الأبحاث والدراسات

الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولي

دكتور محمد أمزيان
المركز التربوي الجهوي
الجديدة - المملكة المغربية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الأولي يبلغ متوسط عمرهم 6 سنوات. كما استهدفت كشف العلاقة الإرتباطية بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام ثم العلاقة ما بين مجالات الذكاءات المتعددة.

ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة لدى الأطفال بأساليب حلهم للمشكلات.

وكانت الأدوات المستعملة في الدراسة هي اختبار قياس ذكاء الأطفال و بطارية تقويم الذكاءات المتعددة وقائمة تقويم أساليب حل المشكلات.

بينت النتائج أن ليست هناك علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام. كما أبانت عن عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة. في حين كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال في مجالات من الذكاءات المتعددة.

Multiple Intelligences and Problem-Solving Among Preschool Moroccan Children

Dr. Mohamed Ameziane

Abstract

The objective of this study was to assess different intelligences among a sample of six-year old Moroccan children at preschool level. It aimed at showing the correlation between Multiple Intelligences (MI) and Intelligence Quotient (IQ), and between the fields of Multiple Intelligences.

On the other hand the study tried to show the relation between children's MI fields and their problem - solving.

Intelligence Quotient was assessed hy the means of Children's Intelligence Measurement Test, and Multiple Intelligences were assessed using MI test Battery and the Prohlem-Solving styles were assessed by a Checklist.

The results showed that there was no correlation between MI and IQ. Furthermore, they showed that there were no significant differences between the pupils in MI fields. On the other hand , the results indicated significant differences between the childrens different Problem-Solving styles.

مقدمة

ازداد اهتمام العديد من المجتمعات في عصرنا الحاضر بالرأسمال البشري في تحقيق التنمية الاجتماعية، فتقدم المجتمع رهين بتطوير القدرات والكفايات العقلية لأفراده منذ المراحل الأولى من العمر. وتعتبر مرحلة التعليم الأولي فترة جد مناسبة للكشف عن الاستعدادات والطاقات التي يزخر بها الفرد من أجل توجيهها وتنميتها بتوفير الظروف الملائمة والتعليم الفعال والدعم اللازم.

وسعيا وراء تحقيق التنمية الشاملة، اتجهت جهود المهتمين بالتخطيط التربوي نحو تطوير المناهج الدراسية وبنائها على أسس نتائج المعطيات العلمية للدراسات السيكولوجية المعاصرة، وبخاصة في ميدان علم النفس المعرفي (أوزي، 2002).

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة رائدة في الكشف عن القدرات العقلية وقياسها لدى الفرد من جهة، والكيفية التي تظهر بها هذه القدرات، وكذا الأساليب التي تتم بها عمليات التعلم واكتساب المعرفة، فبعد مرور ثمانين سنة تقريبا على وضع المقاييس الأولى للذكاء، كتب جاردنرGardner مؤلفه «أشكال الذكاء» Les formes de l'intelligence سنة 1983. وقد عارض جاردنر في كتابه هذا الأساس الذي تستند إليه المقاييس السابقة: ليست هناك قدرة عامة واحدة بقدر ما هناك أشكال أو ذكاءات متعددة يزخر بها المخزون البشري.

لقد وسع بذلك جاردنر مفهوم الذكاء ليتجاوز الحدود التي رسمتها له الاختبارات. فإذا كانت هذه الأخيرة تقيس بشكل موضوعي بعض القدرات العقلية، فإنها لا تقيس كل القدرات. إن الذكاء من وجهة نظر جاردنر Gardner مرتبط أساسا بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي ينشأ فيه ويتطور من خلاله. فالذكاء عند جاردنر هو القدرة على حل المشكلات وإنتاج أشياء في وسط طبيعي وغني بالمثيرات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن نظرية الذكاءات المتعددة، هي بمثابة منظور جديد لقدرات الفرد المتعددة والمتنوعة. فالدراسة تستند إلى إطار مرجعي يعيد النظر في الأفكار والتصورات الجاهزة التي كوناها عن الطفل الذكي وعن الذكاء بشكل عام. فالمخزون البشري يزخر بطاقات واستعدادات متنوعة ومختلفة، ولا يمكن حصرها بأية حال في القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية Armstrong,1987.

وهذا المنظور يعيد الاعتبار لقدرات لم تحظ بقدر الاهتمام الذي حظيت به القدرات اللغوية والقدرات المنطقية الرياضية. والحقيقة أن القدرات الأخرى الجسمية الحركية و المكانية والموسيقية ليست أقل قيمة من نظيراتها المنطقية الرياضية و اللغوية Adams,1993.

توصل جارد نرGardner, 1985 في البداية إلى وجود سبعة أنواع من الذكاءات قبل أن يضيف إليها نوعا آخر هو الذكاء الطبيعي. ونلخص فيما يلي هذه الأنواع الثمانية من الذكاءات.

- الذكاء الجسمي ـ الحركي: وهو القدرة على استخدام المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين الجسم والعقل من خلال الإتقان لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامله أو أطراف منه. ويتفوق العداؤون والحرفيون والجراحون والراقصون في هذا النوع من الذكاء أكثر من غيرهم. ويتركز هذا النوع من الذكاء بالقشرة الدماغية الخاصة بالحركة Cortex moteur مع غلبة النصف الأيسر بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، وغلبة النصف الأيمن بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى. فالإصابات التي يمكن أن تلحق بهذه المناطق تؤدي، كما يشير Gardner,1996 إلى فقدان القدرة على الحركة Apraxie حيث يتعذر على الفرد القيام بحركات بسيطة كفتح علبة سجائر أو تخطي حاجز.

- الذكاء اللغوي: هو القدرة على التعامل مع الكلمات والجمل واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار، ويسمح بفهم ترتيب الكلمات ودلالاتها. وهذا النوع من الذكاء نجده متطورا بشكل ملحوظ لدى الشعراء والكتاب والصحافيين ورجال السياسة والخطباء. وتعتبر منطقة بروكا بالنصف الأيسر المسؤولة عن هذا النوع من الذكاء.

وقد لاحظ جاردنر Gardner,1993 استنادا إلى دراسة Ranklin, Aram,Horowitz,1981، أن الأطفال الذين بترت لديهم أهم المناطق المرتبطة باللغة في الفص الأيسر لأسباب علاجية يتعلمون اللغة، لكنهم يوظفون استراتيجيات تختلف نظيراتها لدى الأطفال العاديين.

ويشير (بن الفقيه 2001)، إلى أن مثل هذه الإصابات تنجم عنها اضطرابات قد ترتبط بالذاكرة قصيرة المدى أو بعيدة المدى، كما قد تشمل معلومات جزئية أو كلية أو ترتبط بسجل معين من الذكريات أو بفترة زمنية معينة.

● الذكاء المنطقي ـ الرياضي: هو القدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية المعقدة من خلال وضع الفرضيات وإقامة العلاقات المجردة عن طريق الاستدلال باستخدام الرموز. وهذا النوع نجده متطورا لدى العلماء والفيزيائيين والمهتمين بالرياضيات. وقد أظهر بعض المرضى الانعزاليين أو التوحديين Autistes الذين لا يقوون على التواصل قدرتهم على القيام بعمليات حسابية معقدة إلى جانب قدرتهم على تذكر سلاسل من الأعداد Dickinson, 1990.

● الذكاء الطبيعي: هو القدرة على التمييز بين الظواهر ومختلف الكائنات الطبيعية سواء الحية منها: (نباتات، حشرات، حيوانات...) أو الجامدة (أحجار، معادن، ملابس...). ويتميز الأفراد المتفوقون في هذا النوع من الذكاء بقدرة عالية على التنظيم للظواهر الطبيعية وتصنيفها في مجموعات متجانسة كما هو الشأن بالنسبة لعلماء الطبيعة والبيولوجيين.

● الذكاء الاجتماعي: وينقسم إلى قسمين:

1 ـ الذكاء الذاتي: هو القدرة على معرفة الفرد لنفسه بواسطة استبطان أفكاره وانفعالاته، ثم توظيف هذه المعرفة في توجيه حياته والتخطيط لها، وهذا النوع من الذكاء يتطلب تقدير الذات وكذا الاهتمام بأحوال الآخرين، كما نجده لدى الفلاسفة وعلماء النفس والزعماء الدينيين . وإذا كان المرضى الانعزاليون يعانون من اضطراب في هذه القدرة، فإن بإمكانهم التفوق في قدرات أخرى. ويلاحظ جاردنر أن هذا النوع من الذكاء يتمركز في الفصين الجبهيين Lobes frontaux وخاصة في المنطقة السفلى Gardner, 2001.

2 ـ الذكاء التفاعلي: هو القدرة على معرفة الآخرين والاندماج معهم. ويتطلب اتقانا واستخداما جيدا للتواصل اللغوي وغير اللغوي والانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين و الفروق القائمة بينهم من حيث المزاج والطبع والاتجاهات، ونجده متطورا بشكل بارز لدى المدرسين والزعماء السياسيين والاختصاصيين الاجتماعيين والكوميديين. وكما هو الشأن بالنسبة للذكاء الذاتي، فإن هذا النوع من الذكاء يتمركز في الفصين الجبهيين. فالمصابون بمرض بيك Pick الذي يظهر لدى الأفراد في مرحلة الشيخوخة يهاجم هذه المنطقة بالذات، الشيء الذي ينجم عنه اضطراب واضح في التفاعل والتواصل الاجتماعي Gardner,1997.

● الذكاء المكاني: هو القدرة على التصور المكاني وتنسيق الصور المكانية والإدراك الثلاثي الأبعاد والإبداع الفني القائم على التخيل الخصب. ونجد هذا النوع متطورا بشكل أرقى لدى البحارة و ربابنة الطائرات والنحاتين والرسامين والمهندسين المعماريين. ويبقى دور النصف الأيمن من الدماغ كبيرا حيث إن إصابة المناطق الخلفية منه تؤدي إلى تدهور القدرة على التوجه في الفضاء.

وتوصل كل من Margulies,1991 و MacKim,1980 إلى أن الأفراد الذين يتفوقون في قدراتهم المكانية، يطورون استراتيجيات وأساليب يغلب عليها التمثل المكاني-البصري أثناء مواجهتهم للمشكلات.

واهتم Piaget,1980 من جهته بتطور الذكاء المكاني لدى الطفل حيث أوضح أن مرحلة العمليات قبل الشكلية تشكل تطورا نوعيا في تفكير الطفل. إن الطفل الذي يدخل المدرسة يصبح قادرا على تصور التغيرات التي تطرأ على إدراك الشيء من زوايا مختلفة.

● الذكاء الموسيقي: هو القدرة على التمييز بين النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة. ويظهر بعض الأطفال تفوقهم في هذه القدرة حيث يكونون قادرين على الأداء أو العزف في مرحلة مبكرة. وهذا ما يسمح بالتعبير والابتكار والتذوق بواسطة الموسيقى كما يفعل المطربون والعازفون.

ويلاحظ Gardner,1982 أن الذكاء الموسيقي يرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ حيث إن إصابة بعض المناطق الخاصة منه تؤدي إلى فقدان القدرة على التمييز بين الإيقاعات والألحان.

ومما تجدر الإشارة إليه كون هذه الأنواع المختلفة من الذكاءات تتمتع بنوع من الاستقلالية تجاه بعضها البعض. إن الفرد الذي أصيب بخلل على مستوى النصف الأيسر من الدماغ يبقى قادرا على أداء أغان ومقطوعات موسيقية كاملة، في الوقت الذي يكون فيه عاجزا عن ترديد نفس الكلمات في غياب لحن أو عزف موسيقي.

و من بين ما أسفرت عنه نتائج دراسات أجريت على فئات مختلفة من الطلاب، لوحظ أن ليست هناك علاقة ارتباط دائمة بين درجات الذكاء العام والموهبة الموسيقية. فالطلاب الذين حصلوا على متوسط ذكاء 130 ـ وهو مستوى أكثر من المتوسط بانحرافين معياريين ـ نالوا جوائز في الموسيقى مثلهم في ذلك مثل الطلاب من ذوي الذكاء المنخفض الذين حصلوا على درجات متدنية في القراءة والحساب. ومعنى هذا أن درجات الذكاء المنخفضة وأحيانا المرضية Pathologiques، كما هو الشأن بالنسبة للأطفال الموهوبين ـ المعتوهين Idiots-savants يدل على أن الاستعداد الموسيقي العالي يمكن أن يتجلى حتى في سياق الذكاء المنخفض (الخليفة، 2002).

فالعديد من الدراسات التي أجريت في البلدان الغربية والعربية أوضحت أن الأفراد الذين ينعتون بالتخلف العقلي هم الأفراد الذين يعانون من عجز في القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية (أوزي 1999)، (الخليفة 2000)، (الخليفة 2002)؛ Gardner,1997 Ellis, 1982.

وأوضحت نفس الدراسات أن هؤلاء الأفراد يشاركهم أيضا هذا العجز بعض الموهوبين في مجالات الفنون والموسيقى. فإذا كان من المهم بمكان ما يتميز به الفرد من ذكاء خاص، فإن الأهم هو ما يقوى على فعله بإتقان وما يبدعه من أعمال ذات قيمة مضافة بالنسبة للثقافة والمجتمع الذي يعيش فيه. وفي هذا الصدد، أوضحت تشيكلي Checkley, 1997، أنه بقدر ما يختلف الأفراد في قدراتهم العقلية بقدر ما يختلفون أيضا في أساليب حلهم للمشكلات وتعاملهم مع المواقف.

❖ إشكالية (مشكلة) الدراسة:

إن البحث عن علاقة الذكاءات المتعددة بحل المشكلات هو في حد ذاته محاولة تركيبية بين المضامين والمجالات المعرفية من جهة والأساليب أو الطرائق التي يوظفها الفرد أثناء العمل أو الإنجاز من جهة أخرى.

إن الإشكاليات المرتبطة بموضوع الذكاء لا زالت تثير العديد من التساؤلات والكثير من الجدل في أوساط الباحثين سواء منهم الذين ينتمون لمجال معرفي واحد أو أولئك الذين ينتمون لمجالات معرفية مختلفة. فالمختصون في علم وظائف الأعصاب يؤكدون ارتباط الذكاء أو القدرات العقلية إما ببنية الدماغ ككل أو ببنية مراكز خاصة منه. ونفس الإشكال نجده مطروحا لدى علماء القياس النفسي. ففي الوقت الذي تبنى فيه البعض فكرة العامل العام الذي تتشبع به مختلف القدرات كما نادى بذلك (سبيرمان) Spearman، نجد البعض الآخر يؤيد فكرة تعدد القدرات كما هو الشأن بالنسبة لـ(ثورندايك) Thorndike. وبالنسبة للباحثين في عمليات النمو واكتساب المعارف منهم من يؤيد فكرة وجود بنيات ذهنية عامة تتطور من مراحل دنيا إلى مراحل عليا كما نادت بذلك المدرسة التكوينية عند (بياجيه) Piaget، ومنهم من تبنى أيضا مبدأ تعدد أشكال الذكاء واستقلالية كل شكل بذاته.

واستنادا إلى ما تقدم، يمكن القول إن البحث في موضوع الذكاء لم يستنفد بعد كل الأدوات والوسائل النظرية أو العملية، وهذا ما يترك باب البحث والاكتشاف مفتوحا على مصراعيه. وأمام الإشكاليات المطروحة في موضوع الذكاء، يتعين على الباحث أن يحدد الإطار النظري والمنهجي الذي يوجه عمله.

وتندرج إشكالية الدراسة الحالية ضمن إطار الفروق الفردية الملحوظة بين الأفراد أثناء إنجازهم لمختلف الأنشطة المرتبطة بحياتهم اليومية. فالملاحظ هو تفاوت الأفراد في أدائهم، وهذا ما دفع بالدارسين إلى البحث عن أسباب هذا التفاوت. فتعددت الأسباب والعوامل المؤثرة في

اختلاف أداءات الأفراد، وخاصة أثناء حلهم لمشكلة معينة. فهناك من الباحثين من عزا سبب الاختلاف إلى تأثير معامل الذكاء العام، ومنهم من عزاه إلى عوامل متعددة .

استنادا إلى ما تقدم، يصعب تبني المنظور القائل بوجود ذكاء عام واحد، لأن ليس بإمكانه الإجابة عن كل الأسئلة التي يمكن أن يطرحها موضوع الذكاء سواء على المستوى النظري أو المستوى العملي.

إن الدراسة الحالية تنطلق من مبدأ أساسي مفاده أن المخزون البشري يزخر بعدة أشكال من الذكاءات. ويرتبط كل شكل منها بنوعية المجال المعرفي وطبيعة النشاط الذي يمارسه، وكذا الظروف التي تحيط بهذا النشاط.

فمن منظور الذكاءات المتعددة، تؤثر الظروف والشروط المصاحبة للنشاط من جهة على طبيعة إنجازات الأفراد، كما تتأثر أيضا هذه الأخيرة من جهة أخرى بأسلوب حلهم للمشكلات، أي بطريقة الإنجاز التي يسلكها كل واحد منهم أثناء مواجهته لمختلف المواقف في الحياة.

❖ أهداف الدراسة:

يبقى الهدف الأساسي للدراسة الحالية هو محاولة رصد أنواع الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأولي استنادا إلى الظروف الطبيعية والأنشطة اليومية التي يزاولونها. وتتفرع عن هذا الهدف الأساسي الأهداف التالية:

- الوقوف على الفروق القائمة بين الأطفال من حيث كفاءاتهم وقدراتهم.
- تحديد بعض الانعكاسات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة القائمة أساسا على كشف نقط القوة والضعف لديهم.
- الكشف عن بعض الكفاءات والمهارات العالية لدى أطفال مرحلة التعليم الأولي.
- الوقوف على أساليب التعلم وحل المشكلات لدى أطفال خمس أو ست سنوات من التعليم الأولي.
- تحديد أنواع العلاقات بين مجالات القدرات العقلية من جهة وأساليب حل المشكلات من جهة أخرى.

إن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن أسئلة جوهرية نلخصها فيما يلي:

هل توجد علاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة؟

ما هي الاختلافات القائمة بين الأطفال من حيث مواطن القوة والضعف؟.

هل يستخدم الأطفال أساليب متميزة أثناء حلهم للمشكلات؟.

هل هناك أساليب لحل المشكلات أكثر نجاعة من غيرها سواء ارتبطت بمجالات خاصة أم شملت كل المجالات؟.

❖ أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما تفتحه من إمكانيات واسعة أمام المدرس لتطوير استراتيجيات تدريسه. إن تبني نظرية الذكاءات المتعددة، يجعل المدرس قادرا على تصميم تقنيات جديدة للتدريس. فاختلاف المتعلمين من حيث قدراتهم ومجالات تفوقهم يحتم عليه تنويع أدوات عمله . والمدرس الذي يتبنى أشكالا متنوعة أثناء تدريسه يسهل على المتعلمين اكتساب المعارف، وتلبية رغباتهم في التعلم بطرائق متباينة ومتنوعة.

إن أدوات التقويم التي تتبناها الدراسة تسمح للمتعلمين بإبراز كفاءاتهم ومجالات تفوقهم في وضعيات مندمجة بوسطهم المدرسي ؛ وذلك على عكس أدوات القياس المقننة التي عادة ما تقوم أداءات المتعلمين بطريقة شكلية وبمعزل عن الواقع.

تهدف الدراسة إلى ترسيخ أساليب وتقنيات تفريد التعليم Individualiser l'enseignement في التربية المدرسية. وهذا يعني الأخذ بحالة كل متعلم على حدة تمشيا مع طبيعة الفروق القائمة

بين الأفراد سواء من حيث قدراتهم العقلية أو أساليب حلهم للمشكلات. إن عجز المدرسة الحالية عن مراعاة هذه الفروق، غالبا ما نتج عنه عدم مسايرة ما تقدمه التربية المدرسية لحاجات المتعلمين ومراكز اهتماماتهم.

إن رصد مختلف قدرات الأطفال يشمل أيضا أساليب حلهم للمشكلات لتحديد مستويات التفوق في هذا المجال أو ذاك استنادا إلى ما يظهره الطفل من اهتمام Intérêt وما يبين عنه من كفاية Compétence.

إن حل المشكلات يستند إلى تفاعل الفرد مع كل من المهمة التي ينجزها والأدوات والتقنيات التي يوظفها خلال هذا التفاعل. ولما كان الذكاء من منظور جاردنر هو القدرة على حل المشكلات، فإن الأفراد يختلفون من حيث تصورهم للمهام المنجزة، وكذا الاستراتيجيات التي يعتمدونها عندما تواجههم مشكلة معينة. فالذكاء يرتبط بمجال ومضمون خاص، في حين أن أسلوب حل المشكلة يرتبط بكيفية الإنجاز أو العمل.

فالأفراد يختلفون من حيث أساليب حلهم للمشكلات، أي درجة تحمسهم وتفاعلهم مع مضمون وأدوات الموقف أو المجال الذي يواجهونه؛ كما يختلفون أيضا من حيث وتيرتهم أثناء الإنجاز وتعاملهم مع المنبهات البصرية والسمعية والحركية...

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يحصلون على نتائج عالية في اختبارات الذكاء غالبا ما يوظفون أساليب وتقنيات تختلف عن تلك التي يستعملها زملاؤهم الذين حصلوا على نتائج متدنية. وهكذا تم التمييز بين الأفراد الذين يوظفون المعرفة الشكلية Connaissance figurative، حيث تعطى الأولوية لمظهر الشيء والخصائص البارزة فيه، والأفراد الذين يوظفون في إدراكاتهم المعرفة المجردة Connaissance opérative، حيث يتم التركيز على الخصائص الصورية من خلال العمليات العقلية التي يباشرونها على الشيء Piaget, 1975.

إن أهمية أسلوب حل المشكلات الذي يميز الطفل تكمن في تحفيز أو كف رغبته في الاستطلاع منذ مراحل طفولته الأولى. كما تكمن أيضا في مدى استفادته أم لا من الخدمات التي تقدمها المدرسة Flessas, 1997.

إن تحديد أساليب حل المشكلات يرتبط بتحديد طبيعة النشاط من جهة وطبيعة العلاقة التي يكونها الفرد بأدوات ومضمون مجال معين من الأداء. إن أسلوب حل المشكلات يستند إذا إلى معطيات تخص الدوافع والحوافز وإيقاع العمل. فهو بذلك بمثابة كيفية الأداء أو طريقة الإنجاز لمهام وأنشطة ترتبط بمجال أو عدة مجالات. إن أسلوب حل المشكلات غير مستقل عن المضامين التي ينصب عليها، فقد يخص مجالا واحدا كما يمكن أن يشمل عدة مجالات (أمزيان، 1999).

وفي دراسة أجراها Bastien,1989 على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث طلب منهم مقارنة الأعداد الكسرية وتحديد ما هو أكبر العددين 7/23 و11/25، لاحظ أن مجموعة من التلاميذ كانت تعمد إلى جمع البسط والمقام لكل عدد ثم تقارن ؛ في حين لجأت مجموعة أخرى إلى مقارنة البسطين أو المقامين لكل من العددين.

ويشير Reuchlin, 1991 إلى أن وجود علاقة بين الذكاء وطبيعة الأساليب التي يوظفها الأطفال أثناء بحثهم عن حلول للمشكلات المطروحة، لا يستتبع حصول اتفاق حول طبيعة أو اتجاه هذه العلاقة؛ فالتلاميذ الذين يوظفون أساليب معينة في حلهم للمشكلات قد لا يحصلون على نتائج عالية في اختبارات القدرات العقلية، كما أن استخدام هذه الأساليب بذاتها لا يتأتى دائما للتلاميذ النجباء وحدهم.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول إن تحليل ما إذا كانت الصعوبات التي يلاقيها الطفل أثناء إنجازه لنشاط معين مرتبطة بأسلوب حله للمشكلات أو بطبيعة المحتوى المعرفي، من شأنه أن يساعد المدرس على تصميم وضعيات التعلم المناسبة له. وبذلك يسهل على المدرس تحديد الوضعيات والمجالات التي يحتاج فيها الطفل إلى توجيه خاص أو أنشطة خاصة.

❖ فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط جوهرية بين درجات الذكاء العام ودرجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة.

الفرضية الثانيـــة: لا توجد فروق جوهرية بين درجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة.

الفرضية الثالثة: توجد فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال في مجالات من الذكاءات المتعددة.

❖ إجراءات الدراسة

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد العينة بشكل عشوائي عن طريق إجراء القرعة بين فصول المستوى الثالث Troi-sième section من التعليم الأولي. ويبلغ عدد أفرادها واحدا وستين طفلا منهم ثلاثون فتاة، ويبلغ متوسط عمرهم ست سنوات تقريبا، ويتابعون دراستهم في مؤسسة " إلياس" للتعليم الخاص. وينحدرون كلهم من مستويات اقتصادية واجتماعية متوسطة.

أدوات الدراسة:

استعان الباحث لتجريب الفرضيات باختبار قياس ذكاء الأطفال وبطارية تقويم الذكاءات المتعددة وبقائمة لتقويم أساليب حل المشكلات.

I ـ اختبار قياس ذكاء الأطفال

تم اختيار اختبار قياس ذكاء الأطفال الذي صممه (أفرفار، 1995)،لأنه رائز فردي يسمح بقياس الذكاء العام للأطفال المتراوحة أعمارهم بين 6 و14 سنة استنادا إلى البيئة المغربية. ويتكون من قسمين: الأول لفظي والثاني عملي أو تطبيقي. يتكون القسم اللفظي من أربعة اختبارات فرعية هي: المعلومات العامة و الحساب والفرق بين شيئين والكلمات. ويتكون القسم العملي من أربعة اختبارات فرعية هي: التعرف على الصور والعلاقة بين شيئين وتذكر الصور وتركيب الأشكال.

ـ ثبات اختبار قياس ذكاء الأطفال

اعتمد الباحث في دراسته الراهنة طريقة التجزئة النصفية لحساب درجة ثبات الاختبار، وتتمثل في حساب معاملات الارتباط بين نتائج البنود الفردية والبنود الزوجية من خلال دراسة استطلاعية أجريت على عينة من أطفال المستوى الثالث من التعليم الأولي، وأظهرت قيم معاملات الارتباط ثبات نصف درجات الاختبار بجميع فروعه، وقد تراوحت قيم الارتباط هذه بين 0,53 كحد أدنى للارتباط المقابل لثبات نصفي درجات اختبار تركيب الأشكال و0,71 كحد أعلى للارتباط المقابل لثبات شطري درجات اختبار التعرف على الصور. أما قيمة معامل الارتباط المقابل لثبات شطري الاختبار اللفظي فبلغت 0,69، في حين بلغت نفس القيمة بالنسبة للاختبار العملي 0,73. وكل هذه القيم ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند حدود 0,001

ـ صدق اختبار قياس ذكاء الأطفال

لقد اعتمد الباحث لتحديد صدق اختبار ذكاء الأطفال في الدراسة الحالية على مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية.

وقد تراوحت قيم الارتباط بين درجات الاختبار الكلي ودرجات الاختبارات الفرعية اللفظية بين 0,56 كحد أدنى، و0,68 كحد أعلى. وهي قيم تدل كلها على مدى تشبعها بعامل الذكاء العام.

أما بالنسبة لدرجات الاختبارات الفرعية العملية ودرجة ارتباطها بالاختبار الكلي، فقد تراوحت قيم الارتباط هذه بين0,35 كحد أدنى، و0,76 كحد أعلى. وهذه القيم تدل كلها على درجة تشبع كاف لمختلف الاختبارات الفرعية العملية بالاختبار الكلي. وهذا ما تعكسه بشكل عام

اللائحة، وذلك حتى تتناسب وخصوصية الإطار الثقافي والاجتماعي للأطفال المغاربة. ثم عرضها مجددا على المحكمين، فأظهروا اتفاقا على صيغتها النهائية.

تم التثبت من ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق وإجراء الاختبار في فترات منفصلة وقياس معامل الارتباط الذي بلغت قيمته 0,69، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

عرض النتائج وتحليلها

ونعرض فيما يلي قيم ارتباط درجات الذكاءات المتعددة بدرجات الذكاء العام، ثم نسب التباين المشترك بينهما كما يشير إلى ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (1) معاملات الارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام

الذكاءات المتعددة	قيمة الارتباط بالذكاء العام	نسبة التباين المشترك
الذكاء الجسمي-الحركي	0,09.	0,81٪
الذكاء اللغوي	0,31	9,61٪
الذكاء المنطقي-الرياضي	0,39	15,21٪
الذكاء الطبيعي	0,15	2,25٪
الذكاء الاجتماعي	0,09	0,81٪
الذكاء المكاني	0,28	7,84٪
الذكاء الموسيقي	0,09	0,81٪

يتضح من خلال هذا الجدول النتائج التالية:

- ضعف قيم معاملات الارتباط بين الذكاء العام من جهة والذكاءات المتعددة من جهة ثانية. فقد تراوحت بين 0,09 .كحد أدنى سجل بين الذكاء العام والذكاء الجسمي-الحركي و 0,39 كحد أعلى سجل بين الذكاء العام والذكاء المنطقي-الرياضي. وتوجد بين الحدين قيم متقاربة، خاصة بين كل من الذكاء اللغوي والذكاء المكاني من جهة والذكاء العام من جهة أخرى . وهي على التوالي 0,31و0,28.
- ولعل ما يمكن استخلاصه أيضا من الجدول هو الارتفاع النسبي لدرجة التشبع بكل من العامل المنطقي الرياضي والعامل اللغوي بالنسبة لاختبار قياس ذكاء الأطفال.
- وهذا ما يفسر نسبة التباين المشترك بين أدوات القياس والتقويم التي استخدمت في هذه الدراسة. فأعلى نسبة لهذا التباين تم تسجيلها لكل من الذكاء المنطقي-الرياضي والذكاء اللغوي في علاقتهما بالذكاء العام . فقد بلغت نسبة التباين المشترك في الحالة الأولى 15,21٪، وبلغت في الحالة الثانية 9,61٪.

ولتوضيح طبيعة الارتباطات القائمة بين أشكال الذكاء نعرض الجدول التالي الذي يبين قيم معاملات الارتباط بين أنواع الذكاءات المتعددة.

جدول رقم (2) مصفوفة معاملات الارتباط بين الذكاءات المتعددة

الذكاءات	الجسمي-الحركي	اللغوي	المنطقي-الرياضي	الطبيعي	الاجتماعي	المكاني	الموسيقي
الجسمي-الحركي							
الذكاء اللغوي	0,36						
المنطقي-الرياضي	0,25.	0,21					
الذكاء الطبيعي	0,30.	0,29	0,34				
الذكاء الاجتماعي	0,47.	0,04	0,41	0,38			
الذكاء المكاني	0,17.	0,17	0,43	0,24	0,24		
الذكاء الموسيقي	0,26.	0,25	0,16	0,30	0,04	0,02.	

يمكن أن نستنتج من الجدول أعلاه النتائج التالية:

• ضعف قيم معاملات الارتباط بين مجالات الذكاءات المتعددة، وهذا ما يوضح تدني قيم الارتباط بين معظم المجالات.

• سلبية العلاقة الارتباطية بين الذكاء الجسمي-الحركي وغيره من الذكاءات الأخرى، وهذا ما يفسر الاتجاه العكسي لهذه العلاقة، ويجعل مثلا تحقيق إنجازات عالية في مجال الذكاء الجسمي-الحركي غالبا ما يؤدي إلى نتائج عكسية في المجالات الأخرى دون أن تكون هذه العلاقة واضحة أو ذات دلالة. وقد بلغت أعلى قيمة للارتباط 0,47 . بالنسبة للذكاء الاجتماعي.

• سجلت قيم جد ضعيفة للارتباط بين كل من الذكاء الموسيقي وغيره من الذكاءات الأخرى. وتراوحت بين 0,02 كحد أدنى ربطت بين الذكاء الموسيقي والذكاء المكاني و 0,30 كحد أعلى ربطت بين الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي.

• تبقى قيم الارتباط المرتفعة نسبيا تلك التي تم تسجيلها بين الذكاء المنطقي-الرياضي وغيره من الذكاءات الأخرى إذا ما استثنينا كلا من الذكاء الجسمي-الحركي والذكاء الموسيقي. تراوحت هذه القيمة بين 0,21 في علاقته بالذكاء اللغوي و 0,43 في علاقته بالذكاء المكاني، وبقيت علاقته بكل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي هي على التوالي 0,41 و 0,34.

• إن ضعف قيم معاملات الارتباط بين مختلف مجالات الذكاءات المتعددة وعدم دلالتها، يدفع إلى القول بالاستقلالية النسبية لكل مجال عن المجالات الأخرى. وهذا هو الأساس الذي قامت عليه نظرية الذكاءات المتعددة عند جارد نر.

جدول رقم (3) متوسطات الدرجات في مجالات الذكاءات ومربعات انحرافها

الأدوات	المتوسط	مربع الانحراف
الذكاء الجسمي-الحركي	7,45	2,75
الذكاء اللغوي	5,59	12,39
الذكاء المنطقي-الرياضي	10,01	0,81
الذكاء الطبيعي	9,85	0,55
الذكاء الاجتماعي	13,05	15,52
الذكاء المكاني	11,33	4,93
الذكاء الموسيقي	6,49	6,86
المجموع	1977,30	43,81
المتوسط	9,11	

استنادا إلى هذا الجدول يمكن أن نستخلص النتائج التالية :

• تفاوت متوسطات الدرجات المعيارية لأفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة بالنسبة للمتوسط العام الذي تبلغ قيمته 9,11.

• يعتبر متوسط الدرجات المعيارية لأفراد العينة في الذكاء اللغوي الذي بلغ 5,59 الحد الأدنى بالنسبة للمتوسط العام، في حين يعتبر متوسط الذكاء الاجتماعي الذي بلغ 13,05 الحد الأعلى للأداء.

• تزيد درجة الانحراف بالنسبة لمتوسط الدرجات المعيارية كلما ابتعد هذا الأخير عن المتوسط العام سواء سلبا أو إيجابا.

• تعتبر درجة انحراف متوسط الذكاء الاجتماعي عن المتوسط العام أعلى قيمة حيث بلغت 3,94، في حين تعتبر درجة انحراف الذكاء الطبيعي عن المتوسط العام أدنى قيمة حيث بلغت 0,74.

ولتوضيح الفروق القائمة بين أساليب حل المشكلات لدى أفراد العينة، تم حساب درجات تكرار كل أسلوب على حدة أثناء إنجاز كل طفل لمختلف الأنشطة المرتبطة بمجالات الذكاءات المتعددة.

ويبلغ عدد أساليب حل المشكلات خمسة وعشرين أسلوبا. وهذه الأساليب تتردد بنسب مختلفة في الأنشطة المقترحة والمرتبطة بمجالات الذكاءات المتعددة، ويبلغ عدد هذه الأنشطة عشرا. وهي مرتبة كالتالي: أنشطة الأعمال الفنية الموجهة (الذكاء المكاني)، أنشطة اكتشاف الكنز وأنشطة الغوص والطفو (الذكاء الطبيعي)، أنشطة الإبداع الجسدي والحركي (الذكاء الجسمي - الحركي)، الأنشطة الموسيقية (الذكاء الموسيقي)، أنشطة لعبة التنين (الذكاء المنطقي - الرياضي)، أنشطة نموذج الفصل (الذكاء الاجتماعي)، أنشطة المقرر وأنشطة أخبار نهاية الأسبوع (الذكاء اللغوي).

ويعرض الجدول التالي درجات تكرار كل أسلوب من أساليب حل المشكلات ونسبة تكراره على مستوى مجموع الأنشطة العشر المقترحة.

جدول رقم (4) يوضح نسب تكرار أساليب حل المشكلات

أساليب حل المشكلات	التكرار	النسبة المئوية
ينخرط بسهولة في العمل	33	٪10,65
ينخرط بصعوبة في العمل	9	٪2,90
واثق من نفسه	31	٪10
متردد في عمله	28	٪9,03
مرح أثناء عمله	13	٪4,19
جدي في عمله	9	٪2,90
يركز انتباهه أثناء العمل	35	٪11,29
ينشغل بمثيرات أخرى	22	٪7,10
مثابر وحريص على عمله	13	٪4,19
محبط وغير متحمس لعمله	8	٪2,58
اندفاعي في عمله	23	٪7,42
تأملي في عمله	16	٪5,16
بطيء في عمله	6	٪1,94
سريع في عمله	7	٪2,26
يتحدث مع الآخرين	6	٪1,94
يلتزم الصمت	5	٪1,61
يستجيب للإشارات البصرية	3	٪0,97
يستجيب للإشارات السمعية	4	٪1,29
يستجيب للإشارات الحركية	3	٪0,97
يظهر قدرة على التخطيط	10	٪3,22
يستخدم الأدوات بطريقة غير مألوفة	4	٪1,29
يظهر كبرياء	7	٪2,26
يعني بالتفاصيل	6	٪1,94
يبدي فضولا خاصا بالأدوات	5	٪1,61
يبدي اهتماما بما وراء الإجابة	4	٪1,29
المجموع	310	٪99,99

● تتردد ستة أساليب أكثر من غيرها وهي: «ينخرط بسهولة في العمل»، «واثق من نفسه»، «يركز انتباهه أثناء العمل»، «متردد في عمله»، «ينشغل بمثيرات أخرى»، «اندفاعي في عمله».

• داخل هذه المجموعة الأولى من الأساليب، يمكن التمييز بين الأساليب الثلاثة الأولى التي ارتبطت بالنتائج الجيدة والأساليب الثلاثة المتبقية التي ارتبطت بالنتائج الضعيفة في مختلف مجالات الذكاءات المتعددة.

• هناك مجموعة أخرى من الأساليب التي يمكن اعتبارها ضعيفة التردد. فهي لا توجد في عدد مهم من الأنشطة، لأنها ترتبط بمجال أو بمجالات محدودة جدا. لذلك تبقى نسبة ترددها جد ضعيفة.

• وتتراوح نسبة تكرار مثل هذه الأساليب بين 1٪ تقريبا (0,97) و3٪ تقريبا (2,90). والملاحظ أن هذه الأساليب متعددة ومتنوعة بالمقارنة مع المجموعتين السابقتين. فهي تشمل أساليب يمكن أن ترتبط بأداء جيد كما يمكن أن ترتبط بأداء متوسط أو أداء ضعيف؛ إلا أن ما يميزها هو كونها تظهر في مجال خاص أو مجالات خاصة محدودة دون تجاوزها. فأساليب مثل «يستجيب للإشارات البصرية» أو «يبدي فضولا خاصا بالأدوات» أو «يبدي اهتماما بما وراء الإجابة» لا يسري تأثيرها على كافة مجالات الذكاءات المتعددة بقدر ما ينحصر فعلها على مضامين أو أنشطة خاصة من نفس المجال. فيمكن للطفل مثلا أن «يستخدم الأدوات بطريقة غير مألوفة» عندما يتعلق الأمر بأنشطة «الغوص والطفو» أو «اكتشاف الكنز»، لكنه لا يبدي نفس الاهتمام عندما يرتبط عمله بأنشطة «الديناصور» الخاص بمجال الذكاء المنطقي ـ الرياضي، كما أن بإمكانه أن «يتحدث مع الآخرين» عندما يزاول «أنشطة المقرر»، لكنه يلتزم الصمت عندما ينتقل إلى أنشطة «أخبار نهاية الأسبوع». وهذا ما يجعل هذه الأساليب غير قارة بالنسبة لمعظم الأنشطة المرتبطة بمجالات الذكاءات المتعددة.

استنادا إلى ما سبق نستنتج ما يلي:

• هناك من الأساليب التي أظهرت ارتباطها بتحقيق إنجازات جيدة بالنسبة لمعظم مجالات الذكاءات المتعددة. هذه الأساليب يمكن أن تتعلق بأفراد معينين كما يمكن أن تتعلق بمجالات معينة.

• يميل بعض الأفراد إلى أن يغيروا من أسلوب حلهم للمشكلات عندما يتغير مضمون أو مجال الذكاء؛ كأن يبدي الطفل قدرة واضحة على الانخراط بسهولة في العمل عندما يتعلق الأمر بالذكاء المنطقي ـ الرياضي، ثم لا يلبث أن يبدي قدرة واضحة على التركيز أثناء العمل عندما يتعلق الأمر بالذكاء المكاني.

• يميل بعض الأفراد إلى أن يغيروا من أسلوب حلهم للمشكلات عندما يتغير مضمون النشاط في نفس مجال الذكاء؛ كأن يبدي الطفل قدرة واضحة على التخطيط والتنظيم لعمله عندما يتعلق الأمر بنشاط «اكتشاف الكنز»، ثم لا يلبث أن يبدي ميلا واضحا لأن يكون مرحا في العمل عندما يتعلق الأمر بنشاط «الطفو والغوص». وهما نشاطان لنفس الذكاء الطبيعي.

• يختلف عدد الأفراد الذين يتبنون هذا الأسلوب أو ذاك من مجال لآخر، كما يختلف عددهم من نشاط لآخر ضمن نفس المجال. فهناك من الأساليب التي انتشرت في كل مجالات الذكاءات المتعددة أو في معظمها فكانت نسب تكرارها مرتفعة، وهناك من الأساليب التي تركزت في مجال أو مجالات دون أخرى وبالتالي كانت نسب تكرارها منخفضة.

• يختلف عدد الأفراد الذين يغيرون من أسلوبهم بتغير مضمون النشاط الذي يزاولونه أو المشكلة التي يبحثون عن حلها. وهذا ما نلاحظه بالنسبة لأنشطة «اكتشاف الكنز» و «أنشطة الغوص والطفو» بالنسبة للذكاء الطبيعي، ثم أنشطة «المقرر» وأنشطة «أخبار نهاية الأسبوع» بالنسبة للذكاء اللغوي، ثم نشاط «الأغنية المفضلة» ونشاط «الذاكرة الموسيقية» بالنسبة للذكاء الموسيقي.

ولمعرفة أهمية الفروق في الأداء بين أفراد العينة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة الأداء الجيد ومجموعة الأداء الضعيف استنادا إلى المتوسط العام. المجموعة الأولى هي التي حصلت على درجات تفوق المتوسط العام لأداء المجموعة بدرجة معيارية واحدة على الأقل،

والمجموعة الثانية هي التي حصلت على درجات تعادل أو تقل عن المتوسط. وسميت المجموعة الأولى بمجموعة الأداء المتفوق، وسميت المجموعة الثانية بمجموعة الأداء الضعيف. كما يعرض ذلك الجدول التالي.

جدول رقم (5) متوسطات وانحرافات مجموعتي الأداء الجيد والأداء الضعيف

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مجموعة الأداء الجيد	15,14	4,30	2,05	0,05
مجموعة الأداء الضعيف	9,58	2,47		
مجموع العينة	12,32			

استنادا إلى الجدول السابق يمكن استخلاص النتائج التالية:

- تبرز المقارنة بين متوسطي مجموعة الأداء الجيد ومجموعة الأداء الضعيف فرقا واضحا في الأداء. ففي الوقت الذي بلغ فيه متوسط مجموعة الأداء الجيد 15,14، بلغ متوسط الأداء بالنسبة لمجموعة الأداء الضعيف 9,58.
- بلغ الفرق بين متوسطي الأداء داخل المجموعتين 5,56. وهذا ما يدفع إلى البحث عن مصدر هذا الفرق من جهة، ثم مستوى دلالته من جهة ثانية.
- تبرز المقارنة بين قيمتي الانحراف المعياري داخل المجموعتين تشتتا واضحا لدرجات أفراد مجموعة الأداء الجيد حول متوسطها أكثر من انحراف درجات أفراد مجموعة الأداء الضعيف عن متوسط أدائها.
- يظهر أيضا أن الفروق القائمة بين المجموعتين تبقى جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

جدول رقم (6) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت بين المجموعتين في الذكاءات المتعددة

المجموعة	المجموعة الجيدة		المجموعة الضعيفة		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
الذكاء الجسمي-الحركي	14,06	4,79	9,4	2,85	2,83	0,05
الذكاء اللغوي	16,6	4,84	9,75	2,79	3,11	0,05
الذكاء المنطقي-الرياضي	20,13	4,25	11,56	2,17	3,25	0,05
الذكاء الطبيعي	13,13	3,91	7,73	2,12	2,95	0,05
الذكاء الاجتماعي	14,89	5,53	7,79	2,18	3,12	0,05
الذكاء المكاني	13,29	3,86	12,09	2,57	2,31	0,05
الذكاء الموسيقي	13,91	2,91	8,73	2,58	2,93	0,05

استنادا إلى الجدول أعلاه يمكن أن نستخلص النتائج التالية:

- تتراوح متوسطات الأداء بالنسبة لمجموعة الأداء الجيد بين 13,13 كأدنى قيمة و 20,13 كأعلى قيمة.
- تزيد درجات انحرافات مجموعة الأداء الجيد عن المتوسطات بالمقارنة مع مجموعة الأداء الضعيف.
- تتراوح متوسطات الأداء بالنسبة لمجموعة الأداء الضعيف بين 7,73 كأدنى قيمة و 12,09 كأعلى قيمة.
- تدل الاختلافات المسجلة بين المجموعتين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

التحقق من صدق الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط جوهرية بين درجات الذكاء العام ودرجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة.

وقد دلت نتائج الدراسة الحالية لهذه الفرضية الأولى على ما يلي:

إن قيم معاملات الارتباط بين الذكاء العام و الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة لا تدل على علاقة ارتباط جوهرية، حيث تراوحت هذه القيم بين أدنى قيمة وهي 0,09 سلبا أو إيجابا وأعلى قيمة وهي 0,39

وإذا كانت جميع القيم غير ذات دلالة إحصائية، فمعنى هذا أن العلاقة بين درجات أفراد العينة في الذكاء العام ليست علاقة ارتباط جوهرية. وبعبارة أدق، إن الحصول على درجات عليا مثلا في اختبار الذكاء العام لا يستتبع الحصول على نفس الدرجات بالنسبة لأدوات تقويم الذكاءات المتعددة.

ويمكن أن نزيد هذه النتيجة توضيحا فنقول إن نسبة التباين المشترك بين درجات الذكاء العام ودرجات الذكاءات المتعددة تبقى جد ضعيفة. إن قيم التباين المشترك التي نحصل عليها بتربيع قيم معامل الارتباط تدلنا على أن النسب المئوية للتباين المشترك بين اختبار قياس ذكاء الأطفال المغاربة وأدوات تقويم الذكاءات المتعددة تبقى جد ضعيفة. فقد تراوحت كما يبين ذلك الجدول (6) بين 0,81 ٪ كنسبة دنيا تجمع مقياس الذكاء العام بأدوات تقويم الذكاءات المتعددة في كل من مجالات الذكاء الجسمي. الحركي والذكاء الاجتماعي والذكاء الموسيقي، و15,21 ٪ كنسبة عليا تجمع مقياس الذكاء العام بأداة تقويم الذكاء المنطقي. الرياضي.

وبناء على ما سبق فإن نتائج كل من معاملات الارتباط وتحليل التباين المشترك تؤكد عدم وجود علاقة ارتباط جوهرية بين درجات الأداء في اختبار قياس الذكاء العام لدى أفراد العينة ودرجات الأداء لديهم في أدوات تقويم الذكاءات المتعددة. وبذلك يتأكد صدق الفرضية الأولى.

تفسير نتائج الفرضية الأولى:

استنادا إلى ما تقدم من نتائج أسفرت عنها الأساليب والمعالجات الإحصائية السابقة، تأكد صدق الفرضية الأولى حول عدم وجود علاقة ارتباط جوهرية بين أداءات أفراد العينة في اختبار قياس الذكاء العام و أداءاتهم في أدوات تقويم الذكاءات المتعددة. وكانت قيم معاملات الارتباط بين المتغيرين غير ذات دلالة إحصائية. وهذا ما يؤدي إلى القول إن أدوات قياس الذكاء العام لا يمكنها أن تقيس كافة القدرات التي يتميز بها الفرد. إن أدوات قياس الذكاء العام غالبا ما تركز على القدرات المنطقية واللغوية، وتغفل بذلك القدرات الأخرى سواء الجسمية. الحركية والفضائية والاجتماعية والموسيقية وغيرها.

علاوة على ذلك، تبقى قيم معاملات الارتباط العالية نسبيا هي تلك التي تم تسجيلها بالنسبة لعلاقات الارتباط بين درجات أفراد العينة في الذكاء العام ودرجاتهم أيضا في كل من الذكاء المنطقي. الرياضي والذكاء اللغوي حيث بلغت على التوالي 0,39 و0,31. وهذا ما يرجح القول إن الروائز أو الاختبارات الموضوعة لقياس الذكاء العام لدى الأفراد تعنى أكثر بالقدرات المنطقية. الرياضية والقدرات اللغوية أكثر من اعتنائها بباقي القدرات الأخرى.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق جوهرية بين درجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة.

وقد دلت نتائج الدراسة الحالية لهذه الفرضية الثانية على ما يلي:

إن قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة لا تدل على علاقة ارتباط جوهرية، حيث تراوحت هذه القيم بين أدنى قيمة وهي 0,02. كما كان الأمر بالنسبة لعلاقة الذكاء الفضائي بالذكاء الموسيقي، وأعلى قيمة وهي 0,43 كما كان الشأن بالنسبة

لعلاقة الذكاء المنطقي-الرياضي بالذكاء المكاني. ثم كانت معاملات الارتباط الأخرى بين مختلف مجالات الذكاءات المتعددة ضعيفة تأخذ اتجاها سلبيا ضعيفا كما هو الحال بالنسبة لعلاقات الذكاء الجسمي. الحركي بغيره من الذكاءات الأخرى أو تأخذ اتجاها إيجابيا ضعيفا كما هو الشأن بالنسبة لباقي الذكاءات الأخرى.

وإذا كانت جميع هذه القيم غير ذات دلالة إحصائية، فمعنى هذا أن العلاقة بين درجات أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة ليست علاقة ارتباط جوهرية، وبذلك يتحقق صدق الفرضية الثانية.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

استنادا إلى ما تقدم من النتائج التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية السابقة، تأكد صدق الفرضية الثانية حول عدم وجود علاقة ارتباط جوهرية بين أداءات أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة حيث كانت قيم معاملات الارتباط غير ذات دلالة إحصائية. وهذا ما يؤكد القول باستقلالية الأداء في المجال. وبعبارة أخرى، يكون إحراز التفوق في أنشطة مجال معين لا يستتبع تحقيق نفس التقدم في مجالات أخرى. وإذا كانت هذه الاستقلالية نسبية، فمعنى هذا أن هناك من الأطفال من أحرز تقدما في أكثر من مجال، لكن هذا لا ينطبق إلا على الأقلية منهم، وهذا ما يمكن أن نلاحظه من خلال جدول (2) لمصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات الذكاءات المتعددة، حيث بلغت قيمة الارتباط العليا في الاتجاه السلبي 0,47 - بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الجسمي. الحركي؛ وبلغت قيمة الارتباط العليا في الاتجاه الإيجابي 0,41 بين الذكاء المنطقي. الرياضي والذكاء الاجتماعي. وبذلك تكون هذه الفروق الملاحظة ليست حقيقية، أي أنها مرتبطة أكثر بالصدفة وبظروف القياس.

الفرضية الثالثة: توجد فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الأداء الجيد في مجالات الذكاءات المتعددة وأساليب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الأداء الضعيف.

توضح نتائج الجدول(4) ظهور ستة أساليب أساسية في حل المشكلات لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضا أن نسبة تكرار هذه الأساليب تعكس ترددها في كافة المجالات بالنسبة لغالبية الأطفال. وفي مقابل ذلك تكون بقية الأساليب الأخرى ترتبط بمجال أو بعدد قليل من المجالات.

واستنادا إلى معطيات الجدول(5) عند مقارنتنا لمتوسطي الأداء في المجموعتين، نلاحظ تقدم مجموعة الأداء الجيد، حيث بلغ متوسط أدائها 14 ,15، بالمقارنة مع مجموعة الأداء الضعيف، حيث بلغ متوسط أدائها 58 ,9. لذلك فالفرق بين متوسطي الأداء في المجموعتين بلغ 56 ,5.

واستنادا إلى الجدول (6)، وبمقارنة متوسطات الأداء بين المجموعتين، نستطيع أن نقرر مدى دلالة الفروق المرتبطة بأساليب حل المشكلات. ومعنى هذا أن أسلوب حل المشكلات له تأثير واضح على أداء الأفراد بغض النظر عن طبيعة النشاط أو المجال الذي ينصب عليه، وبذلك يتحقق صدق الفرضية الثالثة.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

استنادا إلى ما تقدم من النتائج التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية السابقة، تأكد صدق الفرضية الثالثة حول وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الأداء الجيد في مجالات الذكاءات المتعددة وأساليب حل المشكلات لدى الأطفال ذوي الأداء الضعيف.

ويتضح من خلال معطيات الجدول (5) أن هناك فروقا بين أداءات أفراد العينة في مختلف الأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعددة. وقد اتضح هذا الفرق بين متوسطي إنجاز كل من مجموعة الأداء الجيد التي ارتبطت بتبني أساليب معينة في حلها للمشكلات من جهة، ومجموعة الأداء الضعيف التي ارتبطت هي الأخرى بتبني أساليب معينة في حلها للمشكلات من جهة ثانية. وقد بلغ هذا الفرق 56 ,5 وهو دال إحصائيا.

ومن خلال معطيات الجدول (6) نلاحظ أن مصدر هذه الفروق هو الاختلاف في أسلوب حل المشكلات. ذلك أن تباين أساليب حل المشكلات هو العامل الذي أحدث تأثيرا واضحا على أداء الأفراد. ومعنى هذا أن أداء أفراد العينة يتأثر بطبيعة أساليبهم في حل المشكلات بغض النظر عن المجال أو المضمون الذي ينصب عليه الأسلوب.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة تباين الأطفال في مرحلة ما قبل التمدرس في قدراتهم العقلية. فهم يتوفرون على قدرات مختلفة تشمل جميع أنواع الذكاءات.

وقد أبدى الأطفال تفوقا واضحا في بعض أنواع الذكاءات حيث كانت إنجازاتهم فيها متميزة، وفي أنواع أخرى كانت إنجازاتهم متوسطة، في حين أنه في ذكاءات أخرى كانت نتائجهم ضعيفة. ويبقى بإمكان كل طفل تطوير وتنمية الذكاءات التي تكون فيها إنجازاته متواضعة؛ فيحقق تقدما كبيرا إذا ما تم تهيئة الشروط المناسبة لذلك بما فيها الوسط الاجتماعي والدعم الخاص والتعليم الفعال أوزي، 1999.

ومن جهة أخرى فإحراز التقدم في مجال من المجالات المرتبطة بالمعرفة أو الثقافة كالرياضيات والرسم والموسيقى وألعاب القوى وكرة القدم وغيرها، لا يتطلب فقط توفر الفرد على قدرة خاصة بهذا المجال أو ذاك، بل يتطلب أيضا طريقة في التعامل مع المعارف والأدوات الخاصة بالفرد أثناء إنجازه للعمل كالتركيز والمثابرة والانتباه إلى المؤثرات المحيطة به واتخاذ المبادرة والسرعة في الإنجاز... وهذا يعني أيضا تباين الأطفال في أساليب حلهم للمشكلات Armstrong,1987.

وقد أوضحت نتائج الدراسة ظهور مجموعة من الأساليب الأساسية في حل المشكلات لدى أفراد العينة. وهي «ينخرط بسهولة في العمل»، «يركز انتباهه أثناء العمل»، «واثق من نفسه»، «متردد في عمله»، «ينشغل بمثيرات أخرى»، «اندفاعي في عمله» وتظهر أهمية هذه الأساليب من حيث ترددها في كافة المجالات بالنسبة لغالبية الأطفال. وفي مقابل ذلك تكون بقية الأساليب الأخرى ترتبط بمجال أو بعدد قليل من المجالات. والأساليب الثلاثة الأولى مرتبطة بتحقيق نتائج مرتفعة أثناء الإنجاز بالمقارنة مع الأساليب الثلاثة المتبقية التي اقترنت دائما بنتائج ضعيفة لدى أفراد العينة. وهي نفس النتائج تقريبا التي توصلت إليها مجموعة من الدراسات السابقة Lazear, ؛Caro, R.1990 ؛Kovalik 1993, 1993؛ والتي أكدت على أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لتتناسب وخصوصيات أساليب حل المشكلات لدى كل متعلم أو مجموعة من المتعلمين.

وتتفق هذه النتائج أيضا مع ما توصلت إليه Chen, 1993، من أن أساليب حل المشكلات يمكن أن تختلف باختلاف الأنشطة من مجال لآخر، حيث أوضحت أن الطفل الذي يظهر تفوقا في قدرات الذكاء اللغوي، يمكن أن يكون ميالا إلى الإنجاز بسرعة في هذا النشاط؛ في حين يبدي تباطؤا واضحا أثناء القيام بنشاط يرتبط بالذكاء المكاني.

و توصل جارد نر وآخرون 1990 Gardner, et al. في دراستهم إلى أن بعض أساليب حل المشكلات ترتبط بشكل خاص بالمضمون؛ فيكون الطفل اندفاعيا أثناء إنجازه لعمل يرتبط بمضمون معين، ثم يصبح تأمليا عندما يتغير المضمون. وهذا ما يؤدي إلى القول إن أساليب حل المشكلات غير مستقلة عن المضامين التي تنصب عليها.

وتقترب هذه النتائج أيضا مما أسفرت عنه دراسة Campbell, B. 1990، حيث لوحظ أن الأطفال الذين استفادوا من تجربة تطبيق الذكاءات المتعددة في الفصل الدراسي يبدون رغبة أكبر في الإقبال على التعلم، كما يميلون أكثر إلى الاستقلالية ولديهم تقدير أكبر للعمل الجماعي. كما لوحظ أيضا خلال العام الدراسي تحسن واضح لدى الأطفال الذين لم يكونوا لينوعوا من أساليبهم في حل المشكلات، حيث أصبحوا قادرين على تبني أساليب مختلفة ومتعددة.

وتنسجم نسبيا نتائج الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه أبحاث McKim, 1980 ؛Margulies, 1991، حيث لوحظ أن بعض المتعلمين بإمكانهم "معاينة" أفكارهم Visualisation، وآخرون يقوون على رسم

صور مجازية Images métaphoriques مناسبة للوضعيات التي يشتغلون عليها؛ في حين يلجأ آخرون إلى توظيف الأيدي والأصابع أثناء التفكير في حل المشكلات.

وتتفق نتائج البحث الراهن مع نتائج الدراسة التي أوردتها شين وآخرون Chen, et al., 1998، حيث أظهر العديد من الأطفال تفوقهم في الكثير من المجالات سواء الموسيقية أو الميكانيكية أو الحركية عندما تمت الاستعانة بأساليب متنوعة أثناء التقويم. وهذا ما اتضح في نسبة الأطفال الذين اعتبروا موهوبين أو ذوي قدرات عالية.

واستنادا إلى نتائج الدراسة، يمكن القول إن أساليب ثلاثة (يركز انتباهه أثناء العمل، ينخرط بسهولة في العمل، يكون واثقا من نفسه) كان لها تأثير في إحراز الأطفال على نتائج مرتفعة بالنسبة لكافة المجالات. أما بالنسبة لباقي الأساليب الأخرى فإنها تميل إلى أن تؤثر في درجة الإنجاز أو مستوى الأداء الخاص بمجال أو مجالات جد محدودة. وهذه الأساليب غالبا ما تكون فعالة في هذه المجالات، مما يؤدي بالأطفال إلى إحراز نتائج إيجابية. و على عكس مما قد نتوقع فإن أسلوبي "المثابرة" و "القدرة على التنظيم" لم يكونا مقترنين دائما بإحراز نتائج عالية. فكل طفل كان ميالا إلى المثابرة و التنظيم في مجال واحد على الأقل، هو مجال تفوقه.

إن اختلاف أساليب حل المشكلات من نشاط لآخر أو من مجال لآخر يدفع إلى القول بضرورة تفريد التعلم. كما أن معرفة ما إذا كان الاختلاف مرتبطا بطبيعة النشاط الذي يزاوله الطفل أو مرتبطا بطبيعة الأسلوب الذي يميز حله للمشكلات، من شأنه أن يساعد الطفل على تجاوز صعوبات التعلم. فيسهل مثلا معرفة الوضعيات التعلمية التي يحتاج فيها الطفل إلى توجيه خاص من لدن المدرس، و كذا الوضعيات التي يمكنه اتخاذ المبادرة فيها لوحده دون إرشاد.

ويشير كل من Gardner,1993؛ Steiner,1987 إلى أن بإمكان الأفراد والمتعلمين على الخصوص أن يطوروا قدراتهم على حل المشكلات إذا هم استلهموا تجارب المبدعين والعباقرة، وحاولوا أن يحاكوا طريقة تفكيرهم وأساليب حلهم للمشكلات.

وقد ذهب Guilford,1967 إلى أن الإبداع أو القدرة على الابتكار هي قدرة مستقلة عن الذكاء. وأورد (ليسيكي،1999) نتائج العديد من الدراسات التي تبنت هذا الموقف، وميزت بين مستويات من العلاقة بين الإبداع والذكاء.

ويشير أرمسترونغ Armstrong, 1994 إلى أن فهم الإنجازات الخارقة التي حققها كبار العلماء والمفكرين في مختلف الميادين نتيجة أساليب حلهم للمشكلات، يمكن أن يشجع المدرسين على تحفيز تلاميذهم للاستفادة من أساليب هؤلاء العظماء ليحذوا حذوهم أثناء تعلمهم لمختلف المضامين الدراسية.

إن معرفة المدرس بأسلوب المتعلم في حل المشكلات، يساعده على اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة لتطوير قدرات المتعلم وتنميتها. و هذا ما يجعل هذا الأخير يتعلم في ظروف ملائمة أكثر ويشعر بارتياح لاستجاباته لأنه سيحقق نجاحا أكبر. و هذا ما يخلف لديه أيضا ثقة في نفسه و تقديرا لذاته.

وقد لاحظت Checkley, 1997 « أن معرفة نقاط القوة والضعف لدى الفرد ليس غاية في حد ذاته، إذ يتعين استخدام هذه السمات لفهم الأساليب التي تسمح له بالتعلم بطريقة أسهل وأكثر فعالية ».

و من جهة أخرى، يمكن أن يوظف المدرس تفوق المتعلم و نقاط قوته في مجال آخر قد يعاني فيه المتعلم من ضعف في المردودية أو تواضع في الكفايات. كأن يقوم المدرس بتوظيف تفوق الطفل في الرياضيات (الحساب) لتطوير قدراته اللغوية، أو أن يطلب من المتعلم الذي يبدي تفوقا في القدرات الحركية والمهارات اليدوية أن يقرأ أو يكتب مواضيع حول كيفية اشتغال بعض الآلات الميكانيكية.

مراجع الدراسة:

المراجع العربية:

- أفرفار، علي (1995). اختبار قياس ذكاء الأطفال المغاربة. دار الطليعة، بيروت.
- أمزيان، محمد (1999). التربية المدرسية: من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المعرفة. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- أمزيان، محمد (2002). أسلوب التأمل. الاندفاع وعلاقته بالذكاء وحل المشكلات. مجلة الطفولة العربية، العدد الحادي عشر، يونيو، 38. 56، منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- أوزي، أحمد (1999). التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة. منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.
- أوزي، أحمد (2002). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل. مجلة الطفولة العربية، العدد الثالث عشر، ديسمبر، 75. 89، منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- بن الفقيه، العربي (2001). الدماغ والبحث عن آثار الذاكرة. مجلة علوم التربية، العدد الحادي والعشرون، أكتوبر 2001، 22. 36، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.
- الخليفة، عمر (2000). هل الطفل «آية» متخلف، عادي أم موهوب ؟. مجلة الطفولة العربية، العدد الثاني، فبراير، 26. 53.
- الخليفة، عمر هارون (2002). الموهبة الموسيقية عند الأطفال. مجلة الطفولة العربية، العدد الثالث عشر، ديسمبر، 112. 126.
- فيرست، تشارلز (1987). الدماغ والفكر. ترجمة رصاص محمود سيد، مطبعة الصباح، نشر دار المعرفة، دمشق، سوريا.
- ليسيكي، أحمد (1999). التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى المتدربين بالمعاهد العليا للتكنولوجيا التطبيقية. رسالة لنيل الدكتوراه في سيكولوجية التربية. غير منشورة. كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

المراجع الأجنبية:

Adams,M. (1993). An empirical investigation of domain- specific tbeories of preschool children's cognitive abilities. unpublisbed doctoral dissertation. Medford, MA: Tufts University.

Armstrong Thomas (1987). Describing strengtbs in children identified as "learning disables" using H. Gardner's theory of multiple intelligences as an organized framework. Ann Abor: VMI Dissertation Abstracts.

Armstrong, Th. (1994). Multiple Intelligences in the classroom. Association for supervision and curriculum Development, Virginia.

Bastien C. (1989). Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris, PUF.

Campbell Bruce (1990).The researcb results of multiple intelligences classroom.in On The Beam,Vol XI, No.1, Fall,7-25.

Campbell B. (1999). Les intelligences multiples. Guide pratique. Traduction française Danièle Bellehumeur,Editions Chenelière / Didactique, Montréal, Toronto, Canada.

Campbell Linda (1997). How Teachers Interpret MI Theory. Educational Leadership, Vol 55, No.1, September 97,14-19.

Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson,D. (1996). Teaching and learning trough multiple intelligences. Needbam Heights, MA: Allen & Bacon.

Caro, R. (1990). Means of Ascent. New York: Knopf.

Checkley K.(1997). The First Seven... and the Eighth. Educational Leadership, Vol 55, No.1, September 97, 8-13.

Chen, J.Q. (1993). Building on Children's Strengths: Examination of a Project Spectrum intervention program for students at risk for school failure. Paper presented at biennial meeting of the Society of Research in Child Development, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357847).

Chen,J.Q.,Krechevsky M. and Viens J. (1998). Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum. Teacher's College Press, New York.

Dickinson Dee (1994). Learuing through many kinds of intelligences New York, Academic Press.

Ellis A.W. (1982). Normality and Pathology in Cognitive Functions Londres et New York, Academic Press.

Feldman, D. (1984). Developmental approaches to giftedness and creativity. San Francisco: Jossy-Bass.

Flessas Janine (1997). L'impact du style cognitif snr les apprentissages. in Education et francophonie, Vol XXV, No.2, Automne-Hiver.

Gardner H. (1985). The mind's new science:a history of the cognitive revolution. New York, Basic Books.

Gardner H. (1982). Art, Mind and Brain.New York, Basic Books.

Gardner H. (1993). Creating Minds.New York, Basic Books.

Gardner H. (1991). The unschooled mind: how children think and how teachers should teach. New York, Basic Books.

Gardner H. (1996). L'intelligence et l'école,trd. françaisc Paris, Editions Retz.

Gardner H. (1997). Les formes de l'intelligence, trd. Française Paris, Editions Odile Jacoh.

Gardner H.,Hatch Th.(1990.) Multiple Intelligences go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher, 18,8,4-9.

Gardner H. (2001). An Education for The future.The Foundation Of Sciences and Values. Paper presented to The Royal Symposium, Amsterdam, March, 13,2001.

Guilford J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence, New York, McGraw-Hill.

Kovalik, S (1993). ITI: The Model-Integrated Thematic Instruction. 2e éd. Oak Creek, Ariz.: Books for Educators.

Krechevsky M. (1998). Project Spectrum, Preschool Assessment Handhook, Teachers College Press, New York.

Krechevsky M.; Gardner H. (1990). The emergence and nurtnrance of multiple intelligences: The project spectrum approach. In M.J.A. Howe (Ed), Encouraging the development of exceptional skills and talents, 222- 245, Leicester,UK: British Psychologieal Society.

Lazear, D. (1993). Seven Pathways of Learning: Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences. Tucson, Ariz.: Zephyr Press.

McKim, R. H. (1980). Experiences in Visual Thinking. 2e éd. Boston: PW Engineering.

Margulies, N. (1991). Mapping Inner Space: Learning and Teaching Mind Mapping. Tucson, Ariz.: Zephyr Press.

Piaget, J. (1975). Les mécanismes perceptifs. PUF, Paris.

Piaget, J. et Inhelder Barbel (1980) La psychologie de l'enfant. PUF, Paris.

Reuchlin Maurice (1991) Les différences individuelles à l'école. PUF, Paris.

Steiner, J. (1987) Note books of the mind: explorations of thinking. New York, Harper and Row.

العوامل المؤثرة في الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل في المجتمع العربي دراسة استطلاعية تطبيقية على الشخصية الكرتونية المقترحة للطفل العربي

د. هند خالد خليفة
أستاذ مساعد الدراسات الاجتماعية. جامعة الملك سعود

ملخص

يعتبر الإعلام إحدى الوسائل الرئيسية المؤثرة بفعالية في تشكيل ثقافة المجتمع، لا سيما الأطفال. ولقد تزايدت أهميته مع التطور التكنولوجي الهائل الذي حدث في مجال تقنية الاتصالات. يقع مشروع الشخصية الكرتونية المقترحة للطفل العربي، والذي تبناه المجلس العربي للطفولة والتنمية، في إطار توجهات المجتمع العربي للحفاظ على الهوية القومية في مقابل التغريب وتهميش الثقافة المحلية والذي تسهم فيه وسائل الإعلام بشكل عام، وبرامج التلفزيون والرسوم المتحركة الموجهة للأطفال بوجه خاص.

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية هذه الدراسة بكونها تتوجه للكشف عن العوامل الاجتماعية والثقافية، والتي هي نتاج للتركيبة الثقافية للمجتمع العربي، التي تؤثر على نجاح الأعمال الإبداعية المقدمة للأطفال في المجتمع العربي. كما أن هذه الدراسة تكشف عن تأثير تصور المجتمع ومفهومه للطفولة على ماهية العمل الإبداعي المقدم للطفل. ومن ثم فهي تكشف عن أهمية التوجه إلى إدخال الأطفال ورؤيتهم كعنصر فعال وأساسي عند التخطيط لأي عمل إبداعي مقدم للأطفال، وتؤكد على أهمية إدخال الأطفال كعنصر أساسي في مشروع الشخصية الكرتونية ووضع رؤيتهم في الاعتبار في كل مراحل التخطيط والتنفيذ له.

فروض وتساؤلات الدراسة:

تفترض الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل في المجتمع العربي والتي لابد من التنبه إليها عند تناول مشروع الشخصية الكرتونية بالدراسة والتحليل. تتلخص هذه العوامل في: أولا : إشكالية علاقة البالغ بالطفل، ثانياً : إشكالية المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة، ثالثا: إشكالية التركيز على الماضي أو المستقبل وتهميش حاضر الطفل.

وكنتاج لهذه الإشكاليات تأتي الأعمال الإبداعية المقدمة للأطفال في المجتمع العربي لتعبر عن وجهة نظر البالغين وعن قضاياهم، في مقابل تهميش رؤية الأطفال وتقييمهم للعمل الإبداعي الموجه لهم في الأساس، مما يؤدي إلى إضعاف فرصة نجاح هذه الأعمال وحصولها على اهتمام الأطفال وتجاوبهم.

يثير تناول هذه الإشكاليات طرح بعض التساؤلات مثل :

1. كيف انعكست هذه الإشكاليات على تصميم واختيار الشخصية من حيث الاسم المعطى للشخصية، شكل الشخصية، الفكرة أو الدور الذي تؤديه الشخصية؟
2. ما مدى إمكانية فهم وإدراك الطفل للفكرة والهدف الذي أراد البالغ تحقيقه من خلال هذه الشخصية؟
3. ماهي العوامل التي تؤثر على استيعاب الطفل لهدف البالغ من الشخصية الكرتونية؟

منهجية الدراسة:

تناقش هذه الدراسة من خلال البحث المكتبي بعض الظروف الموضوعية التي يفرضها واقع

المجتمع العربي، والتي يمكن أن تؤثر على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل في العالم العربي، بما في ذلك مشروع الشخصية الكرتونية. كذلك تتناول الكيفية التي تؤثر بها هذه الظروف على استجابة وتقبل الطفل لـ «الشخصية الكرتونية المقترحة»، محاولة دعم ذلك بنتائج دراسة ميدانية استطلاعية لآراء مجموعة من الأطفال حول الشخصيات الكرتونية الأساسية التي تم اختيارها من قبل لجنة التحكيم لتحصل على الجوائز الأساسية والجوائز التشجيعية التي خصصها المجلس العربي للطفولة والتنمية لهذا المشروع. وتشمل عينة الدراسة مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 3-12 سنة. تم عرض الشخصيات الكرتونية عليهم، وجمع آرائهم حولها من خلال المقابلة الشخصية، بالإضافة إلى استمارة استبيان تم توزيعها على الفئة العمرية الأكبر سنا (8-12) أثناء عرض الشخصيات الكرتونية.

أهم نتائج الدراسة:

1 . ظهر عدم توافق واضح بين رؤية الأطفال ورؤية البالغين للشخصيات الكرتونية، انعكس في تفاوت إدراك الأطفال للأهداف التي وضعها المصممون للشخصيات الكرتونية وضعف إقبالهم عليها.

2 . انعكست محاولة المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة في كثير من الشخصيات الكرتونية، وظهر ذلك في شكل الشخصية والاسم والدور المعطى لها.

3 . غالبية الشخصيات الكرتونية تعاملت مع الماضي أو المستقبل، بينما همش واقع الطفل والمرحلة المعاصرة التي يعيشها.

The Elements Affecting the Creative Works Provided to Children in the Arab World:

An Applied Pilot Study on Cartoon Characters Proposed to Arab Children

Abstract

Introduction:

The electronic media is considered to be one of the most important elements creating children's culture in contemporary societies. The cartoon character project proposed to Arab children, which is introduced by "Arab council for Childhood and Development", is an attempt to laminates the local culture and reduces the effect of western influence brought to Arab children through the media. When we discuss the issue of Arab children cartoon character, we actually raise various topics that have preoccupied Arab world's thoughts and policies, such as alienation and allegiance, preservation and reviving traditional culture alongside keeping contact with other cultures. These conditions create a number of social factors, which affect plans and projects proposed to Arab children, such as the project of the cartoon character.

The study's objectives:

The importance of this study is related to its objective in analyzing the social factors involved and effecting many of the creative projects designed for Arab children, such as: cartoon characters, books, and TV programmers. This study also aims to highlight the relationship between the social conception of childhood and the work designed by adults for children. Furthermore, it accentuates the importance of children's role and participation in making decisions related to any creative work designed for them, and here in the project of the cartoon character.

Hypothesis and questions:

This study suggests a number of social factors affecting most of the work presented to Arab children. These factors include: the adult-child relationship, the attempt for the amalgamation between tradition and modernity, and the concentration on the past or the future and disregard of co-

temporary conditions and every day life. The discussion of these factors raises different questions such as:

1. How did these social factors affect the design of the cartoon characters?
2. To what extent is the child able to understand the adult's thoughts and meanings embodied in the cartoon characters?
3. What are the factors affecting the child's ability to understand the adult's objectives?

Methods:

The study carries out a discussion to highlight the socio-historical circumstances that led to the development of a number of social factors affecting the creative work presented to Arab children. Furthermore, the study researches children's position and opinions in regard to the cartoon characters, which were selected as winners by the committee of Arab Council for Childhood and Development. In order to accomplish this, semi-structured interviews were carried out with two groups of children, their age ranging between (3-12). The interviews included viewing the winner characters, and taping the discussions with children. Older children were also asked to fill-out a simple questioner.

The findings:

1. The data showed disparity between adult's perspectives and children's perceptions in regard to the cartoon characters.
2. Aesthetically, the attempt to amalgamate between tradition and modernity reflected itself on the cartoon characters: on their shapes, names, and the role assigned to them.
3. Most of the cartoon characters deal -with the past or the future. Meanwhile, current issues related to children's every day lives were ignored.

المقدمة:

يعتبر الإعلام ووسائل الاتصال من أهم العناصر التي تشكل ثقافة المجتمعات المعاصرة. ولقد تزايدت أهمية وسائط الإعلام المرئية بصفة عامة والتلفزيون بصفة خاصة في نقل الأنماط الثقافية وتعزيز القيم والاتجاهات مع التطور التكنولوجي الهائل الذي حدث في هذا المجال (عبيد، 2002).

الأطفال من الفئات المستهدفة إعلاميا وتلفزيونيا. وتشغل الرسوم المتحركة (الكرتونية) نسبة عالية من البرامج المقدمة للأطفال على شاشات التلفاز في كل بقاع العالم. يصاحب ذلك تخوف الشعوب من الآثار المترتبة على تعرض الأطفال لأنماط ثقافية وسلوكية مناقضة لثقافتها المحلية (Buckingham, 2000). وتبقى هذه القضية محورية في المجتمع العربي الذي يستورد النسبة الأكبر من برامج الأطفال لاسيما الرسوم المتحركة (محمد، 1993). ومن ثم جاءت فكرة تصميم شخصية كرتونية للطفل العربي في إطار محاولة التأكيد على الهوية المحلية وتعزيز الانتماء للثقافة العربية. لذلك فإن مشروع الشخصية الكرتونية للطفل العربي، والذي تبناه المجلس العربي للطفولة والتنمية، يعتبر بادرة ثقافية وتربوية، ترتبط أهميته بالظرف التاريخي الذي تعيشه دول العالم العربي، والذي يحدد موقعها على خريطة العالم الحضارية والتاريخية.

مشكلة الدراسة:

تتأثر الأعمال الإبداعية للطفل العربي بالظروف الثقافية و الفكرية التي عاصرها المجتمع العربي في مراحل تاريخية مختلفة (علواني، 1995). وعندما نطرح قضية الشخصية الكرتونية للأطفال العرب فإننا نطرح عدة قضايا شغلت فكر وسياسات العالم العربي، من ذلك قضية تأكيد الانتماء العربي في مواجهة التغريب والتأثر بالثقافة الغربية، وما يرتبط بذلك من اهتمام بالمحافظة على الخصوصية الثقافية في مقابل حتمية الاحتكاك بالثقافات الأخرى. وكذلك قضية التمسك بالتراث والعمل على إيجاد قنوات تضمن استمراره وفعاليته في حياة الشعوب العربية. كما أننا نتناول قضايا تتعلق بالسياسات التربوية وما تتضمنه من محاولات للمزاوجة بين القيم التراثية والقيم المعاصرة.

ونحن حين نتقدم بشخصية كرتونية للأطفال وسط هذا الزخم من القضايا، قد ننشغل بطرح آرائنا ومواقفنا حيالها، وبمحاولة إعطائها شرعية التنفيذ، و نهمل عنصراً آخر يوازي هذه القضايا في الأهمية، هذا العنصر بلاشك هو الأطفال، الأطفال باعتبارهم فعّالين ومؤثرين في تشكيل ثقافتهم وتحديد توجهاتهم. وقد يغيب عن أذهاننا أن عجلة التغيير قد أسهمت في تشكيل طفولة مغايرة لطفولتنا وأنتجت أطفالا يختلفون عن أطفال الأمس. ومن ثم تأتي الأعمال الإبداعية المقدمة للأطفال في المجتمع العربي لتعبر عن وجهة نظر البالغين وعن قضاياهم في مقابل تهميش رؤية الأطفال وتقييمهم للعمل الإبداعي الموجه لهم في الأساس، مما يؤدي إلى إضعاف فرصة نجاح هذه الأعمال وحصولها على اهتمام الأطفال وتجاوبهم (محمود، 1995) (عبد المعطي، 1996).

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية هذه الدراسة بكونها تتوجه إلى:

- الكشف عن العوامل المؤثرة على نجاح الأعمال الإبداعية المقدمة للأطفال العرب، والتي هي نتاج للتجربة الثقافية والتاريخية للمجتمع العربي. ويأتي في هذا السياق مناقشة تأثير تصور المجتمع ومفهومه للطفولة على ماهية العمل الإبداعي المقدم للطفل.
- لفت انتباه المهتمين بثقافة الطفل العربي، ومن بينهم المجلس العربي للطفولة والتنمية، إلى التفاوت بين رؤية الراشدين ورؤية الأطفال، ومن ثم أهمية دراسة رأي الأطفال وأخذ صوتهم

ونظرتهم في الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ أي عمل إبداعي أو إعلامي موجه لهم.

- التأكيد على إن نجاح الشخصية الكرتونية يرتبط بمدى إقبال الأطفال عليها وتجاوبهم معها، وعندما يغيب هذا العنصر في التصميم والإنتاج والتجريب ويسيطر فكر البالغين وتوجهاتهم على ذلك، فإن نجاح الشخصية الكرتونية يصبح في موقع تساؤل وبحاجة للدراسة والبحث. لا بد من إدراك أنه لا يمكن أن نختار لأطفالنا شخصية كرتونية دون أن نرجع إلى آرائهم، ولا يمكن أن نقيّم هذه الشخصية ولا أن نحّركها (مستقبلا) دون أن نضع رؤية الأطفال في الاعتبار. وإذا أردنا لمشروع (الشخصية الكرتونية) الاستمرار فلا بد أن يشكل صوت الأطفال ثقلاً في كل مراحل التخطيط له والتنفيذ.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- مناقشة بعض العوامل التي يفرضها واقع المجتمع العربي، والتي يمكن أن تؤثر على الأعمال الإبداعية المقدمة للأطفال العرب، بما في ذلك مشروع الشخصية الكرتونية.
- تحليل الكيفية التي تؤثر بها هذه العوامل على استجابة وتقبل الطفل لـ «الشخصية الكرتونية المقترحة»، وتتوجه إلى دعم ذلك بنتائج دراسة ميدانية استطلاعية لآراء مجموعة من الأطفال حول الشخصيات الكرتونية الأساسية التي تم اختيارها من قبل لجنة التحكيم لتحصل على الجوائز الأساسية و التشجيعية التي خصصها المجلس العربي للطفولة والتنمية لهذا المشروع.
- الكشف عن أهمية التوجه إلى إدخال الأطفال ورؤيتهم كعنصر فعال وأساسي عند التخطيط لأي عمل إبداعي يخاطبهم.

فروض وتساؤلات الدراسة:

تفترض الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل في المجتمع العربي والتي لابد من أخذها في الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ مشروع الشخصية الكرتونية. هذه العوامل تتلخص في: 1 ـ إشكالية علاقة الراشد بالطفل، 2 ـ إشكالية المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة، 3 ـ إشكالية التركيز على الماضي أو المستقبل و تغييب حاضر الطفل.

وتطرح الدراسة بعض التساؤلات التي يثيرها تناول هذه العوامل كالتالي:

أولا: إشكالية علاقة الراشد بالطفل:

1 ـ كيف انعكست هذه العلاقة على تصميم واختيار الشخصية من حيث الاسم المعطى للشخصية، شكل الشخصية، الفكرة أو الدور الذي تؤديه الشخصية؟

2 ـ ما مدى إمكان فهم وإدراك الطفل للفكرة والهدف الذي أراد الراشد تحقيقه من خلال هذه الشخصية؟

3 ـ ما هي العوامل التي تؤثر على استيعاب الطفل لهدف البالغ من الشخصية الكرتونية؟

ثانياً: إشكالية المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة:

1. كيف انعكست على الشخصية الكرتونية من حيث الاسم المعطى للشخصية، الشكل أو التصميم للشخصية، الفكرة و الدور الذي تؤديه الشخصية؟

2. ما مدى إمكان تقبل الطفل لفكرة المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة؟

ثالثاً: إشكالية التركيز على الماضي أو المستقبل:

1 ـ كيف انعكس التركيز على الماضي أو المستقبل على الفكرة التي تقوم عليها كل شخصية كرتونية؟

2 ـ كيف تتعامل الشخصية الكرتونية مع واقع الطفل العربي وظروفه الآنية؟

3 ـ ما هو موقف الطفل من أسلوب التعامل مع الواقع «الحاضر» كما تجسد في الشخصيات الكرتونية المقترحة؟

وهكذا، يثير تناولنا لقضية الشخصية الكرتونية في هذا الإطار بعض التساؤلات حول إمكان تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية، متمثلة في "الإشكاليات الثلاث" المذكورة أعلاه، على القضايا التي تأتي في سياق النقاش في هذا البحث، مثل:

- مفهوم الطفولة ومفهوم الطفل في المجتمع العربي.
- انعكاس علاقة البالغ بالطفل على مفهوم الطفل لذاته، ومفهوم البالغ للطفل.
- انعكاس التناقض بين الأصالة والمعاصرة على تغييب حاضر الطفل وتهميش التعامل مع الواقع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشير الدراسات إلى أن الأعمال الإبداعية للأطفال في أي مجتمع تتأثر بالظروف الثقافية والاجتماعية ونظرة المجتمع للطفولة (Hunt, 1994). ونلاحظ أن بعض هذه الظروف يرتبط بخصوصية ثقافة العالم العربي، مثل مسألة المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة والتركيز على الماضي أو المستقبل (علواني، 1995). (محمود، 1995) (الخطة الشاملة للثقافة العربية، 1986)، والبعض الآخر نتاج لظروف لها صفة العالمية، كقضية تأثير العلاقة بين البالغ والطفل على مفهوم الطفل والطفولة، وتأثير ذلك على نوعية ومحتوى الأعمال الإبداعية المقدمة للأطفال (Hunt,1994) (جعفر، 1992). هذه القضايا شغلت المهتمين بالطفولة في مجتمعات مختلفة ولعبت الدراسة والنقد الموضوعي في هذا المجال الدور الأساسي في تطوير اتجاهات وأطر نظرية في الدراسة الاجتماعية والأنثروبولوجية للطفولة، مما أسهم في طرح تصورات حديثة للطفولة من شأنها أن تقدم تفسيرات جديدة لمضمون علاقة الراشدين بالأطفال وتفاوت الرؤية بينهما.

من الدراسات المهمة التي أسهمت في إعادة صياغة مفاهيم الطفولة دراسة «جيمس وبروت» (James and Prout, 1990) والتي يطرح فيها الباحثون إطارا نظريا جديدا لدراسة الطفولة، يمكن أن يصوغ أرضية تنطلق منها الدراسات التحليلية التي تهتم بتقديم تفسيرات حديثة تستوعب قضايا الطفولة المتغيرة. استطاع الباحثون من خلال الدراسة التاريخية المقارنة تتبع التغيرات التي حدثت في مفاهيم وتصورات المجتمع للطفولة، وكذلك الكشف عن هامشية الاهتمام الذي أعطي لدور الأطفال في الدراسات السابقة للتسعينيات من القرن العشرين. إذ نادرا ما اهتمت هذه الدراسات بالبحث في رأي الأطفال ومواقفهم واتجاهاتهم. وأكدت النتائج التي توصلا إليها على التباين والتنوع في تفاعلات الأطفال في المواقف المختلفة، و على نسبية الطفولة وتغيرها بتغير الزمان والمكان، ومن ثم ضرورة مشاركة الأطفال في أبحاث ودراسات الطفولة، والعمل على استقلالية هذه الدراسات وإخراجها من دائرة دراسات الأسرة والتنشئة الاجتماعية.

ويمكن تلخيص أهم أسس الإطار النظري الحديث في الدراسات الاجتماعية للطفولة، كما قدمها «جيمس وبروت» كالتالي:

1 ـ بالرغم من أن مرحلة الطفولة تتميز بعدم النضج البيولوجي، إلا أننا لا يمكن أن نرجع

خصائص الطفولة إلى العوامل الطبيعية، أو أن ندعي عمومية وعالمية صفات الأطفال وتشابه سلوكياتهم وخصائصهم. إذ إن خصائص الطفولة تتحدد من خلال الظروف الثقافية والحضارية للمجتمعات وتشكل جزءا منها.

2 ـ الطفولة كنظام اجتماعي عنصر قابل للتحليل الاجتماعي، لا يمكن دراسته أو تقديم تفسيرات عنه بمعزل عن عناصر أخرى كالطبقة، والجنس، والعرق. وتشير نتائج الدراسات المقارنة إلى أن الطفولة تتغير بتغير المجتمعات ولا يمكن النظر إليها " كظاهرة عامة".

3 ـ إن ثقافة الأطفال وعلاقاتهم الاجتماعية جديرة بالدراسة لذاتها، وباستقلالية وتحرر من منظور البالغين ومن المواضيع التي تشغل اهتمامهم.

4 ـ الأطفال هم في الواقع عنصر فعّال في بناء وتقرير حياتهم الاجتماعية، وحياة الأفراد من حولهم والمجتمعات التي يعيشون فيها. فالأطفال ليسوا " مادة سلبية" تتشكل فقط وفقاً للأنظمة والعمليات الاجتماعية، ولابد أن تنطلق دراستنا للأطفال من هذا المنطلق.

5 ـ المنهج الاثنوجرافي هو منهج ملائم لدراسة الطفولة، فهو يتيح فرصة أكبر للأطفال للإدلاء بأصواتهم والتعبير عن أنفسهم بشكل مباشر. وكذلك للمشاركة في جمع بيانات اجتماعية عنهم، وذلك مقارنة بالوسائل الأخرى المستخدمة في دراسات الطفولة.

6 ـ إن طرح إطار نظري جديد لدراسات الطفولة يعني في الوقت نفسه الالتزام والاستجابة لعملية إعادة بناء الطفولة في المجتمع. (James and Prout, 1996).

إيمانا منا بأهمية هذه الأسس في دراسة الظواهر المتعلقة بالطفولة، فإن تحليلنا لتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على مشروع الشخصية الكرتونية سيعتمد على بعض منها. من ذلك، أهمية مشاركة الأطفال في جمع البيانات عنهم، والأخذ في الاعتبار إيجابية تفاعل الأطفال وفعاليتهم في تشكيل ثقافتهم وثقافة مجتمعاتهم. كذلك أهمية إجراء دراسات الطفولة باستقلالية وتحرر من منظور الراشدين والتنبه إلى تفاوت الرؤية بينهم.

وبالرغم من أهمية دراسة الطفولة كنظام اجتماعي، وربط التحليل الاجتماعي بالطبقة والجنس والعرق، إلا أن حدود هذه الدراسة لم تسمح بقياس دقيق للتفاوت بين الأطفال في علاقتهم بهذه المتغيرات. ومن ثم فإنه يمكن التوصية بإجراء دراسات أخرى تتناول هذه العناصر لتقديم صورة أوضح للتباين في استجابة الأطفال.

ومن الدراسات التي تناولت أثر أفلام الرسوم الكرتونية المتحركة على ثقافة الطفل العربي، دراسة أحمد مختار محمد (1993). تهدف الدراسة إلى تبيان الدور التربوي لأفلام الكرتون ومسلسلات الأطفال، وذلك من خلال مناقشة واقع ما يقدمه التلفاز للطفل العربي. تشير الدراسة إلى أهمية الرسوم المتحركة كوسيلة تربوية نظرا لكونها أكثر الألوان التلفازية جاذبية للأطفال، ومن ثم فهي تأتي في مقدمة البرامج التي يشاهدها الأطفال. وتوضح الدراسة أن أفلام الكرتون ومسلسلات الأطفال يمكن أن تلعب دورا إيجابيا في النمو الأخلاقي واللغوي و الانفعالي والاجتماعي والمعرفي، وفي إنماء التفكير العلمي والتكنولوجي وتنمية خبرات الطفل الحياتية. وفي مناقشة واقع ما يقدمه التلفاز للطفل العربي تنتهي الدراسة إلى أن أفلام الكرتون الأجنبية تحتل الغالبية العظمى، وأن هذه الأفلام لا تحمل مضمونا تربويا، بل هي تعزز قيم التنافس والخداع والعنصرية والإمبريالية. وأن مكمن الخطورة في أنها تهدف إلى السيطرة والهيمنة الثقافية على عقول الصغار. وتوصي الدراسة بوضع خطة عربية لإعلام الطفل العربي، والاهتمام بإنتاج عربي للرسوم المتحركة وتبادل الخبرات الفنية والتربوية في هذا المجال لتحقيق الأمن الثقافي للطفل العربي (محمد، 1993).

وفي دراسة لبرامج الرسوم المتحركة الموجهة للأطفال عبر القنوات التلفزيونية الفضائية لدول

الخليج العربي (إبراهيم، 1995)، توجهت الدراسة إلى التعرف على واقع الرسوم المتحركة، مصادرها، أشكالها، أهدافها، اللغات التي تقدم بها، ومدى استفادة الأطفال في منطقة الخليج العربي منها. كذلك هدفت الدراسة إلى وضع تصور لما يجب أن تقوم عليه هذه النوعية من برامج الأطفال. أشارت الدراسة إلى أن الرسوم المتحركة أقدم برامج التلفزيون في الخليج حيث بدأ الأطفال في مشاهدتها في عام 1957م في الكويت. وأن القالب الجذاب والحيز الكبير من الوقت المخصص لها يجعل تأثيرها كبيرا على الأطفال. فعلي سبيل المثال تشغل الرسوم المتحركة حوالي 66٪ من برامج الأطفال في التلفزيون السعودي القناة الأولى في الأيام العادية وترتفع في نهاية الأسبوع إلى 85٪ تقريبا، وتبلغ النسبة 73٪ تقريبا في القناة الفضائية الكويتية خلال الأسبوع وتنقلص إلى 60٪ في نهاية الأسبوع بسبب بث بعض البرامج المحلية. ويقضي حوالي 74٪ من عينة الأطفال السعوديين ما يتراوح بين ساعة إلى ثلاث ساعات يوميا يشاهدون في معظمها الرسوم المتحركة. ويشير الباحث إلى أن مضمون هذه البرامج يفتقد إلى التخطيط التربوي السليم، وهي عبارة عن برامج متفرقة لا رابط بينها سوى أنها موجهة للأطفال ولا تحمل هدفا أو فلسفة شاملة من ورائها. وتكشف الدراسة عن الأسباب التي تدفع القنوات الفضائية الخليجية إلى الإكثار من استخدام برامج الرسوم المتحركة ضمن برامجها وبطريقة عشوائية. من أهم هذه الأسباب رخص أسعار هذه البرامج في مقابل ارتفاع تكاليف البرامج الوطنية، واستخدامها لسد الفراغ، كذلك قلة الميزانيات المخصصة لبرامج الأطفال وتدني المردود المادي في مقابل المجهود المبذول في إنتاجها، وافتقار برامج الأطفال للأسس العلمية سواء عند التخطيط أو الإعداد أو الإنتاج أو التنفيذ أو التسويق، ومن ذلك أيضا غياب التنسيق في مجال إنتاج برامج الأطفال وقصور تدريب العاملين بشكل منتظم وكذلك قصور الإمكانات الفنية اللازمة للإنتاج وعدم الاهتمام بتقييم البرامج الموجهة إلى الأطفال (إبراهيم، 1995).

وجاء في دراسة لأنماط تعرض الأطفال لوسائل الاتصال المختلفة في المملكة العربية السعودية (بيت المال، العامودي، 1992)، أن مشاهدة التلفزيون هي الوسيلة الأولى لشغل وقت الفراغ مقارنة بوسائل الاتصال الأخرى. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الذكور من أفراد العينة أكثر متابعة لبرامج التلفزيون من الإناث، وأن الأفلام الكرتونية كان لها النصيب الأكبر في المشاهدة بين الأطفال بشكل عام.

ويشير العبد (1989) في تحليله للإعلام المرئي الموجه للطفل العربي في عدد من الدول العربية والخليجية إلى أن نسبة عالية من برامج الأطفال مستوردة وأن أكبر نسبة منها يستورد من الولايات المتحدة الأمريكية. كما أن كلا من اليابان وكوريا الجنوبية يساهمان بجزء لا بأس به من البرامج الكرتونية الموجهة للطفل الخليجي.

وحول محتوى الرسوم المتحركة، فإن بعض الدراسات تشير إلى أن الشخصيات الكرتونية ما هي إلا رموز للثقافة الغربية والأمريكية بالذات، لا سيما شخصيات «والت ديزني». وتقابل هذه الشخصيات بالرفض من قبل المسؤولين والمربين حتى على المستوى الأوروبي. ومن أجل الحد من الهيمنة الثقافية للولايات المتحدة الأمريكية واليابان في إنتاج الرسوم المتحركة، قامت مفوضية الاتحاد الأوروبي بتخصيص ميزانية خاصة لتشجيع إنتاج برامج رسوم متحركة أوروبية. من جهة أخرى أكدت دراسات تحليل المضمون التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن برامج الرسوم المتحركة مليئة بالمشاهد التي لا تتناسب وطبيعة الطفل، إذ إنها تتضمن مشاهد عنيفة أكثر من المسلسلات الدرامية(العامودي، 1995: 125). وفي دراسة عن أشكال العنف في أفلام الكرتون في المملكة العربية السعودية، قام الطياش وزملاؤه (1992) بتحليل مضمون عينة مختارة من أفلام الكرتون التي بثها التلفزيون السعودي، واتضح من نتائج الدراسة أن 40٪ من إجمالي المشاهد التي تم تحليلها تحتوي على أشكال عنف. ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة أن 61٪ من مشاهد العنف كان بسبب الرغبة في الاعتداء على الآخرين، و أن 37٪ كان بسبب الانتقام. وانتهت

المقترحة، وتأثير ذلك كله على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل العربي. وهكذا فإن عنصر الجنس/ النوع بالرغم من أهميته لم يشكل محورا أساسيا في تحليل نتائج هذه الدراسة.

عرضت الشخصيات الكرتونية على كل فئة من الأطفال على حده وفقا للإجراءات المنهجية التالية:

المجموعة الأولى:

تمثل هذه المجموعة مرحلة ما قبل المدرسة. بلغ عدد العينة (20) طفلاً وطفلة في رياض الأطفال تراوحت أعمارهم ما بين (3 - 5 سنوات)، وأجريت معهم مقابلات شخصية لاستطلاع آراءهم وفقا للتالي:

1 - تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة (3 أطفال) أثناء عرض الشخصيات عليهم.

2 - سئل الأطفال في البداية عن ميولهم للتلفزيون، وللأفلام الكرتونية في محاولة لتشجيعهم على الإدلاء بآرائهم.

3 - شرح للأطفال الهدف من عرض الشخصيات الكرتونية.

4 - عرضت على كل طفل صور الشخصيات، واحدة في كل مرة، ثم طرحت على الأطفال أسئلة بسيطة لقياس مدى قدرتهم على التعرف على الشخصية.

5 - قدم شرح بسيط لدور الشخصية الكرتونية، كما هو موضح من قبل مصمم الشخصية، ثم سؤال الأطفال عن آرائهم فيها من حيث الشكل، والدور، والاسم المعطى للشخصية، ومدى رغبتهم في مشاهدتها على التلفزيون. ثم طلب منهم اختيار أكثر شخصيتين مفضلتين.

6 - سجلت مقابلات الأطفال على شريط كاسيت.

المجموعة الثانية:

تمثل هذه المجموعة مرحلة أطفال المدرسة الابتدائية، حيث أجريت المقابلات في مدرسة ابتدائية للبنات وبلغ عدد أفراد العينة (33) طفلة تراوحت أعمارهن ما بين (8 - 12 سنة).

اتخذت الإجراءات التالية في دراسة هذه الفئة:

1 - تعريف الأطفال بمشروع الشخصية الكرتونية، والهدف من البحث، ومهمة الباحثة.

2 - عرضت عليهم الشخصيات مع شرح لدورها.

3 - عبر الأطفال بصوره شفوية عن آرائهم في الشخصيات الكرتونية وتعليل ذلك، و تم تسجيل الحوار على شريط كاسيت.

4 - وزعت عليهم استبيانات بسيطة تحتوي على جدول مقسم إلى خانات تمثل الشخصيات الكرتونية، ثم خانة لتوضيح الرأي حولها، ثم السبب.

5 - تم عرض الشخصيات الكرتونية مرة أخرى أثناء تعبئة الأطفال لاستمارة الاستبيان.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة هي مبادرة أولية استطلاعية تم تطبيقها على عدد محدود من الأطفال، كما أنه قد تم عرض صور الشخصيات الكرتونية وهي في وضع ساكن، نظرا لعدم تنفيذها بعد في رسوم متحركة، وبالتالي فإن استجابة الأطفال لها كانت في هذه الحدود. ولكي نصل إلى نتائج أكثر دقة وأكثر قابلية للتعميم لابد من إجراء دراسات أخرى على قطاعات عريضة من المجتمع، تستهدف تقصي آراء الأطفال واستجابتهم حيال الشخصيات الكرتونية. بالرغم من ذلك هناك مجموعة من المؤشرات التي انتهت إليها الدراسة والتي من شأنها أن تفيد في

استمرار وتطوير مشروع الشخصية الكرتونية المعني في هذه الدراسة وغيره من أعمال فنية و أدبية موجهة للطفل العربي. نستعرض فيما يلي أهم ما انتهت إليه الدراسة

نتائج الدراسة:

للوصول إلى نتائج الدراسة، تم تصنيف استجابات الأطفال حول الشخصيات الكرتونية وذلك بتحليل الأشرطة التسجيلية لكلا الفئتين العمرية الأولى والثانية، يضاف إلى ذلك تحليل إجابات الأطفال في الاستبيان الذي وزع على العينة من الفئة العمرية الثانية. وقد جاءت النتائج لتشير إلى التالي:

أولا: الفئة العمرية (3 ـ 5) سنوات:

عكست إجابات الأطفال خصائص النمو المعرفي التي تتميز بها مرحلة ما قبل المدرسة. إذ ركز الأطفال عموما على الشكل التصوري العام بناء على قدرة العقل في هذه المرحلة على تصوير المظاهر المهمة أو الملامح المميزة لحدث ما دون القدرة على إدراك «الفكرة» المجردة خلف الشكل الظاهر(إسماعيل، 1989). تظهر هذه الخصائص عند تحليل البيانات فيما يلي:

الجمل ظريف: غالبية الأطفال عبروا عن عدم ميل لهذه الشخصية بسبب كبر حجم الوجه وشرحوا انهم لا يرغبون في مشاهدتها على التلفزيون. بعض الأطفال لم يستطيعوا التعرف على الشخصية والبعض الآخر الذي تعرف عليها تساءل عن سبب غرابة الوجه.

السندباد العصري: أدرك بعض الأطفال أن هذه الشخصية هي لفتاة أو فتى في الفضاء، وهي المجموعة التي في سن 5 سنوات، وذكر اثنان منهم أنه قد سبق لهما مشاهدة سندباد على التلفزيون ولكن بهيئة مختلفة. معظم الأطفال الصغار (3 ـ 4) سنوات اعتقدوا أنها صورة مخيفة لشخص خائف أو (لص).

النمانيم: تنبه الأطفال إلى العصا في يد النمانيم ولم يستطيعوا تخمين الشخصية التي ترمز إليها، اعتقد بعض الأطفال في سن 5 سنوات أنها وحش أو رجل فضاء وبعضهم أحبها لأنها مضحكه، وأحد الأطفال ذكر أنها نملة.

تفاحه وأخوتها: تساءل معظم الأطفال عن إخوة تفاحة، وأعجب عدد كبير من الأطفال بهذه الشخصية.

الكرافيس: اعتقد الأطفال أنه ضفدع أو خنفس أو حية وبعض الأطفال اختاروه لأنه مضحك.

خلود: معظم الأطفال أطلقوا عليها قطرة ماء، وأحدهم اعتقد أنها دمعه، وآخر بيضه، وكان اسمها محل استغراب منهم، أحد الأطفال اقترح أن ترسم لها ملابس.

الطفل بدر: معظم الأطفال أعجبتهم هذه الشخصية لكنهم اعترضوا على الملابس واقترحوا أن يلبس ملابس مشابهة لملابسهم، وكان من بين اقتراحات إحدى الفتيات أن يلبس فستانا، وفي ذلك مؤشر على التمركز حول الذات والذي يتصف به النمو الإدراكي لهذه المرحلة.

زهور: تساوى تقريباً عدد الأطفال الذين اعجبوا بهذه الشخصية، والأطفال الذين لم يعجبوا بها، وظهر أن البنات أكثر إيجابية في تقييم هذه الشخصية وكانت الملابس لها الدور الأساسي في هذا القرار، وفي ذلك أيضا مؤشر على التمركز حول الذات والتوحد مع النوع. ولم يهتم غالبية الأطفال إلى أن «زهور» فراشة ولها قدرات معينة مثل الطيران، ما عدا أحد الأطفال الذي وضح أنه لا يحب الفراشات.

هدهود وقلادته: تعرف جميع الأطفال على هدهود بأنه عصفور، بعض منهم عبر بأنه عصفور"بنت"، غالبية الأطفال أشاروا إلى أن شكله لطيف، ولكن قليلا منهم اختاره كشخصية

تنفذ في فيلم، ولوحظ أن الأطفال لم يعطوا أهمية للوظيفة التي تؤديها قلادته وإن مثلت لهم رمزا للأنثى.

بطة، لم يتعرف الأطفال بسهولة على هذه الشخصية، واعتقد بعضهم أنها حصان يطير. وكذلك لم يتعرفوا على أن الشخص الذي يمتطي الجمل هي فتاة، وتساءل غالبية الأطفال عن البطة.

وهكذا يظهر لنا أن التفسيرات التي قدمها الأطفال انطلقت من الإطار المرجعي لطفل هذه المرحلة، وهو خبرته الذاتية. فالأشياء بالنسبة له هي ما يبدو منها وليس ما يكون عليه قوامها في ذاتها، فهي صغيرة إذا بدت صغيرة وهي هي نفسها كبيرة إذا بدت له كبيرة وهكذا، وقيمة الشيء هو ما يعنيه هذا الشيء له وليس للآخرين (إسماعيل، 1989). ومن ثم لم يدرك الأطفال الفكرة المجردة، مثلا خلف شخصية (سندباد) و(بطة)، وأدركوا من (الجمل ظريف) الملامح كما بدت لهم وليس كما قصد بها مصمم الشخصية.

ثانياً: الفئة العمرية (8-12) سنة:

النمو المعرفي لطفل هذه المرحلة، وفقا لتفسيرات «بياجية»، يمثل انتقالا إلى منطقية التفكير والتخلص من صفة التفكير الذاتي التي كان يتصف بها الطفل في المرحلة السابقة. إلا أن التفكير يظل عينيا أو محسوسا مما يقع في خبرة الطفل اليومية المباشرة، مع استبعاد إمكان التفكير المجرد الذي هو من خصائص النمو المعرفي للمرحلة التالية (المراهقة) (إسماعيل، 1989). في الجزء التالي يمكن تتبع مؤشرات هذا النمو في إجابات الأطفال كالتالي:

الجمل ظريف:

- أظهرت إجابات الأطفال أن (18) منهم أعجب بهذه الشخصية، وكان العامل الرئيسي لذلك كما تردد في إجاباتهم: أنه مضحك (8 إجابات) ثم إنه صبور (4) ثم إجابات أخرى مثل أنه ظريف، يحب الموسيقا، ذكي، شخصية عربية.
- إجابتان أشارتا إلى الإعجاب الجزئي بالشخصية وشرحت: مفيد ولكن شكله لم يعجبني، صبور ولكن شكله غريب.
- ظهر أن (13) إجابة كانت بعدم الإعجاب وكان السبب في ذلك الشكل، وعبر الأطفال عن ذلك بتعليقات مثل: اسمه ظريف وشكله غير ظريف، شكله لا يتناسب مع اسمه، شكله غير محبب، شكله ليس على الطبيعة.

وهكذا تعكس إجابات الأطفال قدرتهم على الربط بين الفكرة والشكل الخارجي للشخصية. إلا أن إعطاء الشخصية اسماً يرتبط بصفة سلوكية محددة قد أدى إلى تقييد توقعات الأطفال لصفات هذه الشخصية، وجاءت إجاباتهم مبنية على المقارنة بين الشكل الخارجي والصفة التي قد تحددت مسبقاً لهذه الشخصية. ونلاحظ هنا اختلافا بين توقعات الكبار واستجابة الأطفال، وهذا عنصر مهم يجب التنبه إليه عند طرح أي عمل إبداعي للطفل.

السندباد العصري:

- أظهرت الإجابات أن (19) منهم أعجب بهذه الشخصية، وكان العامل الرئيسي لذلك كما تردد في إجاباتهم أنه شجاع ويتحمل المصاعب (7 إجابات)، ثم بسبب رحلاته الاستكشافية في الفضاء(4 إجابات)، ثم بسبب تعرف الأطفال عليه مسبقا (2)، ثم جاءت بعض الإجابات تشير إلى أن السبب القصة أو الفكرة بدون تحديد دقيق.
- ظهر أن (4) من الأطفال أعجبوا جزئياً بهذه الشخصية بسبب الشكل، أو عدم تناسب الاسم مع الشكل.

- ظهر أن (10) إجابات تشير إلى عدم الإعجاب بهذه الشخصية. والسبب كان غالباً عدم الميول لمشاهدة شخصيات أو أفلام الفضاء، وسبب آخر هو عدم الميول لشخصية سندباد، وإلى فكرة هذه الشخصية.

نلاحظ هنا أن فكرة هذه الشخصية قائمة على توظيف شخصية من التراث العربي في عمل إبداعي حديث من حيث الشكل (فيلم كرتوني) وكذلك من حيث المضمون (مغامرات فضائية). وظهر أن غالبية الأطفال الذين اعجبوا بهذه الشخصية لم يكن بسبب معرفتهم المسبقة بها، وإنما كان السبب الرئيسي هو الخصائص الشخصية، وقد تقدم هذا العامل حتى على فكرة العصرية أو الرحلات الفضائية والتي جاءت كسبب رئيسي لعدم ميول بعض الأطفال لهذه الشخصية. وهكذا نلاحظ مرة أخرى التفاوت بين الهدف الذي وضعه البالغ وبين استجابة الأطفال، من جهة أخرى يلاحظ ضعف معرفة الأطفال لهذه الشخصية التراثية.

النمانيم: أظهرت النتائج أن (23) من الأطفال اعجبوا بهذه الشخصية، وقد تنوعت الأسباب وتماثلت تقريباً في الأهمية فمثلاً (7) إجابات كانت بسبب الشكل: تشبه النملة، كائن دقيق، جميلة، شكلها مضحك. و(4) إجابات بسبب المغامرة في الفضاء، و(4) إجابات أخرى أشارت إلى أن الفكرة جميلة أو الفكرة تعتمد على المعرفة. وتساوى تردد بعض الإجابات الأخرى مثل طريفة، وشجاعة.

- ظهرت إجابتان تشيران إلى الإعجاب الجزئي بهذه الشخصية بسبب الإعجاب بالفكرة والشخصية وعدم الميول للشكل.
- ظهرت (8) إجابات تشير إلى عدم الإعجاب وكان السبب الرئيسي هو الشكل، ثم لأن القصة غير مناسبة، واخيراً انه كائن فضائي أو أن اسمه غير مناسب.

مرة أخرى نلاحظ هنا أن فكرة تحديث الشخصية الكرتونية ومجاراة العصر بطرح مغامرة فضائية لم تلق الاهتمام الأكبر من قبل الأطفال المبحوثين، وكان شكل الشخصية في هذه الحالة هو الأكثر أهمية. ونلاحظ تنوع الإجابات وتقاربها في الأهمية بشكل عام، فالمغامرة الفضائية والفكرة التي تدور حولها قصة هذه الشخصية، نالت نفس القدر من الاهتمام ولم تتخلف كثيراً عن السبب الرئيسي للإعجاب. كما يلاحظ أن الإجابات الإيجابية قد ترددت بشكل كبير (23 إجابة). وهذا مؤشر على ميول الأطفال بشكل عام إلى هذه الشخصية.

تفاحة وأخوتها: أظهرت النتائج أن (23) من الأطفال أعجبوا بهذه الشخصية لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى الشكل، والبعض الآخر يرجع للخصائص الشخصية: الذكاء، اللطف، المرح، حب الحيوانات (مثلي). من ذلك أيضا قدرة تفاحة على الإجابة على أسئلة أختها، والبعض أرجع إعجابه إلى الفكرة التي تدور حولها القصة بشكل عام.

- أظهرت إجابتان إعجابا جزئيا بسبب الميول إلى القصة وعدم تقبل الاسم.
- أظهرت (8) إجابات عدم الإعجاب بسبب الشكل أولا، ثم لأن لها أخوات وبسبب الفكرة، ثم لعدم الميول إلى الحيوان الذي ظهر إلى جانب الشخصية (الحلزون).

يلاحظ تنوع أسباب الإعجاب بهذه الشخصية وربما يكون هذا مؤشرا على نجاح فكرة الشخصية في تناول جوانب متعددة مما جعلها تحظى باهتمام متنوع من قبل أطفال لهم حاجات مختلفة، كذلك توافق النوع بين الشخصية وبين المبحوثات. ومن اللافت للنظر ظهور عامل وجود أخوات لهذه الشخصية كأحد أسباب عدم الميول لها، وربما يكون هذا مؤشر عن مشكلة يعيشها هؤلاء الأطفال ترتبط بالعلاقات بين أفراد الأسرة، مما يؤكد على أن استجابة الأطفال للعمل الإبداعي تتأثر بمدى اقتراب أو ابتعاد هذا العمل عن واقعهم واهتماماتهم. وقد يكون الباعث هو تأثر أطفال هذه المرحلة بالصورة النمطية للأخت، لا سيما غير الشقيقة، كما تظهر في بعض الحكايات الشعبية كما هي الحال في قصة سندريلا.

الكرافيس:

- ظهرت (14) إجابة تشير إلى الإعجاب بهذه الشخصية، غالبيتها بسبب الغرابة في الشكل والفكرة، ثم بسبب الطرافة، أو بسبب تحوله إلى شخصية إنسانية، أو إنه غذاء جيد.
- وظهرت (4) إجابات تشير إلى الإعجاب الجزئي بسبب الإعجاب بالفكرة دون الشكل.
- ظهرت (13) إجابة تشير إلى عدم الإعجاب بسبب الشكل حيث عبر غالبية هؤلاء الأطفال أن الشكل غير جميل، وشرحت إجابة بأن شكله مخيف للأطفال وإجابة أخرى أن الاسم والشكل سبب عدم الإعجاب.

يمثل هذا النموذج الشخصية الخيالية والقائم على نبات نادر الاستخدام على الأقل في منطقة الخليج العربي، وكما أن الفكرة المبتكرة والشكل المبتكر كانت سبب جذب مجموعة من الأطفال، فإن الشكل الغريب في الوقت نفسه كان السبب في عدم إعجاب مجموعة أخرى من الأطفال، ويتطلب الكشف عن العوامل المؤثرة على موقف الأطفال دراسة تحليليه للظروف التربوية المحيطة بالأطفال والتي من شأنها التدخل في قبول أو رفض النماذج الإبداعية الخيالية، وكذلك الكشف عن الظروف الشخصية المحيطة بالطفل نفسه.

خلود:

- ظهرت (15) إجابة تشير إلى الإعجاب بهذه الشخصية، غالبيتها بسبب الشكل إذ إن (9) إجابات شرحت: جميلة، قطرة جميلة، تشبه قطرة الماء والدموع والباذنجان. وكذلك ترددت عبارات مثل ظريفة مضحكة و لطيفه في (4) إجابات. وعبارات أخرى تشير للفكرة مثل: أنها من البيئة، تتعلم من خلال المغامرة.
- ظهرت إجابتان تشيران إلى الإعجاب الجزئي بسبب: الاسم وليس الشكل، الرسم فقط.
- ظهرت 17 إجابة تشير إلى عدم الإعجاب معظمها يرجع ذلك إلى الشكل كالتوالي: الشكل غير جميل، مثل قطرة الماء، سمينة، شكلها غريب ومخيف. كما وضحت إحدى الإجابات أن السبب يرجع إلى الشكل والقصة معاً.

يعتبر هذا نموذجا لشخصية خيالية أخرى، ونلاحظ هنا أيضا تقارب نسبة القبول والرفض كما هو في شخصية (الكرافيس). ولذلك فإن معظم ما ذكر في التعليق على شخصية (الكرافيس) يشابه ما يمكن ذكره على شخصية خلود.

الطفل بدر:

- ظهر أن (27) من إجابات الأطفال تشير إلى الإعجاب بهذه الشخصية وكان السبب غالباً يرجع إلى صفة الذكاء لهذه الشخصية (17) إجابة، وأظهرت بقية الإجابات أن الأسباب ترجع إلى صفات شخصية أخرى مثل الشجاعة، الشكل الجميل، انه يهوى المعرفة ويساعد أصدقاءه، وكذلك بسبب الفكرة التي تمثلها الشخصية.
- ظهرت إجابتان تشيران إلى الإعجاب الجزئي، وارجع السبب إلى أن الفكرة جيده ولكن الملابس غير مناسبة.
- أظهرت (3) إجابات عدم الإعجاب، ووضحت أن الأسباب ترجع إلى الثياب، وإحدى الإجابات أشارت إلى أن السبب هو أن «بدر» عقله كبير.

احتلت شخصية بدر المكانة الأولى بين اختيارات هذه المجموعة من الأطفال. وقد ارجع الأطفال إعجابهم بهذه الشخصية بشكل عام إلى ذكائها، فالشخصية تجمع بين الواقعية (طفل) وبين الصفة المرغوبة في الطفل ولاسيما من قبل الكبار وهي صفة (الذكاء)، وهذه الصفة هي التي

تساعد الطفل على التغلب على المشاكل التي تقابله من خلال ابتكار حيلة ذكية، وذلك وفقاً للشرح الذي رافق الشخصية الكرتونية. ويلاحظ أن هناك تنوعاً في الأدوار التي تلعبها هذه الشخصية وفي العلاقات التي تكونها، وكلها تشكل عوامل جذب مثل مساعدة الأصدقاء، مغامرات مع الأصدقاء أو الحيوانات ومساعدة الكبار والصغار إلخ.

هناك محاولة لتصميم ملابس الطفل بدر لتكون من التراث، وبالرغم من أن عدد الأطفال الذين لم يعجبوا بهذه الشخصية قليل فقد تكرر عنصر الملابس كأحد الأسباب لعدم قبولهم لهذه الشخصية. ظهر كذلك أن أحد أسباب عدم الإعجاب هو ذكاء الطفل بدر، كما ذكر بعض الأطفال، وقد يعطينا هذا مؤشر على أن هذه الصفة لا تجد قبولاً عند بعض الأطفال لسبب أو لآخر، قد يكون اقتناعا أو إقناع الطفل بعدم التماثل معها، أو بسبب إدراك الأطفال أن الكبار يلحون على أن يتصف الأطفال بهذه الصفة. وهذا الموقف يعكس كيفية تفاعل الأطفال مع أسلوب التوجيه المباشر، فهو عموما لا يلقى القبول لا سيما في العمل الإبداعي، كما أنه يؤكد مرة أخرى أن إضفاء صفة معينة مسبقاً على الشخصية قد يكون عاملا منفرا بعكس الأسلوب الاستنتاجي الذي يترك سياق الأحداث تتحدث عن صفات الأشخاص.

زهور: ظهر أن (22) من الإجابات تشير إلى الإعجاب بالشخصية، ويرجع السبب بالدرجة الأولى إلى الشكل الجميل وفقاً لتعبير الأطفال، ثم إلى أنها شخصية خيالية، ثم إلى ملابس الشخصية كوجود سلسال، أو لكونها فتاه لطيفة.

- لم يظهر أي نوع من الإعجاب الجزئي.
- ظهرت (11) إجابة تشير إلى عدم الإعجاب، وكلها أرجعت الأسباب إلى الشكل غير الجميل.

نلاحظ أن إعجاب الأطفال بهذه الشخصية كان بالدرجة الأولى بناءً على الشكل. وقد يرجع ذلك إلى أن مجموعة الأطفال هي من البنات وأن "زهور" أشبه بالفتاة التي تتزين بالحلي ومن ثم ظهر توحد بينهم. في الوقت نفسه، نلاحظ أن عدم الإعجاب قد ارتبط تماماً بالشكل، وهو مؤشر على التنوع بين الأطفال في الذوق والاختيار والتجربة واستقلالية رأي الأطفال حول صفات ومظهر الطفلة الأنثى، وهذا عامل مهم يجب الأخذ به عند طرح أي عمل إبداعي للأطفال، فكما أن هناك خصائص عامة ترتبط بالمرحلة العمرية وبالظروف الثقافية والمجتمعية، هناك أيضا سمات خاصة تتحدد من خلال القدرات الشخصية والتجربة الفردية والأسرية.

هدهود وقلادته:

- أظهرت الإجابات أن (23) من أفراد العينة اعجبوا بالشخصية، وكانت الأسباب متماثلة تقريباً في ترددها وهي: طائر محبوب من الأطفال، مستوحى من قصة النبي سليمان، انه يكتب بالريشة أو لأنه جميل ولطيف، وأخيرا بسبب قلادته.
- وظهر في إجابة واحدة إعجاب جزئي، إذ شرحت المبحوثة: تعجبني شخصيته ولا يعجبني منقاره.
- ظهرت (6) إجابات بعدم الإعجاب، البعض أرجع ذلك إلى اعتقادهم بأن الشكل غير جميل، وشرحت إجابة أخرى بأنها فكرة «غير مهمة». ولم يعبر عدد من الأطفال عن سبب عدم الإعجاب.

هذه الشخصية محاولة أخرى للمزاوجة بين الأصالة والمعاصرة، فهاهو هدهد سليمان يتحلى بقلادة الكترونية، هذه القلادة لا يعطيها الأطفال اهتماماً كبيراً، في الوقت الذي يرتبط إعجابهم بالشخصية بمعرفتهم المسبقة بها من خلال قصص الحيوان في القرآن الكريم. إن التأمل في هذا الموقف يثير تساؤلات مهمة حول الكيفية التي تقدم بها النماذج التراثية في الأعمال

الإبداعية للطفل المعاصر، ومدى إمكان إدخال أو إضفاء عناصر حديثة عليها يتقبلها الطفل في المجتمع الحديث.

عائلة الجمل:

- ظهر أن (19) من الأطفال اعجبوا بالشخصية وكانت الأسباب متماثلة تقريباً في ترددها بعضها يرتبط بفكرة الشخصية وهي: أنها عائلة، لأن الأب محبوب، صفاتهم طيبة، وأنها تقدم مغامرة مفيدة.
- ظهرت إجابتان للإعجاب الجزئي وأشارت إلى غرابة الشخصية، أو عبرت فقط بـ (لابأس).
- ظهرت (12) إجابة بعدم الإعجاب معظمها أرجع ذلك إلى الشكل، والبعض الآخر إلى الفكرة.

هذه الشخصية نموذج لاستخدام حيوان من البيئة العربية، ونلاحظ أن إعجاب الأطفال لم يرتبط بالحيوان نفسه أو شكله وإنما بالفكرة التي تقوم على الأسرة والعلاقات الأسرية، وهي بالطبع واقع ووسط مهم جداً للطفل. وعلى العكس نجد أن عدم الإعجاب كان في الغالب بسبب الشكل.

بطة:

- ظهرت (12) إجابة تشير إلى الإعجاب بالشخصية وتنوعت الأسباب بين الشكل الجميل والظريف والمضحك، وبين كونها عربية، أو محاولتها لأن تكون عربية، وبين مقدرتها على الطيران.
- ظهرت (3) إجابات تشير إلى الإعجاب الجزئي وقد أرجع ذلك إلى أن الفكرة جميلة أو غريبة ولكن الاسم لا يناسب.
- ظهرت (18) إجابة تشير إلى عدم الإعجاب، وكان السبب في الغالب عدم تناسب الاسم مع الشكل، وأشارت الإجابات الأخرى إلى أن الشكل غير جميل وغير مناسب.

شخصية (بطة) محاولة أخرى للمزاوجة بين التراث والمعاصرة، إلا أن نسبة عدم الإعجاب بهذه الشخصية كانت الأعلى، وكان السبب غالباً هو الاسم (بطه) والذي نسبه مصمم الشخصية إلى الرحالة العربي (ابن بطوطة). ولكن هل يستطيع الأطفال الربط بين الشخصيتين؟ سؤال مهم قد يجيب عنه تعليق طفلة من المبحوثات: (لم أر في حياتي بطة تركب على جمل).

ولقد جاء في شرح الشخصية أن الفنان قد تعمد أن يرسم ملامح وجهها لتكون بعيدة عن الملامح الأوروبية فأعطاها ملامح «غليظة»، ولكن علق أحد الأطفال على الشكل قائلاً: أنها «مستر بوجس»، وهي شخصية تلعب الدور الأساسي في فيلم كرتوني غربي. هذه كلها مؤشرات تدلل على التفاوت بين الهدف الذي أراد الراشد أن يوصله إلى الطفل، وبين قدرة الطفل على فهم المعنى الذي أراد به الراشد.

الخلاصة وتفسير النتائج:

نتناول فيما يلي تحليل العلاقة بين نتائج استطلاع أراء الأطفال حول الشخصيات الكرتونية «المختارة» وبين العوامل (الإشكاليات) الاجتماعية والثقافية المؤثرة على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل العربي والتي تمت مناقشتها في المدخل النظري لهذه الدراسة، مع محاولة الإجابة عن التساؤلات الرئيسية للبحث والاستشهاد ببعض الأمثلة القائمة على نتائج الدراسة الميدانية.

أولا: إشكالية علاقة الراشد بالطفل: انعكاسها على تصميم الشخصية وعلى استيعاب الطفل لهدف الراشد

يمكن طرح بعض النماذج التي تجسد هذه الإشكالية مثل:

الجمل ظريف: يتضح من اسم هذه الشخصية أن المصمم قد اعتبر أن هذه الشخصية تتصف بصفة الظرف، بينما تأكد لنا من خلال الدراسة الاستطلاعية لآراء الأطفال أن استجابتهم كانت

عكس توقعات مصمم الشخصية، إذ إن غالبية الأطفال من الفئتين العمرية موضع الدراسة كان رأيهم مخالفاً لذلك، وعكست إجاباتهم خصائص النمو الإدراكي لكل مرحلة. كذلك نلاحظ إعطاء صفة محددة لهذه الشخصية (الجمل ظريف) يعني فرض توقعات معينة على الطفل والحد من اتاحة فرصة التفكير والاستنتاج له. هذا الأسلوب يعكس طبيعة العلاقة بين الراشد والطفل والتي تعتمد غالباً على أسلوب التلقين، وهو أسلوب يمتد ليشمل غالبية الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل العربي.

تفاحة وإخوتها: تنعكس إشكالية التفاوت في استيعاب الهدف بين الطفل والراشد من خلال مناقشة الاسم المعطى لهذه الشخصية. فبالرغم من أنه اسم يمكن أن يطلق للطفلة الأنثى في بعض الدول العربية دون غيرها، فهو له دلالة حسية محددة بالنسبة للطفل ترتبط بالإدراك الحسي المباشر. فالتفاحة بالنسبة للطفل هي نوع معين من الفاكهة لم تظهر في صورة الشخصية، ومن ثم انعكس عدم التوافق بين الاسم والصورة على استجابة الأطفال، إذ إن غالبية الأطفال الذين كان لهم موقف سلبي من هذه الشخصية أرجعوا ذلك إلى الاسم المعطى لها.

سندباد العصري: محاولة من الراشد للمزاوجة بين التراث والمعاصرة، فالملابس شبه تراثية مع إدخال عناصر حديثه كالصورايخ في خلفية الصورة، كذلك فإن الألوان المستخدمة (الأزرق والأحمر) هي نفس الألوان التي تستخدمها أفلام الكرتون اليابانية في قصص الفضاء بهدف الإثارة. إلا أن استجابة الأطفال جاءت مخالفة لتوقعات مصمم الشخصية وعكست في الوقت نفسه خصائص النمو الادراكي لكل مرحلة. فاستقبل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة هذا النموذج بالريبة، ووصفوه بأنه لص أو خائف. ويمكن ملاحظة أن ملامح" سندباد العصري" توحي بالخوف والوجل، وما أشبه سندباد هذا بأطفالنا وهم في حيرة بين الماضي والمستقبل، وإلى أي مدى نحن نوقع أطفالنا في إشكالية علاقتنا مع الزمن ليتعاملوا بضبابية وارتباك مع المستقبل.

ثانياً: إشكالية الأصالة والمعاصرة: انعكاسها على تصميم الشخصية والفكرة التي تقوم عليها وعلى استيعاب الطفل لهدف الراشد

يمكن هنا طرح بعض النماذج التي تجسد هذه الإشكالية، فمثلا:

بطه: محاولة للمزاوجة بين الأصالة والمعاصرة من خلال توظيف شخصية تراثية، إذ إن الاسم المعطى للشخصية مستمد من اسم الرحالة العربي «ابن بطوطة». وظهر أن هذا الاسم هو العنصر الأول في عدم تقبل بعض الأطفال لهذه الشخصية، فالبطة وفقاً للاستجابة الحسية لدى الطفل طائر له صفات محددة لا تتوفر في صورة هذه الشخصية وبالتالي فإن الطفل غير قادر على استيعاب هدف الراشد من هذا الاسم وقد انعكس ذلك سلبيا على تقبل الأطفال لهذه الشخصية. كذلك شكل أو ملامح الفتاة التي تركب الجمل أراد به المصمم أن يمثل الملامح العربية الغليظة، وفقاً للشرح المرافق للرسم، ولكن الأطفال لم يستطيعوا إدراك ذلك حيث إن الملامح مثلت بالنسبة لهم شخصية كرتونية فكاهية سبق لهم مشاهدتها في فيلم كرتون أجنبي، وهم فوق هذا كله لم يدركوا أن من يركب الجمل فتاة.

شخصية (بطة) تحمل مجموعة من الرموز: الجمل رمز للتراث والمروحة رمز للمعاصرة وبطة هي فتاة، وهي تدعي بطه لأنها ترمز إلى ابن بطوطة و ملامح وجهها غليظة لكي ترمز إلى الملامح العربية.

ولكن...! هل يدرك الطفل كل هذه الرموز، وكيف يمكن له أن يحل شفرتها ليفهمها وقدراته لا تؤهله للتفكير المجرد، لاسيما في المرحلة الأولى والثانية من طفولته.

السندباد العصري و هدهود وقلادته أيضا محاولات للمزاوجة بين الأصالة والمعاصرة، ولكن هذه المحاولة لم تلق قبولاً كبيراً لدى الأطفال، فصواريخ سندباد وقلادة هدهود لم تجذب الأطفال المشاركين في هذه الدراسة. وهكذا تنعكس إشكالية الأصالة والمعاصرة التي يعيشها عالم الكبار على الأعمال الإبداعية المطروحة للطفل العربي، ولكن هل يستوعب الأطفال الأهداف التي

يحاول أن يصل إليها الكبار؟ سؤال مهم لابد من طرحه ومناقشته قبل إقحام الطفل في هذه الإشكالية.

ثالثاً: إشكالية التركيز على الماضي والمستقبل وتغييب حاضر الطفل

بين الماضي والمستقبل كثيراً ما تنحسر المساحة التي نعطيها لحاضر الطفل، المراجعة السريعة للنماذج الكرتونية الحاصلة على الجوائز، تصل بنا إلى نتيجة مؤداها أن واحداً منها لم يتعامل ببساطة مع حاضر الطفل، شخصية «الطفل بدر» وهي التي لقيت أكبر نسبة قبول من الأطفال المبحوثين، تمثل طفلا لا يذهب إلى المدرسة ويلبس ملابس غريبة. بل أنها تطرح نموذجاً لنتيجة غير منطقية، حيث إن الطفل بدر ذكي بالفطرة رغم انه لا يذهب إلى المدرسة. ويمكن لنا هنا أن نتساءل حول مدى استيعاب الطفل لهذه النتيجة غير الواقعية، وحول أهمية محاربة الأمية في الريف والحضر مادام «بدر» قادراً على حل مشكلات الإنسان والحيوان والطير من حوله دون أن يتسلح بالتعليم.

كذلك نلاحظ أن الكثير من النماذج التي قدمت لمشروع الشخصية الكرتونية اعتمدت على الجمل. ولو تساءلنا هل يحب أطفالنا الجمل؟ ولماذا الجمل؟ قد تكون الإجابة لأننا في الماضي اعتمدنا على الجمل في البيئة الصحراوية. ولكن أليست بيئتنا مليئة بأنواع أخرى من الحيوان والطير التي يمكن أن يميل إليها الطفل، والتي كانت ومازالت موجودة مثل الحصان العربي، الغزال، الحباري.. إلخ؟ من جهة أخرى، فإن الأسلوب المستخدم لشد الأطفال إلى المستقبل، صواريخ سندباد، قلادة هدهود، مروحة بطه...إلخ. لم تلق قبولاً كبيراً من الأطفال، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. بناء على ذلك، لابد لنا هنا من وقفة للتساؤل، هل يجوز لنا تغييب حاضر الطفل والعالم يمر بمرحلة تاريخية من أهم خصائصها سرعة إنتاج المعلومات وغزارتها وسهولة نقلها؟ إن تغييب حاضر الطفل وتهميش صوته سوف يعمق من الفجوة القائمة بين العالم العربي والعالم المتقدم، والذي سبقنا في مجال العلم والتكنولوجيا بمراحل لا يمكن إنكارها، والذي وصل بوسائل اتصالاته المتطورة إلى عمق حياتنا وحياة أطفالنا. كما أن تغييب حاضر الطفل يعني عدم وضوح الرؤية المستقبلية، ومن ثم عدم القدرة على مواكبة متطلبات العصر.

وينعكس مفهوم المجتمع العربي للطفولة والأطفال في هذا الأسلوب، فالطفل يزج به إلى عالم الماضي أو المستقبل، والطفل أداه للتواصل مع الماضي أو للدخول إلى عالم المستقبل بالأسلوب الذي نراه نحن الكبار مناسباً. وهكذا نغيّب حاضر الطفل ونتجاهل قدرة الأطفال على التمييز وقراءة مابين السطور، ومن ثم التدخل والاختيار، وفي ذلك مبرر لميول الأطفال إلى الأعمال الإبداعية الأجنبية والتي عموما تخاطب عقلهم ولا تستخف بقدراتهم.

ماذا كان سيحدث لو أن "بطه" كانت طفلة تدعى مثلا (فاطمة أو رنا أو مها أو دانة...) وكانت تذهب إلى المدرسة بوسيلة المواصلات التي يستخدمها أطفالنا اليوم، وتدخل إلى مكتبة المدرسة وتجد في الكتب تاريخاً زاهراً لابن بطوطة، يتم تجسيد هذا التاريخ بصورة إلكترونية حديثة وجذابة في فيلم كرتوني، ثم ينقلها في سلسلة من الحلقات لإنجازات أخرى، ولتطورات قام بعضها على مساهمات ابن بطوطة والبعض الآخر نما في بيئات مختلفة وفي ثقافات أخرى، وتقديم هذه الفكرة بأسلوب يعمل على التواصل مع النفس، وعلى قبول الآخرين.

إن الواقعية في التعامل مع العمل الإبداعي لها أهمية كبيرة لضمان نمو حضاري متوازن للأطفال، كما هو التعامل مع الماضي أو المستقبل برمزية مطلقة يحجب عنا رؤية حاضرنا والتخطيط لمستقبلنا. نحن اليوم جزء من منظومة العالم الجديد شئنا أم أبينا، والتعامل بواقعية مع الماضي والحاضر والمستقبل مطلب أساسي لتثبيت مكاننا في عالم اليوم والغد وللتواصل مع أطفالنا. والواقعية أيضا لابد أن تشمل تقييمنا لدور الأطفال في تشكيل الثقافة، فإذا راجعنا دراسات الطفولة التي أنجزت عبر الثقافات المختلفة، ثبت لنا أن هناك محاولة دائمة من الأسرة

والمجتمع لتصميم إطار محدد لحياة الأطفال " أدوارهم، علاقاتهم، نشاطاتهم، ألعابهم، ملابسهم واجباتهم، كتبهم، أفلامهم... الخ"، ولكن الأطفال في النهاية يخلقون من تجاربهم الخاصة أسلوبا للتعامل مع هذه القوالب. ويجدون مخرجاً للطفولة من بين تصورات البالغين. فالمجتمع عموماً يضع الاطار العام الذي تندرج تحته ثقافة الأطفال، ولكن الأطفال أنفسهم هم الذين يملئون ثقافتهم وحياتهم بالتفاصيل التي تتشكل بباعث من طفولتهم، والتي مهما اقتربنا منها سيظل يحجبها عنا غشاوة اختلقتها المسافة الزمنية الفاصلة بيننا وبين أطفالنا. فلنترك للأطفال مساحة للتعبير.

المـراجـع:

المراجع العربية:

- أبو النصر، جولياندا (1985). تنمية أدب الأطفال في العالم العربي، في: ندوة كتب الأطفال في دول الخليج العربي. البحرين: مكتب التربية العربي لدول الخليج ومنظمة اليونسكو، 108-152.

- أبو هيف، عبد الله(1995). الأهمية الراهنة لثقافة الأطفال، في: ثقافة الطفل العربي واقع وآفاق تحرير عبد الواحد علواني. دمشق وبيروت: دار الفكر، 21-42.

- الجابري، محمد (1991). التراث والحداثة: دراسات ومناقشات، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- إبراهيم، محمد (1995). برامج الرسوم المتحركة الموجهة للأطفال عبر القنوات التلفزيونية الفضائية لدول الخليج العربي: الواقع والمستقبل. مجلة الإذاعات العربية، العدد 1، 34-39.

- اسماعيل، محمد (1989). الطفل من الحمل إلى الرشد، الكويت: دار القلم.

- باطويل، هدى (1993). الإنتاج الأدبي المطبوع للطفل في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- بيت المال، حمزة، و خالد العامودي (1993). أنماط تعرض الأطفال لوسائل الاتصال المختلفة في المملكة العربية السعودية، في ندوة: وسائل الإعلام والطفل، الرياض: جامعة الملك سعود.

- جعفر، عبد الرزاق (1995). حدود أدب الطفل، في: ثقافة الطفل العربي واقع وآفاق، تحرير عبد الواحد علواني. دمشق وبيروت: دار الفكر، 69-96.

- جعفر، نوري (1985). الخيال العلمي في أدب الأطفال، بغداد: دار ثقافة الأطفال.

- ذهب، نافلة (1992). صحافة الأطفال في الوطن العربي، في: ثقافة الطفل العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 157-171.

- زكي، عماد (1992). أدب الخيال العلمي في تلفزيون الأطفال العربي، في: أدب الطفل العربي، الأردن: منشورات الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، 103-132.

- الشهري، هزاع (1986). التلفزيون والتنشئة الأسرية: دراسة استطلاعية لمجتمع الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

- الطياش، فهد، وعصام نمر، وحمزة بيت المال (1992). أشكال العنف في أفلام الكرتون المتحركة: دراسة تحليلية، في ندوة: وسائل الإعلام والطفل. الرياض: جامعة الملك سعود.

- العامودي، خالد (1995). التلفزيون والأطفال: إيجابيات الاستخدام وسلبياته في المجتمع السعودي، رسالة الخليج العربي،

العدد 56، 91-145.

- عبد المعطي، عبد الباسط (1996). بحوث حاجات الطفولة العربية: قراءة تحليلية، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية بالتعاون مع مركز البحوث العربية.

- العبد، عاطف (1989). برامج الأطفال التلفزيونية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- العبد، عاطف (1992). دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في مجال ثقافة الطفل في

الدور الحيوي للمعلمة في تنمية الابتكار لدى أطفال رياض الأطفال

الدكتور إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي
أستاذ مساعد الإعلام التربوي وأدب الأطفال
رئيس تحرير مجلة مجلتنا للأطفال والشباب - القاهرة

مقدمة:

المدرسة من أهم وسائط التنشئة المتكاملة، حيث يبدأ الطفل، في عمر الأربع سنوات مرحلة رياض الأطفال، ثم في الست مرحلة الابتدائي، حيث يقضي ما بين 5 . 7 ساعات يومياً بين جدران المدرسة بعيداً عن الأسرة، وبعيداً عن الأم والأب، فتصبح المدرسة هي بيته الثاني، ويصبح المعلمون والمعلمات بمثابة الآباء والأمهات أو القدوة أمامهم، ويصبح الزملاء في الصف الدراسي بمثابة الأخوة، ويختلف مناخ المدرسة عن المناخ العائلي بالمناهج المقررة والأنشطة المتنوعة ثم النظام، واحترام النظام الاجتماعي والتعاون وتوزيع المسئوليات والاختصاصات وتعليم قيم البذل والعطاء وممارسة الهوايات، والمناهج تتيح الفرصة للابتكار وإظهار المهارات والقدرات الابتكارية من اختراعات أو إبداعات مختلفة، كما أنها تنمي في الطفل روح التساؤل ومحاولة حل المشكلات، وأيضاً يبرز النشاط المدرسي، كأحد أهم المجالات التي تساعد على تنمية القدرات وتأهيل المهارات واكتشاف الإبداعات والروح الابتكارية عند الأطفال، في مختلف المجالات وذلك من خلال العديد من وسائط الابتكارات.

ولقد برز دور المدرسة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك نتيجة لضعف دور الأسرة، خصوصاً في الغرب، وكذلك نتيجة لإتاحة الفرصة لجميع الأطفال بالالتحاق بالمدرسة بل وإجبارهم على ذلك من خلال التعليم الإلزامي، الذي يلزم كل طفل ممن بلغ سن الإلزام بالالتحاق بالمدرسة لفترة تحدد بالقوانين (في مصر وأغلب البلاد العربية والأجنبية سن الالزام يمتد للمرحلتين الابتدائية والإعدادية - المتوسطة) وبذلك يزداد دور المدرسة أهمية وقوة في التأثير على التنشئة المتكاملة للطفل عموما وبالتالي التأثير على تنمية قدراته نحو الخلق والإبداع والابتكار.

وإذا كنا في هذا المجال نتناول دور المدرسة في تنمية الابتكار عند الأطفال، فإننا سنركز على دور رياض الأطفال عموما... بل ونختص معلمة رياض الأطفال بالتناول لأنها ببساطة هي كل شيء في مرحلة رياض الأطفال ودون نجاحها في تنمية الابتكارية عند الأطفال فلا نجاح لهذا الدور مطلقاً.. فمما لا شك فيه أن لمعلمة رياض الأطفال دورا مهما وأساسيا وحيويا في تنمية مهارات الابتكار لدى الأطفال في رياض الأطفال، وذلك عن طريق إتقان مهارات الاتصال والتواصل مع الطفل ووجود دوافع العمل الابتكاري لديها واكتشافها قدرات الأطفال الابتكارية والعمل على تنمية هذه القدرات إلى أقصى قدر تسمح به قدراتهم واستعداداتهم طبقاً للبيئة والمكان والمستوى التفكيري والقدرات.

فالتفاعل بين المعلمة والأطفال من خلال الاتصال والتواصل يسمح للمعلمة بالقيام بأدوار عديدة وأداء مهام تربوية كثيرة أثناء تفاعلها مع الطفل من خلال رياض الأطفال، فالمعلمة هي المسئولة عن كل ما يتعلمه الطفل بالإضافة إلى التوجيه الدائم لنشاطات الأطفال.

ومعلمة رياض الأطفال ليست مجرد مُدرسة عادية، فهي رائدة وقدوة وأم حنون ورفيقة لعب مع الأطفال الصغار وصديقة لهم، لأنها تُمثل ببساطة شديدة أول عالم خارجي يقابله الطفل بعد خروجه من نطاق الأسرة.

I ـ أهمية مرحلة رياض الأطفال ومُعلِّمَة رياض الأطفال في تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال:

طفل رياض الأطفال طفل فطري يسهل تشكيله وتنمية مواهبه وقدراته سواء أكانت عقلية أم جسمية أم حسية، فإذا أُحسن التعامل معه وأجيدت عناصر مهارات الاتصال معه أصبحت عملية إكسابه لكل المهارات اللازمة سهلة ميسورة، فهو ينمو من خلال تفاعل قدراته واستعداداته الخاصة مع البيئة التعليمية بكل مكوناتها والتي تستثير هذه القدرة والاستعدادات، ومع البيئة الاجتماعية الجديدة التي يعيش فيها من خلال مرحلة رياض الأطفال من أم بديلة وقدوة وأمينة مكتبة (وهي المعلمة) ومع أخوة جدد (وهم الزملاء)، ومع حجرة لعب جديدة (وهي فصل رياض الأطفال).

ونتناول هنا أهمية مرحلة رياض الأطفال ودورها المهم في تنمية الابتكار عند أطفالنا ثم نتناول دور معلمة الرياض في توجيه القدرات الابتكارية للأطفال...

أولاً: رياض الأطفال وتربية الصغار على الابتكار:

تقوم مؤسسات رياض الأطفال بدور مهم في التوجيه للتفكير والسلوك الابتكاري (لأنه موجه دائماً) بالسعي من خلال المؤسسة والفرد لاكتشاف علاقات جديدة والوصول لحلول جديدة للمشكلات أو اختراع أو ابتكار مناهج وطرق جديدة أو أساليب مستحدثة أو إنتاج موضوعات أو صور فنية أو أدبية جديدة، وكل ذلك تسهم فيه رياض الأطفال بقوة، فمن المسلمات الأساسية والمهمة التي تقوم عليها استراتيجية تربية الإبداع والابتكار Creativity في رياض الأطفال[1]:

ـ التسليم بأن كل طفل يملك الاستعداد للإبداع والابتكار، وأنها تختلف وتتفاوت من طفل لآخر شأنها في ذلك شأن القدرات العقلية الأخرى، ولذلك لا يقتصر دور رياض الأطفال بتنمية هذه القدرات على فئة دون غيرها.

ـ قد يظهر السلوك الابتكاري عند الأطفال في أحد مجالات المعرفة دون غيرها أو في أكثر من مجال واحد، ولذا لا نتوقع أن نجد الطفل المبدع المبتكر في جميع المجالات (إلا نادراً).

ـ إن عملية تنمية العوامل الإبداعية والابتكارية عند الأطفال عملية متصلة ولا تقتصر على مرحلة رياض الأطفال فقط، وليست المدرسة مسئولة عنها فقط، ولكنها عملية مستمرة تبدأ من البيت وتستمر في المدرسة وتتأثر بظروف المجتمع.

ـ إن ظهور الإبداع أو الابتكار على شكل أعمال يتوقف على أمور كثيرة يرجع بعضها إلى العوامل الوراثية والدوافع الشخصية والظروف البيئية التي تتحكم في الإمكانات والفرص التي تسمح لهذه الأعمال بالظهور، فالاستعداد الإبداعي والابتكاري لا يعتمد على قدرة واحدة وإنما هو نتيجة محصلة من العوامل التي تعمل بصورة متكاملة.

ـ إن القدرات التي تشكل في مجموعها التفكير الابتكاري أو الإبداعي هي نوع من المهارات العقلية التي يمكن تنميتها وتحسينها وتعهدها عن طريق التدريب والممارسة، فنحن لا نخلق الطفل المبدع من فراغ ولكن نهدف عن طريق هذه الممارسات إلى زيادة الفرص المتاحة للطفل لاكتشاف الطاقات المبدعة لديه، أي أن التدريب والممارسة تؤدي إلى شحذ عقل الطفل على استخدام المهارات التي يملكها.

ـ إن أساليب ووسائل تنمية الإبداع تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً أو برامج شاملة، فلا يقتصر ذلك على مجرد التدريب على تنمية المهارات اليدوية المطلوبة فحسب، لأن ذلك لن يحقق العائد التربوي الذي نتوقعه، فلابد ـ بالإضافة إلى ذلك ـ تنمية المهارات المعرفية والعقلية والمعلومات التي تتصل بمجالات الإبداع المختلفة، بالإضافة إلى العمل على تأكيد العناصر الإبداعية والسمات الشخصية المرتبطة بها لدى الطفل والمعلمة.

- إن عملية تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية تشمل الجوانب التالية:
- المعلومات التي تتصل بكل مجالات الإبداع الفني والعلمي والأدبي.
- التدريب على مهارات الإبداع التي يحتاج إليها كل مجال على حده سواء أكانت المهارات عقلية أو عضلية.

- فهم طبيعة العمليات الداخلة في التفكير الإبداعي وأن تعي ذلك المعلمة والطفل معاً، بمعنى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو موضوع الإبداع.

- كذلك الوعي بأهمية المجال الذي يتم في إطاره تنمية التفكير الإبداعي، ويدخل في ذلك جميع الظروف والعوامل التي تؤثر بصورة ديناميكية في برامج تنمية الإبداع سواء ما يتصل منها بالطفل أو المعلمة أو الظروف المحيطة في المدرسة والبيت والمجتمع أو الوسائل والإمكانيات المادية والمكانية.

- التأكيد على الإعداد الجيد لمعلمات رياض الأطفال، بأن يصبح هدف تنمية الإبداع والابتكار والتفكير عند الأطفال أحد الأهداف الرئيسية لإعداد معلمات هذه المرحلة، بما في ذلك التعرف على خصائص النمو الحركي والمعرفي واللغوي والاجتماعي عند الأطفال وأساليب تنمية الابتكار وطريق إثراء السلوك الابتكاري عند هؤلاء الأطفال الصغار وإشاعة الجو الذي يسمح للطاقات الإبداعية للأطفال بأن تعبر عن نفسها والاحترام الكامل للأفكار المثيرة وغير العادية التي يبديها الأطفال وإتاحة الفرصة لهم لتنمية مهاراتهم المختلفة وإبداء آرائهم والتعبير عن مكنون أفكارهم.

- تكامل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية المتكاملة مع دور الأسرة، من البيت والأبوين ومن الإعلام ومن جماعات الرفاق ومن النوادي ومؤسسات التنشئة الأخرى في خلق التفكير الابتكاري وفي تنمية السلوك الإبداعي عند الأطفال، ونلاحظ أنه دون هذا التكامل يتقلص دور المدرسة عموماً ورياض الأطفال خصوصاً في هذا المجال الحيوي، فلا يمكن التركيز على مؤسسة دون باقي المؤسسات لأن دورها يكمل بعضه البعض.

كانت تلك أهم المسلمات الخاصة برياض الأطفال والتي لابد من الوعي الجيد بها حتى تستطيع تلك المؤسسة التربوية المهمة القيام بدورها في خلق أجيال من المبدعين والمبتكرين والمكتشفين الصغار يحققون لأنفسهم ولمجتمعهم الكثير

ثانيا: معلمة رياض الأطفال وتوجيه القدرات الابتكارية لدى الأطفال:

عملية النمو تحتاج دائماً إلى توجيه وتشجيع وتوفير إمكانات وتقويم مستمر أثناء عملية النمو، وهذا هو ما يمكن أن تقوم به معملة رياض الأطفال من خلال مساعدة الطفل على تحقيق أقصى قدر ممكن من الابتكار وفقاً لقدرات الطفل واستعداداته (من اكتشاف المبتكر وخلق عناصر مناخ الابتكارية)، ويتم ذلك بتقديم الخبرات من خلال المواقف التي تنمي القدرات الابتكارية للطفل وتساعده على استثمار هذه القدرات، وهذا يتطلب أن تقوم مُعَلِّمَة رياض الأطفال بما يلي[2]:

- القيام بتعزيز ثقة الطفل في ذاته وقدراته وإمكاناته ومهاراته المختلفة، وتنمية مفهوم الذات الإيجابي لديه.

- أن تقوم على العمل على إشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والأمنية والتعليمية وتساعده على تحقيق مطالب النمو في أثناء وجوده في مرحلة رياض الأطفال.

- الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بحيث تدفعهم على الابتكار بأنفسهم بتقديم مقومات الابتكار وبتوفير وسائله وبمساهمة مهارات الاتصال التعليمية الموجودة لدى المعلمة، حيث إن طبيعة الابتكار تختلف من طفل لآخر.

- يجب على معلمة رياض الأطفال أن تهتم بتنمية الابتكارات الجماعية حيث يشترك كل طفل في إنتاج الابتكار المشترك باستثمار قدراته الخاصة.

- يجب على كل مُعلِمَة برياض الأطفال أن تهتم بتنمية مهاراتها الأدائية والاتصالية حتى يمكنها مساعدة الطفل في هذه المرحلة على تنمية الروح الابتكارية لديه.

- استخدام استراتيجيات التدريس التي تعتمد على الاكتشاف واللعب وإجراء التجارب العملية وتناول الأشياء والأدوات في البيت واستخدامها في التوصل إلى المعارف واكتساب المهارات والاتجاهات الإيجابية لدى أطفال رياض الأطفال.

- الاهتمام بالكفايات التي يجب أن تمتلكها معلمة رياض الأطفال حتى تكون قادرة على تنمية ابتكار الأطفال، ولذا يستحسن أن تكون معلمة رياض الأطفال ذات قدرات ومهارات إبداعية وابتكارية أو أن يكون لديها اتجاه موجب نحوالابتكارية، على الأقل، حتى لا تتسبب في إضعاف القدرات الإبداعية عند الأطفال.

- لمعلمة رياض الأطفال دور حيوي في التخطيط والتنفيذ والتقويم لأنشطة التعلم التي تؤدي إلى تنمية ابتكارية الأطفال، حيث إنها تضع الأهداف التي يحققها الأطفال من خلال أنشطتهم الابتكارية وتثير دافعية الأطفال للابتكار من خلال تنوع الأنشطة والمواد والخامات ومصادر التعلم، وإثراء العملية التعليمية.

- كما أن معلمة رياض الأطفال يجب أن تضع في اعتبارها الاستعدادات الخاصة للأطفال، حتى تستطيع التعامل معها من أجل أن يتمكن كل طفل من الاستفادة من الخبرات المتاحة لتنمية ابتكاريته.

- مساعدة الطفل على الاحتكاك مع المؤثرات الثقافية (التي تناسبه) في البيئة التي يعيش فيها أو توجد فيها رياض الأطفال،وذلك من اجل إطلاق قدراته العقلية الكامنة والظاهرة، مع التركيز على الأنشطة والمؤثرات الثقافية التي تنمي لديه القدرات الابتكارية[3].

- زيادة حيوية الأطفال في المواقف التعليمية الإثرائية، والتي تؤدي بالتالي إلى بروز الطاقات الابتكارية والإبداعية الكامنة لدى الأطفال، وذلك من خلال إمدادهم بأفضل بيئة تعلم ممكنة لكل طفل[4].

- اهتمام معلمة رياض الأطفال بمهارات الاتصال مع أولياء أمور الأطفال، وإثارة وعيهم بكيفية الاهتمام بتنمية ابتكارية أطفالهم بتصميم أفضل برنامج ينمي ابتكارية الطفل إلى أقصى حد ممكن في ضوء تقويم القدرات الابتكارية، ولا بد أن تدرك معلمة رياض الأطفال أنها ليست مجرد مُدرسة، بل هي أم بديلة وصديقة لكل الأطفال.

- أن يكون لها حاسة تربوية ونفسية إيجابية تساعدها على اكتشاف وتنمية ابتكارية الأطفال ودفعهم إلى العمل الابتكاري الإيجابي كل في تخصصه.

2 . الكفايات الأدائية لمُعلِمَة رياض الأطفال والتي تساعدها على تنمية الابتكار لدى الأطفال:

الكفايات الأدائية هي ما يجب أن تقوم بأدائه المعلمة من مهام تربوية أثناء تفاعلها مع الأطفال داخل الروضة ويمكن ملاحظة هذه الكفايات من خلال التوجيه والتدريب، وتساعد هذه الكفايات الأدائية على اكتشاف وتنمية قدرات الطفل أثناء اتصالها اليومي بالأطفال من خلال حجرات التعلم والأنشطة ونتناول الموضوع من خلال:[5]

أولاً: تحديد الكفايات الأدائية:

ويتم تحديد الكفايات الأدائية للمعلمين والمعلمات من خلال عدة أساليب نوجزها فيما يلي:

- تحليل المهام والمقاصد: ويقصد بها الوصف الدقيق لأدوار المعلمة التي تقوم بها من أجل اكتشاف وتنمية ابتكارية الأطفال ومن ثم ترجمة هذه المهام إلى كفايات تتدرب عليها المعلمة.

- استطلاع رأي خبراء إعداد وتدريب المعلمين على المهارات التي يجب أن تتوافر لدى المعلمة للقيام بالأدوار والمهام المنوط بها.

- الاطلاع على قوائم الكفايات التي قامت بإعدادها وتجريبها الهيئات والمؤسسات المهتمة بإعداد وتدريب المعلمة.

- وضع الكفايات في مجموعات مرتبطة بمجال ما، يتم تحديدها في ضوء المهام والأدوار التي يجب أن تقوم بها المعلمة.

- التكامل والتفاعل بين مختلف الأساليب السابقة التي يتم تحديد الكفايات الأدائية بها حتى تكون أكثر دقة وموضوعية.

ثانياً: تصنيف الكفايات الأدائية:

ويقصد بتصنيف الكفايات الأدائية هو تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات حيث يتم تحديد كفايات أساسية ثم تحليلها إلى كفايات فرعية يمكن ملاحظتها في المواقف التعليمية والمهام التي تقوم بها المعلمة، ومن طرق تصنيف الكفايات الأدائية:

- التصنيف في ضوء الأهداف الموضوعة: حيث يتم تصنيف الكفايات إلى:
- كفايات معرفية تهتم بالمعلومات التي يجب أن تعرفها المعلمة.
- كفايات وجدانية تتمثل في الاتجاهات والقيم التي يجب أن تكتسبها المعلمة.
- كفايات نفس حركية وتتمثل في المهارات والأنشطة التي يجب أن تقوم بها المعلمة أثناء العملية التعليمية.
- التصنيف في ضوء الأدوار التي تقوم بها المعلمة في الموقف الصفي[6]: وهنا يتم حصر مجالات الكفاية الرئيسية والتي تتضمن عدداً من الكفايات الفرعية، ويمكن الحديث عن تسع كفايات رئيسية لها هي: كفايات إعداد الدرس والتخطيط له، كفايات تحقيق الأهداف، كفايات عمل التدريس، كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة، كفايات التعامل مع الأطفال وإدارة الفصل، كفايات عملية التقويم، كفايات انتظام المعلمة، كفايات إقامة العلاقات مع الآخرين، كفايات الإعداد لحل مشكلات البيئة.

ثالثاً: الكفايات الأدائية لمعلمة رياض الأطفال وتنمية الابتكار لدى الأطفال:

ونظراً لأهمية الكفايات الأدائية الواجب توافرها للمعلم، فتجدها تؤثر مباشرة على تنمية الابتكار وتنمية الروح الابتكارية لدى الأطفال، ولذلك فإن تحديد وتجديد وتحديث هذه الكفايات الأدائية يعني زيادة فعالية مهارات الاتصال بالأطفال، كما يعني أيضاً بعث روح الابتكارية والإبداعية لدى الطفل، وتساعد هذه الكفايات المعلمة على أداء دورها في تنمية ابتكارية الطفل والتفكير الابتكاري والإبداعي عنده من خلال ما يلي[7]:

- تهيئة الطفل: فتهيئة الطفل لتلقي المعارف أولاً ثم للتأمل في هذه المعارف ثانياً ثم التساؤلات وطرحها ثالثاً، يعني زيادة وعي الطفل بموضوعات الدراسة، واستثارة غريزة حب الاستطلاع لديه، وزيادة رغبته في الحصول على المعرفة، وتحديد الهدف من النشاط وتزويد الطفل ببعض الموجهات.

- تهيئة البيئة المناسبة للتعلم: والبيئة المناسبة للتعلم هي حجرة الدراسة وحجرة الأنشطة بما تضمه من وسائل تشويق ومهارات اتصال ورفقاء دراسة وجو نفسي مهيأ، وهذه البيئة المناسبة تشجع التجريب وتستفيد من الأفكار الجديدة وتوفر الوقت الكافي للابتكار والإبداع، وتترك حرية اختيار التجهيزات والتنظيم وفقاً لنوع النشاط الابتكاري.
- قدرات المعلمة الابتكارية: ولا يمكن أن تنمي المعلمة ابتكارية الطفل إذا لم تكن هي نفسها مبتكرةً لطرق ووسائل وأنشطة التدريس ومحباةً للابتكارية ومهتمةً بتنميتها.

ومما سبق يتضح أن الكفايات الأدائية مهمة جداً لتنمية الابتكارية لدى الأطفال من خلال التهيئة المناسبة للطفل وبيئة التعلم وقدرات المعلمة الابتكارية.

رابعا: الكفايات الأدائية الأساسية والفرعية لتنمية ابتكار الأطفال:

وتبرز نتائج دراسة حديثة نشرت في واشنطن عن الأنشطة في حجرات الطفولة المبكرة لتيجينو وساويرس Tegeno & Sawyers[8]، حصراً للكفايات الأدائية الأساسية والفرعية التي تساعد المعلمة على تنمية الابتكار لدى الأطفال[9]؛ وتتمثل في ست كفايات أساسية، وتتضمن هذه الكفايات الأساسية ثماني وثلاثين كفاية فرعية على النحو التالي:

أ ـ تفهم طبيعة الابتكار لدى طفل الروضة؛ وتتضمن ثماني كفايات فرعية هي:

1 ـ القدرة على اكتشاف استعدادات طفل الروضة الابتكارية لتنميتها.
2 ـ إتاحة الفرصة للطفل للتدريب على الاستقلالية والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
3 ـ القدرة على معرفة حاجات طفل الروضة وكيفية إشباعها.
4 ـ تشجيع الأطفال على إنتاج تعبيرات لغوية جديدة.
5 ـ إتاحة الفرصة للتعبير الفني الحر للطفل.
6 ـ إتاحة الفرصة للطفل لإنتاج أشياء جديدة (تغيير شكل اللعبة لتصبح مضحكة مثلاً).
7 ـ إتاحة الفرصة لكي يحكي الطفل قصصاً مبتكرة جديدة من خياله.
8 ـ إتاحة الفرصة لتخمينات الطفل باستخدام الصور والألعاب.

ب ـ تخطيط وإدارة وتنظيم المواقف التعليمية لتنمية ابتكارية الأطفال؛ وتتضمن ثماني كفايات فرعية هي:

1 ـ القدرة على صياغة الأهداف التي تحقق ابتكارية الأطفال في صورة سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.
2 ـ القدرة على تنظيم خبرات التعلم المناسبة لتنمية ابتكارية الأطفال.
3 ـ القدرة على إدارة مناقشة بين الأطفال يتبادلون فيها الأفكار المبتكرة.
4 ـ القدرة على تزويد الأطفال بمصادر تعليمية تنمي الابتكار.
5 ـ القدرة على زيادة دافعية الأطفال للمشاركة بفاعلية في العملية التعليمية.
6 ـ توفير الوقت المناسب والكافي للطفل حتى يتمكن من اللعب الحر.
7 ـ توفير أدوات اللعب التي تستثير التجريب والاكتشاف عند الطفل.
8 ـ إعطاء الحرية للطفل عند اختيار النشاط الذي يمارسه.

ج ـ استخدام مفهوم التكامل في تقديم الخبرات لطفل الروضة لتنمية ابتكاريته؛ وتتضمن خمسة كفايات فرعية هي:

1 ـ القدرة على إحداث تكامل بين المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد في تنمية ابتكارية الأطفال.
2 ـ القدرة على توظيف القدرات الابتكارية للأطفال في مواقف الحياة اليومية في البيئة.
3 ـ القدرة على إحداث تكامل بين طرق التدريس الفردية (الخاصة بالمعلمة) والجماعية (طرق التدريس المتبعة في المنطقة أو في المدرسة) واختيار المناسب منها لكل موقف تعليمي.
4 ـ القدرة على الاستفادة من خبرات الأطفال السابقة في بناء الخبرات الجديدة.
5 ـ تشجيع الأطفال على تكوين وتشكيل مواقف جديدة باستخدام الألعاب.

د ـ استخدام استراتيجيات التدريس اللازمة لتنمية ابتكار طفل الروضة؛ وتتضمن سبعة كفايات فرعية هي:

1 ـ القدرة على استخدام طرق تدريس متنوعة بما يناسب القدرات الابتكارية لدى الأطفال.
2 ـ القدرة على تعديل طرق ووسائل وأنشطة التدريس في ضوء التغذية الراجعة من ابتكارات الأطفال أنفسهم.
3 ـ القدرة على مشاركة الأطفال في الحصول على الخبرة التعليمية من خلال الألعاب الابتكارية.
4 ـ القدرة على استخدام الوسائط التعليمية المختلفة التي تساعد على تنمية ابتكار الأطفال.

5 . إتاحة الفرصة للطفل لطرح أسئلة متنوعة تهدف إلى تشجيعه على التعلم.
6 . القدرة على الإجابة عن أسئلة الأطفال المثارة.
7 . القدرة على استثارة تفكير الأطفال من خلال إعطاء أسئلة مفتوحة.

هـ . إدراك خصوصية وتفرد الابتكارات لدى طفل الروضة، وتتضمن أربعة كفايات فرعية هي:
1 . القدرة على تفريد أسلوب التعلم وتوجيهه بالشكل الذي ينمي ابتكارية الطفل.
2 . اقتراح ما يناسب كل طفل من خبرات تنمي الابتكار وفقا لطبيعة القدرات الابتكارية لكل طفل.
3 . القدرة على استخدام أسلوب التعزيز المناسب لكل طفل.
4 . القدرة على مساعدة الأطفال على تحديد أهدافهم المرتبطة بالابتكار وتمكينهم من تحقيقها.

و . التقويم لابتكارات أطفال الروضة، وتتضمن ستة كفايات فرعية هي:
1 . القدرة على تقويم ابتكار الأطفال بأسلوب تربوي مناسب.
2 . إتاحة الفرصة لعرض ابتكارات الأطفال الآخرين.
3 . تشجيع الأطفال على الاحتفاظ بابتكاراتهم لعمل معرض بها.
4 . القدرة على تصنيف الأطفال إلى مجموعات وفقاً لطبيعة ابتكاراتهم.
5 . القدرة على تنويع أساليب التقويم بما يناسب طبيعة ابتكارات الأطفال.
6 . القدرة على توجيه الأطفال إلى الأنشطة الابتكارية.

3 . مهارات معلمة رياض الأطفال والتي تساعد الأطفال على الابتكار:

ولا بد من توافر مهارات معينة ومتنوعة لدى مُعلّمَة رياض الأطفال حتى يمكنها التعامل السليم مع الأطفال عامة والأطفال المبتكرين خاصة، وهذه المهارات مهارات اتصالية وتعليمية ونفسية وفكرية وتعتمد في المقام الأول على شخصية المعلمة وحيويتها، كما أن هذه المهارات جزء من القدرات التي من المفترض أن تكتسبها المعلمة من خلال التدريب والتوجيه والتعليم،ومن هذه المهارات[10]:

. المهارة الأساسية هي فن التعامل مع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
وهي مهارة اتصالية علمية في المقام الأول ولابد أن تحب المعلمة الأطفال وتعطف عليهم وتهتم بتعليمهم وتشجيعهم من خلال الوسائل الاتصالية المشوقة والمتعددة.
. مهارة التعرف على مظاهر الابتكار لدى الأطفال وطرق اكتشاف هذه المواهب الابتكارية المختلفة.
. مهارة ملاحظة وتسجيل تقارير عن تفاعل الطفل مع أي موقف يتعرض له داخل حجرة الدراسة وخارجها.
. مهارة تحديد الأهداف التربوية التي تهتم بالابتكار والإبداع في كافة المجالات وبكافة الأشكال والصور.
. مهارة التعرف على أنماط تعلم الأطفال المبتكرين.
. مهارة إثارة الدافعية لدى الأطفال المبتكرين لتلقي العلم والتعليم والتعلم الذاتي.
. مهارة إثراء بيئة التعليم حتى تساعد على تنمية ابتكارية الطفل.
. مهارة اكتساب الأطفال حب التفكير العلمي المنظم واستخدامه في الحياة العملية وتنمية مهارات هذا التفكير.
. مهارة تفريد التعليم من طفل لآخر وذلك لطبيعة الطفولة ولاختلاف طبيعة وخصائص الأطفال من طفل لآخر.
. مهارة التقويم لكل طفل وفقا لطبيعة الأفكار ومختلف المواقف والاستجابات للطفل.
. مهارة تبسيط المعلومات والحقائق من خلال تقديم الخبرات المتنوعة والمشوقة للأطفال.
. مهارة فن رواية القصة للأطفال الصغار وهي مهارة مهمة جدا لتشويق الأطفال وحثهم على الإبداع والابتكار.

وتكشف إحدى الدراسات عن أن هناك بعض السمات التي يجب أن تتمتع بها المعلمة في تعاملها مع الأطفال المبتكرين في التعليم قبل المدرسة (رياض الأطفال) خصوصا وتتكامل مع الكفايات، لأن المعلمات هن مفتاح العملية التعليمية والتربوية في مرحلة الرياض، ولأنهن الذين سيكشفون عن كوامن الإبداع في نفوس الأطفال وهن اللاتي سيتعاملن مع هذا الإبداع، ومن أهم هذه السمات[11]:

- أن تكون المعلمة ذات صفات قيادية وذات مهارات اتصالية على مستوى عال، وذلك بأن تكون في عملها مرشدة للأطفال، ولا تستخدم أسلوب القسر أو التعسف في التعامل مع أطفال الرياض.

- أن تكون المعلمة ديمقراطية في سلوكها أثناء الفصل، مما يعنى ضرورة اكتسابها مهارات التعامل الديمقراطي الحر مع الأطفال.

- أن تكون مجددة مبتكرة أو مبدعة في حياتها العامة والخاصة، بمعنى أن تستخدم أسلوب حل المشكلات ولا تعطي الحلول جاهزة.

- القدرة على بناء برامج " تفرديه " مرنة لتواجه بها المواقف المختلفة داخل وخارج فصول رياض الأطفال، مع القدرة - في نفس الوقت وبسرعة وإيجابية - على تقديم واستقبال التغذية الراجعة (Feed Back) باستمرار.

- القدرة على استخدام أساليب متنوعة وطرق مختلفة في التدريس والتعامل مع الأطفال.

- استثارة المستويات العليا من التفكير واحترام الإبداع والتحليل.

- البحث عن الحلول للمشاكل مع كل الأطفال،وتستثير قدرة الخلق والإبداع والتوجيه والتساؤل عند الأطفال.

- القدرة على التغلب على أي معوقات قد تواجه المعلمة في رياض الأطفال لأن مواجهة المعوقات وتوفير الحلول من سمات التميز، وهي معوقات متعددة مثل[12]:

- معلومات تتعلق بالأسرة كالرعاية الأسرية للأبناء واتجاه الأسرة نحو التفكير الابتكارى والتوافق الأسري وعلاقة الأسرة برياض الأطفال.

- والمعوقات الخاصة بالمعلمة ذاتها مثل اتجاهها نحو مهنة التدريس برياض الأطفال، وتفكيرها الابتكارى وثقافتها وقدرتها الابتكارية وطريقتها في التدريس وطريقة إعدادها للأطفال المبتكرين ومناهج إعداد المعلمة والمناهج التي تُدَرسها وتطبيقها وتقويمها.

- كما يجب على المعلمة في رياض الأطفال أن تجعل حجرة الدراسة مناخا مناسبا لكل الأطفال ليمارسوا فيه الفكر الواعي والابتكار السليم وتشجيع الأطفال المبتكرين وتنمية شخصيتهم السوية وإشباع حاجاتهم وميولهم وخيالهم الخصب، وربط الأطفال في رياض الأطفال بالبيئة الخاصة ومشكلاتها وتشجيع الطفل على المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية..وذلك بالإضافة إلى معرفة أن حجرة الدراسة الخاصة برياض الأطفال هي منارة متكاملة تضم اللعب والكتب والراحة، حيث تقوم معلمة رياض الأطفال بتقديم الخبرات التي يحتاج إليها الطفل في هذه المرحلة.

ولا يقتصر دور مُعلمة رياض الأطفال على مهاراتها وفكرها الابتكاري فقط، بل يتعدى ذلك لحُسن استخدام معمل المهارات والكومبيوتر من خلق جيل مبتكر، ويشمل هذا المعمل، وغيره من معامل رياض الأطفال (التي توجد داخل الفصل أو في المدرسة في حالة تعدد فصول رياض الأطفال) على العناصر التالية[13]:

- استخدام أجهزة الرسم المتصلة بالتلفزيون، وهي أجهزة لها قدرات على تنمية مدارك الطفل ومواهبه، عن طريق رسم الأشكال والتلوين، بل وصنع برامج موسيقية ثم تحريك الرسوم لصنع

برامج للرسوم المتحركة من إنتاج الطفل.

- استخدام أجهزة كمبيوتر مبسطة، والتي توضح للطفل مبادئ مبسطة في المعلومات والأنشطة، برسم الأشكال ومحاكاة الأصوات للحيوانات والطيور، وغيرها من الأشياء التي يتعرف عليها الطفل من البيئة.

- هذا بالإضافة إلى ما يتضمنه معمل الأنشطة من أشكال وألعاب تركيبية، وتشمل هذه مجموعة من المكعبات الصغيرة لكي يقوم الطفل بالتعرف على أشكالها وألوانها ثم تركيبها في مناظر تجميعية مختلفة، وأيضاً يتضمن كروتا وصوراً وتكوينات لأشكال من قطع تركيبية متشابكة وتكوين الهياكل من القش وخلافه.

- وتستعمل المعلمة أيضاً معمل الرياضيات الذي يشمل العناصر مثل:

التصنيف والعد والعداد الحسابي ومغزى العد العشري وألعاب حسابية مبسطة وألغاز حسابية والعمليات البسيطة من جمع وطرح وألعاب مبسطة عن الاحتمالات والمواقف التعليمية التطبيقية ومغزى القصص الحسابية، كما يتضمن الميزان المبسط وقياسات الأطوال وعجلة القياس وقياسات الحجوم وقياسات الزمن المبسطة.

كانت تلك رؤية شاملة للدور الحيوي الذي تلعبه المعلمة من خلال رياض الأطفال في تهيئة المناخ المناسب للأطفال للابتكار واكتشاف المبتكرين والمبدعين وتنمية ميولهم وابتكاراتهم من خلال الدور الاتصالى المهم الذي تلعبه المعلمة داخل رياض الأطفال، وهذا يؤكد على أهمية تحقيق هدف العملية التعليمية في تكوين فكر الإنسان بدءاً من مرحلة الطفولة وتنمية ذكائه ومهاراته وقدراته الاستنتاجية والمنطقية، وذلك لأن التعليم المبني على الحفظ والتلقين لا يبني أمة ولا يقدم لها نفعاً بل إن ضرره أقرب من نفعه، لأنه يلغي شخصية الطفل تماماً ويسد عليه منافذ الفكر والتفكير المستنير ويقطع بينه وبين عوامل الابتكار والإبداع، ولأن الطفل يولد ذكياً بالفطرة فلابد ألا يكون نظام التعليم مفسداً لهذه الفطرة الذكية، فالأنشطة وتكوين الخبرات والاستذكار من خلال اللعب وتشجيع الفكر الابتكاري عنده وتشجيع التساؤلات والعمل على حل المشكلات من أهم مقومات المعلمة الجيدة في رياض الأطفال لخلق الأجيال الذكية المبتكرة والتي تمتلك مهارات ابتكارية أو إبداعية .

4 . دور المعلمة في تنمية الابتكار عند أطفال الرياض من خلال الأنشطة المدرسية:

النشاط المدرسي جزء مهم جداً من منهج المدرسة الحديثة، لأنه يحقق هدف المدرسة بمساعدة طلابها على النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً وروحيا.

فالنشاط المدرسي في رياض الأطفال، يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة، ولقد ثبت أن الأطفال الذين يشاركون في النشاط المدرسي لديهم قدرة على الإنجاز الدراسي ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ويتمتعون بروح قيادية وبثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، كما أنهم أكثر ثقة في أنفسهم وفي قدراتهم وأكثر إيجابية في علاقاتهم مع الآخرين، كما أنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم، وباختصار، فإن النشاط المدرسي أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطفل وصقلها ، لأن المدرسة تتيح لكل طالب وطالبة ما يتناسب مع ذاته وميوله، حيث تساعد على تنمية مواهبه وإشباع حاجاته، وجعله يعيش في مناخ يتبادل فيه الخبرة مع الآخرين سواء أكانوا طلاباً أو معلمين، ويستخدم الطالب إمكانات المدرسة كافة لينمي مواهبه ويصقلها، فيشعر بالاكتمال النفسي والنمو المتكامل ولا يشعر بالضجر من المدرسة فيملها، بل يشعر بالجذب الدائم إليها والرغبة الجارفة في الذهاب إليها، وهو ما يساعد على توفير الجو المناسب للتعبير عن الذات بالخلق والإبداع[14].

إذن فالنشاط المدرسي يسهم في تنمية شاملة لشخصية الطفل معرفياً وسلوكياً ووجدانياً، من خلال تنمية مهارات وقدرات الأطفال، وبالتالي تظهر المواهب المختلفة وتتضح القدرات الحقيقية وتنمو القدرات الإبداعية والابتكارية بمختلف أنواعها.

كما أن أهمية النشاط المدرسي تعود إلى أن هذا النشاط ينبع من دوافع الطفل وحاجاته، وبالتالي فهو يساعد على إبراز مكنون الطفل وإشباع رغباته الإبداعية والفكرية واهتماماته العملية (أي قدراته وإمكاناته وتطلعاته البيئية) وكل ذلك يسهم في تنمية الروح المهارية والابتكارية وكوامن الإبداع عند الأطفال، وكذلك إعداد الأطفال للحياة الاجتماعية وتعليمهم أساليب وروح العمل الجماعي من التعاون والأخوة والمودة، وكذلك يساعد النشاط المدرسي على تأصيل الميول المتنوعة التي تظهر عند الأطفال من خلال ممارسة تلك الأنشطة.

ومن أهم مجالات الأنشطة المدرسية التي تساعد على الابتكار، والتي تقوم فيها المعلمات بدور حيوي من خلال التوجيه والإشراف وتتبع النشاط وتنسيق البرامج والريادة وغيرها من الأدوار المهمة، والتي يستفيد من أغلبها تلاميذ رياض الأطفال لأنهم يشكلون جزءاً مهماً من المدرسة الحديثة[15]، ويجب تعويد أطفال رياض الأطفال عليها ونستعرض بعضاً منها من خلال مايلي:

أ - الجمعيات المدرسية: تهدف هذه الجمعيات إلى مشاركة الأطفال ذوي الميول المتماثلة المدرسية في ممارسة نشاط واحد، وفي هذه الجمعيات نجد تأثير المعلمة كقدوة كبيراً عند أطفالها، ولذلك، فإن من أهم ما يكتسبه الأطفال هو تنمية مهاراتهم عن طريق اكتساب خبرة مدرسيهم من خلال هذه الجمعيات، بالإضافة إلى اكتساب روح المثابرة والجدة والأصالة من مدرسيهم.

وتتحقق هذه الأهداف عن طريق هذه الجمعيات التي تقوم على جهود المعلمة تهوى عملاً معيناً وترغب في تنميته لدى طلابها، مثل (الرسم بالزيت) فتقوم بمساعدة الأطفال على تنمية مهاراتهم في هذا المجال بتوفير الإمكانات والمواد اللازمة للعمل.

ب - نادي اللغة العربية: و يسهم في تنمية مهارات الاستماع وتنمية عادات صحيحة للقراءة وميول القراءة والتدريب على حُسن ممارسة الحوار والإلقاء والخطابة والكتابة والاعتزاز بالثقافة القومية، بالإضافة للأهداف الأخرى من تأكيد الهوية من خلال اللغة في نفوس الأطفال.

وتساعد هذه الجماعة على تأكيد وتنمية الإبداع لدى الأطفال عن طريق الإبداع الأدبي المميز.

ج - جماعة الصحافة المدرسية: تساعد هذه الجماعة على تنمية الروح الابتكارية عند الأطفال عن طريق تشجيعهم على الكشف عن المواهب والميول والتمرس على الأساليب المهنية منذ الصغر فيشب وقد اكتسب خبرات قيمة تجعله أكثر نجاحاً في المستقبل والتدريب على فنون القول وآداب الحديث وطريقة البحث والحوار والمناقشة.

د - جماعة الإذاعة المدرسية: تهدف إلى تدريب الأطفال على حسن الأداء وجودة الإلقاء وإتقان اللغة ودقة الأساليب، وتهيئ لهم مواقف حية طبيعية، أي في اتصال مباشر مع جماهير الأطفال، فهي تصقل مواهبهم وتشحذ ميولهم وتُربي فيهم الجرأة والقدرة على الإلقاء وسرعة الخاطر مع تنمية معارفهم واعتمادهم على أنفسهم، وتعمل على تنمية مواهب الحديث وموهبة الخطابة على وجه الخصوص، وإتقان فن من أهم الفنون وهو فن المحاورة، وتساعد الإذاعة المدرسية أيضاً الأطفال على تنمية التذوق الفني والجمالي والموسيقي والأدبي، وتنمية المهارات عن تشغيل الأدوات الإذاعية والتسجيلات والأشرطة.

هـ - جماعة الفنون الجميلة: وهذه الجماعة تساعد بشكل مباشر على تنمية المواهب في الرسم والتشكيل الفني والمجسمات الجمالية لدى الأطفال وتنمي إبداعاتهم الفنية عن

طريق ابتداع وتصميم مبتكر للوحة فنية أو غيرها من الفنون الجميلة، وهي تنمي عوامل الاعتماد على النفس والابتكار والتفكير المنظم وتنمية المعلومات الفنية عند الأطفال، وتوفر الجماعة لأعضائها المواد اللازمة للقيام بأنشطة الرسم أو التشكيل الفني، ما يساعد الأطفال على تنمية مهاراتهم في هذا المجال.

و - جماعة التمثيل: وهي جماعة تساعد على الإبداع في مجالات التمثيل والتقمص، وتشجع الأطفال على الإلقاء والقراءة، وتهدف إلى تمرس الطفل بفنون الحياة وبخبرات ومهارات وألوان من السلوك والنطق الواضح النبرات وأداء وصوت مُعبر والتعاون وإنكار الذات والاعتماد على النفس وعلاج الخجل والتهيب والعزلة والانطواء، وغيرها، فجماعة التمثيل تتيح للطالب أن ينمي مواهبه وقدراته واستعداداته المختلفة وتنشط مجالات الإبداع ومهارات الابتكار لديه.

ح - جماعة الخطابة: تنمي في الأطفال مهارات الخطابة والمشافهة والإلقاء، والتنويع في الخطب وتغيير نبرات الصوت أثناء الأداء.

ط - جماعة الموسيقى والأناشيد: تنمي في الأطفال التذوق الفني وتصقل المواهب الفردية سواء في العزف أو الغناء أو الرقص أو اللعب على الأدوات الموسيقية المختلفة، وتحفزهم ليبدعوا في الجمل والتكتيكات الموسيقية ويبتكرون في الألحان الشعبية المختلفة.

ى - جماعة المكتبة: تسهم في تدريب الأطفال على المهارات العلمية المختلفة من إعداد الفهارس وتبويب الكتب والمجلات والبحث عن الكتب وتنمية عادة القراءة وعملية رواية القصص والكتب وتنويع الثقافة وتعميق المعرفة لدى الأطفال.

ك - جماعة الكشافة والمرشدات: تغرس صفات المبادأة وتحمل المشاق ومواجهة المخاطر المختلفة والاعتماد على النفس، وممارسة الأعمال التي تخدم النفس والبيئة المحلية وتخدم الآخرين، وتساعد على توكيد روح العمل الجماعي وأهمية العمل الاجتماعي.

فالنشاط المدرسي من أهم مقومات تنمية الإبداع والمهارات والقدرات لدى الأطفال في رياض الأطفال، وهو موجود بشكل أو بآخر في هذه الرياض، ولو بشكل غير رسمي أو تنظيمي، حتى لو كان مبادرة من المعلمات أنفسهن باختيار (ألفة) على الفصل، فيتيح لهم هذا الاختيار نوعا من النشاط، ومن أهم المجالات لتنمية الروح الابتكارية عندهم، وتتوازى أهميته مع أهمية المناهج المدرسية في التنمية المتكاملة للطفل وبنائه المعرفي ويجب تشجيع معلمات رياض الأطفال على ممارسة الأنشطة المدرسية.

5 - دور المعلمة في بث الروح الابتكارية لدى الأطفال:

إذا كانت المناهج الدراسية مقررة سلفاً دون أي تدخل من المعلمات، وهي مجرد عملية تلقين دون إبداع حقيقي، لأنها مبرمجة طبقاً للزمان والمكان، فيصبح دور المعلمة داخل الصف الدراسي خصوصاً وفي رياض الأطفال عموما دوراً حيوياً، ولم لا...؟ إن المعلمة هي الوحيدة القادرة على أن تقود مسيرة التنمية والتطوير في المدرسة عن طريق القيادة والريادة وتبني الأفكار الجديدة وإشراك الأطفال في النشاط الفعلي وغير ذلك من المجالات التي سنستعرض بعضاً منها في هذا المجال لتوكيد الدور الرئيسي للمعلمة:

أولا: المعلمة قدوة وقائدة في رياض الأطفال:

إن المعلمة في رياض الأطفال هى المحرك الحقيقي للأحداث في المدرسة، فإذا كانت المعلمة خاملة توقفت الحياة الحقيقية في المدرسة، وإذا استثمرت المعلمة قدراتها وحركتها تصبح المدرسة بمثابة خلية نحل، فالمعلمة هي القادرة على شد انتباه الأطفال، وهي القادرة على تحريك الأطفال للمشاركة الجادة سواء في الأنشطة المدرسية أو في حماية وتجميل البيئة التي توجد فيها المدرسة ،إذن فالمعلمة هي المثل الأعلى للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة..

كما أن المعلمة قدوة من ناحية، لأنها تكون المثل الأعلى للأطفال خارج الأسرة، بل ربما يتعدى تأثيرها تأثير الأم، لأن التعامل معها لا تحكمه القيود العائلية ولا تتحكم فيه العادات والتقاليد، ولأن المعلمة عادة ما تعامل الأطفال في رياض الأطفال على أنهم أبناء، فهي بمثابة القدوة التي يقلدها الأطفال في حركاتها وفي أسلوبها وفي اهتماماتها أيضا.. وتتمتع المعلمة كقدوة جيدة بالعديد من الخصائص والصفات التي تجعلها بالفعل المثل الأعلى للأطفال ومنها:

- الوضوح (أي التصرف بطرق جلية واضحة).
- والاتساق (أي يسلكن طرقاً متسقة فهن لا يغيرن سلوكهن أو استجابتهن لحالات متشابهة).
- والانفتاح (أي أنهن صادقات ويحترمن استقامة الذين يتعاملن معهن وهن راغبات في تفسير تصرفاتهن واعترافاتهن بالإحباط والقلق وكذلك النجاحات والرغبات والاعتراف بالأزمات والالتباسات التي يواجهنها).
- ثم البلاغة (أي يكن قادرات على تفسير أسباب تصرفاتهن بلغة مفهومة وبشكل واضح من قبل المراقبين وقادرات على استخدام أمثلة توضيحية واستعارات وتشبيهات عندما يناقشن أي موضوع).
- ثم الخصوصية (أي تبدي القدوة الحسنة سلوكاً خارجياً محدداً يسمح بالمحاكاة التفسيرية من قبل المراقبين).
- وأخيراً صفة سهولة الاتصال بهن (أي يسهل للمتعلمين الوصول للمعلمات القدوة).

وهي صفات مهمة وخصائص واضحة لمن تريد أن تكون قدوة من المعلمات[16].

ومن ناحية أخري، فالمعلمة تكون قائدة ورائدة للنشاطات المختلفة، فهي تتولى الإشراف على بعض الأنشطة المدرسية، وتقود الأطفال في الفصل وفي النشاط، فإذا كانت المعلمة نشيطة كانت المدرسة نشيطة للغاية ومؤثرة بيئيا ومجتمعياً، والعكس بالعكس، كما ينعكس إبداع المعلمة أو ابتكارها أو تملكها للروح الابتكارية أو حبها للتفكير الابتكاري، على مجموعة أطفالها.

ثانيا: المعلمة ودورها في التفكير الابتكاري:

لابد للمعلمة أن تنمي التفكير الحر السليم لدى جميع أطفالها، داخل الفصل، ومن خلال المناهج الدراسية، قبل النشاط المدرسي خارج الفصل، فلابد أن تتسم عملية تدريسها داخل الفصل الدراسي بالديمقراطية، كما عليها أن تنمي الفكر وتثير التساؤلات وتبعد عن السلبية وتكون في غاية الإيجابية وتساعد الأطفال على أن يكونوا قادرين على التحرر من النماذج المألوفة للفكر حتى يتأملوا عوالمهم بطرق جديدة[17]، فمهمة المعلمة الأساسية تحفيز النقاش والسؤال، وهي مهارات ابتكارية أصيلة، ومهارة تقوم على رعاية المعلمة لإبداع تلاميذها والتوجيه الذاتي للأطفال...

ومن هنا يتضح الدور الابتكاري للمعلمات وأن يكن أكفاء أصحاب شجاعة متحملات للمخاطر وذات وضوح سياسي، فيقع في صميم اختصاصهن التدريس الإبداعي الممتع، وتنبني مهمة التدريس على الخبرات السابقة لهن وعلى البنى العقلية لأطفالهن والتي تقودهم إلى طرق أكثر تجريدا وتأملاً من الفكر والتفكير..

والطريق الصحيح لقيام المعلمة بدورها المهم في بث الروح الابتكارية والتفكير الابتكاري بين الأطفال هو إكسابهم القدرة على التحليل وتفهم المعلومات واكتشاف ما بين السطور واستثارة انتباههم بطرح التساؤلات وإثارة المشكلات وطرح الحلول المناسبة لكل مشكلة، فالتلقين أسلوب غير ذي جدوى بالنسبة للتدريس الحديث الذي يقوم على شد انتباه الطفل وجعله أكثر إقبالاً على الدرس وأكثر استيعاباً له[18].

ويقترح بعض الخبراء في مجال تنمية التفكير عند الأطفال[19] أن تبدأ المعلمات كل درس بمشكلة أو مناظرة، بحيث يمكن تشجيع فترات الصمت الخلاق للتأمل، تضع فيه المعلمات مع أطفالها

بهدوء مفاهيم جديدة، ويمكن الاستعاضة عن الجلسات التقليدية بحلقات مجموعات صغيرة وأن تكون الجلسة التدريسية للصف مستمرة لمدة ساعتين أو ثلاث بدلاً من خمسين أو ستين دقيقة حالياً، وأن يعطى للأطفال فرصاً متكررة للتعبير عن القلق والهواجس والغموض الذي يعتريهم بالأسئلة والاستنتاجات التي تساعد على ترسيخ الموضوعات في عقلهم الباطن، مما يساعدهم على توليد واستنتاج الأفكار وكذلك تساعدهم على التحليل والتقويم، وذلك من خلال إكساب المعلمات للأطفال، أثناء الشرح، مهارات التفكير الابتكاري وهي: العصف الذهني والإدراك البصري والتجسيد والاختراع والعلاقات المترابطة والاستنتاج والتعميم والتنبؤ وفرض الفروض وعمل المناظرات والتعامل مع الغموض والتناقض الظاهري،وكذا مهارات التفكير الناقد من الوصف والمقارنة والمقابلة والتصنيف والتتابع وتحديد الأولويات وصياغة النتائج وتحديد السبب والنتيجة والتحليل للتوجه في اتجاه معين والتحليل للوصول إلى المسلمات وإيجاد أوجه التشابه والتقويم.

ولتحقيق الابتكارية عند الأطفال، يستحسن أن تقوم المعلمة بتحديد المهارات المناسبة بدقة لخلق التفكير الابتكاري لدى الأطفال، التي تشمل ما يلي[20]:

- مهارة دقة وصف الظواهر.
- مهارة الإحساس والبدء بالسؤال السببي.
- مهارة التعرف والابتكار وصياغة بدائل الفروض.
- مهارة توليد التنبؤات المنطقية.
- مهارة التخطيط والتحكم في التجارب لاختبار الفروض.
- مهارة تجميع وتنظيم وتحليل الخبرات الملائمة والربط بين البيانات.
- مهارة رسم وتطبيق النتائج السببية.

فالمهارة الابتكارية التي يجب أن تبثها جميع المعلمات في نفوس وعقول الأطفال هي القدرة على عمل الأشياء عملاً جيدا، فيعرف الطفل ماذا ومتى وكيف يؤدي العمل ويكون مُلماً بالخطوات التي تساعده في ذلك ويكون قادراً على تطبيقها.

كما أن التدريس الفعال يعتمد على الاستنتاج في كل مادة دراسية أكثر من الاعتماد على أنشطة مهارات التفكير في المحتوى، ولابد للمعلمة الناجحة أن تساعد أطفالها على اكتساب مهارات تنظيم الأفكار والمعلومات، مما يؤدي إلى التفكير بفاعلية في محتوى ما يدرسه من مناهج مختلفة ومتنوعة، ويجذبه لاستيعاب هذا المنهج استيعاباً تاماً. ويتطلب الأمر العديد من الخبرات التي ينبغي للمعلمة أن تمارسها داخل الفصل الدراسي، وهي[21]:

- فرض الفروض واختبارها وكذلك فهم العلاقات بين متغيرات المشكلة وصياغة وتأكيد صحة هذه العلاقات.

- قياس المناقشات من خلال تحديد وحل المشكلات التي تحتاج إلى تقويم.

- حل المشكلات بين الأطفال وتحليل القضايا والمشكلات الشخصية والمشاركة في المناقشات التي تؤدي لحلول مُرضية.

- التفكير الاحتمالي لتبديد الشكوك عندما تكون المعلومات متحيزة، وتنمية المرونة ووعي الأطفال والاحتفاظ بالاختيار مفتوحاً واستخدام مداخل غير مألوفة كحلول للمشكلات.

- أن يكون التلميذ على وعي بخطوات وعمليات التفكير الابتكاري والناقد، والتي تساعده على حل المشكلات.

ونختتم أهمية دور المعلمة في تنمية التفكير الابتكاري باستعراض سريع لأساليب تعزيز التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الأطفال عن طريق المعلمة، وهي ثلاثة أساليب مهمة ومؤثرة في هذا المجال:

- أسلوب أو مهارة طرح السؤال: من أهم وأكثر الأساليب استخداما، ويجب توظيف استخدام الأسئلة، لأن كثرة طرح الأسئلة أكثر مما ينبغي يصيب الأطفال بآثار سلبية، فمثلا في المرحلة الابتدائية ينبغي أن يسأل المعلمة من 12-2. سؤالاً كل نصف ساعة ولكن الواقع يظهر أنهم يسألون من 45-15 سؤالاً وهذا شيء محبط تماماً؟، فلابد للأسئلة أن تكون على مستوى المعرفة من: التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم.

- أسلوب الكتابة: لابد أن تعزز مهارات التفكير العليا، فالكتابة مهارة وهي تشمل عدة مراحل: التخطيط والترجمة والمراجعة، ولابد أن تستخدم الكتابة لدى الأطفال لتعزيز محتوى المعلومات والعمليات وتحقيق الذات.

- استراتيجيات معالجة المعلومات العامة: وهي من الاستراتيجيات التعليمية التي تصممها المعلمة والتي تعمل على تعزيز قدرة عمليات الذاكرة لاستيعاب المعلومات العامة من خلال استراتيجيات بناء المعنى والترميز والمزاوجة.

وهذه الأساليب تعزز التفكير الابتكاري الذي ينعكس على المهارات والقدرات والأداء، وتقوم المعلمة بدور حيوي وخطير في هذا المجال.

ومما سبق يتضح ما لمعلمة رياض الأطفال من دور بالغ الحيوية في تنمية الجوانب الابتكارية والابداعية كافة عند الأطفال وزرع الروح الابتكارية والتفكير الابتكاري لديهم وحفزهم على الابداع والاختراع والابتكار، وتبني المواهب المتميزة المبدعة منهم بالرعاية والصقل، مع توفير الجو المشجع على الابداع والابتكار في صفوف رياض الأطفال واستغلال كل الإمكانات التعليمية، من مناهج وأنشطة وجو مدرسي ونظام تعليمي ومكتبة ولعب وجماعات وغيرها، في تحقيق هذا الهدف السامي، ألا وهو خلق أجيال مبتكرة ومبدعة...

الهوامش

(1) كتاب الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي الخامس 1987/1988م، ص 72. 73.

(2) الطفل العربي الموهوب: اكتشافه، تدريبه، رعايته، المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال، القاهرة، الهيئة العامة للاستعلامات، 1999، ص 162. 173.

(3) Turner P.H & Hammer T.G., Child Development and Early Education, Boston Allyn and Bacon, 1994, P: 18.

(4) Caral Carton & Jan Allen, Early Childhood Curriculum, New York, Macmillan Pub. Company, 1993, P: 266 - 667.

(5) الطفل العربي الموهوب: اكتشافه، تدريبه، رعايته، مرجع سابق، ص 166. 167.

(6) المرجع السابق، ص 170.

(7) المرجع السابق، ص 173. 178.

(8) Tegeno M. & Sawyers J., Creativity in Earky Childhood Classrooms Washington, National Education Association, 1991, 82 - 84.

(9) راجع دراسة عاطف عدلي فهمي عن الكفايات الأدائية لدى معلمة الروضة اللازمة لتنمية ابتكارية الأطفال، في الطفل العربي الموهوب: اكتشافه، تدريبه، رعايته، مرجع سابق، ص 178. 181.

(10) Tegeno M. & Sawyers J., Creativity, OP- CIT, 84 - 89.

(11) الطفل العربي الموهوب: اكتشافه، تدريبه، رعايته، مرجع سابق، 228. 229.

(12) المرجع السابق، 542.

(13) محمد سامح سعيد، التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن 22، القاهرة، مركز التطوير التكنولوجي في وزارة التربية والتعليم، سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا رقم 3، 1995، ص 171. 176.

(14) حسن شحاته، النشاط المدرسي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1990، ص 11. 13.

(15) المرجع السابق. ص 85، وما بعده.

(16) ستيفن بروكفيلد، تنمية التفكير النقدي، ترجمة سمير عبد اللطيف هوانه، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة رقم 20، 1993، ص 112. 114.

(17) المرجع السابق، ص 105.

(18) حسني عبد الباري عصر، التفكير: مهاراته واستراتيجيات تدريسه، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2001، ص 68. 69.

(19) ستيفن بروكفيلد، تنمية التفكير النقدي، ترجمة سمير عبد اللطيف هوانه، مرجع سابق، ص 108.

(20) كتاب التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير، القاهرة، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، سلسلة الكتب المترجمة 2، 1995، ص 69.

(21) المرجع السابق، ص 21.

كـتاب العـدد

(1) تدريس مهارات التفكير

تأليف: أ.د. جودت أحمد سعادة
أعد المراجعة: د. كاظم عبد نور

أولا: المقدمة والتقديم:

كررنا في أكثر من عمل علمي تناول علم نفس وتربية التفكير والإبداع وتعليم مهاراتهما قول الفيلسوف وعالم الفيزياء والرياضيات الفرنسي رينيه ديكارت الذي ربط وجوده بقدرته على التفكير، وجسد ذلك في عبارته الشهيرة «أنا أفكر إذن أنا موجود» وقول أستاذ الفلسفة البريطاني البروفيسور رايل الذي حدد نجاح أي محاضر أو معلم في قدرته على إثارته تفكير سامعيه وعبر عن ذلك بقوله: «إن كل المحاضرات هي محاضرات في التفكير»، وقول العراقي الذي هداني إلى هذا الميدان منذ عام (1974) أ.د نوري جعفر الذي قرأته وسمعته يردد كثيرا منذ ذلك العام حتى وفاته في ليبيا عام (1991): «إن التفكير والإبداع حق مشاع لكل الناس الأسوياء عند توافر الظروف المناسبة لتحفيزهما وتنميتهما». وقد أصبح التفكير وتدريس مهاراته للأطفال والشباب والكبار من الموضوعات التي تشغل بال علماء النفس والتربية والفلسفة في كل مدرسة ومعهد وجامعة على كوكبنا لدوره الكبير في التقدم العلمي في ميدان الاتصالات والمواصلات التي جعلت العالم يبدو صغيرا. وعلى الرغم من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تمر بها بلادنا العربية، فإن علماء التربية والنفس والباحثين العرب منحوا التفكير والإبداع وقتا وجهدا لايستهان به، لكنه لايزال دون الطموح. وأثمر جهدهم في زيادة اهتمام النظم التربوية والمعلمين فيها (في الأعم الأغلب نظريا) بتعلم وتعليم التفكير والابداع للأجيال الجديدة وصدور عشرات الكتب والدراسات والبحوث الجادة في هذا الميدان، نذكر منها على سبيل المثال فقط، البابطين (1995) والأعسر (1998) وجروان (1999) والشرقاوي (1999) وقطامي (2001) وعبد نور (1993، 1994، 1998، 2003) وعقد الندوات والمؤتمرات القطرية والقومية والعالمية. إن تلك الاعمال وغيرها تبشر بخير لو أمكن تحويل محتواها إلى ممارسات سلوكية للمربي والمعلم والمتعلم في قاعات الدراسة وخارجها، ولو إنساب إلى عقول وسلوك الأباء والأمهات وجاء كتاب الأخ الفاضل أ.د. جودت أحمد سعادة الذي نقدمه هنا ليسد نقصا في المكتبة العربية (الخاصة والعامة) نقول: ليسد نقصا لايزال ينتظر المزيد من الأعمال العلمية الجادة كالعمل الذي نسلط عليه أضواءنا هنا.

إن أضواءنا على الكتاب ستكون خاطفة بسبب حجم الكتاب الكبير نسبيا وشروط المجلات العلمية التي تقرر عددا محدودا من الصفحات والكلمات لعرض الكتب الحديثة، وملاحظاتنا سريعة واقتراحاتنا للقارئ الكريم المتخصص كثيرة وهدفنا من وراء ذلك خدمة المؤلف أولا والقارئ الكريم والميدان الذي نعمل فيه وله ثانيا، وثالثا من أجل المساهمة في تعزيز شعار «التربية العربية من أجل التفكير والإبداع.. وليس التكرار والتقليد والاجترار فقط».

ثانيا: مقدمة الكتاب وأبوابه وفصوله:

أشار المؤلف في تقديم كتابه للقارئ إلى أنه أمضى حوالي خمسة أعوام في محتواه النظري والأمثلة العملية، مستندا في ذلك إلى المراجع الأساسية الحديثة في الميدان وخبرته الميدانية في دراسة وتدريس الموضوع، في أكثر من معهد وجامعة. وكان المؤلف مصيبا، في حدود علمنا، في أن ما يميز كتابه هو تقديم (45) مهارة من مهارات التفكير، احتل التفكير الناقد وتدريس مهاراته الترتيب الاول من فصول الكتاب بعد باب المقدمة وفصولها، وتدريس مهارة إدارة الوقت الفصل الأخير في حين لم تقدم الكتب المناظرة التي سبقت صدور كتابه سوى أمثلة محدودة. بعد ذلك

عرض أبواب كتابه الستة وفصولها الخمسة والعشرون، بأسلوب واضح وسهل الفهم؛ أسلوب يمكن أن نطلق عليه «السهل الممتنع» وسنجتهد في عرضنا للكتاب وتدوين ملاحظتنا السريعة لطبعته الثانية عسى أن يمنحنا المؤلف وهيئة تحرير المجلة حسنة قراءته وتقديمه وحسنة الاجتهاد في تقديم ملاحظات لطبعته الثانية الذي نأمل أن يكون اصابته أكثر من أخطائه.

احتوى الباب الأول «التفكير ومهاراته» على ثلاثة فصول غطت الصفحات بين (39 .98) تناول الفصل الاول تعريفات التفكير ثم (32) من أنماطة و(24) من مهاراته، أما الفصل الثاني فقد خصصه المؤلف لتقديم «مقدمة عن التفكير» شملت المعايير العالمية للتفكير السبعة (الوضوح، الدقة، الدقة المتناهية، العلاقة، العمق، اتساع التفكير، ومنطقيته) ثم عرض (8) افتراضات أو مسلمات حول عملية التفكير تبعها بموضوع عن دور الوالدين في تشجيع الأبناء على التفكير ومستويات التفكير (الأساسي والمركب) وأنماطه (الفعال وغير الفعال). وبعد ذلك عرض (7) طرائق عامة لتعليم التفكير. وختم الفصل بمسيرات تعليم مهارات التفكير ومعوقاتها التربوية فقط، من غير أن يذكر المعوقات والميسرات غير التربوية، وفي الفصل الثالث قدم المؤلف «مقدمة عامة عن مهارات التفكير» شملت أهمية تعليم مهارات التفكير للتلاميذ والطلبة وتصنيف تلك المهارات التي سبق أن عرضها المؤلف في الفصل السابق من وجهة نظر علماء نفس وتربية بارزين مثل تصنيف فشر (1999) وسترنبرج (1989) وتصنيف المؤلف نفسه الذي أشار إليه في مقدمة الكتاب، وقد عرض المؤلف في تصنيفه (37) مهارة بدلا من الـ (45) مهارة التي أشار إليها في مقدمة الكتاب، ثم عرض مهارات التفكير في الميدان التربوي و(10) عشر فوائد من المحتمل أن يحصل عليها المتعلم عند تعلمه وتعليمه تلك المهارات.

بعدها ذكر (5) خطوات عامة (سماها استراتيجيات) تعلم وتعليم مهارات التفكير، وهي الخطوات التي سار عليها المؤلف في عرض تدريس مهارات التفكير في جميع فصول الكتاب تقريبا و (5) عناصر أو مكونات للبرنامج الفاعل في تعليم مهارات التفكير.

وختم المؤلف الفصل بعرض موجز للبرامج الخاصة بتعليم وتعلم مهارات التفكير مبتدئا ببرنامج جيلفورد الإثرائي مارا ببرامج العمليات فرق المعرفية والمعالجة اللغوية والرمزية والتعلم بالاكتشاف وتعليم التفكير المنهجي المستند إلى نظرية بياجيه في النمو المعرفي. وختم الفصل بأمثله من برامج دي بونو الشهيرة في تعلم مهارات التفكير (الكورت، القبعات الست، التفكير «البارع»).

وخصص المؤلف الباب الثاني «للتفكير الناقد وتدريس مهاراته» الذي احتوى على سبعة فصول (من 4 - 10) دونت على حوالي (139) صفحة (من 99 .238). عرض المؤلف في الفصل الرابع مفهوم التفكير الناقد وخصائصه ومكوناته، وعدد من استراتيجيات (طرائق) تدريس مهاراته مثل استراتيجية ماري مكفرلاند وسميث وأورايلي وباير. ثم قدم أمثلة تدريبية توضح كيفية تدريس كل استراتيجية. أما في الفصل الخامس فقد قدم المؤلف التفكير الاستنتاجي، بإعتباره إحدى مهارات التفكير الناقد، وخطواته وكيفية تدريس تلك المهارة وأمثلة من المقررات الدراسية التقليدية، وختم المؤلف الفصل بجوانب القوة ومواطن الضعف في طريقة التفكير الاستنتاجي، ولا تختلف محاور الفصل السادس «تدريس مهارة التفكير الاستقرائي» كثيرا عن محاور الفصل الخامس، وفي الفصل السابع قدم المؤلف «تدريس مهارة التمييز» على أنها أهم مهارة من مهارات التفكير الناقد.. لكونها تتناول مهارات التفكير الناقد ذاتها وتتداخل معها، ومع مهارات التفكير الأخرى. بعد ذلك قدم محاور الفصل الخمسة التي دارت حول التمييز بين: المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، الحقيقة والرأي، المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، الافتراضات والتعميمات، وخامسها التمييز بين التفكير الاستقرائي والاستنتاجي، ثم لوحة أو جدول يوضح الفروق (التمييز أو المقارنة) بين النمطين من التفكير (الاستقرائي والاستنتاجي) أما الفصل الثامن فقد عرض المؤلف فيه «تدريس مهارات المقارنة والتباين والسبب والنتيجة». وتكاد تكون طريقة عرض محاور الفصل مشابهة للفصول السابقة والفصلين التاسع

«تدريس مهارتي الأولويات والتتابع» والعاشر «تدريس (4) مهارات من مهارات التفكير الناقد (التعرف وتحديد مواطن التحيز والتحقق والتناسق وتحليل محتوى المجادلات. وفي تقديم كل مهارة من تلك المهارات، يعرض المؤلف مقدمة توضح مفهومها ثم خطوات تدريسها وأمثلة توضيحية من المناهج الدراسية التقليدية مع قليل من الإضافة والحذف.

وخصص المؤلف الباب الثالث وفصوله الستة (11.16) للإبداع والتفكير الإبداعي وتدريس مهاراته. وغطت تلك الفصول حوالي (92) صفحة (ص 239 - 331) تناول المؤلف في الفصلين (11و12) مفهومي الابداع والتفكير الإبداعي. إذ عرض تعريفات كل منهما وعلاقة كل منهما ببعضهما وعلاقتهما بأنماط التفكير الأخرى، وبخاصة علاقتهما بالتفكير الناقد. أما الفصول (13.16) فقد خصصها المؤلف لتدريس مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة: (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل). وكان عرض المحاور في الفصول الأربعة (13، 14، 15، 16) متماثلا (تعريف المهارة وأهمية تدريسها ومجالات تطبيقها وأهداف تدريسها وربط تلك المهارة بالمنهج الدراسي وخلفية معرفية عنها ثم خطة تدريس أو درس تطبيقي يوضح كيفية تدريس كل مهارة ضمن مناهج المدرسة التقليدية). ونعتقد أن تلك الخطط أو الدروس بحاجة إلى مراجعة من حيث موضوع تلك الدروس ومحاورها الرئيسة، حيث نجد أن بعضا منها يحتوي على محاور: الأهداف، التمهيد، العرض، الأنشطة، التقويم (وهي محاور خطط التدريس الجيدة من وجهة نظرنا) وأخرى ينقصها محور أو أكثر من تلك المحاور، وهذا يتطلب توضيحا أو تطويرا في طبعة الكتاب القادمة. كما أن استخدام أسلوب العصف الذهني في محور الأهداف، وفي محور التقويم في خطة تدريس الطلاقة (ص282.284) بحاجة إلى مراجعة تجعله أكثر وضوحا ويمكن أن يتم توضيح ذلك في الهامش. والمؤلف سيد التطوير والتغيير في كتابه.

واحتوى الباب الرابع «تدريس مهارات التفكير الخاصة بجمع المعلومات» على ثلاثة فصول (17.19)، كتبت على حوالي (90) صفحة (من 333.414) شغل الفصل التاسع عشر «تدريس مهارة طرح الاسئلة والمساءلة» أكثر من نصف تلك الصفحات (حوالي 48 صفحة) وكانت محاور الفصلين (17 و18): «تدريس مهارات التذكر والوصول إلى المعلومات وشد الانتباه» و«تدريس مهارات الملاحظة والاصغاء وتدوين الملاحظات» متشابهة. إذ شملت تعريف كل مهارة وأهمية تدريسها ومجالات تطبيقها وأهداف تدريسها وخطوات ذلك التدريس وربط كل منها بمقررات المدارس. وختم المؤلف الفصلين بـ «خلفية معرفية» عن المهارات التي تناولها في كل فصل. أما محتويات الفصل التاسع عشر فقد شملت مقدمة عن مهارة طرح الاسئلة ثم خطواتها واجراءات تدريسها وربطها بالمناهج الدراسية وخلفية معرفية عن تلك المهارة. بعد ذلك عرض المؤلف خصائص الاسئلة الجيدة والجوانب التي يجب على المعلم مراعاتها خلال طرحه الاسئلة، وختم الفصل بثلاثة تصنيفات للأسئلة بحسب نوع الإجابة (مغلقة، مفتوحة) ودرجة عمق الإجابة المطلوبة وهدفها (توضيحية، تشجيعية، تركيزية، تحويلية، تبريرية) وتصنيفها الثالث جاء بحسب تصنيف بلوم للميدان المعرفي (اسئلة تتطلب تذكر المعارف والخبرات، وأخرى تتطلب الفهم، وثالثة التطبيق، ورابعة التحليل وخامسة تتطلب التركيب). وعزز كل محور من المحاور بأمثلة من مناهج مقررات المدرسة التقليدية، ابتداء من التربية الإسلامية واللغتين العربية والانجليزية مرورا بالدراسات الاجتماعية والتاريخية والرياضية والفنية.

وكان موضوع الباب الخامس «تدريس مهارات عرض المعلومات وتنظيمها»، الذي تألف من فصلين (20و21) شغلت حوالي (35) صفحة (ص415.450) تناول المؤلف في الفصل العشرين ثلاث مهارات رئيسة هي: الوصف والتصنيف وتطوير المفاهيم. وقد سار في عرضها وتوضيحها على خطوات متماثلة هي تعريف المهارة ثم أهميتها والأهداف المتوخاة من تعلمها وتعليمها للطالب واجراءات تدريسها وربط ذلك بالمنهج المدرسي وخلفية معرفية (مع استثناء المهارة الثالثة التي لم تنته بخلفية معرفية)، وفي الفصل الحادي والعشرين قدم المؤلف ثلاث مهارات أيضا هي: التنظيم

المتقدم وعمل الأنماط المعرفية وعرض المعلومات بيانيا، اتبع الطريقة والمحاور ذاتها التي اتبعها في عرض محاور الفصل العشرين.

وخصص المؤلف الباب السادس، وهو الأخير، وفصوله الخمسة (25.22) لـ «تدريس مهارات حل المشكلات»، وقد شغلت تلك الفصول حوالي (127) صفحة (ص451.578). عرض المؤلف في الفصل الثاني والعشرين تدريس مهارة طرح (صياغة) الفرضيات واختبارها وتقييم الأدلة وعمل الخيارات الشخصية، وفي الفصل الثالث والعشرين قدم تدريس مهارة حل المشكلات. أما في الفصل الرابع والعشرين فقد خصصه لتدريس مهارات تحمل المسؤولية واصدار الاحكام والتعميم، وفي الفصل الأخير من الكتاب عرض المؤلف تدريس مهارات التنبؤ ووضع المعايير وتطبيق الاجراءات والتفكير بانتظام وإدارة الوقت، وقد سار المؤلف على منهج واحد أو طريقة واحدة في عرض تدريس تلك المهارات (باستثناء مهارة حل المشكلات التي فيها قليل من الاختلاف) والخطوات التي سار المؤلف عليها هي: تعريف المهارة وأهمية تدريسها ومجالات تطبيقها والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من تدريسها وإجراءات تدريسها وربطها بالمنهج الدراسي وخلفية معرفية عن كل منها. أما مراجع الكتاب فقد بلغ عددها (318) مرجعا حديثا أغلبيتها صادرة بين (1990 - 2003)، (120) منها لباحثين عرب والأخرى لباحثين أجانب، غطت حوالي (22) صفحة (ص579 - 600).

ثالثا: بعض من الملاحظات السريعة لطبعة الكتاب الثانية:

إن الملاحظات التي ندونها هنا ملاحظات فنية، في غالبيتها، والكاتب على يقين ان تلك الملاحظات لم تغب عن تفكير المؤلف، لاسيما وهو يحمل درجة الاستاذية وأنه يكتب في التفكير وتدريس مهاراته، وربما لديه أكثر مما نسجل. كما أنه مؤمن في أن المؤلف يرحب بكل ملاحظة عن كتابه ويسعده جدا أن يسمع أو يقرأ تلك الملاحظات من أخ وزميل تعلم من كتابه كثيرا ويشاطره مسؤولية إغناء الفكر التربوي والنفسي الذي يدعو إلى التجديد والحديث والتطوير والتغيير الذي يعود بالفائدة على الجميع. وهذا لا يتم، كما نعتقد، من غير تكاتف الجميع من أجل تحقيق هذا الهدف النبيل، ونؤكد هنا إن الملاحظات التي سنذكرها لا تقلل أبدا من جهد المؤلف، وهو كبير، ولا من قيمة الكتاب العلمية، وهي عالية (ولهذا السبب تم اختياره دون غيره من الكتب الصادرة عام 2003، لتقديمه للقارئ) ولا نكشف سرا إذا قلنا للمؤلف إننا سنعود إلى كتابه مرارا وتكرارا، وكلنا أمل في الذين يعملون في الميدان من طلبة كليات المعلمين والتربية والدراسات العليا والمربين والممارسين التربويين في مراجعة هذا المرجع وربما ضمه إلى مكتبتهم الخاصة. وفيما يأتي أهم الملاحظات التي أمكن رصدها ونأمل من المؤلف إعادة النظر فيها في طبعة الكتاب الثانية، وهي آتية إن شاء الله.

1. كان بودنا أن يشير المؤلف في مقدمة كتابه إلى أن الدعوات إلى تدريس مهارات التفكير (وكذلك مهارات الابداع) أخذت ثلاثة اتجاهات رئيسة. الأول يرى أن من الأفضل تدريسها ضمن مفردات المناهج التقليدية. وهو ما سار عليه المؤلف في كتابه، والثاني يرى ضرورة اضافة مقرر جديد إلى مناهج الدراسة التقليدية لتدريس مهارات التفكير، وأول الداعين لهذا الاتجاه - بحسب علمنا - هو الطبيب وعالم نفس التفكير المعروف ادورد دي بونو. والاتجاه الثالث (توفيقي) يدعو إلى استخدام الاتجاهين معا ضمن تقديم مناهج المؤسسات التربوية.

2. ذكر المؤلف في تقديم كتابه أنه ينفرد بتدريس (45) مهارة من مهارات التفكير عرضها على الصفحات (29 - 31) وعند تقديم تعريفات لتلك المهارات في الفصل الاول عرف (34) مهارة فقط (ص45 - 50) نأمل من أستاذنا الفاضل ملاحظة ذلك.

3. وفي تعريفات أنماط التفكير (40 - 44) ذكر المؤلف تعريفات للتفكير الإبداعي والتشعيبي أو التباعدي، وكلاهما مرادفان لمفهوم الإبداع. نأمل أن يضيف أستاذنا الفاضل لهما تعريف

والنتيجة (الفصل 8) ومع مهارات التفكير التي تم تناولها في الفصلين التاسع والعاشر. وهو تداخل لا مفر منه، كما أشار المؤلف. لكننا نأمل أن يعالجه المؤلف في طبعة الكتاب الثانية بحيث يستطيع القارئ التمييز بين تلك المهارات.

12. نستميح أستاذنا الفاضل مؤلف الكتاب العذر أن نقترح إعادة النظر في تسلسل أبواب الكتاب وفصوله، ابتداء من الباب الثاني بحيث يتم تسلسل الابواب والفصول من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المعقد. أي تقديم تدريس مهارات التفكير البسيطة مثل الوصف والتصنيف.. الخ قبل التفكير الناقد والابداعي.. الخ ذات الطبيعة المركبة. وهذا يعني أن يتقدم الباب الرابع وفصوله والباب الخامس وفصوله ليكونا الباب الثاني والباب الثالث. وهذا المقترح ينسجم مع التخطيط المرسوم على غلاف الكتاب، كما يمكن ترتيب الفصول بحسب إمكانية تعلمها بحسب المراحل العمرية والمراحل الدراسية المقابلة لها. ويبقى قرار التعديل والتغيير لعقل المؤلف الذي نبارك جهوده دائما وننتظر منه المزيد.

نكتفي بهذا القدر من الملاحظات البسيطة، آملين من الباحثين الآخرين أن يدلوا بدلوهم في هذا الكتاب أو غيره خدمة لتعميم ثقافة التفكير والابداع وحبا واحتراما لمن يكتب فيهما؛ بشرط أن نضع في ذهننا «أن الكمال لله وحده» وأنه من السهل رصد هفوات المبدعين والمفكرين لكنه من الصعب رصد أخطاء المقلدين لكونهم لا يقدمون جديدا.

وختاما نحيي المؤلف على جهده الكبير في إعداد هذا المرجع العلمي، ونحيي في الوقت ذاته جميع رجال الفكر والعلم والثقافة الذين يعملون على تحرير العقل العربي من قيوده، وهي للأسف كثيرة. ونسجل احترامنا وتقديرنا لكل معلم وأم وأب يعمل بجد من أجل إعداد جيل عربي منتم لأرضه وناسه وقادر على التفكير بفاعلية والابداع في أحد ميادين الحياة، ولا يفوتنا أن نسجل احترامنا وتقديرنا إلى كل مربٍ ومبدعٍ وعالم اكتشف طفلا أو شابا متفوقا أو موهوبا وغرس عنده الانتماء وهداه إلى طريق التفكير والابداع، على الرغم من متاعبه الكثيرة في بلادنا العربية. (عبد نور، 2002).

رابعا: تكامل الخبرات يتطلب مراجعة أخرى:

من أجل تكامل الخبرات نقول: إن قراءة هذا الكتاب مفيدة جدا للمعلم الذي يرغب في أن ينتمي للعصر، الذي كل ما فيه من خير وشر، يعزى للعقل وقدراته على التفكير والابداع. ودراسة هذا الكتاب مهمة جدا للطالب والباحث المتخصص في ميدان التربية وعلم النفس بشكل عام وعلم نفس وتربية التفكير والابداع والموهبة بشكل خاص. ومن أجل أن تكتمل الفائدة نأمل اطلاع القارئ المتخصص على واحد أو أكثر من الاعمال العلمية الاتية:

1. الأعسر، صفاء يوسف (1998) «تعليم من أجل التفكير» (ترجمة) دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة. مصر

2. البابطين، عبد العزيز (1995) «التدريس من أجل التفكير» (ترجمة) مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، السعودية.

3. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999) «تعليم التفكير.... مفاهيم وتطبيقات»، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

4. الشرقاوي، أنور محمد (1999) «الابتكار وتطبيقاته»، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ج 1 وج2 (في هذا الكتاب خلاصات لحوالي (356) بحث ودراسة عربية في التفكير والابداع، نأمل من الباحث المبتدئ في ميدان التفكير والابداع والموهبة مراجعتها).

5. عبد نور، كاظم (1993) «أثر استخدام أسلوب في تفكير طالبات كلية التربية للبنات في

جامعة الأنبار» ، بحث تم القاؤه في المؤتمر العلمي الثاني لكلية نقابة المعلمين الجامعة، بغداد - العراق. (منشور ضمن وقائع المؤتمر).

6 - عبدنور، كاظم (1994) «ادورد دي بونو وعلم نفس التفكير، المجلة العلمية، الإنسانيات، العدد (1) ص (90. 97) ، جامعة تكريت - العراق.

7 - عبدنور، كاظم (1998) «تحفيز التفكير.. وتعليم بعض من مهاراته»، مجلة «الثقافة النفسية المتخصصة»، العدد (35) المجلد (9)، ص 168. 183، النهضة العربية، بيروت. لبنان.

8 - عبدنور، كاظم (2002) «الإبداع والمبدعون.. بين الحاجة الماسة لهم والحرب عليهم»، ورقة تم تقديمها في «المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع ، 2002/4/4.2، أوراق العمل، (ص 293.314)، عمان - الأردن.

9 - عبدنور، كاظم (2003) «كل طفل سوي موهوب ويمكن أن يكون مبدعا حتى يثبت عكس ذلك»، دراسة في طريقها إلى النشر.

10. نايفة، قطامي (2001) تعليم التفكير في مرحلة التعليم الأساسي، دار الفكر، عمان. الأردن.

(2) التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون
دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم

عرض وتلخيص
أ. د. قاسم الصراف

هذا كتاب جديد (يناير 2004) يضم بين دفتيه التوجهات المستخلصة من وثيقة الآراء لصاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبد العزيز بشأن مسيرة العمل المشترك لمجلس التعاون الخليجي فيما يتعلق بموضوع التعليم، وقد حظي موضوع التعليم في الدورة 23 (الدوحة، ديسمبر 2002) بمناقشات واسعة من أصحاب الجلالة والسمو، قادة دول المجلس، لأهمية التعليم في مسيرة مجلس التعاون الخليجي ومدى ما يعلق عليه من آمال وتطلعات لتقدم بلدان دول المجلس.

وقد تمخضت عن هذه التوجهات دراسة تناولت السياق العام لبيئة التعليم، والواقع الراهن للتعليم كما ونوعا، والعناصر المكونة لعملية التعليم والتعلم بما في ذلك قضايا التقويم، والمناهج، والإدارة، والمعلم، والجودة النوعية، وقد هدفت الدراسة إلى رسم صورة متكاملة لعملية التطوير الشاملة للتعليم.

ونشرت الدراسة في كتاب حمل عنوان «التطوير الشامل للتعليم في دول مجلس التعاون»، ويشتمل الكتاب على أربعة أقسام رئيسية هي: التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية التي تواجه دول المجلس، ودور التعليم في تكوين المواطن الخليجي القادر على مواجهة تلك التحديات مع التمسك بالهوية الثقافية وثوابت الأمة، ويتناول القسم الثاني الوضع الراهن للتعليم في ضوء جهود التطوير في بلدان مجلس التعاون الخليجي مع التركيز على أهم القضايا الجوهرية التي تواجه التعليم تبعا للدراسات الميدانية الاستشرافية في دول المجلس. أما القسم الثالث فيتطرق إلى التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى في دورته (23) مع الإشارة إلى المقترحات المناسبة لتحقيق تلك التوجهات، وقد شمل الجزء الرابع رسم الملامح الأساسية لتوجهات تطوير التعليم من حيث رؤية التطوير وأهدافه الاستراتيجية، ومشاريعه الكبرى التي تتضمن: مشروع المنظور الشمولي التكاملي لتطوير عمليات التعليم، ومشروع تمهين التعليم في دول المجلس، ومشروع الجودة النوعية لتطوير الأداء الإداري والتنظيمي، ومشروع المدرسة الإلكترونية والجامعة الإلكترونية، ومشروع الارتقاء بالنواتج التعليمية، ومشروع الشراكة بين مؤسسات التعليم والمجتمع. وتأتي هذه المشاريع من أجل الارتقاء بنوعية التعليم والتدريب، والمواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية في بلدان مجلس التعاون الخليجي.

يتناول القسم الأول من الكتاب التحديات التي تواجه التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي سياسيا، واقتصاديا، واجتماعيا، وعلميا، وتقنيا. ومن التحديات السياسية تداعيات العولمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار على النحو الذي يحافظ على الهوية ويشذبها، وقضية التعددية السياسية والديمقراطية التي تنم عن مجتمع متعلم الذي يجب أن يحمل أعباء النظام التعليمي والتربوي بكل دولة.

ومن التحديات الاقتصادية استمرار الاعتماد الكلي على موارد النفط والغاز الطبيعي، وتفشي ظاهرة الاستهلاك على حساب الادخار والاستثمار الإنتاجي، والاعتماد على العمالة الوافدة على حساب تأهيل العمالة الوطنية، وقيام الاقتصاد الخليجي على مبدأ التشابه وليس التكامل، وغياب تحقيق السوق المشتركة، إضافة إلى الآثار الاقتصادية المترتبة على العولمة كتحرير التجارة ورفع الحواجز الجمركية أمام المنتجات الأجنبية.

ومن التحديات الاجتماعية الثقافية ظهور اختلالات واضحة في المنظومة القيمية نتيجة الثراء المادي السريع لبعض شرائح المجتمع، والاعتماد الكلي على العمالة الوافدة، واختلال التوازن في التركيبة السكانية، والانفتاح الإعلامي على العالم، وظهور شبكات الإنترنت مما أدى إلى ضعف الترابط الأسري وبروز التيارات الدينية المتشددة وما صاحبها من ظواهر التطرف والإرهاب الأمر الذي ألقى بتبعات جسام على الأنظمة التربوية التي لم تستطع إلى حد الآن التصدي لها ومعالجتها من خلال السعي إلى بناء مواطن متكامل ومتوازن.

ومن التحديات العلمية والتقنية التسارع المذهل للثورة العلمية والتقنية المعلوماتية في شتى نواحي الحياة، وتعاظم الأهمية بأنشطة البحث العلمي، ومن الملاحظ في دول مجلس التعاون الخليجي ضعف مستوى استخدامات تقنية المعلومات والاتصالات مقارنة بمستويات استخداماتها في الدول المتقدمة، وعدم الاهتمام ببناء العنصر البشري وتنمية قدراته العقلية للإسهام في توطين التقنية في مجال التعليم وخدمة المجتمع.

ويتناول القسم الثاني من الكتاب الوضع الراهن للتعليم في دول مجلس التعاون، حيث شهدت مسيرة التعليم تطورات سريعة ومتلاحقة انصبت على التوسع الكمي لإتاحة الفرصة التعليمية لجميع المواطنين، وتشير إحصاءات عام 2000م إلى أن عدد المؤسسات التعليمية وصل إلى أكثر من 25 ألف مؤسسة، وأن عدد الطلبة وصل إلى حوالي 6 ملايين طالب وطالبة، كما زاد عدد المعلمين والمعلمات إلى أكثر من 438 ألف معلم ومعلمة.

وقد أولت دول مجلس التعاون اهتماما واضحا بالتطوير الكيفي للعملية التعليمية في السنوات الأخيرة كالدراسة التقويمية التي أعدتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حول تطوير المؤسسات التعليمية في ضوء الواقع والاحتياجات القائمة والمستقبلية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ودراسة الرؤية الاستراتيجية للتطوير التربوي في مملكة البحرين، وخطة السنوات العشر القادمة لعمليات التطوير التربوي في المملكة العربية السعودية، والخطة التربوية لجميع عناصر العملية التعليمية في سلطنة عمان، وافتتاح المدينة التعليمية التي تضم فروعا لثلاث جامعات عالمية ومراكز للبحث والتطوير في دولة قطر، والرؤية الوطنية لتطوير المنظومة التعليمية خلال الربع الأول من القرن الواحد والعشرين في دولة الكويت.

ويشير الكتاب في هذا المجال إلى أبرز القضايا والمشكلات التي تعاني منها أنظمة التعليم في دول المجلس والتي منها إشكالية التكامل بين عملياتها الرئيسية المتمثلة في التعلم والتعليم والتقويم، حيث تشير الوقائع إلى غياب الرؤية التكاملية لهذه العمليات، فهناك غياب واضح لعملية التعلم في ذهنية المعلمين والمتعلمين والقيادات التعليمية، وهناك تغافل لعمل التقويم ووظيفته المتمثلة في التشخيص والمساعدة على تحسين أحوال التعليم والتعلم.

ومن المشكلات أيضا غياب مفهوم البعد الثقافي للعملية التعليمية، والقصور في إعداد وتأهيل القيادات البشرية، ونقص في المعلمين والاحتياجات المادية، وتدني الكفاءة والفاعلية للنواتج التعليمية، وقصور الشراكة بين مؤسسات التعليم والمجتمع، ونقص العمل على تعزيز مفهوم التعليم «مسؤولية مجتمعية مشتركة».

ويشير القسم الثالث من الكتاب إلى توجهات المجلس الأعلى الخاصة بالتعليم في مجال تطوير المناهج والعملية التعليمية، وتطوير المعلم، وتطوير تنظيم التعليم وإدارته، وتكامل الموارد وتبادل الخبرة، وتحسين النوعية وضبط الجودة اعتمادا على المعايير الدولية في تقويم مخرجات النظم التعليمية.

وقد أفرد الكتاب عددا من المؤشرات المرتبطة بالتوجهات مع إبداء مجموعة من المقترحات والتوصيات لكل مجال، ففي مجال تطوير المناهج والعملية التعليمية اقترح التركيز على تطوير العملية التعليمية بأبعادها الثلاثة: التعليم والتعلم والتقويم، وتطوير الكفايات

والمهارات الأساسية لا سيما في العلوم والرياضيات واللغة العربية والإنجليزية. وفي مجال تطوير تنظيم التعليم اقترح تبني أساليب متقدمة في التطوير التنظيمي بمؤسسات التعليم المختلفة، وفي مجال تحقيق المواءمة، اقترح تفعيل العمل المؤسسي المشترك بين المؤسسات التعليمية وقطاعات العمل والإنتاج في المجتمع. وفي مجال تكامل الموارد اقترح إيجاد آلية تنظيمية للتنسيق والتكامل في مجالات التعليم العام والعالي والفني والتقني.

ويعالج القسم الرابع من الكتاب رسم الملامح الرئيسية لتوجهات التطوير الشامل، والتي تتضمن الرؤية، والأهداف الاستراتيجية، والمشاريع الأساسية وبعض البرامج المنبثقة عنها. ففي الرؤية إشارة إلى إيجاد بيئة تعليمية تمارس فيها عملية التعلم والتعليم والتقويم وفقا لمنهج متطور، وفي ظل ثقافة محفزة، وجو يسوده التعاون والتسامح، وفي الأهداف الاستراتيجية إشارة إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وفق مبدأ التعلم والتعليم والتقويم، وإلى اعتبار التعليم مهنة تتطلب الاحتراف، وإلى توفير الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة للمؤسسة التعليمية، وإلى التركيز على إعداد النواتج التعليمية، وتقوية أواصر العلاقة بين المؤسسة التعليمية ومؤسسة الإنتاج المجتمعية.

ويشير هذا القسم أيضا إلى مجموعة من المشاريع لتطوير التعليم والتي منها: مشروع المنظور الشمولي التكاملي لتطوير التعليم، ومشروع تمهين التعليم في دول المجلس، ومشروع الجودة النوعية لتطوير الأداء الإداري والتنظيمي لمؤسسات التعليم، ومشروع الجامعة الإلكترونية والمدرسة الإلكترونية، ومشروع الارتقاء بالنواتج التعليمية، ومشروع الشراكة بين مؤسسات التعليم والمجتمع.

وقد أفرد الكتاب عدة صفحات لشرح كل مشروع موضحا هدفه، ومبرراته، وبرامجه، والمستفيدون منه، وآلياته ومراحل تنفيذه، والنتائج المتوقعة من تنفيذه.

وبعد هذا العرض الملخص لمحتوى الكتاب يمكننا القول إن هذه الدراسة التي خرجت على هيئة كتاب تقدم لنا رؤية شمولية حول التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي والتحديات التي تواجهه سواء في واقعه الحالي أو تطلعاته المستقبلية، وتنطلق إلى رسم صورة متكاملة لما ينبغي أن تتضمنه عملية التطوير الشاملة للتعليم، وخلصت الدراسة إلى جملة من المشاريع النوعية التي يجب تنفيذها من الجهات المعنية بالتعليم في دول المجلس من أجل النهوض به لتحقيق توجهات قادة دول المجلس وتطلعاتهم نحو تعليم متطور ومتميز.

مقـــالات

تربية الأطفال في الإسلام:
التنبيهات التربوية في السنة والقرآن الكريم

أ. د. علي أسعد وطفة
كلية التربية. جامعة الكويت

«لاعبه سبعا وأدبه سبعا وصاحبه سبعا واترك الحبل على الغارب» حكمة عربية إسلامية

مقدمة

يشكل الإسلام منطلق نظرة شاملة إلى الكون والحياة الإنسانية بمختلف جوانبها وتجلياتها الروحية والعقائدية، وتتجلى هذه الرؤية الشمولية في صورة فلسفة تميزت بطابع الشمول والعمق الإنساني. لقد تبلور في البيان القرآني قولا فصلا بأن النبي «محمد هو رسول الله إلى البشر أجمعين» وارتسم في البيان الإلهي قوله تعالى: «قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعا»[1]. ويتألق شمول هذه الفلسفة بأسمى أبعادها في قوله الكريم: وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين[2].

لم يكن الإسلام مجرد عقيدة سماوية روحية خلاقة فحسب، بل كان ومازال يشكل وسيشكل أبدا منهجا فكريا خلاقا يشتمل بذاته على منظومة من الأنساق التربوية والفكرية والاجتماعية للوجود الإنساني برمته. إنه منهج عمل ومنطلق حياة ورسالة إنسانية تتميز بأسمى عطاءات الخلق والإبداع. وفي نسق هذه العطاءات الربانية الخالدة تأخذ تربية الإنسان مركزا حيويا في نسق العقيدية التربوية الإسلامية. ولا يمكن أبدا الفصل بين الجوانب التربوية والجوانب العقائدية في الإسلام لأن الفكر التربوي ينبثق من صلب العقيدة ويبلورها حقيقة إنسانية مسكونة بأسمى التوجهات الروحية الخلاقة.

كان النبي محمد عليه صلوات الله وسلامه نبيا ومبشرا ونذيرا وسيبقى أبد الدنيا مربيا للإنسانية وهاديا لها. إنه قدر الإنسانية والخير فيها إذ جاء ليعلم البشرية بفيض أنواره وتجليات أسراره منهج الحياة والتفكير والعمل، إنه قدوة الإنسانية وأسوتها وفي هذا يقول رب العرش العظيم: لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة»[3].

تستمد التربية الإسلامية منهجها وغايتها وطرائقها وأهدافها ونسغ مبادئها من مصادر إسلامية أربعة رئيسة: القرآن الكريم بوصفه منهج الإسلام ودستوره ونسغ حركته الروحية، ثم السنة النبوية الشريفة، وسيرة النبي وخلفائه الراشدين، وأخيرا المفكرون العلماء من المربين المسلمين. ولا يمكن الحديث عن تربية إسلامية ما لم يستند الباحث إلى هذه المصادر الأساسية الأربعة. ولا يمكن لنا أن نجد نظرية تربوية واضحة المعالم في نسق هذه المصادر بل يتوجب على المفكرين استنباط الدلالات والإشارات التربوية في القرآن الكريم وفي السنة النبوية الشريفة. فالنبي عليه الصلاة والسلام لم يضع نظرية تربوية يمنهج فيها الروح الإسلامية للتربية، بل كان في سلوكه وتعاليمه وأحاديثه النبوية يعلن منهجا تربويا يتسم بالوضوح والدقة والرهافة، وما على الباحث غير العمل على تصنيف هذه الإشارات وتنظيم الدلالات واستخراج الكنوز الفكرية والعملية للتربية الإسلامية السمحاء.

لقد أحدث الإسلام ثورة شاملة في المعايير والقيم، واستطاع أن يحث طفرات تربوية هائلة في تكوين الإنسان وفي تركيبته العقلية التي كانت تهيمن عليه. لقد تغير منظور الإنسان إلى الكون والحياة كما تغيرت نظرته إلى نفسه وإلى طبيعة الوجود. لقدأنهض الإسلام في الإنسان عشق

الحقيقة وحب التضحية وسما به إلى آفاق أخلاقية يندر مثيلها في تاريخ الزمان. ويمكن أن نورد مثلا لهذا التحول الإنساني الشامل في الشاعرة العربية الخنساء التي بكت أخاها «صخرا» دهرا من الزمن تندبه وتذرف الدمع، سجلت عبر حزنها هذا أروع وأجمل ما في أدب الرثاء من قصائد خالدة، فلما جاء الإسلام وشرفها أنها دخلت فيه وآمنت بنبيه وبرسالته، حدث لها من تغير في أحوالها بتغير انتقالها من الجاهلية إلى الإسلام ما يصعب على التصديق وما يتجاوز حدود الخيال والوهم. فها هي في موقعة القادسية تنادي أولادها الأربعة، وتدعوهم للتضحية في سبيل العقيدة الإسلامية، وكان أولادها في مقتبل العمر وعزة الشباب وعظمة الخلق ورهافة الحس، شباب وفتيان صقلهم الإيمان بالإسلام وهذبتهم الشريعة وأغدق الله عليهم عطفه الشامل وحبه الكامل بالشهادة، ها هي تناديهم وتقول لهم بلغة إسلامية وبيان استلهم معين وجوده من أدب القرآن: يا بني إنكم أسلمتم طائعين وهاجرتم مختارين، والله الذي لا إله إلا هو إنكم بنو رجل واحد، كما أنكم بنو امرأة واحدة، ما هجنت حبكم ولا غيرت نسبكم، واعلموا أن الدار الآخرة خير من الدار الفانية فاصبروا وصابروا، واتقوا الله لعلكم تفلحون، فإذا رأيتم الحرب قد شمرت عن ساقها، وجللت نارا على أرواقها فتمموا وطيسها، وجلدوا رسيسها تتقربوا إلى الله وتظفروا بالغنم والكرامة في دار الخلد والمقامة. فلما أضاء لهم الصبح، باكروا إلى مراكزهم فتقدموا واحدا بعد واحد ينشدون أراجيز يذكرون فيها وصية أمهم لهم حتى قتلوا عن آخرهم فلما علمت بمصرعهم جميعا قالت: «الحمد لله الذي شرفني بقتلهم، وأرجو من ربي أن يجمعني بهم في مستقر رحمته». تلك هي تربية الإسلام وذلكم هو النهج التربوي العظيم الذي يجعل المؤمنين يتسابقون إلى خطف الموت ويتهاجزون فرحين للقاء السيوف واستقبال الرماح ويتساقطون شهداء في سبيل الآخرة وابتسامات العزة والكرامة الإسلامية ترتسم على شفاههم لوحة أبدية مقدسة في دورات الزمان. هذا هو التحول العظيم في تربية القرآن والإسلام. وهذه الأم الشاعرة النبيلة العظيمة التي هدرت بحرا من الدموع على شقيقها صخر في الجاهلية تنهي مصرع أربعة من أنجالها وأبطالها وفلذات كبدها بكلمة رائعة مقدسة وسامية وبها سمت على كل معاني الألم «الحمد لله الذي شرفني بقتلهم وأرجو من ربي أن يجمعني بهم في مستقر رحمته». وأين قولها هذا في استشهاد أبنائها الأربعة في الإسلام من قولها في مصرع أخيها صخر في الجاهلية حيث تقول في رثائه:

قذى بعينك أم بالعين عوّار ... أم ذرفت إذ خلت من أهلها الدار

كأن عيني لذكراه إذا خطرت ... فيض يسيل على الخدين مدرار

تبكي لصخر هي العبرى وقد ولهت ... ودونه من جديد الترب أستار

تبكي خناس فما تنفك ما عمرت ... لها عليه رنين وهي مفتار

تبكي خناس على صخر، وحق لها ... إذ رابها الدهر، إن الدهر ضرار

لابد من ميتة في صرفها عبر ... والدهر في صرفه حول وأطوار[4]

نعم تلك هي الخنساء التي فقدت صوابها ووعيها في الجاهلية فتفجرت تمردا على الدهر والقدر في بلواها على صخر ولكن قلبها في الإسلام سكن حبا بالله وإيمانا بقضائه وقدره وشوقا إلى ملاقاته في دار الآخرة. نعم تلك هي التحولات العظيمة التي أحدثها الإسلام في النفوس وفي القيم والعادات والتقاليد. ونحن نقول في وصف هذه الحالة إن الله أدب النبي فأحسن تأديبه وها هي الخنساء قد أدبها النبي الكريم فأحسن تأديبها وانتقل بها إلى مصاف العظماء في الدنيا والآخرة. وفي شاهد الخنساء غيض من فيض من الأمثلة الخيرة والمعطاءة التي تغير فيها البشر فصقلت قلوبهم وعقولهم بأسمى ما في هذا الكون من قيم وعبر، رفعت الإنسان من بهائمية الجاهلية إلى نور الإسلام.

فالتربية كانت المنهج الذي اعتمده النبي محمد ـ عليه الصلاة والسلام (571ـ632م) لإحداث

أعمق تغيير أيديولوجي عرفه التاريخ في نفس الإنسان، «وهو المنهج الذي استطاع به أن يجند رجالا يقضون على معاقل الشرك والوثنية في مكة ويقيم للإسلام دولة في الجزيرة العربية، ثم يقيم أتباعه من بعده إمبراطورية كبرى تحل محل أكبر إمبراطوريتين في ذلك التاريخ وهما إمبراطوريتا الفرس والروم وكل ذلك في أقل من ثلث قرن في عمر الزمان»[5]. وغني عن البيان أن التربية التي أحدثها نبي الله لم «تكن تربية مدرسية بالمفهوم الضيق للكلمة، وإنما كانت تربية شاملة: مدرسية وغير مدرسية: في المسجد والشارع، في المنزل والمدرسة، في ميدان القتال، في الصلاة والصوم والزكاة والحج، وفي كل لحظة من لحظات النهار والليل»[6].

ويمكن الإشارة إلى هذا التحول التربوي والعقائدي العظيم في التكوين الروحي والإنساني والعقائدي للمسلمين عبر المقارنة بين وضع أهل مكة قبل الإسلام وبعده، ولنا في قصة هذا الجيش البسيط الذي قدم به أبرهة من الحبشة إلى مكة لهدم بيت الله الحرام، إذ يروي التاريخ الهلع الذي أصيب به أهالي مكة فخرجوا منها من فرط خوفهم وهلعهم فلجأوا مذعورين إلى سفوح الجبال، ينتظرون حكم القضاء في أرضهم ومقدسهم، ولم يظهروا أية مقاومة بل كانت تعمهم روح الاستسلام والهزيمة بمطلق أحوالها. ولكن النبي بنهجه القرآني وتربيته الإسلامية استطاع أن يغير منهج حياتهم وأن يحدث ثورة إسلامية في نفوسهم، وهاهم هؤلاء الضعفاء قبل مجيء الإسلام، يظهرون شجاعة وجسارة يندر مثيلها في تاريخ الأمم والشعوب بتحديهم وصمودهم هذه المرة لأعتى وأشد قوى الدنيا في زمنهم بطشا وفتكا، لقد وقفوا في وجه الفرس والروم في آن واحد، واستطاعوا أن يخوضوا أعظم الحروب، ويفتحوا هذه البلدان العظيمة التي تساقطت أمام بطولاتهم وتضحياتهم وتفانيهم في خدمة الإسلام والظفر بأعدائه. تلك هي المدرسة المحمدية وذلك هو النصر العظيم الذي انتقل بالناس من حالة الضعف الشامل والهزيمة الروحية والانحدار الأخلاقي إلى حالة الانتصار والإحساس العظيم بنشوة النصر الإسلامي في مختلف جوانب الحياة والوجود. هذه هي الرسالة وتلك هي المدرسة التي غيرت وجه التاريخ وحركة الكون في عالم الإنسان.

التربية الإيمانية:

يشكل الإيمان بالعقيدة الروحية للإسلام مبتدأ الوجود وخبره. فالإيمان بالله وكتبه ورسله يشكل غاية كل غاية، ونهاية كل طموح تربوي في الإسلام. فالعقيدة الإسلامية بجوانبها الإيمانية هي الأساس المكين لكل فضائل الوجود قاطبة. ومن غير الإيمان بالله تعالى وبرسالة نبيه الكريم يفقد كل شيء آخر معناه ومشروعية وجوده في الحياة الإسلامية. فالإيمان بالله تعالى جل جلاله وعز كماله هو فضيلة الفضائل وغاية الغايات، ومن غير الإيمان بالله وكتبه وأنبيائه والقضاء والقدر لا يمكن الحديث عن فضائل تربوية وأخلاقية وعقلية لأن جميع هذه العناصر تستمد نسغ وجودها من الجوانب الإيمانية في الإنسان المسلم.

ومن هذا المنطلق وعلى هذا الأساس يولي الإسلام الجانب الديني العقائدي والروحي أهمية تفوق كل الحدود وتتجاوز أبعاد التصورات. فالتربية تهدف في نهاية الأمر إلى تحقيق الغاية من الخلق وهو الإيمان بالله تعالى وتوحيده. وتأسيسا على ذلك يرسم الإسلام منهجا تربويا أصيلا ومباركا لترسيخ أسس العقيدة الإيمانية في نفوس الأطفال ومنذ المراحل المبكرة لولادتهم.

فالطفل مجبول بفطرته على الإيمان بالله تعالى ومحبة نبيه الكريم، ويمكن الاستفادة من تساؤلاته عن نشوء الكون وعن نشوئه ونشوء أبويه ونشوء من يحيط به، لتعريفه بالله تعالى الخالق في الحدود التي يتقبلها تفكيره المحدود، والإيمان بالله تعالى من أهم القيم التي يجب غرسها في الطفل لتأصيل الوازع الديني بمناحيه الإسلامية الأصيلة.

والتربية والتعليم في هذه المرحلة يفضل أن تكون بالتدريج ضمن منهج متسلسل متناسب مع العمر العقلي للطفل. ففي الخامسة من عمر الطفل يعلم الطفل الصلاة والسجود، وعندما يبلغ التاسعة من العمر يُعلم الوضوء ويؤمر بالصلاة ويضرب عليها.

ويعتمد الإسلام في تعليم الطفل العبادة والسجود على مبدأ القدوة الحسنة لأن الطفل يعتمد في مرحلة الطفولة على مبدأ التقليد والمحاكاة لوالديه بالدرجة الأولى، وهذا يعني أن سلوك الوالدين يشكل الأساس الذي ينطبق من الأبناء في الإيمان بالله وممارسة العبادة والأساس الذي يعتمده الطفل في الإيمان وحبه للخالق العظيم هو نفس الأساس الذي يحب به الوالدان الله ويعبدانه. فالطفل ما بين الثالثة والسادسة من العمر يحاول تقليد الأبوين في كل شيء فإذا حدثاه عن الله فإنه يؤمن بالصورة التي يغرسها الأبوان في مخيلته عن الله كما تقدم.

وتعد محبة النبي وتعظيمه إحدى ركائز الإيمان في الإسلام. ومن هنا يشدد الإسلام على أهمية تربية الأطفال على حب نبيهم، حيث لا يكون إيمان من غير محبة صاحب الرسالة وحبيب الله سيدنا محمد ـ صلى الله عليه وسلم ـ وفي هذا يقول صلى الله عليه وآله وسلم: «أدبوا أولادكم على ثلاث خصال: حب نبيكم، وحب أهل بيته، وقراءة القرآن».

وتؤكد المدرسة النبوية على أهمية تعليم القرآن وتلاوته في الصغر لأن ذلك يؤصل مشاعر الإيمان بالله عند الطفل، ويرسخ كل القيم والمعاني الإسلامية التي يتضمنها المنهج القرآني، والتي تجعل الطفل في المستقبل من أصحاب الإيمان ومن دعاة الهداية والتقوى. وينصح بتعليم الطفل في البداية الآيات والسور البسيطة التي يمكنه فهمها وإدراك معانيها، والطفل في مرحلة الطفولة أكثر قدرة على استظهار الآيات القرآنية وحفظها.

فالإيمان بالله وتوحيده يشكل أعظم قوة وجدانية عند الإنسان، ولهذا الإيمان قدرة كبيرة على توليد سائر الفضائل الخلقية والمثل العليا عند الأطفال، ويمكن للإيمان بالله أن يستلهم القوى الخلاقة في الإنسان ويدفعها من حالة وجودها بالقوة إلى حالة وجودها بالفعل. ويمكن القول أيضا أن الإيمان بالله يؤدي إلى إحياء فطرة الإنسان الخيرة وأن جميع الفضائل الإنسانية تستيقظ وتنمو في ظل الإيمان بالله ورسله وكتبه والقضاء والقدر خيره وشره. ومهما بلغت قيمة الوجدان الأخلاقي، ومهما كان أمره في تحقيق سعادة الإنسان، فإن هذا الوجدان قد ينتكس إذا لم يكن مستنداً إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى.

ومن هذا المنطلق وعلى أساس ما تقدم يمكن القول بأن التربية الإسلامية للطفل تنطلق من التوجيهات التالية:

ـ يتوجب على أهل التربية تربية الطفل منذ الصغر على مبدأ الإيمان بالله تعالى ورسله وكتبه وملائكته وقضائه وقدره. وأن يتم تلقين الطفل هذا الإيمان بأسلوب تربوي فعال يتميز بالبساطة والمرونة ويعتمد على مبدأ القدوة الحسنة.

ـ يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الطفل يحتاج وبصورة مستمرة إلى قراءة القرآن والتفقه فيه ما أمكنه إلى ذلك سبيلا لأن منهج الإسلام يستقر في آيات الله وفي كتابه العظيم.

ـ تأصيل محبة النبي الصلاة والسلام في نفوس الأطفال وفي قلوبهم وهذا شرط مطلق في إيمان المسلمين جميعا.

ـ تعريف الطفل وبصورة مستمرة أداء الفروض الدينية من صلاة وصوم وزكاة وعبادة وحج، لأنها السبيل إلى مرضاة الله وتأصيل الروح الإسلامية في الإنسان المؤمن.

ـ معرفة الطفل منذ نعومة أظفاره أن رحمة الله لا تنقطع أبدا وأن غفرانه قريب دائما وأن أبواب التوبة إلى الله مشرعة دائما وأبدا. وهذا يبعد الطفل عن الإحساس باليأس والقنوط أمام حوادث الزمان.

ـ إيقاظ إحساس الطفل بالمسؤولية أمام الله وحثه على الشعور بواجبه، وتعليمه بأن الله يراقب ويرى ما يقوم به العبد، وأنه تعالى لا يخفى عنه شيء وأنه يجازي ويعاقب ويحاسب.

التربية العاطفية والانفعالية:

جاء محمد نبي الله صلى الله عليه وسلم رحمة للعالمين، وجاء للطفولة دفق محبة ورحمة سماوية أغدقها الله على الأطفال المسلمين. ولم يشهد تاريخ الإنسانية أبدا مربيا كان أكثر حنانا وحبا للأطفال كما كان هو النبي العربي الأكرم محمد بن عبدالله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين. كان النبي - صلى الله عليه وسلم - أعظم قدوة للإنسانية في تربية الأطفال إذ كان يغدق حبه بلا حدود ويحيط الأطفال بعناية ينقطع نظيرها. وشواهد السيرة النبوية لا يمكن أن تحصى في الإشارة إلى سمو في تربية الأطفال عند معلم الإنسانية والبشر. وما أكثر الإشارات في هذه السيرة على تواضع النبي وحبه للأطفال واحترامه لهم. وها هو يختصر قراءة القرآن في الصلاة، ولا يطيل إذا سمع بكاء طفل، مع أن الصلاة حبيبة قلبه ومهج فؤاده.

كان النبي رؤوفا بالأطفال رحيما بهم، يداعبهم ويناغيهم ويسهر على راحتهم ويعلي من شأنهم. ويروى عن نبي الله - صلى الله عليه وسلم - أنه كان يرى في تقبيل الأطفال ومداعبتهم واحترامهم منهجا تربويا أصيلا. وقد جاء في الخبر أنه عليه الصلاة والسلام قبل الحسن بن علي رضي الله عنه وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسا فقال الأقرع: «إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا، فنظر إليه رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ثم قال «من لا يرحم لا يُرحم» وعن عائشة رضي الله عنها قالت جاء أعرابي إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال تقبلون الصبيان فما نقبلهم، فقال النبي - صلى الله عليه وسلم - أو أملك أن نزع الله من قلبك الرحمة»[7]. وتقبيل الطفل من أفضل الوسائل التربوية في تشكيل الطفل عاطفيا وإنسانيا وفي هذا الأمر يقول رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: «أكثروا من قبلة أولادكم، فإن لكم بكل قبلة درجة في الجنة» ويقول صلى الله عليه وآله وسلم: «من قبل ولده كان له حسنة، ومن فرحه فرحه الله يوم القيامة».

وليس هناك أجمل من الهدهدة ولمسات الحب والحنان التي كان - صلى الله عليه وسلم - يكرم بها الأطفال ويغدقها على أحفاده وأبناء صحابته الأكرمين. فقد ثبت في الصحيحين، عن أبي قتادة، أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - كان يصلي وهو يحمل أمامة بنت زينب بنت رسول الله، وهي لأبي العاص بن الربيع فإذا قام حملها وإذا سجد وضعها»[8].

وفي هذا الحنان تتألق عظمة النبي ويتجلى حبه للطفولة. وكثيرا ما كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يضم الحسن والحسين وهما صغيران يقبلهما ويضعهما في حجرة الشريف.

وفي غمر الشواهد التاريخية على حب النبي للأطفال ومداعبته لهم، يشار إلى رواية عبدالله بن شداد، وفيها أنه بينما كان نبي الله - صلى الله عليه وسلم - يصلي بالناس إذ جاءه الحسين فركب عنقه وهو ساجد فأطال السجود بالناس حتى ظنوا أنه قد حدث أمر، فلما قضى صلاته، قالوا قد أطلت السجود يا رسول الله حتى ظننا أنه قد حدث أمر، فقال: إن ابني قد ارتحلني فكرهت أن أعجله حتى يقضي حاجاته»[9].

وما أكثرها من شواهد وإشارات على عظمة هذا الحب ونقاء هذا العطف وصفاء هذه الروح النبوية. فالنبي الأكرم صانع أمجاد الأمة وملهم حضارتها كان يداعب الأطفال الصغار ويلاعبهم. ويروي الطبراني عن جابر - رضي الله عنه - قال: دخلت على النبي - صلى الله عليه وسلم - وهو يمشي على أربعة (أي على يديه ورجليه) وعلى ظهره الحسن والحسين وهو يقول: «نعم الجمل جملكما، ونعم العدلان أنتما»[10].

وقد وصل النبي في تكريمه للأطفال أنه كان يبادئهم السلام على ما هو عليه من عظم الشخصية ونبل الرسالة السماوية، وبذلك كان يحترم شخصيتهم ويكرمهم، وهكذا يجب على المسلمين أن يبدأوا الأطفال بالسلام لأن منهج النبي عليه الصلاة والسلام يؤكد هذا التوجه وهو توجه تربوي أصيل يهدف إلى بناء الشخصية الإسلامية وهذا البناء هو شرط انتشار الإسلام وتفتق قيمة الحضارة في مستقبل الأيام.

ولم يقف النبي عند حدود ممارسته الخاصة في حب الأطفال والعناية بهم بل كان يوجه الدعوة إلى إسعاد الأطفال وإحياء الفرحة في قلوبهم وفي هذا يقول «من فرح ابنته فكأنما أعتق رقبة من ولد إسماعيل، ومن أقر عين ابن فكأنما بكي من خشية الله»[11] ويروي يعلي العامري أنه خرج من عند رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى طعام دعي إليه، فإذا هو بالحسين - رضي الله عنه - يلعب مع الصبيان، فاستقبل النبي - صلى الله عليه وسلم - أمام القوم، ثم بسط يديه، فطفر الصبي ها هنا مرة وها هنا مرة، وجعل رسول الله صلى الله عليه وسلم يضاحكه حتى أخذه، فجعل إحدى يديه تحت ذقنه والأخرى تحت قفاه، ووضع فاه على فيه وقبله»[12]. وإذا كان مرشد الإنسانية النبي الكريم صلى الله عليه وسلم يعامل الأطفال بهذه المعاملة أمام الناس فإنه كان يريد أن يرشد الناس إلى ضرورة إدخال السرور على قلوب الأطفال وأهمية اللعب معهم في سبيل تربيتهم تربية أصيلة خلاقة ومبدعة.

ويقول النبي - صلى الله عليه وسلم - في تأكيد محبة الأطفال «أحبوا الصبيان وارحموهم»، وكان يقول ويكرر داعيا إلى الرحمة وإلى المحبة: «ليس منا من لم يرحم صغيرنا ولم يوقر كبيرنا»، وهو في هذا الاتجاه كان يكيل المديح لنساء قريش لما يتميزن به من حنان وحب تجاه أطفالهن. وكان عليه الصلاة والسلام يقول «من كان عنده صبي فليتصاب له». أي يلاعبه ثم كان يردف. صلى الله عليه وسلم.: «رحم الله عبدا أعان ولده على بره، بالإحسان إليه، والتألف له، وتعليمه وتأديبه».

في استعراضنا لمنظومة من الإشارات النبوية في تربية الأطفال والعناية بهم نستطيع أن نقول بأن هذه الإشارات والإفادات التربوية تؤكد أن النبي عليه الصلاة والسلام قد وضع أسسا عملية واضحة ونظرية تربوية متكاملة في التوجه نحو تربية الأطفال سيكولوجيا. لقد تبين لنا أن النبي عليه الصلاة والسلام يؤكد المبادئ التالية في علاقة الراشدين بالأطفال:

- احترام الطفولة والأطفال فالنبي - صلى الله عليه وسلم - هو الذي يبادئ الأطفال التحية والسلام.

- اللعب مع الأطفال ويشهد على أن النبي كان يداعب ويلاعب أحفاده وأولاده وهو يقر مبدأ تربويا تؤكده التربية الحديثة حول أهمية اللعب عن الأطفال.

- حب الطفولة والأطفال وإغداق كل العطف والحنان على الأطفال، ويكون النبي - صلى الله عليه وسلم - أسبق من أرسى هذا المبدأ الذي ينظر إليه على أنه مبدأ تربوي حديث.

وبكلمات قليلة، نقول بأن النبي - صلى الله عليه وسلم - يجعل من حب الأطفال والعناية بهم وملاعبتهم واحترامهم نهجا تربويا إسلاميا واضح الغايات والأهداف. والمسلمون مطالبون بتطبيق هذا النهج لأنه نهج المعلم الأعظم، وهو نهج سماوي يأخذ طابعا إنسانيا في عهد النبي الأكرم محمد صلى الله عليه وسلم.

التربية العقلية:

يؤثر الإسلام العقل ويرفع من شأن العقلاء. ولا يرد ذكر العقل في القرآن الكريم إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به، والرجوع إليه. والمؤمن مطالب في كل موقف من مواقف حياته أن يحكم العقل وأن يلجأ إليه[13].

إن أولى الآيات نزلت على الرسول الأكرم معلنة بدء الوحي والرسالة قوله تعالى «اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم»[14]. وللعلم شأن كبير ومكانة عالية في الإسلام ومن قرأ القرآن الكريم والحديث الشريف عرف منزلة العلم في الإسلام، وعلو شأنه وحضه عليه، ومن ذلك: قول الله تعالى: «شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائماً بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم»[15].

وفي تعظيم العلم يقول رب العرش العظيم: «وقل رب زدني علما»[16]. وهنا يربط القرآن الكريم بين العلم والعبادة ويرى أن العلماء والعقلاء هم أصحاب النعيم لأنهم يستطيعون ببصيرة العقل إدارك الله وتعظيمه وتوحيده وقد جاء في الذكر الحكيم قوله تعالى «إنما يخشى الله من عباده العلماء»[17]. والإسلام يفضل العلماء على غيرهم ويقدمهم في الدنيا والدين يقول تعالى: «قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب»[18]. ويحض القرآن الكريم على تفضيل العلماء وتكريمهم ويأمر بأن تفسح لهم صدارة المجالس بقوله تعالى «يا أيها الذين آمنوا إذا قيل لكم تفسحوا في المجالس فافسحوا يفسح الله لكم وإذا قيل انشزوا فانشزوا يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير»[19]. وفي السيرة النبوية فيض من الإشارات والتنبيهات النبوية التي تحض على أهمية العلم وتذكر بأسبقية العلماء. يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «من يرد الله به خيراً يفقه في الدين» ويقول عليه الصلاة والسلام: «ومن سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة». وفي موضع آخر يقول النبي الكريم. صلى الله عليه وسلم.: «إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له»[20].

وقال. صلى الله عليه وسلم.: «إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من الناس ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رؤوساً جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا». ويؤكد النبي فيض التأكيد القرآني في تمجيد العلماء وتقديرهم إذ يقول صلى الله عليه وسلم «فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم». ولا يقف الرسول الأكرم عند هذا الحد بل يساوي بين العلماء وذكر الله حيث يقول. صلى الله عليه وسلم. «الدنيا ملعونة، ملعون ما فيها، إلا ذكر الله وما والاه وعالماً أو متعلماً» رواه الترمذي. وكم كان عليه رضوان الله يكرر ويقول بأن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولادرهماً، وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر»[21]. وقد ورد في الأدب النبوي أن مداد العلماء خير من دماء الشهداء فأي تعظيم هذا للعلم والعلماء في منهج الإسلام وتعاليمه السمحاء.

وليس كالإسلام دين جعل العلم فريضة وشعيرة، وحث على طلبه في كل مكان واكتسابه بكل الوسائل، ومن ثم فإن حق الأطفال في التعليم يصبح واجبا دينيا لا سبيل إلى التهرب منه. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «لا يلقى الله أحد بذنب أعظم من جهالة أهله»[22]. يتفق مع هذا الحديث المثل الصيني، «لأن تطعم طفلك دون أن تعلمه خطيئة كبرى لا تغتفر». ومن «ربى ماله ولم يرب ولده، فقد ضيع الولد والثروة»[23].

كان النبي عليه السلام يؤكد في مناسبات كثيرة حق الأولاد على آبائهم في تعلم ما ينفعهم في دينهم ودنياهم. وفي هذا يروي أبي رافع عن النبي قوله: «قلت يا رسول الله للولد حق كحقنا عليهم؟» قال. صلى الله عليه وسلم.: «نعم، حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيبا». وفي رواية عن رافع بلفظ «قلت يا رسول الله: لأولادنا حق كحقنا عليهم؟ فذكر صلى الله عليه وسلم. «من حقهم على آبائهم تعليم كتاب الله والرمي والسباحة»[24].

وهذا يعني أن النبي. صلى الله عليه وسلم. كان يؤكد على أهمية تعليم الأطفال ما ينفعهم في حياتهم وكان غالبا كما جاء في الخبر يدعو الله قائلا «اللهم علمني ما ينفعني وانفعني بما علمتني وزدني علما والحمد لله على كل حال». ولا بأس فالنبي كان يحض على طلب العلم في أي مكان وفي أي زمان، وقد جرى في العرف قوله «اطلبوا العلم ولو في الصين» وقوله. صلى الله عليه وسلم. «أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد» صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ويؤكد النبي. صلى الله عليه وسلم. أهمية تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وتبدى هذا في قوله «العلم في الصغر كالنقش في الحجر»[25]. وكان المسلمون الأوائل فقهاء وعامة حريصين كل الحرص على تأصيل الأخلاق الإسلامية السامية في نفوس أطفالهم وأولادهم. وقد

روى ابن خلدون أن الرشيد قال لمعلم ولده الأمين «يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع لك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فاجعل يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك، إلا في أوقاته... إلى أن يقول: وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة».

وإذا كانت من كلمة تقال فإن تعظيم العلم والمعرفة الإنسانية وتمجيد العقل في الإسلام كان في أصل الحضارة الإسلامية الكبرى. وقد وجد هذا التعظيم الإسلامي للعقل والعلم صداه الكبير في الثقافة الغربية فكثير من المستشرقين يعزون نشأة الحضارة الإسلامية وقيامها وشموخها إلى هذا التعظيم للعقل وإلى هذا التمجيد للعلم وإلى هذا الاهتمام الكبير بالتحصيل وطلب العلم كما وردت إشاراته وتلميحاته وأوامره في القرآن والسنة. لقد نجح النبي العظيم محمد صلوات الله عليه وسلم في أن يجعل العلم وطلب العلم وتحكيم العقل تربويا أصيلا تؤكده سيرته النبوية كما يؤكده القرآن الكريم. وما أجمل قول الشاعر في تمجيد العقل والأدب والحلم وتقوى الله:

فما خلق الله مثل العقول ولا اكتسب الناس مثل الأدب
وما كرّم المرء إلا التقى ولا حسب المرء إلا النسب
وفي العلم زين لأهل الحجا وآفة ذي الحلم طيش الغضب

التربية الأخلاقية:

يسمو الإسلام برسالته الأخلاقية سموا لا يضاهيه سمو، ويرفع من شأن القيم الأخلاقية إلى أعلى مراتب التبجيل والتقدير. فالأخلاق في الإسلام كما يؤكد المنهج النبوي تشكل جوهر الرسالة ومنطلق العقيدة وجوهرها. فالمولى عز وجل يخاطب نبيه الكريم واصفا إياه بالخلق العظيم «وإنك لعلى خلق عظيم»[26]. وقد سئلت أم المؤمنين عائشة - رضي الله عنها - عن خلق الرسول - صلى الله عليه وسلم - فقالت: «كان خلقه القرآن»[27]. كذلك قول الرسول - صلى الله عليه وسلم -: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»، ولطالما ردد النبي الأكرم قوله: «أدبني ربي فأحسن تأديبي». وفي هذا دعوة صريحة ومضمرة مفتوحة الأبعاد والاتجاهات لتأكيد التربية الخلقية وتأصيلها في المسلمين صغارا وكبارا وفي رسول الله لنا وللمسلمين جميعا القدوة الحسنة تيمنا بقوله تعالى: «لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة»[28]. ووضع في شخصه - صلى الله عليه وسلم - الصورة الكاملة للمنهج الإسلامي نموذجا حيا على مدار التاريخ. وتأسيا بنبي الله وروح العقيدة الإسلامية شرعا وقرآنا وسنة نبوية انطلق المسلمون المؤمنون والعلماء منهم إلى تأصيل الروح الأخلاقية في الأطفال.

وإذا كان النبي قد تأدب على يدي رب العرش العظيم فإن تأديبه للأطفال كان في مستوى الرسالة الأخلاقية العظيمة للاسلام والمسلمين. وفي هذا يقول - صلى الله عليه وسلم -: «لأن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع». وينسب إلى النبي - صلى الله عليه وسلم - قوله: في أهمية تأديب الطفل «لاعبه سبعا، وأدبه سبعا، وصاحبه سبعا، واترك الحبل على الغارب»، وهذا القول يتضمن خلاصة التربية الحديثة ويشمل روحها ويجسد أسمى معانيها، وفي موضع آخر يقول - صلى الله عليه وسلم -: «ألزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم». وهو بذلك يريد أن يؤصل في الأطفال القيم الأخلاقية عن طريق الآباء بوصفهم القدوة الحسنة لأن ترك الأطفال دون العناية بهم يؤدي إلى اهتزاز معايير الأخلاق والقيم في نفوسهم الطاهرة. وفي موضع آخر يأمر النبي بتأديب الأبناء حيث يقول - صلى الله عليه وسلم -: «أدبوا أولادكم وأحسنوا أدبهم»[29]. كما أمر عليه السلام بتعليم الأبناء الخير وتأديبهم، فقال - صلى الله عليه وسلم -: «علموا أولادكم وأهلكم الخير وأدبوهم»[30].

وخير وسيلة ومنهج لبناء الأخلاق في الأطفال هو الصلاة، حيث يدعو النبي إلى تمرس الأطفال

الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لعمالة الأطفال

مصطفى محمود عبدالسلام
باحث في شؤون الاقتصاد الدولي
بنك التمويل المصري السعودي في القاهرة

تمهيد

يعتبر الاهتمام بظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربية في أبعادها ومراميها المختلفة أمرا حديث العهد، حيث يغطي فترة التسعينيات من القرن العشرين أو على الأكثر قبل ذلك بسنوات قلائل فالبحث العلمي تخلف عن دراسة الظاهرة خصوصا في القطاع الحضري حتى جاءت دراسة أوضاع الأطفال العاملين في مدابغ الجلود في منطقة مصر القديمة بالقاهرة عام 1985 فاتحة الطريق أمام التوسع في الدراسة على مستوى جمهورية مصر العربية، وتلا ذلك في بدايات التسعينيات دراسة الظاهرة على المستوى الجمعي العربي، ثم على مستوى الدول العربية المنفردة، وذلك في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وجاء معظم الاهتمام البحثي مدفوعا بالتحفيز الدولي للاهتمام بها خصوصا من طرف منظمة العمل الدولية، ومنظمة اليونيسيف والتجمعات الدولية غير الحكومية.

ولا تخرج ظاهرة عمل الأطفال في الإطار العربي عن قوام الظاهرة في إطارها العالمي، سواء من حيث أسبابها (الفقر- تدني التعليم- القيم الثقافية القابلة واللامبالاة) أو من حيث ظروف المعيشة للأطفال العاملين وأسرهم الفقيرة، أو من حيث شروط وبيئة العمل (الاستغلال- تدني الأجور أو غيابها- الإيذاء- المخاطر... إلخ)، يضاف إلى ذلك تأخر الاهتمام بمجرد الدراسة للظاهرة التي لولا الضغط الدولي لكان من المشكوك فيه الاهتمام بها أصلا في الإطار العربي، ومما يزيد الأمر سوءا تخلف أجهزة الإحصاء الرسمي عن توفير المعلومات الأساسية عنها، فمن المفارقة اللافتة أن الإحصاء الرسمي في أكثر من دولة عربية لا يشتمل الأطفال العاملين مما يوضح تخلف هذه الأجهزة من ناحية أو إنكار هذه الظاهرة على اعتبار أنها غير مشروعة خاصة أن بعض الدول العربية قد وقعت على اتفاقيات منظمة العمل الدولية التابعة للأمم المتحدة التي وضعت معايير دولية ضد عمل الأطفال.

أولا: مفهوم الطفولة وأهميتها

يشير مفهوم الطفولة لتلك المرحلة المبكرة من حياة الإنسان والتي يكون خلالها في حالة اعتماد واضح على المحيطين به سواء كانوا الأبوين أو أعضاء الأسرة من الإخوة.

وتمتد مرحلة الطفولة من مرحلة الولادة إلى سن الخامسة عشرة وذلك باعتبار أن الطفل حتى هذا العمر غير مكتمل التمييز والإدراك وخلالها تتشكل شخصيته ونظرته إلى ذاته واهتماماته بالتعليم.

ولقد لقيت مرحلة الطفولة اهتماما كبيرا لدى العلماء والباحثين في هذه الأيام خاصة في المجتمعات المتقدمة وفي الواقع لم يكن هذا الاهتمام وليد اليوم وإنما هو قديم قدم الإنسان ذاته واهتمامه بأطفاله ورعايته لهم فقد اهتم الآباء وعلى مر العصور بالأولاد وحتى اليوم.

ومع بدايات القرن العشرين تزايد الاهتمام بالطفولة على مستوى العالم كله فقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الطفل عام 1959م الذي نص على حق الطفل في أن ينشأ وينمو في صحة جيدة وحق الطفل في التعليم الأساسي والإجباري على الأقل في المرحلة الأولية من التعليم.

وتنبع أهمية مرحلة الطفولة من كونها المرحلة التي يتعلم فيها الطفل القيم والمعايير الاجتماعية، كما ترجع أهمية مرحلة الطفولة إلى أن الاهتمام بها هو اهتمام برأس المال البشري الذي يعد بدوره من النتائج الأساسية للتنمية وتحسين الأداء الاقتصادي.

بالعبادة والصلاة لأن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر، يقول ـ صلى الله عليه وسلم ـ في هذا: «مروا صبيانكم بالصلاة إذا بلغوا سبعا واضربوهم عليها إذا بلغوا عشرا وفرقوا بينهم في المضاجع»[31].

وكان عليه الصلاة والسلام يوجه المسلمين إلى غرس الأخلاق في أبنائهم عن طريق القدوة الحسنة ويؤكد على هذا المنهج التربوي تأكيدا منقطع النظير، فعن عبد الله بن عامر ـ رضي الله عنه ـ قال: جاء رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ إلى بيتنا وأنا صبي صغير، فذهبت لألعب فقالت أمي: يا عبد الله تعال أعطيك، فقال رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ وما أردت أن تعطيه؟ قالت: تمرا. فقال: أما أنك لو لم تفعلي لكتبت عليك كذبة»[32].

فالتربية الإسلامية تحض على بناء الخلق القويم في الأطفال منذ الصغر، وفي مرحلة مبكرة من العمر، وقد كان الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ يتوجه بالنصيحة والكلمة الحكيمة إلى الأطفال، ويذكر منهم عبد الله بن عباس فقد أردفه الرسول خلفه على بغله ركبها وسار به مليا، ثم التفت إليه وقال: يا غلام إني أعلمك كلمات، احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فاسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشي ء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ولو اجتمعت على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف»[33].

وقد نهى النبي عليه سلام الله ورضوانه الآباء عن التمييز بين الأطفال لأن التمييز يورث الأطفال أحقادا ويبدد فيهم الفضائل الأخلاقية. وفي هذا الخصوص يروي النعمان بن بشير ـ رضي الله عنه ـ قال: أعطاني أبي عطية فقالت عمرة بنت رواحة: لا أرضى حتى تشهد رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ فأتى رسول الله فقال: إني أعطيت ابني من عمرة بنت رواحة عطية، فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله، قل: أعطيت سائر ولدك مثل هذا؟ قال: لا، فقال الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ: فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم، قال: فرجع فرد عطيته[34].

إن إيثار بعض الأبناء على بعض هو من أقبح الفعال وأرذل الخلال التي حاربها الإسلام، فعن النعمان بن بشير قال: قال النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ: «اعدلوا بين أبنائكم، اعدلوا بين أبنائكم، اعدلوا بين أبنائكم»[35]. عن النعمان بن بشير أن أباه أتى النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ فقال: إني نحلت ابني هذا غلاما كان لي، فقال الرسول ـ صلى الله عليه وسلم: «أكل ولدك نحلته مثل هذا؟ فقال لا فقال فأرجعه»[36]. وذكر البيهقي عن أنس ـ رضي الله عنه ـ قال: إن رجلا كان جالسا مع النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ فجاء ابن له فقبله وأجلسه في حجرة، ثم جاءت ابنته فأخذها إلى جنبه فقال النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ: فما عدلت بينهما[37]. ويروي أبو هريرة ـ رضي الله عنه ـ عن رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ أنه قال: «من قال لصبي هاك ثم لم يعطه فهي كذبة»[38].

وتنطلق التربية الإسلامية الأخلاقية من الإيمان بالفطرة الخيرة للإنسان والطبيعة الإنسانية، فالإنسان خير بطبعه ولا يوجد فيه نزع للشر.. أصيل في جبلته وتكوينه الإنساني. لأن الإنسان يولد على الفطرة والفطرة هي فطرة الخير المطلق وفي هذا يقول النبي الأكرم: يولد الإنسان على الفطرة، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه، وهو يعني أن الخير ماهية أصيلة في الإنسان، بينما الشر صفة عارضة يكتسبها الإنسان بعارض انتمائه إلى حالة اجتماعية تنمو فيها بواعث الشر والكراهية.

قال رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ: بعث سرية يوم حُنين فقاتلوا المشركين فأفضى بهم القتل إلى الذرية، فلما جاؤوا قال رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ ما حملكم على قتل الذرية؟ قالوا: يا رسول الله إنما كانوا أولاد المشركين. قال: أوَهَلْ خياركم إلا أولاد المشركين والذي نفس محمد بيده ما من نسمة تولد إلا على الفطرة حتى يعرب عنها لسانها[39].

وهناك وسائل لإعداد الطفل روحيا وأخلاقيا على منهج القرآن والسنة وتتحقق وفقا للنقاط التالية:

ـ تأصيل الأخلاق، وما تقتضيه من حب الخير، عبر منهج العبادة بمعناها الواسع الذي يشمل

الحياة، وتلك هي الوسيلة الفعالة لتربية الأخلاق وتهذيب النفس. والتأكيد في هذا السياق على أهمية العبادات المفروضة من صلاة وزكاة وصيام وحج لصقل الأخلاق وترسيخ الإيمان بالقيم الإسلامية منهجا سلوكيا في الحياة والنظر.

- تأكيد منهج القدوة الحسنة في تأصيل الأخلاق وغرس القيم الإسلامية، وهذا يقتضي أن يكون المربون من آباء ومعلمين ومرشدين وكبار مثلا صالحا لأبنائهم وفلذات أكبادهم، لأن الأطفال يقلدون آباءهم ويتشبهون بهم ويحاكوهم في أقوالهم وأفعالهم والقدوة الصالحة ما هي إلا عرض مجسم للفضائل، وفي هذا يقول الغزالي مؤكدا مسؤولية الوالدين في إكساب الطفل الفضائل أو الانحراف عنها بقوله: «من أوائل الأمور التي ينبغي أن تراعى في تربية الصبي حسن الخلق فإن الصبي بجوهره خُلق قابلا للخير والشر جميعا وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين»[40].

- تلقين الطفل مبادئ الدين، وتمرينه على العبادات، وتعويده ممارسة فعل الخير فإن ذلك يجعل منه نواة صالحة لمجتمع سليم.

- على الآباء والمربين أن يتأسوا بصاحب الرسالة الخالدة الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم - في طرائق مواعظه، وفي أساليب أرشاداته لأن النبي المعصوم الذي لا ينطق عن الهوى ولا يمكن أن يصل إلى كماله بشر ولا يبلغ مرتبته إنسان.

لقد أكد الفقهاء وسار على نهجهم العلماء بأن التربية الخلقية هي روح التربية الإسلامية والوصول إلى الخلق الكامل هو الغرض الحقيقي من التربية لأن النبي - عليه الصلاة والسلام - جاء لإتمام مكارم الأخلاق، والغرض من التربية الإسلامية الأخلاقية لا يكون في حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات بل في العمل على تهذيب الأخلاق وتأصيل القيم. وهنا يؤكد المنهج الإسلامي على الأهمية القصوى للآباء والمعلمين في الاقتداء بسيد الرسالة وخاتم الأنبياء بأخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم - في سلوكهم وفي تربية أولادهم عملا وقولا، تنفيذا لأمر الله في قوله تعالى: «لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا»[41].

لقد أكد الإسلام على تأديب الطفل وتهذيبه في مرحلة الطفولة المبكرة، ومن أغفل تأديب أبنائه في الصغر كان تأديبهم في الكبر عسيرا، وقد روي عن النبي - عليه الصلاة والسلام - قوله: «ما نحل والد ولده أفضل من أدب حسن يفيده إياه» وقد نادى الحكماء تمثلا لنهج النبي - صلى الله عليه وسلم - بالتربية الأخلاقية وتأديب الولد قبل تراكم الأشغال. وفي هذا يقول أحد الشعراء:

إن الغصون أذا قومتها اعتدلت ولا يلين إذا قومته الخشب
قد ينفع الأدب الأحداث في صغر وليس ينفع عند الشيبة الأدب

وذلكم هي الرسالة النبوية وتلك هي القيم التربوية التي تفيض بأنوار القرآن الكريم والعقيدة السمحاء. إنها العقيدة التربوية التي تنبثق من الأعماق وتستمد رحيق وجودها من ضياء الإسلام ونور الرسالة وعطاء النبوة.

خاتمة:

يقدم الإسلام للإنسانية منهجا تربويا أصيلا يتميز بطابع القدسية والشمول، وتأتي قدسية هذا المنهج بوصفه غيض من فيض القرآن الكريم ولمحة عبقرية في سنة نبيه الكريم. هذا المنهج القرآني النبوي للتربية يجل ويسمو على كل مقارنة وضعية. ومع ذلك نقول إن هذا المنهج التربوي يشتمل في ذاته على مختلف المضامين التربوية التي نجدها في تتابع وتعاقب المنظرين والمفكرين على مدى التاريخ. ففي سنة النبي الكريم - صلى الله عليه وسلم - وفي تعاليمه التربوية ما يشكل أعظم نظرية تربوية في تاريخ الأمم والشعوب.

لقد كان عطف النبي على الأطفال ومحبته لهم أعظم رسالة تربوية في تاريخ الفكر التربوي،

ولن يجد التاريخ الإنساني ما بين البشر من يضاهي النبي العظيم في حبه للأطفال ومداعبتهم واحترامهم واللعب معهم. وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن النبي - صلى الله عليه وسلم - كان رجل دعوة ورجل جهاد ونضال وزعيم أمة وممنهج رسالة، ومشيدا لحضارة إنسانية ندر مثيلها في الدنيا، وهو مع عظمة هذه المسؤوليات وخطورة المهمات السماوية التي تحمل مسؤوليتها بإرادة إلهية استطاع - صلى الله عليه وسلم - أن يعطي الأطفال، وهم زنابق الحياة والوجود، مساحة من زمنه القدسي يداعبهم فيها ويحنو عليهم ويأخذ بيدهم.

ولم يكن سلوك النبي التربوي - صلوات الله عليه وسلم - مجرد عطف يغدقه ومحبة يغمر بها الأطفال، بل كان في ذلك يعلم البشر وينهج بهم إلى غاية عظيمة تتمثل في تكوين أجيال من البشر تقدر على حمل الرسالة ونشر الحضارة وبناء منظومة القيم في أنحاء الدنيا.

نعم كان النبي - صلى الله عليه وسلم - معلما تربويا تفتقت عبقريته النبوية عن أنبل العطاءات في ميدان التربية والتعليم. وما زال منهجه اليوم سيبقى دستورا خالدا للتربية وموجها لأمة المسلمين في تربية أجيالهم والارتقاء بهم إلى أقصى درجات الكمال.

وإننا إذ كنا لا نجد في القرآن والسنة نظرية تربوية واضحة المعالم محددة السمات واضحة القسمات، فإن تعاليم النبي والإشارات القرآنية وسنة رسول الله تشكل منهجا تربويا متكاملا ونظرية عصماء تحمل بذور إبداع وعبقرية إنسانية، بالإضافة إلى كونها فيض من رحمة ربانية أنزلها الله على البشر. وهذا ما عهدناه وشاهدناه عند الدارسين والباحثين الذي يقفون وقفات دهشة وذهول أمام المعاني التربوية السامية في القرآن الكريم. ويجتهد اليوم كثير من الباحثين في استنباط المعاني وفي الكشف عن الإشارات التربوية في القرآن الكريم وفي سيرة سيد الأنبياء محمد - عليه صلوات الله وسلامه ..

وباختصار يمكن القول إن التربية الإسلامية في مجال الطفولة تؤكد على المبادئ التالية وهي:

- فطرة الطفل خيرة وأصيلة ولا يوجد نزع شر في النفس الإنسانية، وأن الإنسان يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه، وفي هذا سبق كبير على المذهب الطبيعي في التربية. لأن طبيعة الإنسان خيرة ونبيلة ومفطورة على حب الله والبحث عنه والكشف عن معاني عظمته وآيات خلقه في الطبيعة والكون.

- التربية الإسلامية في مصادرها القرآنية والنبوية تؤكد على أن الفعل التربوي لا يكون في تكثيف المعاني وتحميل النفس بغزارة الصور. بل يرى ويؤكد أن الفعل التربوي هي عملية إيقاظ للفطرة الإنسانية وتوجيهها نحو غايتها في الكشف عن الله وعبادته وتوحيده.

- العطف على الطفولة ومحبة الأطفال واحترامهم نهج أصيل في التربية الإسلامية، ولن يعرف التاريخ الإنساني مربيا نال حظوة النبي في عطفه على الأطفال ومحبتهم والعناية بهم.

- تعلي التربية الإسلامية من شأن العقل والعقلاء وترفع من قدر الحكمة والحكماء، حتى أن النبي الكريم كان يرى في العلماء ورثة للأنبياء وإنما يخشى الله من عباده العلماء. النص القرآني يعلي من شأن الحكمة والعقل ويمجده وعلى هذا التوجه ينادي الإسلام بإذكاء العقل وتمجيده في الأطفال والناشئة على حد سواء.

- تؤكد التربية الإسلامية على أهمية الجوانب الأخلاقية في التربية وهي تنهض على أساس من النبي الكريم - صلى الله عليه وسلم - هو مجد القيم والأخلاق. ومن هنا فإن النصوص الإسلامية تركز على الجانب الأخلاقي وترفع من شأن التخلق عند الأطفال على قيم الخير والمحبة والعطاء.

- تركز التربية الإسلامية على الجوانب الإيمانية وتؤصل لقيم الإيمان بالله وملائكته وكتبه

ورسله وقضائه وقدره عن طريق العبادات وعن طريق الصلوات. وهي تهيب بالمربين العمل على بناء الطفل بناء أخلاقيا إسلاميا متوجا بكل معاني الصدق والشجاعة والحكمة والبصيرة.

- تعتمد التربية الإسلامية في مستوى الأطفال على منهجية القدوة الحسنة وعلى المبدأ القصصي الشيق كما هو الحال في مبدأ الحوار القرآني، كما تعتمد طريقة العبرة والموعظة الحسنة وأسلوب التهذيب بطريقة الترغيب والترهيب.

وفي النهاية نقول إن التربية العربية المعاصرة يجب أن تستلهم روح هذه التربية ومنهجها في إعداد الأطفال والأجيال، وإن الإصلاح التربوي الحقيقي يجب أن ينطلق من هذه المبادئ وهي مبادئ لا تفوقها أية مبادئ تربوية محدثة. فالتربية التي أسس لها المصطفى عليه - صلوات الله - تربية تفوق في معانيها وجوهرها التربية الحديثة التي نجدها في الفكر التربوي الحديث. لقد كان للفكر الإسلامي قصب السبق في التأكيد على الخير في طبيعة الأطفال وعلى مبدأ الحرية ومبدأ القدوة ومبدأ اللعب ومبدأ الفطرة وهي المبادئ التي نجدها في الفكر التربوي الحديث. إن السير على نهج النبوة في تربية الأطفال لا يضعنا خارج السياق التاريخي للفكر التربوي المعاصر بل يدخلنا في أعماقه، وفي جوهره ويجعل من التربية التي ننهجها تربية مشروعة للخروج من دائرة الوهم والظلام. إن حداثتنا التربوية ونقلتنا الحضارية مرهونة اليوم وأكثر من أي وقت مضى في تأصيل المنهج الإسلامي التربوي ومبادئه الخلاقة. وما زالت التربية الإسلامية اليوم تدهش أهل الغرب ومفكريهم، فهي على علاتها تقدم نماذج إنسانية يحار العقل في فهمها وتحليلها، ويكفينا اليوم أن نعرف أن هذه التربية وهذه العقيدة هي التي تعد وتعد بولادة أجيال تصنع التاريخ كما يفعل اليوم أبطال المسلمين في تقديم أنفسهم على مذابح الحرية من منطلق الإيمان بالشهادة واليوم الآخر وانتصارا لمبدأ العزة والكرامة الإنسانية.

الهوامش

1 ـ القرآن الكريم، سورة الأعراف الآية 158.
2 ـ القرآن الكريم، سورة الأنبياء، الآية 107.
3 ـ القرآن الكريم، الأحزاب، 21.
4 ـ يحي شامي، الخنساء شاعرة الرثاء، دار الفكر العربي، بيروت 1999، 16.
5 ـ عبدالغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة 1978، ص198.
6 ـ عبدالغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، المرجع السابق، ص 198.
7 ـ متن البخاري، ص51.
8 ـ أحمد حسن الباقوري، قطوف من أدب النبوة، ج1، الأخبار، مؤسسة الأخبار، نوفمبر 1988، ص 170.
9 ـ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج2، مطبعة عثمان خليفة، القاهرة، 1933، 1038.
10. عبدالله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام ط6، ج2، 1983، ص937.
11. مكارم الأخلاق للطبرسي، ص114.
12. مستدرك الوسائل للمحدث النوري، ج2، ص 626.
13. عبدالغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978، ص 191.
14. القرآن الكريم، سورة العلق، 1.
15. القرآن الكريم، آل عمران، 18.
16. القرآن الكريم، طه، 114.
17. القرآن الكريم، فاطر، 28.
18. القرآن الكريم، الزمر، 9.
19. القرآن الكريم، المجادلة، 11.
20. صحيح مسلم.
21. رواه أبو داود والترمذي وابن ماجه وصححه ابن حبان.
22. الغزالي، إحياء علوم الدين مرجع سابق، ج2، ص 529.
23. أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها وفلسفتها، وتاريخها، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1978، ص211.
24. العجلوني، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، ج2، القاهرة، مكتبة القدسي، 1351، ج1، ص95.
25. رواه البيهقي والطبراني.
26. القرآن الكريم، القلم 4.
27. محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، القاهرة، ط4، 1980، ج1، ص180.
28. القرآن الكريم، الأحزاب، 21.
29. رواه بن ماجة.
30. رواه مسلم والنسائي.
31. مسند أحمد.
32. أحمد عمر هاشم، «الطفولة في الإسلام» المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام «القاهرة 9.12 أكتوبر 1990، ص38.
33. أحمد ربيع، «الطفولة في الإسلام»، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة 9 ـ 12 أكتوبر 1990. مجلد1، ص97.
34. رواه البخاري.
35. محمد بن علي الشوكاني، نيل الأوطار، ج4، مكتبة دار التراث القاهرة، د.ت، ص6.
36. الشوكاني، المرجع السابق، ص6.
37. ابن قيم الجوزية، زاد المعاد من هدى خير العباد، ج4، بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت، ص155.
38. الحديث رواه أحمد. معنى «هاك» أن أقبل وخذ شيئا يعده به.
39. مسند أحمد.
40. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ص73.
41. سورة الأحزاب آية 21.

وتعد ظاهرة اشتغال الأطفال دون سن العمل في الواقع من أخطر السمات التي ظهرت في الآونة الأخيرة بالدول النامية، فهؤلاء الأطفال مكانهم عادة في المدارس حيث يستحوذ على نشاطهم المحدود غير دراستهم فيها، ولكن نظرا لانتشار البطالة بين الآباء وانخفاض دخل المشتغلين منهم يضطرون إلى سحب أطفالهم من المدارس ودفعهم إلى مجال العمل (في منازل الطبقات الميسرة - في الحقول - في الورش الصناعية - في الكثير من الأعمال الطفيلية) ليحققوا أي دخل منها مهما صغر يساعدهم في حياتهم الصعبة ويترتب على ذلك إغلاق الكثير من فرص العمل الحقيقية أمام الأيدي العاملة البالغة لأن أصحاب الأعمال عادة يفضلون الأطفال إذا كان باستطاعتهم أداء العمل نفسه الذي يقوم به البالغون نظرا لانخفاض أجورهم مقارنة بأجور الكبار، ينتج عن ذلك زيادة في معدل الأمية حيث إن عددا كبيرا من الأطفال يتسرب من المدارس أو لا يلتحق بها من الأصل ويعمل مباشرة دونما تأهيل، وبالتالي تضيع فرص التعليم لجزء ملحوظ من هذه الفئة مما يؤدي في اللاحق إلى ارتفاع نسبة العمالة غير المتعلمة.

ثانيا: عمالة الأطفال تاريخيا

وقد نشأت عمالة الأطفال تاريخيا في أوروبا قبل الثورة الصناعية حيث كان الأطفال يشكلون نسبة كبيرة من العاملين في مختلف القطاعات، وكان هذا الوضع السيئ الذي يعانيه الأطفال هو المصدر الأساسي والمهم في زيادة دخل الأسرة ولأجل ذلك لم يكن الآباء يترددون في إنجاب أكبر عدد ممكن من الأطفال، غير أن تغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية في أوروبا والوعي وقيام الثورة الصناعية وهجرة كثير من سكان البوادي إلى المدن وحلول الأسرة الصغيرة محل الأسرة الكبيرة عمل شيئا فشيئا على تغير اتجاه المجتمع نحو الطفل، بحيث لم يعد ينظر إليه باعتباره أداة استثمار اقتصادي. وبذلك بدأ الطفل ينسحب شيئا فشيئا من سوق العمل والتشغيل، وقد رافق قيام الثورة الصناعية تنظيم واضح لسوق العمل، وتحت ضغط نقابات العمال أصبح استغلال الطفل شيئا ممنوعا ومحظورا في كل القطاعات وبتعميم التعليم الإجباري انسحب الطفل نهائيا من سوق العمل.

والآن لا يمكننا في الواقع تحديد رقم إحصائي ندعي أنه الرقم الحقيقي لحجم عمالة الطفل في كافة دول العالم وذلك نظرا لعدم مشروعية عمالة الأطفال في كافة دول العالم ولكننا نلجأ لإحصائيات منظمة العمل الدولية التي قدرت عدد الأطفال الذين يعملون بشكل غير مستقر في كافة أنحاء العالم فقد قدرتهم المنظمة بنحو 50 مليون طفل عامل، إلا أن هذا الرقم يراه البعض يقلل من حجم هؤلاء الأطفال وأن الرقم الحقيقي يبلغ 250 مليون طفل أو قد يصل إلى ضعف هذا الرقم.

وتشيع عمالة الأطفال في دول العالم النامي حيث وصلت أحجام عمالة هؤلاء الأطفال في بعض البلدان الأفريقية إلى 20٪ من مجموع الأطفال ويشكلون 17٪ من القوى العاملة.

والطفل في الدول النامية ينظر إليه كمصدر للرزق إذ لا يزال اشتغال الأطفال حقيقة أساسية في هذه الدول رغم كل المحاولات التي تمت للقضاء على هذا الوضع الاستغلالي اللاإنساني للطفل ويشكل الأطفال مساندة لا يتم الاستغناء عنها في أعمال الحقول لقلة الإنتاج وعدم دخول الميكنة إلى القطاعات المهمة فيها وبالتالي فدور الطفل هنا دور منتج بسبب وجوده في بنية اقتصادية زراعية تسعى لمضاعفة الإنتاج الزراعي.

ثالثا: حجم عمالة الأطفال في مصر

وفي مصر يشكل الأطفال شريحة كبيرة ومهمة في الهرم السكاني وتصل نسبة الأطفال أقل من 5 سنوات إلى حوالي 14,8٪ من إجمالي السكان.

كما تصل نسبة الأطفال من فئة السن (5 - 15 سنة) 24,6٪ أي أن 40٪ من إجمالي السكان في مصر تقع في فئة السن (1 - 15 سنة) وترتبط هذه الشريحة العمرية من السكان صغار السن بعبء الإعالة حيث تشكل نسبة القوة العاملة 27,8٪ فقط من إجمالي السكان، وهذا يعني أن كل فرد في

مصر يعمل لإعالة 3 أفراد. ويزيد من صعوبة الأمر إذا أخذنا في الاعتبار وجود حوالي 10٪ من إجمالي القوة العاملة من الأطفال أقل من 15 سنة، هذه الشريحة العمرية التي كان من المفروض أن تكون داخل الشريحة المعالة.

وبرغم وجود التشريعات التي تمنع تشغيل الأطفال قبل سن 15 سنة في صناعات ومهن معينة، فإن نسبة الأطفال العاملين دون سن الخامسة عشرة قدرت في إحدى الدراسات بأكثر من 10٪ من إجمالي قوة العمل[3]، ولقد حاولت النصوص التشريعية وضع الضوابط التي تكفل حماية الطفل ومنع استغلاله فحظرت العمل لأقل من 14 سنة.

على أنه يمكن تشغيل الطفل في مجالات معينة مثل أعمال الزراعة ومهن معينة ضمنتها التشريعات بحيث لا تزيد ساعات العمل على 6 ساعات، على أن يتخللها فترة راحة لمدة ساعة مع توقيع الكشف الطبي دوريا على الأطفال، وألا يعمل الطفل بعد الساعة 7 مساء.

غير أن عمالة الطفل المصري تركزت في أغلب مجالات العمل في القطاع الزراعي وفي مجالات الصناعات الصغيرة دونما رقابة صحية وقانونية، كما أن الأطفال يعملون في كافة المهن في صناعة الجلود والسجاد والغزل والنسيج وورش السمكرة ودهان السيارات ومصانع الطوب والفخار ومصانع الزجاج وجمع ونقل وفرز القمامة وبالتالي تتسع الفجوة بين تلك النصوص التي تكفل الحماية للطفل من مخاطر العمل وبين ما يسود في الواقع العملي.

وتشير دراسات أحد البحوث التي أجريت على عمالة الأطفال في منشآت مدابغ الجلود الكائنة في مصر القديمة إلى أن معظم الأطفال يعملون 6 أيام في الأسبوع، وأنهم نادرا ما يحصلون على إجازات سنوية مدفوعة الأجر أو غير مدفوعة، ويبلغ متوسط ساعات عملهم في اليوم من 7 . 9 ساعات يوميا، ويعمل حوالي الأطفال ساعات عمل إضافية بعد الساعة 7 مساء بالمخالفة الصريحة للقانون ولا يحصل العاملون على تدريب منتظم وإنما ينخرطون في العملية الإنتاجية مباشرة، ومع ذلك يعتبرهم صاحب العمل في حالة تدريب دائم كصبية.

وفي بحث آخر قام به المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية حول ظاهرة عمالة الطفل المصري أبرز البعد الصحي للظاهرة، حيث إن الأطفال لا يستخدمون ملابس واقية من أخطار العمل وأن أجهزة الأمان ليست متوافرة في حوالي 40٪ من الورش موضوع الدراسة ولا توجد أدوات الإسعاف الأولية إلا في 50٪ من الورش، وبالتالي فإن نسبة لا يستهان بها من الإعاقة الجسدية تتم نتيجة قيام الأطفال بأعمال دونما تدريب في الورش والمصانع الصغيرة. وفي جزء آخر من الدراسة حول ظروف العمل تبين نتائج البحث أن البيئات التي يعمل بها الأطفال في الورش غير صالحة لنموهم البدني، حيث إنها تفتقر إلى المياه النقية وإلى دورات المياه وتمتلئ بمصادر التلوث مما يترتب عليه الإصابة بأمراض تترك آثارا تصاحب الطفل طوال مراحل حياته ويؤدي العمل لساعات طويلة والسهر ليلا إلى نقص التركيز ومن ثم يصبح الطفل هدفا للحوادث والإصابات.

ورغم أن الأطفال يقومون غالبا بالأعمال الخفيفة والمساعدة فإنهم يستخدمون مواد تمثل مصادر دائمة للمخاطر التي يتعرضون لها مثل الزيوت وماء النار والغازات والمعادن والكيماويات والخيوط.

وبالتالي على الرغم من ذلك فالواقع الفعلي قد تحدى اللوائح والقوانين المحلية والدولية حيث ظهر ذلك من خلال الأعداد التي تتزايد يوما بعد يوم.

أمام كل هذه الاعتبارات فقد كان لابد من التصدي لهذه الظاهرة خاصة أنها على الرغم من أهميتها لم تحظ بدراسات كافية لا على المستوى الدولي الذي تأخذ فيه عمالة الصغار شكلا آخر من الاستغلال، كالاستغلال الإعلامي أو الجنسي، ولا على مستوى دول العالم النامي الذي تنتشر فيه ظاهرة عمالة الأطفال نظرا لمشكلات اجتماعية واقتصادية ضاربة جذورها في أعماق المجتمعات التي تستخدمها، ولا في مصر التي لم تحظ فيها تلك المشكلة بالدراسات الجادة اللهم إلا

القليل منها وقد خلت من دراسة المشكلة من شتى جوانبها وبعينات محدودة وفي صناعات ضئيلة ولم تخرج بتصور شامل لحل المشكلة أو علاجها أو حتى التقليل من حجمها أو من آثارها الضارة، ليس فقط على النشء الذي يتعرض بشكل مباشر للاستغلال، ولكن على المجتمع الذي يعد هذا النشء البنية الأساسية والدعامة الضرورية لبنائه بناء سليما.

رابعا: الأسباب الاقتصادية والاجتماعية لعمالة الطفل

إن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي بالطبع إلى عمالة الأطفال ولكن المهم الإشارة إلى أن هذه الأسباب هي أسباب مركبة يصعب فض اشتباكها اقتصاديا واجتماعيا، حيث إن السبب الاقتصادي يحوي في طياته ذريعة اجتماعية والسبب الاجتماعي يحمل في جذره سببا اقتصاديا بل ونفسيا أيضا، وفيما يلي عرض لأهم الأسباب الاقتصادية والاجتماعية المتداخلة والمتشابكة والتي أدت إلى عمالة الأطفال.

أ. الأسباب الاقتصادية:

1. انخفاض المستوى التكنولوجي:

هناك ارتباط بين عمالة الأطفال وبين انخفاض المستوى التكنولوجي في القطاعين الزراعي والصناعي، فضلا عن انخفاض أجور الأطفال، وكفاءتهم في أداء بعض الأعمال مثل جمع القطن والأعمال المساعدة في الورش الصناعية، ومما لا شك فيه أن هذه الطائفة من العوامل التي تسهم بالفعل في إيجاد البيئة الاجتماعية والاقتصادية الميسرة لظهور ولدعم ظاهرة عمالة الأطفال.

2. ارتفاع معدلات الفقر الأسري:

نظرا للصعوبات التي تواجه دراسة المستوى الاقتصادي للأسرة، وعلى وجه الخصوص في مجال الدخل، فهناك بعض المؤشرات التي يمكن الاستعانة بها لمعرفة ذلك المستوى منها:

أ. الملكية: تكون محدودة جدا تتمثل في منزل صغير شبه ريفي، أو بضعة قراريط من الأرض الزراعية يزرعها بعض أفراد الأسرة، وعدد ضئيل من الماشية.

ب. دخل الأسرة: فمن الملاحظ أن هناك علاقة بين دخل الأسرة واللجوء إلى عمالة أطفالها، حيث إن الدخل القليل الذي لا يكفي لإشباع الاحتياجات الأساسية يساعد على اتخاذ الأسرة لقرار التسرب من التعليم والدفع بالأطفال إلى مجال العمل.

ج. المسكن: إن معظم المساكن تكون مؤجرة وبعضهم يقيم في مساكن إيواء مؤقتة، وأن حجم المسكن صغير بالنسبة إلى عدد أفراد الأسرة وقد تصل إلى حجرة واحدة لأسرة يتراوح عددها ما بين 4 إلى 6 أفراد.

د. مشكلات الأسرة الاقتصادية: فهناك مشاكل أسرية يعانيها الأطفال والتي أكثرها تكون ذات طابع اقتصادي. أي ترتبط بمواجهة إنفاق الأسرة. ففي بعض الأحيان يكون أجر الطفل يعد بمثابة المصدر الوحيد أو الأساسي للدخل الذي يكفل إعالة الوالدين (أو أحدهما) ويوفر الاحتياجات الأساسية التي يعجز الكبار عن توفيرها، خاصة أسر الأطفال الذين يفتقدون الوالد ويعيشون في كنف أمهاتهم (من الأرامل أو المطلقات).

ومع التسليم بأن عمالة الأطفال تعتبر ظاهرة خطيرة في حد ذاتها، إلا أنها في الوقت ذاته تفجر قضايا متعددة تقترن بها، لا تقل عنها خطورة. وأن الأمر ليدعو إلى رؤية شاملة ينبغي التصدي لها من خلال سياسات اجتماعية تعتد بمصالح وباحتياجات الفئات الدنيا في المجتمع.

ب. الأسباب الاجتماعية:

هناك العديد من الأسباب الاجتماعية ذات الأثر البعيد في تشكيل حياة الطفل، وفي تحديد مسار حياته، ومن خلال التنشئة الاجتماعية، تقوم الأسرة بدور أساسي في تكوين شخصية

الطفل، وفي إكسابه قيما وعادات وتقاليد، لها تأثيرها في توجهاته نحو العمل أو التعليم أو مختلف جوانب الحياة لذا سنستعرض فيما يلي أهم هذه الأسباب:

1 ـ المستوى المهني للآباء: تؤثر خلفية الآباء وخبراتهم المكتسبة إلى حد كبير في توجهات الأبناء وفي مسارات حياتهم، فمن هؤلاء الآباء العمال اليدويون، وعمال الخدمات، والباعة، والمزارع الصغير، ومفاد ذلك أن أرباب هذه الأسر ينتمون إلى الفئات الدنيا، وقد كان لهذه الخلفية تأثير واضح في مستقبل عمالة الأطفال.

2 ـ المستوى التعليمي لأفراد الأسرة: فهنا علينا ألا نغفل أثر تدني مستوى تعليم الآباء في اتجاههم نحو تعليم أبنائهم، وعلى وجه الخصوص عندما يتعثر الأبناء في مراحل التعليم الأولى، فعندئذ يتأثر الآباء بخبراتهم الذاتية ويتجهون إلى إلحاق الأبناء بسوق العمل لكي يتعلموا حرفة مماثلة لحرفهم أو تقاربها في المستوى.

3 ـ أسباب تعليمية: إن أكثر الأسباب تأثيرا في الظاهرة هي الأسباب المتصلة بالجانب التعليمي، وعلى وجه التحديد الفشل في التعليم، ويليه الرغبة في تعلم صنعة كبديل للتعليم حيث تواجه الأنظمة التعليمية مشكلات متعددة، ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا بظاهرة عمالة الأطفال وهي على وجه التحديد: عدم قدرة النظام على استيعاب كل من هم في سن الإلزام بالإضافة إلى ظاهرة التسرب قبل استكمال مرحلة التعليم الإلزامي ويجدر التنويه في هذا الصدد إلى أن الانطباع العام يغلب التفسير القائل إن أبرز أسباب التسرب من التعليم هو التحاق الطفل مبكرا بسوق العمل، وأن فرصة العمل التي تتاح له تعتبر السبب الرئيسي الذي يدفعه إلى التسرب من التعليم.

وقد لوحظ أن الغالبية العظمى من الآباء قد رغبوا في تعليم أبنائهم، وإلحاقهم بالتعليم بالفعل ومفاد ذلك أن هناك دواعي تالية للالتحاق أسهمت في تسرب الأطفال وفقا للأسباب التالية:

كراهية المدرسة ـ الفشل وعدم الرغبة في التعليم ـ ضرب المدرسين ـ سوء المعاملة في المدرسة وعدم اجتذابها للتلاميذ.

كما أن هناك أسبابا اقتصادية ساعدت على عملية التسرب منها:

أعباء نفقات التعليم، حيث إنها تمثل عبئا كبيرا على الأسرة مثل: الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية، الكتب والكراريس والأدوات المدرسية ـ مصاريف بعض الأنشطة المدرسية ـ الملابس.. إلخ.

كما يتعين علينا أن نتساءل عن عائد النظام التعليمي المتاح للفئات الدنيا، وهنا تجدر الإشارة إلى الاعتبارات التالية:

أ ـ إن التعليم الابتدائي لا يعد التلميذ لظروف ومتطلبات البيئة التي يعيش بها ولذلك فإن الأسرة تميل إلى عدم استكمال الطفل لدراسته الابتدائية، خاصة إذا كانت ظروف تلك الأسرة لا تسمح بمواصلة التعليم في مراحله التالية.

ب ـ ويضاف إلى ما تقدم اعتبار عملي: حيث إن التحاق الطفل بالعمل كبديل للتعليم الذي فشل فيه يحقق له المعرفة والخبرة اللتين تسهمان في تشكيل مستقبله.

ج ـ كما يفضل أصحاب الورش تشغيل صغار الأطفال ـ حيث إن ذلك يتيح لهم التدرب على الأعمال المطلوبة، كما أن أجورهم منخفضة.

خامسا: عمالة الطفل وتحديات العولمة

هناك حظر وتشريع اتخذته الدول الكبرى بعدم الاستيراد لأي منتج يتم تشغيل الأطفال فيه، وبالتالي تزداد صعوبة التصدير.

فقد أصدرت الولايات المتحدة تشريعا يحظر استيراد أي منتجات يتم تشغيل الأطفال في أي مرحلة من مراحل إنتاجها، وهذا التشريع معناه أن صادرات الدول النامية كالأقطان والجلود والعطور وغيرها يمكن منعها بسبب اعتمادها على الأطفال، وبذلك يتم غلق الأبواب أمام منتجات الدول النامية بمعرفة الدول الكبرى التي لوحت للجميع بفرض عقوبات تجارية في صورة منع استيراد أي منتجات يستخدم الأطفال في إنتاجها، وهداها تفكيرها إلى وضع بطاقة على المنتج يحدد فيها هل استخدم أطفال في صناعته أم لا؟ وهكذا سوف تحاصر الدول الكبرى أهم الصادرات التي تتميز بها الدول النامية. وبعد الولايات المتحدة فإن أوروبا تدرس الفكرة لتأخذ القرار نفسه.

سادسا: نحو حلول متكاملة للحد من عمالة الأطفال

والآن وبعد أن استعرضنا في هذه الورقة العديد من جوانب ظاهرة عمالة الأطفال، فلا مفر من مواجهة السؤال التالي:

في ضوء معطيات الواقع الاجتماعي.. ما هو الأسلوب الأمثل في التعامل مع ظاهرة عمالة الأطفال؟

فهناك مبادئ عامة نرى وجوب الالتزام بها:

لا خلاف حول سلبيات ظاهرة عمالة الأطفال، غير أن الخلاف قائم حول الأسلوب الملائم لمعالجة الظاهرة، فهناك بعض الآراء تنادي بمنع الظاهرة بقوة القانون وبتشديد العقاب، إلا أن التجارب أثبتت إخفاق هذا الأسلوب في معالجة الظاهرة، لذا يستلزم التغيير كفالة البديل الذي يحقق مصالح الفئات الاجتماعية المعنية.

ونتناول فيما يلي الخطوط العريضة لسياسة متكاملة نراها تكفل معالجة جذور ظاهرة عمالة الأطفال.

أولا: التعليم:

فبالتعليم يتشكل عقل وفكر الإنسان، وبه يكتسب المهارات والقدرات لمزاولة نشاطه الاقتصادي وقد أرسى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة 26) مضمون هذا الحق في المبادئ التالية التي يمكن أن تطبق في الدول النامية:

1 - يكون التعليم مجانيا على الأقل في مراحله الأولية والأساسية.

2 - يكون التعليم الأولي إجباريا.

3 - يكون التعليم الفني والمهني متاحا بشكل عام.

4 - يكون التعليم العالي مفتوحا على قدم المساواة أمام الجميع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق.

5 - وفي جميع الحالات يتعين «توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية تنمية متكاملة».

ثانيا: التدريب المهني:

غني عن البيان أن التدريب المهني لا يعتبر بديلا للتعليم، بل يعتبر مرحلة تالية ومكملة له ولذلك تتجه نظم التعليم المعاصر إلى تحقيق أكبر قدر من المرونة في مناهج التعليم بحيث يليه دور التدريب المهني في إعداد العمالة وفق احتياجات سوق العمل.

وفي ضوء ما سبق، نرى أن الوضع يدعو لإعادة النظر في أسلوب إعداد العمالة وتدريبها - بحيث يتحقق الربط بين قطاعات الإنتاج وبين الأجهزة المعنية بالتدريب، وقد يكون من المفيد التعرف إلى بعض الخبرات الأمنية في هذا المجال.

ثالثا: حاجة الأسر للدعم:

هناك بحوث عديدة أجريت قدمت الدليل على وجود ارتباط قوي بين الفشل في التعليم والفقر، إذ تبين أن الأطفال الذين يتسربون من التعليم الأولي، ينتمون إلى أسر تعيش تحت خط الفقر.

حيث إن من الأسباب التي دعت الأطفال إلى الانخراط في سوق العمل. هو الحاجة لمساعدة الأسرة ماديا، كما أوضحنا، كما أن من الأسباب التي أدت إلى عمالة الأطفال هو الدور الذي يلعبه الأبناء في دعم دخول أسرهم، وأن إسهامات الأبناء ذات وزن يعتمد عليه في زيادة دخول الأسر وفي رفع مستواها، كما أن الأسر التي تفتقد الوالد بسبب الوفاة أو الطلاق، فقد تبين أن النسبة الغالبة لهذه الأسر التي تتكون من الأم وأبنائها، تعتمد اعتمادا كبيرا على دخول الأبناء والبنات المنخرطين في سوق العمل، لتوفير الحد الأدنى لمتطلبات المعيشة.

وتثير هذه الأوضاع قضية ذات شقين:

أ - إن الحاجة تدعو لرسم سياسة طويلة الأجل تسعى إلى ربط الأجور والمعاشات وعلى وجه الخصوص بين الفئات الدنيا في المجتمع. بالتغير الذي طرأ على مستويات المعيشة.

ب. هناك حاجة ملحة للغاية تدعو للنظر في أحوال الأسر المعدمة والأسر ذات الدخل المحدود الذي يقترب من خط الفقر، وذلك بهدف كفالة المعاش الذي يضمن لها الحد الأدنى لمعيشة كريمة وملائمة.

ولكي تكتمل الرعاية للأسر، يقترح إقامة برنامج للخدمات المتكاملة في المواقع العمالية، بحيث يشمل الخدمات الصحية والاجتماعية والثقافية.

وبعد فهذه هي الخطوط العريضة للأسلوب الذي نراه ملائما لمواجهة ولمعالجة ظاهرة عمالة الأطفال، وننوه في هذا المجال لمبدأ مهم ومفاده أن أي خلل يصيب أحد جوانب السياسة الاجتماعية، يكون له صدى سلبي في جوانبها الأخرى، ولذا فإن أي معالجة جزئية أو غير جذرية لابد أن تبوء بالفشل، وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة حيث إن هذه الظاهرة هي ظاهرة مركبة وعلى ضوئها تتحدد ملامح نوعية الإنسان ونوعية الحياة التي ننشدها له.

تكامل الجهود الأهلية والحكومية في مواجهة ظاهرة أطفال الشوارع

سوسن الشريف - القاهرة

إن الأطفال هم عدة المستقبل، وأمل الأمة، فبرعايتهم وتربيتهم وتنشئتهم التنشئة السليمة، وتعليمهم التعليم الجيد، وإشباع حاجاتهم الفسيولوجية، والعقلية، والوجدانية وتدريبهم تدريبا صحيحا، وحل مشاكلهم وشغل أوقات فراغهم بكل ما يفيدهم، والاستفادة من طاقتهم بالدرجة المناسبة، وتوفير البيئة الصالحة لهم. نسهم في اكتمال نموهم، وتفتح مواهبهم، ونضج عقولهم، وتكوين جيل صالح.. يستطيع أن يواجه ما سيأتي به القرن القادم من تطورات وتغيرات وتكنولوجيات.. يمكن أن يشاركوا في صنعها بأنفسهم ليضمنوا مكانا لهم في عالم جديد يدرك أهميتهم ويسعى إلى الارتقاء بهم وتوفير عناصر الأمان لهم.

فالإنسان يولد طفلا سويا يسعى للحياة وللحفاظ على وجوده فيها، وفي تلك الأثناء قد يسلك دروبا متباينة لتحقيق أهدافه. والواقع يخبرنا بأن ليس الإنسان وحده هو المسؤول عما يصل إليه من خبرات أو سلوك سوي أو مرضي، إنما الأسرة والمجتمع لهما الدور الأكبر في تشكيل شخصية الطفل خاصة وأننا نعلم استحالة عزل الطفل أو الإنسان عن مجتمعه فلا يمكن أن نتخيل مطلقا أن عالما استطاع أن يصنع شخصية طفل في المعمل، أو أسرة استطاعت أن تعزل أطفالها في بوتقة بعيدا عن تأثير المجتمع[1].

لذا كان الاهتمام بالطفل أمرا ضروريا. فالطفل ليس راشدا لكن من خلال نموه يدخل في عالم الراشدين، حيث يسعى إلى تمثيل سلوكهم، ويتفاعل مع الأحداث المحيطة به ويتساءل عن ما يحيط به من الأمور، ويتضح هذا من خلال أسئلة الأطفال ومطالبهم ومحاولتهم ليظهروا بمظاهر الكبار[2].

وهذا يدفعنا إلى ضرورة التعرف على حاجات ومشكلات هؤلاء الأطفال والاهتمام بإشباع حاجاتهم، وتزويدهم بالخبرات المناسبة للمراحل العمرية التي يمرون بها. فالأطفال شريحة متغيرة متفاوتة الأعمار، والشخصيات، والملامح. ومن ثم بدأ الاهتمام بالطفل، وحقوقه، وتربيته، وإدراك لغته الخاصة به، والسلوك الذي يتصرف به من خلال قدراته[3].

وقد بدأ اهتمام المجتمع الدولي والمحلي بقضايا الطفولة بشكل مكثف في منتصف القرن العشرين. بعد أن تعددت المشاكل والمخاطر التي يتعرض لها أطفال العالم. وبعد أن ظل الطفل قرونا طويلة يعاني من العديد من أساليب الاستغلال، والعنف، والفقر، والجوع والمرض نظرا لضعف قدرته للدفاع عن نفسه والمطالبة بحقوقه.

وقد أدى تراكم كل هذه الأوضاع والظروف الصعبة التي يتعرض لها هؤلاء الأطفال إلى حفز المجتمعات الدولية، والمحلية لضرورة التصدي لهذه المخاطر. ومحاولة التواصل إلى العوامل المسببة لها، والحد من استمرار استغلالهم، وتعرضهم للخطر. فبدأت المنظمات الدولية، والمحلية، والدول المتقدمة تضع قضايا الطفولة في أولوية اهتماماتها. فعقدت المؤتمرات، ورصدت الإحصاءات، ووضعت الاتفاقات والتشريعات المنظمة لحقوق الطفل، لتحميه من التعرض للخطر أو الاستغلال من الكبار. ورغم هذا الاهتمام فإن مشكلة أطفال الشوارع مازالت منتشرة بشكل يمثل خطورة كبيرة على المجتمع بأسره.

ويهتم بحثنا الحالي بفئة أطفال الشوارع كأحد الفئات المحرومة، والمظلومة في المجتمع. ومع أنه من المعروف أن أطفال اليوم هم شباب الغد وقادة المستقبل، إلا أنهم من أكثر الفئات التي ينقصها الكثير من الخدمات والبرامج. ومع الأسف فإن هناك حقيقة مؤداها أنه حينما تتعرض دولة ما لبعض الصعوبات الاقتصادية أو بعض المخاطر السياسية والعسكرية فإن حقوق الطفل غالبا ما تهدر.

هذا وتعد ظاهرة أطفال الشوارع واحدة من أهم الظواهر الاجتماعية التي تعاني منها العديد من بلدان العالم. ليس فقط على مستوى بلدان العالم النامي وإنما أيضا بين البلدان الصناعية المتقدمة. ويرجع وجود الظاهرة على المستوى العالمي إلى العديد من الأسباب الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والبيئية، والأسرية التي تعمل بشكل متفاعل على تهيئة المناخ العام لنمو الظاهرة وتطورها.

إن الذين يقومون بالدور الأساسي في حياة هؤلاء الأطفال في المؤسسات الإيوائية والملاجئ هم الكبار أو المشرفون. ولذا فإن نجاح التعليم أو فشله في هذه المؤسسات يتوقف على مدى اتصال الطفل بهؤلاء الكبار، ويساعد في تشكيل شخصيته تشكيلا سويا ليصبح كيانا مستقلا من الناحيتين الاجتماعية والخلقية. وقد لوحظ أن المشاكل التي تحدث للأطفال أثناء نموهم تتأثر بالظروف الاجتماعية، وخاصة الظروف السيئة حيث يظل توافقهم مع المجتمع سطحيا ويتعرض مستقبلهم لكثير من أخطار التفكك الاجتماعي[4].

هذا وتبذل جهود دولية وإقليمية عديدة لمواجهة مشكلة أطفال الشوارع في العالم وذلك بواسطة منظمات دولية مثل: منظمة اليونسيف، ومنظمة العمل الدولية ILO، ومنظمة Child Hope، ومقرها الرئيسي في بريطانيا، ومنظمة International Street Kids ومقرها الرئيسي في كندا، ومنظمة Oxfam ومقرها الرئيسي في بريطانيا، ومنظمة The International Society for the Prevention of Child Abuse ومقرها الرئيسي في مدينة دي جانيرو، ومنظمة Disaster & Emergency Refence Center ومقرها الرئيسي في هولندا.

وبواسطة منظمات إقليمية مثل: The Latin American Network of the Child & Family في أمريكا اللاتينية ومقرها الرئيسي في البرازيل، ومنظمة The third World Environment Development في أفريقيا ومقرها الرئيسي في السنغال، ومنظمة The European Young Homelessness Movement في أوروبا، وبواسطة منظمات قومية مثل: وزارات الشؤون الاجتماعية في كل من البرازيل، وأكوادور والمكسيك، والفلبين، والهند، والسودان، ومصر، ولبنان، والسنغال، ونيجيريا. بالتعاون مع الجمعيات الأهلية، والتطوعية بها والمهتمة بمشكلة أطفال الشوارع.

فأطفال العالم وبخاصة الذين يعيشون في الدول النامية يواجهون العديد من المشكلات التي بدأت تظهر على السطح كالبثور. ليس فقط في الدول النامية بل وفي الدول المتقدمة الصناعية وإن كان ذلك بدرجة أقل حدة.

ومن الموضوعات الهامة المتداولة الآن على نطاق دولي، ومحلي في أدبيات التنمية موضوع الفئات المحرومة، أو التي تعيش في ظروف صعبة. ويقصد بها تلك الفئات التي لا تحصل على نصيب عادل من عائد التنمية، أو أن عملية التنمية لا توجه بالأساس إلى إشباع احتياجاتها الأساسية بالقدر الكافي الذي يضمن لها حياة آمنة ومستقرة تتمتع فيها بحقوقها الأساسية.

كما تعني الفئات المحرومة أو التي تعيش في ظروف صعبة. تلك الفئات التي تعجز عن الرزق، أو الحصول على حاجاتها، أو هي الفئات التي ليس لديها القدرة للحصول على حقوقها أو ممتلكاتها. وعادة ما تتعرض لهذا الحرمان الفئات المستضعفة في المجتمع. خاصة فئة الأطفال الذين يعتبرون أكثر الفئات تعرضا للظروف الصعبة، وعدم إشباع احتياجاتهم أو حقوقهم الأساسية.

وتمثل فئة أطفال الشارع فئة من ضمن الفئات المحرومة من الرعاية السابق ذكرها. ويسعى عدد من الباحثين الجادين إلى تحري أسباب الخلل الاجتماعي وعلاقته بالمتغيرات العالمية ومدى انعكاسه على أساليب رعاية أطفال الشوارع على اعتبار أن هذه المشكلة مرتبطة إلى حد كبير بالمروق من سلطة الوالدين، أو التسرب من الدراسة نتيجة أسباب أخرى ترتبط بالجوانب الصحية والعقلية للطفل.

وهناك العديد من ا لمؤسسات التي تهتم بتقديم الرعاية لهذه الفئة من الأطفال. وتتنوع هذه المؤسسات ما بين مؤسسات حكومية، وجمعيات أهلية، تحاول أن توفر للأطفال التنشئة الاجتماعية السليمة. ومن الضروري إبراز الدور الفعلي الذي تقوم به هذه المؤسسات في مواجهة هذه الظاهرة. والتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه المؤسسات لأهدافها وتقديم أوجه الرعاية لهذه الفئة من الأطفال.

شهدت الفترة الأخيرة اهتماما عربيا بمشكلات الطفولة متواكبا مع الاهتمام العالمي لها، سواء على المستوى الإقليمي أو القطري. وتمثل هذا الاهتمام في عدد من المؤتمرات الإقليمية وورش العمل التي أثمرت مواثيق عمل وخططا استراتيجية للعناية بالطفل[5].

- ومن هذه المؤتمرات المؤتمر العلمي الثاني لجمعية أحباء الطفولة والذي عقد في القاهرة تحت عنوان أطفال في ظروف صعبة عام 2000.

- ورشة عمل المجالس العليا واللجان الوطنية والهيئات التنسيقية للطفولة في الوطن العربي أقامها المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة خلال الفترة من 3 - 6 يونيو 1999م.

- ورشة العمل الإقليمية التي أقامها المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة تحت عنوان «التصدي لظاهرة أطفال الشوارع عربيا».

وتوافق ذلك مع تلك الجهود التي بذلتها الحكومات العربية للعناية بالطفولة بصفة عامة، والتي تعتبر عاملا وقائيا يحد من استفحال ظاهرة أطفال الشوارع. كما تعمد الحكومات أيضا إلى إنشاء دور الحضانة التي تيسر على الأسر رعاية الأطفال دون سن المدرسة. ويمكن اعتبار المشروعات التي تقيمها الحكومات للأسر المنتجة وزيادة الدخل للأسر الفقيرة، بمثابة جهد وقائي أيضا. ويمكن أن نضيف في هذا السياق ما تقدمه الوزارات المكلفة بالخدمة الاجتماعية من معاشات للضمان الاجتماعي للأسر التي بلا عائل أو في حالة عجز العائل أو وجوده في السجن أو اليتامى والأرامل.

أما بالنسبة للتعامل المباشر مع الظاهرة، فتقوم الحكومات بإنشاء دور للأيتام، ودور توجيهية للطفولة المشردة والجانحة، ودور الرعاية الخاصة، ودور لرعاية الأحداث، وبرامج للرقابة على الأطفال المتسولين. فقد أنشأت الحكومة في بعض البلدان مركزا قوميا لاستقبال وتأهيل أطفال الشوارع مثل حالة السودان التي أسس في بعض ولاياتها - وخاصة الخرطوم - معسكرات لأطفال الشوارع في العام 1991م. كما تقوم الحكومات بدور في العمل على توحيد جهود الجمعيات غير الحكومية العاملة في هذا المجال.

وكما أسلفنا فإن المؤسسات الحكومية تعتمد منهجا إصلاحيا قمعيا في علاقة مباشرة مع أجهزة الأمن. وحتى الجهود التي تتم وفق هذا المنهج غير متواصلة، ولا تحكمها خطة مستقرة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة المخصصات والموارد المتاحة أو إلى الترهل الإداري الذي قد يسم بعض الأجهزة الحكومية. وغالبا ما تأخذ مواجهة المشكلة شكل الفورات التي تهدأ بعد حين. ويمكن ضرب مثال على ذلك بحملات تعقب المتشردين والمتسولين التي تتم في الأحياء عقب تولي مسؤول جديد لمنصبه في الحي أو قبل زيارة مسؤول مهم للمنطقة، أو تحدث في العاصمة بسبب حدث سياسي مهم، أو في المدن السياحية في مواسم السياحة.

أما تصرفات مخافر الشرطة وقوى الأمن تجاه أطفال الشوارع، فهي في بعض الأحيان عشوائية، فقد يتم الإمساك بطفل ثم يفرج عنه بدافع الشفقة غير المسؤولة فيترك إلى مصيره المجهول مجددا. ويذكر الأطفال في أحد مراكز أطفال الشوارع في القاهرة أن «البوكس» (سيارة الشرطة) يمر ليلا يجمع من يجدهم في طريقه من أطفال ينامون في الشارع، ثم يقضي هؤلاء الأطفال ليلتهم في تنظيف المخفر، ثم يخلى سبيلهم في الصباح. ويذكر أحد الأطفال: «العساكر يمرون ويجدونا نائمين فلا يكلموننا»[6].

وقد بدأت المنظمات غير الحكومية في البلدان العربية برامجها العلاجية للتصدي للمشكلة منذ أوائل الستينيات، فأنشأت صناديق الدعم الخيرية، وافتتحت المؤسسات لإيواء أطفال الشارع، وعملت على تقديم الخدمات الغذائية والكسائية والصحية والترفيهية بجانب برامج التأهيل الاجتماعي والنفسي لهم توطئة لإعدادهم لبرامج لاحقة كبرامج التدريب المهني والحرفي وبرامج إعادة الأطفال لأسرهم بما يعرف ببرامج جمع الشمل.

أما في الثمانينيات فيذكر للمنظمات غير الحكومية أن كان لها فضل السبق في التعامل مع الظاهرة بمنهج جديد بالتعاون مع المنظمات الدولية، في وقت لم تكن فيه لهيئات الرعاية الاجتماعية سياسات محددة للتصدي لهذه الظاهرة، واقتصرت على تشجيع جهود الجمعيات التطوعية.

وتلعب المنظمات غير الحكومية الآن أدوارا واضحة في دعم الطفولة بشكل عام مثل: المساهمة في مناقشة القوانين المتعلقة بحقوق الطفل، وتنظيم حملات بشأن حقوق الطفل وعمالة الأطفال، وتنظيم المؤتمرات الوطنية التي تشارك فيها الوزارات والمؤسسات الرسمية والقطاع الأهلي لوضع خطة قومية لمواجهة بعض مشكلات الأطفال، وإجراء الدراسات عن بعض المشكلات، كما أنها تسهم بجهد واضح في إنشاء دور للحضانة.

وتنشئ المنظمات غير الحكومية أيضا الكثير من المؤسسات الموجهة لأطفال الشوارع على غرارا ما تنشئه الدولة مثل دور الأيتام، وتدعم دور المؤسسات الحكومية مثل مؤسسات رعاية الأحداث، وتبادر بمشروعات تدخلية لحل مشكلة أطفال الشوارع (مثل: مشروع بسطات الخضار في سوق الخضار المركزي بالأردن). كما تقدم الجمعيات الخيرية المساعدات المالية والعينية للأسر الفقيرة.

وتتميز المنظمات غير الحكومية فوق ذلك بإنشاء مؤسسات غير تقليدية مثل: مؤسسات تقديم الاحتياجات الأساسية من غذاء وكساء وعلاج وترفيه ونشاط رياضي من خلال مراكز الاستقبال النهارية، ومراكز الاستقبال المسائية المفتوحة تقدم خدمات الإيواء المسائي ومعسكرات الاستقبال المفتوحة.

ويوجه بعضهم النقد إلى هذه المنظمات من حيث إن جهودها لاتزال محدودة لا تتعدى بضعة مراكز استقبال أو مأوى أو دروس محو أمية وتكوين مهني في كل بلد، وتوجه الانتقادات إلى المنظمات غير الحكومية التقليدية العاملة في مجال أطفال الشوارع من حيث إن جهودها تتسم بالموسمية وعدم الاستمرارية، ويغيب بينها مبدأ التخصص وتحديد المواقع الجغرافية لمجال حركة كل منظمة لتنفيذ برامجها، وأنها تعمل بمعزل عن قطاعات المجتمع الأخرى، ويغيب فيها تبادل المعلومات، ويوجد من بينها من يهتم بالجهد العلاجي، ويفتقر إلى الرؤية الوقائية.

ونلاحظ على الجهود التقليدية وغير التقليدية للمنظمات غير الحكومية أنها لا تمتلك رؤية واضحة للاختلاف النوعي بين دورها ودور المؤسسات الحكومية، وبالتالي يغيب تقسيم العمل ويغيب معه الشعور بالإنجاز[7].

يمثل الأطفال العنصر الهام الذي يقع عليه عبء التنمية، ولذلك فمن الضروري أن يلقى الأطفال ما هم جديرون به من عناية مادية، ومالية، ومعنوية لسد احتياجاتهم في فترة النمو لكي يشبوا أصحاء[8].

إن التربية هي مسؤولية المجتمع كله حيث ينبغي أن تسعى كل أنظمته، ومؤسساته لتحقيق أهداف عملية التنشئة الاجتماعية السليمة، التي تساعد الطفل على الاعتماد على النفس.

والأسرة هي المسؤولة عن تكوين نمط شخصية الفرد، وهي الإطار العام الذي يغطي جميع الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يلعبها الفرد على مسرح الحياة. ولذلك تعتبر من أهم العوامل المؤدية للانحراف بما فيها من روابط، ومشاعر، وبما تشبعه من احتياجات أساسية للطفل، وبالتالي فهي العامل المشترك في طبيعة الجنوح.

مما لاشك فيه أن الطفل الذي يجد نفسه من أسرة فقيرة يتعرض لبعض الظروف التي تتميز بها الحياة في الأسر الفقيرة فيعاني من الحرمان الاقتصادي. مما يؤثر على علاقاته الاجتماعية، ويدفعه إلى الشعور بالحرمان المادي الذي قد يغذي اتجاهات، وبعض المشاعر الخاصة كالشعور بالحسد، والحقد، والكراهية، بالإضافة إلى مشاعر النقص. وهذا بدوره قد يسهم في خلق جو مناسب لنمو الاتجاهات العدوانية، أو السلوك الجانح[9].

إن واحدة من المشكلات الرئيسية في مصر والعالم مشكلة الأطفال في ظروف صعبة، والذين حرموا من حقوقهم، أو كونهم أطفال عاديين. وهذا الحرمان جاء نتيجة لسوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والقصور في الروابط الأسرية، وإجبار الأطفال على الأعمال المشروعة وغير المشروعة، أو وجود أطفال بلا أسر تماما تعتني بهم وبمستقبلهم، هؤلاء الأطفال عرضة لأن تكون نهايتهم في الشارع، ويزداد شعورهم بالحاجة إلى العناية والاهتمام.

إن وضع الأطفال مرتبط بالأوضاع الاجتماعية، والاقتصادية العامة السائدة، والأوضاع الخاصة بأسرهم. ومما لاشك فيه أن هؤلاء الأطفال يعتبرون ضحايا لتلك الأوضاع، التي لا يد لهم فيها، فإذا لم ننتبه مبكرا للمشكلات التي تواجههم حاليا، فقد ينتهي بهم الأمر إلى الانحراف والجريمة. ومن هنا نرى أهمية طرح بعض القضايا المتعلقة بسوء الأوضاع التي يعيش فيها هؤلاء الأطفال. كالأطفال الذين يعيشون في المناطق العشوائية.

يفتقد الأطفال في المناطق العشوائية، تلبية احتياجاتهم الأساسية الملائمة للمرحلة العمرية التي يعيشونها، من غذاء متوازن، وعلاج فعال، ومسكن مناسب. هذا بخلاف افتقادهم للأمن، سواء الأمن على أنفسهم أو ممتلكاتهم من اعتداء الآخرين، أو الأمن على منازلهم من قرار الإزالة واحتمالات تشردهم في الشارع. من هنا لابد من طرح قضية تدني الرعاية المقدمة لهؤلاء الأطفال وسبل تحسينها. كما أنه لابد أن نشير إلى المشكلات اليومية التي يواجهها الأطفال وأسرهم في تلك المناطق، والبديل في حالة إزالتها. ومن مدخل حماية الأطفال الذين يعيشون في تلك المناطق، وأيضا حماية المجتمع في حالة انحرافهم حاليا أو مستقبلا، ندعو كافة الأطراف والجهات المعنية لطرح القضية بكافة أبعادها ومناقشتها ومحاولة إيجاد حلول لها.

ومن أبرز هذه القضايا عمل الأطفال غير الملائم للمرحلة العمرية التي يعيشونها، وعدم الالتحاق أو التسرب من التعليم، ويكون مصيرهم هو التشرد في الشارع. فإذا ظل الأطفال في الشارع فإنهم سوف ينضمون إلى الفئة التي بدأت تشكل ظاهرة حاليا، وهي فئة أطفال الشوارع[10].

وظاهرة أطفال الشوارع مشكلة عالمية تثير القلق، فهم غالبا ما يعاملون بقسوة وقد يتم سجنهم أحيانا وقتلهم أحيانا أخري. ويعتبرون نتاجا لأوضاع بيئية، واجتماعية معقدة ومما لاشك فيه أن هذه المشكلة تمثل تحديا في عالمنا المعاصر. فملايين من أطفال العالم معرضون للفقر، والاستغلال، والإهمال، ومع ذلك فإن قليلا منهم اختاروا أن يهجروا منازلهم بحثا عن حياة أفضل، وأكثر استقلالا في الشارع[11].

ويعتبر أطفال الشارع ضحايا للظروف المجتمعية، وقد يمثلون خطرا كبيرا على المجتمع ذاته حيث يعمل عدد كبير منهم في السرقة والأعمال غير القانونية، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها أصدقاء السوء وسوء معاملة الأسرة أو التفكك الأسري[12].

حيث سجلت مشكلة أطفال الشارع تزايدا ملحوظا في العقدين الماضيين كنتيجة للتغييرات الاقتصادية والسياسية. فمن خلال اللقاءات مع المهتمين بحقوق الطفل ومع أطفال الشارع أنفسهم الذين نتجوا عن أسر متصدعة ويعملون أو يعيشون في الشارع، أكدت هذه اللقاءات وكذلك نتائج بعض الدراسات وجود قصور من الجهات الحكومية في التصدي إلى هذه المشكلة، كما أشارت إلى قصور في الدعم المادي والمعنوي المقدم لرعاية الطفولة[13].

هوامش:

1 . علا عبدالفتاح أحمد رجب: الابتكار والذكاء لدى الأحداث الجانحين والأطفال العاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، (القاهرة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1998)، ص 6.

2 . عبدالله أبوهيف: الكتابة بوصفها استعارة، (تونس، المجلة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1999)، ص 2.

3 . عبدالتواب يوسف: ثقافة الطفل العربي في ظل السياسات الحكومية، وعلى ضوء جهود المنظمة العربية للثقافة، المرجع السابق، ص 29.

4 . أنا فرويد . درثي برلنجهام: أطفال بلا أسر، ترجمة رمزي يس (القاهرة، دار الفكر العربي)، ص156.

5 . إبراهيم مرعي . ملاك الرشيدي: الخدمات الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة، (الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1983)، ص 11.

6 . متابعة شخصية مع الأطفال.

7 . عزة خليل: أطفال الشوارع في العالم العربي «مدخل تحليلي»، أطفال الشوارع، مرجع سابق، ص ص 47، 50.

8 . إيمان محمد صبري إسماعيل: إساءة معاملة الأطفال «دراسة استطلاعية عن الأطفال المتسولين»، مجلة علم النفس، (القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، عدد 53، 2001)، ص24.

9 . محمد سلامة غباري: أسباب جنوح الأحداث، (الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1987)، ص ص 123، 156.

10 . علا مصطفى أنور: الطفل في المناطق العشوائية، (القاهرة، المركز القومي للبحوث الجنائية والاجتماعية، 1998)، ص ص 235، 236).

11 . مدحت أبو النصر: دور المؤسسات التطوعية في التعامل مع مشكلة أطفال الشوارع «نموذج جمعية قرية الأمل»، (القاهرة، المؤتمر الخامس عن «الألفية الثالثة وصحة أفضل للطفل»، كلية التمريض، جامعة عين شمس، نوفمبر 2000)، ص 6.

12- Tierney - Nancy: Robbed of humanity, lives of Guatemalan street children, pangaee oganization, 1997.

13- Le Roux, Johann: Causes and characteristics of the street children phenomenon, Global perspective, Adolescence, (South Africa. Faculty of education, V 133, 1998), p 683.

تقـاريـــر

«إعلان تونس» الصادر عن المؤتمر العربي الثالث لحقوق الطفل، برعاية اليونيسيف والجامعة العربية خلال الفترة من 12 ـ 14 يناير 2004

● عقد «المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى لحقوق الطفل» برعاية «اليونيسيف» والجامعة العربية في تونس في الفترة من 12 ـ 14 يناير 2004، شارك فيه 17 دولة عربية.

وقد أصدر المؤتمر إعلانا يحمل اسم «إعلان تونس» ودعا الإعلان إلى اعتبار «خطة العمل العربية الثانية للطفولة» محطة أساسية تجدد من خلالها الدول العربية التزامها بتكريس منظومة حقوق الطفل وتفعيلها في النصوص وعلى أرض الواقع تأكيدا على قدرتها على احتضان أطفالها وشبابها وتوفير الخدمات الصحية والتربوية والاجتماعية وشتى أشكال الحماية لهم عبر مختلف القوانين والآليات المعتمدة، واعتبار هذه الخطة مجموعة من المعايير الإرشادية تهتدي بها دولنا في رسم خططها الوطنية ويراعى في تنفيذها انسجام مختلف السياسات والبرامج والآليات الخاصة بالأطفال للسنوات العشر المقبلة مع جملة المبادئ العامة المنصوص عليه في اتفاق حقوق الطفل الذي أسهمت الدول العربية في صوغه وصادقت عليه والتزمت به.

كما دعا إعلان تونس إلى أن تكون الخطط الوطنية واقعية ومحددة ولها مراحل زمنية تحددها كل دولة مع وضع نظم رصد وتقويم ما يتحقق من أهداف هذه الخطة طبقا للمراحل الزمنية للالتزامات الدولية وهي أعوام 2005 و2010 و2015 مع وضع معايير قياسية تتيح الرصد والتقويم للنتائج المحققة بصفة دورية.

وتضمن الإعلان التزام المشاركين في المؤتمر بـ:

- جعل حقوق الطفل التي هي جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان في الدول العربية في مجرى الاختبارات الوطنية الكبرى لدولنا، بما تكرسه من قيم سامية وبصفتها منظومة مترابطة المكونات لا تفاضل فيها بين الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وذلك في منوال التنمية الشاملة والمستديمة بما يشحذ إرادة الإنسان العربي ويمكنه من الارتقاء بواقعة نحو الأفضل وبما يتماشى والقيم الإنسانية النبيلة.

- تنشئة الطفل العربي على الاعتزاز بهويته وعلى الوفاء لوطنه أرضا وتاريخا ومكاسب، مع التشبع بثقافة التآخي البشري والتسامح والانفتاح والتفاعل الخصيب مع الثقافات الأخرى.

- إعداد الأجيال الجديدة لحياة حرة مسؤولة في مجتمع مدني قائم على التلازم بين الوعي بالحقوق والالتزام بالواجبات، تسوده قيم المساواة والاعتدال وروح المبادرة والإبداع والمواطنة.

- إذكاء روح التضامن والتآزر بين مختلف مكونات مجتمعنا في نطاق تجسيم البعدين الاجتماعي والإنساني بما يسهم في تفعيل حقوق الطفل على أرض الواقع.

- نشر ثقافة حقوق الطفل على أوسع نطاق بالوسائل الفاعلة والمناسبة بين الصغار على السواء والعمل على الإفادة من المبادرات الرائدة الخاصة بحماية الطفل وإنمائه التي أنجزت عربيا وعالميا، مثل مندوب حماية الطفل، وبرلمان الطفل، ومجالس بلديات الأطفال وغير ذلك من المبادرات.

- التمسك بحقوق الطفل الفلسطيني والسعي الحثيث لتفعيل هذه الحقوق وخصوصا حقه في الحياة الحرة الكريمة على أرض وطنه فلسطين، وحقه في الحماية من الممارسات العدوانية الإسرائيلية ومن النيل من كرامته ومن حقوقه الأساسية وحقه في هوية وطنية ضمن دولة فلسطينية مستقلة عاصمتها القدس الشريف، وحفز الجهود العربية والدولية للعمل على إعادة تأهيل المتضررين منهم بدنيا ونفسيا ووضع البرامج والآليات التي تكفل حمايتهم تطبيقا للاتفاقات والمواثيق الدولية ذات الصلة.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ شارك الدكتور حسن الإبراهيم والأستاذ أنور النوري في اللقاء السنوي الخامس والعشرين لمنتدى التنمية الذي عقد في البحرين في الفترة من 15 - 16 يناير 2004 تحت عنوان «الإصلاح من الداخل لتقديم رؤيا إصلاحية للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لدول الخليج العربي».

❖ شارك الدكتور حسن الإبراهيم في الاجتماع الخامس لفريق الخبراء المكلف بدراسة التطوير الشامل للتعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الذي عقد في مملكة البحرين بتاريخ 16 يناير 2004.

❖ بناء على دعوة من مدير عام منظمة اليونسكو، وافق الدكتور حسن الإبراهيم، على المشاركة في عضوية اللجنة الاستشارية العربية الرفيعة المستوى المكلفة بدراسة تطوير المناهج التربوية في الدول العربية، وتم إبلاغ الموافقة إلى مساعد المدير العام لليونسكو للعلاقات الخارجية في باريس.

❖ تلبية لطلب المكتب الإعلامي في سفارة دولة الكويت في الجمهورية التونسية للمشاركة نيابة عن وزارة الإعلام في الدورة الحادية عشرة لـ «معرض صفاقس الدولي لكتاب الطفل» الذي ستقام خلال الفترة من 18 - 28 مارس 2004، فقد قامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإرسال مجموعة من إصداراتها للمشاركة بها في المعرض مثل:

- مجموعات من قصص الأطفال التي أصدرتها الجمعية.
- الأعداد السابقة لـ «مجلة الطفولة العربية».
- سلسلة الكتب السنوية للجمعية.

❖ محاضرة حول أدبيات الأطفال ألقتها السيدة جين كيرتز يوم الخميس 12 فبراير 2004 في مقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

قامت الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت تحت مظلة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع كل من المدرسة العالمية الأمريكية والمدرسة الأمريكية في الكويت والمدرسة الدولية الأمريكية باستضافة كاتبة قصص الأطفال المعروفة جين كيرتز (ولدت جين كيرتز في مدينة أورجون في ولاية بورتلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتقلت وهي في الثانية من عمرها للعيش مع أهلها في أثيوبيا).

تركزت محاضرة السيدة كيرتز حول تجربتها في الكتابة من خلال ذكريات طفولتها في أثيوبيا، حيث لم يكن هناك تلفزيون ولا راديو ولا أفلام، بل التمتع بالطبيعة وتسلق الجبال واللعب بمياه الأنهار تحت الشلالات والاستماع إلى الموسيقى، ثم بدأت تعبر عن سرورها بتخيل قصصها تتبلور إلى واقع جميل وخلاب رجعت السيدة كيرتز إلى أمريكا لكي تكمل دراستها الجامعية، وهناك وجدت صعوبة في التحدث عن ذكريات طفولتها لزملائها لاختلاف البيئة وصعوبة التفاعل معها عاطفيا وبما تحس به من اشتياق لطبيعة القارة الأفريقية، ولشعورها بالوحدة توجهت للتعبير بالكتابة عما يخالجها من مشاعر وهكذا تبلورت قصتها الأولى تحت عنوان «حريق في الجبال»، ومن ثم تتابعت قصصها الكثيرة التي معظمها تصف جمال أفريقيا وشعبها والعيش بين دولتين مختلفتين بالتقاليد والعادات.

ومن ثم فتح باب النقاش وتبادل الآراء بين السادة الحضور حول أدبيات الأطفال وأهميتها في بناء جيل المستقبل.

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالأطفال

تكييف مناهج الطفولة المبكرة في بيئات شاملة
ترجمة تحقيق: امطانيوس ميخائيل . علي سعود حسن . جبرائيل بشارة
بالاشتراك مع: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . إدارة التربية
الناشر: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف
تاريخ النشر: 1/1/2002

هذا الكتاب، يحتوي على الأبحاث التالية: مقدمة حول فلسفة الكتاب واختصاصيو التدخل المبكر وذوو الاحتياجات الخاصة وعينة من إجراءات دعم الاحتواء. النهوض بأعباء الحاجات الخاصة في التربية المبكرة التحدي. حول المشاركة مع الأسر. تعرف الحاجات الخاصة ومراقبة التقدم. تطوير خطط وبرامج التدخل الفردية. تنفيذ استراتيجيات التدخل والتعليم. تعزيز النمو الاجتماعي والانفعالي. مساعدة الأطفال الصغار على تطوير مهاراتهم الحركية. تربية مهارات الاتصال. تشجيع تطوير المهارات المعرفية ومعرفة القراءة والكتابة، الاستخدام الفعال للمحترفين المساعدين والمتطوعين في برامج التدخل المبكر. ويحتوي الكتاب على ملاحق: صحيفة النمو النموذجي، أوجد العمر الكلامي والسمعي لطفلك، الانعكاسات ردود الفعل والتضمينات، قائمة رصد بالاشارات التي تحتاج إلى مراجعة أو استشارة الكفايات اللازمة للمتدربين في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكرة.

إعداد الطفل للتفوق منظور معلوماتي لتنمية القدرات الابتكارية للطفل العربي في مرحلة الطفولة المبكرة
تأليف: إبراهيم عبدالكريم الحسين
الناشر: دار الرضا للنشر
تاريخ النشر: 1/1/2002

مع دخول الإنسانية عصر المعلومات حدث تغير في مفهوم التفوق لدى المجتمعات، فإذا كان التفوق العسكري يشكل هاجسا للمجتمعات حتى منتصف القرن العشرين فإن التفوق المعلوماتي أصبح اليوم المنظور الأساسي لاستراتيجيات الدول المتقدمة والدول اللاحقة بها، ويشير الباحثون في مجال التربية وعلم النفس وبيولوجيا الأعصاب إلى أنه من الأهمية بمكان وفي ظل تسارع تجدد المعرفة التي تعيشها الإنسانية ومن أجل التكيف بشكل أكثر كفاءة مع التغيير السريع للمعلومات لابد من زيادة درجة ذكاء البشر فوق / 160 / درجة الأمر الذي جعل الأنظار تتجه نحو مرحلة الطفولة المبكرة على اعتبار الفترة التي تكمن فيها الفرص الزمنية لتنمية مدارك الطفل ومواهبه وسائر جوانب شخصيته إلى أقصى مدى لها.

يوضح هذا الكتاب الأهمية الكبيرة لمرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الإبداع) كما يقدم للأسرة العربية الأسس التربوية الصحيحة لتربية الطفل خلال سنواته الأولى. والكتاب يجيب عن السؤال الأهم لأي أسرة... كيف أجعل طفلي متفوقاً في عصر المعلومات...؟

الكبار والصغار يتعلمون، النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة
تأليف: جاكلين صفير، جوليا جيلكس
الناشر: ورشة الموارد العربية
تاريخ النشر: 2003/5/1

يتوجه هذا الدليل إلى كل العاملين والمهتمين في مجال رعاية وتنمية الطفولة المبكرة ويعرفهم في «الجزء الأول» بالنهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة، لقد تم تطوير هذا النهج على يد مجموعة من الهيئات والأفراد الناشطين في عدد من البلدان العربية الذين قاموا على مدى العقد الماضي بتشارك خبرتهم في العمل مع الأطفال الصغار، وبالتأمل فيها.

يستند النهج الشمولي التكاملي إلى ركيزتين مقبولتين عالمياً هما: حقوق الطفل، وعلم النفس النمائي. وهو يعرض أساليب مختلفة من أجل التعرف على طرق عمل تساهم في تحسين البرامج والموارد الخاصة برعاية وتنمية الطفولة المبكرة، بحيث تتعاظم فائدتها، وتزداد ملاءمتها للواقع المحلي سواء العربي أو غيره.

يتضمن دليل التدريب الجزء الثاني عدداً من الموارد والأنشطة العملية، تنتظم جميعها حول 27 موضوعاً، يمكن استخدام هذه الموارد والأنشطة بمرونة من أجل بناء طيف متنوع من برامج التدريب التشاركية (أي التي تقوم على مبدأ التشارك بين المتدربين) بكلمات أخر، تشكل خبرة المتدربين الذاتية نقطة الانطلاق نحو تطوير ونشر النهج الشمولي التكاملي. وعلى مدى صفحات الدليل كلها «ينغمس الكبار العاملون مع الأطفال في عملية» تأمل للطفل وللطفولة في مجتمعاتهم المحلية، ويجري تشجيعهم على العمل سوياً من أجل تحديد طرقهم الخاصة في تحسين البرامج والموارد المتعلقة برعاية وتنمية الطفولة المبكرة.

إن الجزء الثالث يحتوي على مجموعة من المقالات والمواد المأخوذة من مصادر مختلفة، انتقتها المؤلفة، لتفرز من خلالها النهج الذي يبني عليه هذا الدليل. ويركز هذا النهج على حقوق الطفل وعلى الأسرة والشركات والبرمجة الشمولية التكاملية المرنة في مجال الطفولة المبكرة.

الطفولة في الميزان العالمي
تأليف: عبدالباري محمد داود
الناشر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية
تاريخ النشر: 2003/7/1

يتناول كتاب «الطفولة في الميزان العالمي حديثاً عن الطفولة من هذا المنظور، ويقع في أربعة فصول: الفصل الأول: يتحدث عن الطفولة بين الحاضر والمستقبل. الفصل الثاني: يدور حول حقوق الطفل في ظل القانون المدني والاتفاقيات الدولية. الفصل الثالث: يأتي متناولاً: الاهتمام العالمي بالطفل، الفصل الرابع: انصبت دراسته في حقوق الطفولة عند الأمم والشعوب. وعلى رغم من كون الكتاب يقع في أربعة فصول فإنه تناول حديثاً بشيء من التركيز والشمول حول هذا الموضوع.

بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية

تأليف: روبرت ريزونر

الناشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع

تاريخ النشر: 2003/12/1

يعتبر الدكتور روبرت ريزونر. رئيس المجلس العالمي لتقدير الذات. من أبرز الخبراء الذين عملوا في هذا المجال. فقد وضع برنامجاً متكاملاً لبناء تقدير الذات في المدارس بمراحلها الثلاث مشتملاً على: دليل المسؤول، دليل الأهل، المواد التعليمية، دليل المعلم.

ما المقصود بمفهوم تقدير الذات؟ ما هي عناصر تقدير الذات؟ ما هي أدوار كل من مدير المدرسة والأهل في بناء وتعزيز وتقدير عال للذات لدى الطالب؟ ما هو دور المدير في بناء وتعزيز تقدير عال للذات لدى المعلمين؟ ولدى الموظفين بشكل عام؟ ما هي السمات الدالة على تقدير متدن للذات لدى الطالب؟ لدى المعلم؟ ما هي السمات الدالة على تقدير عال للذات لدى الطالب؟ لدى المعلم؟ ما هي العلاقة بين تقدير الذات وتحصيل الطالب؟ ما هي العلاقة بين تقدير الذات والمشاكل السلوكية؟ ما هي العلاقة بين تقدير الذات وإنتاجية المعلم؟

أكثر من 150 نشاطاً جاهزاً للاستخدام في كل مرحلة من المراحل الدراسية.

برنامج إرشادي متكامل للمدرسة والأسرة.

تنشيط قدرات الطفل على التعلم

تأليف: اسماعيل الملحم

الناشر: دار علاء الدين

تاريخ النشر: 2003/12/1

يعتبر هذا الكتاب دليلاً تربويا مهما، لأنه يضع بين أيدينا أحدث الدراسات التي تتعلق بالطفل وتنشيط قدراته على التعلم، فيدرس المرحلة الأولى من حياتنا بكل خصائصها وسماتها وأثر البيئة في تنشيط المتعلم كما يدرس من الاستجابات التعددية إلى التفكير، النمو اللغوي، والحركي وأدب الطفل. ويفرد فصولاً للحياة المعرفية والتعلمية، والإدراك وتنشيط التعلم، ومن الذاكرة إلى التذكر، والانتباه والذكاء والإبداع وتنشيط التفكير والإبداع والتفكير المبدع. هذا الكتاب خير مرجع ومعين للأسرة والمعلمين وكل العاملين في الحقل التربوي، لما يتميز به من غزارة معرفية ودقة علمية ووضوح في الرؤية.

دراسات الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة

تأليف محمد عباس يوسف

الناشر: دار غريب للطباعة والنشر

تاريخ النشر: 2003/7/1

يتميز هذا الكتاب عن سائر الكتب العربية بل والأجنبية التي تناولت مشكلة الإعاقة لدى الفئات والخاصة بأنه يتناول الإعاقة في دلالتها اللاشعورية باعتبارها دلالة خاصة وفريدة حيث تختلف هذه الدلالة باختلاف الصراعات الطفيلية وما يعتمل في الأعماق اللاشعورية لدى كل فرد. وذلك دون إغفال لتأثير المتجهات

الاجتماعية.. الأسرية والبيئية في حال تفاعلها مع تلك الدلالة.. وسائر المتجهات القائمة في الحقل السيكولوجي للفرد.

موضحاً أيضا أهمية التكامل بين المنهج الاكلينيكي في علم النفس وطريقة خدمة الفرد باعتبارها إحدى الطرائق المهمة للخدمة الاجتماعية والملائمة للتعامل مع مشكلات الشخص المعاق.. بدءا من مرحلة الدراسة المتعمقة والشاملة للحالة، إلى مرحلة العلاج والمتابعة.

تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة

تأليف عادل عبدالله محمد
الناشر: دار الرشاد
تاريخ النشر: 2003/7/1

يتألف هذا الكتاب الذي بين أيدينا من خمسة فصول يتناول كل منها إحدى الدراسات التي قام بإجرائها المؤلف مستخدماً جداول النشاط المصورة في سبيل تعديل جانب من سلوكيات الأطفال المتخلفين عقلياً، وفي هذا الاطار يعرض الفصل الأول لاستخدام هذه الجداول إلى جانب الإرشاد الأسري في سبيل تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، يعرض الفصل الثاني لفعالية تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على استخدام تلك الجداول بغرض الحد من سلوكهم العدواني.

أما الفصل الثالث فيتناول استخدام مثل هذه الجداول بهدف الحد من أعراض اضطراب الانتباه من جانب مثل هؤلاء الأطفال. في حين يعرض الفصل الرابع لاستخدام تلك الجداول وإرشادا لأمهات المتابعة تدريب أطفالهن المتخلفين عقلياً. وفي هذه الدراسة استخدام برنامج كمبيوتر لقياس مدى التحسس من الانتباه لدى هؤلاء الأطفال من خلال التعرف على متغيرات ثلاثة هي زمن الرجع، ومدى الانتباه، ولا يخفى على القارئ أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف انتباههم، وقد يصل البعض منهم إلى حد اضطراب انتباه وهو ما عرض له الفصل الثالث، في حين قد لا يصل البعض الآخر إلى ذلك الحد ويصبح الأمر مجرد ضعف في الانتباه فقط ولكنه لم يرق إلى حد الاضطراب وهو ما عرض له في الفصل الخامس.

تربية الأطفال المعاقين عقلياً

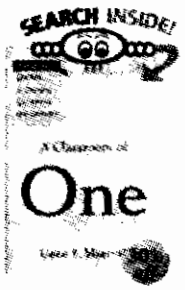
تأليف أمل معوض الهجرسي
الناشر: دار الفكر العربي
تاريخ النشر: 2003/7/1

ترجع أهمية هذه الدراسة والمعنونة بـ «تربية الأطفال المعاقين عقلياً» إلى أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها، واهتمت بها وهي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة التي تعد ذات أهمية خاصة في تنشئة الطفل المعاق وتحصيله، واكتسابه المهارات العقلية والانفعالية والاجتماعية والتعرف على البيئة من حوله، وخصائص النمو في هذه المرحلة التي ترسم حياته المستقبلية. هذا وتهدف الدراسة لتحقيق ما يلي: أولاً: تتبع الفكر التربوي المرتبط بتربية الأطفال المعاقين عقلياً على مر العصور التاريخية حتى العصر الحديث، موضحاً بعض الجهود التربوية التي قامت في الدول الأجنبية، والعربية

انبثاقاً من الاحتمالات العالمية لفئات المعاقين عقلياً في العصر الحديث، ثانياً: التعرف على خصائص فئات الأطفال المعاقين عقلياً العوامل المؤدية لهذه الإعاقة، ثالثاً: الوقوف على واقع تربية الأطفال المعاقين في مدارس التربية الفكرية ومؤسسات التثقيف الفكري عامة وفي جمهورية مصر العربية خاصة.

والدراسة فيما تعرض وتدرس تتبع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف تحليل البيانات والمعلومات المتصلة بالواقع الحادث في المجتمع، وكذلك تحليل الواقع الحالي للرعاية التربوية المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً بمؤسسات التربية الفكرية من خلال دراسة تطور الفكر المرتبط بتربية الأطفال المعاقين، ثم تتناول المفاهيم العلمية للإعاقة الفعلية وطرق التشخيص العلمي للخصائص التي يقوم عليها تصنيف فئات المعاقين، ودراسة العوامل والأسباب التي تقف وراء هذه الإعاقة، وفي ضوء ذلك تم وضع خطة لكيفية الارتقاء بالرعاية التربوية في مؤسسات تربية الأطفال المعاقين عقلياً ومتطلبات تحقيقها.

A Classroom of One: How Online Learning is Changing our Schools and Colleges



by Gene I. Maeroff (Author)
Publisher: Palgrave Macmillan; 1st edition (February 8, 2003)
ISBN: 1403960852

Book Description

This is Gene Maeroff's report from the from on the short history and status of online learning in the United States and around the world.

Maeroff is a reporter who takes you to the schools from Penn State's World Campus to the Florida Virtual School to the newly emerging online learning initiatives in Afghanistan. His journey ultimately provides a snapshot of the way in which technology is changing the minds of people with regard to the nature of higher edncation. He looks at the method of electronic delivery, the quality of the information being delivered and quality of interaction it engenders. He looks at the way learners are adapting to this new technology and how mueh responsibility is put on the student's shoulders. Finally, and maybe tellingly, he looks at the business of online learning.

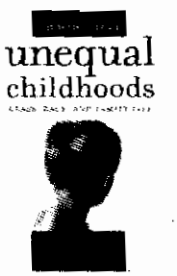
Growing Up With Literature

by Walter E. Sawyer,
Francis P. Hodge
Publisher: Delmar Publishers; 4th edition (July 2003)
ISBN: 0766861538/All Editions

Book Description

Growing Up With Literature, 2E, Provides a comprehensive collection of the best children's book titles, with a multitude of practical hands - on activities for using the books in early childhood and primary grade educational programs. It provides artionale for using literature, procedures for selecting books, explanations of how to use books in the classroom and a variety of steps to foster a love of reading in children. ALSO A VAILABLE INSTRUCTOR SUPPLEMENTS CALL CUSTOMER SUPPORT TO ORDER Instructor's Guide, ISBN: 0-8273 - 7229 - 9-- This text refers to the Paperback edition.

Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life



by Annette Lareau (Author)
Publisher: University of California Press; September 2003.
ISBN: 0520239504.

This accessible ethnographic study offers valuable insights into contemporary family life in poor, working class and middle class American households. Lareau, an assistant sociology professor at the University of Califirnia, shadowed 12 diverse families for about a month, aiming for intensive naturalistic, observation of parenting habits and family culture.

In detailed case studies, she tells of an affluent suburban family exhausted by jaunts to soccer practice, and of a welfare mother's attempt to sell her furniture to fund a trip to Florida with her AIDS - stricken daugter. She also shows kids of all classes just goofing around. Parenting methods. Lareau argues, vary by class more than by race. In working class and poor. households, she says, parents don't bother to reason with whiny offspring and children are expected to find their own recreation rather than relying upon their families to chauffeur them around to lessons and activities.

According to Lareau, working class and poor children accept financial limits, seldom talk back, experience far less sibling rivalry and are noticeaby free of a sense of entitlement. Middle class children, on the other hand, become adept at ensuring that their selfish needs are met by others and are eonversant in social mores such as shaking hands. looking people in the eye and cooperating with others. Both methods of child rearing

have advantages and disadvantages, she says: middle class kids may be better prepared for success at school, but they're also likely to be more stressed; and working class and poor kids may have closer family ties, but sometimes miss participating in extracurricular activities. This is a careful and interesting investigation of life in the land of opportunity and the land of inequality.
Copyright 2003 Reed Business Information, Inc.

Early Childhood Development: A Multicultural Perspective (3rd Edition)

by Jeffrey Trawick - Smith (Autor)
Paperback: 544 pages
Publisher: Prentiee Hall; 3rd edition (July 17,2002)
ISBN: 0130465763

This text addresses typical and atypieal child development chronologieally from birth through age eight with a unique multicultural foeus, whieh is essential for our increasingly diverse student population.

Development Is Examined from a Multicultural Perspective
Developmental domains are presented with examples of cultural diversity throughout.
Multicultural presentation prepares adults to meet the unique needs of children of varying backgrounds.

Atypical Development and Classroom Adaptations Are Smoothy Integrated.
Atypical and typical development is addressed for cognitive / linguistic, physical, and social domains.
Classroom Adaptations feature provides practical ideas for adapting classroom space, materials, curricula, and adult interactions to meet the needs of children with challenging conditions.

Practical Applications Make This a Hands - on Guide for Edueators and Caregivers.
Assessing Young Children tables provide observation guidelines and suggestions for application.
Child Guidance feature, new to this edition, explores research - based ways adults can guide development.
Research into Practice scction describes practical classroom and parenting applications.

ببليوجرافيا الجمعية

استراتيجيات للاستيعاب القرائي:
استراتيجية تنال القمر واستراتيجية الجدول الذاتي / مارغريت دايرسون، ترجمة قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار التركي للنشر والتوزيع، 1996.

أسس علم النفس/ أحمد محمد عبد الخالق. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، 1993.

أطفال الشوارع في العالم العربي/ عبدالرحمن عبدالله الصبيحي. الرياض: مطابع الحميضي، 2003.

الأطفال والحرب في لبنان: المحنة والمعاناة. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1986.

تطور سلوك الاتصال عند الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة/ فايز قنطار. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1991.

تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية/ مارغريت دايرسون، ترجمة قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية بالدمام: دار التركي للنشر والتوزيع، 1995.

تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها / تحرير آرثر ل. كوستا وبينا كاليك، تقديم ديفيد بيركنز، ترجمة قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، 2003.

التوجيه التربوي والمهني/ جان دريفيون، ترجمة ميشال أبي فاضل. (سلسلة زدني علما). بيروت: منشورات عويدات، 1982.

ثقافة الحاسوب: دليل علم أساسيات الكمبيوتر / عبدالفتاح الفولي. القاهرة، 1993.

رسائل عيد الميلاد: مجموعة قصائد شعرية / تيدهيوز، ترجمة عيد إبراهيم، مراجعة محمد يوسف. (سلسلة إبداعات عالمية، 345). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2003.

علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة / أحمد محمد مبارك الكندري. الكويت: مكتبة الفلاح، 1992.

علم النفس التربوي / رجاء محمود أبو علام. الكويت: دار القلم، 1978.

علم النفس العام/ عباس محمود عوض. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1994.

الكتاب في العالم الإسلامي: الكلمة المكتوبة كوسيلة للاتصال في منطقة الشرق الأوسط / تحرير جورج عطية، ترجمة عبدالستار الحلوجي. (سلسلة عالم المعرفة، 297). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2003.

المتفوقون دراسيا والمتفوقون عقليا بالمدارس الثانوية بالكويت / إعداد حمدي رشيد محمد الحنبلي مراجعة رجاء محمود أبو علام. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1989.

المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة: دراسة تشخيصية علاجية/ رحاب محمود محمد صديق، تقديم عبدالفتاح غزال. (سلسلة الدراسات والبحوث التربوية والنفسية، 3). القاهرة: الملتقى المصري للإبداع والتنمية، 1999.

مشاكل الأطفال.. كيف نفهمها: المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها / محمد أيوب شحيمي. (سلسلة الطفل النفسية والتربوية). بيروت: دار الفكر اللبناني، 1994.

مشروع دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في دولة الكويت: المرحلة الثانية (أدوات المؤشرات التربوية. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية 2004.

المناهج المعاصر / الدمرداش عبدالمجيد سرحان. الكويت: مكتبة الفلاح، 1983.

ندوة أدب الطفل: في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الدوحة 7.4 مارس 1989. قطر: وزارة الإعلام والثقافة، 1989.

الانضباط التعاوني / ليندا ألبرت، ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، 1999.

نظام الحسابات القومية/المعهد العربي للتخطيط بالكويت. الكويت: سلسلة جسر التنمية، 2002.

نظرات في الفكر التربوي المصري/سعيد اسماعيل علي. القاهرة: جامعة عين شمس، 1983.

وثيقة استشراق مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000.

الوضع التعليمي للطفل في دول الخليج العربي في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الطفل: دراسة تحليلية تقويمية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، 1986.