم للطالبات في المرحلة الثانوية للمتغيرات التقنية الحديثة التي يشهدها العصر، بما ييسر مسايرتهن لعصر الثورة العلمية والتكنولوجية في إطار المعايير والقيم الخاصة بالمجتمع المسلم.

٤- ضرورة الإهتمام بتضمين مفاهيم وموضوعات ومجالات الثقافة العلمية للأمومة لطالبات القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية.

٥- الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمات عامة ومعلمات العلوم بخاصة في كليات التربية للبنات للوفاء بمتطلبات ثقافة الأمومة، للإسهام في إعداد معلمات مسلمات عصريات قادرات على تحقيق أهداف ثقافة الأمومة من خلال المناهج والكتب التي ستناط إليهن مسؤولية تدريسها.

٦- تطوير برامج تدريب المعلمات في أثناء الخدمة لإكسابهن المعلومات والاتجاهات والمهارات التي تساعدهن على الوفاء بمتطلبات التثقيف الأمومي لطالبات المرحلة الثانوية.

٧- إجراء دراسات تحليلية مماثلة لمناهج وكتب التخصصات الأخرى بالمرحلة الثانوية للبنات لتطويرها في ضوء متطلبات ثقافة الأمومة.

الجنين بطريقة ملائمة ضمن موضوع الجهاز التناسلي مع بيان المراحل التي يمر بها، وكيفية الحفاظ على سلامته من حيث التغذية السليمة للأم وتجنب المشكلات النفسية والممارسات الجنسية العنيفة واستعمال الملابس المناسبة وغير ذلك، كما يمكن الإشارة إلى العديد من المفاهيم الخاصة بالتغيرات في مراحل الطفولة والمراهقة وما بعدها من خلال الفصل الخاص بالتكاثر في الحيوان بكتاب الصف الأول، وذلك بعد تطويره ليشمل التكاثر والنمو في الإنسان واختزال بعض أمثلة التكاثر في الحيوان مثل التكاثر في دودة الأرض والدودة الشريطية لقلة أهميتها للطالبات.

أما قضية التلوث البيئي فقد وردت موضوعات موجزة عن تلوث الهواء والماء والتربة بكتاب الأحياء للصف الثاني، كما تمت الإشارة إلى موضوعي تلوث الهواء والماء في كتاب الكيمياء للصف الثاني، إلا أن تلك الموضوعات لم تعالج بالعمق المطلوب بالرغم من كون قضية التلوث من أكثر القضايا المعاصرة التي يمكن أن تسهم المرأة بدور فعال في مواجهتها، كما يجب أن تتم معالجة مشكلات التلوث البيئي بعمق أكبر، أما التلوث الضوضائي الذي لم يذكر بالكتب فيمكن تضمينه في كتاب فيزياء الصف الثاني ضمن موضوع طبيعة الصوت وخواصه الأساسية وبيان أسبابه وآثاره السلبية المتعددة وأساليب الحد منه. ولم يرد شيء يذكر عن التلوث الكهرومغناطيسي بالرغم من تعدد مصادره في الحياة المعاصرة، ويمكن بيان آثاره من خلال موضوع الموجات الكهرومغناطيسية في كتاب فيزياء الصف الثالث. وعلى الرغم من خطورة موضوع التلوث الإشعاعي وتزايده في الوقت الراهن، إلا أنه لم يضمن بالكتب ويمكن إضافته في موضوع التلوث البيئي في كتاب الأحياء للصف الثاني، وكذلك ضمن موضوعات الكيمياء والفيزياء المرتبطة بالإشعاع.

أما مجال المستحدثات العلمية والتقنية، فلم ترد في الكتب على الرغم من أهمية الكثير منها والتي يمكن أن تضمن في المناهج. فمثلا موضوعي الهندسة الوراثية والاستنساخ يمكن تناولها في كتب الأحياء ضمن فصل الوراثة في كتاب الأحياء للصف الأول، كما يجب تضمين الكتب (وخاصة كتب الفيزياء) معلومات عن بعض الأجهزة التقنية الحديثة (الميكروويف، والهاتف النقال، وأجهزة التشخيص والعلاج، وغيرها..) من حيث أهميتها للإنسان وضرورة استعمالها بأسلوب آمن وحذر للوقاية من أضرارها.

وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الخامس من أسئلة الدراسة وهو: ما التصور المقترح لتضمين متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم ضمن مناهج العلوم التطبيقية للبنات في المرحلة الثانوية؟

تعقيب على النتائج

تشير نتائج الاستبانة إلى ضرورة مراعاة القائمين على بناء المناهج الخاصة بالبنات في المملكة لمقومات ثقافة الأمومة، وذلك من خلال تطوير مناهج المرحلة الثانوية للوفاء بجميع المجالات المقترحة، خاصة وأن الدراسة الحالية قد تناولت ثلاثة مجالات فقط (ذات الصلة بالعلوم) من المجالات التسعة المقترحة.

الأمومة مما يستلزم ضرورة تطوير وإعادة صياغة محتوى تلك الكتب حيث يمكن تقديم معلومات أكثر أهمية بالمحتوى الحالي. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو: ما مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة التي تناولتها كتب العلوم التطبيقية بالمرحلة الثانوية للبنات؟

- **للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة**، والخاص بالتصور المقترح لتضمين متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بمناهج العلوم التطبيقية للبنات بالمرحلة الثانوية العامة. فقد تم وضع التصور المقترح بدمج تلك المتطلبات ضمن موضوعات المنهج الحالي، وذلك على النحو التالي:

❖ المجال الأول (مجال التغذية):

تضمن هذا المجال (٢١) موضوعا مقترحا، تناولت المناهج الحالية منها (٣) موضوعات، حيث تناول كتاب الأحياء للصف الأول الموضوع الخاص بتزويد الطالبات بالمعلومات اللازمة حول ضرورة شمول الغذاء للعناصر الغذائية المتنوعة وكذلك موضوع مناسبة الغذاء لحالات وأعمار الأفراد، وذلك في الفصل الثالث بعنوان التغذية في الإنسان، وتضمن المحتوى بيان أنواع الأغذية اللازمة للإنسان، والشروط اللازم توافرها في الغذاء الكامل، والمعلومات الواردة بخصوص العناصر الغذائية كافية بدرجة كبيرة، إلا أن المعلومات الخاصة بمناسبة الغذاء لحالات وأعمار الأفراد، يمكن أن تكون أكثر ثراءً وإيضاحاً، وكان من الممكن أن يكون محتوى الفصل أكثر وظيفة بالنسبة للطالبات إذا مازودن بمعلومات عن نظافة الأغذية واختيار الأغذية الطازجة وبيان أهميتها، ومضار الاعتماد على الأغذية المحفوظة التي يستخدم في تصنيفها بعض مكسبات الطعم واللون، وبيان أهمية مراعاة كميات الغذاء المناسبة لأفراد الأسرة منعاً للإسراف في إعدادها، ويمكن الاسترشاد ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في ذلك المجال.

وقد ورد موضوع نظافة الأغذية وجودتها ضمنيا في طرق الوقاية من بعض الأمراض في الوحدة الثالثة بالصف الثالث وهي بعنوان الصحة والمرض، وفي هذه الوحدة كان من الممكن تضمين العديد من الموضوعات الأكثر أهمية للطالبات مثل: أمراض سوء التغذية، والعادات الغذائية وعلاقتها ببعض الأمراض، وأهمية الرضاعة الطبيعية للرضيع والأم، والغذاء المناسب للأم الحامل والمرضعة، وطرق التعرف على صلاحية المواد الغذائية.

❖ المجال الثاني (المجال الصحي):

وتضمن هذا المجال (٢٨) موضوعا مقترحا، تناولت المناهج منها (١١) موضوعا، وجاء مستوى المعالجة كافيا بالنسبة لموضوعي أهمية الأمصال واللقاحات وبعض التطعيمات اللازمة للأطفال حيث ورد ذلك في وحدة الصحة والمرض بكتاب الأحياء للصف الثالث، أما موضوع استعمال المنظفات الصناعية بطريقة آمنة فقد ورد كتاب الكيمياء للصف الثاني بالوحدة الخامسة إلا أنه لم يرد شيء عن أضرار الإسراف في استخدامها وما يترتب على ذلك من تلويث لهواء المنزل وغير ذلك من الأضرار الأخرى، وضرورة وضعها في مكان بعيد عن متناول الأطفال خشية العبث بها.

جدول (١)

مجالات ثقافة الأمومة مرتبة وفقاً للنسب المئوية لأهميتها في ضوء استجابات العينة

المجـــــال	النسبة المئوية للأهمية	الترتيب
- المجال الديني	٪٩٤,٦	١
- المجال الأسري	٪٩٣,٦	٢
- مجال التغذية	٪٩٣,٢	٣
- مجال الثقافة الاقتصادية المنزلية	٪٩٢,٢	٤
- مجال الثقافة الفنية	٪٩٠,٥	٥
- مجال الثقافة التربوية والنفسية	٪٨٩,١	٦
- المجال الأدبي واللغوي	٪٨٨,١	٧
- المجال الصحي	٪٨٧,٤	٨
- المجال العلمي والتقني	٪٨٦,٨	٩

يتضح من النتائج بجدول (١) أهمية المجالات التسعة المقترحة لوفاء مناهج المرحلة الثانوية للبنات بمتطلبات ثقافة الأمومة، حيث وجد أن أقل نسبة مئوية - لدرجة الأهمية في ضوء آراء المحكمين - مقدارها ٨٦,٨٪ وهي نسبة مرتفعة تشير إلى أهمية هذه المجالات. وقد حظي المجال الديني بأكبر نسبة، وهذا يتفق مع طبيعة المجتمع الإسلامي.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على : ما المجالات والموضوعات اللازمة لثقافة الأمومة التي ينبغي أن تتضمنها مناهج التعليم الثانوي للبنات؟

وقد رتبت تلك المجالات التسعة تبعا لدرجة أهميتها كما هو مبين في جدول (١). وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما مدى أهمية كل مجال وموضوع من المجالات والموضوعات المقترحة لثقافة الأمومة.

- **للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة**، والخاص بتحديد مدى أهمية المجالات والموضوعات ذات الصلة بالعلوم التطبيقية. تم استقراء المجالات التسعة وموضوعاتها الرئيسة. ووجد أن مجالات التغذية، والصحة، والمجال العلمي والتقني هي أكثر المجالات صلة بمناهج العلوم التطبيقية، كما تم تحديد الموضوعات الفرعية التابعة لكل موضوع رئيسي في قائمة أولية.

ثم عرضت القائمة على مجموعة من المتخصصين في تدريس العلوم ملحق (٤). وقد أجمعت الآراء على أن المجالات الثلاثة وموضوعاتها الرئيسية والفرعية التابعة لها ذات صلة وثيقة بمناهج العلوم التطبيقية (ملحق ٢).

إعداد وضبط أدوات الدراسة

أولا: إعداد وضبط الاستبانة

واستهدفت تحديد المتطلبات العامة لثقافة الأمومة التي يجب أن تتضمنها مناهج البنات بالمرحلة الثانوية. ومرت عملية إعدادها بالخطوات التالية:

أ- اشتقت قائمة متطلبات ثقافة الأمومة في صورتها الأولية من المصادر التالية:

- الكتابات المتخصصة في مجالات ثقافة الأمومة.

- بعض الدراسات التي أجريت في مجال الأمومة.

- توصيات بعض الدراسات والمؤتمرات والندوات التي اهتمت بمتطلبات ثقافة الأمومة.

ب- عُرضت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس وأصول التربية وبعض المتخصصين في مجال الثقافة الإسلامية (ملحق ٤)، لاستكمال إجراءات ضبطها.

ج- في ضوء آراء المحكمين وما اقترحوه من ملاحظات تضمنت حذف ودمج بعض المجالات والموضوعات، وإضافة موضوعات لم تتضمنها القائمة في صورتها الأولية. وفي ضوء ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية متضمنة تسعة مجالات عامة لازمة لثقافة الأمومة يندرج تحتها سبعون موضوعاً (انظر ملحق١).

وصيغت الاستبانة في صورة تساعد على تحديد درجة أهمية ما تتضمنه من مجالات وموضوعات، حيث عرض مقابل كل مجال وموضوع أربعة بدائل تعكس ثلاثة منها درجات أهمية متدرجة هي: (كبيرة، متوسطة، قليلة)، ويعكس البديل الرابع (عدم الأهمية)، ويحدد منها المستجيب ما يتناسب مع وجهة نظره.

ولتحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات قائمة متطلبات ثقافة الأمومة، فقد تم اتباع ما يلي طعيمة (١٩٨٦):-

- أعطيت قيمة عددية للبدائل الأربعة بالاستبانة، حيث قدر ثلاث درجات للبديل (مهم بدرجة كبيرة)، ودرجتان للبديل (مهم بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة للبديل (مهم بدرجة قليلة)، ولا شيء للبديل (غير مهم).

- للحصول على الوزن النسبي لكل مجال تم ضرب عدد التكرارات في كل خلية في قيمتها العددية، ثم جمع ما تنتهي إليه الخلايا الأربع ونسب إلى الدرجة الكلية للمجال ليعبر عن النسبة المئوية للأهمية. ثم رتبت المجالات وفقاً للنسب المئوية للأهمية كما هو مبين في جدول (١).

تم الاعتماد على صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة وما تقيسه مفرداتها، كما تم حساب ثباتها بطريقة التجزئة النصفية أثناء ضبطها، وتم حساب معامل الثبات "لبيرسون" بين نصفيها السيد (١٩٧٨). وقد بلغت قيمة معامل ثباتها ٠,٧٩ وهو معامل ثبات مقبول.

ثانيا: أدبيات تناولت جوانب مختلفة من ثقافة الأمومة:

أجريت دراسة حسين والسلمان (١٩٨٥) حول المعلومات الغذائية لدى طلبة جامعة الكويت، وركزت على معرفة العناصر الغذائية، وظائفها، ومصادرها، ومعلومات عامة عنها. وأظهرت النتائج أن اختلاف تخصص الطالب (علمي/ أدبي) يعد عاملا مؤثرا في مستوى المعلومات الغذائية لديه، كما أوضحت تفوق الإناث على الذكور في هذه المعلومات.

وأجرى السايح (١٩٨٧) دراسة لتطوير منهج الأحياء بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء متطلبات الثقافة البيولوجية، وكان من بين تلك المتطلبات الثقافة الغذائية والصحية والعلمية.

وقام غنايم (١٩٩٠) بدراسة عن التربية الغذائية في التعليم العام، حيث أعد برنامجا لإكساب المتعلمين بعض المعارف والمعلومات والمهارات والإتجاهات وأنماط السلوك الصحيحة في الغذاء والتغذية وما يرتبط بهما من مشكلات غذائية، واقترح بعض الموضوعات كمحاور للبرنامج منها:-

- حاجة الإنسان للغذاء والكمية المناسبة للفرد.
- أمراض سوء التغذية، وآثارها في الفرد والمجتمع.
- التلوث البيئي وأخطاره على الغذاء وصحة الإنسان.
- الأمراض والطفيليات التي تنتقل عن طريق الغذاء وكيفية الوقاية منها.

وأظهرت نتائج دراسة Casey(1990) التي أجريت على عينة من المعلمات الإنجليزيات أن الأثر التنظيري المنهجي على خلفيتهن الأمومية خلال مراحل تعليمهن المختلفة كان محدودا للغاية، وأن ذلك انعكس سلبا على تصوراتهن للمعنى الحقيقي للحياة.

وتناولت دراسة شهدة (١٩٩٢) مفهوم الوعي الغذائي وعرفه بأنه مدى إلمام التلاميذ بالمعلومات والمعارف والسلوكيات المتعلقة بأسس اختيار المواد الغذائية، وإعداد الوجبات وعلاقة ذلك ببعض الأمراض وأمراض سوء التغذية وإدراك العلاقة بين كم وكيف الغذاء وبعض المتغيرات (نوع الجنس، والعمل، والجو، والسن) ومعرفة بعض العادات السلوكية السليمة في تناول الوجبات الغذائية، وهو مفهوم من المفاهيم المهمة ضمن متطلبات ثقافة الأمومة.

وأجرى شعي (١٩٩٤) دراسة عن التنور الصحي لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، حيث أعد مقياسا في التنور الصحي شمل مجالات الإسعافات الأولية، والتغذية الصحية، وصحة الحواس، ومسببات الأمراض وأعراضها ومضاعفاتها والوقاية منها.

واستهدفت دراسة بغدادي (١٩٩٤) بناء برنامج صحي وقائي عن المخدرات والإدمان بهدف إكساب الطلاب معلومات عن المخدرات والإدمان، وإكسابهم اتجاهات سلبية نحوهما.

وأشارت Corr (1994) إلى أن عام ١٨٧٠م هو العام الذي بدئ فيه تضمين مفاهيم الأمومة في مناهج مدارس البنات الابتدائية في المملكة المتحدة، واشتملت تلك المفاهيم على أعمال الحياكة وتعلم الطهي

أ- فحص عددمن الكتب والمراجع والدراسات التي تهتم بالأمومة والطفولة ولا سيما علم النفس، وكذلك بعض الكتب الدينية ذات الصلة بثقافة الأمومة من المنظور الإسلامي.

ب- استطلاع رأي عدد من خبراء وخبيرات التربية وعلم النفس وعلماء الدين المهتمين بثقافة الأمومة لاستخلاص وتحديد أهم المجالات والموضوعات اللازمة لثقافة الأمومة.

٢- إعداد قائمة بالمجالات والموضوعات الرئيسة اللازمة لثقافة الأمومة، وعرضها في صورة استبانة على عدد من العلماء والمهتمين بثقافة الأمومة، لتعرف آرائهم في تلك الموضوعات، ومدى شمولها واتساقها مع ثقافة المجتمع المسلم، وتعديل القائمة في ضوء آرائهم واقتراحاتهم للتوصل إلى صورتها النهائية.

٣. إعداد قائمة تفصيلية بالمجالات والموضوعات الرئيسة والفرعية ذات الصلة بالعلوم التطبيقية اللازمة لثقافة الأمومة، وعرضها على عدد من العلماء والمهتمين بثقافة الأمومة لتعرف آرائهم حولها، وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم للتوصل إلى صورتها النهائية.

٤- فحص مناهج العلوم التطبيقية للبنات بالمرحلة الثانوية ومراجعتها في ضوء قائمة متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم، وذلك لتحديد مدى مراعاتها لموضوعات ثقافة الأمومة ومستوى معالجة كل موضوع.

٥- وضع تصور لتوزيع الموضوعات التي لا تتناولها المناهج الحالية على مستوى الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية.

٦- تقديم بعض التوصيات.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

١- استبانة بالمجالات والموضوعات الرئيسة لثقافة الأمومة.

٢- قائمة تحليل متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم التطبيقية لفحص كتب العلوم للبنات بالمرحلة الثانوية.

أدبيات الدراسة:

تتمثل أدبيات الدراسة في محورين رئيسين، المحور الأول يتضمن بعض الأدبيات ذات الصلة بثقافة الأم وأدوارها الأمومية، ويتضمن المحور الثاني جوانب مختلفة لثقافة الأمومة.

أولا: أدبيات تناولت ثقافة الأم وأدوارها الأمومية.

أوصت دراسة الدمرداش (١٩٨٠) بضرورة توعية المرأة برسالتها ومسؤوليتها الأمومية وأهابت بالتربويين أن يخصصوا برامج تربوية تقدم للأم، فترفع من مستوى أدائها لأدوارها الأمومية التي تمثل أولى مهامها، وبخاصة في ظل الثقافة التي تفرض عليها الاهتمام بحقوق الزوج والأبناء قبل غيرها.

١-ما المجالات والموضوعات اللازمة لثقافة الأمومة التي ينبغي أن تتضمنها مناهج التعليم الثانوي للبنات؟

٢- ما مدى أهمية كل مجال وموضوع من المجالات والموضوعات المقترحة لثقافة الأمومة؟

٣- ما المجالات والموضوعات ذات الصلة بالعلوم التطبيقية (أحياء، فيزياء، كيمياء) اللازمة لثقافة الأمومة والتي ينبغي أن تتضمنها مناهج العلوم في مرحلة التعليم الثانوي للبنات؟

٤- ما مجالات وموضوعات ثقافة الأمومة التي تناولتها كتب العلوم التطبيقية بالمرحلة الثانوية للبنات؟

٥- ما التصور المقترح لتضمين متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم ضمن مناهج العلوم التطبيقية للبنات في المرحلة الثانوية؟

❖ أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- إعداد قائمة بالمتطلبات العامة لثقافة الأمومة، وأخرى بالمتطلبات ذات الصلة بالعلوم التطبيقية يمكن أن تفيد في تطوير مناهج التعليم الثانوي للبنات.

- توضيح الكيفية التي يمكن بها تضمين متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم التطبيقية وذلك من خلال التصور المقترح لتضمين هذه المفاهيم بالمناهج الحالية.

- توجيه نظر المسئولين عن تطوير مناهج العلوم التطبيقية للبنات لتعميق الدور الوظيفي لتلك المناهج للوفاء بتحقيق متطلبات ثقافة الأمومة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية.

- توجيه أنظار القائمين على برامج إعداد المعلمات في كليات التربية وغيرها إلى ضرورة مراعاة تلك البرامج لمتطلبات ثقافة الأمومة.

❖ حدود الدراسة:-

التزمت الدراسة الحدود التالية:-

- كتب العلوم التطبيقية (أحياء، فيزياء، كيمياء) المقررة على الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية للبنات (الأول، الثاني، الثالث) بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٢٢ - ١٤٢٣هـ لتحليلها في ضوء متطلبات ثقافة الأمونة.

- وحدة التحليل المستخدمة هي الموضوع، ويقصد به ذلك الجزء من المادة الدراسية الذي يظهر من خلاله المفاهيم العلمية التابعة للمجالات ذات الصلة بالعلوم.

- اقتصرت متطلبات ثقافة الأمومة على ما تم تحديده بالقائمة العامة الخاصة بذلك، واقتصرت المتطلبات العلمية على ما تم تحديده بالقائمة الخاصة بالعلوم التطبيقية التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الثقافة العلمية للأمومة بجوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية.

نزود الفتاة بكل الأمور التي تعينها على القيام بمسؤولياتها قبل الزواج لا سيما ونحن نتطلع في مجتمعاتنا إلى الإنجاب في السنة الأولى من زواج الفتاة.

ونظرا لأهمية إعداد الفتيات للأمومة، فإن الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بالرئاسة العامة لتعليم البنات بالسعودية توصي بضرورة "تكثيف البرامج التعليمية في مدارس تعليم البنات فيما يخص إعداد المرأة فعليا لأداء دورها الوظيفي "(الحميضي، ٢٠٠١، ١٣٩). كما ترى أنه على الرغم من أن تعليم البنات في السعودية يتميز بخصوصية فريدة، إلا أن المؤسسات التعليمية لم تقم بدورها الكافي في إعداد المرأة الأم وتشجيعها لممارسة دورها التربوي، كما أن المناهج تشمل مواد بعيدة الصلة عن الحاجات الفعلية للمرأة مما يؤثر في إلمامها بدورها التربوي كأم (الحميضي، ٢٠٠١).

ومن المؤسف أن كثيراً من الشباب والشابات ليس لديهم المعلومات الكافية عن الأسرة ووظائفها وواجبات كل منهم نحو استقرار الأسرة وعن رعاية الأبناء وتشنئتهم التنشئة السليمة، ولذلك يقع على المدرسة ووسائل الإعلام وغيرهما من المؤسسات التربوية الأخرى دور كبير في توعية الأفراد المقبلين على الزواج بكثير من الأمور التي يجهلونها حيال رعاية الأبناء وتربيتهم.

وتقوم المناهج التعليمية بدور فعال في كل ما سبق ذكره، ولذا فإن المناهج التعليمية للبنات بالمملكة العربية السعودية مطالبة بمراعاة متطلبات ثقافة الأمومة وغرسها في نفوس الطالبات اللاتي يتم تعليمهن" في جو من الحشمة والعفة والوقار للمرأة وبطريقة تحفظ لها كرامتها، وتحقق لها طموحاتها، وتصونها من أي خدش لكرامتها أو حيائها، وتؤمن لها كل الفرص التي تمكنها من القيام بواجبها، والنهوض بمسؤولياتها، لتكون الابنة والزوجة والأم، والمواطنة الصالحة التي تحافظ على قيم هذه الأمة، وأصالة هذه البلاد، وتؤهلها للقيام بواجبها خير قيام"(الرئاسة العامة لتعليم البنات: ١٤١٩هـ، ٢٣) ويتضح ذلك جليا في المادة ١٥٣ من سياسة التعليم - الباب الخامس، الفصل الثاني - التي تنص على (يستهدف تعليم الفتاة تربية صحيحة إسلامية لتقوم بمهمتها في الحياة، فتكون ربة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، وأماً صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها كالتدريس والتمريض والتطبيب).

وإذا كنا نؤكد دور المدرسة الثانوية فليس معنى ذلك أن مناهج ما قبل التعليم الثانوي غير منوط بها تزويد الطالبات ببعض مقومات ثقافة الأمومة، والعكس هنا صحيح حيث إن المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تقدمان للطالبات مناهج في الفقة والتوحيد والتفسير والحديث وغيرها من المناهج التي تسهم في إكسابهن العديد من مقومات ثقافة الأمومة، إلا أن الطالبات في المرحلة الثانوية يكُن أكثر حاجة إلى مقومات هذه الثقافة، كما أن مستواهن العقلي يمكنهن من استيعاب الكثير من المعارف عمقا حولها.

ونظرا لأن المرحلة الثانوية تهدف إلى إعداد الطالبات لممارسة أدوارهن في الحياة إضافة إلى إعدادهن لمواصلة التعليم العالي، فإنه ينبغي على مناهج المدرسة الثانوية أن تزود الطالبات بالمعلومات والمعارف الوظيفية الخاصة بثقافة الأمومة، التي تساعدهن على القيام بأدوارهن كزوجات وأمهات

٥- ما التصور المقترح لتضمين متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم بمناهج البنات في المرحلة الثانوية؟

ومرت الدراسة بالمراحل التالية:-

١- تحديد أهم الموضوعات التي ينبغي أن تعلم بها الفتاة والتي تلزمها للقيام بوظيفتها كزوجة وراعية للأسرة وكذلك التي تساعدها في رعاية أطفالها والعناية بهم والعمل على تنشئتهم التنشئة الإسلامية السليمة.

٢- إعداد قائمة بالمجالات والموضوعات الرئيسية اللازمة لثقافة الأمومة، وعرضها في صورة استبانة على عدد من العلماء والمهتمين بثقافة الأمومة لتعرف آرائهم في تلك الموضوعات، ومدى شمولها واتساقها مع ثقافة المجتمع المسلم، وتعديل القائمة في ضوء آرائهم واقتراحاتهم للتوصل إلى صورتها النهائية.

٣- إعداد قائمة تفصيلية بالمجالات والموضوعات الرئيسة والفرعية ذات الصلة بالعلوم اللازمة لثقافة الأمومة، وعرضها على عدد من العلماء والمهتمين بثقافة الأمومة لتعرف آرائهم حولها، وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم للتوصل إلى صورتها النهائية.

٤- فحص مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية للبنات ومراجعتها في ضوء متطلبات ثقافة الأمومة ذات الصلة بالعلوم، وذلك لتحديد مدى مراعاتها لموضوعات ثقافة الأمومة ومستوى معالجة كل موضوع.

٥- وضع تصور لتوزيع الموضوعات التي لا تتناولها المناهج الحالية على مستوى الصفوف الثلاثة.

وتوصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بالمجالات والموضوعات الخاصة بمقومات ثقافة الأمومة، وتبين من خلال فحص كتب العلوم التطبيقية قصور المناهج الحالية عن تزويد الطالبات - ولا سيما طالبات القسم الأدبي - بمقومات ثقافة الأمومة في مجالات التغذية، والعلوم والتقنية، إلا أنه من السهل تضمين كثير من الموضوعات المقترحة في الكتب الحالية من خلال دمج بعضها مع الموضوعات الموجودة بالكتب، أو بإضافة عناصر جديدة، مع ضرورة اختزال بعض الموضوعات قليلة الأهمية بالنسبة للطالبات في حياتهن العملية. كما يمكن أن تسهم كتب بعض المناهج الأخرى في تعميق الموضوعات في بعض المجالات العلمية لثقافة الأمومة خاصة العلوم الدينية والتدبير المنزلي.

مقدمة:

الحمد لله الذي خلق البشر وجعل منهم الذكر والأنثى وجعلهم يتزاوجون ويتناسلون لتستمر الحياة، وكُلِّف الزوجان القيام بواجبات رئيسة من أجل تنشئة الأبناء ورعايتهم الرعاية الكاملة وتربيتهم على الأخلاق الإسلامية الحميدة والإهتمام بالجوانب الصحية لهم حتى يشبوا أسوياء جسميا وعقليا واجتماعيا يمكنهم مواجهة الحياة ومتغيراتها، ويصبحوا أعضاء طبيعيين في مجتمعهم. وتتكامل أدوار الأب والأم ومسؤولياتهم وواجباتهم تجاه الأبناء، وعندما يكون كل منهما على وعي ودراية بواجباته وحقوقه تكون الأسرة مترابطة مستقرة وينشأ أبناؤها نشأة طبيعية غير معقدة.