الأبحاث والدراسات

مصدر الضبط وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى الأطفال

د. محمد قاسم عبد الله
كلية التربية، جامعة الملك خالد

الملخص

استهدفت هذه الدراسة تعرف مصدر الضبط لدى الأطفال وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم، واستكشاف الفروق بين الجنسين فيها. وشملت عينة البحث 230 طفلا (115 ذكور، 115 إناث) في مرحلة الطفولة المتأخرة، تتراوح أعمارهم بين 11-13 سنة بمتوسط قدره (11,8). وقد تم سحب أفراد هذه العينة من عدد من المدارس الابتدائية السورية، واستخدمت أداتان في هذه الدراسة، مصدر الضبط، والثانية مقياس والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. وبينت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التشاؤم وفي الضبط المجهول، في حين كان هناك فرق دال إحصائياً في مصدر الضبط الخارجي (الإناث أعلى). أما عن العلاقة بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم، فقد ظهر ارتباط موجب ودال إحصائيا، بين مصدر الضبط الداخلي والتفاؤل، وبين التشاؤم وكل من الضبط الخارجي والمجهول. وقد ظهر ارتباط سالب بين الضبط المجهول والتفاؤل.

The Locus of Control and its Relation To Optimisim and Pessimisim among Children

Dr.Mohammed Q. Abdullah
Associate Professor of Mental Health
University of King Khalid, Faculty of Education.

(Abstract)

The relationship between locus of control and optimisim and pessimism was investigated in a sample of Syrian elementary school children. Two tools were used: Perception of Locus of Control Scale, and the Arabic Scale of Optimism and Pessimism. The sample consisted of (230) children (115 males, 115 females) in the age range of 10-13 years.The results showed no significant differences between males and females in pessimism, and in unknown internal control, whereas females were about to have higher in external control than males.On the other hand, the findings showed that:(1) the correlation between internal control and optimism, (2) the correlation between external control and pessimism,(3) the relation between unknown control and pessimism, were positive and signifficant. These results were discussed in light of relevant literature on optimism, pessimism and locns of control.

مقدمة

لقد احتل مفهوم مصدر الضبط المدرك Perceived Locus of Control (ويطلق عليه مركز التحكم أحيانا أخرى) الذي قدمه روتر(Rotter,1966I) مكانة مهمة بين المفاهيم النفسية، واستقطب عددا كبيرا من الباحثين الذين درسوا محددات السلوك الإنساني والشخصية عموما (عبدا لله، 2000، موسى 1993 ;Bandura,1986).

ويعتبر مصدر الضبط المدرك أحد متغيرات الشخصية الذي يختلف فيه الأفراد من حيث إدراكهم لموقع أو مصدر القوى المسيرة للأحداث في حياتهم، حيث يختلف الموقع المدرك لهذه القوى بين ما هو داخلي internal وبين ما هو خارجي external، وقد انتقل الاهتمام بهذا المتغير إلى البحث التربوي بسبب أهميته في فهم السلوك التحصيلي للتلاميذ، وفي الكشف عن العوامل النفسية التي تقف خلف القصور الأكاديمي (حداد والأخرس، 1998، Peterson & Bossio,1991).

وقد عمل «روتر» على تطوير مقياس يقيس مصدر الضبط باعتباره متغيراً في الشخصية، مما دفع إلى مزيد من البحوث النفسية التي هدفت إلى كشف الفروق بين الأفراد في إدراكهم لمصدر الضبط وعلاقته بالكثير من الأنماط السلوكية ومتغيرات الشخصية الأخرى (Lefcourt,1981). ومن الفروق المهمة التي أظهرتها الدراسات بين الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي وبين ذوي الضبط الخارجي، هي ردود أفعالهم حيال الفشل والإحباط. فأصحاب الضبط الداخلي أكثر حصانة ضد الفشل كما أنهم أكثر قدرة على التعامل مع الإحباط لأنهم يبذلون مزيداً من الجهد بعد الفشل، وذلك كله عكس أصحاب الضبط الخارجي (Diener & Dweek,1980) وقد أشارت كثير من النتائج إلى أن داخلي الضبط يتمتعون بدرجة أعلى من الكفاءة في التعامل مع المحيط، ويسعون إلى جمع معلومات عن واقعهم بقدر أكبر من خارجي الضبط، كما أنهم ذوو قدرة على توظيفها في التعامل مع المواقف المختلفة (Hiroto,1974).

لقد اعتبر روتر مصدر الضبط ثالث العناصر المعرفية أو العقلية التي تضم إضافة إليه: 1 . الثقة بين الأشخاص، 2 . المفاهيم الرئيسة الأربعة (إمكانية السلوك، وقيمة التعزيز، وتوقع النتائج، والموقف السيكولوجي). لقد اعتبر مصدر الضبط متغيرا مهما جداً في تحديد سلوك الفرد وإنجازه، فالنتائج السلوكية تعزى إلى عوامل داخلية (كالقدرات، والمهارات، والجهد المبذول)، وعوامل خارجية (كالحظ، والصدفة). وقد وضع مقياس لقياس مصدر الضبط وتقديره سمي مقياس مصدر الضبط الداخلي ـ الخارجي Internal-External Scale ورمزه (IES)، (Rotter, 1966).

لقد بينت بعض الدراسات أن داخليي الضبط أكثر من خارجيي الضبط في طلب المعلومات وفي التحصيل وفي مقاومة الضغوط الاجتماعية، والتكيف النفسي (عبد الله، 2000).

يصف أصحاب الضبط الداخلي أنفسهم بأنهم مسؤولون عن نواتج أفعالهم لذلك فهم في حاجة إلى معلومات تحسن من فرص السلوك المرغوب اجتماعيا.

فقد تبين أن التلاميذ ذوي الضبط الداخلي الذين تم إرشادهم من قبل مدرسيهم قبل الامتحان كانوا أكثر طلبا للإرشاد النفسي من ذوي الضبط الخارجي وكانوا أعلى مستوى في الأداء والتحصيل، وأكثر ثقة بأنفسهم وأقل ميلا للاقتناع بالآخرين، وأكثر ميلا للبحث عن معلومات تتعلق بالمحافظة على الصحة، وأقل تعرضا للاضطرابات النفسية، وذلك عكس أصحاب الضبط الخارجي.

لقد أشار لايبرت وسبيجلر (Leibert & Spegeler,1997) أن هناك نموذجين فرعيين مختلفين لمصدر الضبط الداخلي والخارجي، هما: 1 . مصدر الضبط الخارجي المتسق، 2. مصدر الضبط الخارجي الدفاعي. فأصحاب الضبط الخارجي المتسق يعتقدون بأن نواتج أفعالهم وسلوكياتهم هي خارج نطاق تحكمهم بشكل ثابت ومتسق مع خبراتهم، وأنهم ينشؤون ضمن ظروف اجتماعية واقتصادية محرومة. أما النوع الثاني وهو الدفاعي فعلى العكس تكون معتقداتهم ليست ثابتة أو متسقة مع خبراتهم. ولا يوجد أي من الذين ينتمون للضبط الداخلي أو الخارجي ممن يتميزون بالثبات التام في مصدر الضبط. وقد أكد (روتر) أن التوقعات المعممة مثل مركز الضبط، قد تتغير بتغير ظروف الشخص.

منذ أن أتى (روتر، 1966) بمفهوم مصدر الضبط في نظريته عن التعلم الاجتماعي، أخذ

العلماء والباحثون بدراسته، وبحث علاقته بمتغيرات الشخصية المتنوعة كالتكيف (Harter,1983; Bandura,1990) والانبساطية والانطوائية (عبد اللطيف، وحمادة، 1998 Eysenek & Eysenck,1985;) والعجز المكتسب (Seligman,1975).

وبالرغم من ارتباط مصدر الضبط بعديد من متغيرات الشخصية والتكيف، فإن علاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم، وتقدير الذات يحتل مكانة متميزة في سيكولوجية الشخصية والصحة النفسية.

وفيما يختص بمفهومي التفاؤل والتشاؤم فقد أجريت عليه بحوث كثيرة، ويعرّف التفاؤل بأنه «نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك». كما يعرف التشاؤم بأنه «توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ماعدا ذلك إلى حد كبير»، (الأنصاري، 1998: 74).

يعتبر التفاؤل optimism والمزاج الإيجابي أمرين أساسيين للصحة العامة (Pervin,1996) وعلى العكس من ذلك فقد ارتبط التشاؤم pessimism والنظرة السلبية للأحداث بسوء التكيف والاضطرابات النفسية كالاكتئاب (Carver & Gaines,1987)، وقد ثبت وجود علاقة سلبية بين التفاؤل وأعراض الاكتئاب (Marshall & Lang, 1990).

وبالرغم من أهمية مفهومي التفاؤل والتشاؤم في الحياة الإنسانية عموماً وفي الدراسات النفسية خصوصاً، إلا أن الاهتمام بهذين المفهومين حديث نسبيا، حيث ظهر الاهتمام بهما في نهاية السبعينيات، ولكنهما احتلا مكانة متميزة في بحوث علم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية في العقدين الأخيرين (Scheier & Carver,1992).

ويرى (كارفر وشاير) أن التفاؤل صفة مهمة في الشخصية تتضمن توقعات عامة حول المستقبل، وأن الأفراد يقعون على خط متصل، من المتشائمين (الذين يتوقعون أشياء سيئة ستحدث) على أحد طرفي هذا الخط المستقيم، إلى المتفائلين (الذين يتوقعون أشياء حسنة ستحدث) على الطرف الآخر من الخط المتصل. وقد دلت البحوث على أن الفروق الفردية على بعد التفاؤل والتشاؤم ثابتة بشكل نسبي وحتى فترة لاتقل عن ثلاث سنوات حتى لدى أولئك الذين تواجههم كوارث جسيمة (Scheier & Carver,1993)، وهكذا فإن التفاؤل والتشاؤم يعكسان توقعات الأفراد لأحداث المستقبل وعواقب الأشياء.

إن التقييم المعرفي، والكفاءة الذاتية، وتوقعات النتائج، ينظر إليها على أنها استجابات تحدث في مواقف معينة، وليست سمات للشخصية (Bandura,1986; Lazarus & Folkman,1984) وبذلك فإن أي فرد قد يكون متفائلا في موقف أو حيال موضوعات معينة في حياته (كالعمل، والأصدقاء) ولكنه متشائم في موقف آخر أو حيال أمور أخرى في الوقت نفسه (كالزواج، أو الدراسة). من هنا تحتل خصوصية الموقف لتفسير النتائج والسلوك، مكانة مهمة في هذا السياق (عبد اللطيف وحمادة، 1998). من جهة أخرى فقد قادت هذه الدراسات النفسية إلى ظهور عدد من المفاهيم الأخرى مثل التشاؤم الدفاعي "defensive pessimism". ففي حين يشعر المتفائلون بقليل من القلق أثناء انتظارهم للإنجاز التحصيلي، نجد أن الأفراد الذين يتصفون بالتشاؤم الدفاعي يرسمون لأنفسهم أسوأ «سيناريو» حيث تكون لديهم توقعات منخفضة، لذلك يكون القلق لديهم مرتفعا دائما.أما التفاؤل غير الواقعي "unrealistic optimism" فيبدو من خلال ميل بعض الأفراد إلى الاعتقاد بأن الاحتمال الأعلى أن تحدث لهم أحداث سارة، والاحتمال الأقل أن تحدث لهم أحداث غير سارة مقارنة بالآخرين (Weinstein, 1980, 1987).

ويعتبر الضبط النفسي "psychological control"، والقوالب النمطية stereotypes من المتضمنات الكبرى في التفاؤل غير الواقعي عند الحكم على أحداث المستقبل السلبية.ولذلك فأصحاب التفاؤل غير الواقعي يشيرون إلى أن الأحداث السلبية التي بمقدورهم التحكم بها وضبطها يقلل من احتمال تعرضهم لها.

مصطلحات الدراسة

مصدر الضبط: أحد المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها روتر، وهي

تصور يحدد طريقة إدراك الفرد لمجريات الأحداث التي يمر بها، وهي أن موقع القوى المتحكمة في مجريات هذه الأحداث كامن في ذات الشخص (مصدر الضبط الداخلي)، أو كامن خارج الشخص (مصدر الضبط الخارجي).

1. مصدر الضبط الداخلي: هو إدراك الطفل أن مصدر القوى التي تتحكم في الأحداث التي يمر بها، إنما يعود إلى قوى وعوامل داخلية مثل: قدراته وجهوده ومهاراته الشخصية (أنا المسؤول عما يحدث لي).

2 . مصدر الضبط الخارجي: هو إدراك الطفل أن مركز القوى التي تتحكم في الأحداث التي يمر بها إنما يعود إلى قوى وعوامل خارجية مثل: الحظ والصدفة والآخرين (الآخرون هم المسؤولون عما يحدث لي).

التفاؤل:

عرف «شاييير وكارفر» (Scheier & Carver, 1985) التفاؤل بأنه «الميل إلى توقع أفضل نتاج ممكن من الأفعال أو الأحداث مرتبطة بالحركة المتجهة نحو الهدف»، وأنه «النظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيئ».

أما «ديمبر، وزملاؤه» (Dember,Martin, Hummer, Howe, Melton, 1989)، فقد عرفوا التفاؤل بأنه «نظرة إيجابية للحياة، والتوقعات الذاتية الإيجابية عن المستقبل الشخصي للأفراد». وأما «الأنصاري» (1998) فقد عرفه بأنه «نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو نحو النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك».

وهكذا فإننا نعتمد التعريف التالي للتفاؤل «هو النظرة الإيجابية للحياة في الحاضر والمستقبل، تجعل الفرد يتوقع الخير والأفضل، كما يقدرها مقياس التفاؤل المستخدم في هذه الدراسة».

التشاؤم:

عرف «شاييير وكارفر» (Scheier & Carver,1985) التشاؤم بأنه: «توقعات سلبية للنتائج بشكل عام، ترتبط بمدى الحركة المبتعدة عن الأهداف».

وأما تعريف «ديمبر وزملاؤه» (Dember et al., 1989) فهو «النظرة السلبية للحياة، والتوقعات الذاتية السلبية عن المستقبل الشخصي للفرد».

وقد عرف الأنصاري (1998) التشاؤم بأنه: «توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلا ذلك إلى حد بعيد».

يمكننا تعريف التشاؤم بأنه «النظرة السلبية للحياة في الحاضر والمستقبل، تجعل الفرد يتوقع الشر والأسوأ، كما يقيسها مقياس التشاؤم المستخدم في هذه الدراسة».

الدراسات السابقة

تؤكد الملاحظات والدراسات التجريبية وجود علاقة بين مصدر الضبط ومظاهر سلوكية متعددة مثل العجز المكتسب learned helplessness (Dweck & Repucci,1973 Seligman1975;) والفشل والإحباط (Hiroto,1974) والتحصيل الدراسي (الطحان والنشواتي، 1989) وسلوك المحافظة على الصحة ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وطلب المعلومات، والتكيف النفسي (Leibert & Spegeler,1997)، والطلاق والاحتراق النفسي (McIntyre, 1984)، وتقدير الشخصية (محمد، 1993)، واتخاذ القرار (سليمان، 1995).

إن حاجات الأطفال تستثار نتيجة ضغوط داخلية أو عوامل خارجية، يتوقف تأثيرها على مصدر الضبط، وما إذا كان الطفل يعتقد بأنه المسؤول عما يحدث له من نجاح أو فشل في حياته (ضبط داخلي)، أو أنه يرجع إلى الحظ والصدفة والآخرين (ضبط خارجي)، (Harris & Haplan,1985).

فقد بينت دراسة «دويك وريبوشي» (Dweck & Repucci,1973) أن الآثار السلبية للفشل ترتبط بإدراك الأطفال للعوامل المسؤولة عن نتائج إنجازهم وتحصيلهم مقاسا بمقياس مسؤولية

التحصيل العقلي (Intellectual Achievement Responsibility (IAR، حيث ظهر أن الأطفال الذين يلقون مسؤولية نتائج تحصيلهم وإنجازهم على عوامل خارجية يتدهور أداؤهم بعد الفشل بشكل ملحوظ مقارنة بالأطفال الذين يحملون أنفسهم مسؤولية نتائج إنجازهم.كما تبين أن ذوي الضبط الخارجي كانوا أكثر ميلاً لتعميم العجز المكتسب بالمقارنة مع ذوي الضبط الداخلي (حداد والأخرس، 1998 ; Alloy, Abramson, Peterson & Seligman,1984).

لقد أثبت واينشتاين (Weinstein, 1987) في بحوثه عن التفاؤل غير الواقعي أن الضبط النفسي والقوالب النمطية متضمنة بشكل كبير فيه وذلك عند الحكم على أحداث الحياة المستقبلة. فقد بين أن الأفراد الذين لديهم ميل نحو التفاؤل غير الواقعي يشيرون إلى أن الأحداث السلبية التي بمقدورهم ضبطها والتحكم بها يقل احتمال تعرضهم لها، كما يعتقد هؤلاء بأن الآخرين يحملون هذا الاعتقاد. ويرى أن هذا يلجأ إليه الأفراد من أجل تبرير إدراكهم غير الواقعي في عدم تعرضهم للأحداث غير السارة، وقد أيدت دراسات أخرى هذه النتيجة (Taylor & Browm,1994).

لقد استخدم كثير من الباحثين نمط العزو attribution في تفسير التحصيل الدراسي والمهام التعليمية والترقية (Smith & Whetehead,1984)، وقد افترض أن معتقدات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله التحصيلي تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وإنجازه النهائي. وقد تبين أن الأفراد يعزون هذه الأسباب إلى قدراتهم (عامل داخلي ثابت) وجهودهم (عامل داخلي متغير) وصعوبة المهمة (عامل خارجي ثابت) والحظ (عامل خارجي متغير). وقد اعتبرت القدرة والجهد عوامل داخلية لأن مصدر الضبط فيها يتولد من داخل الشخص. وتشير نتائج دراسات متعددة (Bar-Tal & Guttman,1981; Forsyth & Mcmillan,1981) إلى أن مصدر الضبط (داخلي. خارجي) وبعد الثبات (ثابت. متغير) مهمان في فهم الاستجابات الانفعالية للنجاح والفشل التحصيلي. كما بين وينر (Weiner,1985) أن مصدر الضبط يؤثر في مجموعة متنوعة من الخبرات الانفعالية العامة مثل: الغضب، والشعور بالذنب، وفقدان الأمل، والخجل، في حين يؤثر الثبات في التغيرات المعرفية التي تطرأ على التوقعات التي تعقب خبرات النجاح والفشل.

أما عن العلاقة بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم، فقد أجرى الأنصاري (1998)، دراسة تم من خلالها قياس مصدر الضبط بمقياس «روتر»، على عينة من (201) طالب وطالبة من جامعة الكويت، واستخرجت معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى 0.001 بين مصدر الضبط الخارجي وكل من التفاؤل (0.437-) والتشاؤم + (0.459) وتشير إلى أنه كلما ارتفعت الدرجة على مقياس التفاؤل كان هناك ثقة أقوى في مصدر الضبط الداخلي لأفعالهم، ومن ناحية أخرى كلما ارتفعت الدرجة على مقياس التشاؤم كان هناك ثقة أقوى في مصدر الضبط الخارجي لأفعالهم.

أما ما يتعلق بدراسة الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات فهي نادرة في البيئة العربية.لقد بين الطحان والنشواتي (1989) أن الفروق بين الجنسين في عوامل الضبط الخارجي صغيرة وغير دالة إحصائيا، وذلك على العكس من الفروق في مصدر الضبط الداخلي حيث كان متوسط الإناث أعلى بمستوى دال إحصائياً، وذلك في دراستهما التي أجريت حول أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات العربية المتحدة (الطحان والنشواتي، 1989). من جهة أخرى هناك دراستان. على حد علم الباحث. حول الفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم. الأولى دراسة «عبد الخالق والأنصاري» (1995) حيث طبقا القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم على عينة من طلبة جامعة الكويت (ذكور 504) و(إناث 522)، تبين وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في السمتين، حيث ظهر أن متوسط الذكور في التفاؤل (م= 54.52) والإناث (م= 53.02) والعكس في مقياس التشاؤم إذ حصلت الإناث على (م= 31.52) والذكور (م=28.78). أما الدراسة الثانية فهي للباحثين «عبد اللطيف وحمادة» (1998) التي طبقا فيها القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم على عينة (ن= 220) من طلبة جامعة الكويت وطالباتها، وتبين منها ارتفاع متوسط التفاؤل لدى الذكور مقارنة بالإناث بفارق ذي دلالة إحصائية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التشاؤم (عبد اللطيف وحمادة 1998).

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من هذه الدراسات أن معظمها قد ركز على علاقة مصدر الضبط بمتغيرات سلوكية مثل: العجز المكتسب (حداد والأخرس، 1998 ; Hirito, 1974; Seligman, 1975)، والتكيف والسلوك الصحي (Leibert & Spegeler,1997) وتقدير الذات (Weinstein, 1987) والتحصيل الدراسي (الطحان والنشواتي

1989)، إلا أنه لا توجد دراسة واحدة بحثت العلاقة بين مصدر الضبط والتفاؤل والتشاؤم، باستثناء دراسة الأنصاري التي أجريت على طلاب الجامعة (1998). من جهة ثانية لا توجد سوى دراستين بحثتا الفروق بين الجنسين، في التفاؤل والتشاؤم (عبد اللطيف وحمادة 1998، وعبد الخالق والأنصاري، 1995).

وهكذا يتضح من الدراسات والبحوث التي أجريت حول مصدر الضبط والتفاؤل والتشاؤم أنها متنوعة وكثيرة بوجه عام، وبالرغم من وجود عدد من الدراسات العربية حول هذه الموضوعات المهمة كلاً على حدة أو بحث علاقتها بمتغيرات أخرى في الشخصية، إلا أنه لا توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحث - أجريت لكشف العلاقة بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم على الأطفال عامة، والسوريين خاصة.

مشكلة الدراسة

لقد ثبتت أهمية مركز التحكم في تحديد أشكال السلوك التي تصدر عن الفرد، ونمط تكيفه. تتناول هذه الدراسة بحث العلاقة بين مركز التحكم وكل من التفاؤل والتشاؤم. فهل هناك علاقة (ارتباط) بين هذه المتغيرات، وما نوعها (سلبية، إيجابية، صفرية)، وما دلالتها الإحصائية؟ وهل هناك فروق بين الجنسين في مصدر الضبط أو في التفاؤل والتشاؤم ؟. إن النتائج التي توفرها هذه الدراسة مهمة جداً للمربين والمرشدين النفسيين بالمدارس لما لها من تطبيقات مهمة في تصميم البرامج الإرشادية وتنفيذها، ورفع مستوى الصحة النفسية للتلاميذ.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تعرف الفروق بين الذكور والإناث من الأطفال في كل من مصدر الضبط، والتفاؤل والتشاؤم.
2. تعرف العلاقة (الارتباط) بين مصدر الضبط والتفاؤل والتشاؤم.

تساؤلات الدراسة

1. هل توجد فروق بين الجنسين من الأطفال في مصدر الضبط، والتفاؤل والتشاؤم؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم لدى الأطفال عينة الدراسة، وما نوع هذه العلاقة، وما دلالتها الإحصائية ؟

منهج الدراسة

العينة:

تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع في مدارس مدينتي حلب وادلب ممن تراوحت أعمارهم بين 10 و 13 سنة، بمتوسط قدره (11.8 عاما للذكور، 11.9 عاما للإناث) وقد تم سحبهم بطريقة عشوائية طبقية، ويتحدرون من مستويات اجتماعية واقتصادية متجانسة. والجدول (1) يبين توزع أفراد العينة.

جدول (1)، توزع أفراد العينة (ذكور وإناث) والمدارس التي سحبت منها

الذكور	العدد	الإناث	العدد
مدرسة أسعد عقيل الابتدائية	32	مدرسة سوزان غالي	29
مدرسة أسعد عقيل الإعدادية	30	مدرسة كفر الورد	28
مدرسة التضامن العربي	30	مدرسة الظاهرية	31
مدرسة ساطع الحصري	23	مدرسة رابعة العدوية	27
المجموع	115	المجموع	115

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة: مقياس مركز التحكم للأطفال، ومقياس التفاؤل والتشاؤم.

1 ـ مقياس مصدر الضبط. وهو الصورة المعربة لمقياس «كونيل» المتعدد الأبعاد لإدراكات الأطفال لمصدر الضبط A Multidimensional Measure of Children Perceptions of control (Connell,1985)، والذي قام بتعريبه وتعديله «حداد والأخرس» (1998). لقد صمم المقياس ليقيس إدراك الأطفال لمصدر الضبط بناء على تصور نظري مفاده أن مركز القوى المتحكمة في مجريات الأحداث ونتائجها إما أن يدرك على أنه كامن في الذات (كالقدرات)، أو أنه كامن خارج الذات (الآخرين والظروف)، أو أنه غير معلوم. وبناء على ذلك فإن المقياس يقيس ثلاثة أبعاد مفترضة للضبط هي: 1 ـ بعد الداخل Control Internal (أنا المسؤول عما يحدث لي)، 2 ـ بعد الخارج Control External (الآخرون هم المسؤولون عما يحدث لي)، 3 ـ بعد المجهول Unknown Control (الحظ أو لا أعرف ما هي مسببات ما يحدث لي). ويقيس الضبط المدرك لدى الأطفال في المجالات التالية: المجال المعرفي، والمجال الاجتماعي، والمجال العام.وقد اشتمل المقياس المعرب على (36) فقرة اتبعت كل واحدة بمقياس تقدير من أربع درجات (صحيح تماماً، صحيح بعض الشيء، غير صحيح بعض الشيء، غير صحيح أبدا). وتتضمن كل فقرة موقفاً أو حدثاً يحدث للأطفال (في المجال المعرفي، أو الاجتماعي، أو العام) وتعطي سبباً لما حدث (مثال ذلك: عندما أحصل على علامة عالية في المدرسة يكون السبب أنني درست)، ويطلب من الطفل اختيار الإجابة التي تنطبق عليه. وقد اعتمد المقياس الأصلي على أسلوب التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس، وأسفر تحليله هذا عن ثلاثة عوامل تمثل الأبعاد الثلاثة للمقياس (داخلي الضبط، خارجي الضبط، مجهول الضبط). كما قدمت دراسة «هارتر، وكونيل» (Harter & Connell, 1984) دليلا على صدق المفهوم للمقياس حيث تم استقصاء العلاقة بين درجات الأطفال على الأبعاد الثلاثة للمقياس ضمن المجال المعرفي ودرجاتهم على مقياس هارتر لتوجهات الدافعية الذاتية مقابل الدافعية الخارجية في قاعة الدرس (خاصة وأن التفاؤل والتشاؤم مرتبطان بالتوجه نحو الهدف أو بالابتعاد عنه)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

1 ـ ترتبط مقاييس الضبط الداخلي، والخارجي، والمجهول بشكل منتظم مع الدافعية الذاتية للأطفال، حيث يرتبط الإدراك بالضبط الداخلي ارتباطاً أكثر إيجابية بالدافعية الذاتية (مقابل الدافعية الخارجية) عما هو عليه في حالتي الضبط الخارجي، والضبط المجهول.

2 ـ ظهر نسق مماثل من الارتباطات بين مقاييس مصدر الضبط وبين الأفكار والمشاعر المتصلة بالإنجاز.

3 ـ يمكن اعتماد هذه المقاييس في تصنيف توجهات الأطفال لإدراك عوامل نجاحهم وفشلهم.

أما ما يتعلق بثبات المقياس فقد تراوح معامل الثبات المستخرج بطريقة إعادة الاختبار بين 0.60 - 0.70 وذلك عند حساب الثبات لكل مقياس فرعي من مقاييس الضبط الثلاثة (وذلك على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 8-14 سنة).

وطبقت الصورة المعربة للمقياس من قبل «حداد، والأخرس» (1998) على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالبا وطالبة من الصفوف الخامس والسادس والسابع من أجل التأكد من وضوح التعليمات ووضوح الفقرات، وملاءمة اللغة لمستوى تلاميذ هذه الصفوف، وتم تجريب صيغتين للمقياس واحدة باللغة الفصيحة، وأخرى بالعامية. وقد بين التجريب الاستطلاعي أن صيغة اللغة الفصيحة كانت أكثر ملاءمة. وقد تم اعتماد هذه الصيغة بعد إجراء التعديلات اللغوية اللازمة التي بين التجريب الاستطلاعي ضرورة إجرائها.

وللتأكد من ثبات المقياس، فقد قام الباحث الحالي باستخدام طريقتي الاتساق الداخلي، وإعادة التطبيق. فبالنسبة للطريقة الأولى تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود المفردة والدرجة الكلية للمقياس فكانت (0.68). كما حسب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكانت (0.79). أما طريقة إعادة التطبيق فقد طبق المقياس على عينة من التلاميذ (ن= 54) بفاصل زمني قدره 17 يوماً، وحسب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فبلغ معامل الثبات (0.81) مما يؤكد تمتعه بثبات مرتفع.

2 ـ مقياس التفاؤل والتشاؤم . استخدم الباحث القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، من تأليف أحمد عبد الخالـــق (1996). وقد اعتمدت إجراءات التصميم على عينة مكونة من (277) طالباً، ويشتمل المقياس على 15 بنداً لقياس التفاؤل، مثل «تبدو لي الحياة جميلة»، كما يشمل مقياس التشاؤم 15 بنداً أيضا مثل «أشعر أنني أتعس شخص». ويجاب عن كل فقرة على أساس خمسة اختيارات. وقد بلغ معامل ثبات الفا كرونباخ إلى 0.93، 0.94 لمقياسي التفاؤل والتشاؤم على التوالي، مما يدل على ثبات مرتفع.وقد تم حساب صدق المقياس بطرق مختلفة منها الارتباط بين المقياسين واختبار التوجه نحو الحياة، وقد أشارت النتائج إلى ارتباط موجب بين مقياس التفاؤل واختبار التوجه نحو الحياة ر= 0.78 وارتباط سلبي بين مقياس التشاؤم واختبار التوجه نحو الحياة ر= 0.69-، مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياسين (الأنصاري، 1997، عبد اللطيف، وحمادة 1998).

أما الطريقة الثالثة فقد استخدم فيها التحليل العاملي لكل مقياس فرعي من المقياسين، وقد أسفر عن عامل أحادي واحد. وتشبعت بهذا العامل جميع البنود الخمسة عشر وتراوحت التشبعات بين 0.622 و0.809 في مقياس التفاؤل، وفي مقياس التشاؤم تشبعت بالعامل جوهريا جميع البنود الخمسة عشر، وقد تراوحت التشبعات بين 0.671 و0.828.

وقد أعاد الباحث صياغة بعض البنود لتتناسب مع الأطفال والمراهقين، ثم عرضها على عدد من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري، وقد أجريت عليها التعديلات المناسبة، ثم صيغت بشكلها النهائي. من جهة ثانية، فقد تم حساب صدق المقياس عن طريق الارتباط بين كل من المقياسين ومقياس الاكتئاب، وقد أشارت النتائج إلى الاكتئاب يرتبط سالباً بالتفاؤل (ر= 0.68)، وارتباطا موجباً بالتشاؤم. أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقتي: إعادة التطبيق، وألفا كرونباخ. فبالنسبة للطريقة الأولى، طبق المقياس على عينة تجريبية مؤلفة من (54) طالباً من طلاب المدارس الابتدائية في الصفوف الرابع والخامس والسادس، ثم أعيد تطبيقه عليهم بعد فترة زمنية مقدارها (17) يوماً، ثم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين فكان معامل الارتباط (ر= 0.76).أما بالنسبة للطريقة الثانية فبلغت درجة الثبات (0.81)، مما يؤكد تمتع هذا المقياس بالصدق والثبات المناسبين.

التحليل الإحصائي:

لقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للبنود الخاصة بكل مقياس من مقياسي الدراسة. كما تم حساب معاملات الارتباط لتحديد العلاقة بين المتغيرات، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه «هل توجد فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم، وفي مصدر الضبط؟» فقد تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين (ذكور، إناث) من أفراد عينة الدراسة وذلك لكل متغير من هذه المتغيرات الثلاثة.والنتائج موضحة في الجدول (2).

جدول رقم (2) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية(ع) لمصدر الضبط وللتفاؤل والتشاؤم لدى الذكور والإناث، وقيم (ت)، ومستوى دلالتها الإحصائية.

المتغيرات	ذكور (ن 115=)		إناث (ن 115=)		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفاؤل	54.67	12.32	51.82	11.15	2.38	0.05
التشاؤم	30.11	13.2	28.84	12.93	0.89	غير دال
مصدر الضبط الداخلي	10.28	20.24	9.57	2.12	1.13	غير دال
مصدر الضبط الخارجي	6.46	1.78	7.97	2.24	2.82	0.05
مصدر الضبط المجهول	5.24	1.68	4.76	1.34	1.45	غير دال

يتبين من الجدول (2) ارتفاع مستوى التفاؤل لدى الذكور مقارنة بالإناث، وهو فرق دال إحصائيا، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التشاؤم. لقد بينت عدة دراسات أن الذكور أكثر تفاؤلا من الإناث (عبد الخالق، والأنصاري، 1995، عبد اللطيف، وحمادة، 1998) ولكن هذه النتيجة لا تتفق مع عدة دراسات أجنبية (Fischer & Leitenberg,1986; Mook, Kleijn & Ploeg,1992). ويعزى الفرق في التفاؤل إلى أن البيئة العربية عموماً تحكمها تنشئة اجتماعية وتقاليد تجعل من الذكور أكثر تمتعاً بكثير من الفرص والخيارات التي تتاح أمامهم، إضافة إلى الأنشطة الاجتماعية المتنوعة التي تدفعهم لمزيد من النضج الاجتماعي، وبذلك فالذكور أكثر حرية في التعبير عن آرائهم واتجاهاتهم. ومن ثم أكثر أملا وتفاؤلا في حاضرهم ومستقبلهم. كما أن للذكور قرارات مستقلة إلى حد ما فيما يتعلق بالمهنة المستقبلية واختيار نوع الدراسة، وذلك كله عكس الإناث.

من جهة ثانية لم تظهر فروق بين الجنسين في التشاؤم، ويعود ذلك إلى أننا في دراستنا الحالية تتكون من مقياسين منفصلين أحدهما للتفاؤل والآخر للتشاؤم وبالتالي يمكن للفرد أن يكون متفائلا في جوانب معينة ومتشائما في جوانب أخرى، فقد أكد ديمبر وآخرون (Dember et al.1989)، أن النظرة إلى التفاؤل بوصفه بعداً واحداً، يجب أن تتغير ويحل محلها التصور ذو البعدين الذين يقول إن الفرد قد يكون متفائلا في مواقف معينة دون الأخرى، وذلك حسب الموقف،وأنه يمكن النظر إليهما على أنهما سمتان مستقلتان، حيث بلغ وسيط الارتباط بينهما (0.57 -)، (انظر الأنصاري، 2002)، وذلك كله عكس النظرة التي كانت سائدة والتي تفترض أن الفرد لايمكن أن يحمل توجهات تفاؤلية وتشاؤمية في الوقت نفسه (Scheier & Carver,1995) من جهة أخرى يسود اتجاه بين علماء النفس مفاده التخلي عن اعتبار التفاؤل والتشاؤم يمثلان طرفين متعارضين على خط متصل، وهذا ما يدفعهم للقول بوجود أنماط متعددة لكل من التفاؤل والتشاؤم.

ويتبين من جدول (2) أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مصدر الضبط الداخلي، ومصدر الضبط المجهول، ولكن هناك فرق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مصدر الضبط الخارجي حيث كان متوسط الإناث أعلى.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية من أن الطالبات يتجهن إلى الضبط الخارجي على نحو أكثر من الطلاب، وأنهن أقل تقديراً أو تأكيداً لقدراتهن الخاصة من الذكور (Bar-Tal & Frieze,1977)، إلا أنها لا تتفق مع إحدى الدراسات العربية التي بحثت نمط العزو (الداخلي والخارجي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث. فقد بينت دراسة «الطحان والنشواتي» (1989) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مصدر الضبط الخارجي، ولكن وجدت فروق دالة إحصائياً في مصدر الضبط الداخلي، حيث كان الذكور أكثر تفسيراً لخبرات النجاح الدراسي على أنها نتيجة عامل القدرة والجهد من الإناث.

فيما يتعلق بالسؤال الثاني، الذي نصه «هل توجد علاقة (ارتباط) بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم ؟ ما نوعها، وما دلالتها الإحصائية؟»، فقد تم حساب معامل الارتباط بين مصدر الضبط (بأنماطه الثلاثة) وكل من التفاؤل والتشاؤم، ويبين النتائج جدول(3).

جدول (3)، معاملات الارتباط بين مصدر الضبط بأبعاده الثلاثة وكل من التفاؤل والتشاؤم (ن = 230)

المتغيرات	مصدر الضبط الداخلي	مصدر الضبط الخارجي	مصدر الضبط المجهول
التفاؤل	❖0.43	0.13	❖0.29 -
التشاؤم	0.22-	❖0.38	❖0.31

❖ دالة عند مستوى 0.01

ويتبين من جدول (3) أن التفاؤل مرتبط إيجابيا بالضبط الداخلي (0.43) وسلبياً بالضبط المجهول (0.29-)، وقد يعود ذلك إلى أن التلاميذ الأكثر اعتقادا بقدراتهم وجهودهم أكثر تفاؤلاً ولا يخشون المجهول، وذلك عكس أصحاب الضبط المجهول الذين يظهرون عدم الأمل. وقد يعود ذلك إلى حالة القلق، التي يعيشها أصحاب الضبط المجهول.

من جهة أخرى فإن ارتباط التشاؤم إيجابيا مع كل من مصدر الضبط الخارجي والمجهول (0.38، 0.31 على التوالي)، ربما يفسر في ضوء نتائج واينشتاين (Weinstein,1980) المتعلقة بمفهوم الضبط النفسي

والقوالب النمطية وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي، فالأحداث السلبية التي لا يستطيع الفرد الضبط فيها (ضبط خارجي) يقل احتمال تعرضه لها. من جهة أخرى فإن التقدير الذاتي لاحتمال حدوث أي حدث يتعلق بقيام الفرد بالحكم الذي تم تصوره بموجب معتقدات أو مواقف حول حتمية نتاج حدث محدد، فإذا كان الفرد متأكدا من نتاج حدث ما يقال عنه أن لديه موقف افتراضي حول احتمال حدوثه. إلا إن المواقف يمكن تصورها وفق احتمال النتائج. وقد بين سليجمان أن المتشائمين يعتقدون في الأحداث السيئة، وأنها ستستمر، وبالتالي يستسلمون لها (Seligman,1991)، وذلك إما بسبب عدم قدرتهم على ضبطها أو التحكم فيها (ضبط خارجي)، أو بسبب إرجاعها إلى عوامل الحظ (ضبط مجهول).

تعقيب عام على النتائج:

لنتائج هذه الدراسة أهمية خاصة لأنها تكشف العلاقة بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم لدى فئة عمرية صغيرة نسبياً، وهي الطفولة المتأخرة. ويبدو أن الخبرات المبكرة التي يمر بها الأطفال تحدث أثراً واضحاً في سلوكهم ونظرتهم للأحداث حولهم ودرجة تحكمهم أو ضبطهم، كما تخلق تبايناً في ردود أفعالهم حيال النجاح والفشل وما ترتبط به من انفعالات (يأس، وحزن، وأمل، وتفاؤل). وقد أظهرت عدة دراسات أجنبية أن اعتقادات الأفراد المتصلة بمصدر الضبط وفعالية الذات يجب الانتباه إليها بدقة لدى الأطفال خاصة، والتعامل معها بجدية، ودراسة محدداتها البيئية والأسرية (Bandura,1990; Zucherman, 2001). كما أن عدم القدرة على التحكم في مجريات الأحداث والأمور (على المستويات المعرفية، والدافعية، والانفعالية) يظهرون عجزاً وضعفاً في أدائهم وانخفاض الفعالية العقلية والشعور باليأس والتشاؤم، بما يجعلهم يبدون أدنى درجة من الطموح، كما يخشون الفشل، ويستسلمون للعقبات. ويمثل بعد الضبط المجهول جانباً من أبعاد الضبط الذي لم تتم دراسته عربياً، ولم تدرس علاقته بمتغيرات الشخصية (باستثناء دراسة علاقته بالعجز المكتسب من قبل (حداد والأخرس). إن تمييز الفرد للعوامل التي تحكم سلوكه (نجاحه وفشله، أمله ويأسه) يمثل شرطا ضرورياً لتطوير التوقعات والسلوكيات التكيفية. ومن المفيد دراسة هذا البعد لدى الأطفال وكشف الشروط التي يعزو فيها الأطفال الأحداث إلى قوى مجهولة. من جهة أخرى يمكن للتشاؤم أن يؤثر على الصحة النفسية للطفل عن طريق الاستثارة المزمنة المترافقة مع القلق والشعور بالعجز، في حين أن التفاؤل قابل للتكييف لأنه يشجع محاولات التغلب والمواجهة والضبط، عكس التشاؤم الذي يثبط مثل هذه المحاولات (Zucherman, 2001).

التوصيات

إن النتائج العلمية المتمخضة عن هذا الموضوع عامة وعن هذه الدراسة خاصة ذات أهمية كبيرة للمربين والمرشدين النفسيين بشكل خاص، أثناء تصميمهم وتنفيذهم لبرامج الإرشاد النفسي، وخلال تفاعلهم مع تلاميذ المدارس. إنها تتيح لهم تعرف مركز القوى التي تضبط سلوك الأطفال وتتحكم بها، وتشجعهم على تعرفها من حيث كونها داخلية، أو خارجية أو مجهولة. كما تتيح لهم تعرف علاقة ذلك بالتفاؤل والتشاؤم، وأثر ذلك كله في تحصيلهم وفي نظرتهم لمستقبلهم، وضرورة أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية الإرشاد النفسي.

1. يجب تعزيز نمط الضبط الداخلي لدى الأطفال، وتعديل أنماط الضبط الخارجية وغير المعروفة بشكل خاص وذلك كله وفق الشروط والإمكانات البيئية والاجتماعية التي تحكم المجتمع (ويتم ذلك من خلال عدد من الإجراءات منها: أن يكون عدد تلاميذ الصف قليلا، وتقديم مهمات تعلم قادرون على حلها، ثم التدرج في صعوبتها، وتشجيع الأطفال على المثابرة في بذل الجهد، وتدريبهم على إتقان المهارات الضرورية في هذه السن..).

2. يجب مساعدة الأطفال على تكوين مدركات واقعية عن قدراتهم وجهودهم ودافعيتهم والوضع التعليمي والبيئي عامة بما تحمله من شروط وخصائص تؤثر في سلوكهم.

3. يجب على المربين تعزيز النجاح لدى الأطفال دائما، لما تخلقه من مشاعر الأمل، وإبعادهم عن مواقف الإحباط قدر الإمكان لما تخلقه من مشاعر اليأس والتشاؤم. إن تطبيق هذه التوصية يتطلب من المربين عامة والمرشدين النفسيين خاصة استخدام وسائل القياس والتقويم النفسي والتربوي أولاً، للتعرف على قدرات الأطفال وسمات شخصيتهم.

4. إن بحث العلاقة بين مصدر الضبط وكل من التفاؤل والتشاؤم، يتطلب مزيداً من الدراسات (الإكلينيكية والتجريبية) في بيئتنا العربية عامة ولدى الأطفال والمراهقين بشكل خاص.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

الأنصاري، بدر محمد (1997). الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في الثقافة الكويتية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (59) 52-88 .

الأنصاري، بدر محمد (1998). التفاؤل والتشاؤم، المفهوم والقياس والمتعلقات. مطبوعات جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.

الأنصاري، بدر محمد (2002). حوليات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، حولية 23، الرسالة رقم 192.

حداد، ياسمين، ونائل الأخرس (1998). موقع التحكم وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. دراسات، مجلد 25، العدد (2)، 235-254.

سليمان، عبد الرحمن سيد (1995). علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد (8)، 64-89 .

عبد الله، محمد قاسم (2000). الشخصية: استراتيجياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية. دمشق: دار المكتبي.

عبد الخالق، أحمد (1996). دليل القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، أحمد وبدر الأنصاري (1995). التفاؤل والتشاؤم: دراسة عربية في الشخصية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، في 25-27 ديسمبر (1995) القاهرة.

عبد اللطيف، حسن، ولولوة حمادة (1998). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدي الشخصية: الانبساط والعصابية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 26، العدد (1)، 83-104 .

الطحان، محمد خالد، وعبد العزيز النشواتي (1989). أنماط العزو السببي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، العدد (4)، السنة الرابعة، 281-311.

محمد، يوسف عبد الفتاح (1993). مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الثالث، 189-221.

موسى، رشاد عبد العزيز (1993). دراسات في علم النفس المرضي، القاهرة: دار علم المعرفة.

المراجع الأجنبية:

Alloy, L., Abramson, C., Peterson, C. & Seligman, M. (1984). Attributional style and generality of learned helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46: 681-687.

Bandura,A. (1986). Conclusion:Reflections on non ability determinants of competence.In R. Stenberg & K.Kollegran (Eds.), **competence considered**,pp. 315-362.New Haven, CT: Yale University Press.

Bandura,A. (1990). The social foundation of thonght and action: **A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ; Prentice hall.

Bar-Tal,D., & Frieze, I.(1977). Achievement motivation for males and females as a determinant of attributions for success failure. **Journal of Sex Roles, 3**, 301-313.

Bar-tal,D., & Guttman,J.(1981). A comparison of pupils teachers and parents attribution regarding pulils aeademic achievement. **British Journal of Educational Psychology**, 51, 301-311.

Carver,C., & Gaines, J.(1987). Optimissm, pessimism and postpartum depression. **Cognitive Therapy and Research**,11 (4), 449-462.

Connell, J.(1985). A Multidimensional Measure pf Children,s Perception of Control. **Child Development**,56;1018-1041.

Davis,S., Hanson,H., Edson,R., & Ziegler,C.(1992). The relationship between optimism-pessimism loneliness, and level of self-esteem in college students. **Journal of College Students**, 26(2):244-247.

Dember, W., Martin,S., Hummer,M, Howe, S. & Melton,R.(1989).The measurment of optimism and pessimism. **Current Psychology Research and Review**,8(2):102-119.

Diener,C. & C.S. Dweck (1980). An analysis of learned helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology**,39:940-952.

Dweck,C.& Repucci, D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. **Journal of Personality and Social Psychology**,25:109-116.

Eysenck,H., & Eysenck,M.(1985). Personality and individual differences: **A natural science approach**. New York: Plenum Press.

Fischer,M., & Leitenberg,H. (1986). Optimism and pessmism in elementary school-aged children. **Child Development**, 57(1):241-248.

Forsyth, D., & Mcmillan,J. (1981). The attribution cube and reactions of educational outcomes. **Journal of educational Psychology**,73,632-641.

Harris,K., & Kaplan, G.(1985). Teacher,s stress and related to locus of control, sex and age. **Journal of Expert Education**, 53 (3), 136-140.

Harter,S. (1983). Development perspectives on the self system. In M.Hetherignton (Ed.), Social Development: **Carmicheal Manual on Child Psychology**,New York: Wiley.

Harter,S., & J.Connell (1984). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children perceptions of competence and motivational orientation.In J.Nichols (Ed.), **The development of achievement-related cognition and behavior**,pp 219-250. Greenwich,CT: JAJ Press.

Hirito, D. & Seligman, M.(1975). Generality of learned helplessnessin man. **Journal of Personality and Social Psychology**, 31; 311-327.

Hiroto,D. (1974). Locus of control and learned helplessness. **Journal of Experimental psychology**,102:187-193.

Lazarus,R., & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. New York: **Springer**.

Lefcourt, H. (1981). Locus of control. **Hillsdale,N.J: Erlbaum**.

Lefcourt,H. (1976). Research with the locus of control consruct: Vol,I, Assessment Methods. New York.:**Academic Press**.

Leibert, R. & Spegeler, S. (1997). Personality, **Yheory and Practice**: New York.Hilladale,N.J. Erlbaum.

Marshall,G., & Lang, E. (1990). Optimism, self-mastery and symptoms of depression in women professionals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59(1):132-139.

Mook, J., Kleijn,W., & Ploeg, H.(1992). Positively and negatively worded items in a self-reported measure.

Psychological Reports,71(1): 275-278.

Norem, J., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 61(6): 1208-1217.

Pervin, L. (1996). **The science of personality**. New York: Wiley &Sons, Inc.

Peterson, C. & Bossio, L. (1991). **Health and optimism**. New York: Free Press.

Rotter,J., (1966). Generalized expectancies for internal versus External control of reinforcement. **Psychological Monographs**,80:1, Whole No.609.

Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping and death: assessment and implications of generalized outcome expectancies. **Health Psychology**, 4(3): 219-247.

Scheier, M., & Carver, C. (1992). The effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. **Cognitive Therapy and Research** 16(2): 201-228.

Scheier, M., & Carver, C. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. **Psychological Science**, 2 (1): 26-30.

Seligman, M. E. (1991). **Learned optimism**. New York: Norton.

Seligman, M. E. (1975). Helplessness: **On depression development and death.San Francisco: W.H.Freeman**.

Shepperd, J. Ouellette, J., & Fernadez, J.K.(1996). Abandoning unrealistic optimism: Performance estimates and the temporal proximity of self-relevant feedback. Journal of **Personality and Social Psychology70** (4):844-855.

Smith,S. & Whetehead,G. (1984). Attributions for promotion and demotion in the United States and India.**The Journal of Social Psychology**, 124, 27-34.

Taylor,S., & Brown, J. (1994). Illusion of mental health does not explain positive illusions. **American psychologist**, 49 (11): 972-973.

Wallson, D. (1994). Cautious optimism vs cockeyed optimism. **Psychology and health**, 9 (3):201-203.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**,92, 548-573.

Weinstein, N. (1987). Unreleastic optimism about future events. **Journal of Personality and Social Psychology**, 39 (5): 806-820.

Weinstein, N. (1987). Unreleastic optimism about susceptibility to health problems: Conclusions from a community-wide sample. **Journal of Behavioral Medicine**, 10 (5): 481-500.

Zucherman, M. (2001). **Optimism and pessimism: Implication for therapy, research and practice**. Washigton. American Psychiatric Association.

عادات النوم لدى المراهقين الكويتيين

أ. د. أحمد محمد عبد الخالق
قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت

الملخص

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب المدارس الثانوية الكويتيين (ن = 5.44)، ممن تراوحت أعمارهم بين 14 و19 عاما، طبقت عليهم قائمة عادات النوم. وكان متوسط ساعات النوم في الأربع والعشرين ساعة 9.29، و9.57 ساعة للذكور والإناث على التوالي. وقرر قرابة ثلث الذكور وربع الإناث أنهم لا ينامون نهاراً، وينام قرابة ربع الذكور وربع الإناث ساعتين نهارا. ويستيقظ أقل قليلا من نصف الذكور ونصف الإناث مرة أو مرتين أثناء نومهم ليلا، في حين أن قرابة ثلث الذكور وأقل قليلا من ربع الإناث لا يستيقظون أثناء النوم ليلا . ويتراوح زمن الكمون أي فترة ما قبل النوم بين 6، و30 دقيقة لدى 64% من الذكور، و 62% من الإناث. وقرر ربع كل جنس فقط أن مقدار نومهم يعد كافيا. وكانت متوسطات طالبات الثانوي أعلى بالنسبة إلى الطلبة في المتغيرات الآتية: عدد ساعات النوم بالنهار، ومجموع ساعات النوم في 24 ساعة، وعدد مرات الاستيقاظ ليلا، وطول فترة الكمون أي ما قبل النوم، وتركيز الانتباه أثناء اليوم، في حين قرر الذكور حاجتهم إلى فترة نوم أطول.

Sleep Habits Among Kuwaiti Adolescents

Prof. Ahmed M. Abdel-Khalek
Kuwait University, Department of Psychology, College of Social Sciences.

(Abstract)

A sample of 5,044 male and female secondary school Kuwait students was recruited. Their ages ranged from 14 to 19 yrs. The mean score of sleep over 24 hours was 9.29 and 9.57 among males and females respectively. A third of the male and a quarter of the female group reported that they do not sleep during the day, while around a quarter of males and females sleep two hours a day. Half of males and half of females approximately wake once or twice during their sleep at night, while around a third of males and a quarter of females do not wake duriug their sleep at night. The latency period, i.e. presleep time, ranged from 6 to 30 minutes among 64% of males and 62% of females. Only a quarter of each gender reported that their sleep quantity was satisfactory. Females had higher mean scores than males in the following variables: hours of sleep during the daytime, sleeping over all in 24 hours, frequency of waking during night, latent period and concentration during day, while males reported that they were in need of more sleeping bours.

❖ دعمت إدارة الأبحاث بجامعة الكويت هذا البحث تحت رقم OP02/.01 ويتوجه الباحث بشكره الجزيل إلى هذه الإدارة والقائمين عليها لدعمهم الكريم لهذا المشروع البحثي ومساعداتهم القيمة وتعاونهم الصادق.

مقدمة:

أثارت أسرار النوم ـ منذ فجر الحضارة ـ تأملات الشعراء والأدباء والفنانين والفلاسفة وواضعي الأساطير، فخصص اليونانيون ـ منذ أكثر من ألفي عام ـ إلها للنوم هو «هبنوس» Hypnos توأم الموت «ثاناتوس» Thanatos. ووصف «هوميروس» شاعر اليونان العظيم النوم بأنه «ملك كل الآلهة والخالدين جميعاً»، وأما «سوفوكليس» اليوناني واضع أسس المسرح المأساوي فقد قال عن النوم: «إنه الدواء الوحيد الذي يهب الراحة».

وقد عرّف «لوكريتاس» Lucretius منذ ألفي عام مضت النوم بأنه «غياب اليقظة». ويعرف العلماء المهتمون ببحوث النوم في العصر الحاضر، النوم على أساس محكات سلوكية وفيزيولوجية، وتتضمن المعايير السلوكية ما يلي: 1. نقص الحركة أو الحركة البسيطة، 2. غلق العينين، 3. نقص الاستجابة للتنبيه الخارجي (أي ارتفاع عتبة التنبه)، 4. الوضع المميز للجسم لدى النائم، 5. حالة من عدم الشعور. وأما المعايير الفيزيولوجية للنوم فتعتمد على النتائج المستمدة من الرسم الكهربي للمخ EEG، والرسم الكهربي لحركات العين EOG، والرسم الكهربي للعضلات EMG (انظر: Chokroverty, 1999).

ولقد تقدمت الدراسة الفيزيولوجية للنوم في العقود الأخيرة تقدماً كبيراً، وتحددت مراحل النوم السوى بشكل دقيق. وتوجد بوجه عام حالتان أساسيتان هما: نوم حركات العين السريعة REM، ونوم انتفاء حركات العين السريعة NREM، وتقسم الأخيرة إلى أربع مراحل (انظر للتفصيل: أحمد عبد الخالق، 2001 American Sleep Disorders; Association, 1997, p. 349).

وقدمت عدة نظريات تفسر وظيفة النوم منها النظريات التالية: 1. استعادة النشاط، 2. الاحتفاظ بالطاقة، 3. السلوك التكيفي، 4. النوم بوصفه غريزة، 5. تقوية الذاكرة وتماسكها، 6. المحافظة على التكامل بين شبكة الموصلات العصبية والخلايا العصبية، 7. تنظيم حرارة الجسم (Chokroverty, 1999).

ومن الممكن تقسيم الدراسة العلمية للنوم لدى الإنسان ـ قسمة تحكمية ـ إلى قسمين أساسيين؛ أولهما الدراسة السوية للنوم بهدف بيان عادات النوم ومراحله، وخصائص كل مرحلة. ومن أمثلة الدراسات في هذا القسم: بيان عدد ساعات النوم المطلوبة والفعلية للمجموعات العمرية من الأطفال والمراهقين والراشدين والمسنين، والوقت (الساعة من اليوم) الذي يهجع فيه الفرد عادة إلى مخدعه في كل من أيام العمل وأيام الراحة، وكذلك الوقت (الساعة) الذي يستيقظ فيه، وهل من عاداته أن يغفو نهاراً وكم من الوقت؟... وغير ذلك من موضوعات.

وأما القسم الثاني ـ وهو الأكبر ـ فيهتم باضطرابات النوم disorders Sleep، وهي تدرس في تخصصات مختلفة أهمها: الطب الباطني، والطب النفسي، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس المرضي، وعلم الوبائيات Epidemiology. وتهدف دراسة الوبائيات عندما تطبق على اضطرابات النوم إلى تقدير أنماط حدوث Occurrence هذه الاضطرابات، وحجم المشكلة، ومعدلات الانتشار Prevalence rates (انظر: Guilleminault, 1997). ويتاح عدد كبير من الدراسات الأجنبية (الأمريكية والأوروبية أساسا) في هذا الصدد.

ويدرس علم النفس في هذا المجال كلا من عادات النوم واضطراباته، والمتغيرات الاجتماعية والنفسية (السوية والمرضية) التي تصاحب هذه الاضطرابات وتؤثر في معدلها، مع ملاحظة أن دراسة معدلات انتشار اضطرابات النوم جانب مهم في هذا المجال. ويركز بعض علماء النفس الفيزيولوجي على الدراسة الفيزيولوجية للنوم السوى والمضطرب، كما يهتم بعض علماء النفس الإكلينيكي بتشخيص اضطرابات النوم وعلاجها.

وتعتمد الدراسة الطبية لاضطرابات النوم أو «طب النوم» medicine Sleep في المقام الأول على الفكرة القائلة إن لدى بني البشر مخان يعملان بكامل طاقتهما، وهما المخ الذي يعمل في حالة اليقظة، والمخ الذي يعمل في حال النوم، إن النشاط اللحائي Cerebral له نتائج متضادة في حالة اليقظة مقابل حال النوم. وبالإضافة إلى ذلك فإن هاتين الحالتين الوظيفيتين الأساسيتين تؤثر كل منهما في الأخرى، فإن المشكلات في أثناء اليقظة تؤثر في النوم، كما أن النوم المضطرب أو آليات النوم المضطرب تعوق وظائف اليقظة. ومن الأمور المهمة في الدراسة الطبية لاضطرابات النوم حقيقة أن بعض الوظائف (كالتنفس مثلا) قد تكون عادية في حالة اليقظة، ولكنها تكون

شاذة في حال النوم. إن معرفة الحالة الصحية للمريض تتضمن اهتماما متساويا بحالتي اليقظة والنوم (Dement, 1999).

وتعرف الدراسة الطبية لاضطرابات النوم بأنها تخصص إكلينيكي يهتم بالتشخيص والعلاج للمرضى الذين يشكون من اضطراب النوم ليلا، أو النوم الزائد نهارا، أو أي مشكلة أخرى مرتبطة بالنوم. إن نطاق الاضطرابات والمشكلات في هذا المجال شديدة الاتساع، تمتد من المستوى البسيط مثل يوم أو يومين من «زملة السفر البعيد» Jet lag وهي حالة من التعب والاستثارة وغيرهما من الأعراض النفسية والجسمية الناتجة عن السفر عبر مناطق جغرافية يختلف فيها التوقيت اختلافا كبيرا، حتى مستوى الكارثة مثل: زملة الموت المفاجئ للوليد، أو حادث سيارة بسبب استغراق السائق في النوم (مرض اختناق النوم Sleep apnea). وقد بدأت الدراسة الطبية لاضطرابات النوم عام 1970 في جامعة ستانفورد، وكان عدد مراكز النوم ومختبراته في الولايات المتحدة في عام 1977 ثلاثة فقط، وارتفع هذا العدد إلى 337 في عام 1996 (Dement, 1999).

النوم والصحة:

إن أكثر الدراسات الوبائية أهمية والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين طول مدة Duration النوم وصحة الفرد أجراها «كريكي» وزملاؤه (Kripke, Simons, Garfinkel, & Hammond, 1979)، ووجدوا أن احتمالات الوفاة الناتجة عن مرض الشريان التاجي والسرطان أو السكتة الدماغية تتزايد لدى أولئك الذين ينامون أقل من 4 ساعات أو أكثر من 9 ساعات بالنسبة إلى من ينامون 7 إلى 8 ساعات في المتوسط. ولم تتضح أية سمة في الشخصية أو أي عامل نفسي آخر يمكن أن يفرق بين من ينامون مدة طويلة أو مدة قصيرة، وبين من ينامون مدة متوسطة.

أجرى «بيلشر» وصحبه (Pilcher, Ginter, & Sandowsky, 1997) دراستين لتحديد ما إذا كانت مقاييس الصحة والسعادة والنعاس ترتبط بنوعية النوم أو بكميته. وفي كلتا الدراستين أكمل المبحوثون تسجيلات للنوم مدتها سبعة أيام، تلاها الإجابة عن بطارية لمسح متصل بالصحة والسعادة والنعاس. واتضح أن المبحوثين الذين ينامون سبع ساعات في الليلة في المتوسط كانت نوعية النوم المتوسطة عندهم ترتبط أفضل (إيجابا أو سلبا) بكل من: الصحة، وتوازن الوجدان، والرضا عن الحياة، ومشاعر التوتر، والاكتئاب، والغضب، والتعب، والخلط أكثر من كمية النوم المتوسطة. وبالإضافة إلى ذلك فقد كانت نوعية النوم المتوسطة ترتبط ارتباطا أعلى بالنعاس أكثر من ارتباطها بكمية النوم. وتشير هذه النتائج إلى أن المختصين بالرعاية الصحية يجب أن يركزوا على نوعية النوم بالإضافة إلى كميته في جهودهم نحو فهم دور النوم في الحياة اليومية.

ودرس «موفيت» وزملاؤه (Moffit, Kalucy, Kalucy, 1991) صعوبات النوم والألم ومتعلقاتهما، وطبق تحليل الانحدار المتعدد مع متغيرات مرتبطة بمشكلات النوم على عينة كبيرة الحجم (ن=1.765) من جنوب أستراليا استخدمت في مسح للصحة العامة، وكانت أعمارهم 16 عاما وأكثر، فظهر أن المتغيرات التي ترتبط أكثر شدة بمشكلات النوم (بترتيب أهميتها) هي: الألم، والقلق، والعمر، والصحة الجسمية، والدخل السنوي، وقد استوعبت كل هذه المتغيرات 22% من التباين. أما مشكلات الوزن (البدانة والنحافة)، والاكتئاب، وجنس الفرد فلم تكن ذات أهمية كبيرة. ويبدو أن الروماتيزم Arthritis يرتبط بدرجة كبيرة بالألم، وهو ما يفسر جزئيا السبب في زيادة مشكلات النوم نتيجة التقدم في العمر. ويرتبط القلق والألم وسوء الصحة الجسمية بدرجة كبيرة بالاضطجاع مستيقظاً في المساء، والنوم المضطرب. ويرتبط القلق والألم بدرجة أكبر بأن يقضي الفرد وقتا طويلا حتى يستغرق في النوم، كما ترتبط الصحة الجسمية السيئة والقلق ارتباطا مرتفعا بالاستيقاظ مبكرا. ويعد العمر والألم أكثر المتغيرات أهمية في تعاطي حبوب تساعد على النوم.

الدراسات السابقة:

من الدراسات العلمية المهمة للنوم موضوع عادات النوم Sleep habits، وتعتمد هذه الدراسة على الأبعاد السوية للنوم، وهي ثلاثة أبعاد كما يلي: (1) بناء النوم أو تركيبه، ويشير إلى أبعاد عملية النوم المتطورة، (2) نمط النوم، ويصف كمية النوم وموقعه خلال الأربع والعشرين ساعة، (3) الاستجابات الذاتية في النوم، وتتضمن الجوانب التقويمية للنوم واسترجاع الحلم (Webb, 1994).

كما خضعت الحاجة إلى النوم لدراسات كثيرة، ويقصد بها عدد الساعات المطلوبة للشخص في

كل مرحلة عمرية. ويحتاج الراشد المتوسط إلى فترة من النوم تتراوح تقريبا بين 7.5، و8 ساعات في اليوم والليلة، بصرف النظر عن الفروق البيئية أو الثقافية. وقد لاحظ بعض الباحثين أن نسبة 1.1% تقريبا من طلاب الجامعة ينامون أقل من 5.5 ساعة، وأن نسبة 3.2% ينامون 9.5 ساعة (Chokroverty, 1999).

وقد كشفت دراسة «توب، وبيرجر» Taub & Berger بوضوح أن كفاءتنا تتناقص إذا نمنا مدة طويلة، كما أن الإجهاد وسرعة الاستثارة يمكن أن تلي أحيانا النوم مدة طويلة، وقد أشارا إلى ذلك على أنه «أثر ريب فان وينكل» Rip Van Winkle effect. وأظهرت دراسة «بنيوت» وزملائه أن من ينامون مدة طويلة يوجد في نومهم قليل من المرحلة الثالثة والمرحلة الرابعة (النوم العميق)، وكثير من المرحلة الثانية بالمقارنة إلى الأفراد الذين لهم نوم قصير (Ibid).

ويقسم المتخصصون في مجال بحوث النوم الناس إلى نوعين: النمط المسائي Evening type والنمط الصباحي Morning type. ويستيقظ النمط الصباحي مبكرا وهو يشعر بالراحة والانتعاش، ويعمل بكفاءة في الصباح، ويشعر أصحاب هذا النمط بالتعب ويذهبون إلى الفراش في المساء المبكر. وعلى العكس من ذلك فإن أصحاب النمط المسائي لديهم صعوبة في الاستيقاظ مبكرا، ويشعرون بالتعب في الصباح، ولكنهم يشعرون بالانتعاش والنشاط تجاه نهاية اليوم، ويكون أداء مثل هؤلاء الأشخاص جيدا في المساء، ويذهبون إلى النوم في المساء المتأخر، ويستيقظون متأخرا في الصباح. وقد قيست إيقاعات درجة حرارة الجسم في مختلف المنحنيات لدى هذين النمطين من الناس، وظهر أن درجة حرارة الجسم تصل إلى قمتها في المساء مبكرا بمقدار ساعة لدى أصحاب النمط الصباحي بالمقارنة إلى أصحاب النمط المسائي. ما الذى يحدد النمط الصباحي أو المسائي؟ إن ذلك غير معروف حتى الآن، ولكن الوراثة قد تقوم بدور في هذا المجال (Chokroverty, 1999).

ويعد نوم الأطفال قبل المراهقة ذو كفاءة عالية، ويكشفون عن تيقظ أو تنبه ممتاز خلال اليوم، ونوم عميق وله كفاءة عالية في أثناء الليل، مع وفرة في نوم الموجات البطيئة للمرحلتين الثالثة والرابعة (دلتا). ثم يصاحب المراهقة تناقص في مقدار النوم من نوع «دلتا»، مع تناقص يصل إلى قرابة 40% بين عمري عشر وعشرين سنة. كما يكشف المراهقون عن تناقص في كمون حركات العين السريعة REM Latency فضلا عن بعض الزيادة في المرحلتين الأولى والثانية، وفي زيادة مرات الاستيقاظ أثناء الليل بالمقارنة إلى ما قبل المراهقة (Dahl & Carskadon, 1995).

ومن الصعوبة بمكان أن نحدد التغيرات في مقدار النوم في المراهقة، وتشير الدراسات المعملية إلى أن المراهقين يحتاجون إلى مزيد من النوم، ومن ناحية أخرى فإن البحوث الميدانية بينت أن المراهقين يحصلون عادة على نوم أقل بكثير مما يحتاجون. والتفسير الموجز لهذه الملاحظات أن المراهقين يحصلون على نوم أقل نتيجة لارتباطاتهم الاجتماعية وبسبب الأنشطة المسائية المتأخرة على الرغم من الجدول الدراسي المبكر في الصباح، مع أن حاجاتهم الفيزيولوجية إلى النوم لا يبدو أنها تتناقص. وينجم عن ذلك النعاس أثناء النهار الذي يحدث بشكل متكرر لدى كثير من المراهقين (Ibid).

وهناك مجموعة أخرى من التغيرات المرتبطة بأنماط النوم لدى المراهقين وهي الميل الواضح إلى تأخير الفترة السركادية لديهم، حيث يميل المراهقون إلى السهر حتى وقت متأخر، ومن ثم النوم في وقت متأخر بالنسبة إلى ما قبل المراهقة. ويعزى هذا النمط التطوري عادة إلى جداول الدراسة والعمل، والأنشطة الاجتماعية، والسعي نحو الاستقلال، ومع ذلك تشير البحوث الحديثة إلى احتمال وجود مكون بيولوجي يمكن أن يتضمن تحولا للآلية البيولوجية للتوقيت مرتبطا بالبلوغ (Dahl & Carskadon, 1995).

ومتوسط ساعات نوم الأطفال قبل المراهقة عشر ساعات تقريبا في الليلة، في حين أن المراهقين في وسط المرحلة يقررون 8.5 ساعة تقريبا في الليلة، أما المراهقون الأكبر سنا (طلاب الجامعة أساسا) فيذكرون أن 7 ساعات تقريبا هي ما ينامونه في الليلة. ويزيد المراهقون الأكبر سنا من ساعات نومهم في نهايات الأسبوع، في محاولة لتعويض ما نقصهم من نوم (أو دين النوم Sleep debt) الذي تجمع عندهم خلال الأسبوع الدراسي. ويقرر معظم المراهقين الأكبر سنا في الولايات المتحدة معاناتهم من حالة حرمان حاد من النوم، وهو ما يتسبب دون شك في تناقص وظائفهم اليومية. وبخاصة في المهام الرتيبة الطويلة كالاستماع إلى المحاضرات والقراءة (Whyte & Schaefer, 1995).

ومن الممكن أن تحدث اضطرابات النوم في الطفولة والمراهقة نتيجة مشكلات في الجهاز التنفسي أو العصبي، وقد تنتج عن مشكلات أسرية أو نفسية أو طبية نفسية، وفضلا عن ذلك فإن النوم يتأثر بعدد كبير من العوامل منها عوامل النمو والتطور، والمشكلات الصحية، والضغوط، والألم، والضوضاء، والإضاءة، وعادات الأكل، والمرحلة من النوم Circadian phase، ودرجة الحرارة، والخوف، ووجود أشخاص آخرين أو غيابهم (Rosen, 1997).

والدراسات العربية قليلة في مجال عادات النوم واضطراباته، ففي عام 1992 وضع أحمد عبد الخالق، ومايسة النيال مقياساً لاضطرابات النوم على عينة مصرية من طلبة الجامعة وطالباتها. واستخرجت ارتباطات مرتفعة بين الدرجة الكلية على هذا المقياس وكل من: الاكتئاب والقلق والوساوس.

ودرس محمود حمودة عام 1993 (انظر: محمد حسن غانم 2002) مشكلات النوم: أنماطها والعوامل المرتبطة بزيادتها لدى عينة من المصريين غير المرضى (من 15-45 عاما). وأسفرت الدراسة عن علاقة دالة بين مشكلات النوم والنوع (الجنس) والعمر، فقد زادت هذه المشكلات لدى الإناث أكثر من الذكور، كما زادت بتقدم العمر.

ودرس خالد عبد الغنى عام 1998 (انظر: محمد حسن غانم، 2002) أنماط مشكلات النوم لدى عينة من الراشدين والمسنين المصريين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، وكانت اضطرابات النوم أكثر شيوعا لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور في مجموعتى الراشدين والمسنين.

وفي الكويت قام راشد السهل (1994) بدراسة أثر العدوان العراقي على حالة النوم وما يصاحبها من سلوك عند الأطفال، كما درس راشد السهل (1999) أيضا استخدام تقنيات الإرشاد السلوكي الجمعي والإرشاد الديني في علاج مشكلة الأرق عند طلبة الجامعة. وقام عويد المشعان، وفريح العنزي (1996) بدراسة الاضطرابات النفسية لدى الأسرة الكويتية التي كانت داخل الكويت والتي كانت خارجها أثناء العدوان العراقي، ولم تظهر فروق دالة في اضطرابات النوم بينهما.

ودرس أحمد عبد الخالق (2001) عينة كويتية من طلاب المدارس الثانوية من الجنسين، وحددت هذه الدراسة عادات النوم من مثل: متوسط ساعات النوم الفعلية والمطلوبة، والنوم أثناء النهار، وجوده من عدمه، وعدد ساعاته إن وجد، وعدد مرات الاستيقاظ ليلا، وطول فترة الكمون (ما قبل النوم)، وكشفت النتائج عن فروق بين الجنسين، وعن ارتباطات بين القلق والاكتئاب وبعض هذه المتغيرات. كما نشر عبد الخالق (Abdel- Khalek, 2001) دراسة على عينة كويتية من طلاب المدارس من الجنسين، وذلك بهدف تقدير معدلات انتشار كل من: الأرق، والنوم المفرط، والكوابيس، والمشى أثناء النوم، ورعب النوم، والخدار أو النوم العميق القصير. وتراوحت معدلات الانتشار في كل هذه الاضطرابات بين 1%، و 37,5%.

ونشر محمد حسن غانم (2002) دراسة على عينة مصرية تراوحت أعمار أفرادها بين 17، و57 عاما. وظهرت ارتباطات جوهرية سالبة بين مشكلات النوم وطقوسه وعاداته، وارتباطات موجبة بين مشكلات النوم وكل من القلق والاكتئاب. كما درس أحمد عبد الخالق (2003) العلاقة بين اضطرابات النوم وكل من القلق والاكتئاب على عينة من المراهقين الكويتيين من الجنسين، واستخرجت ارتباطات دالة إحصائيا ومرتفعة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتعدد الدراسات التي أجريت على عادات النوم واضطراباته تعددا كبيرا، ومن الملاحظ أن عددا كبيرا من هذه الدراسات قد أجري على عينات كبيرة الحجم تبلغ الآلاف، مما يسمح بتعميم نتائجها على المجتمع الذي أجريت فيه. ولكن ذلك لا يمنع اعتماد بعض الدراسات على عدد قليل من المبحوثين غير المرضى، وكذلك المرضى بوجه خاص، مما يحد من إمكانية تعميم نتائجها.

وتختلف طرائق القياس في هذه الدراسات اختلافا كبيرا، فبعضها أجري عن طريق المقابلة الفردية، أو عن طريق الهاتف، أو باستخدام الأجهزة في مختبرات النوم Sleep labs، ولكن غالبيتها استخدمت الاستخبار الذي يطبق في موقف قياس جمعي أساساً لجمع بياناتها. وغنى عن البيان أن اختلاف طرائق جمع البيانات من بين أسباب اختلاف نتائج هذه الدراسات.

وقد أدى اختلاف حجم العينات وطرائق اختيارها، واختلاف طرق القياس إلى اختلافات غير قليلة في نتائج بحوث عادات النوم واضطراباته اختلافا كبيرا من دراسة إلى أخرى.

ومن الجلي أن الدراسات العربية قليلة في هذا المجال، ومن ثم فإن الحاجة ماسة إلى إجراء دراسات عربية على عادات النوم واضطراباته. وتجدر الإشارة إلى أن الفرق الأساسي بين هذه الدراسة ودراسة أحمد عبد الخالق (2001) يكمن في اختيار عينة أكبر حجما وأفضل تمثيلا مع إجراء تحليلات إحصائية متعددة في هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة - بوجه عام - إلى بحث أهم معالم عادات النوم لدى عينة كويتية من طلاب المدارس الثانوية من الجنسين. وتفصيل أهداف هذه الدراسة كما يلي:

أولا: بيان أهم عادات النوم وخصائصه من وجهة نظر المبحوث، ويشمل ذلك الجوانب الآتية:

1 - عدد ساعات النوم التي يحتاجها الفرد حتى يشعر بالراحة.

2 - عدد ساعات النوم في الليل.

3 - عدد ساعات النوم في النهار.

4 - مجموع ساعات النوم في اليوم والليلة (في 24 ساعة).

5 - عدد مرات الاستيقاظ أثناء الليل.

6 - طول فترة كمون النوم Sleep latency (عدد الدقائق من لحظة «إطفاء الأنوار» حتى بداية النوم).

7 - مدى كفاية مقدار النوم.

8 - تركيز الانتباه في أثناء النهار بوصفه مؤشرا على كفاءة النوم.

ثانياً: تحديد الفروق بين الجنسين في عادات النوم.

أهمية الدراسة:

تعد الدراسات العربية المتصلة بعادات النوم قليلة إلى حد بعيد بالمقارنة إلى غيرها من الدراسات النفسية، وذلك على الرغم من الأهمية القصوى لهذه الدراسة، إذ تؤثر عادات النوم تأثيراً كبيراً على الصحة النفسية والجسمية للإنسان، ومعدلات الإنتاجية، وعدد الحوادث المرورية، بالإضافة إلى غير ذلك من المشكلات الاجتماعية والنفسية.

وتتلخص أهمية هذه الدراسة في تحديد المعالم الأساسية لعادات النوم لدى قطاع مهم في المجتمع الكويتي، وتتيح هذه المعالم ما يشبه المعايير التي تفيد في مقارنة الحالات الفردية بها. وإن توفير قاعدة معلومات عن عادات النوم لدى عينة كبيرة من المراهقين في المجتمع الكويتي له أهمية نظرية وتطبيقية واضحة.

المنهج

العينة:

شملت عينة الدراسة 5.044 مبحوثا، منهم 2.523 ذكرا، و2.523 أنثى، وكلهم من طلاب المدارس الثانوية الذين يدرسون في السنوات الأربع لهذه المرحلة في عدد غير قليل من المدارس الثانوية الحكومية في مختلف محافظات دولة الكويت. وتمثل هذه العينة 8.4% و 7.1% من كل الطلاب الكويتيين في المدارس الثانوية الحكومية الذكور والإناث على التوالي. وتمتد أعمارهم من 14 إلى 19 عاما. وكان متوسط أعمار الذكور 15.99 عاما، والإناث 15.98 عاما.

وعلى الرغم من أن اختيار أفراد هذه العينة قد تم من مدارس كثيرة في معظم محافظات دولة الكويت فإن هذه العينة لم تختر بطريقة عشوائية كاملة، بل إنها عينة عمدية قصدية، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يجبر أحد من الطلاب على الاشتراك في الدراسة، وكان يمكن لأي فرد أن ينسحب في أي وقت من جلسة التطبيق.

قائمة عادات النوم:

استخدمت القائمة التي وضعها أحمد عبد الخالق (2001) في دراسة سابقة، وتتكون هذه القائمة من الأسئلة الثمانية الآتية:

1- كم ساعة من النوم تحتاجها كل ليلة حتى تشعر بالراحة؟

2- كم ساعة تنام في الليل؟

3 - كم ساعة تنام في النهار؟ (ويشير الصفر إلى عدم النوم نهاراً).

4 - كم مرة تستيقظ من نومك أثناء الليل؟ (من صفر إلى 7 وما بعدها).

5 - كم دقيقة تستغرقها في السرير حتى تنام؟ (ويقيس كمون النوم أو فترة ما قبل النوم Presleep).

6 - هل ترى أن كمية نومك كافية؟ (ويجاب بـ: لا، إلى حد ما، نعم).

7 - هل تجد صعوبة في تركيز انتباهك خلال اليوم؟ (ويجاب بـ نعم، لا).

وحسب من إجابة المبحوث عن السؤالين 2 و3 (عدد ساعات النوم ليلا ثم نهارا) المجموع الكلي لساعات النوم في الأربع والعشرين ساعة.

وقام أحمد عبد الخالق (2001) بحساب معاملات ثبات الاستقرار لبنود قائمة عادات النوم، وتعد غالبية المعاملات مقبولة بوجه عام.

إجراءات التطبيق:

قام عدد من الاختصاصيين النفسيين المدربين الذكور بتطبيق مقياس عادات النوم مع مقاييس أخرى على الطلبة الذكور، في حين قامت مجموعة مماثلة من الإناث بتطبيق المقاييس على الطالبات. وكانت الوحدة في التطبيق هي الفصل الدراسي بأكمله، وقد تراوح حجم الفصول بين 30، و35 طالبا أو طالبة. وتم التطبيق على الفصل الدراسي بأكمله، ثم استبعدت أوراق غير الكويتيين (وكانوا قلة) لأن هذه الدراسة تقتصر على الكويتيين فقط.

النتائج:

يبين جدول (1) الإحصاءات الوصفية لبنود قائمة عادات النوم.

جدول (1)، المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) لعادات النوم لدى طلاب الثانوي

المتغيرات	ذكور (ن=2523)		إناث (ن=2521)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
1. عدد ساعات النوم المطلوبة ليلا.	9.18	2.51	8.92	2.85	3.34	0.001
2. عدد ساعات النوم ليلا.	7.40	2.15	7.42	2.20	0.32	-
3. عدد ساعات النوم نهارا.	1.88	1.86	2.15	1.92	5.08	0.0001
4. مجموع ساعات النوم في 24 ساعة.	9.29	2.87	9.57	2.99	3.36	0.001
5. عدد مرات الاستيقاظ ليلا.	1.58	1.71	2.02	1.88	8.63	0.0001
6. طول فترة الكمون بالدقائق.	24.28	21.67	27.72	21.41	5.60	0.0001
7. كفاية مقدار النوم.	1.95	0.70	1.91	0.62	1.62	-
8. تركيز الانتباه أثناء اليوم.	1.56	0.50	1.61	0.49	4.04	0.0001

ويتضح من جدول (1) أن الطالبات قررن أنهن ينمن بالنهار مدة أطول، ومجموع ساعات نوم الأربع والعشرين ساعة لديهن أكثر من قرنائهن الذكور، كما تستيقظ الطالبات مرات أكثر خلال النوم، وفترة الكمون (ما قبل النوم) لديهن أطول، ولكن تركيز الانتباه لديهن أثناء اليوم أعلى جوهريا من الذكور. وقرر الذكور حاجتهم إلى فترة نوم أطول في الليل بالمقارنة إلى الإناث. ولكن لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في عدد ساعات النوم ليلا، وكفاية مقدار النوم.

ويبين جدول (2) التوزيع التكراري لعدد ساعات النوم المطلوبة؛ أي التي يحتاج إليها الفرد حتى يشعر بالراحة.

جدول (2)، عدد ساعات النوم المطلوبة ليلا والنسب المئوية في كل منها لدى الذكور (ن = 2523) والإناث (ن=2521)

عدد الساعات المطلوبة	ذكور٪	إناث٪
6 وأقل	10.6	15.5
7	10.1	7.2
8	21.4	21.5
9	14.8	13.7
10	19.1	18.6
11	4.2	4.1
12	14.0	14.1
13	2.1	1.5
14 وأكثر	3.7	3.3

ومن ملاحظة جدول (2) يتضح أن «عدد ساعات النوم المطلوبة ليلاً أو التي يحتاجها الفرد حتى يشعر بالراحة» تتراوح بين أقل من 6 ساعات إلى أكبر من 14 ساعة. وتؤكد النتائج الواردة في جدول (2) الفروق الجوهرية التي ظهرت في جدول (1)، حيث كان متوسط الذكور في متغير «عدد ساعات النوم المطلوبة ليلاً» أعلى جوهريا من نظيره لدى الإناث.

وقررت نسبة 10.6% من الذكور، و15.5% من الإناث أنهم يحتاجون إلى ست ساعات أو أقل من النوم ليلاً حتى يشعروا بالراحة. ومن ناحية أخرى قرر 3.7% من الذكور، و3.3% من الإناث أنهم يحتاجون إلى 14 ساعة أو أكثر. في حين أن أكثر من نصف الذكور (55.3%) وكذلك الإناث (53.8%) قرروا حاجتهم إلى ساعات نوم ليلاً تتراوح بين 8، و10 ساعات . ويبين جدول (3) عدد ساعات النوم ليلا والنسب المئوية للتكرارات في كل ساعة لدى الجنسين.

جدول (3)، عدد ساعات النوم ليلا

عدد الساعات	ذكور٪	إناث٪
4 وأقل	5.6	6.2
5	7.7	8.5
6	21.8	21.3
7	21.8	19.3
8	17.3	17.9
9	10.3	10.2
10	7.6	8.6
11	2.6	2.7
12 وأكثر	5.2	5.3

ويتضح من ملاحظة جدول (3) أن عدد ساعات النوم ليلا لدى الجنسين تتراوح بين أربع ساعات وما يقل عنها، و12 ساعة وأكبر منها. وفيما يختص بالحد الأدنى فمن المتوقع أن يستخرج هذا العدد القليل لساعات النوم ليلا، نظراً لإمكانية تعويض الفرد هذه الكمية بنوم النهار، ومن ثم فقد يكون من الأدق النظر إلى مجموع ساعات النوم ليلا ونهارا (في 24 ساعة) أكثر من عدد ساعات النوم في الليل فقط. وقد قرر 15.4% من الذكور و16.6% من الإناث أنهم ينامون ليلا عشر ساعات أو أكثر.

ويبين جدول (4) عدد ساعات النوم نهارا والنسب المئوية للتكرارات في كل فئة لدى الجنسين.

جدول (4): عدد ساعات النوم نهاراً

عدد الساعات	ذكور ٪	إناث ٪
لا ينامون نهاراً	32.4	26.3
1	10.4	8.5
2	26.1	26.2
3	16.0	19.8
4	8.4	11.0
5	3.0	4.2
6 وأكثر	3.7	4.0

ومن ملاحظة جدول (4) يتضح أن 32.4% من الذكور، و26.3% من الإناث ليس لديهم عادة النوم نهاراً، وهما نسبتان كبيرتان تبلغان الثلث والربع تقريبا على التوالي. ومن ناحية أخرى فإن 67.6% من الذكور، و73.7% من الإناث (الثلثان وثلاثة الأرباع تقريبا) ينامون نهارا. وقد قرر 6.7% من الذكور، و8.2% من الإناث أنهم ينامون نهارا خمس ساعات أو أكثر. ولكن حوالي ربع الذكور وربع الإناث ينامون نهارا بمقدار ساعتين فقط، وتعد فئة الساعتين هي الفئة المنوالية التي تشمل أكبر تكرار في المجموعتين بعد استبعاد المجموعة التي لا تنام نهارا. ويلاحظ أخيرا أن 42.1% من الذكور، و46.0% من الإناث ينامون نهاراً بمعدل ساعتين أو ثلاث. كما يلاحظ أن النسب المئوية للإناث اللاتي ينمن نهارا ساعات أطول تعد أكبر من نظيرتها لدى الذكور (انظر جدول 4 ؛ الصفوف الأربعة الأخيرة). ويبين جدول (5) فئات مجموع ساعات النوم في اليوم والليلة (24 ساعة) والنسب المئوية للتكرارات في كل فئة.

جدول (5): مجموع ساعات النوم ليلا ونهارا

عدد الساعات	ذكور ٪	إناث ٪
5 وأقل	5.0	4.8
6	10.4	7.5
7	14.6	11.7
8	17.9	18.6
9	16.2	15.7
10	14.4	14.4
11	8.3	9.4
12	5.6	8.0
13	2.5	3.2
14 وأكثر	5.1	6.7

ويبين جدول (5) أن الفئة المنوالية (أكبر تكرار) هي ثمان ساعات نوم في اليوم والليلة، ولكن هذه الفئة أقل من المتوسط (انظر جدول 1). ويلاحظ أن 63.1% من الذكور، و60.4% من الإناث ينامون في الأربع والعشرين ساعة من 7 - 10 ساعات.

ومن اللافت للنظر أن 5.0% من الذكور، و4.8% من الإناث ينامون 5 ساعات أو أقل في اليوم والليلة.

وتدعم النتائج الواردة في جدول (5) الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين في مجموع ساعات النوم ليلا ونهاراً، بحيث كان متوسط الإناث أعلى من الذكور (انظر جدول 1)، وتؤكد هذه النتيجة الصفوف الأربعة الأخيرة في جدول (5)، حيث كانت النسب المئوية للإناث أكبر من نظيرتها لدى الذكور.

ويبين جدول (6) عدد مرات الاستيقاظ ليلا، والنسب المئوية للتكرارات في كل فئة.

جدول (6): عدد مرات الاستيقاظ ليلا

عدد المرات	ذكور٪	إناث ٪
لا يستيقظون	31.6	22.7
1	25.8	23.7
2	21.1	21.2
3	11.0	15.9
4	4.8	7.3
5 وأكثر	5.7	9.2

من ملاحظة جدول (6) يتبين أن قرابة ثلث الذكور (31.6%) وأقل قليلا من ربع الإناث (22.7%) لا يستيقظون أثناء النوم ليلا. في حين أن أقل قليلا من نصف الذكور والإناث (46.9%، و44.9% على التوالي) يستيقظون مرة أو مرتين، كما أن 10.5% من الذكور، و16.5% من الإناث يستيقظون أربع مرات أو أكثر، وهؤلاء هم أصحاب النوم المضطرب أو غير المستقر غالبا. وقد حصلت الإناث على متوسط أعلى جوهريا من الذكور في هذا المتغير (انظر جدول 1). ويبين جدول (7) طول فترة الكمون أو ما قبل النوم، والنسب المئوية للتكرارات في كل فئة.

جدول (7): طول فترة الكمون (ما قبل النوم) بالدقائق

عدد الدقائق	ذكور٪	إناث ٪
صفر	0.4	0.7
5-1	15.9	12.2
10-6	15.9	13.1
15-11	20.8	18.8
20-16	8.2	5.5
30-21	18.9	24.6
40-31	4.2	3.3
50-41	4.6	4.6
60-51	7.4	14.3
أكثر من 60	3.7	2.9

وفترة الكمون Letency Period هي فترة ما قبل النوم Presleep أي الفترة بين إطفاء الأنوار والاضطجاع على المخدع وبين النوم الفعلي. ومن ملاحظة جدول (7) يتضح أن نسبة ضئيلة جدا من أفراد العينة (0.4% من الذكور، و0.7% من الإناث) يضعون رأسهم على الوسادة فينامون مباشرة؛ أي أن زمن الكمون لديهم يساوى صفرا، في حين أن 15.9% من الذكور، و12.2% من الإناث يستغرقون في النوم بعد زمن يتراوح بين دقيقة وخمس دقائق. وتأتي أكثر التكرارات مقابل زمن كمون يتراوح بين 6، و30 دقيقة (63.8% من الذكور، و62.0% من الإناث). وقد تجمع في الفئة التي تبدأ من فترة كمون 31 دقيقة وتزيد على ستين دقيقة 19.9% من الذكور، و25.1% من الإناث. ويبين جدول (8) مدى كفاية مقدار النوم من وجهة نظر المبحوثين، والنسب المئوية لبدائل الإجابة عن هذا السؤال وهي: نعم، إلى حد ما، لا.

جدول (8): مدى كفاية مقدار النوم

الإجابة	ذكور٪	إناث
نعم	27.7	23.9
إلى حد ما	50.1	60.7
لا	22.2	15.4

ويتضح من مراجعة جدول (8) أن حوالي ربع المجموعتين (27.7% من الذكور، و23.9% من الإناث) قد قرروا كفاية مقدار النوم الذي يحصلون عليه. في حين أن 22.2% من الذكور، و15.4% من الإناث قرروا عدم كفاية نومهم. ويبين جدول (9) النسب المئوية للطلبة والطالبات الذين أجابوا عن سؤال متصل بتركيز الانتباه في أثناء اليوم.

جدول (9)، تركيز الانتباه في أثناء اليوم

الإجابة	ذكور٪	إناث ٪
نعم	55.7	61.4
لا	44.3	38.6

ويتضح من ملاحظة جدول (9) أن النسبة المئوية لمن قرروا أنهم يركزون انتباههم في أثناء اليوم تزيد عمن قرروا عكس ذلك، وينطبق ذلك على الجنسين وبخاصة الإناث.

مناقشة النتائج

أمكن في هذه الدراسة تحديد معالم أهم عادات النوم لدى عينة كبيرة من المراهقين الكويتيين من الجنسين (ن = 5.044)، وبذلك فقد حققت هذه الدراسة الأهداف التي بدأت بها.

وفيما يختص بعدد ساعات النوم المطلوبة ليلا والتي يحتاجها الفرد حتى يشعر بالراحة فقد قرر أكثر قليلا من نصف العينة ذكورا وإناثا حاجتهم إلى فترة تتراوح بين 8، و10 ساعات (انظر جدول 2)، في حين كان المتوسط قرابة تسع ساعات، مع حاجة الذكور إلى ساعات نوم أكثر جوهريا من الإناث تبعا لتقريرهم (انظر جدول 1).

ويعد متوسط عدد ساعات النوم التي يحتاجها الفرد ليلا في هذه الدراسة أعلى من نظيره في دراسة أمريكية سابقة (انظر: Ayers, Ruff, & Templer, 1979)، حيث بلغ المتوسط في الدراسة الأخيرة 7.34 مقابل 9.18، و8.92 لدى الذكور والإناث في الدراسة الحالية على التوالي. ولكن العينة في الدراسة السابقة كانت صغيرة الحجم (ن = 113) مما يعوق تعميم نتائجها، كما كان المدى العمري لها كبيرا جدا، فقد تراوحت أعمار أفرادها بين 13 و89 عاما، وتجدر الإشارة إلى أن دراسات عادات النوم التي تهدف إلى استخراج مؤشرات (متوسطات) لمتغيرات محددة يجب ألا يكون المدى العمري لأفرادها كبيرا إلى هذه الدرجة، ذلك أن معالم النوم وعاداته تختلف اختلافا كبيرا تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد.

ومن ملاحظة المتوسطات في جدول (1) يتضح أن متوسط عدد ساعات النوم المطلوبة ليلا أعلى جوهريا من متوسط عدد ساعات النوم الفعلية ليلا، بحيث قرر هؤلاء الطلاب عدم حصولهم على ما يحتاجونه من نوم.

ولكن متغير «عدد ساعات النوم الفعلي ليلا» لا يعد وحده مؤشرا على مقدار النوم الذي يحصل عليه الفرد في الأربع والعشرين ساعة، حيث يوجد نوم النهار الذي قرر حدوثه 67.6% من الذكور، و73.7% من الإناث. ومن ثم تقتضي الأمانة أن نقول: إن السؤال عن «عدد ساعات النوم المطلوب ليلا» لم يكن دقيقا بما فيه الكفاية، وكان الأجدر أن يسأل عن «عدد ساعات النوم المطلوب في الأربع والعشرين ساعة»، وهذا أمر يجب تداركه في الدراسات التالية.

ومن المتوقع في مثل هذه الدراسات عن عادات النوم والتي تشمل عينة كبيرة العدد تفوق الخمسة آلاف فرد أن نجد تكرارات في الطرفين، فقد قرر 10.6% من الذكور، و15.5% من الإناث أنهم يحتاجون إلى ست ساعات أو أقل من النوم ليلا حتى يشعروا بالراحة، ومن ناحية أخرى قرر 3.7% من الذكور، 3.3% من الإناث أنهم يحتاجون إلى 14 ساعة أو أكثر حتى يشعروا بالراحة. وتستوعب بحوث النوم عادة مثل هذا المدى الواسع، ذلك أن « النوم» وظيفة حيوية تتضمن فروقا فردية كبيرة.

وكان متوسط عدد ساعات النوم ليلا لدى الجنسين هو 7.4 ساعة ولم تظهر في هذا المتغير فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، ويقترب هذا المتوسط كثيرا من نظيره في دراسة كويتية سابقة (انظر: أحمد عبد الخالق، 2001). وحيث إن كثيرا من الأفراد يعوضون نقص ساعات النوم ليلا بالنوم نهارا فإن الأدق أن نعتمد على مؤشر النوم خلال الأربع والعشرين ساعة.

وفيما يختص بعدد ساعات النوم نهارا فليس كل أفراد العينة لديهم هذه العادة، فإن قرابة ثلث الذكور وربع الإناث ليست لديهم عادة النوم نهارا، في حين أن الثلثين وثلاثة الأرباع من الذكور والإناث على التوالي ينامون نهارا. ومن المتوقع أن تشيع هذه العادة في البلاد ذات الجو الحار، وبخاصة في نهار الصيف الطويل.

وقرر زهاء ربع الذكور وربع الإناث أنهم ينامون ساعتين نهارا، وهذه هي الفئة المنوالية ذات التكرار الأعلى بين المجموعة التي تنام نهارا. وتدل الخبرة الواقعية على أن هذا المقدار هو الشائع غالبا، حيث لا يعتمد الأفراد على نوم النهار بالدرجة الأولى، إذ نوم الليل هو الأساس.

ولكن مجموعة من الأفراد تصل نسبتها إلى 6.7% من الذكور، و8.2% من الإناث يبدو أنهم يعتمدون - في المقام الأول - على نوم النهار، حيث تصل مدة نومهم إلى خمس ساعات أو يزيد. ومن بين هؤلاء غالبا من لديهم الاضطراب الذي سمي سابقا: اضطراب جدول النوم / اليقظة Sleep - wake schedule disorder، ويسمى الآن اضطراب النوم المتعلق بالإيقاع السركادي (اليومي) Circadian rhythm sleep disorder (انظر للتفصيل: American Psychiatric Association, 1994, p. 573 ff; American Sleep Disorders Association, 1997, p.117ff).

والملمح الأساسي لهذا الاضطراب هو عدم الاتساق أو سوء التخطيط بين نمط النوم الفعلي لدى الفرد ونمط النوم المرغوب أو الذي يعد شائعا في المجتمع (Ibid). ويلاحظ أن متوسط ساعات النوم نهارا لدى الإناث أكبر جوهريا من نظيره عند الذكور(انظر جدول 1)، كما تدل الملاحظة الواقعية أن الانشغال الكبير لبعض الأفراد بمسليات كثيرة يأتي على رأسها مشاهدة القنوات الفضائية المتعددة والتي تقدم مواد شائقة ومسلية بالنسبة إليهم تجعلهم يسرفون في السهر ليلا مما قد يترتب عليه اضطراب النوم المتعلق بالإيقاع السركادي (اليومي)، أو قد تجعلهم - نتيجة السهر الطويل ليلا - ينامون في النهار مدة طويلة.

ويمثل مجموع ساعات النوم ليلا ونهارا لدى كل فرد ساعات نومه في الأربع والعشرين ساعة، وهذا المتغير أدق من أي من المتغيرين السابقين في الإشارة إلى الزمن الكلي للنوم لدى الفرد في اليوم والليلة، ذلك أن بعض الأفراد لا ينامون نهارا، وبعضهم الآخر ينام نوما طويلا في النهار... وهكذا.

ويصل متوسط ساعات النوم في الأربع والعشرين ساعة إلى 9.29، و9.57 ساعة لدى الذكور والإناث على التوالي. ويكاد يقترب هذا المعدل من نتائج سابقة على عينات كويتية (أحمد عبد الخالق، 2001)، ولكن متوسطي الدراسة الحالية يزيد على المتوسطات المستخرجة من دراسات أجنبية، فقد أظهرت دراسات مسحية أن المراهقين في وسط المرحلة يقررون أنهم ينامون 8.5 ساعة تقريبا كل يوم وليلة (Whyte & Schaefer, 1995)، كما أوردت دراسة أخرى (Wolfson,1996, p.562) أن المراهقين في عمر 16 عاما ينامون من 7.5 إلى 8 ساعات، وأورد «موركروفت» أن المراهقين في المدرسة العليا ينامون سبع ساعات و48 دقيقة (Moorcroft, 1993, p.32). وليس لدى كاتب هذه السطور تفسير لزيادة عدد ساعات النوم الكلي لدى هذه العينة الكويتية بالمقارنة إلى الدراسات العالمية. وهل هو اختلاف في التقرير Reporting اللفظي بين العينات؟ أو هو اختلاف حقيقي؟ وتتطلب الإجابة عن ذلك بحثا آخر.

ومع ذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات العالمية في وجود فروق بين الجنسين في مقدار النوم حيث كان متوسط الإناث أعلى جوهريا من الذكور، فقد كشفت الدراسات السابقة عن نوم أطول لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور (انظر: Lindberg, Janson, Gislason et al., 1997; Wever, 1984).

وأما المجموعة التي تنام ليلا ونهارا أقل من خمس ساعات فقد بلغت 5.0% من الذكور، و4.8% من الإناث، ويسمى الفرد في هذه المجموعة ذو النوم القصير Short Sleeper، ويعرف بأنه «الشخص الذي اعتاد أن ينام فترة أقل بدرجة كبيرة خلال الأربع والعشرين ساعة بالنسبة إلى ما هو متوقع من شخص في مجموعته العمرية. ولا يكون مثل هذا الشخص نعسانا Somnolent أو كالمخدر في أثناء اليوم، فإن فترة النوم القصيرة تكون منعشة بالنسبة له، وهو شخص غير قادر على النوم فترة أطول على الرغم من الفرص المتاحة أمامه وبالرغم من محاولاته لفعل ذلك. ونوم مثل هؤلاء الأشخاص يكون غير مضطرب، وليس لديهم شكوى من نوعية النوم أو صعوبات في أي من الحالة المزاجية أو الدافعية أو الأداء خلال اليقظة. ولا يعتمد النوم القصير على إرادة الشخص، ولا يعوضه الفرد في نهاية الأسبوع. ودوام النوم القصير في المتوسط يكون أقل من خمس ساعات في الأربع والعشرين ساعة قبل سن الستين» (American Sleep Disorders Association,1997, p. 282 f).

وفيما يختص بعدد مرات الاستيقاظ ليلا فإن قرابة ثلث الذكور وأقل قليلا من ربع الإناث لا

يستيقظون أثناء النوم ليلا، وهؤلاء هم أصحاب النوم غير المضطرب الذي لا ينقطع اضطراده non - interrupted. ويستيقظ مرة أو مرتين أقل قليلا من نصف العينة، في حين أن 5.7% من الذكور، و9.2% من الإناث يستيقظون خمس مرات أو أكثر في الليلة. وهؤلاء هم أصحاب النوم المتقطع أو المضطرب، ذلك أن تعدد مرات الاستيقاظ ليلا إشارة إلى صعوبة الاحتفاظ بحالة النوم، وهذا شكل من أشكال الأرق Insomnia (انظر: Abdel-Khalek, in press).

ويزيد متوسط عدد مرات الاستيقاظ ليلا في هذه العينة على نظائرها في إحدى الدراسات السابقة(Lichstein, 1997)، ولكنه يقترب من المعدل في دراسة أخرى بينت أن عدد مرات الاستيقاظ لدى طلاب المدارس العليا هو مرتين (Moorcroft, 1993, p.34). كما كشفت الدراسة الحالية عن متوسط أعلى جوهريا لدى الإناث في عدد مرات الاستيقاظ ليلا بالمقارنة إلى الذكور، ويتفق ذلك مع كون الإناث أكثر قلقا وخوفا واضطرابا في النوم (Abdel-Khalek, 1994; 2000, in press; Lindberg et al., 1997).

وتوجد فئة صغيرة العدد جدا (أقل من 1%) من الجنسين ليس لديها زمن كمون، بمعنى أنها تنام فور الاستلقاء على السرير. ومن المتوقع أن يكون الفرد في هذه المجموعة الصغيرة هو «الخلي» الذي لا يشغل باله مشكلات الحياة اليومية، وأما «الشجي» مشغول البال الذي تؤرقه الهموم وأمور الحياة اليومية فهو يندرج غالبا في الفئة التي يزيد زمن الكمون لديها (فترة ما قبل النوم) على نصف ساعة (19.9% من الذكور، و25.1% من الإناث). وقد حددت الدراسات السابقة فترة الكمون التي تزيد على نصف ساعة على أنها مؤشر على وجود الأرق (انظر: ألكسندر بوريلي، 1992).

ويزداد متوسط زمن الكمون جوهريا لدى الإناث عن الذكور، ويتفق ذلك مع زيادة معاناة الإناث من الأرق بالمقارنة إلى الذكور (Abdel - Khalek, in press). والملاحظ أن زمن الكمون في هذه الدراسة يعد أطول من نظيره في الدراسات السابقة (Lichstein, 1997)، فقد بلغ 16.5 دقيقة (Moorcroft, 1993, p.32) مقابل 24، و27 دقيقة لدى الذكور والإناث في هذه الدراسة. وقد يفسر ذلك بارتفاع معدلات القلق لدى العينات الكويتية بالمقارنة إلى العينات الأمريكية (Abdel-Khalek & Lester, 2003).

وقد قرر قرابة ربع عدد الذكور وربع عدد الإناث كفاية مقدار نومهم، ويعنى ذلك رضاهم عن معدله. في حين أن 22.2% من الذكور، و15.4% من الإناث قرروا عدم كفاية مقدار نومهم. ويلاحظ أن نسبة الذكور في الفئة الخاصة بعدم الرضا عن مقدار النوم أكبر من الإناث، وقد يرتبط ذلك بانخفاض متوسط مجموع ساعات النوم ليلا ونهارا لدى الذكور انخفاضا دالا عن الإناث (انظر جدول 1). ومن الممكن أن يكون الذكور الذين لا يحصلون على كفايتهم من النوم ممن يفضلون السهر حتى وقت متأخر على الرغم من ضرورة الاستيقاظ مبكرا للذهاب إلى المدرسة، وقد تكون الإناث من ناحية أخرى أكثر انضباطا في نومهم مبكرا وبخاصة في أيام الدراسة، كما تجدر الإشارة إلى أن الإناث ينمن عدد ساعات أكثر في كل من النهار وفي الأربع والعشرين ساعة (انظر جدول 1)، ويعتمد فحص دقة هذه التفسيرات المقترحة على بيانات غير متاحة في هذه الدراسة، ومن ثم فإن هذا الموضوع جدير بدراسة مستقلة.

وبالمقارنة إلى الدراسات السابقة فقد عبر أكثر من النصف، إلى ثلاثة الأرباع في عينة من المراهقين الألمان عن حاجتهم إلى مزيد من النوم. وفي دراسة أمريكية قرر 70% من طلاب المدارس العليا أنهم لا يحصلون على نوم كاف (Moorcroft, 1993, p.39f). وفي دراسة أخرى قرر 5.4% من طلاب المدارس العليا حاجتهم إلى مزيد من النوم (Strauch & Meier, 1988).

وتعد الإجابة بنعم عن متغير «تركيز الانتباه في أثناء اليوم» مقياسا لكفاءة النوم وكفاية مقداره، في حين تعد الإجابة بـ «لا» مؤشرا للاضطرابات التي تحدث أثناء النوم وبخاصة الأرق. واعتمادا على هذا المعيار تعد الإناث أكثر تركيزا للانتباه في أثناء اليوم بمستوى جوهري بالمقارنة إلى الذكور كما بينت هذه الدراسة (انظر إلى الجدولين 9.1). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سابقة ربطت بين انخفاض تركيز الانتباه أثناء اليوم لدى الذكور وبين انخفاض تحصيلهم الدراسي بالمقارنة إلى الإناث (انظر: أحمد عبد الخالق، 2001).

وأخيرا تجدر الإشارة إلى حدود هذه الدراسة، فعلى الرغم من أنها أجريت على عينة كبيرة الحجم من المراهقين الكويتيين، فقد اختيرت هذه العينة بطريقة عمدية. وتشمل قائمة عادات النوم مؤشرات محددة يمكن أن تمتد إلى جوانب أوسع في موضوع عادات النوم، كما يتعين دراسة اضطرابات النوم لدى عينة مناظرة، وننبه كذلك إلى إمكانية إجراء تحليلات مفصلة للعينة الحالية بعد تقسيمها إلى فئات عمرية مستقلة. وهذه الموضوعات منوطة بدراسات أخرى في المستقبل.

المـراجـــع

المراجع العربية

السهل، راشد علي (1994). أثر العدوان العراقي على حالة النوم وما يصاحبها من سلوك عند الأطفال. المؤتمر العالمي عن آثار العدوان العراقي على دولة الكويت (الكويت 2 - 6 أبريل 1994)، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية : الآثار النفسية والاجتماعية، المجلد 2، 225 - 250.

السهل، راشد على (1999). استخدام تقنيات الإرشاد السلوكي الجمعي والإرشاد الديني في علاج مشكلة الأرق عند طلبة الجامعة. بحث ألقى في مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، في المدة من 5 - 7 أبريل 1999.

المشعان، عويد سلطان، والعنزي، فريح عويد (1996). الاضطرابات النفسية لدى الأسرة الكويتية بعد العدوان العراقي. دراسات نفسية، 6 (3)، 331 - 351.

بوريلي، ألكسندر (1992). أسرار النوم. الكويت: عالم المعرفة.

عبد الخالق، أحمد محمد (2001). سلوك النوم وعاداته لدى المراهقين الكويتيين. دراسات نفسية، 11 (1)، 3 - 28.

عبد الخالق، أحمد محمد (2003). اضطرابات النوم وعلاقتها بالقلق والاكتئاب: دراسة تنبؤية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 41، 1 - 27.

عبد الخالق، أحمد محمد، والنيال، مايسة أحمد (1992). اضطرابات النوم وعلاقتها بكل من الاكتئاب والقلق والوساوس. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، القاهرة، في المدة من 6 - 8 يونيو1992.

غانم، محمد حسن (2002). مشكلات النوم وعلاقتها بالقلق الصريح والاكتئاب. دراسات عربية في علم النفس، 1 (4)، 65 - 119.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Khalek, A.M. (1994). Normative results on tbe Arabic Fear Survey Schedule III. Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 25, 61-67.

Abdel-Khalek, A.M.(2000).Tbe Kuwait University Anxiety Scale: Psychometric properties. Psychological Reports,87,478 - 492.

Abdel-Khalek, A. M. (2001). Epidemiologic study of sleep disorders in Kuwaiti adolescents. Perceptual & Motor Skills, 93. 901-910.

Abdel-Khalek, A. M. (in press). Prevalence of reported insomnia and its consequences in a survey of 5,044 adolescents in Kuwait. Sleep.

Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2003). The Kuwait University Anxiety Scale: A cross-cultural evaluation in Kuwait and United States. Psychological Reports, 93, 1109-1114.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV). Washington, DC: American Psycbiatric Association.

American Sleep Disorders Association (1997). The international classification of sleep disorders: Diagnostic and coding manual. (2nd ed). Rochester, MN: ASDA.

Ayers, J. L., Ruff, C. F., & Templer, D. I. (1979). Reported sleep: Needed minus obtained sleep, family resemblance, and age. Perceptual and Motor Skills, 49, 213-214.

Chokroverty, S. (1999). An overview of sleep. In S. Chokroverty & R. B. Daroff (Eds.), Sleep disorders medicine: Basic sciencc, teehnieal considerations, and clinical aspects (2nd ed.; 7-20) Boston: Butterworth & Heinemann.

Dahl, R. E., & Carskadon, M.A. (1995). Sleep and its disorders in adolescence. In R. Ferber & M. Kryger (Eds.), Principles and practice of sleep medicine in the child (pp. 19-27). Philadelphia, PA: W.B Saunders.

Dement, W. C. (1999). Introduction. In S. Chokroverty & R. B. Daroff (Eds.), Sleep disorders medicine: Basic science, technical considerations, and clinical aspects. (2nd ed.; 3-5). Boston: Butterworth & Heinemann.

Guilleminault C. (1997). Why are there two reports on the methodologies of epidemiologic studies in sleep disorders? Sleep, 20, 1075-1076.

Kripke, D. F., Simons, R. N., Garfinkel, L., & Hammond, E. C. (1979). Short and long sleep and sleeping pills: Is increased mortality associated? Archives of General Psychiatry, 36, 103-116.

Lichstein, K. L. (1997). A general index of self-reported sleep: The sleep quotient. Behavior Research and Therapy, 35, 1133-I137.

Lindberg, E., Janson, C., Gislason, T., Bjoernsson, E., Hetta, J., & Boman, G. (1997). Sleep disturbances in a young adult population: Can gender differences be explained by differences in psychological status? Sleep, 20, 381-387.

Moffitt, P. F., Kalucy, E. C., Kalucy, R. S., Baum, F. E. (1991). Sleep difficulties, pain and other correlates. Journal of Internal Medieine, 230, 245-249.

Moorcroft, W. H. (1993). Sleep, dreaming, and sleep disorders: An introduetion. Lanham, Maryland: University Press of America.

Pilcher, J. J., Ginter, D. R., & Sadowsky, B. (1997). Sleep quality versus sleep quantity: Relationships between sleep and measures of health, well-being and sleepiness in college students. Journal of Psyehosomatic Research, 42, 583-596.

Rosen, C.L. (1997). Sleep disorders in infancy, childhood, and adoleseence. Current Opinion in Pulmonary Medicine, 3, 449-455.

Strauch, I., & Meier, B. (1988). Sleep need in adolescents: A longitudinal approach. Sleep, 11, 378.

Webb, W. B. (1994). The dimensions of sleep. In R. J. Corsini (Ed.), Encyclopedia of psychology, (2nd ed.; Vol. 3; 413-415). New York: Wiley.

Wever, R. A. (1984). Properties of buman sleep-wake cycles: Parameters of internally synchronized free_running rhythms. Sleep, 7, 27-51.

Whyte, J., & Schaefer, C. (1995). Introduction to sleep and its disorders. In C. E. Sehaefer (Ed.), Clinical handbook of sleep disorders in children (1-14). Northvale, New Jersey: Jason Aronson.

Wolfson, A. R. (1996). Sleeping patterns of children and adolescents: Developmental trends, disruption, and adaptation. Child and Adolescent Psychiatric Clinies of North America, 5, 549-568.

نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها

د. هشام خباش
باحث في علم النفس المعرفي. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس. المغرب

الملخص

تروم هذه الدراسة النظرية إلى الكشف عن خصائص البراديغم التعددي ومبادئه ورهاناته. ومعلوم أن الرهان الرئيسي الذي حرك هذا البراديغم هو تجاوز قصورات النماذج الأحادية في تصورها لنمو المعارف واشتغالها، ونخص بالذكر نموذج بياجيه.

لقد أكد أصحاب البراديغم التعددي أن الطفل يتوافر على ذات سيكولوجية متنوعة في أشكال تغايرها، فأداؤها يعرف تباينات بينفردية وضمنفردية وبينسياقية وبينثقافية. علاوة على أنها ذات متنوعة في آليات اشتغالها ومتعددة في مسارات نموها ومرنة في أنظمة معارفها.

إن طرحا كهذا، يشكل تقويضا حقيقيا لمختلف الأطروحات الكلاسيكية القائلة إن نمو معارف الطفل يتحقق عبر مسار أحادي خطي تصاعدي وبأن نظام المعارف منمط بنيات معرفية كلية مطلقة وكونية تنتهي به إلى اتخاذ شكل ذات إبيستيمية معيارية، تشمل جميع الأطفال أيا كانوا.

ويبقى أن نشير إلى أن أهم سؤال سنحاول الإجابة عنه في هذه الدراسة هو: بأي معنى تتيح لنا مقومات البراديغم التعددي وخصائصه إمكانية الحديث عن نظرية تعددية للاكتساب؟

Towards a Pluralistic Perspective on Knowledge Growth and its Functioning

Dr. Khabbache Hicham

(Abstract)

The aim of this theoretical study is to exhibit the specificities of the pluralistic paradigm, its principles and its claims. What is at stake here is an attempt to make up for the shortcomings of the one-sided modals in their perception of knowledge growth and its functioning. We specifically mean Piaget's modal.

Proponents of the pluralistic paradigm havc stressed that the child has a varied psychological self. The performance of which is marked with inter-individual, intra-individual, inter-contextual and cross-cultural variability. Furthermore, the working mechanisms of this self are varied, its growth pathways are multiple and its knowledge systems are flexible.

Such a thesis as this is a real subversion of the different classical theses which claim that the child's knowledge is achieved through a single, linear and progressive pathway and that the knowledge system is stereotyped hy absolute and universal cognitive structures. This eventually results in a standardized epistemological self that is the same for all children everywhere.

Throughout this study, we will attempt to answer this basic question: In what sensc would the components and characteristics of the pluralistic paradigm allow us to envisage a pluralistic theory of knowledge acquisition

1. مقدمة:

إذا كان جون بياجيه هو المؤسس بدون منازع للسيكولوجية البنائية، فإن أبرز ما حملته العقود الأخيرة من عمر التطور التاريخي للحقل السيكومعرفي هو موجة من الانتقادات الشديدة اللهجة لنظريته. حيث تم التأكيد على محدوديتها انطلاقا من الاعتبارات التالية:

- عدم قدرتها على التعامل مع مبدأ تغايرية الظواهر السيكولوجية.

- رفضها الإقرار بنسبية النمو المعرفي وعدم اعترافها بتنوع مساراته، تبعا لتنوع أشكال التغاير المؤثرة فيه، وإصرارها في المقابل على إطلاقيته وكونيته.

- تأكيدها على وجود بنيات عامة كلية تتحكم في نمو مختلف الميادين المعرفية وفقا لمسار نمطي خطي أحادي.

إن هذه المؤاخذات تنتهي بنا إلى تصنيفها ضمن زمرة النماذج السيكولوجية النمائية الأحادية، مما دفع الباحثين إلى التفكير في نماذج جديدة تتجاوز قصورات الأطروحات الأحادية، وتدعو في المقابل إلى مقاربات تعددية لنمو المعارف واشتغالها. الشيء الذي ساهم في تأسيس أرضية خصبة لظهور ما يسمى بالبراديغم التعددي. لذا ارتأينا قبل البدء في عرض ما نعنيه بالبراديغم التعددي، من حيث مبادئه وخصائصه وأهميته، تبيان حدود أطروحة بياجيه كنظرية تفسيرية عامة وكنظرية سيكولوجية بنائية أحادية.

2. حدود البراد يغم الأحادي وقصوراته:

حدود نظرية بياجيه العامة:

كل مطلع على الأدبيات البياجوية لا يصادف أدنى صعوبة تذكر في التقاط أواصر القرب بينه وبين كل من أرسطو وداروين؛ إذ يمكن اعتباره الوريث الشرعي لروح فلسفة الأول، وخاصة في تصوره للذكاء الإنساني الملزم بالتطور نحو التفكير الرياضي المنطقي (Lautrey, 2001) كما يمكن أن نستشف تشبعه برؤية الثاني، من خلال تأكيده على وجود تشابهات قوية بين الوظائف العضوية البيولوجية عند الكائنات الحية والوظائف العقلية عند الإنسان. بحيث إن النمو البيولوجي الحيواني يتم وفقا لنفس الآليات المعتمدة من طرف الإنسان في نموه المعرفي (استيعاب، تلاؤم، تكيف، توازن). والفرق الوحيد بين الإنسان وبقية الكائنات يتمثل في توفره على آلية الموازنة التي تتيح للذات حيوية ومرونة أكبر في بنائها لبنياتها المعرفية، تأخذ شكل فعالية استكمالية (complétude). بينما تحظى بقية الكائنات بآلية التوازن التي تنتهي بها إلى ثبات بنياتها العضوية وتصلبها في مرحلة نمائية معينة (Piaget, 1974; 1977) فتكيف بقية الكائنات مع وسطها محدود وراثيا، وبالتالي لا يُسمح لها بالخروج عن إطار البرنامج الوراثي الفونوتيبي المحدد لها سلفا، رغم كونها تعرف آليات نمائية شبيهة بتلك التي يتوافر عليها الإنسان.

وبذلك يكون رائد السيكولوجية البنائية متبنيا لموقفين متضاربين: فهو من جهة يؤكد على مظاهر التشابه بين البيولوجيا الحيوانية والمعرفية الإنسانية، أي بين الموازنة المعرفية والتوازن البيولوجي. ليخلص إلى أن سيرورة التوازن تستغرق كل الكائنات بما في ذاك الحلزون والنبات (Piaget, 1974) قراءة نقدية: (Mounoud, 2000:196) ومن جهة ثانية يصر على تصلب وجمود البنيات العضوية عند الحيوان، في مقابل حركية ومرونة البنيات المعرفية العقلية عند الإنسان التي تتمتع بخاصية الاستكمال (Complétude)؛ بحيث إن البنيات المعرفية تعرف مسارا نمائيا دائم التقدم والانتصار والاستبدال (استبدال بنيات معرفية بأخرى أكثر تقدما) نحو نقطة وصول محددة بشكل مسبق والمتجسدة في البنيات المنطقية الرياضية.

بهذا يكون هاجس بياجيه الأساسي هو النظر إلى مختلف الكائنات وفق مسار نمائي خطي تصاعدي محكوم بالقوانين البنائية نفسها، وتاريخ الأفكار هو الآخر لا يشذ عن هذه القاعدة (Inhelder, 1990) والمستفاد من ذلك أن بياجيه سقط في منطق تعميمي لا يستثني منه لا النمو السيكولوجي الإنساني ولا تاريخ العلوم ولا نمو بقية الكائنات، إذ نجده يحاول التقاط نقط التشابه بين تاريخ العلوم والأفكار والنمو السيكولوجي لدى الطفل وبين شكل تفكير الإنسان البدائي والطفل الحسي الحركي، ليخلص إلى أن تطور العلوم - مرورا بنظرية كوبيرنيك وكاليلي ونيوتن - يعرف مراحل نمائية شبيهة بمراحل نمو الذات السيكولوجية (Piaget, 1973). وفي هذا

الصدد يصرح مونو (Mounoud, 2000: 196) «إن التحولات التي عرفتها عدة نظريات فيزيائية، كالانتقال من الفيزياء النيوتنية إلى الفيزياء الكوانتية، مارست نوعا من الجذب على نظرية بياجيه أثناء تفسيره لكيفية بزوغ بنيات معرفية جديدة لدى الطفل». وبذلك يكون بياجيه قد خلط بين الذات الابستملوجية التي أنتجت العلم والمعرفة عبر العصور وهي ذات إنسانية كونية والذات السيكولوجية الفردية، الخاصة قراءة نقدية لـ Pierre Gréco في (Piaget, 1974) وعلى أساس من هذا، تكون نظرية بياجيه التفسيرية العامة متصفة بأنها:

- نظرية اختزالية (Réductionnisme)؛ لاختزالها تاريخ الفكر الإنساني الجمعي في ذات سيكولوجية منفردة وخاصة.

- نظرية تعميمية، كلية (Généralisante)؛ لتعميمها خصائص سيكولوجية فردية متغايرة ونسبية وخاصة على تاريخ العلوم وتاريخ تطور بقية الكائنات الحية.

مما جعل مشروع بياجيه في شموليته «يتجلى في اعتماده على سيكولوجية نمائية قصد الإجابة عن مشكل إبستمولوجي أساسي يتلخص في كيفية بزوغ بنيات فكرية جديدة في تاريخ العلوم» (Mounoud,1992: 32) [1].

انطلاقا مما سبق ذكره يمكن القول إن بياجيه، من خلال نظريته التفسيرية الكلية، عبر بشكل ضمني عن نزوع فلسفي واضح شبيه في مقاصده، بمقاصد الفلسفات الكلاسيكية (أفلاطون وهيغل وكانط) التي تنظر إلى مختلف المجالات المعرفية وبتنويعاتها (ميتافيزيقا، أخلاق، طبيعة، علوم) بحسبانها محكومة بأنساق وقوانين وقواعد كلية وشمولية.

حدود نظرية بياجيه السيكولوجية البنائية:

يمكن التأكيد منذ البداية على أن المشروع السيكولوجي البنائي البياجوي نظر إلى الذات السيكولوجية من خلال تصنيفات شمولية (Fresques générales) (Mounoud, 2000: 200).

فالتصنيف الشمولي الأول، يبدو جليا في توزيعه البنيوي للنمو المعرفي على ثلاث مراحل أساسية (حسية الحركية، إجرائية مشخصة، إجرائية مجردة)، وأربعة مستويات من البنيات الكلية النمائية: البنيات الانعكاسية والبنيات الحسية الحركية والبنيات الإجرائية المشخصة والبنيات الإجرائية الصورية (Mounoud، مرجع سابق). ليقطع النمو المعرفي - في مختلف مظاهره - بذلك مراحل تراتبية تصاعدية وخطية، ينتقل فيها الطفل من وضعية اللاكفاءة المعرفية؛ حيث يكون مجرد حسي حركي يجهل الاحتفاظ والتضمين والترتيب وتغيب عنه الأنشطة المعكوسة (Réversibilité)، ليصبح بعد ذلك ذاتا خبيرة، أي ذاتا منطقية.

إن ما سبق يبرر نعت التصور البياجوي بالمتقطع، إذ لا نجد أي أصول معرفية للمرحلة الإجرائية ولا للمرحلة الصورية ضمن المرحلة الحسية الحركية، والشيء ذاته يصدق على المرحلة الصورية إذا ما بحثنا عن شكلها الأولي في المرحلة الإجرائية (Mounoud، مرجع سابق).

أما التصنيف الشمولي الثاني، فيظهر من خلال إخضاعه الميادين الطفل المعرفية ومختلف مراحله النمائية لنفس القواعد البنائية والمتمثلة على التوالي فيما يلي:

1 - ففي البنيات الكلية (Structures d'ensembles ou structures; majorant) نجد تأكيد بياجيه المستمر على أن مختلف الميادين المعرفية (ترتيب، احتفاظ، تضمين...) تعرف المسارات النمائية نفسها ويتم تشكيلها وبنينتها، بالأسلوب نفسه ومن طرف السيرورات النمائية نفسها. 2 - الاندماج التراتبي (Intégration; hiérarchique)؛ كل بنية معرفية جديدة تدمج البنية السابقة وتتجاوزها؛ وذلك في شكل تنظيم تراتبي، استبدالي، نمائي، نمطي وغير متغير، يلاحظ لدى جميع الأفراد. فالبنيات المجردة مثلا لا يمكن الحديث عنها إلا بعد الانتهاء من طور بناء البنيات الإجرائية المشخصة، التي تتأسس بدورها على أنقاض البنيات ما قبل الإجرائية وهكذا دواليك. 3 - التبعية النمائية (Subordination): بياجيه يؤكد أن تنظيم المعارف بمختلف مظاهره (إدراك، لغة، تمثل الصور، ذاكرة) تابع للبنيات الإجرائية التي هي نتاج لسيرورة الموازنة، التابعة بدورها للفعل، الذي هو منطلق وأساس كل نمو معرفي.

نخلص إذن إلى أن النمو المعرفي عند بياجيه منمط وفقا لمبادئ وقواعد معيارية عامة،

تنسحب على كل الميادين والمراحل المعرفية، مما يجعله يعرف مسارا ارتقائيا خطيا (Linaire) أحاديا متماثلا لدى جميع الأفراد، دون مراعاة للمتغيرات الثقافية والسياقية، الضمنفردية والبينفردية وأثرها في تنويع مساراته.

على هذا الأساس أقر بياجيه فكرة الذات الإبيستمية (Le sujet, épistémologique) التي تعني أن الفرد لا ينظر إليه بوصفه تجربة خاصة متميزة عن الآخرين، وإنما هي محكومة بالضرورة بعدد من الآليات والمسارات النمائية الكونية التي يشترك فيها الجميع، أيا كانوا، وأمام أي سياق وضعوا فيه، ودون أدنى اعتبار لخصوصياتهم الثقافية. مما دعا تروادك (Troadec,1999a) إلى وصف أطروحة بياجيه بفوق الثقافية (Transculturelle).

إجمالا، إن كل ما سلف سرده من اعتبارات، يقدم لنا المبرر الكافي لتصنيف بياجيه في خانة البراديغم الأحادي (Lautrey, 1991)، وتبني تصور جديد، يمثل بحق ثورة كوبيرنيكية على البراديغم الأحادي، ألا وهو البراد يغم التعددي. فما هي المبادئ والأسس التي يرتكز عليها هذا الأخير وما الآفاق التي يبشر بها؟

3 ـ مبادئ البراد يغم التعددي وأسسه وآفاق عمله:

أسس ومبادئ البراديغم التعددي:

الأساس الأول: الانتصار لفرضية الذات السيكولوجية:

قبل الشروع في تحديد معالم البارادیغم التعددي، لا بد من البدء بطرح السؤال التالي: عن أي ذات نتحدث في هذا الصدد؟ أهي الذات السيكولوجية أم الذات الإبيستيمية؟

إن البراديغم التعددي، أمام هذا الإشكال، ينتصر بشكل صريح وواضح لفرضية الذات السيكولوجية. فهذه الأخيرة أضحت موضع اهتمام ليس فقط من طرفه، بل حتى من قبل مدرسة جونيف التي ظلت لسنين طويلة وفية للنموذج البياجوي الأحادي قبل أن تأخذ في العشر سنين الأخيرة وجهة مختلفة؛ تمثلت في رفضها لكونية السيرورات المعرفية، أي إقصاؤها للذات الإبستمولوجية. ودعوتها لالتقاط نماذج معرفية تداولية؛ من حيث هي خطاطات متعددة ومنسجمة مع نوعية المهام التي يعالجها الفرد. فإذا كانت الاهتمامات السابقة، حسب إنهلدر (Inhelder, 1992) قد انكبت أساسا على دراسة الآليات النمائية الكونية العامة المشكلة للذات الإبستيمية، فإن التوجه الحالي يدعو إلى ضرورة التعامل مع ذات سيكولوجية وظيفية، تبدع خطاطاتها وفقا لنوعية السياقات والمهام التي تواجهها.

على هذا الأساس أصبح مركز اهتمام التوجهات السيكولوجية الحالية منصبا على الذات السيكولوجية، عوض الذات الإبيستيمية، باعتبارها ذاتا مرنة، إبداعية وقادرة على اكتشاف أشكال تنظيمية معرفية جديدة، وابتكار أدوات اشتغال معرفي وتنويع أساليب تكيفها مع الوضعيات الجديدة، وبذلك يصير الحديث عن بنائية فردانية أو بنائية سيكولوجية، (Constructivisme psychologique) كبديل للبنائية الكونية الإبيستيمية العامة، بمثابة جوهر البراديغم التعددي.

وتجدر الإشارة إلى أن تصور إنهلدر Inhelder (مرجع سابق) رغم اتخاذه صفة البراديغم التعددي، في تأكيده على فرضية الذات السيكولوجية، فإنه ظل مشدودا إلى التصور الأحادي من خلال محافظته على فكرة الذات الإبيستيمة، ومحاولته التوفيق بينها وبين الذات السيكولوجية، ويتجلى ذلك بوضوح في تناوله للشكل العام لبناء المعارف من خلال زاويتين:

1 ـ الماكروتكوين (macrogenèse)؛ وهو تنظيم معرفي كوني لا يستجيب بالضرورة لمختلف المتغيرات المؤثرة على نمو الفرد واشتغاله المعرفي؛ فهو يتضمن عددا من البنيات المعرفية الكلية الصورية والكونية المشتركة بين جميع الأفراد. 2 ـ الميكروتكوين (microgenése)؛ يتضمن تنوعا وتعددا في الإجراءات المعتمدة من طرف الفرد، والتي تعكس مدى فعالية الذات ومرونتها في تركيب بنيات وظيفية جديدة، وفي إعادة تشكيل خطاطات سابقة وفقا لخصوصية المهام ومستجداتها ومتطلباتها. لتكون بذلك البنيات المعرفية التي يشملها الميكروتكوين، قصدية وسياقية (ad hoc) ومرتبطة على الخصوص بمعالجة الوضعيات المشاكل، فهي تفتح للطفل إمكانية

إعداد تمثلات مجردة ونظرية حول نشاطه المهاري الخاص(Savoir faire). وعليه فالميكروتكوين ليس إلا تعبيرا عن الذات السيكولوجية، بما تعنيه من خصوصية ونسبية وتغاير، وبالتالي بما تستلزمه دراساتها من نماذج محلية (Models locaux).

إذا كان ما سبق يتعلق بفرضية الذات السيكولوجية كإحدى الركائز الأساسية التي ينبني عليها البراديغم التعددي، فما المقصود بمبدأ «التباين المتنوع» (Poly- décalage) كمبدأ ثان لهذا البراديغم التعددي؟

الأساس الثاني: التباين المتنوع:

إن البراديغم التعددي يدعونا إلى تجاوز التباين العمودي غير المتغاير، والمعد بشكل قبلي تبعا لمراحل بياجيه النمائية، واستبداله بتعدد أشكال التباين وتنوعها وفقا لتنوع أنماط التغاير التي يعرفها الفرد أثناء نموه واشتغاله المعرفي، بما فيها التغاير البينفردي والضمنفردي (intra/interindividucl Variabilité) (Bonthoux; 1993, Marquer & Balye, 1999) والسياقي (Variabilité contextuelle) (Bastien,1997) والثقافي (Troadec, 2001; Dasen, 1985)، وعلى هذا الأساس تتوزع أنماط التباين على الشكل الآتي:

1 ـ التباين الضمنفردي الأفقي (Décalage intra-individuel horizontal): إن مختلف السيرورات النمائية والميادين المعرفية لدى الفرد نفسه لا تعرف الوتيرة النمائية نفسها وغير محكومة ببنيات شمولية كلية منمطة لنموها واشتغالها وفقا لمسار أحادي. وكمثال على ذلك: نجد أن تمكن الفرد من سيرورات التفييء المنطقي غير متزامن بالضرورة مع تمكنه من سيرورات معرفية أخرى مثل الاحتفاظ و الترتيب واللغة...

2 ـ التباين الضمنفردي العمودي المتغاير (Décalage intra-individuel vertical variant): يتجسد في أن النمو المعرفي عند الفرد ليس بالضرورة، خطيا تصاعديا، فبالإمكان أن يأخذ مسارات متعددة، تختلف من ميدان إلى آخر (Lautrey,1999a)، تتجلى أحيانا على شكل تعرجات أو انطواءات (Zigzag) (Houdé,1996)، تترجم إلى ارتكاسات نكوصية نمائية (réversibilité régressive) (Mounoud, 1999b).

3 ـ التباين البينفردي (Décalage interindividuel): رغم التشابهات الملاحظة بين أطفال فئة عمرية معينة في بعض أنشطتهم المعرفية، فإن ذلك لا ينفي وجود اختلافات فيما بينهم في استراتيجيات اشتغالهم المعرفي، كما في مسارات نمو معارفهم (Gardner, 1996).

4 ـ التباين الناتج عن السياق (Décalage du au contexte): إن نوعية السياقات والمهام التي يواجهها الفرد، تؤثر في أنشطته المعرفية، ومن ذلك: درجة تعقيد المهام، الأدوات المعتمدة في إنجازها ومدى مألوفيتها بالنسبة إليه.

5 ـ التباين الناتج عن الخصوصية الثقافية (Décalage du à la spécifieité eulturelle): إن فرضية التغاير الثقافي تكتسي أهمية بالغة في نمو سيرورات المعارف واشتغالها، فالأطفال المنتمون إلى ثقافات مختلفة غير ملزمين بالضرورة في إنجازهم لمهمة ما، باعتماد استراتيجيات معرفية مماثلة لتلك المتوافرة لدى الطفل الغربي وغير محكومين بالمسار النمائي نفسه الذي يعرفه هذا الأخير (Troadec, 1999b).

الأساس الثالث: تعدد مسارات النمو:

إن تنوع أشكال التباين، يفضي إلى مبدأ آخر يتبناه البراديغم التعددي، والمتمثل في رفض فكرة تقسيم النمو المعرفي إلى عدد من المراحل، مع تجنب الأخذ بكون كل مرحلة معرفية قائمة على إدماج وتجاوز المرحلة السابقة لها، مما يترتب عنه استبعاد للفرضية القائلة بأن الارتقاء المعرفي عبارة عن استبدال لبنيات سابقة بأخرى جديدة (Houdé, 1999).

وإذا كان هودي (Houdé, 1995) قد وضع تصورا للنمو باعتباره يأخذ مسارا متعرجا مليئا بالالتواءات، كبديل للمسار التصاعدي الخطي الأحادي، فإن أخذنا بتصوره ذاك دون سواه من شأنه أن يسقطنا من جديد في مطب البراديغم الأحادي. فمادام أن المسار المقترح من لدن الباحث ما هو إلا إمكانية من إمكانيات النمو المتعددة، فإننا نميل إلى التأكيد على تشعب المسالك النمائية (Lautrey, 1999) وتنوعها (Reuchlin, 1985) بالشكل الذي يجعل «النمو المعرفي شبيها بشبكة الويب أو

بشع العنكبوت، إذ يبدأ بنواة مشتركة متمثلة في المورثات الجينية الخاصة بالكائن البشري، ليتطور في مسارات نمائية متعددة ومتنوعة تبعا للمتغيرات المؤثرة فيها (بينفردية، ضمنفردية، سياقية، ثقافية) » (Troadec, 1998: 90).

إن الإقرار بتعدد مسارات النمو المعرفي (multichemin) يدعونا للحديث على مبدأ أساسي آخر للبراديغم التعددي وهو، تنوع آليات النمو المعرفي واشتغاله.

الأساس الرابع؛ تنوع آليات نمو أنظمة المعارف واشتغالها؛

لقد دأبت التوجهات السيكونمائية المتأثرة بالنموذج البياجوي على النظر إلى نمو المعارف باعتباره محكوما بغاية واحدة هي؛ العمل على إغناء معارف سابقة بإضافة معارف جديدة بواسطة آليات تركيبية وتنسيقية. وخلافا لذلك، يدعو كل من مونو (Mounoud, 1990) وهودي (Houdé,1999b) إلى ضرورة النظر إلى النمو المعرفي لا كزيادة دائمة للمعارف والكفاءات فحسب، بل من حيث هو دينامية تفقيرية كذلك (appauvrissement)؛ تتجلى على شكل انحطاط مؤقت وتراجع عن خبرات سابقة. وتأكيدا لنفس الرؤية، تعتبر كارميلوف سميت (Karmilloff-smith, 1992) أن إقصاء مفهوم الخسارة وأهميته في النمو المعرفي يشكل أحد قصورات نموذج بياجيه الأساسية. لهذا ستعتمد على كل من آليات الربح والخسارة (Perte et profit) والتقويم السلبي والإيجابي (feed-back négatif et positif) في تناولها لكيفية نمو المعارف واشتغالها (Karmilloff-smith, 1997).

وتأكيدا لهذه الفرضية نجد تجارب وين Wynn (ذكرها Bideaud, 1999 Houdé, &1999b) حول الكفاءات العددية المبكرة قد أوضحت أن الأطفال الرضع بين سن (4) و(5) أشهر يندهشون أمام العمليات الرياضية غير الممكنة التالية؛ (3=1+1) و(1=1+1)معبرين بذلك عن رفضهم لها، بينما أطفال سنتين يكتفون بالاندهاش أمام (3=1+1) في حين يتعاملون مع (1=1+1) كعملية رياضية ممكنة، مما يدل على تراجع مؤقت في الخبرات الرياضية السابقة. ويرجع ذلك - بحسب هودي (Houdé, 1999b) - إلى ظهور حجمين من المعارف الأول ذو طبيعة معرفية والثاني ذو طبيعة لسانية، ويمارس طفل السنتين كفا غير فعال على الحجم الأخير، مما يسفر عن خلط معرفي بين الحجمين يتجسد في ارتكاس مرحلي عن مكاسبه (الرياضية) السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن فرضية التفقير/ الخسارة، بالرغم من راهينيتها، فإن لها أصولا منذ السبعينيات في أعمال كل من ميلر (Mehler, 1974) وروكلان (Reuchlin, 1985)؛

- إذ يؤكد روكلان (مرجع سابق) أن نمو المعارف محكوم بآليتين متباينتين؛ التحيين (actualisation) والإخفاء(disparition)، اللتين تحققان للنظام المعرفي مستوى متقدم من الاستقرار النمائي والتكيف مع الواقع، بتمكينه من اختيار السيرورات الملائمة وتثبيتها وإقصاء غير الملائم منها.

- كما أن ميلر (Mehler, 1974) يرى من خلال نظرية الإبعادية (Théorie d'abduction) أن الاكتساب يتحقق عبر عملية اللاتعلم (désapprentissage)؛ ويعني بها أن التعلم، في إحدى صوره الأساسية، هو إضعاف وإبعاد (abduction) لبنيات سابقة قصد إعداد بنيات متخصصة جديدة، مما يؤثر سلبا وبشكل مؤقت على بعض الخبرات السابقة لدى الطفل. فعلى سبيل المثال لا الحصر، يتمتع أطفال السنتين بالقدرة نفسها على الاحتفاظ العددي، الملاحظة لدى أطفال ست سنوات، والمتطورة على قدرة أطفال أربع سنوات.

هكذا تكتسي النظرية الابعادية، راهنيتها من خلال مفهوم الكف بنوعيه، غير الفعال (Inhibition) inefficace والفعال (Inhibition efficace) الذي وضعه هودي (2000a; 2001) مميزا بينهما كما يلي؛

- فالأول (الكف غير الفعال) يفضي إلى غياب الحسم في اختيار السيرورات المعرفية الملائمة لوضعية أو مهمة ما، وذلك بإقصاء من السيرورات غير مناسبة، مما ينتج عنه خلط معرفي وفشل في معالجة عدد من القضايا كالتضمين والترتيب.

- أما الثاني (الكف الفعال) فيستمد تسميته من كونه يسهم بشكل حاسم في تطوير المعارف والسيرورات لدى الطفل. وفي هذا السياق يستشهد هودي (1999a; 187) بمقولة لدياموند (Diamond, 1991) مفادها «أن النمو المعرفي ليس فقط اكتساب متدرج للمعارف، وإنما هو كذلك كف لردود الأفعال التي تشكل عائقا نحو التعبير عن معارف حاضرة آنفا».

وكتأكيد تجريبي لفرضية هودي هذه، أبرزت دراسة لكاغوف (Caroff, 1997) حول الاحتفاظ- اعتمادا على مقاربة تعددية- تعاون عدة سيرورات لتسهم في معالجة وضعية ما، لكن مع احتمال أن ينشئ تحريضها بشكل تزامني صراعا معرفيا (conflit cognitif) فيما بينها. ففي تجربة الاحتفاظ بالسوائل، على سبيل المثال، تبين أن فشل الأطفال في تمثل هذا المفهوم لا يرجع لقصور معرفي لديهم أو عدم قدرتهم على تمثل السوائل من خلال أبعاد متعددة، نتيجة تركيزهم على بعد واحد كما ذهب إلى ذلك بياجيه، بل إن المسألة تتعلق بحضور سيرورتين مختلفتين غير منسجمتين لدى الطفل: الأولى حدسية (intuitive) والثانية بعدية (dimensionnel) مما يؤدي إلى تردده في اختيار السيرورة الأمثل، أي عدم قدرته على القيام بكف فعال.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه، في علاقة بما تقدم هو: ما مدى تحكم آلية الكف في نمو كل الميادين المعرفية واشتغالها؟ وإلى أي حد يمكن الاطمئنان إلى اختزال هودي (2000a) لغنى آليات أنظمة المعارف ضمن الكوجيطو التالي «أنا أكف إذن أنا موجود»؟

إذا كان هودي (2000d; 2002) قد اعتمد على دراسة الصور الدماغية (Imagerie cérébrale)، ليثبت أن انفصال الاقترانات العصبية واتصالها، بمثابة ترجمة نورونية وفيه لأشكال الكف التي يمارسها الفرد أثناء إنجازه مهمة ما؛ سائرا بذلك على نهج العديد من الباحثين السيكولوجيين المعرفيين والنمائيين الذين راهنوا على خلق إطار تصالحي مشترك بين الدراسات النرولوجية والمعرفية النمائية (Mounoud,1990; Karmiloff-Smith et al., 1997)، (Ficher & Ross, 1998 c;b)، (Demetriou & Raftopoulos, 1999)، (Olivier et al,. 2000)، (Carry, 2001) في محاولة منهم لوضع لبنات نرولجيا نمائية معرفية. وإذا كان الأمر كذلك، فإن ما أسفرت عنه دراسات نرولجية نمائية حديثة من نتائج تسير عكس اتجاه فرضية الكف النرولوجي لكل من لراي- يونغ Leray-young ذكره (Mounoud, 1990) وهودي: (2000b) فقد أبرزت أن مختلف الاقترانات العصبية تتغير تبعا لطبيعة التحولات التي تعرفها المهام المعالجة، مما يكشف تنوعا وتعددا في الآليات المعرفية المعتمدة من طرف أنظمة المعارف، ويدحض في الوقت نفسه واحدية ميكانيزم الكف Eldman (ذكر من طرف Mounoud, 1990; Karmiloff- Smith وآخرون، 1997 Olivier; b; c وآخرون، 2000). وكل هذا يجعلنا نميل إلى التأكيد مع كولينكوف Golinkoff (مع مساعديها، قيد النشر a) ضمن نموذجها التآلفي (Coalition)، بأن الطفل يعتمد آليات متنوعة ومتعددة في نموه واشتغاله المعرفي.

فضلا عما سبق، أفادت هاته الدراسات بأن الجهاز العصبي ينتج اقترانات عصبية (صغرى) جديدة كلما واجه الفرد مهاما غير مألوفة أو استدخال معارف جديدة، مما دفع أوليفي (Olivier, et al; 2000) إلى وسم الجهاز العصبي بالتعددي (Polymorphisme cérébral) وبذلك يكون هذا الطرح النرو- نمائي، بمثابة سند علمي يمنح مصداقية أكبر للبراديغم التعددي.

ونشير إلى أن ما توصل إليه أوليفي Olivier (مرجع سابق) يكاد يتطابق مع ما انتهى إليه كل من ديمتريو Demetriou ورافتوبلوس (Raftopoulos, 1999:356) في بحثهما عن تفسيرات نرولوجية لنموذجهما المتعدد الأنظمة والمستويات[2] بحيث خلصا إلى ما يلي:

- إن مختلف التغيرات المعرفية متلازمة مع تحولات عصبية، فتنوع أنماط الاشتغال المعرفي يمكن ترجمته إلى تنوع في الاقترانات الدماغية.

- إن الاقترانات العصبية تتخذ نمطين: 1- نمط اقتراني إجمالي يغطي مساحات دماغية عريضة (Long-distance globale connections)، يقابله على مستوى الاشتغال المعرفي، تلك الدينامية القائمة بين ميادين ذهنية متخصصة، التي لا تأخذ شكل كف ميدان والإبقاء على آخر، وإنما شكل مد جسور (Bridging) التواصل بين هذه الميادين، مما ينجم عنه مطاتمثلات تستغرق معارف ذهنية متنوعة.

2- نمط اقتراني موقعي يتمظهر كدينامية معرفية تشبيكية، تعمل ضمن الميدان المتخصص على إلحام عدد من السيرورات لتوليد سيرورات جديدة.

هكذا فقبالة الأخذ بهذه الرؤية التعددية، لا نملك إلا تجاوز آلية الكف بقصد الانفتاح على آليات أخرى لها دور أساسي في نمو المعارف وبنائها ومنها:

1 ـ البديلية (vicariance): واحدة من بين الآليات المتعددة والمعتمدة في نمو المعارف واشتغالها، ويدعونا لوثري (1999b) في مجمل تحديده لها إلى التمييز بين مقاربتين ضمن الاشتغال المعرفي، إحداهما كمية والأخرى نوعية. الأولى تفترض أن غياب النضج الكافي للسيرورات المتخصصة في معالجة مهمة ما، هو السبب في عجز الطفل عن التعاطي معها. أما المقاربة الثانية، التي ينتصر لها الباحث، فترى أن الذهن يتوفر على سيرورات متنوعة تدخل في نوع من المنافسة فيما بينها لإنجاز مهمة، وأن الفوارق المسجلة بين الأفراد أثناء معالجتهم لوضعية ما، مردها إلى مدى مرونة كل واحد منهم في اختيار السيرورة الأنسب، أي مدى فعالية آلية البديلية لديهم.

إذا كان ذلك حال لوثري في تصوره للبديلية، فإن روكلان (Reuchlin, 1987) كان من السباقين إلى اعتمادها، وتعني لديه قدرة الفرد على استخدام عدد متنوع من السيرورات، وذلك باستبداله الواحدة تلو الأخرى حتى يصل إلى أكثرها مناسبة لإنجاز المهمة، وهذه العملية بنظره مرتبطة بعدد الشروط نجملها كالآتي:

ـ احتمالات استدعاء مختلف السيرورات (Probabilité d'évocation) واختيار الأنسب، مرتبط بمتغيرات ضمنفردية (Intra-individuel) وضمنوضعية (Intra-situationnel).

ـ يتوقف تخلي الفرد عن جملة من السيرورات التي اعتاد استعمالها، وتعويضها بأخرى غير مألوفة لديه، على اكتشافه بأنها عديمة الجدوى لمعالجته وضعيات جديدة.

بالإضافة لآلية الاستبدالية، سيتحدث لوثري (1999b) على أن العلاقات الممكنة بين السيرورات المعرفية ليست محصورة في عملية إقصاء سيرورة لصالح أخرى، بل من الممكن أن تندمج سيرورتين مختلفتين في وظيفة مشتركة أثناء تفاعلهما، أو أن تكمل سيرورة مهمة سيرورة أخرى، مما يدفعنا إلى عرض الآليات التالية:

2 ـ آليتا التفاعلية والتكاملية: تعملان على خلق دينامية تفاعلية بين عدد من السيرورات المعرفية تأخذ شكل ترابطات تآزرية (synergique)، تمكن من مباشرة المهام المركبة من قبيل: مهمة تعلم القراءة والكتابة، التي تفرض على الطفل التعامل بشكل تفاعلي عوض التعامل الانتقائي مع سيروراته. كما ينجم عن هاتين الآليتين بزوغ تنظيمات ذاتية لأنشطة الفرد المعرفية (Caroff & Lautrey, 1999).

3 ـ آلية القولبة (modularisation) أو التخصصية (spécification): إذا كان ميلر (Meheler, 1974) قد افترض وجود كفاءات عامة تصبح في نموها متخصصة من خلال إزالة بعض الإكراهات البنيوية، فإن كلا من كاري (Carey, 1985) مع (Spelke, 1994) وكارميلوف سميت (Karmiloff-Smith, 1998)، انسجاما مع الفرضية نفسها، قد طورتا آلية القولبة أو التخصصية/التمييزية، والتي يتم بموجبها تحويل ميادين معرفية عائمة وغير محددة إلى ميادين متخصصة محددة الهوية وملائمة للسياق المنوط بها[3].

4 ـ آلية التآلفية (Coalition) أو آلية معاودة وصف التمثل (Rescription représentation): إن ما تقصده كاري (1985) بآلية التآلفية هو سيرورة إدماج معارف ميدان ذهني متخصص بآخر لتأسيس ميدان ذهني (جديد) مختلط (hybride). كما ينجم عن هذه الآلية، في مستويات متقدمة، تغير مفهومي (Changement conceptuel)، تتحدد غايته في تحقيق رهان مطامعرفي يتجسد في بناء المطامفهوم. فالأمر شبيه هنا، بما يحدث في تاريخ العلوم؛ فظهور الفيزياء النظرية نتج عن إدماج تخصصين معرفيين مختلفين هما الرياضيات والفيزياء، الشيء الذي أدى إلى تغير مفهومي لعدد من مبادئ الفيزيائية الكلاسيكية.

هذا عن مبدأ التآلفية المصاغ من قبل كاري (مرجع سابق)، أما بالنسبة إلى مفهوم معاودة وصف التمثل؛ فإنه بحسب كارميلوف سميت (1992)، ينمو ويشتغل بشكل متواز مع نمو سيرورة القولبة واشتغالها؛ إذ يعمل على إعادة وصف مكونات مختلف الميادين الذهنية المتخصصة، بغية تأسيس ميادين مشتركة تأخذ شكل مطاميادين، أي ميادين عامة تفكر حول هذه الميادين المتخصصة.

والمستخلص مما سبق هو أن الآليتين معا (التآلفية ومعاودة وصف التمثل) يبلوران، وفقا لمتطلبات البراديغم التعددي، مظهرا مطامعرفيا لنمو أنظمة المعارف واشتغالها[4].

5 ـ المظهر المطامعرفي التعددي: إذا كانت كارميلوف سميت (مرجع سابق) وكاري (مرجع سابق)

قد أكدتا على أن آليتي معاودة وصف التمثل والتآلفية يمكنان نظام المعارف، في مستوى نمائي معين، من تحقيق معرفة ذات طبيعة مطا. فإن لوثري (1987 - قيد النشر) عكس ذلك، لم يصل إلى حدود افتراض أن التآزر بين عدد من السيرورات، المنتمية إلى ميادين معرفية متنوعة، ينتهي إلى نوع من الاشتغال المطامعرفي، بل يظل ذا طابع أوتوماتيكي. فالباحث رغم حديثه عن نظامين لمعالجة المعارف، الأول قياسي أتوماتيكي والثاني قضوي مراقب (Lautrey, 1987) وبالرغم، كذلك، من اهتمامه بمفهوم المطامعرفية خاصة في مقال له مع شارتي (Chartier, 1992) وبنظرية النظريات (Lautrey & Mazens,1999c) فإن نموذجه التعددي في مظهره التآزري يخلو من كل حديث عن اشتغال مطامعرفي[5].

بينما نجد هودي (1992) أثناء عرضه لنموذجه المتعدد الأشكال، يخلص إلى أن نظام المعارف يتجه نمائيا وفي تفاعله مع السياق ليصبح ذا طبيعة مطا. لكن كيف يتم ذلك؟

يرى الباحث أن التوازنات (Poudération) القائمة بين مضامين نظام المعارف السابق تشكيلها، ترقى منذ سن السادسة بكيانات صغرى تأخذ شكل مقدرين مطامعرفيين (Estimateurs métacognitifs)، ولا تكتسي هذه الأخيرة شكلها الكامل كاستراتيجية انتباهية واعية إلا لدى أطفال العاشرة فما فوق، إذ تمكنهم من استدعاء سيرورات وكف أخرى تبعا لمتطلبات السياق.

إضافة إلى ما سبق، كشف هودي (2000c) مؤخرا عن صلة جديدة بين الكف والمطامعرفية، تتجلى في أن نظام المعارف يعمل على معاودة تمثل مختلف عمليات الكف الفاشلة (الكف غير الفعال) وغير الملائمة لطبيعة المهام المنوط بها معالجتها. وبناء على عملية معاودة التمثل هاته، ينشئ هذا النظام استراتيجية كف فعالة ومبرمجة لتحاشي السقوط في الوضعيات التي عرفها الكف غير الفعالة نفسها.

إلا أنه ما يؤاخذ على هودي كونه جعل مختلف الأنشطة المطامعرفية رهينة آلية الكف؛ فحتى الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء بنائه لنظريته الذهنية - الأخطاء الواقعية والفينومينولوجية - مرتبطة عنده بكف غير فعال (Melot & Houdé, 1998). بينما واقع الأمر يقول، إن كف سيرورة ما بشكل واع وتضبيطي، لا يصوغ الحكم على أن جل الأنشطة المطامعرفية تتحقق فقط بواسطة آلية الكف، إذ يجوز افتراض أن الآليات التي تعمل على خلق علاقات تآزرية بين عدد من السيرورات المعرفية - من قبيل: آلية التكاملية والتآلفية والتفاعلية - تتضمن بعدا مراقبا مطامعرفيا.

بعد تبياننا، مدى تعدد وتنوع آليات البراد يغم التعددي، المعتمدة في النمو والاشتغال المعرفيين، ننتقل إلى رسم ملامح الهندسة العامة لأنظمة المعارف، بناء على رؤية تعددية.

الهندسة العامة لأنظمة المعارف وفقا لمنظور تعددي:

من الواضح أن بياجيه قد اختزل بداية النشاط المعرفي عند الطفل في المعارف الحسية الحركية. لكن الدراسات التي تمت مؤخرا حول الطفولة المبكرة؛ أظهرت بأن هذا الطفل ليس مجرد حسي حركي، بل يمتلك كفاءات ذهنية متنوعة (رقمية، تفييئية، احتفاظ...) (Golinkoff، قيد النشر b) (Spelke, 2000; Mandler & Macdoung, 1998; Cary & Xu, 1996). فهو قادر، مثلا، على استحضار الموضوع الغائب في شهره السادس (Hofsten & Spelke, 2001). مما يؤكد على أنه قادر في سن مبكرة على مفهمة أفعاله وصورنتها (Mounoud, 1999)، بمعنى أن نظامه الذهني غير محصور في معالجة المعارف الادراكية المباشرة بل حتى المعارف والتمثلات الرمزية المجردة.

وتبعا لذلك، خلصت عدد من الأطروحات التعددية إلى أن أنظمة المعارف في مرحلة مبكرة تتوزع إلى نظام متخصص في معالجة المعارف الصورية المجردة، وآخر متكفل بمباشرة المعارف الإدراكية الحسية. كما تم التأكيد - عكس التوجهات الأحادية - على عدم الأسبقية النمائية لأحدهما على الآخر، أي أن حضور النظام الصوري/ المفهومي لا يشكل بالضرورة تجاوزا وتعويضا للنظام الإدراكي المباشر. وتبقى نقطة الاختلاف الرئيسية بين عدد من الباحثين التعددين في تصورهم لطبيعة العلاقة القائمة بين هذين النظامين. بمعنى هل هما متفعلان فيما بينهما ومتكاملان، بحيث إن كل نظام متوقف في اشتغاله على الآخر؟ أم أنهما منفصلان عن بعضهما البعض؟

ومن ثم تتوزع التصورات القائمة على فرضية تعدد أنظمة المعارف إلى ما يلي:

❖ التصور الذي يؤكد على انفصال أنظمة المعارف واستقلالها عن بعضها البعض:

يرى روكلان (1973) بأن سيرورات المعارف، تتوزع على نمطين مختلفين من أنظمة المعارف: الأول صوري والثاني تنفيذي.

- النمط الصوري (formalisation): مسؤول على معالجة المعارف الذهنية الصورية اللاسياقية وإنتاجها.

- النمط التنفيذي (Réalisation): مسؤول عن مباشرة المعارف الامبريقية السياقية، كما يمكننا من إدراك وضعيات جديدة والتلاؤم معها.

وتبقى العلاقة القائمة بين النمطين من أنظمة المعارف انفصالية ولا تفاعلية.

إن تصورا من هذا القبيل، المبني على نوع من الثنائية المنفصلة (Dichotomie) بين أنظمة الذهن، اعتمده، كذلك، فيليسي (Pylyshy, 1981) ذكره (Lautrey, 1987) في نموذجه لمعالجة المعارف، المستوحى من الذكاء الاصطناعي، حيث ميز بين معارف قياسية مضمرة غير صريحة (Tacite) تشبه الجانب المادي من الحاسوب (Hardware) ومعارف قضوية صريحة رمزية تشبه الجانب البرمجي في الحاسوب (Software)، مع تشديده على أن النمطين من المعارف مستقلان عن بعضهما البعض.

انسجاما مع المنظور نفسه، تؤكد ماندلر (Mandler, 1988: 188) بدورها بأن الفرد يعرف، في سن مبكرة حضورا لنظامين معرفيين: الأول إدراكي مباشر والثاني مفهومي رمزي، وهما متباينان في كيفية إدراكهما للموضوعات: فالإدراكي المباشر يركز فقط على معرفة المظاهر الخارجية للموضوعات، بينما المفهومي يتوخى فهم ماهية الموضوعات وخصائصها الداخلية.

وترى ماندلر (1992: 589) بأن منبع النظام المفهومي هو النظام الإدراكي المباشر، لكن كيف يتحقق ذلك؟ يتكون النظام الإدراكي من خطاطات إدراكية تتضمن معارف غنية وغير رمزية، مستقاة مباشرة من الواقع الحسي، بتعرضها لعملية تحليل إدراكي (Perceptual analysis) (أي معاودة وصف التمثل) تتحول إلى خطاطات تصويرية (Image schematic format). ورغم أن هذه الخطاطات التصويرية لا ترقى إلى مستوى التمثلات القضوية - بحكم أنها تظل معرفة ما قبل لسانية - فهي قادرة على اختزال المستدخلات الحسية على شكل معارف مجردة وكلية لا تقبل التحليل التجزيئي. وبهذا فهي تشكل نواة لبناء النظام المفهومي.

يبدو أن ماندلر (1992)، وإن ادعت تخليص نموذجها لنمو المعارف واشتغالها من أحادية بياجيه، فقد ظلت أسيرتها، من خلال تأكيدها على أن النظام المفهومي هو نتاج عملية معاودة وصف التمثل للنظام الإدراكي؛ أي أنه لاحق لهذا النظام الإدراكي، والفرق الوحيد بينها وبين بياجيه يتمثل في كونه قد أخر نمائيا بزوغ النظام المفهومي، بينما عملت ماندلر على إلحاقه بمراحل عمرية مبكرة[6].

تتجلى قصورات أطروحة ماندلر(2000 :8) كذلك، في نزعتها الفودورية الواضحة. إذ نجدها تقر بأن الخطاطات الإدراكية، باعتبارها جزءا من النظام البصري لنفاذ المعلومة (Part of visual input system)، تتميز بكونها معولبة على ذاتها (Mandatory) وملزمة بمعالجة المعارف الإدراكية المباشرة دون سواها، ولا تحتاج في ذلك إلى انتباه ولا إلى قصدية أو وعي ولا إلى مفهمة (Conceptualisation). كما أن النظام المفهومي، كجزء من النظام التمثلي المركزي، يشتغل باستمرار بشكل واع وبطيء، بمعزل عن النظام الإدراكي.

يستنتج مما سبق؛ أن ماندلر(1988 ;1992) قد سقطت في الفصل الحاد نفسه بين أنظمة المعارف الذي اعتمده كل من فودر وفيليسي وروكلان، وذلك رغم اعترافها بوجود علاقة اقتران (Interconnected) بين أنظمة المعارف، وأن النظام المفهومي هو معاودة وصف تمثلي للنظام الإدراكي المباشر.

ومن الطبيعي، أن يواجه تصور كهذا جملة أسئلة نقدية، بالإمكان تحديدها كالآتي: ما مبررات رسم حدود جغرافية قارة بين أنظمة المعارف؟ وبأي معنى يصح إلغاء صفات من قبيل الوعي والمراقبة والتضبيط عن النظام الإدراكي الأتوماتيكي، وإلحاقها بالنظام المفهومي (Mounoud, 1999)؟ هل من الضروري أن تُباشر المعارف الإدراكية من طرف نظام إجرائي غير رمزي فحسب؟ وكيف تُخص المعارف الاستدلالية بمعالجة مفهومية دون المعالجة الإدراكية؟ (Mounoud, 1994a: 28).

إن هذه الاستفهامات توضح لنا مدى محدودية فرضية الفصل بين أنظمة المعارف، وتدعونا في المقابل إلى توسل التوجه القائم على عنصر التفاعل التآزري بين هذه الأنظمة.

ومن بين أقطاب هذا التوجه نجد كل من مونو (Mounoud, 1993a; b) ولوثري (1987). فهذا الأخير يؤكد بدوره على وجود أسلوبين مختلفين لاشتغال نظام المعارف، الأول يسميه بالقياسي (Analogique) والثاني ينعته بالقضوي (Propositionnel):

- النظام القياسي: يعبر عن نمط من التفكير ذي طبيعة سياقية، تتحدد علاقته بالواقع كعلاقة جوهرية، ومن مهامه الأساسية تمكين الفرد من التكيف مع المحيط الخارجي وحل المشاكل، أما مكوناته فهي: الصور الذهنية،السيناريوهات، النماذج، الوضيعات السياقية المحافظة على الأبعاد الزمانية والمكانية.

النظام القضوي: تتم فيه المعالجة من فوق إلى تحت، علاقته بالواقع ليست جوهرية بل اعتباطية (Extrinsèque). يعمل على تجريد خصائص الموضوعات الأساسية، وعزلها عن سياقها وتحويلها إلى خطاطات ذهنية صورية نموذجية، كما يعمل على تضبيط مختلف سيرورات أنظمة المعارف ومراقبتها (القضوية والقياسية على السواء)، وإعادة بنائها وبرمجتها تبعا لما يرصده النظام القياسي من معلومات جديدة في الواقع.

إن ما يميز تصور لوثري (مرجع سابق) هذا، هو تأكيده على دينامية التكامل الوظيفي القائمة بين أنظمة المعارف، فالوظيفة الأساسية للنظام القياسي تتمثل في التكيف مع السياق وهي لا تتحقق إلا بعد إعداد الفرد، في سجله الذاكروي، لقاعدة مرجعية (Base de référence) من التمثلات لمهام معيارية (نموذجية) مستخلصة من واقعه اليومي. ومن المؤكد أن إعداد هذه القاعدة المرجعية يتطلب اشتغالا قضويا مجردا، كما أن استدعاء التمثلات النموذجية من الذاكرة يقتضي أسلوب الاشتغال نفسه، وفي هذا الصدد لابد أن نوضح بأن النظام القياسي رغم تخصصه في مباشرة الواقع الحسي، فهو عاجز على معالجة الوضعيات الجديدة وغير المعتادة واللا متوقعة. فيتدخل النظام القضوي، عبر نشاطه المعكوس، ليخلص تمثلات الفرد لهاته الوضعيات من الإكراهات الزمكانية والسياقية العالقة بها. مما يمنحها مرونة وحركية أكبر، ويحررها من السياق، ويسهل عملية مقارنتها بالتمثلات المعيارية المخزنة في الذاكرة، وبالتالي التمكن من تعقلها وفهمها.

من هنا يتضح أن العلاقة القائمة بين أنظمة المعارف ليست متوازية فقط ، فهي فضلا عن ذلك تآزرية وتفاعلية، بحيث كل نظام محتاج إلى الآخر سواء في اشتغاله أو في نموه (Interdépendance). كما يمكن الحديث عن تناوب في المهام وتبادل للأدوار بين النظامين القياسي والوظيفي، فالمعارف القياسية توجه النظام القضوي أثناء مواجهة الفرد لوضعيات غير معتادة، وفي المقابل يعمل النظام القضوي على تضبيط مدى تكيف التمثلات القياسية مع وضعيات حديثة المعالجة، مما يدل على وجود تنسيق دائم بينهما، وبالتالي فإن توفق الطفل في مهام مركبة (التضمين، الاحتفاظ...) مشروط بتمكنه من التنسيق بين النظامين المذكورين (Lautrey, 1987).

إن تصور لوثري هذا يشبه إلى حد بعيد نموذج مونو لاشتغال ونمو أنظمة المعارف، وذلك باعتراف هذا الأخير نفسه، حيث أكد أنهما معا يحتلان الموقع الثالث[7] (La position troisième) ضمن نظريات هندسة الذهن، من خلال تنصيصهما على ترابط أنظمة المعارف فيما بينها وتكاملها الوظيفي واحتياج بعضها إلى بعض (Interdépendance) (Mounoud, 1993a;b).

وبناء عليه، يرى مونو(1994a:16) أن الفرد يتوافر على نظامين لمعالجة المعارف؛ الأول في طور الإنجاز يترجم إلى أنشطة مفهومية، والثاني معد بشكل نهائي يتمظهر كاشتغال أتوماتيكي تطبيقي. أما العلاقة القائمة بينهما فهي تعاونية وانعكاسية (Inversible)، بحيث أن النظام المفهومي يوجه في بداية تكونه من طرف النظام التطبيقي، وفي المقابل ينتهي النظام المفهومي إلى مراقبة النظام التطبيقي وإدماجه ضمن بنية معرفية جديدة، بمعنى أن نظام المعارف يأخذ في بداية تكونه شكل مفاهيم واعية ليتحول إلى معرفة أتوماتيكية تطبيقية؛ تصبح بدورها معرفة مفهومية لنظام جديد للمعارف (Mounoud,1994a: 14).

جدير بالذكر، أن تميز نموذج مونو عن غيره يجد تجليه في قلبه لأطروحة كل من بياجيه وماندلر بتأكيده على أن نمو المعارف لا يتحقق بشكل دائم عبر الانتقال من المعرفة الإدراكية المباشرة إلى المعرفة الواعية التمثلية، بل كذلك من معرفة نظرية مفهومية واعية نحو معرفة تطبيقية مهارية أتوماتيكية، بمعنى أن أنظمة المعارف محكومة بإيقاع اشتغال تناوبي (Mounoud,1993a).

البيداغوجيا التعددية رهان البراديغم التعددي:

رب سائل يتساءل عن السر وراء مراهنتنا على البراديغم التعددي، وهل يقف رهاننا هذا عند حدود القيام بمراجعة للمقاربات السيكولوجية النمائية الكلاسيكية الأحادية فقط؟ أم تراه يملك في ذاته إمكانية استثمار تصوراته في ميادين أخرى كالبيداغوجيا؟

غني عن البيان القول إن جل الأطروحات البيداغوجية، ظلت رهينة مقاربات سيكولوجية نمائية أحادية (خصوصا أطروحة بياجيه وفرويد والسلوكيين)، مما نتج عنه توجهات في علوم التربية غلبت الطابع الأحادي. من هنا، يحق للمتخصصين في التربية أن يسائلوا النماذج البيداغوجية الأحادية، ليفكروا في بيداغوجيا تعددية كبديل لها. لكن كل خطوة من هذا القبيل لن تكون فعالة، إن هي لم تستحضر جملة من المقومات المستجيبة حسب ديمتريو (Demetriou, 1998) لمتطلبات نظام تعددي لاكتساب المعارف نذكر منها:

1. تنويع آليات التعلم وأساليبه وذلك بخلق محيط بيداغوجي، يستجيب لتعدد أنظمة اشتغال الذهن ومستوياته:

فقبل إعداد أي خطة بيداغوجية، يجب أن نميز بين أنماط متنوعة من أساليب التعلم والاكتساب. فهناك التعلم المتخصص أو القالبي (Modular Learning)؛ الذي يهدف إلى تطوير نظام أو ميدان ذهني متخصص بعينه. وهو غير قابل للتعميم لأنه مرتبط بخصوصية البنية الإبيستمية للميدان المعرفي الذهني الذي يباشره. وبالتالي فكل ميدان ذهني معرفي متخصص يقابله أسلوب خاص في التعلم. ونجد كذلك التعلم الحر أو العام؛ وهو نمط من التعلم الذي يُعنى. عكس التعلم المتخصص. بتلك المعارف التي يشكلها الفرد حول طرائق اشتغاله الذهني (بمختلف ميادينه المتخصصة) وكيفية التحكم فيها وتدبيرها ومراقبتها، مما يمكن الذهن من استراتيجية التعميم لتعديل قام به في ميدان ما على مختلف أنظمته المتخصصة، ليشكل بذلك نوعا من التعلم المطامعرفي أو الفوقمعرفي.

ويبقى الهدف الرئيسي من هذا التعلم الفوقمعرفي ليس تخزين المعلومات في الذهن، بل تمكين الفرد من مهارات ذهنية مثل المطاتمثل أو الترميز الذاتي؛ عن طريق تدريبه على كيفية تعميم سيرورات واستراتيجيات خاصة بميدان ذهني ما على ميدان آخر، مما يوطد لديه دينامية خلق علاقات اقترانية تآزرية بين أنظمته المتخصصة، ويحفزه على إعداد نماذج معرفية عامة توجهه أثناء اشتغاله المعرفي وتشكل مرجعا له عندما يواجه وضعيات - مشكلة غير معتادة.

من خلال ما سبق يتضح أن التعلم الحر هو تدريب الفرد على تفعيل نشاطه المطامعرفي، وذلك بتحفيز الذهن على القيام بنوع من التضبيط الذاتي (Self-regulation) لسيروراته الذهنية ؛ مما يجعله قادرا على التدخل في الوقت المناسب لتعديل النشاط، كلما انحرف عن الهدف الذي خطط له من قبل.

وبذلك يكون توفق الفرد في القيام بنوع من التضبيط الذاتي، أثناء تعلمه الحر، مقرونا بتمكنه من عدد من المهارات المطامعرفية التي تتلخص فيما يلي:

- الرقابة الذاتية (Self monitoring): مطا نشاط، يوفر للنظام الذهني معلومات كافية حول وضعيته الآنية وأنشطته المتنامية، ويعمل بشكل دائم على تحيين تلك المعلومات (Updates).

- التمثل الذاتي (Self representation): مطا نشاط واصف لطبيعة النظام، من حيث تاريخه وميولاته ورؤيته للمستقبل.

- التعديل الذاتي (Self modification): يقوم بإجراء تعديلات على النظام بشكل آني، فضلا عن توقعه للصعوبات الممكن أن تواجه هذا النظام مستقبلا ليعد لها عددا من الاستراتيجيات الاحترازية.

إن هذه الأنشطة الثلاثة في تآزرها واشتراكها في الإنجاز نفسه، تنتهي بنظام المعارف إلى إنشاء ما يطلق عليه ديمتريو (Demetriou, 2000: 209-210) اسم المفهوم الذاتي (Self concept) وهو مستوى راقٍ من الاشتغال المطامعرفي. ففيه يصبح النظام مبدعا للمعارف وليس مجرد مستهلك لها.

2 - ضرورة تضبيط وتيرة التدريس تماشيا مع وتيرة الاكتساب: من بين مشاكل التعليم، حسب

ديمتريو (1998)، كون وتيرة التدريس تتحقق بشكل أسرع من وتيرة الاكتساب. فالمدة التي يستدخل فيها التلميذ المعلومة ويفك رموزها ويؤولها ويخزنها، تبقى أطول من فترة شرح الدرس من قبل المدرس. لهذا يتوجب مراعاة مدى ملاءمة إيقاع التدريس لإيقاعات التحصيل لدى كل تلميذ على حدة، وذلك من خلال العمل بالتوصيات التالية:

- أن نحدد للمتعلم بشكل صريح الهدف من أي معلومة نقدمها له، لأن أي معلومة قدمت دون ذلك، من الممكن أن تشكل عائقا يحرف مسار التعلم عن مبتغاه. مع ضرورة تقدير المدرس لسعة التخزين الذهني لدى كل تلميذ.

- من الأهمية بمكان أن يكشف المدرس على النموذج الذهني الخاص (Individual model of mind) بكل تلميذ؛ المتضمن للاستراتيجيات الذهنية التي يعتمدها أثناء التعلم، بمعنى أن لكل متمدرس طريقة خاصة في التحصيل (بصرية، سمعية، حسية...) وعلى المدرس أن يتعرف عليها.

- على المدرس أن يرصد الصورة الذهنية (Self image) لدى كل متعلم حول معارفه وكفاءاته وأنظمته الذهنية. فمثلا إصدار المتعلم للحكم التالي: أنه غير كفء في الرياضيات، يشكل عائقا يحول دون تعلمه هاته المادة. ويبقى منبع هذا الحكم الصورة الذاتية التي نسجها التلميذ حول أنشطته المعرفية.

من هنا يتضح مدى تشعب مهمة المدرس وتعقدها، إذ عليه أن يتعرف على الصورة الذاتيه التي لدى كل تلميذ حول اشتغاله المعرفي، وذلك من خلال ملاحظة إيقاع نفاذ المعلومة لديه، وتتبع عملية تحويلها من طرفه إلى إجراءات وأنشطة ورصد نمو سيروراته المعرفية، وعاداته الدراسية وكيفية تخطيطه لأنشطته المعرفية.

إن هذا المقوم يبقى أساسيا، حسب ديمتريو (مرجع سابق)، لإعداد بيداغوجية مطاتعلمية متغايرية، تستوعب التنوع القائم داخل القسم وتشجع التلميذ على بناء أنظمة للتعلم الذاتي.

3. بيداغوجيا لا تنبني على تقابلات دقيقة بين المكونات الذهنية وتخصصية المعارف العلمية:

في هذا المستوى، ينتقد ديمتريو (مرجع سابق) عددا من الأطروحات السيكولوجية النمائية التي دأبت على التأكيد، بأن تاريخ نمو المعارف العلمية شبيه بتاريخ النمو السيكولوجي للمعارف (بياجيه؛ 1972؛ 1973؛ كاري، 1985؛ هودي؛ 1995)، ليكون بذلك متخذا الموقف نفسه لكوبنيك (Gopnik, 1996:169) الرافض للمماثلة بين المعارف الذهنية والمعارف العلمية. ويضيف ديمتريو (مرجع سابق) أن هذا التصور الخاطئ دفع البيداغوجيين إلى تأسيس بيداغوجيا متخصصة، اعتقادا منهم أنهم كلما مكنوا المتعلم من تحصيل مادة علمية متخصصة فإنهم يلامسون ميدان ذهني متخصص، باعتبار الذهن موزعا إلى ميادين معرفية متخصصة بشكل يشبه التصنيفات الأكاديمية للعلوم. فإذا كان الذهن يتشكل من أنظمة متخصصة، حسب الباحث، فإن ذلك لا يصوغ مماثلتها بالمعارف العلمية. ومن ثم، نفهم أن سبب قصور عدد من الأطروحات البيداغوجية يكمن في اشتغال أصحابها خارج السيكولوجية المعرفية وعدم اكتراثهم بما يحدث داخل الذهن. فالأنظمة المتخصصة ليس لها حدود إبستملوجية دقيقة كما هي الحال عليه بالنسبة إلى المعارف العلمية، فهي ليست منفصلة عن بعضها البعض بشكل صارم، بل محكومة بعلاقات اقترانية بينية.

وهكذا فبناء بيداغوجيا تعددية يتطلب مراجعة أطروحة التعليم المتخصص وتعويضها بالتعليم البينمتخصص (Interdiseiplinary)، الذي يسمح بتفعيل دينامية الاقترانات بين مختلف الميادين الذهنية.

كما أنه من غير المعقول، حسب ديمتريو (مرجع سابق)، أن يكون هَمُ التعليم الأساسي هو استبدال معارف الطفل الخاصة بمعارف علمية أكاديمية بشكل تعسفي. فهذا المبتغى من الممكن أن ينتج متعلما منمطا مفتقرا لكل مبادرة ذاتية. وعليه، لا بد من تشجيع التلميذ على تنمية معارفه الذاتية، عبر تمكينه من خلق تصالح بين معتقداته وبين المعارف العلمية. وذلك بإتاحة الفرصة له كي يبني لوحده نماذج تفسيرية شبيهة بالنماذج التفسيرية العلمية. وللتوضيح، من الممكن ألا نوفق باعتمادنا على هذا المقوم البيداغوجي في خلق تلميذ مزود برصيد غني من المعارف، ولكننا في المقابل سنكون قد أعددنا متعلما خبيرا، قادرا على بناء مهارات فعالة معرفيا وقابلة للتأقلم مع وضعيات غير معتادة ومركبة، ولنكون في النهاية أمام متعلم علمناه لا الأفكار بل التفكير.

4 ـ القسم في تنوع مكوناته يشكل عاملا محرضا لدينامية بينفردية وضمنفردية.

إن نمو الفرد، حسب ديمتريو (مرجع سابق)، ليس معزولا عن نمو الآخر، بل هو دائما في اشتراك وتفاعل مع هذا الآخر الذي يتخذ شكل أسرة ومدرسة وأقران، مما يفرض علينا الإقرار بفرضية النمو المشترك (Co-development). والذي يشكل القسم نموذجا مثاليا له؛ فالقسم المكون من (30) تلميذا يفيد في وجود (30) أسلوبا مختلفا للاشتغال المعرفي، يمارس نوعا من الضغط والتوجيه على سيرورة التعلم. كما أن التفاعلات السوسيومترية القائمة بين التلاميذ تؤثر بدورها على مسار التعلم داخل القسم.

إذن، نحن في القسم أمام ترسانة (arsenal) من المتغيرات. والمدرس الخبير، هو القادر على تشخيصها والاستثمار الجيد لها، عبر تركيزه على مظهرين؛ أولهما ضمنفردي؛ يتمثل في التعرف على النموذج الذهني الخاص بكل تلميذ وتشجيعه على خلق دينامية تفاعل تآزري بين مختلف ميادينه الذهنية أثناء معالجته للمشاكل. وثانيهما بينفردي؛ يجد تعيينه في خلق علاقات تعاونية وتآلفية بين التلاميذ، بحيث أن خصوصية النموذج الذهني لكل تلميذ تشكل عاملا مكملا لأسلوب اشتغال زميله المعرفي. ولابد للمدرس، أن يعي مسألة أساسية، تتجلى في العلاقة الجدلية والتفاعلية بين المظهرين، فالتآزر البينفردي مدعم للتعاون الضمنفردي والعكس صحيح.

وانسجاما مع مقاربة ديمتريو التعددية لسيرورات الاكتساب والتعلم يؤكد لوثري (1999b; c;d) على ما يلي:

1 ـ إن مختلف المدارس السيكولوجية الكلاسيكية قد تناولت سيرورة اكتساب المعارف من منظور أحادي، إذ اعتبرتها المدرسة السلوكية نتاج فعل التعزيز الذي يمارسه المحيط الخارجي، بواسطة ثنائية مثير استجابة، على الذات. في حين أكد بياجيه على أن تحققها رهين ببناء الفرد لبنياته المعرفية بواسطة الفعل الذي يمارسه على المحيط الخارجي. بينما تعرض لها فيكوتسكي من زاوية تفاعل الفرد مع محيطه الاجتماعي وكيفية مباطنته لآليات التفكير من هذا المحيط.

لذا، يرى لوثري (مرجع سابق) أن أي تأسيس لنموذج تعددي لعمليات الاكتساب، لن يتحقق دون تجميع مختلف المقاربات السابقة (بياجيه، فيكوتسكي، المدرسة السلوكية) في منظور واحد. ومن مهام هذا النموذج أن يجيب عن سؤال مركزي، أخفقت المقاربات الكلاسيكية في الإجابة عنه، وهو كيف نفسر فشل الفرد في حل مشكل ما على الرغم من التدريب الكافي الذي تلقاه؟

الشيء الذي يستوجب الانفتاح على علم النفس المعرفي، الراصد لطبيعة الاكراهات الذهنية المعيقة لعملية الاكتساب. وبالتالي على رجل التربية أن يتعرف منذ البداية على مختلف الاكراهات البنيوية الممارسة على المتعلم من قبل أنظمة الذهن والحائلة دون توفقه في مهام معينة. ويشكل انتظام ذاكرة العمل ومدى محدودية فاعليتها أبرزها. فمن المعروف في أدبيات علم النفس المعرفي أن ذاكرة العمل تسمح لنا بشكل تزامني بتخزين المعلومة ومعالجتها وإدراكها. وهي تستمد فعاليتها، في هذا النطاق، من مدى أتوماتيكيتها. فعندما يكون أداء العمليات الذهنية جد سريع، فإن ذاكرة العمل تتحرر من المعارف المخزنة لديها، وتتجه في المقابل إلى استدخال معارف جديدة. مما يرفع منسوب المعارف المحصلة ويؤثر إيجابا على عملية الاكتساب. ويسوق لنا لوثري (مرجع سابق) المثال التوضيحي التالي؛ إن الأطفال الذين لديهم مشاكل في عملية فهم النص، مردها إلى توفر هؤلاء على آلية غير سريعة بالشكل المطلوب لفك الرموز. ومن هنا على البيداغوجية التعددية أن تتكفل بخلق عدد من الوسائط التعليمية الكفيلة بتمرين الطفل على الاشتغال المعرفي الأوتوماتيكي.

لكننا نرى أن التدريب على المعالجة الأوتوماتيكية لا يكفي وحده لتفعيل ذاكرة العمل؛ فبالإضافة إلى تحفيزنا المتعلم على إنشاء نظام سريع وأوتوماتيكي لترميز المعلومة، علينا أن نحرض لديه عددا من الآليات من قبيل؛ الانتقاء الانتباهي (Selective attention) (Demetriou et al.، قيد النشر) والانتباه الذهني (Pascaul-Lone Mental attention 2000)، الكفيلة بحماية سيرورة معالجة المعارف لديه من أي خلط المعرفي أو معلومات غير ملائمة.

تساوقا مع هذه الفكرة، وعلى غرار موقف ديمتريو، يؤكد لوثري (مرجع سابق) على مسألتين أساسيتين:

1. ضرورة إعداد وسائط بيداغوجية كفيلة بتدريب التلميذ على الموازنة بين الاشتغال الأتوماتيكي والمطامعرفي أثناء اكتسابه للمعارف، مع مراعاة حدود المنابع المعرفية لديه. فعلى سبيل المثال؛ عندما يحاول المتعلم مراقبة عملية فهم النص أثناء القراءة، فإن هذا النشاط يتطلب اشتغالا واعيا، مما يستوجب توفير طاقة إضافية لنظام معالجته للمعلومة. لكن مادام المتعلم منخرطا كلية في سلوك القراءة الأتوماتيكي، فإنه لم يبق له من احتياطي الطاقة الذهنية ما يكفي لمراقبة نشاط القراءة، الشيء الذي ينتج عنه تعثرات في التحصيل. 2. من مهام المربي التعرف على الصورة المعرفية التي يكونها المتعلم حول اشتغاله المعرفي وكفاءاته، فوجود صورة إيجابية لديه تشكل عاملا محفزا لتجاوز عدد من العقبات أثناء الاكتساب والتعلم (Lautrey, 2000d).

2. إننا نتعلم انطلاقا من معارفنا السابقة المستمدة من ملاحظتنا لواقعنا وتفسيرنا له، فعندما يستدخل الطفل عددا من المعلومات فهو لا يفهمها إلا عبر تمثلاته السابقة، التي تأخذ شكل نظريات ذهنية ساذجة. وعلى هذا الأساس، تتكون المعارف لدى الفرد عبر نشاط ذهني، يحاول من خلاله دمج المعارف الجديدة في المعارف السابق/ الساذجة. من هنا يتوقع أن تمارس هذه المعارف السابقة ضغوطا وإكراهات على المتمدرس أثناء تعلمه لمعطيات جديدة، لهذا يفترض في أي ممارسة البيداغوجية تعددية مراعاة طبيعتها، أي على المربي أن يعمل على تشخيصها قبل أي فعل تعليمي احرشاو والزاهر، (Lautrey,1999d; 2000). كما يتوجب على هذه البيداغوجية التعددية أن تدرك بأن الاكتساب هو عملية سيرورة تغير مفهومي متدرجة، تتم في البداية على شكل توافقات بين المعارف المكتسبة الجديدة والتمثلات الذهنية الساذجة. ولكن بعد عدد من التجارب التي سيواجهها الطفل، سيقوم في مستويات تعليمية لاحقة بمساءلة نظريته الساذجة ومراجعة مبادئها وأسسها.

3. كل طفل، حسب لوثري (مرجع سابق) ينحت منحى خاصا به للتعلم والاكتساب، وبالتالي. كما سبق وأكد ديمتريو (1998). فإننا نكون في جماعة القسم أمام مسارات متنوعة للتعلم وليس أمام مسار واحد. وبناء عليه فإن عملية التعلم ميسرة أكثر بالنسبة إلى التلميذ عندما نتعرف على مساره الخاص للاكتساب. وإذا كان من العسير تعرف المدرس على وتيرة تعلم كل تلميذ على حدة، فإن التكنولوجيا الرقمية الإعلامية قد سهلت هذه المهمة،إذ تم إعداد برنامج حاسوب خاص، يطلق عليه اسم «التعلم الخصوصي» (tutorial)، قادر على تشخيص مختلف استراتيجيات الأطفال المعتمدة أثناء تعلمهم، وذلك بتحليل أخطائهم أثناء معالجتهم لعدد من المهام المشاكل التي يواجهونها.

4. حسب لوثري (1999b;d) إذا افترضنا أن الأطفال يعرفون مسالك معرفية مختلفة، ويحرضون استراتيجيات معرفية متمايزة، فمن الضروري إنشاء منظومة تعليمية فارقية تشجع المتمدرس على استثمار مختلف سيروراته، وفقا لمستويين: الأول؛ تعتمد فيه أساليب تربوية تعمل على تثبيت عمليات الطفل المعرفية التي اعتاد استخدامها في وضعيات خارج مدرسية، لكن لم يسبق له التعامل بها داخل الفصل.

أما الثاني؛ فيتحقق من خلال استدعاء وسائط تربوية تهدف إلى زحزحة العمليات المعرفية التي تعود الطفل على استثمارها، وذلك بجعله في وضعيات مشاكل مركبة، تلزمه باستبدال أساليب اشتغاله المعرفي المعتاده بأساليب أخرى لم يسبق له اعتمادها. ومن ثم، يرى الباحث بأنه من غير المقبول الأخذ بشكل كلي بالتوجه البيداغوجي، المتمثل في تبسيط المهام ما أمكن بالنسبة إلى المتعلم، الذي يسمح له باستثمار واستدعاء السيرورات المألوفة والمتمكن منها على حساب السيرورات غير المعتادة والأقل استخداما. لهذا علينا مواجهة التلميذ بمهام بيداغوجية مركبة تجبره على تفعيل مختلف سيروراته المعرفية (المعتادة وغير المعتادة). ومن المؤكد، تبعا لتصور لوثري هذا، أن التعلم سيصبح أكثر تعقيدا، لكن في المقابل سيكتسب التلميذ خبرات واستراتيجيات متنوعة وفاعلة (Lautrey, 1991).

إجمالا، لا يمكن إنشاء نظرية تعلم تعددية إلا بتعاملنا مع نظام المعارف في تنوعه، ورصدنا لمختلف العوامل المؤثرة فيه (بنيات أنظمة المعارف، ذاكرة العمل، المعتقدات والنظريات الساذجة، كفاءات الانتباه، محفزات، عواطف، تغايرات بينفردية وضمنفردية، الصورة المعرفية حول الذات...) (Lautrey, 1991). ولأجرأة كل من أفكار «ديمتريو» و«لوثري»، نجد أنه من الأفيد الانفتاح على عدد من التصورات البيداغوجية التي بزغت في السنوات الأخيرة والتي تشارك في رهان إنشاء بيداغوجيا تعددية، وهي كالتالي:

1- بيداغوجية التغير المفهومي ;(Conceptual change); (Scott, et al., 1999); (Vosniadouet et al., 2001)؛

يتفق أصحاب هذا التصور مع كل من لوثري وديمثريو على أن التعلم المدرسي بالرغم من كونه ممارسة جماعية، فإن كل تلميذ يشكل ضمنه حالة متفردة. ودور المدرس يتحدد في تخطيطه للفعل البيداغوجي، بالشكل الذي يجعله مستوعبا لتفرد كل تلميذ على حدة ومدركا لمكامن ضعفه وقوته في اشتغاله المعرفي، وكاشفا عن مساره التعلمي أثناء انتقاله من المعرفة الساذجة إلى المعرفة العلمية. وتجدر الإشارة، إلى أن النشاط التعلمي ليس مجرد تراكم وتخزين للمعلومات في الذهن، بل هو عملية نشيطة تتم وفقا لاستراتيجية التغير المفهومي (Scott, et al., 1997). هذا يعني أن التلميذ لا يأتي إلى المدرسة كوعاء فارغ (Empty vessels)، بل هو مزود بأفكار ومعتقدات ساذجة تؤثر في سيرورة تحصيله المدرسي (Vosniadou, et al., 2001: 392). بمعنى أن التلميذ ليس مستمعا سلبيا (Passive listener) وإنما ذاتا نشيطة وفاعلة؛ فهو قادر على اتخاذ موقف ما إزاء المعارف المدرسية التي يحصلها (Vosniadou, et al., 2001: 381) من خلال اعتماده على نموذجه التفسيري الذهني (Mental model)؛ وهو عبارة عن إطار نظري (framework) يستخلصه من معيشه وتجاربه اليومية والذي من خلاله ينشئ نظرياته الساذجة المفسرة لعدد من الظواهر.

من الخطأ إذن، أن نعلم التلميذ معارف جديدة، دون أن نتيح له الفرصة ليعبر عن أفكاره وتمثلاته الساذجة وليستخدم نموذجه الذهني الخاص لمعالجة الظواهر المُدرَّسة، لأننا إذا طلبنا منه استدخال معلومات جديدة تتعارض مع تمثلاته الساذجة، فإنه سيجد نفسه مضطرا لإنشاء نموذج ذهني تركيبي (Synthetic model) وتوفيقي بين أفكاره الساذجة والمعارف العلمية، يؤمن له عدم السقوط في أي تنافر معرفي. وهذا النموذج، يبنيه الطفل من خلال تحريفه للمعارف العلمية لتنسجم مع تمثلاته الساذجة، مما ينتج عنه نوع من التمثلات الخلطية أوالمفاهيم الخاطئة[7] (misconcept). وعلى أساس من هذا، علينا إتاحة الفرصة للتلميذ لاستخدام نموذجه الذهني الخاص به أثناء تعلمه المدرسي وذلك بالسماح له بالتعبير عن أفكاره وأحكامه حول موضوع علمي ما وتشجيعه على مساءلة إطاره النظري التفسيري الذي اعتاد اعتماده خارج المدرسة في تفسيره لعدد من الظواهر، وذلك بوضعه في وضعيات تجريبية هادفة (meaningful experiences) قادرة على أن تثير لديه نوعا من الصراع المعرفي (Cognitive conflict) المحرج؛ بحيث يبرز له عدم مطابقة معتقداته وأفكاره للواقع، وأن ما كان يظنه مسلمات وبديهيات هو في حقيقة الأمر عبارة عن فرضيات قابلة للإثبات والتنفيذ التجريبي. وينص أصحاب هذا التوجه، على ضرورة جعل التلميذ هو الفاعل الأساسي في التجربة (experiences Hands)، ليكون دور المدرس استشاريا حياديا (Rôle) consultatif neutre (Scott, et al., 1991)؛ والغاية من ذلك، استمالته لمراجعة معتقداته وأفكاره الساذجة، وبالتالي تمكينه من ممارسة نوع من الدحض الذاتي لها، وإقناعه بأنه في وضعية المتعلم (Science literate). مما ينتهي به إلى طرح السؤال التالي: «أنا محتاج لتعلم أفكار جديدة فماذا علي أن أتعلمه بالضبط؟» (Vosniadou, et al., 2001). وهو سؤال ينم على بزوغ نوع من الاشتغال المافوق تعلمي أي نوع من المراقبة الذاتية لسيرورة التعلم (Demetriou, 1998).

هكذا فالتغير المفهومي لا يتحقق إلا عبر تنمية النشاط المطامفهومي الواعي (Metaconceptual awareness) لدى التلميذ، بتشجيعه على التصريح بتمثلاته الساذجة الضمنية والبدء بمراجعة واعية لها، وذلك إما بموضعته في وضعيات مشكل تحرض لديه نوعا من الصراع المعرفي، أو بمواجهته بالأقران والمدرس، الذين يشكلون في حوارهم ومقارعتهم الفكرية له (Confrontation idéationnelle)، الزاوية القريبة من النمو (Vygotsky, 1978)، ذكر من طرف (Vosniadou, et al., 2001: 396). التي ستسهل له عملية انتقاله من مستوى المعارف الساذجة إلى المعارف العلمية. بالإضافة إلى ما سبق، يسفر الاعتماد على التغير المفهومي في ممارستنا التربوية عن تمكين التلاميذ من التمييز بين المفاهيم العلمية وتحديدها.

فالملاحظ، على سبيل المثال، أن عددا من التلاميذ غير قادرين على التميز بين مفهوم الطاقة والقوة أو بين درجة الحرارة والسخونة. وتبعا لهذا المعطى، يمكن اعتماد آلية التغير المفهومي لإنشاء بيداغوجيا قالبية أو متخصصة (Demtriou, 1998)، (Vosniadou, et al., 2001: 392).

وفي هذا الإطار ترى فازينادو (Vosniadou, 2001:393) بأنه على معالجتنا البيداغوجية للتمثلات الساذجة أن تنصب نحو تقويض الإكراهات والأفكار المنغرسة في ذهن المتمدرس التي تتخذ شكل شبكة، بدل تخليصه من كل مفهوم خاطئ على حدة (Entrenched presupposition). لأنها السبب

الرئيسي وراء نظرياته الساذجة، هي شاسعة شبكة (Large network) معتقداته القبل علمية ويتعين لمواجهتها أن نعد وضعيات بيداغوجية متنوعة قادرة على دحضها في اتساعها، بمعنى أنه علينا تمكين التلميذ من الأدوات الكفيلة بمراجعة نموذجه التفسيري في كليته وذلك بجعله يواجه نماذج تفسيرية علمية شبيهة بالتي تعتمد في التفكير العلمي، وليس ما دأبت عليه البيداغوجيا الكلاسيكية من تحفيز التلميذ على حفظ قواعد كمية وتطبيقها لحل المشاكل، دون استحضار للنماذج الكيفية المفسرة لها.

وتجدر الإشارة إلى أن المعارف الساذجة في حالة توافقها مع المعارف العلمية فإنها لا تشكل عائقا يحول دون اكتساب هذه الأخيرة، وإنما تكون عكس ذلك مدعمة لتعلمها حيث تسهل عملية تخزينها وإدراكها، كما تسهل عملية نقل الإجراءات والأساليب المعرفية المعتمدة أثناء إنشاء الطفل لنظرية ساذجة في وضعيات خارج مدرسية، لاعتمادها في تجارب مدرسية (Facilitating transfer) (Vosniadou, et al., 2001: 382).

2 ـ بيداغوجية المتحف أو الطيف (Pédagogie de musé ou pédagogie de spectre) (Gardner, 1996): تعتمد هذه الأخيرة على تقنيات متنوعة لتأثيث المحيط البيداغوجي التعددي، بالشكل الذي يمنح للأطفال بين ثلاث وست سنوات فضاء شاسعا ومتنوعا في عدده البيداغوجية، يشجعهم على استثمار مختلف سيروراتهم المعرفية.

إن برنامج المتحف يلزم الطفل باستخدام أكبر عدد من منافذه المعرفية، كما يتيح للمربي إمكانية التعرف على السيرورات المعرفية الأقل والأكثر تداولا لدى المتعلم، بالدرجة نفسها التي يعمل فيها على استفزاز السيرورات الأقل استعمالا من طرفه وتشجيعه على تفعيلها. ويتخذ هذا البرنامج في إحدى مظاهره الأساسية شكل خطة للمساعدة المعرفية (aide cognitive) قوامها دعم الطفل إذا فشل في تحريض إحدى سيروراته المعرفية.

3 ـ بيداغوجية الوسائط الرقمية المفتوحة: يمكن اعتماد الوسائط الرقمية المفتوحة (Hypermedia) كعدة بيداغوجية فعالة لإعداد محيط بيداغوجي تعددي، نظرا لتوافرها على المواصفات التالية:

ـ استخدامها لأكثر من وسيط بيداغوجي لإيصال المعلومة (نص، صوت، صورة متحركة...)، وهي بهذا تستطيع إثارة مختلف حواسنا الحسية الحركية وأنشطتنا الذهنية.

ـ انتظامها على شكل شبكات اقترانية غير خطية وغير تراتبية، التي تتضمن عددا من الوصلات والروابط (Links) المسوغة لإمكانية النفاذ إلى المعلومة من مداخل متنوعة والمنشطة للعلاقات التآزرية بين سيرورات الذهن.

ـ تتوافر الوسائط الرقمية المفتوحة على وحدات للتقويم تتدخل مباشرة في كل لحظة ينتهي فيها التلميذ من تحصيل معلومة ما قصد اختبار مدى تمكنه منها (Bastien, 1997: 104)، لتدفع التلميذ بذلك إلى تشغيل المظهر المطامعرفي في نظامه التعددي والتعلمي، مع مراعاة اختلاف طبيعة هذه المسالك من فرد إلى آخر.

4 ـ خلاصة:

من الواضح أن الأفكار التي نادى بها البراديغم التعددي تشكل تقويضا لمبادئ وتصورات النماذج الأحادية في تصورها لاشتغال المعارف ونموها. بحيث إن فلسفته التعددية تدعونا إلى مقاربة الظاهرة السيكومعرفية من خلال رؤية متعددة الأبعاد؛ فهي ظاهرة متغايرة تبعا لنوعية العوامل المؤثرة فيها (بينفردية، ضمنفردية، سياقية وثقافية)، ومتنوعة إن على مستوى آليات اشتغالها أو في مسارات نموها، فضلا عن تمتعها بأنظمة دينامية لمعالجة المعارف. لكن تنوعها وتغايرها لا يعني بأي حال من الأحوال عولبة كل ميدان من ميادينها وانغلاقه على ذاته واستقلاله عن الآخر، بل هناك تفاعل تآزري قائم بين مختلف مكوناتها. وبناء عليه، يمكن الخروج بالتوصية التالية، ضرورة إعداد بيداغوجيا تعددية قادرة، من جهة، على التعامل مع انفلات الظواهر السيكومعرفية وتغايرها ومستوعبة، من جهة ثانية، لدينامية التآزر التفاعلي القائم بين ميادين الذهن.

وحتى لا تظل الأفكار التي تضمنها هذا الفصل حبيسة التصورات النظرية، نرى على أنه من الأفيد للمنظومات التعليمية التربوية في العالم العربي أن تنفتح على نماذج سيكومعرفية قوية،

لها حضور في الساحة المعرفية والتربوية الغربية. من قبيل البراديغم التعددي. والتفكير في الاستفادة منها وتأصيلها داخل المناخ البيئي الثقافي العربي. فالملاحظ أن أغلب هذه المنظومات مازالت تجتر مفاهيم بيداغوجية عف عنها الزمن والمستمدة في الغالب من مدارس سيكولوجية كلاسيكية مثل المدرسة السلوكية والفرويدية والبياجوية.

الهوامش

(1) نفس القراءة النقدية لمشروع بياجيه عند بيدو (Bideaud, 1997).

(2) اعتماد الباحثين في هذا الصدد على نتائج الدراسات العصبية لكل من فيشر Ficher وروس Rose (1997).

(3) توصلت دراسات حديثة إلى أن الطفل يعتمد على آلية التمييزية في بنائه لعدد من المفاهيم البيولوجية، مثل الحياة والموت (Carey; Jaakkola & Slaughter, 1999).

(4) في مراسلة إلكترونية خاصة بتاريخ (2000/12/7)، أكدت لي كارميلوف سميت أن معاودة وصف التمثل ينتهي نمائيا إلى نوع من الاشتغال المطامعرفي.

(5) في مراسلة إلكترونية خاصة بتاريخ (2001/2/27)، أوضح لي هودي أن أوجه الاختلاف بين نموذجه المتعدد الأشكال ونموذج لوثري التعددي يتمثل في غياب البعد الميطامعرفي لدى لوثري.

(6) تعقيبا على أطروحة ماندلر تؤكد كاري (2000)، أن أصول النظام المفهومي ليست إدراكية بل فطرية، بمعنى أن الطفل مزود منذ البداية باستعدادات لإنتاج الفئات المفهومية.

(7) انظر إلى أمثلة من تبريرات الأطفال التي تعبر عن نماذج ذهنية تركيبية حول الظواهر الفيزيائية التالية: القوة (Vosiniadou & Loannides، قيد النشر)، تعاقب الليل والنهار (Brewer & Vosiniadou, 1994)، كروية الأرض (Brewer & Vosiniadou, 1992).

المـراجـــع

المراجع العربية:

أحرشاو الغالي والزاهر أحمد (2000) التمدرس واكتساب المعارف، مجلة علوم التربية والنفسية، المجلد الأول، 15-45.

المراجع الأجنبية:

Bastien, C. (1997). Les connaissances de l'enfant à l'adulte. Paris: ed Colin/Masson.

Bideaud, J. (1997). Du bébé à l'enfant de Piaget: quelle construction du nombre ? Psychologie Française, N* 42-1, 45-56.

Bideand, J (1999). La construction dn nombre dans l_histoire des cultnres humaines et chez l'enfant: convergences et divergences. Netchine-Grynberg, (Ed). Développement et fonctionuement cognitifs: Vers une intégration (197-218). Paris: PUF

Bonthoux, F., & Blaye, A. (1999). Variabilité intra-individuelle des choix catégoriels chez le jeune enfant. XIIIèmes journées de psychologie différentielle. Pais, 2-4 septembre 1998. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Caroff, X. (1997). L'activation simultanée de modes de traitements différents: Quel coût attentionnel ? In attention et contrôle cognitif: Mécanisme développement des habilités, pathologies, D. Mellier & A., V., Hofe (Eds). Coll. Psycho, Publication de l'université de Rouen: Rouen, 175-184.

Carey, S., (1985). Conceptual change in childhood, Cambridge, Mass: Mass : MIT Press.

Carey, S. (2001). Bridging the gap between cognitive development and developmental neuroscience: A case stndy of the representation of number. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.). The handbook of developmental cognitive neuroscience. Cambridge, MA: MIT Press, 415-432.

Carey, S. (2002). The origin of concepts: continuing the conversation. Stein, N.L. Bauer, P.J. & Rabinowitz, M. (Eds). Representation, Memory, and development: Essays in honor of jean Mandler, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 43-52.

Chartier, D., & Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif?. L'orientation scolaire et professionnelle, 21, 27-46.

Dasen, P. (1985), N* Glouelle, L'intelligence chez les Baloulé. Archives de psychologie, 53, 293-324.

Demetriou A. (1998). Nooplasis: 10+1 Postulates about the formation of mind. Cognitive development: special issue of learuing and instruction: the journal of the European Association for research in learning and instruction, 8, (4): 271- 278.

Demetriou, A. & Raftopoulos (1999). Modeling the developing of mind: From structure to change. Developmental review 19, 319-368.

Demetriou, A.(2000). Organization and development of self-understanding and self regulation : Toward general theory. In M. Boekaerts, P.R Pintrich, & M. Zeidner (Eds), Handbook of self-regnlation (209- 251). New York, Academic Press..

Demetriou, A., Kyriakides, L. & Avaamidou, C., (Submitted): The missing link in the relation between intelligence and personality.

Fisher, K. W. & Ross, L. T. (1998). How the Brain learns, Growth cycles of brain and mind, Educational leadership, Volume 56,N*3, November 2001, 56-60.

Gardner, H. (1996). Les intelligences mnltiples. Paris: RETZ

Golinkoff, R. M., Hollish, J. G., & Hirsh-Pasek, K. (In Press a). Breaking the word barrier. Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. In Society for research in ehild development monographs.

Golinkoff, R. M., Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. (In Press b), The extraordinary journey from fetus to language developing child. In H.Grimm (Ed) The German Eneyclopedia of Psychology.

Gopnik, A. (1996). Theories and modules; creation myths, developmental realities, and Neurath's boat.. In P. Carruthers & P.K. Smith (Eds) Theories of theories of mind, (169-183). Cambridge: Cambridge university press.

Houdé, O.(1992). Catégorisation et développement cognitif. Paris: PUF.

Houdé, O. (1995). Rationalité, développement et Inhibition.

Paris: PUF.

Houdé, O. (1996). Intelligence et inhibition. Sciences humaines, 56, 24-27.

Houdé, O. (1999 a). Attention sélective, développement eognitif et contrôle iuhibiteur de l'information. in G. Netchine-Grynberg, (Ed). Développement et fonctionnement cognitifs: Vers une intégration (181-195). Paris: PUF.

Houdé, O. (1999b). De la pensée du bébé à celle de l'enfant: l'exemple du nombre Sciences humaines,116, 251-258.

Houdé, O.(2000 a). Le développement de l'intelligence chez l'enfant. In (Ed) Y. Miehaud. Qu'est ce que la vie, Université de tous les savoirs, Volume 1, Editions Odile Jacob.

Houdé, O. (2000 b). Entretien avec Olivier Houdé. Le temps du développement, Enfances et psychologie, N* 13, (21-25).

Houdé, O. (2000 c). Inhibition and cognitive development: object, number, categorization, and reasoning, Cognitive development 15, 63-73.

Houdé, O. Zago, L. Mellet, E. Moutier, S. Pineau, A. Mazoyet, B. and Tazoyer-Mazoyer N. (2000 d). Shifting from the perceptual brain to the logical brain: The neural impact of cognitive inhibition training. Journal of cognitive neuroscience 12: 5, 721-728.55

Houdé, O. & Guichart, E. (2001). Negative priming effect after inhibition of number/length interference in a Piaget-Like task . Developmental science 4:1, pp. 1I9-123.

Houdé,O, Mazoyer, B & Tzourio-Mazoyer, N (2002). Cerveau et Psyehologie. Paris, PUF.

Inhelder, B. (1990). Du sujet épistémique au sujet psychologique Bulletin de psychologie, tome XLII n* 390, 465-468.

Inhelder, B. & coll. (1992). Le cheminement des découvertes de l'enfant. Paris: Delachaux & Niestlé.

Ioannides, C. & Vasniadou, S. (In press.) Exploring the changing meaning of force, Running head: The changing meaning of force.

Karmiloff-Smith, A., (1992). Beyond modularity: A development perceptive on cognition science. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford books.

Karmiloff-Smith, A. (1997 a) . Continuing Commentary on A. Karmiloff-Smith (Beyond modularity). Behavioral and brain scienees 20, 351-369.

Karmiloff-Smith, A. (1997 b). Crucial differences between developmental cognitive neuroscience and adult neuropsychology. Developmental neuropsychology, 13 (4), 513-542.

Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Berthoud, I. Davies, M., Howlin, P. & Udwin, O.(1997 c)Language and Williams Syndrome: How intact is "Intact"?, Child development, Volume 68, N* 2, 246-262.

Karmiloff-Smith, , A. (1998). Is atypical development neeessarily a Window on the normal mind/brain?: The case of Williams Syndrome, Developmental Science 1:2, 273-277.

Lautrey, J. (1987). Struetures et fonctionnements dans le développement cognitif , Chapitre 3 (p114) - développement et fonctionnement eognitif , une hiérarchie enchevêtre entre traitement analogique et propositionnel, Thèse de Doctorat.

Lautrey, J. (I991). Les chemins de la connaissance. Revue française de Pédagogie, 96, 55- 65.

Lautrey, J. & Caroff, X. (1999 a). Une approche pluraliste du développement cognitif: La conservation "revisitée", in G. Netchine-Grynberg, (Ed). Développement et fonctionnement cognitifs: Vers une intégration (155 -180). Paris: PUF.

Lautrey, J. (1999 b). Les multiples voies de l_intelligence, In Le cerveau et la pensée, La révolution des sciences cognitives, (Ed) sciences humaines. (291- 298).

Lautrey, J. & Mazens, k. (1999 c). Le changement conceptuel: l'évolution des idées naïves des enfants sur le son. Ier journées Bisontines d'étude du développement conceptuel et langagier de l'enfant de 1à 6ans - 2-3 décembre.

Lautrey, J. (1999 d). Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ?10* Entretiens de la villette, Cité des sciences et de l'industrie.

Lautrey, J. (2001). Intelligence de la mesure aux modèles. Sciences humaines,116, 22-27.

McDonough, L. & Mandler, J. M. (1998), Inductive generalization in 9- and 11 month-old infants. Developmental Science, 1,227-232.

Mandler, J.M. (1992), How to build a baby: II .Conceptual primitives. Psychological Review. : 99, 587-604

Mandler, J.M. (2000). Perceptual and conceptual processes in infancy, cognition development, Volume1, 3-36.

Marquer, J. (1993), Variabilité Intra-Interindividuelle dans les stratégies eognitives: l'exemple du traitement de couple de lettres. In J. Lautrey (éd), Universel et différentiel en psychologie(107-129). Paris, PUF.

Mehler, J.(1974), Connaître par désapprentissage in E. Morin /M.Piattelli-Palmarini (Eds) 2. Le cerveaux humain (29-37), Paris, Editions du seuil.

Melot, A.-M., & Houdé, O. (1998). Categorization and theories of mind: The case of The appearence/reality distinction. Current Psychology of cognition, 17, 71-93.

Mounoud, P. (1990). Cognitive development: Enrichment or impoverishment ? How to conciliate psychological and neurobiological models. In C-A. Hauert (Ed), Developmental psychology: Cognitive, perceptuo-motor and neuropsychological perceptive . Amsterdam : North Holland, 389-414.

Mounond, P. (1992). Les concepts d'équilibration et de structure chez Piaget dans la naissance de l'intelligence (1936) et la construction du réel (1937),in D. Marice & J. Montangero (Ed) , Equilibre et équilihration dans l'__uvre de Jean Piaget et au regard de courants actuels. Edition scientifique, Cahier N* 12 , Fondation archives Jean Piaget, Genève, (30-43).

Mounoud, P. (1993 a), The emergence of new skills: Dialectic relation between knowledge system, in G.J.P. Savelsbergh (Ed.), The development of coordination in infancy, Amsterdam, North Holland, Elsevier Science Publishers, t3-46.

Mounoud P. (1993 b), Les rôles non spécifiques et spécifiques des milieux dans le développement cognitif, iu J. Wassmann et P. Dasen (Eds), Les savoirs quotidien. Les approches cognitifs dans le dialogue interdisciplinaire, Fribourg, Presses universitaires.

Mounoud P. (1994 a), L'émergence de conduites nouvelles: rapports dialectiques entre les systèmes de connaissances. Psychologie et éducation, 18, 11-42.

Mounoud, P. (1994 b). Synthèse de travaux, Le passage de représentation partielles à des représentation d'ensemble, Enfance, N* 1, 5-34.

Mounoud, P. (1999). La connaissance de soi chez le bébé: Un modèle récursif. in G. Netchine-Grynberg, (Ed). Développement et fonctionnement cognitifs: Vers une intégration (219-244). Paris: PUF.

Mounoud, P. (2000).Le développement cognitif selon Piaget. Structures et points de vue. In O. Houdé & C. Meljac (éd), L'esprit Piagétien. Hommage international à jean Piaget. (191-211). Paris, PUF.

Oliver. A, Johnson, M. H, Karmiloff-Smith, A. & Pennington (2000). Deviation in the emergence of representation: a neuroconstructivist framework for analyzing developmental disorder, Article with peer commentaries and response, Developmental science 3:1, 1-40.

Pascual-leone, J. (2000). Reflections on working memory: Are the two modes complementary? Journal of experimental child psychology 77, 138-154.

Piaget, J. (1972). Problèmes de Psychologie génétique, Paris, Denoël/Gonthier.

Piaget, J.(1973). Mes Idées, Paris, Denoël/Gonthier.

Piaget, J. (1974). Adaptation Vitale et psychologie de l'intelligence. Section organique et Phénocopie, Paris, Hermann.

Piaget, J. (1977). Epistémologie génétique et équilibration. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Switzerland.

Reuchlin, M. (1973). Formation et réalisation dans la pensée naturelle: une hypothèse. Journal de psychologie normale et pathologique, 70, 389-408.

Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles, Journal de psychologie, N* 2,133-145.

Reuchlin, M. (1985). Développement et différenciation. In J. Bideaud et M.Richelle (Eds.), psychologie et développement. Problème et réalité (283-298). Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur.

Scott, P.H, Asoko, H.M, Driver, R.H. (1991). Children's learning in science group, in R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (Editors). Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. (Chapter 5). Proceeding of international workshop. UK: University of Leeds.

Spelke, E.S.(1994). Initial Knowledge: Six suggestions. Cognition 50, 431-447.

Spelke, E.S (2000). Core knowledge, American psychologist, November, (P. 1233-1243).

Spelke, E.S & Hofesten, C.V, (2001). Predictive reaching for occluded objects by 6-Month- old infants. Journal of cognition and development, 2 (3), 261-281.

Troadec, B. (1998). Psychologie de développement cognitif. Paris : A. Colin, Coll. Synthèse.

Troadec, B. (1999a). Psychologie culturelle de développement. Paris: A. Colin, Coll. Synthèse.

Troadec, B.(1999b). Le développement de la pensée chez l'enfant. Cultures et catégorisation. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.

Troadec, B. (2001). Le modèle écoculturel: un cadre pour la psychologie culturelle comparative.. Journal international de psychologie, 36(1),53-64.

Vasniadou, S. & Brewer, W.F. (1992). Mental models of the earth : a study of conceptual change in childhood. Cognitive psychology 24, 535-585.

Vasniadou, S. & Brewer, W.F. (1994). Mental Models of the day/Night cycle. Cognitive science 18, 123-183.

Vasniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001): Designing learning environments to promote conceptual change in science, Learning and instruction, Pergamon 11, 381-419.

Xu, F, & Carey, S. (1996). Infant metaphysic: The case for numerical identity, cognitive psychology, 30, 111-153.

كتاب العدد

تكامل عادات العقل والمحافظة عليها

مراجعة:
د. ياسر عبدالله الحيلواني
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الكويت

قدمت مدارس الظهران الأهلية في المملكة العربية السعودية ترجمة لكتاب تكامل عادات العقل والمحافظة عليها، تحرير آرثر ل. كوستا وبينا كاليك Arthur L. Costa and Bena Kallick. وقد شكل هذا الكتاب الحلقة الأخيرة لسلسلة كتب قيمة مكونة من أربعة أجزاء. وتأتي أهمية هذا الكتاب بالإضافة إلى الكتب الثلاثة الأخرى من كونه يركز على عادات العقل Habits of Mind في تحسين عملية التعليم والتعلم وتمكين الطلبة والمدرسين من التعلم المستمر ومواجهة تحديات الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها. فقد ذكر هذا الكتاب أن هنالك ستة عشر (16) نوعا من السلوكيات الذكية المسماة بعادات العقل الضرورية لنجاح الفرد في حياته الأكاديمية والعملية والاجتماعية، وتشتمل هذه العادات على مهارات مثل المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والخلق والتصور والابتكار، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير التبادلي. ويبين هذا الكتاب في البداية أن هذه العادات تشكل تحديا لمفهوم الذكاء. فقد اعتبر هذا الكتاب أن الذكاء قدرة تحت الطلب، مشيرا بذلك إلى ما يستطيع الفرد القيام به بخصوص الشيء المطلوب إنجازه (مثل ممارسة الاستدلال والاستنتاج وإعطاء معان لكلمات معينة). أما عادات العقل فهي سلوكيات تعمل على إبقاء الأفراد متيقظين حتى يعملوا بكفاءة ويتم إرشادهم إلى أماكن القصور في عملية التفكير لديهم. بمعنى آخر تعتبر عادات العقل السلوكيات الذكية التي يستخدمها الأفراد بشكل يومي لحل المشكلات ضمن وسط وكم هائل من المثيرات المتواصلة والمعقدة، ومن هنا تأتي الحاجة إلى مثل هذه العادات وطرق استخدامها بشكل سليم.

يشير مفهوم العادة، كما ذكره هذا الكتاب، إلى أن سلوكا أو مهارة معينة أصبحت روتينية، أما استخدامها من قبل العقل بشكل سليم فيعتبر أمرا مختلفا، على سبيل المثال تعتبر عادة المثابرة شيئا روتينيا عند البعض إلا أن ممارستها في الزمان والمكان المناسبين يمكن أن تتم بشكل خاطئ، وحدد هذا الكتاب أن نقطة البداية في تدريس واستخدام عادات العقل يجب أن تبدأ في المدارس لخلق ثقافة تعليمية تؤدي في النهاية لبناء مجتمع متيقظ ومتنبه ومهتم بكيفية إنتاج المعرفة وكيفية التعامل معها. وقد طرح هذا الكتاب شعارا جديدا يدلل على الفلسفة الجديدة للتربية والتعليم ألا وهو «تنمية عادات العقل لدى الأفراد»، ولكي يتم ذلك أكد الكتاب على ضرورة تكرار الفرص المتاحة لتعلم هذه العادات ولمدة زمنية طويلة حتى يكتسبها الأفراد ويطبقونها بشكل صحيح. على سبيل المثال يتحسن السلوك عندما يمارس الفرد بشكل تلقائي عادة التحكم بالتهور بحيث تصبح هذه الممارسة غير مستهلكة للكثير من الجهد، مما يتيح ذلك للفرد التفكير بعواقب الأمور والحصول على أفضل النتائج الممكنة.

يتكون كتاب «تكامل عادات العقل والمحافظة عليها» من سبعة (7) فصول بالإضافة إلى ملحق لتقييم التقدم الذي تحرزه المدرسة تجاه خلق ثقافة تعليمية مغروسة في عادات العقل.. يتناول الفصل الأول وصفا لدور المدارس في تعزيز عادات العقل ومقدمة لسبعة مؤشرات يمكن استخدامها من قبل المدارس الراغبة في أن تصف نفسها بمدارس «بيوت العقل» حيث يكون التركيز في هذه البيوت على تقييم العملية التي تهدف إلى جعل الطلبة أكثر وعيا وتأملا وكفاءة ومرونة وقابلية لحل المشكلات.

يتحدث الفصل الثاني بالتفصيل عن المؤشرات السبعة التي يمكن أن تستخدم لإنشاء «بيوت العقل» المحتضنة في داخلها جميع عادات العقل. تشتمل هذه المؤشرات على وجود رؤية ونتائج

وأهداف مشتركة ومنهاج وتدريس وتقييم وثقافة مدرسية واتصال وتعاون وقيادة وتعليم مستمر، ويشير هذا الفصل إلى أن عادات العقل تعمل كنقطة ارتكاز للمناهج وأساس لثقافة المدرسة ومجتمعها بحيث تصبح القيمة الأساسية السائدة في المدرسة هي تطوير عادات العقل وممارستها من قبل الطلبة والمدرسين.

يتطرق الفصل الثالث إلى عملية إيجاد رؤية للمدرسة وتحويل هذه الرؤية إلى ثقافة وممارسة من خلال أربعة (4) طرق هي القيادة الموزعة، والحوار المفتوح والصادق، والتدريب المعرفي، وتنمية العاملين.

يسرد الفصل الرابع كيفية غرس عادات العقل في ثقافة المدرسة من خلال وضع أمثلة من الميدان ابتداء من النهج والتنفيذ وانتهاء بالنتائج والتغلب على العقبات.

أما الفصل الخامس فيناقش كل واحدة من المؤشرات السبعة المذكورة في الفصلين الأول والثاني وكيفية تطبيقها على أرض الواقع، من خلال الإشارة إلى تجارب ميدانية قامت بها بعض المدارس والأفراد الممارسين لعادات العقل.

ولضمان الاستمرارية في ممارسة وتطوير عادات العقل قدم آرثر كوستا وبينا كاليك في الفصل السادس اقتراحات من شأنها دعم حدوث تغيير واع ودائم عند الطلبة والمدرسين في كافة المجالات، وتشتمل هذه الاقتراحات على إعطاء الوقت الكافي لممارسة هذه العادات، وعمل البحوث الإجرائية لأغراض تقييم وتجويد الممارسة ومن ثم تعديل هذه العادات من دمج وإضافة حتى يتم تقديمها بطريقة مثلى للطلبة طوال فترة تعلمهم، ابتداء من المرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الثانوية. ولتحقيق هذه الغاية أكد هذا الكتاب على ضرورة تنوير المعلمين الموجودين في الميدان والمعلمين المستجدين بهذه الثقافة والدور الجديد للمدرسة في جعل «عادات العقل» المحور الأساسي للعملية التعليمية التعلمية.

وقد تضمن الفصل السابع والأخير في هذا الكتاب قائمة طويلة من الاقتراحات والاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تشجيع وزيادة استخدام عادات العقل في الصفوف الدراسية والمدارس والمجتمعات.

يبدو جليا أن هذا الكتاب يقدم ثروة من المعلومات النظرية والعملية للمهتمين من مسؤولين ومديرين ومدرسين للقيام بنقلة نوعية حول النهوض بمستوى العملية التعليمية التعلمية وتجويدها من خلال جعل المدرسة «بيتا للعقل». ولكي يحصل القارئ على الإفادة القصوى من هذا الكتاب يفضل أولا قراءة الجزء الأول بعنوان استكشاف وتقصي عادات العقل، والجزء الثاني بعنوان تفعيل وإشغال عادات العقل، وأخيرا الجزء الثالث بعنوان تقييم عادات العقل وإعداد تقارير عنها وذلك قبل قراءة الجزء الرابع الذي تمت مراجعته هنا.

إن القارئ لهذا الكتاب ليقدر الجهد الكبير الذي قام به كل من آرثر كوستا وبينا كاليك عندما يدرك أن المعلومات التي وضعاها أمامه جاءت من عملية صهر لمعرفة موزعة في روافد علمية عدة والتي منها نظرية العقل Theory of Mind، والتفكر أو التفكير حول التفكير Metacognition، وعلم النفس المعرفي Cognitive Psychology، والإرشاد النفسي Counseling Psychology، وعلم النفس الاجتماعي Social Psychology، وحقل الموهبة والتفوق Gifted and Talented، ويزيد تقدير القارئ لجهد هذين الباحثين عندما يلمس الإبداع في وضع السلوكيات الخاصة بعادات العقل ضمن إطار مفاهيمي ورؤية ورسالة وأهداف تعليمية.

إن عملية إعادة هيكلة دور المدرسة بهذا الشكل من أجل الحصول على طلبة بمواصفات معينة يعتبر صدى للجهود التي تبذلها مؤسسات التعليم العالي من الجامعات الأمريكية الراغبة في الحصول على خريجين بمواصفات معينة حول ثلاثة نواح هي المعرفة والمهارات والاتجاهات.

ويمكن القول إن المعرفة النظرية والعملية التي قدمها هذان الباحثان تصلح بشكل عام لتحويل أي مدرسة في منطقتنا العربية إلى «بيت للعقل»، وفي الختام هنالك ملاحظتان متعلقتان بترجمة هذا الكتاب أولاهما عدم وضوح الترجمة في بعض أجزاء الكتاب وثانيهما عدم وضع المصطلحات الأصلية باللغة الإنجليزية بجانب ترجمتها باللغة العربية.

مقالات

التهديدات البيئية على صحة الأطفال - تلوث الهواء

د. عماد عبد الرحمن محمد الهيتي
جامعة الأنبار - العراق

إن البيئة التي تقوم عليها حياة البشر، هي أيضا مصدر مهم لاعتلال الصحة بالنسبة إلى كثير من سكان العالم. ففي أقل البلدان نموا، لا يعيش طفل من كل خمسة ليشهد عيد ميلاده الخامس. وذلك في الغالب بسبب تهديدات بيئية على الصحة يمكن تجنبها.

على النطاق العالمي، يحدث ثلثا حالات اعتلال الصحة التي يمكن منعها. والتي ترجع إلى الظروف البيئية. بين الأطفال. وينتمي أكثر الأطفال تضررا إلى السكان الفقراء الذين يعيشون في المناطق الريفية وشبه الحضرية في البلدان النامية. وفي الوقت الحاضر يتعرض كثير من هؤلاء الأطفال إلى مخاطر بيئية مختلفة منها المخاطر البيئية الناجمة عن التعرض إلى هواء ملوث سواء كان الهواء خارجيا أو هواء الأماكن المغلقة.

هناك عوامل متعددة تعدل من خطر الإصابة بالأمراض المتصلة بالبيئة، منها الخلفية الوراثية، وحالته من ناحية التغذية، عمره. والعمر عنصر أساسي في تحديد التعرض للخطر لأن العمليات التي تحدد التعرض والامتصاص والأيض والإخراج وضعف الأنسجة ترتبط كلها بالعمر. ويختلف الأيض بين الرضع والأطفال عنه بين الكبار.

ونظرا لأن معدلات الأيض لدى الأطفال أعلى منها بين الكبار، فإنهم يستنشقون قدرا أكبر من الهواء - بمقدار الضعف لكل رطل من وزن الجسم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال يتنفسون هواء أقرب إلى السطح، حيث يمكن أن تزيد درجات تركيز الغبار الملوث. وعندما يكون الأطفال أكثر نشاطا فإنهم يستنشقون الهواء بعمق أكبر، وربما يرسبون الملوثات في رئاتهم على عمق أكبر مما يفعل الكبار. وهذه الجسيمات من السهل الاحتفاظ بها في الرئتين وامتصاصها.

الهواء الخارجي وأثره على صحة الأطفال

لمدة تربو على قرن، كشفت حوادث التلوث الحاد للهواء في مدن مثل لندن، أن استنشاق الهواء القذر يمكن أن يصبح مميتا في بعض الأحيان. ففي عام 1880، توفي 2200 من سكان لندن في حادثة من هذا النوع عندما تراكم دخان الفحم الصاعد من تدفئة المنازل والصناعة معا ليكون ضبابا دخانيا ساما من غاز ثاني أوكسيد الكبريت وجسيمات الاحتراق التي يحملها الهواء.

هناك طائفة من الملوثات التي تفسد الهواء الخارجي، نوجزها في أدناه:

1 - الرصاص (ومصدره عوادم المركبات التي تستخدم البنزين الحاوي على الرصاص، ومن الطلاء الخارجي، وبعض الانبعاثات الصناعية).

2 - ثاني أوكسيد الكبريت، أو الكبريتات، والدخان أو الجسيمات العالقة (تأتي هذه الملوثات أساسا من حرق الفحم أو الزيوت الثقيلة للأغراض الصناعية ومن محطات توليد القوى الكهربائية).

3 - أكاسيد النتروجين (ومصدرها الانبعاثات من المركبات الآلية، وكذلك من بعض الصناعات).

4 - الهيدروكاربونات (مصدرها المركبات الآلية، محطات البنزين، وبعض الصناعات).

5 - الأوزون (وهو ملوث ثانوي يتكون من تفاعل ثاني أوكسيد النتروجين والهيدروكاربونات في ضوء الشمس).

6 - أول أوكسيد الكاربون (مصدره الاحتراق غير التام لأنواع الوقود الاحفوري، ومعظمه من المركبات الآلية).

7 ـ المركبات العضوية الطيارة (الكثير منها ضار، أو يمكن أن يصبح ضارا).

ومن بين طائفة الملوثات أعلاه، فإن الجسيمات الدقيقة المعلقة في الهواء، وثاني أوكسيد الكبريت، والأوزون تشكل أشد المخاطر حدة وانتشارا. وقد أشارت الدراسات التي أجريت في السنوات القليلة الماضية حول تأثير التعرض المزمن لتلوث الهواء، أن الجسيمات هي الملوث المسؤول أساسا عن تأثير الهواء القذر في تقصير الحياة، على الرغم من أن الملوثات الأخرى قد تلعب دورا مهما.

التلوث بالجسيمات وأثره على صحة الأطفال:

تعتبر الجسيمات المعلقة في الهواء هي الملوث الموجود تقريبا في كل المناطق الحضرية. وعلى الرغم من أن مستويات الجسيمات في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية نادرا ما تتجاوز 50 مايكروغراما من الجسيمات في المتر المكعب الواحد من الهواء، فإن مستوياتها في كثير من مدن وسط أوروبا وشرقها وفي كثير من البلدان النامية أعلى من ذلك بكثير وتتجاوز 100 مايكروغرام في المتر المكعب. تشتمل الجسيمات الأكبر حجما (نصف قطرها يتراوح من 2.5 مايكرون إلى 100 مايكرون) على الدخان والغبار الناتج من العمليات الصناعية والزراعة والإنشاءات والمرور البري وكذلك لقاح النباتات وغيرها من المصادر الطبيعية. أما الجسيمات الأصغر (تلك التي يقل نصف قطرها عن 2.5 مايكرون) فتأتي عادة من احتراق الوقود الأحفوري (الفحم والنفط والغاز). وتشمل هذه الجزيئات السناج الذي يخرج من عوادم المركبات. والجسيمات الأصغر من المحتمل أن تكون أشد خطرا لأنه يمكن استنشاقها بعمق في الرئتين.

وتربط دراسات عديدة تلوث الجو بالجسيمات بالتغيرات الحادة في وظائف الرئة وأمراض الجهاز التنفسي، والتي تسفر عن زيادة في الحالات التي تدخل المستشفيات بسبب أمراض التنفس وأمراض القلب، والغياب عن المدارس والوظائف بسبب أمراض الجهاز التنفسي أو تفاقم الأحوال المزمنة مثل الأزمة الربوية والتهاب الشعب الهوائية. لكن الدلائل الأكثر إيضاحا ـ بل والأكثر جدلا في بعض الأحيان ـ تأتي من عدد من الدراسات الوبائية التي ربطت بين الزيادات في المدى القصير في مستويات الجسيمات، مثل الزيادات التي تحدث أثناء التلوث العارض، وبين الزيادات المباشرة (في غضون 24 ساعة) في الوفيات. وهذه الطفرة التي يسببها التلوث في معدل الوفيات تتراوح بين 2% إلى 8% بالنسبة إلى كل زيادة في مستويات الجسيمات مقدارها 50 ميكروغرام / م3.

قدرت منظمة الصحة العالمية أن حوادث التلوث قصير الأجل هي السبب في نسبة تتراوح بين 7% إلى 10% من جميع أمراض الجهاز التنفسي السفلي بين الأطفال، في حين يرتفع العدد إلى 21% في أشد المدن تلوثا. كم تقترن المعدلات الأعلى في وفيات الأطفال الرضع بارتفاع مستويات الجسيمات. تشير إحدى الدراسات إلى أن تلوث الهواء في مدن العالم النامي يعتبر مسؤولا عن نحو 50 مليون حالة إصابة سنوية بالسعال المزمن بين الأطفال دون الرابعة عشرة من العمر.

أما فيما يتعلق بتأثير تلوث الهواء بثاني أوكسيد الكبريت على صحة الأطفال، فإنه من الصعب فصله عن تأثير الجسيمات، حيث يرتبط التعرض إلى ثاني أوكسيد بزيادة في الحالات التي تحال إلى المستشفيات وفي حالات الوفاة من أمراض الجهاز التنفسي والأمراض القلبية الوعائية، خاصة بين من يعانون من الربو ومن أمراض سابقة في الجهاز التنفسي.

يؤدي ارتفاع مستويات أوزون التروبوسفير إلى زيادة الحالات التي تحال إلى المستشفيات وزيارات حجرات الطوارئ بسبب أمراض الجهاز التنفسي مثل الربو.

تلوث هواء الأماكن المغلقة وأثره على صحة الأطفال

بقدر ما يمثل الهواء الخارجي الملوث خطورة على الصحة، فإن تلوث الهواء داخل الأماكن المغلقة يمثل في الواقع خطرا أكبر على الصحة على المستوى العالمي سواء في البلدان المتقدمة النمو أو البلدان النامية. ندرج في أدناه ملوثات هواء الأماكن المغلقة (المساكن أو مواقع العمل والدراسة) ومصادرها:

1 ـ أول أوكسيد الكاربون (مصدره الاحتراق غير التام لأنواع الوقود الأحفوري).

2 ـ الرصاص (الطلاء الذي يدخل معدة الأطفال).

3 ـ الأسبستوس (مصدره الخامات المستخدمة في عزل السقوف، أو ممرات تكييف الهواء).

4 ـ الدخان الناشئ من احتراق وقود الكتلة الإحيائية (الفحم، الخشب، القش أو الروث).

5 ـ دخان التبغ.

6 ـ الفورمالديهايد (مصدرها في الغالب المواد العازلة، كما يوجد بعضها في مواد حفظ ولصق الخشب).

يبدو أن أكبر خطر للتلوث في الأماكن المغلقة حتى الآن لا يزال يحدث في البلدان النامية حيث يواصل نحو 3.5 مليار نسمة الاعتماد على الوقود التقليدي في الطهي والتدفئة. والواقع أن البنك الدولي قد صنف تلوث الهواء داخل الأماكن المغلقة في البلدان النامية باعتباره من المشكلات الأربع الأكثر خطورة على بيئة العالم.

ربطت الدراسات الوبائية التي أجريت في البلدان النامية لتلوث الهواء داخل الأماكن المغلقة من الوقود القذر بنوعين من الأمراض التي تصيب الأطفال: إصابات الجهاز التنفسي؛ وولادة أطفال ميتين ومشكلات أخرى عند الولادة. ويبدو أن إصابات الجهاز التنفسي الحادة لها أكبر تأثير على صحة الأطفال. لقد بحثت دراسات أجريت في عدد من البلدان والمواقع المختلفة، الصلة بين التعرض للدخان من مواقد الطهي وبين تزايد إصابات الجهاز التنفسي الحادة بين الأطفال. ففي غامبيا أظهرت دراسة أجريت هناك، أن الأطفال الذين تحملهم أمهاتهم على ظهورهن في الوقت الذي يطهين فيه الطعام على مواقد يتصاعد منها الدخان يصابون بعدوى المكورات الرئوية، وهي من أخطر أنواع أمراض الجهاز التنفسي، وذلك بمعدل 2.5 مرة عن الأطفال الذين لا يتعرضون.

وتؤدي كثير من إصابات الجهاز التنفسي في بلدان العالم النامي إلى الوفاة، وتشير الدلائل إلى أن التعرض لدخان مواقد الطهي قد يسهم في زيادة معدلات الوفيات. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة أجريت في تنزانيا عن أن الأطفال دون الخامسة الذين ماتوا من إصابات الجهاز التنفسي الحادة يحتمل أن يكونوا قد ناموا في غرفة بها موقد مفتوح للطهي بما يزيد على احتمال نوم زملائهم الأصحاء في مثل هذه الغرف بمقدار 2.8 مرة. وبصفة عامة تشير هذه الدراسات إلى أن التعرض لدخان الخشب الناتج عن نيران الطهي في ظل سوء التهوية قد يزيد من خطر إصابة الأطفال الصغار بأمراض تنفسية خطيرة بمقدار يتراوح بين المثلين وستة أمثال.

كذلك جرى الربط بين التعرض للمستويات المرتفعة من الدخان في الأماكن المغلقة وبين المشاكل المتعلقة بالحمل، مثل ولادة أطفال ميتين وانخفاض وزنهم عند الولادة. وأجريت دراسة في غرب الهند أوضحت أن زيادة قدرها 50% في ولادة أطفال ميتين لها علاقة بتعرض النساء الحوامل للدخان في الأماكن المغلقة.

وختاما، نقول إن ضمان صحة أطفالنا من خطر هذا التهديد البيئي المتمثل بتلوث الهواء، يتطلب تضافر جهود الجميع ابتداء من الأسرة وانتهاء بالحكومات. وينم ذلك من خلال التقليل من مستويات الملوثات، وحماية وإبعاد الأطفال عن مصادر تلوث الهواء قدر الإمكان، واستخدام بدائل لمواقد الطهي المفتوحة الواسعة الاستخدام في البلدان النامية، والتي تستخدم الوقود النظيف (النفط أو الغاز) بديلا عن الوقود القذر (الفحم، الخشب، الروث).

الطفل وقانون الشغل في المغرب:
قراءة تحليلية لأهم مستجدات مدونة الشغل بالنسبة للطفل الأجير

فوزي بوخريص
كاتب ومترجم من المغرب

مقدمة:

تشكل الطفولة مستقبل المجتمع، ومن ثم ينبغي لأي حديث عن حقوق الإنسان أن يتضمن في صميمه حقوق الطفل. فمعلوم أنه من حق الطفل، لأنه إنسان، أن يحظى بالحماية، لكن لكونه صغيرا ومستضعفا، فهو في حاجة لحماية خاصة.. وكما ينص على ذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فإن للطفل الحق في رعاية ومساعدة خاصتين. وكما جاء أيضا في ديباجة اتفاقية حقوق الطفل «فإن الطفل، بسبب عدم نضجه البدني والعقلي، يحتاج إلى إجراءات وقاية ورعاية خاصة، بما في ذلك حماية قانونية مناسبة، قبل الولادة وبعدها»[1].

وإذا كان تشغيل الأطفال في سن مبكرة، سن اللعب والترفيه والتمدرس، يشكل ظلما وخرقا لأبسط حقوقهم، فإن الكل الآن يقر بفشل السياسات والمخططات الرامية إلى القضاء النهائي على هذه الظاهرة، لهذا حاولت معظم القوانين احتواءها والتخفيف من المخاطر التي يمكن أن ترافقها والحد من حالات التعسف والاستغلال التي قد تواكب هذه الظاهرة، ولذلك نجد جل القوانين تعمل بصفة عامة، على تحديد السن الأدنى للتشغيل وكذا تقليص ساعات العمل، ومنع اشتغال الأطفال في ظروف وأماكن وأعمال معينة قد تهدد صحتهم وأخلاقهم، وتعوق تطورهم العقلي والجسماني والنفسي والروحي والاجتماعي،انسجاما مع ما تنص عليه الفقرة الأولى من المادة 32 من اتفاقية حقوق الطفل[2].

وفيما يتعلق بظاهرة تشغيل الأطفال بالمغرب، فليست هناك معطيات وإحصاءات دقيقة وشاملة، لكن المؤكد أن الجميع (باحثين، دولة، ومجتمع مدني...) يجمع على «تفاقم هذه الظاهرة ببلادنا وانتشارها بشكل ملفت للنظر خاصة في الأحياء الهامشية من المدن وبصفة أخص في البوادي»[3].

ومن خلال مسح أجرته إدارة الإحصاء الحكومية، اتضح أن هناك 538.485 (أكثر من نصف مليون) طفلا دون الخامسة عشرة يعملون في مجالات مختلفة، لغاية شهر مارس 1999.... وأن نسبة 88% من هؤلاء في المناطق القروية وأن 51% من إجمالي العدد من الفتيات[4].

وقد شهد المغرب، خلال السنة الماضية (8 ديسمبر 2003) صدور مدونة للشغل، شارك فيها عدد من الفاعلين في ميدان القانون والاقتصاد والاجتماع، في جو من التوافق والتراضي. ويستهدف إقرار مدونة للشغل، تفادي المشاكل التقليدية التي يعرفها عادة عالم الشغل، وتوفير مناخ جديد لعلاقات الشغل، ينعكس إيجابا على العامل والمقاولة والمجتمع بشكل عام..

فكيف تعاملت مدونة الشغل في صيغتها الجديدة مع الطفل؟ أو ما هي أهم مستجدات هذه المدونة فيما يتعلق بالأجير الحدث؟

هذا ما سنحاول التطرق له على ضوء مدونة الشغل الحالية مقارنة مع ما كان معمولا به في قوانين الشغل السابقة، مع استحضار روح الاتفاقيات الصادرة عن منظمة العمل الدولية، لاسيما التي تهم حقوق الطفل[5] وكذا الاتفاقيات الدولية التي لها صلة بالموضوع (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، اتفاقية حقوق الطفل..).

الحماية القبلية للطفل العامل:

1. سن التشغيل:

احتراما لمبدأ إجبارية التعليم الأساسي (ما بين سن 6 إلى 15 سنة) ومراعاة لسن اللعب والترفيه التي تعتبر أساسية لنمو الطفل، عمد المشرع في المادة 143، إلى رفع سن التشغيل من 12 سنة في التشريع القديم إلى 15 سنة، وذلك انسجاما مع الاتفاقية الدولية رقم 138 التي صادق عليها المغرب بتاريخ 6 يناير 2000[6].

ومراعاة لصحة الأجير الحدث ولطاقاته وإمكانياته، أقر المشرع أيضا الرفع من سن التشغيل في بعض الأشغال إلى 16 سنة حيث تنص المادة 172 على منع تشغيل الأحداث دون 16 في أي شغل ليلي)، كما رفع هذا السن إلى 18 سنة بمقتضى المادة 179 التي تنص على منع تشغيل الأحداث دون 18 سنة في المقالع وفي الأشغال الباطنية.

واستقراء المقتضيات المتعلقة بحماية الأجير الحدث، خاصة فيما يتعلق بسن القبول في الشغل، يلاحظ بأن المشرع أحاط نسبيا الطفل بمجموعة من الضمانات الحمائية تحت طائلة توقيع عقوبات زجرية على كل مشغل خالف هذه المقتضيات، فقد نص في المادة 151 على سبيل المثال على معاقبة كل من يخالف مقتضيات المادة 143 المشار إليها أعلاه، بغرامة تتراوح ما بين 25.000 إلى 30.000 درهم، يمكن مضاعفتها في حالة العود، إضافة إلى الحكم بحبس تتراوح مدته بين 6 أيام و3 أشهر أو بإحدى هاتين العقوبتين.

2. الأشغال الممنوعة على الأحداث:

إن من مزايا مدونة الشغل الحالية أنها رفعت سن التشغيل في بعض الأشغال الخطرة من 16 سنة في ظل التشريع السابق إلى 18 سنة، الشيء الذي سيحقق ضمانة أوفر ومكسبا مهما في إطار الجهود المبذولة لحماية الطفولة. حيث تنص المادة 147 على منع تكليف الأحداث دون 18 سنة بأداء ألعاب خطرة، أو القيام بحركات بهلوانية أو التوائية، أو أن يعهد إليهم بأشغال تشكل خطرا على حياتهم، أو صحتهم أو أخلاقهم. وتنص الفقرة الثانية من نفس المادة على منع أي شخص إذا كان يحترف مهنة بهلوان أو عارض حيوانات أو مدير سرك أو ملهى متنقل أن يشغل في عروضه أحداثا دون السادسة عشرة. كما تنص المواد 179 و180 و181 على منع تشغيل هؤلاء الأحداث في القالع والأشغال الجوفية التي تؤدى في أغوار المناجم وفي كل الأعمال التي تشكل خطرا عليهم أو تفوق طاقاتهم أو قد يترتب عنها إخلال بالآداب العامة، أو يمكن أن تعوق نموهم أو تفاقم إعاقتهم سواء كانت هذه الأشغال على سطح الأرض أو في جوفها..

وكل ما سبق يندرج في سياق المنع المطلق، غير أن المشرع لم يتوقف عند هذا الحد، بل حدد في المادة 145، منعا نسبيا لتشغيل الأحداث، تتوقف إجازته على ضرورة الحصول على إذن مكتوب من طرف مفتش الشغل بعد استشارة ولي أمر الحدث في حالة تشغيله كممثل أو مشخص في العروض العمومية، وذلك تحت طائلة تدخل مأموري القوة العمومية لمنع إقامة العرض، بطلب من مفتش الشغل بعد إحاطة النيابة العامة علما بذلك كما تنص على ذلك المادة 149.

إلا أن المشرع نص في حالة مخالفة أحكام المواد، 147 و 179 و 180 و181، التي تتعلق بالأشغال الممنوعة على الأحداث، على جزاءات هزيلة لا يمكن أن تحول دون استغلال الأجير الحدث وذلك لكونها تتراوح ما بين 300 و500 درهم، وتتكرر هذه العقوبة بتعدد الأجراء الذين لم يراع في حقهم أحكام المواد السابقة الذكر على ألا يتجاوز مجموع الغرامات 20000 درهم.

ولعل من إيجابيات المدونة الحالية أنها ألغت حكم الفقرة الثانية من المادة 177 من مشروع 95 والتي كان يشوبها الكثير من الغموض والاضطراب، حيث كانت تنص على أنه «يجوز للسلطة الحكومية المختصة، الإذن بتشغيل الأحداث إذا كانوا دون 16 سنة وبتشغيل النساء في المؤسسات المضرة بالصحة أو الخطرة التي يعالج فيها الأجراء بأيديهم موادا ضارة أو يتعرضون فيها لتصاعد مواد تضر بصحتهم وذلك إذا لم يكن في الشغل الموكول إليهم ما قد يمس بصحتهم». ولقد تم إلغاء أحكام هده المادة في المشروع المقترح لسنة 1998.

3. التشغيل الليلي:

أولا وقبل كل شيء يجب تعريف الشغل الليلي كما جاء في مدونة الشغل الجديدة، حيث يعتبر شغلا ليليا في النشاطات غير الفلاحة، كل شغل يؤدى فيما بين الساعة التاسعة ليلا والسادسة صباحا، بعدما كان محددا في مشروع مدونة 98 في الفترة ما بين العاشرة ليلا والسابعة صباحا، بينما يعتبر شغلا ليليا في النشاطات الفلاحية، كل شغل محدد في الفترة ما بين الثامنة ليلا والخامسة صباحا، بعدما كان محددا سابقا بصيغة عامة (كل شغل يؤدى بعد مغرب الشمس بساعتين، وقبل مطلعها بساعتين) وهو ما كان يفسح المجال لإمكانية استغلال واستنزاف الأجيرات والأجراء بشكل عام وذلك بتشغيلهم فوق ساعات العمل المحددة قانونيا.

إذا كانت المادة 172 تنص في فقرتها الثالثة، بأنه يحظر تشغيل الأحداث دون 16 سنة في أي مشغل ليلي، فإن هناك استثناءات على هذه القاعدة العامة تضمنتها المواد 173 و176 و178:

- حيث تنص المادة 173 على إمكانية تشغيل هؤلاء الأجراء ليلا في المؤسسات التي تحتم الضرورة أن يكون النشاط فيها متواصلا أو موسميا أو أن يكون الشغل فيها منصبا على استعمال مواد أولية أو مواد في طور الإعداد، أو على استخدام محاصيل زراعية سريعة التلف، كما يمكن للمؤسسات التي تعذر عليها الاستفادة من مقتضيات الفقرة السابقة نظرا لطبيعة شغلها أو بسبب نشاطها أن تحصل على رخصة استثنائية خاصة من العون المكلف بالتفتيش تبيح لها الاستفادة من المقتضيات المشار إليها في الفقرة السابقة..

- وتنص المادة 176 على إمكانية تشغيل الأحداث ليلا في الحالة التي تقتضي تجنب حوادث وشيكة الوقوع أو تنظيم عمليات نجدة، أو إصلاح خسائر لم تكن متوقعة وذلك في حدود ليلة واحدة، مع ضرورة تبليغ مفتش الشغل بذلك، مع إعفاء المعاق من هذا الشغل.

- وتنص المادة 175 على إمكانية تشغيل الحدث ليلا في حالة بطالة ناتجة عن قوة قاهرة أو توقف عارض، لا يكتسي طابعا دوريا دون طلب الرخصة في حدود ما ضاع من أيام الشغل، وذلك في حدود 12 ليلة في السنة، مع ضرورة إشعار العون المكلف بتفتيش الشغل.

وهكذا فإذا كان المشرع يمنع تشغيل الأطفال دون سن 16 سنة في أي شغل ليلي في المدونة الجديدة، فإن إكثاره من الاستثناءات قد يعرض الحدث للاستغلال المكثف.ثم إن مضمون المواد المتعلقة بتشغيل الأحداث ليلا (المواد من 172 إلى 178) يتعارض مع روح الاتفاقية رقم 138 لمنظمة العمل الدولية، والتي يستفاد منها تمديد مدة منع الشغل الليلي إلى حدود سن 18 سنة، وبموافقة طبيب الشغل.

وحتى لو أن المشرع قد أتاح للأجير الحدث فرصة راحة بين كل يومين من الشغل الليلي الخاص بالأشغال الفلاحية، لا تقل عن 11 ساعة متوالية، بحيث تشمل لزوما فترة الشغل الليلي، والتي يمكن تخفيضها إلى 10 ساعات في المؤسسات المشار إليها في المادة 173 السالفة الذكر، فإن فترة الراحة هذه ليست كافية لحماية الحدث من مخاطر الشغل الليلي، في وقت اتسعت فيه إمكانيات تشغيله ليلا بالنظر إلى الاستثناءات المشار إليها أعلاه.كما أن العقوبات المنصوص عليها في المادتين 177 و 178 لا ترقى إلى المستوى المطلوب لحماية الأطفال من هذا الاستغلال، إن اقتصرت على الغرامة فقط، وبالقدر المنصوص عليه في المادتين السالفتين.

A المراقبة الطبية

تنص المادة 144 على أن «العون المكلف بالشغل يحق له أن يطلب في أي وقت عرض جميع الأجراء الذين تقل سنهم عن 18 سنة على طبيب في مستشفى تابع للوزارة المكلفة بالصحة العمومية قصد التحقق من أن الشغل الذي يعهد إليهم لا يفوق طاقتهم، أو لا يتناسب مع إعاقتهم ويحق للعون المكلف بتفتيش الشغل أن يأمر بإعفاء الأحداث من الشغل دون إخطار، إذا أبدى الطبيب الشرعي رأيا مطابقا لرأيه وأجرى عليهم فحصا مضادا بطلب من ذويهم». كما تنص المادة 327 في الفقرة الأولى على ضرورة إجراء فحص طبي على كل أجير قبل بداية تشغيله، وفي أقصى الآجال قبل انقضاء فترة الاختبار، وتنص في الفقرة الثانية على ضرورة إجراء فحص طبي على كل أجير مرة على الأقل كل اثني عشر شهرا، بالنسبة للإجراء الذين بلغوا الثامنة عشرة أو تجاوزوها، وكل ستة أشهر، بالنسبة لمن تقل سنهم عن ثماني عشرة سنة.

هذا فضلا عن أن المادة 327 تلزم كل مشغل يشغل أقل من 50 أجيرا أن يحدث إما مصالح طبية للشغل مستقلة أو مصالح طبية مشتركة وفق الشروط المحددة من قبل السلطة الحكومية المكلفة بالشغل، بعدما كانت إجبارية إحداث مصالح طبية مستقلة، حسب مرسوم 8 فبراير 1958، تنحصر في المقاولات التي تشغل أكثر من خمسين أجيرا وكذلك في المؤسسات التي تتضمن مخاطر الإصابة بالأمراض المهنية، مثلما تشير إلى ذلك المادة 304 من المدونة الحالية. وبذلك يكون المشرع قد تدارك النقص فيما يخص التغطية الصحية للأجراء بصفة عامة، والأحداث على وجه الخصوص، الذين يشتغلون في المقاولات الصغرى، أي تلك التي تشغل اقل من 50 أجيرا.

الحماية القانونية للطفل أثناء ممارسة العمل

1. أجرة الأجير الحدث

إن حذف المقتضيات المتعلقة بتخفيض الأجر بالنسبة للأحداث الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة، يعد مستجدا مهما في مدونة الشغل الحالية، ذلك أن ظهير 30 غشت 1975 كان ينص على أن الأجر يخفض حسب سن العامل؛ حيث تخفض أجرة الأحداث من 12 إلى 15 سنة بـ 50% من الأجرة وأجرة الأحداث من 15 إلى 18 سنة بـ 30% من الأجرة. للمرة الأولى في تاريخ التشريع الاجتماعي المغربي يتم النص على المساواة في الأجر بين كل الأجراء مهما كان سنهم أو جنسهم طالما تتساوى قيمة الشغل الذي يؤدونه وطالما يشتغلون المدة نفسها. وبذلك يكون موقف المشرع المغربي متماشيا مع مضمون الاتفاقية رقم 100 لمنظمة العمل الدولية، حول المساواة بين الجنسين في مقابل العمل، ومتوافق مع التشريع الاجتماعي لكل من تونس والجزائر على سبيل المثال. وقد نصت المادة 360 على أن كل اتفاق فردي أو جماعي يرمي إلى تخفيض الأجر إلى ما دون الحد الأدنى القانوني للأجر، يكون باطلا بقوة القانون، إلا في الحالة التي يكون فيها هذا الأجر لا يتناسب مع الشغل الذي أنجز فعلا كما تنص على ذلك المادة 359.

ومع أن المدونة حققت مبدأ المساواة في الأجر بين الأجير الحدث والأجير الراشد (وبين المرأة والرجل)، إلا أنه يبقى هناك غموض يكتنف الكيفية التي سيقبض بها هذا الحدث أجره، هل يتسلمه شخصيا أم بحضور ولي أمره ومراقبة مفتش الشغل. إن ذات الغموض يكتنف مسألة تدخل وحضور ولي أمر الحدث عند مرحلة إبرام العقد.

وتحقيقا لحماية أوفر للأجير الحدث يتعين أن يتسلم هذا الأخير أجره بحضور نائبه الشرعي وتحت مراقبة مفتش الشغل..

2. مدة الشغل:

- مدة الاختبار

يقصد بها مدة التكوين أو التمرين وهي منظمة بظهير 16 أبريل 1940 الذي عدل وتمم بظهير 27 مارس 54 لقد أصبحت هذه المدة موحدة في جميع القطاعات سواء كانت فلاحية أو تجارية أو صناعية أو مهن حرة، فبعد ما حددها النظام النموذجي (قرار 23 أكتوبر 1948) بالنسبة للقطاع الصناعي والتجاري في 15 يوما. وحددها ظهير 24 أبريل 1973 المتعلق بالقطاع الفلاحي في 3 أشهر، حددتها المدونة (م14) بمدد تتباين حسب طبيعة عقد الشغل الذي يكون إما محدد المدة أو غير محدد المدة. فالمدة القصوى لفترة الاختبار تختلف باختلاف أصناف الأجراء في حالة العقد غير محدد المدة حيث حددت في 30 يوما بالنسبة للعمال وفي 3 أشهر بالنسبة للمستخدمين وفي 6 أشهر بالنسبة للأطر. في حين تختلف باختلاف مدة العقد إذا كان محدد المدة. فالعقد الذي مدته 6 أشهر لا يجب أن تزيد فترة الاختبار بشأنه على أسبوعين. أما إذا فاقت مدته 6 أشهر حددت هذه الفترة في شهر واحد. وبتحديد المدة القصوى للاختبار لا يبقى أمام المؤجر سوى تحديد مدد أقل، وفي ذلك حماية للأجير وخاصة الحدث من استغلال هذا المؤجر الذي كان يتعمد إطالة فترة الاختبار إلى أجل غير مسمى حتى لا يتسنى للأجير الاستفادة من ضمانات العقد النهائي، وعلى الرغم من أهمية هذه المدة في تعزيز وتقوية تكوين الأجير، إلا أن المشرع جعل منها نظاما اختياريا فقط، حيث إن تطبيقها لا يسري على جميع المقاولات. وما دامت المدونة لم تشر إلى الآثار المترتبة على عاتق كل من الأجير والمشغل خلال هذه الفترة، فلا يوجد هناك ما يمنع من تطبيق الآثار المترتبة على العقد النهائي. كاتخاذ التدابير اللازمة لحماية سلامة الأجراء وصحتهم (24) بالنسبة للمؤجر. والمحافظة على الأشياء المتعلقة بالشغل من الضياع والتلف (م22) بالنسبة للأجير.

- مدة العمل العادية

إذا كان الأجير الحدث يتقاضى أجره بالتساوي مع نظيره الراشد عن نفس المدة التي حددتها مدونة الشغل الجديدة. في المادة 184. في 10 ساعات في اليوم، والتي يمكن تمديدها، بموجب المادة 190 والمادة 192 من مدونة الشغل، إلى 12 ساعة كحد أقصى في بعض الحالات التي تقتضيها الضرورة، فإن المادة 191 تنص على أن هذا الحكم لا يسري على الأجير الحدث الذي لم يبلغ سن 18

سنة، إذ يمنع تشغيله أكثر من 10 ساعات في اليوم، إلا أن المشرع وضع في المادة نفسها، استثناء يتعلق بالحدث البالغ 16 سنة، والذي يشتغل بالمصحة الطبية، وقاعة الرضاعة وغيرها من المصالح المحدثة لفائدة الأجراء وعائلاتهم والمشتغلين بالمخازن ومراقبي الحضور وسعاة المكاتب ومنظفي أماكن الشغل ومن إليهم من الأعوان.

ويلاحظ في هذا السياق غياب التنصيص على العقوبات في حالة مخالفة المشغلين لأحكام المادة (191)، رغم أن الموضوع يتعلق بالأحداث، والذين هم في حاجة لحماية خاصة لتفادي تعرضهم للاستغلال من طرف المشغل.

- مدة الراحة الأسبوعية والسنوية

تنص المادة 204 على أنه يمنع تطبيق نظام وقف الراحة الأسبوعية على الأحداث دون 18 سنة، وكل مشغل خالف هذا الحكم يعاقب، تبعا لما تنص عليه المادة 216، بغرامة مالية كجزاء تتراوح بين 300 و500 درهم، ويمكن أن تضاعف في حالة تعدد المتضررين الأحداث على ألا تتجاوز مجموع الغرامة 20000 درهم. إلا أن المشكل المطروح هنا هو هزالة هذه العقوبة!!

وفي سياق آخر تنص المادة 231 على أنه لكل أجير حدث قضى ستة أشهر متصلة من الشغل في نفس المقاولة أو لدى نفس المشغل، عطلة سنوية مؤدى عنها تحدد في يومين من أيام الشغل الفعلي عن كل شهر من الشغل عوض يوم ونصف بالنسبة للأجراء الراشدين، لكن شريطة ألا يتضمن عقد الشغل أو اتفاقية الشغل الجماعية أو النظام الداخلي أو العرف مقتضيات أكثر فائدة.

وتنص المادة 253 على أنه في حالة عدم تمتع هذا الأجير الحدث (الذي يقل عمره عن 18 سنة) بالعطلة السنوية المؤدى عنها فإن له الحق في التمتع بتعويض عن ذلك يساوي اجر يومين عن كل فترة من 26 يوما الشغل الفعلي متصلة أو غير متصلة.

3. الممارسة النقابية

إذا كان الأجير الحدث أكثر عرضة للاستغلال، فمن حقه الدفاع عن حقوقه في إطار الممارسة النقابية.وفي هذا الإطار يسجل على المدونة حذف القيود عن حق القاصرين في الانخراط في النقابات المهنية،حيث تنص المادة 398 على أنه يمكن لـ«الأجراء أن ينخرطوا بحرية في النقابات المهنية التي وقع عليها اختيارهم».أما فيما يتعلق بحق الأطفال الأجراء في الانتخاب وفي الترشيح لانتخاب مندوبي الأجراء، فالجديد يتمثل في تخفيض سن الناخب من 18 إلى 16 سنة، حيث تنص المادة 438 على أن كل أجير سواء كان ذكرا أو أنثى، يمكن أن ينخرط في انتخابات مندوبي الأجراء إذا أكمل سن 16 سنة وقضى ما لا يقل عن ستة أشهر من الشغل في المؤسسة أو قضاء 156 يوما من الشغل غير المتواصل في المؤسسات ذات النشاط الموسمي، كما تشترط ألا يصدر عليه أي حكم نهائي...أما فيما يخص الأهلية للترشيح للانتخابات فتشترط المادة 439 أن يكون المترشح بالغا 20 سنة كاملة، وأن يكون قد قضى مدة سنة متصلة في المؤسسة أو قضاء 104 أيام من الشغل غير المتواصل بالنسبة للمؤسسات ذات النشاط الموسمي...وتشكل هاتين المادتين عائقا أمام مشاركة الأحداث المأجورين في الحياة الجماعية، وهو ما يتعارض مع مضمون المادة 12 من اتفاقية حقوق الطفل التي تنص على ضمان حق الطفل في التعبير عن آرائه بحرية في جميع المسائل التي تمسه.

خاتمة:

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن مدونة الشغل تتضمن مستجدات أخرى عامة تهم كل فئات الأجراء، بما في ذلك طبعا المرأة الأجيرة، والطفل الأجير، والمعاق الأجير. وعلى العموم تتضمن مدونة الشغل تعديلات مهمة، ستعزز لا محالة الوضع القانوني والحقوقي للأجراء(رجالا ونساء وأطفالا ومعاقين)، إلا أن هناك مع ذلك بعض الثغرات التي مازالت تعتري هذه المدونة.

وعلى العموم يبقى الرهان الحقيقي، بعد إقرار هذا النص التشريعي الجديد - بما له وما عليه- هو التطبيق على أرض الواقع، لينعكس إيجابا على حياة الأجراء وعلى المقاولة والمجتمع بشكل عام، ثم التطلع أيضا إلى تدارك جوانب الضعف التي يمكن أن تظهر نتيجة التطبيق، وذلك في أفق المزيد من التجديد والملاءمة...

وفي سياق الحديث عن التطبيق نشير إلى مشكل متابعة المخالفات، حيث إن مفتش الشغل لا يمكنه فرض عقوبات أو اتخاذ إجراءات مباشرة في كل الحالات التي يمارس فيها خرق في حق المرأة الأجيرة أو الطفل الأجير، بما في ذلك الحالات الخطيرة.ففي حالة مخاطر السلامة والصحة، فإن المفتش لا يستطيع التدخل، وليس في مقدوره فرض غرامات كما هو الحال في بعض التشريعات الأجنبية (ألمانيا، كولومبيا، الاكواتور..)[7]، فنظام التفتيش بالمغرب يشكو من عدة عيوب ويفتقر للوسائل المادية والقانونية الكفيلة لضمان تطبيق فعال وصارم لمدونة الشغل، فهو يعاني كجهاز من نقص مهول في الموارد البشرية، ويفتقر للتكوين والتكوين المستمر، كما أن نسبة تغطيته ومراقبته لميدان الشغل تبلغ بالكاد 25% حسب الإحصاءات الرسمية، إضافة إلى أن متوسط الوحدات الإنتاجية يصل إلى 823 وحدة لكل مفتش شغل، وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة مع ما هو معروف على الصعيد العالمي حيث يتراوح المتوسط ما بين 150 و200 مقاولة لكل مفتش شغل[8]...

وبالمثل فإن طبيب الشغل، الذي يرتبط بعقدة شغل مع المشغل، يفقد استقلاليته وحريته وسلطته فيما يتعلق بأداء مهامه، وهو ما سيؤثر سلبا على تطبيق مقتضيات القانون.

ويسجل على مدونة الشغل أنها لا تغطي كل الأنشطة الاقتصادية (مثل القطاعات التقليدية وغير المهيكلة، والعمل المنزلي المأجور، والأنشطة العائلية..)، ومعنى ذلك أن هذه الأنشطة ستظل بعيدة عن كل مراقبة إدارية ومساءلة قانونية.فصحيح أن هناك إشارة إلى اعتماد أنظمة قانونية خاصة ببعض هذه القطاعات، كما تنص على ذلك المادة 4 من المدونة، إلا أنها لم تعرف طريقها بعد إلى الوجود، والى ذلك الحين سيظل عدد كبير من الأطفال والنساء، عرضة لشتى أنواع الاستغلال.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن القضاء على ظاهرة تشغيل الأطفال ومنع استغلالهم لا يتم فقط باعتماد المقاربة القانونية، مهما كانت متقدمة، بل أيضا بمواجهة المشاكل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر سلبا على وضعية الأطفال، وذلك بتعميم وإلزامية الالتحاق بالمدارس إلى سن العمل وبتحسين مستوى عيش الأسر وتقديم المساعدة للأحداث الذين يواجهون صعوبات ومحاربة الأمية ومراجعة العادات والتقاليد التي تعوق التمتع الكامل بحقوق الطفل..الخ، وبكلمة واحدة باعتماد مقاربة شمولية، يشكل البعد القانوني أحد أبعادها فقط وذلك انسجاما مع ما تنص عليه اتفاقية حقوق الطفل[9].كما أن معالجة ظاهرة تشغيل الأطفال تقتضي الانتقال من التقنين القانوني إلى إعادة الإدماج والتأهيل للأطفال ضحايا الاستغلال. وذلك غير ممكن بدون تعبئة اجتماعية ينخرط فيها إضافة إلى الدولة، كل الشركاء الاجتماعيين من نقابات ومشغلين ومفتشي شغل ومنظمات غير حكومية..الخ

هـــوامش

(*) منشورات الكونفدرالية: مدونة الشغل: قانون 99- 65 يوليوز 2003.

وسلسلة «نصوص تشريعية وتنظيمية العدد 2003/16 : القانون الجديد المتعلق بمدونة الشغل.

(1) منظمة العفو الدولية : «الطفولة الضائعة: الانتهاكات الجسيمة بحق الأطفال». لندن 1995. التصدير.

(2) منشورات المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان «حقوق الطفل»/1998: ديباجة اتفاقية حقوق الطفل.

(3) محمد الدريج: الأطفال في وضعية صعبة سلسلة المعرفة للجميع العدد 25-2002 ص108-109.

(4) المرجع نفسه ص110.

(5) المرجع نفسه ص113-114.

(6) يأتي هذا التعديل المهم كاستجابة لواحد من المطالب الأساسية للفاعلين الحقوقيين بالمغرب، انظر على سبيل المثال:

الجمعية المغربية لحقوق الإنسان: «وثائق ونصوص مرجعية» يونيو 2002-ص67 .

(7) عبد العزيز العتيقي: «محاضرات في القانون الاجتماعي المغربي» كلية الحقوق 94-95 ص 245

(8) ملف حول «نظام تفتيش التشغيل بالمغرب» جريدة الصحيفة عدد 151-27 فبراير/4 مارس 2004.

(9) منشورات المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان: «حقوق الطفل»/1998 : ديباجة اتفاقية حقوق الطفل المواد 33،34،36.

لائحة المراجع المعتمدة:

- الجريدة الرسمية: «مدونة الشغل»، السنة الثانية والتسعون، عدد 5267 بتاريخ 2003/12/08.
- منشورات الكونفدرالية: مدونة الشغل: قانون 99-65 يوليوز 2003.
- «سلسلة نصوص تشريعية وتنظيمية» العدد 16-2003: القانون الجديد المتعلق بمدونة الشغل.
- منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية «سلسلة نصوص ووثائق»: المدونة الجديدة للشغل رقم 99-65 عدد 93 الطبعة الأولى 2004.
- منظمة العفو الدولية : «الطفولة الضائعة: الانتهاكات الجسيمة بحق الأطفال». لندن 1995. التصدير
- منشورات المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان: «حقوق الطفل»/1998: ديباجة اتفاقية حقوق الطفل.
- عبد العزيز العتيقي: «محاضرات في القانون الاجتماعي المغربي» كلية الحقوق 94-95 ص.
- مؤلف جماعي: دراسة تحليلية ونقدية لمدونة الشغل المرتقبة،مشروع 98 المرجع السابق نفسه ص: 110.

الجمعية المغربية لحقوق الإنسان: «وثائق ونصوص مرجعية» يونيو 2002-ص 67 .

- عبد العزيز العتيقي: «محاضرات في القانون الاجتماعي المغربي» كلية الحقوق 94-95 ص 245.
- ملف حول «نظام تفتيش التشغيل بالمغرب» جريدة الصحيفة عدد 151-27 فبراير/4 مارس 2004.
- منشورات المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان: «حقوق الطفل»/1998: ديباجة اتفاقية حقوق الطفل المواد 33 , 34 , 36 .
- محمد الدريج: الأطفال في وضعية صعبة سلسلة المعرفة للجميع العدد 25-2002 ص 108.

أطفالنا وقصص الحيوان
نماذج تطبيقية من الرسوم المتحركة وأفلام الأطفال

د. باسمة بسام العسلي
محاضرة في جامعة هاواي - بيروت

الملخص

يتعلق الأطفال بالحيوانات تعلقا ملحوظا. وربما يرجع ذلك إلى أن بعض الحيوانات أصغر حجما من الراشدين من بني الإنسان، وربما تتشابه وجوه التعبير من حيث البساطة والفطرة بين الصغار. صغار البشر وصغار الحيوان. وتُعتبر قصص الحيوان النوع الأدبي الأكثر انتشارا بين مواضيع أفلام الرسوم المتحركة وأفلام الأطفال عموما. إلا أن هذه القصص ليست نوعا واحدا يُتبع، ولا نمطا ثابتا محددا لايتغير، بل هي أنواع وأنماط، أيسرها ذلك التقسيم إلى ثلاث فئات رئيسة هي على التوالي:

أ. الحيوانات التي تسلك سلوك الكائنات البشرية (نحن البشر في فرو وريش).

ب. الحيوانات التي هي حيوانات لكنها ناطقة.

ج. الحيوانات كما هي في الطبيعة.

ولكل نوع من هذه الأنواع مفهومه و خصائصه كما أن كل نوع يتوجه إلى مرحلة عمرية خاصة بالطفل.

في هذه الدراسة سنستعرض نماذج تطبيقية عن هذه الأنواع من الرسوم المتحركة ومن أفلام الأطفال صدرت مؤخرا ولاقت النجاح.

نموذج النوع الأول هو البحث عن نيمو. ونموذج النوع الثاني الولد الصالح. ونموذج النوع الثالث فلاش..

كما سنستعرض قصص الحيوان وقد أخذت صورا فنية عدة فمن ذلك حكايات التحول أي تحول الإنسان إلى حيوان ومثاله في أفلام الرسوم المتحركة: (الأخ الدب) Brother Bear، والهدف من هذه الحكايات عرض الحياة من وجهة نظر الآخر وهو الحيوان هنا.

واليوم تحتضن مدينة دبي للمرة الأولى في العالم العربي والشرق الأوسط مهرجان الرسوم المتحركة الذي تقام فعالياته بين 23 تشرين الأول و28 منه لهذا العام 2004 م، وذلك بمناسبة الاحتفال بيوم الرسوم المتحركة العالمي والذي يصادف يوم 28 أكتوبر من كل عام في معظم عواصم العالم.

من هنا جاءت هذه الدراسة. بقعة ضوء. تشير إلى إيجابيات هذه الأعمال وبعض السلبيات في حال وجودها. وتفتح الطريق لمزيد من النقاش والحوار والدراسات المستفيضة.

وذلك بمناسبة الاحتفال بيوم الرسوم المتحركة العالمي والذي يصادف يوم 28 أكتوبر من كل عام في معظم عواصم العالم. وتعتبر قصص الحيوان النوع الأدبي الأكثر انتشارا بين مواضيع أفلام الرسوم المتحركة. وقد أبدع فنانو الرسوم المتحركة في عرض هذه الحكايات ضمن عالم ملون جميل.

وقد نعجب من تعلق الأطفال بالحيوانات، ربما يعود سبب ذلك إلى أن أكثر من نصف سكان العالم يعيشون في المدن، وطفل المدينة يفتقد ذلك الاتصال الحميم واليومي مع الحيوانات والذي أصبح من مآثر سكان القرى، ومع أن الأشكال الأكثر شيوعا لقصص الحيوانات قصص الكلاب والأحصنة عبر السنين، إلا أن الزمن المعاصر أبرز اهتماما مفاجئا بالحيوانات غير الأليفة وظلت القصص التقليدية: قصص الكلاب والأحصنة معنا، إلا أنها لم تعد تنفرد وحدها بالساحة، فالاتجاهات المعاصرة حملت طفل اليوم على متنها إلى الغابات والحقول والأنهار والبحار مع قصص الأسود والفيلة والثعالب والأسماك والدلافين، بل حتى في زوايا البيوت مع الهررة والفئران[1].

وعلاقة الطفل الوجدانية بالحيوانات أيسر على الفهم من علاقته بالإنسان الراشد.

«ولعل ذلك يرجع إلى أن بعض الحيوانات أصغر حجما من الراشدين من بني الإنسان، وثمة شواهد نفسية كثيرة تدل على قرب الحيوان من نفس الطفل، ويبدو ذلك من ظهور الحيوانات في أحلام الأطفال وفي مخاوفهم، كما تعتبر الحيوانات على المستوى الشعوري أصدقاء للأطفال»[2].
«لقد أثبتت دراسة معاصرة لميول عينة من أطفال الروضات أن قصص الحيوان هي الأكثر قبولا وإمتاعا للأطفال»[3].

تصنيف قصص الحيوان[4]

يمكن أن نقسم قصص الحيوان إلى ثلاث فئات رئيسة هي على التوالي:

أ. الحيوانات التي تسلك سلوك الكائنات البشرية (نحن البشر في فرو وريش).

ب. الحيوانات التي هي حيوانات لكنها ناطقة.

ج. الحيوانات كما هي في الطبيعة.

وهذه الفئات الثلاث يمكن تقسيمها إلى فئات أخرى أصغر. ولكن ذلك قد يشتت انتباهنا دون أن نحظى بطائل من وراء ذلك. بينما يعد هذا التقسيم مهما إذ يوجه اهتمامنا إلى شتى الأهداف ووجهات النظر التي تثيرها هذه القصص، كما يوجه مسارنا في نقدها.

وبدون شك تعتبر كتب الفئة الأولى الأكثر مرحا. حيث نجد الحيوانات وهي تتباهى وتتبختر حاملة فضائل الإنسان ومثالبه. ومعظم القصص في هذه المجموعة من Animal Comics نوع مهزلة الحيوان، وهي مكتوبة بشكل أساسي لأطفال الأربع إلى سبع سنوات مع القليل القليل لذوي العشرة والاثنتي عشرة سنة. هذه القصص يجب أن تكون في أساسها صادقة في تمثيلها لطبيعة البشر وليس لطبيعة الحيوان، كما يجب أن تصدر في روايتها عن قلب حكيم وروح فكهة.

من أوائل من عرض هذا النوع من الحكايات واشتهر في تصويرها الأمريكي والت ديزني - (1901-1966) واسمه الأصلي والتر إلياس الذي بدأ حياته رساما متواضعا يبيع رسومه لأحد المحلات في كانساس سيتي، قبل أن ينتهي من دراسة الفنون الجميلة ثم انتقل مع أخيه المصور الفوتوغرافي «روي» إلى لوس أنجلوس حيث أقاما اعتبارا من العام 1921. ابتكر ديزني أولا شخصية الأرنب «أزوالد» عام 1926 وفي العام التالي تبنى ديزني شخصية الفأر الظريف «مورتيمر»، وهو الفأر نفسه الذي حمل لاحقا اسم ميكي، وذلك اعتبارا من الفيلم الثالث الذي حقق في العام 1928 نجاحا كبيرا على المستوى العالمي.

قام ديزني بتسويق شخصية ميكي ماوس وتلوينها ومنحها صوته خلال السنوات السبع الأولى من عمرها ولم يشأ الاعتراف بأن صانعها الحقيقي هو أحد معاونيه القدامى «بوب أيوركس». هذا النجاح دفع ديزني إلى عرض فأره محاطا برفاق له هم: «بلوتو، دونالد وبامبي» بدل أن يبقى وحيدا. وبدا هذا الفأر الأميركي وهو يداعب مخيلة الصغار عابثا بالحدود واللغات وبالأنظمة السياسية والاقتصادية خارقا جدران برلين ومعسكراتها السابقة ودول عدم الانحياز ومحظوراتها وناطحات سحاب طوكيو ومركبات ديسكوفري وموضحا اللعبة السياسية الدولية والحرب الباردة[5].

كانت الامبراطورية السحرية التي شيدها ديزني تقوم على أكتاف الكثير من المبدعين من هؤلاء: الرسام الإنجليزي «إيرنست هوارد شيبرد - ت 1976 م» والذي رسم قصص الدب «ويني ذا بو» ومنح الحياة للدب ذي العقل الصغير وأصدقائه، اشتهر «ويني ذا بو» وصار محبوبا لدى أطفال العالم من خلال المسلسلات المصورة التي أنتجتها شركة ديزني. من جهة أخرى ظهر المتمرد الهوليوودي «تيكس آفري» واسمه الحقيقي «فرد آفري» (1907 - 27 آب 1980) والذي يعتبر النقيض الأساسي لوالت ديزني وأحد كبار محطمي أسطورة الحلم الأميركي. كان آفري فنانا مبدعا عرف كيف يجعل من شخصية الكلب «دروبي» شخصية حية ذات أبعاد مركبة. «دروبي» كما صوره آفري كلب كئيب أخرق مثير للاشمئزاز، لكنه يعرف مع هذا كيف يتصدى مثلا لقطيع من الخراف الضارية وكذلك لعصابات الخارجين على القانون. ومن ثم عرفت هذه الشخصية كيف تنتشر انتشارا واسعا في أوساط الأطفال الأميركيين.

منذ البداية انطلق آفري يثقف نفسه فيما راح يتأمل عثرات المجتمع الأميركي وأبعاد الشخصية الأميركية في علاقتها بالحلم الأميركي، وكانت بداياته الحقيقية قد قادته إلى

تحقيق شرائط مصورة انطلاقا من خرافات إيسوب، مما قاده على طريق استخدام التراث الشعبي استخداما مستقى من تحليلات فرويد ثم برونو بتلهايم مركزا على عناصر العدوانية والمبالغة. ومن أبرز الشخصيات التي ابتكرها آفري:

«كريزي كات، ليوني تيونز، باغز باني، دافي داك، شيلي ويلي».

القصص من النوع الثاني هي قصص الحيوانات الأكثر جدّية حيث تقدم الحيوانات كما هي في الطبيعة إلا أنها تنفرد بخاصية واحدة من خصائص البشروهي القدرة على التفكير والنطق والكلام. وهذه القصص هي للأطفال الأكبر سنا - التاسعة إلى اثنتي عشرة سنة. وتتمحور مواضيعها حول قصص الحيوانات الحقيقية في حياتها القاسية والمخاطر التي تتعرض لها باستمرارمن أعدائها في الطبيعة أومن الإنسان، ملونة بمسحة شاعرية عاطفية أو بعرض مبالغ في تشخيص الحيوان.وباختصار نقول: عندما توصف الحيوانات بأنها حيوانات ناطقة، فإننا نجد سلوكها ومشاكلها مرتبطة بعالمها الحيواني.

كان من أوائل الأفلام المصورة والتي تناولت هذا النوع مسلسل «الجمال الأسود» Beauty Black.

أما الحيوانات من النوع الثالث من هذه القصص فتتسم بموضوعية عرضها. حيث لايشرح الكاتب دوافع الحيوان أو سلوكه من خلال حوار الحيوان أو تفكيره، وإنما يمكن تخمين هذه الدوافع من خلال سلوك الحيوان الذي يلاحظه مراقبو الحيوانات وعلماؤهم.

وهذه النوعية من الكتب تناسب الأطفال من السابعة أو الثامنة وحتى عمرالنضج والرشد. وتتراوح قصص هذه المجموعة بين الإثارة المحضة وبين الواقعية الصرفة، كما قد تكون تارة مرحة وتارة أخرى مرعبة وحزينة.

وفي هذه الدراسة سنستعرض نماذج تطبيقية عن هذه الأنواع لاقت النجاح أخيرا.

نموذج النوع الأول هو البحث عن نيمو. ونموذج النوع الثاني الولد الصالح. ونموذج النوع الثالث فلاش..

أ - الحيوانات التي تسلك سلوك الكائنات البشرية:

(نحن البشرفي فرو وريش وزعانف): البحث عن نيمو

مع أواخرالقرن العشرين وانتهاءالحرب الباردة وتصاعد وتيرة الأصوات المطالبة بحقوق الإنسان والخصوصية الثقافية والحضارية وأهمية الانفتاح على الآخر إلى جانب انتشار جمعيات حماية البيئة وجمعيات الرفق بالحيوان وتشريع القوانين التي تحمي الأطفال من الإساءة التي قد توجه إليهم كل ذلك أتاح لشركة ديزني أن تجدد في طروحاتها وتعالج مواضيع أكثر ملامسة لحاجات الطفل وتؤكد على تماسك الأسرة مع إعطاء هامش من الحرية للصغار من أجل بناء الذات الأكثر صلابة في مواجهة التحديات والصعوبات التي يتعرض لها الفرد في المجتمعات المادية المعاصرة. ولقد ساهم التطور التقني في مجال عالم السينما والرسوم المتحركة وخدع الحاسوب في بلورة وصقل الصورة إلى أبعد مدى ليكون المشاهد في حال استحواذ وتشوق مما يجري تحت بصره. وهكذا نجحت قصص الحيوان المعروضة في عالم الرسوم المتحركة في جذب الصغار كما الكبار، كيف لا ! وهي تخاطب الفطرة الإنسانية في أخص خصوصياتها!

قدمت أفلام والت ديزني مع بيكسار ستوديو الأفلام المتحركة أخيرا قصة:

«البحث عن نيمو» والقصة تتناول حكاية سمكة صغيرة من نوع السمك المهرج ولد بعد مقتل أمه وأخواته البيوض في هجوم لسمك القرش ووجد الأب السمك «مرهف» نفسه وحيدا مع هذا الصغيرالذي بقي له من أسرته. نظر إلى الصغير بحنان قائلا:

لا عليك. والدكَ هنا. والدكَ يمسك بك. أتعهد بألا يصيبك أذى يا نيمو.

هذه الفكرة الأولية التي حملها الأب ومحاولاته الدؤوبة لئلا يتعرض ولده للخطر كل ذلك جعله شديد التمسك به، شديد الحذر والخوف عليه، وأحيانا شديد القسوة في اتخاذ الإجراءات الاحترازية لحمايته مما أشعر نيمو الصغيرأنه يختنق وفي لحظة غضب قال الصغير: إنني أكرهك. وهرب في المحيط. هنا تعرض الصغير للخطر الحقيقي إذ قام صياد مغامر باصطياده

وبيعه بعد ذلك إلى طبيب أسنان يمتلك حوض أسماك في عيادته الخاصة الموجودة في سيدني في استراليا. وبدأت رحلة الأب الشاقة للبحث عن نيمو. وتعرض لمغامرات كثيرة، تصدى لثلاثة من أسماك القرش وفجرها، ثم غاص آلاف الأميال إلى الأعماق حيث التقى وحشا ضخما لكنه استطاع أن يربطه إلى صخرة، ثم تصدى لأسراب من قناديل البحر وتملص منها مع صديقته السمكة دوري، ثم رافق السلاحف البحرية في تيار استراليا الشرقي، حتى إذا قارب الوصول وقع مع دوري في جوف حوت لكن دوري ساعدته في إقناع الحوت الذي قام بقذفهما من معدته وما أن وصل الاثنان إلى شاطئ سيدني حتى أحاطت بهما طيور البجع بحثا عن طعام فطور لها إلا أن أحدها وهو «ناجي» ساهم في إنقاذهما ومساعدتهما للوصول إلى حيث نيمو. أما نيمو الصغير فقد عاش تجربة أخرى ضمن حوض الأسماك وتعرف على الأنواع المختلفة من الأسماك، ومع المآزق التي وضع نفسه فيها جاء دعم الصديق جيل ليعلمه كيف يحل مشاكله بنفسه. ونستمع إلى الحوار بينهما:

نيمو: هلا ساعدتني؟ جيل: لا، دخلتَ إلى هناك وبإمكانك أن تخرج.

بعد ذلك حاول نيمو الهرب وأخفق تارة ونجح تارة أخرى بينما كان صديقه جيل يدفعه إلى النجاح قائلا: إنك تستطيع ذلك.

وأخيرا جاءت التعليقات الأهم من طائر البجع ناجي وهو يروي لنيمو كيف خاض والده التجارب المريرة لإنقاذه قائلا:

- أنت محظوظ لأن هناك من يبحث عنك.

- ربما هو في طريقه إلى هنا مباشرة. سيكون في ميناء سيدني في غضون أيام. ولن يوقفه أحد حتى يعثر على ابنه. آمل أن يحقق هدفه. إنه أب مخلص صدقوني.

- أبوك يصارع المحيط بحثا عنك.

- إنه أب صالح.. تكبد هذا العناء بحثا عنك.

كل ذلك منح نيمو الدافع لينجح في الهرب ويعود إلى المحيط، حيث اللقاء الرائع لكن فرحة اللقاء سرعان ما تعكرت بوقوع الصديقة دوري في الشباك وهنا ظهرت قدرة الصغير في إنقاذها، وظهر للأب قدرة الصغير على حل المشكلات لقد كبر نيمو. وعانق الصغير أباه قائلا: لاأكرهك. رجع نيمو وأبوه إلى بيتهما في الشعاب البحرية. لقد حان وقت المدرسة ومضى الصغير مع معلمه الأستاذ راي، ولكنه تذكر فجأة: أستاذ راي انتظر نسيت شيئا. ورجع إلى أبيه قائلا: - أحبك يا أبي.

- وأنا أحبك يا ولدي.

- أبي بالإمكان أن تتركني.

- عذرا. يمكنك الذهاب بمغامرة. إلى اللقاء يا بني.

هذا التطور في معالجة أحاسيس الصغار من الكراهية الناشئة عن التمرد ومحاولة إثبات الذات وإشباع حب الاستطلاع وروح المغامرة بحيث يعيش الصغير تجربته الخاصة، حتى إذا دفع ثمن ثورته وعنفوانه عاد إلى حضن الوالد قائلا: لا أكرهك. هذا التطور في المشاعر تحكمت فيه التجربة الخاصة، والحاجة الصادقة إلى الأب الحبيب، ونصل إلى القمة عندما يعترف الصغير أخيرا بحبه قائلا: أحبك أبي.

ويبدو لنا الأب وهو يستحق هذا الحب الحقيقي بعد أن عرض نفسه للموت مرات ومرات.

فكرة القصة رائعة لأنها قصة الطفولة الإنسانية في كل زمان ومكان وإن اتشحت بلبوس عالم الحيوان وهو هنا عالم الأسماك. فعالم الأسماك هذا هو نحن وقد ارتدينا الزعانف.

وتلمس الحكاية مشاعر الفطرة التي لا تتغير وتستجيب لحاجاتها وأشواقها وخطوطها الأصيلة من الخوف والرجاء والحب والكره.

سيناريو النص تمت معالجته مرارا وتكرارا ليأتي وقد تشرب بالحكمة جنبا إلى جنب الروح الفكهة والمسلية.

فمن الأقوال الحكيمة نجد:

❖❖ الأستاذ راي: استنباط المعرفة هو أمر شاعري.

❖❖ دوري: ثق بي، هذا ما يفعله الأصدقاء.

❖❖ ويسأل مرهف - السمكة الأب - السلحفاة - كروات - عن أولاده السلاحف الصغار:

- كيف تعرف أنهم صاروا جاهزين؟

ويجيب الأب: أنا أعرف حين يعرفون هم.

❖❖ ونستمع إلى الحوار الممتع بين الأب مرهف وصديقته دوري عن ولده نيمو:

- لقد تعهدتُ بألاأدعه يصاب بمكروه.

- إنه لغريب أن تتعهد له بذلك.. ماذا؟

- بأنك لن تدعه يصاب بأي مكروه. هذا يعني أنه لن يحدث له شيء إطلاقا. فالحربون الصغير لن يتسلى بشيء.

❖❖ وفي بطن الحوت نجد مرهفا يصاب بالذعر قائلا: نصف المكان فارغ.

وتجيبه دوري المتفائلة: بل نصفه ملآن.

أمّا المشاهد المضحكة فنجد منها:

مشهد البداية حيث تظهر الأم مرجان والأب مرهف وهما ينظران إلى آلاف البيوض بانتظار تفقيسها ونسمع الحوار التالي:

- انظري سوف يستيقظون.. انظر إنهم يحلمون. لكن يجب أن نطلق عليهم أسماء.

- جميعهم! الآن مباشرة! حسنا سنطلق على هذا النصف مرهف الابن والنصف الآخر مرجان الابنة. حسنا. انتهينا.. أحب اسم نيمو.

- في غضون يومين سنكون أبوين. هل سيحبونني؟

- هناك أكثر من 400 بيضة الأرجح أن أحدهم سيحبك بالتأكيد !

هذا العمل الفني بفكرته وكتابته وإخراجه يدين للمبدع «أندرو ستانتون».

❖❖ من الناحية الفنية نجد أن الأسماك عرضت على حقيقتها كما هي في عالم البحار لم يتغيرشكلها، واعتمدت الأبحاث والدراسات العلمية لإعطاء العمل المصداقية المطلوبة. فتم التقاط صور حقيقية لعالم البحار في منطقة نائية في سكوتلندة حيث بدت مياه المحيط واضحة تحت سطح المياه وتمت زيارة الشعاب المرجانية حيث تعيش مجموعات السمك المهرج، وبعد ذلك قلدت هذه المشاهد تقليدا حقيقيا على الرسوم المتحركة. فقام رالف إيغلستون (المصمم الفني) بتحديد تشكيلة من الألوان تحت سطح الماء وصورت الشعاب المرجانية في بداية الفيلم صافية لونها أزرق خفيف، ومع سير الأحداث بدا لون الشعاب أزرق مخضرا ثم أسود ثم أزرق ليصبح مع الاقتراب من ميناء سيدني أكثر خضرة. أما الألوان الباهتة فقد استعملت لتحديد اللون الأساسي ولتحقيق الإضاءة الكلية للفيلم حسب اتجاه الضوء وبما يتناسب مع المزاج العاطفي والنفسي للشخصيات وما تمر به من مخاطر. بالمقابل قام المدير الفني بتصوير جزئيات الماء وهي تتماوج إلى الأمام والخلف، كما صورالمياه العكرة بألوانها الباهتة وبذلك أمكننا مشاهدة أعمدة الضوء وإدراك كيفية اختلاف الإضاءة حسب الوسط المائي من الشعاب المرجانية الضحلة إلى مياه المحيط الزرقاء الصافية إلى المياه العكرة في الميناء أومياه المجارير.

تلك كانت الحقائق العلمية التي تم نقلها إلى عالم الرسوم المتحركة لكن ثمة أمورا تم تحويرها لأن الأسماك غير قادرة على القيام بها. ذلك أن عيني السمكة الحقيقية تقع في طرفي رأسها وليس في مقدمة وجهها كما الرسوم، كما أن السمكة لاتملك أجفانا ولا تطرف لها عين ولا تتكلم، فكيف تصمم السمكة بحيث تتكلم وتعبرعن مشاعرها الإنسانية؟

لقد لاحظ الرسامون الكلاب ودرسوا كيف تعبرعن مشاعرها فوجدوا ذلك من خلال الحركات الخفيفة لحاجبي الكلب والتي تكفي للتعبير عن الحزن أو السعادة أو الغضب. والشيء نفسه تم في تصاميم الأسماك فقد جاء التركيز على حجم حاجبي السمك حتى نلمح مشاعره الرقيقة. وتم بعد ذلك تحريك السمكة، وتحريكها أمر ليس بالسهل بل هو أشبه ما يكون بتحريك منديل ورقي قوي تحت سطح الماء، فهي مرتخية وناعمة الملمس من جهة لكن العضلات تحركها من جهة أخرى. أما الشخصيات الرئيسة في هذا العمل فهي الأسماك ويثبت الفيلم أن هناك 7,3 مليار من الأسماك في البحار.

وتكثرالأنواع المعروضة في هذه القصة فهناك:الأب مرهف وولده نيمو من نوع الأسماك البهلوان التي تعيش بين زوائد شقائق النعمان.وهناك سمك القرش. سلحفاة البحر. البجع السمكة النافخة. الجمبري. حصان البحر. نجمة البحر. سمكة الصباح. الأخطبوط...

الفيلم حقق أهدافا معرفية جنبا إلى جنب القيم الإنسانية. وتداخل في هذاالعمل الإبداعي عالم البحار بكل حقائقه العلمية مع مشاعر الإنسان وهمومه وحياته، أصدقائه وأعدائه، تجارب التعلم في المدرسة وتجارب الحياة العملية.

هي قصص الحيوان. من يصدق ذلك؟ إنها قصصنا في لبوس الحيوان.

ب. النوع الثاني لقصص الحيوان هو حكايات الحيوانات الناطقة

من أواخر النماذج لهذا النوع ما عرض تحت اسم: الولد الصالح Boy Good من تأليف وإخراج: جون هوفمان. والقصة تتحدث عن علاقة نشأت بين طفل لم يملك كلبا وكلب لم يعرف صديقا. فهي حكاية علاقة بين البشر والكلاب ولكن بقالب إبداعي. هي ليست المرة الأولى التي نشاهد فيها كلابا ناطقة. وهي بالتأكيد ليست المرة الأولى التي نشاهد فيها حكايات عن غرباء من العالم الخارجي. ولكنها المرة الأولى التي نشاهد فيها حكاية عن كلاب ناطقة قادمة من كوكب آخر من العالم الخارجي. والفكرة مستوحاة من قصة «كلاب من الفضاء الخارجي» للكاتب «زيك ريتشاردسون» إلا أن المخرج قام بصياغتها عبر حكاية تجمع بين سبعة كلاب من فصائل عدة، وأربعة أطفال مختلفين في عمرالثانية عشرة منهم: صبيان مشاكسان وفتاة أمريكية سوداء أو كما تسمى في بلادها أميركية أفريقية، ثم هناك الطفل«أوين بيكر» البطل الحقيقي الذي يفتقد إلى الصداقة أو الرفقة الطيبة لكثرة ما ينتقل والداه من منطقة لأخرى ومن بيت لآخر.

كانت العقبات أمام إخراج مثل هذا السيناريو تتمثل في: البحث عن أصوات لشخصية الكلاب بحيث تبدو مقنعة وواقعية، وفي تدريب الكلاب حتى تتفق حركاتها تماما مع السيناريو، بالمقابل تم اللجوء إلى أقل عدد ممكن للتأثيرات الصورية وخدع الحاسوب للإيحاء بحركة الفم للكلاب حتى تبدو وكأنها تتكلم بشكل عفوي وطبيعي ودون مبالغة في الحركة أو اتساع في الأشداق أو مبالغة في رفة العين بحيث نظن أن الكلاب تخاطبنا حقا.

البطل الرئيسي الطفل أوين بيكر طلب من والديه أن يربي كلبا بعد أن حقق شرطهما برعاية كلاب الجيران على مدى ثلاثة أشهر، وفعلا ذهب إلى مركز رعاية الكلاب حيث اختار واحدا دون أن يدري أنه قادم من العالم الخارجي. ولكن هذا الكلب أظهر ذكاء واستجابة للأوامر منذ يومه الأول، وفي الليل خرج الكلب إلى مركبته الفضائية ولحقه أوين وبدأ اتصال الكلب بالمحطة الأم، ولكن بسبب خطأ من دعسة قدم الكلب على الآلة صار بإمكان أوين التحادث مع الكلب بل ومع سائرالكلاب التي لطالما كان يقوم بمسايرتها. وعقدة القصة تقوم على أن هذا الكلب جاء بمهمة رسمية من الكوكب الأم. كوكب سيريوس. فالكلاب قد وصلت منذآلاف السنين إلى الأرض من هذا الكوكب القريب من أورانوس لتسود الأرض وتتحكم فيها وقد انتشرت شائعة أن الكلاب تحولت إلى مجموعة حيوانات منزلية أليفة.. فإذا ثبتت الشائعات فإن الملكة ستقرر عودة الكلاب جميعا إلى كوكبها.

وتبدأ المشاهد الفكاهية التي تثبت أن هذه الكلاب أصبحت فعلا حيوانات مدللة كسولة مترفة ومرفهة وجشعة إلى أبعد مدى، وأنها لم تعد تصلح لشيء. وتبدأ الكلاب بالتوسل لهذا الضيف القادم حتى يعلمها احترام النفس. كما تبدأ عمليات التدريب المضحكة، وتصل الملكة وتحدث مجموعة مفارقات مضحكة تأتي بنتائج عكس المطلوب ويشعر أوين بالخطر فيحاول التدخل قائلا: «إن الكلاب تعني لنا الكثير، إنها تؤمن لنا الحماية. ترافقنا في حياتنا وتحذرنا من الأشياء

السيئة التي قد تحدث لنا. بعض الكلاب تعمل مع الشرطة ورجال الإطفاء وتنجز أشياء رائعة. وبعض الكلاب تساعد المصابين بالعمى من خلال قيادتها لهم على الطريق. إننا نعتمد على الكلاب كثيرا» إلا أن كلبة الداني تقرر عودة الكلاب معها وهذا ما حدث. ويصلح أوين جهاز الإرسال ودون أن يشعر يرسل رسالة إلى العالم الخارجي فحواها: اعتذاره عن تدخله وتعبيره عن افتقاده لكلبه قائلا: «أفتقدك كثيرا. لم أعرف صديقا مثلك. أردتك أن تعيش معي. ولكني أعلم أن لك موطنا خاصا بك. أتمنى ألا أكون قد عقدت الأمور وأرجو ألا يعاملوك بقسوة لأنك ولد صالح».

وصلت الرسالة وقرأتها الملكة والتفتت إلى الكلب قائلة: لطالما تساءلت ما الذي يجعل المخلوقات البشرية تقودنا وتجعلنا نفقد الزمام. أخبرني.

ويجيب الكلب البطل: أعتقد أنها الصداقة.

وتتساءل الملكة: يبدو أن هذا يحمل معنى الوفاء الكبير. أخبرني أين يكمن وفاؤك ويجيب الكلب: أفضل اسم « هابل ». وهو الاسم الذي اعتاد أوين أن يناديه به.

وتعود المركبة الفضائية محملة بالكلاب ومعها هابل الذي عاد بشرط: أن يفقد القدرة على التخاطب مع أوين.

القصة نموذج عن حكايات الحيوانات الناطقة وهي تعبّر عن ثقافة الغرب وحضارته بكل تفاصيلها وجزئياتها فمن ذلك اختيار اسم الكلب، إذ إن هابل مستمد من اسم المقراب الفضائي هابل الذي يسير في ظلام الليل الكوني على ارتفاع 600 كم فوق رؤوسنا وبسرعة 27000 كم/ ساعة. استنبط هابل من اسم عالم الفلك الأميركي «أدوين باول هابل» مكتشف المجرات وتمدد الكون. أما هابل. المقراب الفضائي. الشبيه بأقمار التجسس الصناعية الأمريكية فقد أنجز خلال عقد من الزمن. أي منذ عام 1993م. 300000 رصد على الأقل لنحو 30000 هدف سماوي، من خلال زوج النظارات العجيب «هابل كوستار»[6]، بالمقابل فقد حمل الفيلم بعض المؤثرات المخالفة لثقافتنا وعقيدتنا فيما يختص بمفهوم تكريم الله للإنسان وجعل السيادة له على الأرض منذ بدء الخليقة دون منازع، وفيما يختص بالتعايش مع الكلاب، نعم لقد أجاز الشارع امتلاك الكلب للراعي والفلاح والصياد، كما أجاز الأكل من صيد الكلب والجوارح. ولكن المشكلة تكمن في ذلك التودد والعناق والقبلات القائمة بين الطفل والكلب وما تحمله من رسائل للطفل العربي الذي يرى في الأمر شيئا ممتعا. وتبقى القصة مثال للحيوانات الناطقة.

ج. النموذج الثالث والأخير لقصص الحيوان هي الحيوانات كما هي في الطبيعة

ويعتبر فيلم «فلاش» من سلسلة ديزني نموذجا ناجحا لهذا النوع من الحكايات. والحكاية تروي قصة التعلق العاطفي الذي جمع بين الطفل وحصانه مماجعله يتحمل جميع التحديات بدءا من الخدمة في اسطبل الرجل الغني الذي اشترى منه حصانه بسبب حاجته للمال ثم ما تعرض له من إهانات مقابل أن يكون قريبا من حصانه الحبيب، حتى إذا علم أن ذلك الرجل الغني قرر قتل فرسه أقدم على الفرار بحصانه وركوبه في رحلة سفر شاقة ومضنية من ولاية إلى أخرى، كل ذلك حتى يلتقي بوالده العائد عبر المحيط، وفي الطريق تعرفت عليه صحفية فأنزلت خبر هذا الفتى المقدام الذي بذل المستحيل لتحقيق هدفه، وتنتهي الحكاية بنجاح الفتى في الاحتفاظ بملكيته لحصانه وجرأة ابن الغني في مواجهة أبيه لإحقاق الحق والدفاع عن مطالب صديقه الفتى وتبرز شمائل الفتيان وفضائلهما في اتخاذ المواقف التي تليق بالرجولة الحقيقية. هنا الحصان هو الحصان كما هو في الطبيعة. ويسحرنا وهو يجري عبر السهوب، ويمشي الهوينى على رصيف المدن المرصوفة. ويسابق الريح بينما ترخي الشمس أستارها الحمراء على التلال. وندرك تماما ذلك الحب الذي جمع بينه وبين الفتى. كيف لا! ونحن العرب نعشق الحصان ولايزال الحصان العربي يقيم بأثمن المبالغ، ويعد ثروة لمن امتلكه. ومن منا لم يتغن بشعر امريء القيس:

مِكرٍّ مِفرٍّ مُقبلٍ مُدبرٍ معًا

كجلمود صخر حطه السيل من علٍ

الفيلم إذن من الأفلام الواقعية وليس شكلا من أشكال الرسوم المتحركة كما أنه ليس من حكايات الخيال العلمي، إنه نموذج للنوع الثالث من حكايات الحيوان المناسبة للمراهقين بما تحمله من قيم البطولة والفروسية وبما تغرسه في نفوس الفتيان من جرأة وما تعززه من علاقة طيبة

بحيوان شريف جميل وبما تقدمه من معارف للمشاهد الصغير وعينه الحصيفة تتابع الحصان في عالم الواقع؛ في نومه وأكله - في نظرة عينيه - في رجفة عضلات فخذيه - في رشاقته وعنفوانه - وما أحلى أن يحب الفتيان الفروسية وأن يتمنوا ركوب مثل هذا الحصان أوالانتساب إلى نادي الفروسية.

القيم التي يحملها الفيلم قيم إنسانية تخدم حسن تقدير الذات واحترامها - والصلابة في اتخاذ المواقف الصائبة - وإظهار بشاعة القيم المادية حين تسود - ويسعدنا أن تعرض على أطفالنا فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو الأحق بها.

بقي لنا أن نشيرإلى أن أنواع قصص الحيوان في الرسوم المتحركة قد أخذت صورا عدة فمن ذلك حكايات التحول أي تحول الإنسان إلى حيوان ومثاله في أفلام الرسوم المتحركة Brother Bear «الأخ الدب»[7].

والهدف من هذه الحكايات عرض الحياة من وجهة نظر الأخر وهو الحيوان هنا. وتخليص الطفل من تلك النظرة الأحادية ومن النمطية التي يقع فيها فريسة بسهولة وقد لايستطيع التحول عنها حتى بعد كبره مادام لم يوجه إلى التحرر من ذاتيته المغلقة. لكن المشكلة في مثل هذه الحكايات ما ذكرته الأستاذة ليلى سعيد الجهني[8] أنها قد تحمل قيم ومباديء الحضارة التي أنتجتها، وقد تتعارض هذه القيم، مع تلك التي ينبغي للطفل العربي المسلم أن يتمثلها. وعندما تقترن هذه النقطة بما تتمتع به الرسوم المتحركة من جاذبية وإخراج متقن يقرب شخصياتها من الطفل ويجعل منها قدوة ومثلا يحتذيهما، ندرك مدى خطورة ما قد تتضمنه من قيم يمكن أن تؤثرفي الطفل خاصة مع تكرار عرضها[9]. تعتمد الحكاية على أسطورة وثنية من أساطير الهنود الحمر هي أسطورة الدببة، وتزعم أنه عندما تلتحم الأضواء القوية القادمة من السموات العلى بالأرض فإن سحرا يملأ الآفاق ويؤثر على أي إنسان موجود في لحظة الالتحام، ويحوله إلى مخلوق آخر. وتتناول القصة سيرة إخوة ثلاثة من قبائل الهنود الحمركانوا يتهيأون لاحتفال طقوس الرجولة حيث يعطى كل واحد منهم رمزا يقود حياته «طوطم». كان طوطم الأخ الأكبر سيتكا هو نسر التوجيه والقيادة. وكان طوطم الأخ الأوسط دينايهوالحكمة. أما طوطم الأخ الأصغر فكان دب المحبة.

وتبدأ الحكاية مع وفاة الأخ الأكبر بواسطة الدبة الأم اعتقادا منها أنه يريد أذية صغيرها.

وينطلق الأخ الأصغر كيناي في رحلة صيد انتقاما من الدببة. ولكن لأنه خالف رمزه طوطم المحبة فقد تدخلت روح أخيه لحظة التحام الأضواء بالأرض وحولته إلى دب - إلى ذلك المخلوق الذي أراد ذبحه بنفسه - ومع رؤيته للعالم عبر عيني الدب تعلم الفتى أشياء كثيرة عن دورة الحياة، وخاصة عندما فوجيء بأخيه الأوسط قد رتب لرحلة صيد لذبح كافة الدببة انتقاما لمقتل أخويه مما يعني ذبحه أيضا. محورالفيلم يقوم على فكرة، الأخوة في هذا الكون بين سائر المخلوقات، ومفهوم السلام والمحبة والرحمة الذي يجب أن يسود العالم. إنها قصة فتى، صار رجلا عندما نظر بعين الآخر و شعر بأحاسيس الآخر. وصار إنسانا سعيدا عندما اكتشف معنى الأخوة.

❖❖ ماسبق نماذج لقصص الحيوان المنتجة عبرالأفلام والرسوم المتحركة الغربية - ديزني على وجه الخصوص - لأنها الأكثر انتشارا وتوزيعا في الأسواق العالمية والعربية، فالإنتاج الأمريكي يمتلك ميلا واضحا نحو الترفيه، والاعتماد على شخصيات أليفة محبوبة من حيوانات برية، وطيور، وأسماك، تتسم بالمرح والذكاء والقدرة على تجاوز المعقول إلى غير المعقول.

هذا الأمردفع الفنانين العرب إلى محاولة إيجاد البدائل العربية النابعة من ثقافتنا وحضارتنا رغم ضعف التمويل الذي يحظون به.

ويبقى السؤال المطروح:

هل تكفي النيات الطيبة وحدها لإنتاج أعمال ضخمة تكون على مستوى المنافسة؟

وهل النجاح في تجربة واحدة يفتح الطريق أمام مزيد من العطاء؟

مهرجان دبي سيعرض لنا آخر إسهامات العرب كما الغرب، وستكون فترة طيبة لمراجعة أوراقنا وحساباتنا، ولمتابعة إبداع المبدعين في كل زمان ومكان.

الهـــوامش

1- Arbuthnot: The Arbuthnot Anthology of Children's Literature, 1971: p732.

2 ـ برادة وآخرون: الأطفال يقرأون، 1974: 204.

3 ـ مجاور: سيكولوجية القراءة 11966: 49 - 50.

4 - Arbuthnot & Sutherland: Cbildren & Books, 1972: p 392- 394

5 ـ راجع ذاكرة القرن العشرين، والت ديزني: أسس إمبراطورية...ومات.

بقلم إبراهيم العريس، جريدة الحياة، الأربعاء 15 كانون الأول 1993، العدد 11263.

و«ميكي ماوس يتحدى الخصوصية الثقافية وهي تتحداه أيضا» مقال لمارك صايغ، جريدة الحياة، الجمعة 11 شباط 1994، العدد 11319.

6 ـ مجلة الحرس الوطني ـ رجب 1425 هـ / اغسطس ـ سبتمبر 2004 م، ص 25 «عقد هابل العجيب».

7 ـ فيلم «الأخ الدب» من إصدار شركة والت ديزني. قصة بروس جونسون، المنتج: تشاك وليامز. إخراج: هارون بليز روبرت والكر.

8 و9 ـ مجلة الطفولة العربية ـ العدد 19 ـ يونيو ـ 2004 م - 60.

الأفلام

- Walt Disney & Pixar Animation Studio present Finding Nimo: Original story & Directed by: Andrew Stanton.

- Walt Disney presents Good Boy. Directed by: John Hoffman.

- Walt Disney Pictures presents Brother Bear. Directed by: AARON Blaise Robert Walker.

- Walt Disney presents Flash.

تقارير

إصلاح التعليم العام في الدول العربية

(تقرير عن أعمال الحلقة)

نظمت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية حلقة دراسية مقفلة بعنوان «إصلاح التعليم العام في الدول العربية» يومي19 و2004/11/20 في فندق الماريديان - كومودور - بيروت.

وقد شارك في الحلقة كل من:

د. مراد جرداق، د. عدنان الأمين، د. رؤوف الغصيني، د. سمير جرار، د. منير بشور، د. كرمة الحسن، د. ندى مغيزل نصر، د. صوما بو جودة، د. طلال عتريسي (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية).

د. حسن الابراهيم، د. قاسم الصراف (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية).

د. فيكتور بلّة، د. رمزي سلامة، د. حجازي إدريس، د. سليمان عواد سليمان (مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت).

د. ندى الناشف، د. حسن كريّم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - لبنان).

د. بسام رمضان، حنين السيد (البنك الدولي - لبنان).

د. بدر مال الله (الصندوق العربي للتنمية - الكويت).

أ. حامد الفاجح (مكتب التربية العربي لدول الخليج).

د. أحمد الصيداوي (مستشار تربوي).

د. أمينة كمال (جامعة قطر).

د. بسام سكرية (الجامعة اللبنانية).

د. فاطمة الزهراء حسن سيد (الجامعة الأوروبية - إيطاليا).

د. محمد جواد رضا (مركز البحوث للدراسات والبحوث - البحرين).

د. محمد بن فاطمة (الجامعة التونسية).

أ. جوزيف سماحة (جريدة السفير - لبنان).

أ. حازم صاغية (جريدة الحياة - لندن).

أ. رنا اسماعيل (مدارس المبرات - لبنان).

د. سالي التركي، أ. خالد التركي، أ. ليلى السنيد (مدارس الظهران الأهلية - السعودية).

أ. هند صلال آل شنين (العراق).

وقد عرضت في الحلقة ثلاث أوراق عالجت الإصلاح التربوي على الصعيد العالمي، واحدة توقفت عند المفهوم (د. الصيداوي)، وثانية عند الإصلاح التربوي في كل من ماليزيا وهونغ كونغ (د. سكرية)، وثالثة عند الإصلاح التربوي في فرنسا (من إعداد جان لوي ديرويه من جامعة ليون ولكنه لم يتمكن من الحضور). كذلك عرضت ست دراسات حالات عن الإصلاح التربوي في بعض الدول العربية: المغرب (كتبها عبد الله ساعف من جامعة محمد الخامس، ولكنه لم يتمكن من الحضور)، تونس (د. بن فاطمة)، قطر (د. كمال)، الكويت (د. الصراف)، مصر (د. السيد)، لبنان (د. الأمين ود. جرداق). بالإضافة إلى ورقتين حول مداخل الإصلاح (د. بشور) والمطلوب من الإصلاح في العالم العربي (د. رضا)، وإلى ورقة توليفية تحت عنوان «ديناميكية الإصلاح» (د. الأمين).

تخللت العروض والمناقشات طروحات عديدة، من أبرزها:

- أن الدول العربية مدعوّة إلى السير بسرعة في مسيرة الإصلاح التربوي، ولم يعد هناك أي مجال أمام الحكومات للمناورة، فيما الأخطار محدقة ببلدانها. النظام العالمي يتغير بسرعة، والدول عبر العالم تسرع الخطى في إحداث تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية، والتنافس على أشده، والاندماج على مستوى مجموعات الدول في أوجه. لقد حان الوقت للتغيير ولإعلان الدول العربية حالة الطوارئ من أجله.

- أن كل دولة عربية تمثل حالة قائمة بذاتها، ذات سياق سياسي واقتصادي واجتماعي خاص وذات منحى خاص في الإصلاح، في ما يتعلق بأهدافه وأساليبه وآلياته ونتائجه. وأن التعميم عليها غير ممكن. وفي الوقت نفسه، فإن هذه الدول تقف، مجتمعة أو منفردة، أمام الإلحاح الشديد للإصلاح وتطوير القطاع التربوي فيها، وذلك من أي زاوية طرحت فيها الأمور: التحديات الاقتصادية، التحديات السياسية، والتحديات الاجتماعية والثقافية، أو ما إذا طرحت الأمور على المستوى الكلي (الحضاري)، إلخ.

- أن المعرفة العربية بالإصلاح محدودة، إن بسبب قلّة المشاريع الإصلاحية وجدة الحركة الإصلاحية فيها، أو بسبب صغر المكتبة المعرفية حول الإصلاح. وهذا يهدد أحياناً بالتعلق بالأجوبة الجاهزة أو بالاقتباس الآلي، أو يجعل الإصلاح شعاراً للاستهلاك، أو بإطلاق «إصلاح» يقفل الأبواب وراءه. لقد بيّنت التجارب الدولية والتجارب العربية المعروضة أن الإصلاح هو ديناميكية مستمرة، تكشف كل خطوة منه عثرات الخطوة السابقة وتستدعي موجات إصلاحية أخرى. وهذه الديناميكية يلزمها فتح الأبواب على نطاق واسع للدراسات والأبحاث المستقلة أو المصاحبة بما يؤمن تغذيتها بالمعارف المطورة، أي إطلاق ديناميكية المعرفة حول التربية وإصلاحها.

- أن دور الدولة في الإصلاح التربوي أساسي في البلدان العربية، لأسباب تاريخية تتعلق بالموضع الذي اخذته في إدارة الشأن العام. على أن تعقد سيرورة الإصلاح ووجود منفذيه في مواقع مختلفة في المجتمع، وفي محيطات ثقافية متنوعة، من جهة، وثقل أعباء الإصلاح وتعدد المسؤوليات فيه، من جهة ثانية، يفرض: 1) أن يقوم الإصلاح التربوي على آليات تسمح بتوفير أوسع نطاق من المشاركات وأن يتضمن في كل خطوة منه توسعاً في نطاق المبادرة، 2) أن يقوم الشركاء المفترضون بإطلاق المبادرات والأفكار والمعطيات والتجارب التي تساهم في التحريك، وهذا يشمل مؤسسات المجتمعات المدنية، والمؤسسات التربوية الخاصة والحكومية والقطاع الاقتصادي، وهيئات الدعم المحلية والإقليمية والعالمية.

- أن الخيارات الإصلاحية عديدة، ومداخل الإصلاح ومفاتيحه وشعاراته متعددة، ولكل سياق منطقه المشروع في السير بهذا الاتجاه أو ذاك. الإصلاح لا توجد له وصفة جاهزة واحدة للجميع. لكن هناك أمرين جرى التركيز عليهما في الحلقة: الأول، يتعلق بالطالب المستهدف بالتربية والثاني بالمدرسة التي يقع على عاتقها تكوين الطلبة. ذلك أن الاتجاه السائد في التربية العربية هو إغلاق العقول عن النشاط الفكري الحر للطلبة، وهذا ما يتجسّد خاصة في المواد الاجتماعية (لجهة وجودها والمقاربات التي تعالج فيها الموضوعات) وفي اللغة العربية (تسخيرها لموقف ثقافي، سياسي، ديني، إلخ، دون المواقف الأخرى). والمواد الاجتماعية واللغة العربية تعتبران في حال إصلاح تعليمهما رافعة لثقافة جديدة. أما المدرسة فهي مؤسسة تتمتع بمناخ واستقلالية نسبية تجعلها قادرة إما على إيقاف التطوير عند أبوابها، أو على «توظيف» التطوير أو إطلاقه، وهذا يتعلق بالدور الذي يعطى للمؤسسة التربوية ككل أو للمعلمين تحديداً في أي تطوير إصلاحي.

- أن السياق العالمي يفرض نفسه على الجميع، من خلال الأهداف التربوية ذات الطابع الكوني (التعليم للجميع مثلاً) والمقاييس والمعايير (في الإنجاز والجودة وغيرهما) والمفاهيم والنظم والمقولات (اللامركزية، الإدارة الذاتية، تصميم المناهج، نظم إعداد المعلمين وتدريبهم، فكرة الإصلاح، إلخ). ولن يستطيع أي إصلاح أن يتجاهل هذا السياق حتى في أكثر الدول مناهضة للنظام العالمي القائم. على أن رفض هذا المعطى كما هو يشبه قبوله كما هو. فالمعطى العالمي ليس منتظماً كأسنان المشط بل هو خليط يضم مروحة واسعة من الأفكار والخيارات ومناهج التفكير والمعالجة. وهذا يستدعي ممارسة التفكير الجدي في الواقعة التربوية وحسن الاختيار.

- من جهة أخرى، لا تقوم قائمة لأي إصلاح دون محيط ثقافي مؤات، ودون إجماع وتوافق

مجتمعي على أهدافه وآلياته. يطرح السياق الثقافي موضوع الدين الإسلامي، وقد بينت إحدى الأوراق أن الدين ذاته ليس تقدمياً ولا رجعياً، بل هو «نواة» تحيط بها تيارات واجتهادات، ذات نزعات مختلفة. ومن هذه الاجتهادات، ما دعا، منذ زمن بعيد، إلى إعمال العقل. ويطرح السياق الثقافي أيضاً موضوع العلاقات الاجتماعية، وقد دلت تجربة دول شرق آسيا على إقامة تسويات بين النظام البطريركي والحداثة. ويطرح أيضاً وجود هيئات المجتمع المدني ومبادراته. إن المحيط الثقافي يتضمن بطبيعته مقاومة للإصلاح، ولكنه يتضمن أيضاً مبادرات رائدة وحركة داخل المدرسة وخارجها. ومع تشابك المعطيات المحلية والإقليمية والدولية، تزيد الحاجة إلى التفكير المجتمعي المستمر حول كيفية «قدح» شعلة الإصلاح والظروف المناسبة لذلك.

- أن الإصلاح التربوي لا معنى له إذا لم تتغير الأمور في المدرسة، وفي داخل الصف، وفي ما يعني المتعلم في نهاية المطاف. ويلعب المعلمون ومديرو المدارس دوراً رائداً في هذا المجال، كلما كان إعدادهم وتدريبهم أفضل، وكلما أعطيت المدارس استقلالية في التطوير والابتكار. الإصلاح التربوي يحتاج إلى مبادرات على مستوى المدارس، وفي هذا السياق يمكن تشجيع القطاع الخاص.

كما جرى التركيز في الحلقة على نقاط ومصطلحات معينة، مثل: ديمقراطية التعليم، نوعية التعليم، التجير التربوي، دور المعلم، مؤسسات إعداد المعلمين، المدرسة كنواة للإصلاح، المدارس المستقلة، تعليم اللغات، التربية المواطنية، مفهوم الإصلاح ومحكاته وآلياته ومداخله ومقارباته، ترويج الإصلاح، المشاركة، الانتقال من التفكير إلى الممارسة، العدالة الاجتماعية، اللامركزية وتعدد اللاعبين الاجتماعيين، المجتمع المدني، دور القطاع الخاص، الإفادة من التجربة الدولية، السياسة، الاقتصاد، البُعد البيني، المساعدات الخارجية، الماضي والمستقبل، إلخ.

وكان للهاجس العملي وطأته: كيف تفيد هذه الحلقة في الموضوع الذي تطرحه؟ وقد ظهر ذلك منذ الجلسة الأولى التي عبر فيها المشاركون عن توقعاتهم منها. وبنتيجة المناقشات اتفق الرأي على اعتبار الحلقة مبادرة في التفكير بالإصلاح يفترض أن ترفد غيرها من المبادرات وأن تجري متابعتها استناداً إلى أن الإصلاح التربوي أمر ديناميكي ممارسة وتفكيراً، يتكون من موجات عدة وروافد عدة. وهذه المتابعة تتجسد بمجموعة من الأنشطة يمكن القيام بها في الفترة المقبلة. وقد وضعت لائحة بهذه الأنشطة تحت عنوان: «المنتدى العربي للإصلاح التربوي». واتفق على أن يكون المشاركون نواة هذا المنتدى وأن يعملوا على التوسع فيه، بحيث يشكل مساحة تفاعل وتواصل لجماعة المشاركين فيه. كما اتفقوا على أن يأخذ المشاركون كل على عاتقه مسؤولية القيام بنشاط ما أو رعايته، على أن تقوم الهيئتان الداعيتان للحلقة (الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية) بالجهد التنسيقي اللازم، في المرحلة القريبة المقبلة، وأولها نشر أعمال الحلقة.

المنتدى العربي للإصلاح التربوي

يقوم هذا المنتدى على إطلاق الجهود والأنشطة الرامية إلى تعزيز ديناميكية إصلاح التعليم العام في الدول العربية والتفكير فيه، وعلى التفاعل المستمر بين المشاركين فيه، مع التوسع في دائرة المشاركة بصورة مستمرة أيضاً، وهو يشمل ثلاثة أنواع من الأنشطة، قابلة بدورها للزيادة والتطوير:

أولاً: أنشطة إعلامية ومعرفية

وتشتمل على:

1. نشر أعمال الحلقة، بجميع أوراقها ومناقشاتها.

2. إقامة مناقشات في وسائل الإعلام حول ما طرحته الحلقة وما لم تطرحه.

3. إجراء دراسات متنوعة حول ما يجري من عمليات إصلاحية في البلدان العربية وتوفير شروط نشرها وتبادلها.

4. إصدار تقرير دوري (توثيقي)، عن الإصلاحات التربوية في البلدان العربية، يتضمن عروضاً حول هذه الإصلاحات، ودراسات يكتبها القائمون بالمبادرات، ومقارنات ومعالجات للدروس المستفادة. وهذا يشمل ما هو موجود وما هو قيد الإعداد، في الدول العربية، وخارجها (حول الدول العربية).

5 ـ إجراء دراسات متنوعة حول بعض النقاط أو المفاهيم الاستراتيجية في التربية وإصلاحها، في ما يتعلق بـ: الحاجة إلى الإصلاح، أهداف الإصلاح (تكوين الرأسمال البشري، المواطنية، الاندماج الاجتماعي، إلخ)، مداخل الإصلاح (تعليم اللغة العربية، تعليم الاجتماعيات، إعداد المعلمين وتدريبهم، تثمين مهنة التعليم، الامتحانات، إلخ) ومسائل الإصلاح (المحيط الثقافي، الموارد المعرفية والبشرية، البيروقراطية، دور الدولة، إلخ).

6 ـ إقامة مؤتمر تربوي عربي، أو مؤتمر دوري عربي، تعرض فيه الدراسات والبحوث والتجارب. ومن المستحسن أن يعقد مؤتمر بعد سنة مثلاً تناقش فيه الأوراق المذكورة في «4» و«5»، بالإضافة إلى وثيقة مطورة مستندة إلى معرفة أوسع بمجريات الإصلاح في الدول العربية. ومن المستحسن أن تشترك في هذا المؤتمر مراكز الأبحاث والدراسات الجامعية وغير الجامعية، التي تعنى بالشأن التربوي من زواياه المختلفة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفلسفية والنفسية، إلخ.

ثانياً: أنشطة شبكية

وتشتمل على:

7 ـ إنشاء قاعدة (أو قواعد) معلومات حول الدراسات والبحوث التربوية العربية، والمناهج والكتب المدرسية والمبادرات الإصلاحية البارزة.

8 ـ إقامة شبكة تفاعل وتبادل خبرة وتعارف بين أصحاب المبادرات التطويرية والتجديدية والإصلاحية على المستويات الوطنية والعربية، العملية والفكرية، بصورة زيارات ولقاءات وهيئات ومناسبات إشهار، ولا سيما بين أعضاء المنتدى ومن يقومون بمبادرات إصلاحية.

9 ـ إنشاء شبكة بين عدد مختار من مراكز البحوث الاجتماعية والتربوية التي تجري دراسات حول الشأن التربوي بموازاة إعداد الباحثين الجدد في هذا الميدان.

10 ـ إنشاء شبكة بين المدارس الريادية العربية غير النخبوية.

ثالثاً: أنشطة مرجعية

تشتمل على بلورة مشاريع عربية يساعد تنفيذها على تكوين «مرجعية» للتقييم والتطوير، مثل:

11 ـ مشروع تطوير تعليم اللغة العربية وقياس المستوى فيها.

12 ـ مشروع تطوير المواد الاجتماعية وقياس الأداء فيها.

13 ـ مشروع مرصد لمؤشرات التحصيل على المستوى العربي.

14 ـ مشروع التقييم المنتظم للتجارب الإصلاحية (أو مركز عربي للقياس).

15 ـ مشروع مركز عربي لتدريب المعلمين.

مقتطفات من تقرير عن التقدم الذي أحرزته دولة الكويت فيما يتعلق بتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية

ورد في تقرير أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (الكويت) بالتعاون مع وزارة التخطيط في دولة الكويت، بعنوان: الكويت: الغايات الإنمائية: الإنجازات والتحديات 2003، استعراضا للتقدم والإنجازات التي أحرزتها دولة الكويت في الغايات التالية:

الغاية 1: القضاء على الفقر المدقع والجوع.

الغاية 2: تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

الغاية 3: تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة.

الغاية 4: تخفيض معدل وفيات الأطفال.

الغاية 5: الارتقاء بمستوى صحة الأم.

الغاية 6: مكافحة فيروس نقص المناعة البشرية (الإيدز) والملاريا وغيرهما من الأمراض.

الغاية 7: كفالة الاستدامة البيئية.

الغاية 8: إقامة شراكة عالمية من أجل التنمية.

والملاحظ أن الغايات (2، 4، 5) ذات علاقة بالطفولة والأمومة وسوف نعرض لها من منطق ارتباطها بأهداف مجلة الطفولة العربية، وهي:

تحقيق تعميم التعليم الابتدائي:

● تحت هذه الغاية تم تحديد هدف واحد يتطلب تمكين الأطفال، أولادا وبناتا، في كل مكان من إكمال مقرر كامل من التعليم الابتدائي. هذا وقد تم اختيار ثلاثة مؤشرات لقياس التقدم نحو تحقيق هذا الهدف هي النسبة الصافية للالتحاق بالتعليم الابتدائي ونسبة التلاميذ الذين يلتحقون بالدراسة في الصف الأول ويصلون إلى الصف الخامس ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة.

● بلغت النسبة الصافية للالتحاق بالتعليم الابتدائي 87.4 في المائة عام 1994 وانخفضت إلى 85.8 في المائة عام 2000 وذلك بعد أن وصلت 89.1 في المائة عام 1998، وذلك دون أن تسجل اتجاها زمنيا ملحوظا سواء بالارتفاع أو الانخفاض إذ إنها سجلت ارتفاعا حتى عام 1997 وانخفضت عام 1997 وعامي 1999 و2000 وخلال الفترة التي سجلت خلالها ارتفاعا بلغ معدل الارتفاع السنوي0.47 في المائة. هذا وقد تم تقدير معدل للانخفاض لإجمالي الفترة بلغ نحو 0.04 في المائة إلا أنه لم يكن ذو مغزوية إحصائية، وباستخدام عام 2000 كسنة ارتكازية يتطلب تحقيق هدف رفع النسبة الصافية للالتحاق بالتعليم الابتدائي إلى 100%، أي تنمو هذه النسبة، بمعدل سنوي يبلغ 1.03 في المائة. حيث يفسر انخفاض النسبة الصافية للالتحاق بالتعليم الابتدائي، في واقع الأمر، اختلال التركيب العمري في مرحلة التعليم الابتدائي، بسبب التحاق نسبة كبيرة من الأطفال دون سن السادسة بالتعليم الابتدائي وبالمقابل هناك نسبة كبيرة أيضا تلتحق بالتعليم في سن متأخرة (ما بين السابعة والثامنة) مما يؤثر بشدة على قيمة المؤشر. ولكن هذا لا يعني في الواقع انحسار مظلة التعليم الابتدائي بقدر ما يعني اختلال للتركيب العمري خلال المرحلة التعليمية وهذا الأمر ينسحب بالضرورة على باقي المراحل التعليمية. وهكذا فإن تحقيق هدف تعميم التعليم للمرحلة الابتدائية بحلول عام 2015 لا يشكل تحديا بالنسبة لدولة الكويت.

● بلغت نسبة التلاميذ الذين يلتحقون بالدراسة في الصف الأول ويصلون الصف الخامس حوالي 94.8 في المائة عام 1994 ارتفعت إلى 95.6 في المائة عام 2002، حيث تذبذبت خلال الفترة محققة أعلى قيمة لها بلغت 97.9 في المائة في عامي 1997 و2001 . بين السنوات 1994 و2001 بلغ

معدل النمو السنوي 0.47 في المائة بينما قدر معدل النمو السنوي للفترة كلها بحوالي 0.21 في المائة إلا أنه لم يكن ذا مغزوية إحصائية وباستخدام عام 2000 كسنة ارتكازية، يتطلب تحقيق هذا الهدف نمو المعدل السنوي بنحو 0.25 في المائة.

● بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 سنة 98.4 في المائة عام 1993 وقد ازداد بطريقة منتظمة ليبلغ 99.82 في المائة عام 2002 مسجلا معدلا للزيادة السنوية بلغ 0.16 في المائة. هذا وقد قدر معدل الزيادة السنوية بحوالي 0.19 في المائة واتصف المعدل المقدر بالمغزوية الإحصائية، وعلى أساس ما تم تحقيقه في مستوى معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لشريحة السكان المعنية، وعلى أساس معدل الزيادة الذي تم تحقيقه، يمكن القول بأن الكويت قد تمكنت من تحقيق هذا المؤشر في عام 2002 أي قبل ثلاثة عشر عاما من الموعد المحدد لتحقيقه.

تخفيض معدل وفيات الأطفال:

● تحت هذه الغاية تم تحديد هدف واحد يتطلب تخفيض معدل وفيات الأطفال دون الخامسة بمقدار الثلثين في الفترة ما بين 1990 و 2015، هذا وقد تم اختيار ثلاثة مؤشرات لمتابعة تحقيق هذا الهدف في مؤشر وفيات الأطفال دون سن الخامسة ومعدل وفيات الرضع ونسبة الأطفال البالغين من العمر سنة واحدة المحصنين ضد الحصبة.

● قدر معدل وفيات الأطفال دون الخامسة بنحو 11.5 من كل ألف طفل في عام 2001، هذا وقد بلغ المعدل 13 طفلا لكل ألف في عام 1993 وسجل اتجاها نحو الارتفاع حتى عام 1997 حيث بلغ 15.3 لكل ألف قبل أن ينزع نحو الانخفاض. وعلى طول الفترة 1993-2001 سجل المعدل اتجاها نحو الانخفاض بمعدل انخفاض سنوي بلغ 2.37 في المائة وهو معدل مغزوية إحصائية، هذا ويبلغ معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة الذي ينبغي تحقيقه بحلول عام 2015 حوالي 4.03 طفل في الألف مما يعني أن تحقيق هذا المعدل المستهدف يتطلب تحقيق معدل سنوي للانخفاض يبلغ حوالي 4.54 في المائة. وبالأخذ بعين الاعتبار المستويات المتدنية لمعدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة الذي حققته الكويت فإن تحقيق انخفاض في هذا المؤشر سيعتمد على التطورات المستقبلية في العلوم الطبية.

● قدر معدل وفيات الرضع بحوالي 9.5 رضيع لكل ألف في عام 2001 منخفضا من 11.2 رضيع في الألف عام 1993 ومسجلا معدلا للانخفاض السنوي بلغ 3.75 في المائة فيما بين العامين. هذا وقد كان الاتجاه الزمني لهذا المؤشر للفترة 1993-2001 اتجاها نحو الانخفاض بمعدل انخفاض سنوي ذي مغزوية إحصائية بلغ 4.3 في المائة. وباعتبار سنة 1993 كسنة ارتكازية، فإن معدل وفيات الرضع المستهدف لعام 2015 يبلغ 4.26 لكل ألف رضيع الأمر الذي يعني أن تحقيق المعدل المستهدف يتطلب معدلا للانخفاض السنوي في هذا المؤشر يبلغ 92.4 في المائة وهو معدل يفوق بهامش بسيط المعدل المحقق، وأخذا بعين الاعتبار المستويات المتدنية لمعدل وفيات الرضع والمعدلات المرتفعة لانخفاض هذا المعدل الذي حققته الكويت خلال الفترة 1993-2001 فإن الكويت تجد نفسها في وضع سيمكنها من تحقيق الهدف المنشود وإن كان ذلك سيعتمد على التطورات المستقبلية في العلوم الطبية.

● قدرت نسبة الأطفال البالغين من العمر سنة واحدة والمحصنين ضد الحصبة حوالي 99.1 في المائة عام 2001 بينما كانت 95.4 في المائة عام 1994 مما يعني معدلا للارتفاع بلغ 0.53 في المائة سنويا هذا وقد كان الاتجاه الزمني خلال الفترة 1994-2001 اتجاها نحو الارتفاع حيث قدر معدل الارتفاع السنوي حوالي 0.23 في المائة دون أن يكون ذا مغزوية إحصائية. على الرغم من ذلك يبدو أن الكويت قد شارفت تحقيق الهدف المنشود لتطعيم كل الأطفال البالغين من العمر سنة واحدة ضد الحصبة.

● على أساس الملاحظات أعلاه لعله من المعقول القول بأن هدف تخفيض معدل وفيات الأطفال بمقدار الثلثين بحلول عام 2015 من مستوياته هو هدف قابل للتحقيق خصوصا في ضوء التطورات في العلوم والتقنيات الطبية.

الارتقاء بمستوى صحة الأم:

● تحت هذه الغاية تم تحديد هدف واحد يتطلب تخفيض معدل الوفيات النفاسية بمقدار ثلاثة أرباع في الفترة ما بين 1990-2015 هذا وقد تم اختيار مؤشرين لمتابعة تحقيق هذا الهدف هما معدل الوفيات النفاسية ونسبة الولادات التي تجري تحت إشراف موظفي صحة من ذوي المهارة.

● بلغ معدل الوفيات النفاسية صفرا للسنوات 1993 و1994 و2000 و2001 هذا وللفترة 1995و1999 ارتفع معدل الوفيات النفاسية من 7.6 وفاة لكل مائة ألف مولود حي في عامي 1995 و1997 إلي 11.4 وفاة لكل مائة ألف مولود حي في عام 1997 قبل أن ينخفض إلى 3.9 لعامي 1998 و1999، وباعتبار 1999 كسنة ارتكازية فإن المعدل المستهدف لعام 2015 يبلغ وفاة واحد لكل مائة ألف مولود حي مما يتطلب تحقيق معدل للانخفاض السنوي في هذا المؤشر يبلغ 7.83 في المائة. ولكن يلاحظ أن الكويت قد سبق لها وأن حققت معدل صفر في أوائل التسعينيات وأوائل القرن الجديد يصبح من المعقول القول بأن في مقدور الكويت تحقيق الهدف المنشود وذلك ببذل جهود حثيثة للمحافظة على المستويات التي حققتها لعام 2000 ، أما فيما يتعلق بنسبة الولادات التي تجرى تحت إشراف موظفي صحة ذوي المهارة فقد بلغت 100 في المائة لكل السنوات منذ 1993 وربما قبل ذلك. على أساس هذه الملاحظات فلعله من الواضح أن هدف الارتقاء بصحة الأم قد تم تحقيقه في دولة الكويت.

نبذه عن محاضرة في أدب الأطفال
تقديم السيدة منى زريقات هيننج

السيدة منى هيننج خبيرة وناشرة في أدب الطفل، مولودة في الأردن وحائزة على شهادة البكالوريوس من الجامعة الأمريكية في بيروت، وتتحدث إلى جانب اللغة العربية، اللغة الإنجليزية والسويدية والإلمانية والإيطالية. ولقد أسست دار المنى للنشر في السويد في عام 1984 وهذه الدار متخصصة في نشر الكتب العالمية باللغة العربية والتي بلغت حتى الآن 85 كتابا. قدمت السيدة منى هيننج محاضرة في مقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، يوم الاثنين الموافق 2004/11/29، تحت عنوان «تملك اللغة عبر كتاب الطفل» وحضر المحاضرة مجموعة من الأكاديميين والتربويين والإعلاميين والمهتمين بقضايا الطفولة.

قدمت الدكتورة تغريد القدسي المتحدثة وذكرت أنها زميلة وصديقة تجمعهما هموم واهتمامات مشتركة بشأن الطفولة والناشئة وأعربت عن إعجابها بالسيدة منى لإصرارها على المضي في طريق تؤمن به وعلى ولائها للطفولة العربية.

ثم قدمت السيدة منى محاضرتها التي جمعت بين السرد التاريخي لأدب الأطفال العالمي والعربي مصحوبا برواية بعض القصص بطريقة خلاقة أعجبت الجميع ونقلتهم إلى عوالم أخرى.

وتناولت المحاضرة عرضا لتاريخ أدب الطفل منذ حكايات «إيسوب» ومن ثم ابن المقفع عندما ترجمها في «كليلة ودمنة». أكدت المحاضرة على أهمية اللغة كوسيلة قوية للشعوب تكاد تكون أقوى من الأسلحة. واستعرضت كذلك نظريات تؤكد على التفاعل والتواصل ما بين الحضارات المختلفة. وركزت على أهمية عام 1591 عندما ظهر أول كتاب في السويد، وفي عهد متقدم ركز «جون لوك» على أهمية قراءة الكتب التي هي على لسان الحيوان وأهميتها ورسومها للأطفال.

أما «جان جاك روسو»، فأكد على أهمية أن لا نكتب من أجل التربية وأن نعود إلى الطبيعة بداية وأن يكون أدب الطفل خبرة وليس فقط «تربويا»، ثم عرجت المحاضرة على الحكايات الشعبية وجمعها في الثقافات المختلفة، ودورها في إدخال الدعابة على أدب الطفل لتحقيق الهدف التربوي. وفي القرن التاسع عشر تم الانتقال لعهد الحكاية بعيدا عن الفلسفة، مع الاهتمام بالتصوير والألوان الزاهية.

عرضت المحاضرة كتاب المربية والمنظرة لألين كي وأثر هذا الكتاب على إرساء أهمية الذوق الفني برسوم أدب الطفل.

تطرقت إلى تطور علم النفس التربوي والكتابة من واقع الطفل في الثلاثينيات من القرن الماضي، وفي عودة للسويد ذكرت أثر «استرد لندغرين» على مجرى حركة أدب الطفل وبروز أطفال في عالم الطفولة.

ثم موريس سينداك وكتاب «عالم المخلوقات البرية» الذي ظهر باللغة الإنجليزية في الستينيات وأهمية الخيال في كتب الأطفال، ثم كتاب «الطفل الشقي» في الثمانينيات.

وأبرزت المحاضرة أهمية القراءة في حياة الأمم وخاصة في السويد والشعوب الإسكندنافية، وأهمية المكتبات العامة ووجود الكتب فيها.

أما بشأن كتب الأطفال العربية الحديثة، ركزت السيدة منى على أن هذه السوق تحفل بثلاث فئات في كتب الأطفال العربية وهي:

كتب الأحرف الهجائية

الكتب العلمية

الكتب الدينية

وبدايات أدب الطفل العربي الحديث في بدايات القرن الماضي و كامل الكيلاني وترجمة أدبيات الطفل، كان الهدف آنذاك لوضع قراءات للأطفال ولم يكن من وضعها يعد من كتاب الأطفال، ثم عرجت المتحدثة لموضوع أدب الطفل وأين يدرس؟ في كليات الآداب و التربية أم غيرها؟

عرضت المحاضرة تجربتها وجهودها في ترجمة كتب من روائع الأدب العالمي إلى اللغة العربية منها كتب برهان وغيرها، فبالنسبة له، اللغة لا تكتسب إلا عبر القراءة.

وتحدثت عن أدبيات الطفل في فلسطين، حيث المعاناة من الاحتلال وحيث يعاني الأطفال من مشاكل عديدة أقلها الانضباط وكيف أمكن التغلب على ذلك وبالتعاون مع السويديين من خلال برامج للقراءة. وكيف أنه رغم الاحتلال حققت برامج القراءة برهانا على أهمية القراءة في اكتساب اللغة والانضباط السلوكي. ثم ركزت على أهمية اللغة التي لها موسيقى يجب أن تقرأ كما هي دون تغيير من أجل التعود على القواعد والحركات في العمر المبكر.

وعن أهمية ترجمات كتب الآخرين للعربية، أكدت أننا في الترجمة يجب أن ننقل أساليب للكتابة والرسم والمعالجة كذلك. وركزت على أهمية تطويع وتوظيف اللغة للعصر الحديث ولعواطفنا وتوظيف اللغة لمضامين تحاكي تجربة الطفل ووضع رسومات توضيحية معها.

وختمت مركزة على أهمية تنمية اللغة والعقل معا من خلال كتاب الطفل. وتوظيف التراث بأساليب جديدة. فجمال القصص ومعناها فيها هو ما يضمن اكتساب اللغة بمتعة، إن كان المتمتع فيها كبيرا أو صغيرا.

وبعد انتهاء المحاضرة، دار نقاش بين الحضور تناول أهمية تجميع الجهود وتبادل الخبرات من أجل أحداث نقلة نوعية في البحوث والدراسات المتعلقة بالطفولة وإجراء عملية تقييم لما ينشر في هذا المجال شارك فيه العديد من الحضور.

وختمت السيدة منى محاضرتها بقول شهير للناقد «أيدن شامبر»:

المعلم الضعيف يقدم المعلومات

المعلم المتوسط يفسر المادة

المعلم الجيد يقنع

المعلم العظيم يلهم

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشاركة الجمعية في تنظيم الحلقة الدراسية حول إصلاح التعليم في الدول العربية

شارك الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس الجمعية والدكتور قاسم الصراف - عضو اللجنة الاستشارية في الجمعية في فعاليات الحلقة الدراسية بعنوان «إصلاح التعليم العام في الدول العربية»، والتي نظمتها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في الفترة من 19-2004/11/20 في بيروت.

وقد ألقى الدكتور حسن الإبراهيم رئيس الجمعية كلمة الافتتاح التالية:

بداية أود أن أرحب بكم باسم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية التي يسعدها ويشرفها أن تشارك مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بالتحضير والتمويل لهذا اللقاء.

كنت أتساءل دائما مع نفسي ومع كثير من الزملاء عن أسباب تعثر العديد من المحاولات الإصلاحية للنظم التربوية العربية، لقد وجدت تجاوبا مع هذا التساؤل من الزميل العزيز الدكتور عدنان الأمين الذي اقترح عقد هذه الحلقة الدراسية في محاولة للإجابة على هذا السؤال، وقبل أكثر من عام قدم الدكتور الأمين تصوره لمثل هذه الحلقة وتم مناقشة هذا الموضوع في عدة جلسات ولقاءات وكنت مصرا أن تكون هذه الحلقة بمثابة عصف أدمغة Brain Storming لأهم أسباب تعثر الإصلاح وأن تتخطى فعاليات الحلقة النمط الأكاديمي فيما عدا ورقة مسحية تعطي خلفية لبعض محاولات الإصلاح في بعض الدول العربية. كنت أتمنى ولا أزال أن تضع هذه الحلقة بما تضم من عقول متخصصة وغير متخصصة في العلوم التربوية النقاط على الحروف بشكل صريح وبدون مجاملات لأن زماننا هذا الذي نعيش فيه هو في اعتقادي زمان اتخاذ المواقف فما عاد لدينا وقت نضيعه ونجامل بعضنا البعض. فإنني أتذكر بوضوح عندما اقترحت فكرة إصلاح التعليم في الكويت في عام 1985 كان هناك من يعارض كلمة الإصلاح ويدعو لاستخدام كلمة التطوير، وكنت دائما أصر على كلمة الإصلاح في كل المناسبات والسبب أن هناك فرق كبير بين كلمتي الإصلاح والتطوير:

فالصلاح ضد الفساد.. تقول صلح الشيء يَصْلُح صُلُوحا، الإصلاح إذا هو نقيض الإفساد.

أما كلمة التطوير.. تطور أي التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها.

وتطلق أيضا على التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه.

وهو في الجملة انتقال من المختلف إلى المؤتلف ومن غير المتجانس إلى المتجانس.

ولا يتضمن التطور في ذاته فكرة التقدم أو التقهقر وإنما يعبر عن التحولات التي يخضع لها الكائن العضوي أو المجتمع سواء أكانت ملائمة أم غير ملائمة.

«التعليم إذا يحتاج الى تغيير وإصلاح جذري وتام».. هذه الجملة ليست لأحد منا في هذا اللقاء.. وإنما هي خلاصة كلمة الرئيس حسني مبارك في مكتبة الإسكندرية في أغسطس من هذا العام 2004، وهذا مخالف لما جرت العادة أن نسمعه من القادة العرب، فيما يتعلق بالتعليم في بلدانهم.

ولكن السؤال الموجع هو هل أوضاع التعليم في الدول العربية لا تزال قابلة للإصلاح.. إذا كان الجواب بالنفي فإنه من المستحب في هذا اللقاء والذي يضم نخبة من المختصين في التربية بالإضافة الى بعض المتطفلين وأنا أحدهم أن نسأل ما الذي يجب عمله؟. حتى لا نتهم بأننا نتكلم الكثير ونعمل القليل لا سمح الله. وينطبق علينا المقولة المنسوبة لعمر بن الخطاب: «لا خير في قوم كثر كلامهم وقل عملهم». أملي كبير أن نخرج من هذه الحلقة ببرنامج متكامل لما يجب علينا ان نعمله من أجل تعليم عصري يناسب العرب في عصر تنافسي لا مجال فيه للذين لم يتلقوا التعليم المناسب.

وقد تناولت ورقة الكويت مسيرة تجربة الإصلاح التربوي في اتجاهاتها المتعددة في مراحلها الثلاث. في الخمسينيات والثمانينيات، والتسعينيات مع التركيز على حقبة الثمانينيات. وأشارت الورقة الى أن كل التغيرات التي حدثت في البنية التربوية للنظام التعليمي الكويتي هي محاولات إصلاحية سواء في اتجاهاتها الكمية او اتجاهاتها النوعية. وأبرزت الورقة حرص القائمين على التربية في السنوات الأخيرة على أن ينطلق الإصلاح التربوي من رؤية استراتيجية تستوعب دروس الماضي ومشكلات الحاضر وتستشرف آفاق المستقبل.

. عقد الدكتور حسن الإبراهيم اجتماعا مع السيدة كاترينا ستينو. مدير قسم السياسات الثقافية والحوار بين الثقافات، وذلك يوم الثلاثاء 23 نوفمبر 2004 في باريس، بهدف مناقشة موضوع فيلم عن أغاني الهدهدة للأطفال، الذي تعتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إنتاجه.

وقد رحبت السيدة كاترينا ستينو بالفكرة على أن تتم مراسلات بين الطرفين لبلورة اقتراحات تنفيذ المشروع.

. تم مشاركة الجمعية لتقدم الطفولة العربية بعرض مطبوعاتها وإصداراتها في المعرض الذي أقامته مدرسة أروى بنت الحارث الابتدائية بنات (عضو شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو) بمناسبة اليوم العالمي للتلفزيون الذي أقيم يوم السبت 27 نوفمبر 2004.

. أقامت الجمعية يوم الاثنين 29 نوفمبر2004 ندوة بعنوان «تملك اللغة عبر كتاب الطفل»، حيث ألقت السيدة منى هيننج خبيرة وناشرة في أدب الطفل بدار المنى للنشر في السويد محاضرة (باللغة العربية) عن أدب الأطفال، وأدارت الندوة الدكتورة تغريد القدسي، ويسر المجلة أن تنشر خلاصة لأهم ما تضمنته المحاضرة في باب (تقارير).

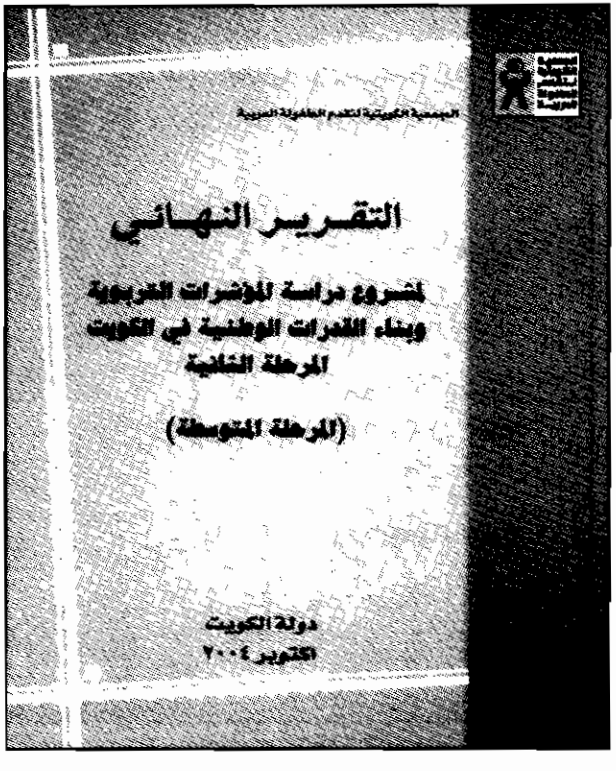
. زار الجمعية يوم الثلاثاء 2004/10/5 كل من الأستاذ محمد عبده محي الدين. مدير مركز تنمية ثقافة الديمقراطية بالخرطوم، والأستاذة إقبال أبو جبر الحاج. الأمين العام المساعد لليونسكو في السودان، وقد عقد اجتماع بين الدكتور حسن الإبراهيم والضيوف، حيث تم التعارف وتبادل الآراء حول العديد من الأمور التي تهم الجانبين.

. حصلت الدكتورة فريال الشلبي، وهي كاتبة كويتية، على جائزة من ولاية كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية عن إنتاجها الأدبي في مجال قصص وكتب الأطفال.

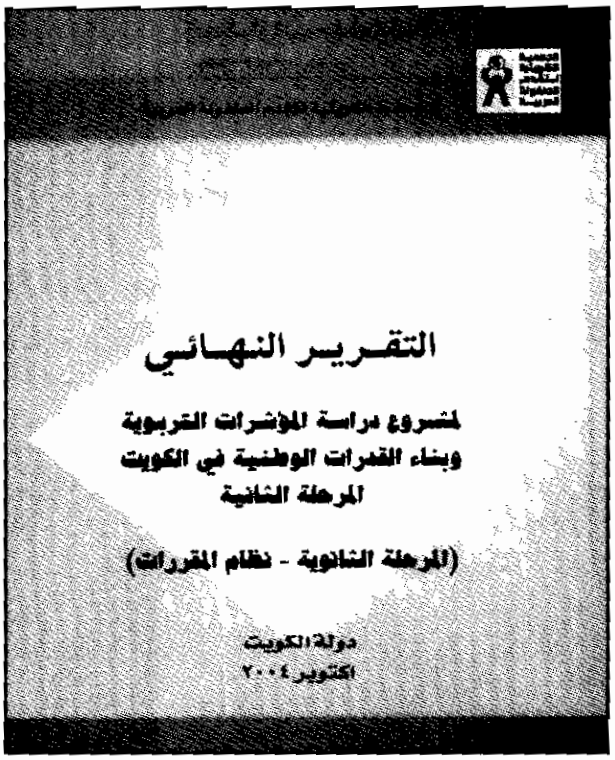
والجدير بالذكر أن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سبق أن نشرت للدكتورة فريال الشلبي قصتين في سلسلة الكتاب الشهري للطفل هما: جدي صالح وأيام الغوص، جدتي دلال والألعاب.

. شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. كعادتها السنوية. في معرض الكويت التاسع والعشرين للكتاب، وذلك خلال الفترة من 23 نوفمبر الى 3 ديسمبر 2004.

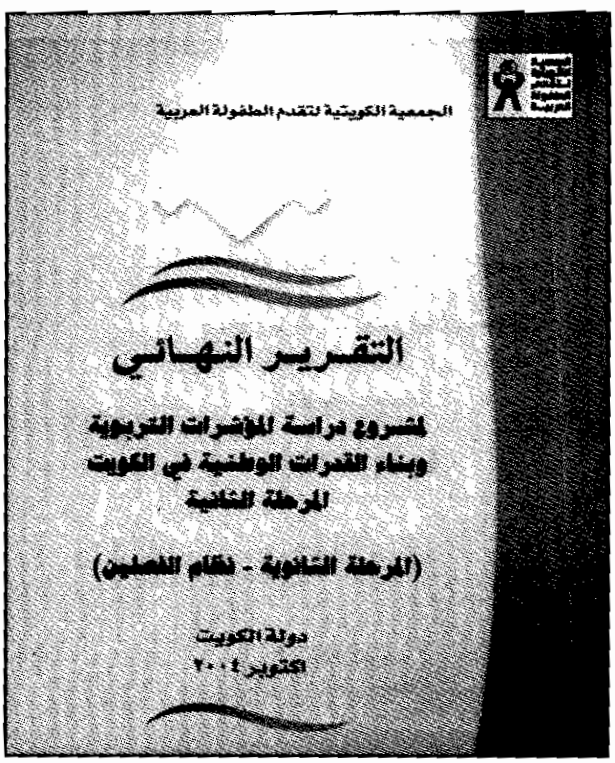
- الملخص التنفيذي لمشروع دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في الكويت (المرحلة الثانية) أكتوبر 2004.



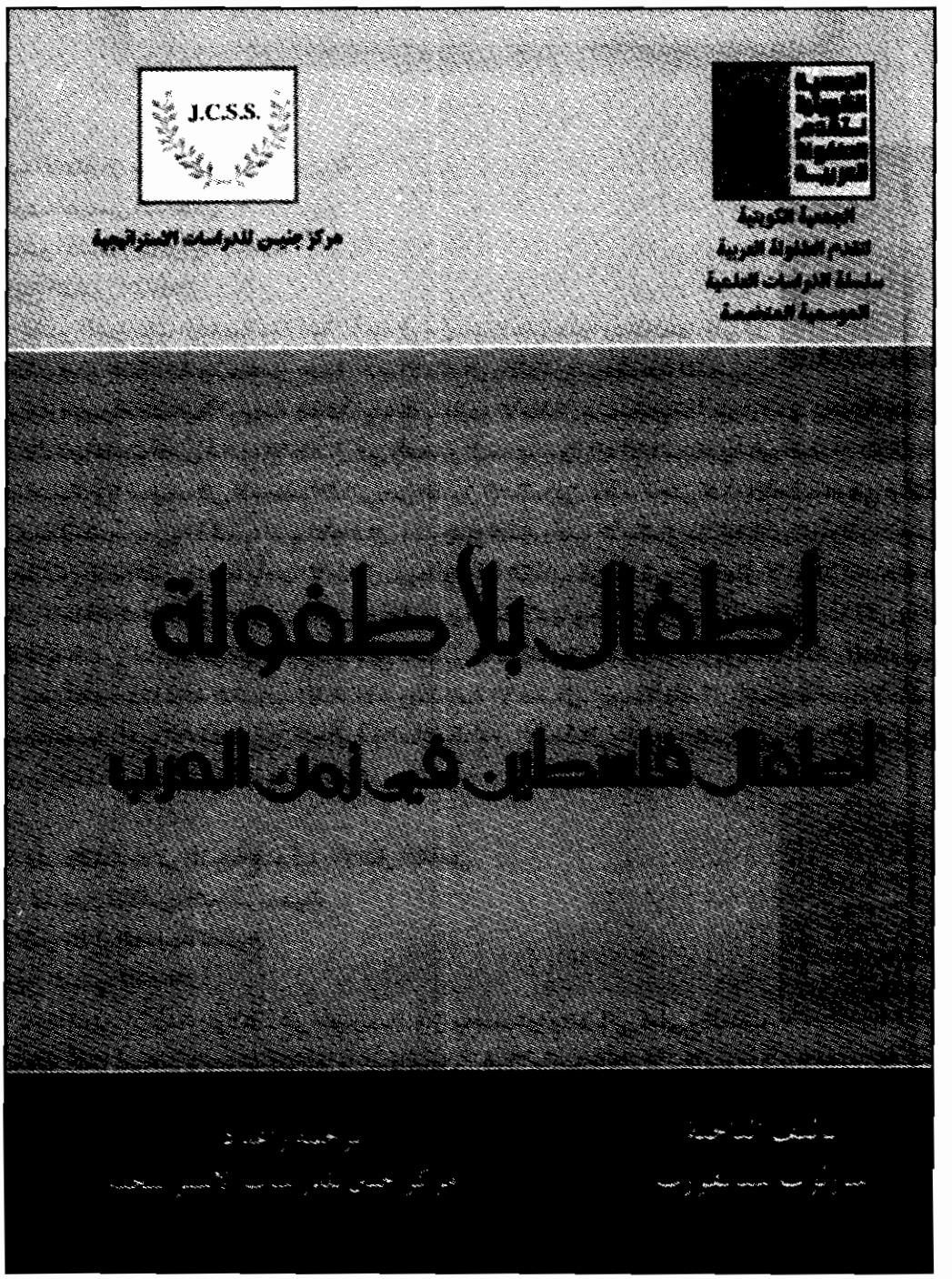
- التقرير النهائي لمشروع دراسة المؤشرات التربوية. المرحلة الثانية. (المرحلة المتوسطة) أكتوبر 2004.



- التقرير النهائي لمشروع دراسة المؤشرات التربوية - المرحلة الثانية - (المرحلة الثانوية - نظام المقررات) أكتوبر 2004.



- التقرير النهائي لمشروع دراسة المؤشرات التربوية - المرحلة الثانية - (المرحلة الثانوية - نظام الفصلين) أكتوبر 2004.


J.C.S.S.
مركز جنين للدراسات الستراتيجية
الجمعية الكويتية
لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية
الموسمية المتخصصة
أطفال بلا طفولة
أطفال فلسطين في زمن الحرب

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالأطفال

أدب الأطفال بين الثقافة والتربية

تأليف: عيسى الشماس

الناشر: منشورات وزارة الثقافة

تاريخ النشر: 2004/8/1

تشير الدراسات الخاصة بثقافة الأطفال من حيث طبيعتها ووظائفها، إلى أن معظم هذه الثقافة يتمحور حول أدب الأطفال بالنظر إلى وضعه المتميز، واعتباره وسيلة ثقافية تربوية فعالة، ينجذب إليها الأطفال برغبة ويتفاعلون معها بحرية ومتعة. ولذلك تعاظمت أهمية أدب الأطفال في العصر الحديث، وازداد الاهتمام به في البلدان المتقدمة والنامية، ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد تجلى هذا الاهتمام في مظاهر متعددة، شملت زيادة كتب أدب الأطفال، تشجيع كتاب أدب الأطفال بالمكافآت والجوائز، توسيع الحلقات والندوات الخاصة بأدب الأطفال. ويعالج هذا الكتاب كرافد تربوي فعال لا يمكن تجاهله في إطار الثقافة الطفلية ولكن وفق شروط ومعايير يستند إليها وخصائص وميزات يتمتع بها لكي يؤدي وظائفه ضمن أساليب توظيف جيدة تتيح تحقيق الأهداف التثقيفية والتربوية بالشكل المطلوب.

ومن أهم ما تناوله الكتاب: الثقافة وثقافة الأطفال، أدب الأطفال، أهمية أدب الأطفال وخصائصه، أدب الأطفال بين المحلية والعالمية، أدب الأطفال والفعل التربوي، أدب الأطفال في سوريا، اختيار كتب الأطفال وتوظيفها.

ساعد طفلك على النجاح. دليل الأهل الكامل

تأليف: بيل لوكاس، أليستر سميث

الناشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: 2004/4/1

كلنا نريد أن يفلح أولادنا في المدرسة، وأن يحصلوا بالتالي على وظائف جيدة. كلنا نسعى لإسعاد أولادنا وإرضائهم من خلال تلبية كل طلباتهم ورغباتهم، ولكننا في الغالب لا نعلم الطريقة الفضلى لمساعدتهم.

لقد وضع هذا الكتاب لمساعدتكم على تقديم الدعم الذي يحتاجه أولادكم. وليريكم كيف بإمكانكم تغيير الكثير من فرص نجاح أولادكم في الحياة. كما يظهر هذا الكتاب كيف يمكن لأفراد الأسرة الواحدة الاستمتاع وهم يتعلمون من بعضهم البعض. فالمنزل والبيئة المرتبطة به ارتباطا مباشرا يقدمان فرصا رائعة للاستكشاف، واللعب، والتربية، والتعلم. سواء أكان ولدكم في المرحلة السابقة للمدرسة أو في سنواته الدراسية الأولى أو شارف على إنهاء المرحلة الابتدائية، فسيقدم لكم هذا الكتاب الدعم المطلوب، إذ إنه يشتمل على العديد من النشاطات والألعاب، والمعلومات المفيدة، كما أنه يشتمل على بعض الاقتراحات والأفكار التي ستساعدكم على معالجة بعض مسائل أولادكم اليومية، كمساعدتهم في إنجاز فروضهم والنشاطات التي يمكنكم السماح لهم بالقيام بها في العطل، إن هذا الكتاب مرجع عملي يفترض بكم قراءة صفحاته بتمعن وروية.

يبدأ كل فصل بعدد من الأسئلة التي تطرح المواضيع التي ستعالج في هذا الفصل، يليها امتحان صغير مسل، ستجدون في نهاية كل فصل ملخصا سريعا يذكركم بالنقاط الرئيسية التي تناولها هذا الفصل، أما ما يتعلق بالألعاب العائلية ومعلومات استخدام الإنترنت فستجدونها في قسم التسلية والترفيه في نهاية الكتاب.

في الواقع إن هذا الكتاب يظهر كيف أنه يمكن للأهل جميعا أن يساعدوا أولادهم على الحصول على أفضل فرص النجاح في الحياة، ويحتوي بالتالي على الكثير من النشاطات والألعاب والمعلومات المفيدة والاقتراحات التي يمكن للأهل أن يستعينوا بها ليساعدوا أولادهم ويدعموهم في الحياة.

لنعلم أطفالنا حلاوة التفكير
تأليف: جون لانغرر
ترجمة، تحقيق: سوسن الطباع
الناشر: مكتبة العبيكان
تاريخ النشر: 2004/5/1

إن كتاب «لنعلم أطفالنا حلاوة التفكير» يعرض تقنيات قيمة تعلم مهارات التفكير التي يحتاجها أطفالنا للانتقال من مجرد الاستظهار إلى إيجاد روابط ذات معنى بين المعلومات التي يتعلمونها.

إن التمارين التي يبلغ عددها مئتين الموجودة في هذا الكتاب صممت لتطوير العديد من عمليات التفكير الأساسية التي يعدها المعلمون مهارات التفكير الناقد الأساسية مثل: طرح الأسئلة، التصنيف، الاستنتاج، وسوف يتعلم الطلاب كيف يحسنون:

1 ـ التنظيم العقلي.

2 ـ التفكير التحليلي.

3 ـ التفكير الناقد.

4 ـ التفكير الإبداعي.

يتضمن هذا المرجع اختبارين أوليين وقسما خاصا فيه تمارين لمساعدة الطلاب على تطبيق مهارات التفكير على مواضيع جديدة، وقسما للملحقات يتضمن أجوبة محتملة، وتلخيصا لاستراتيجيات تفيد في عمليات التفكير الأساسية.

علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة
تأليف: امتثال زين الدين الطفيلي
الناشر: دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر
تاريخ النشر: 2004/3/1

الهدف من هذا الكتاب تحريض الطالب على البحث العلمي، لذلك لجأت إلى مختلف النظريات التي تناولت موضوع النمو البشري.

قد يكون الفهم من خلال النظريات شيء غير مرغوب فيه إذ إن الجميع يفضل التجريب والحدث الفعلي، ولكن الحدث الفعلي بحد ذاته لا يفيد بشيء والتجريب وحده لا يكفي إذا لم يقترن في تفسير وبإطار نظري، فنحن في كل مجالات التفاعل اليومي، نحاول جاهدين فهم المعنى الضمني لكلام وأفعال الآخرين، ماذا وراء هذه الابتسامة، ماذا تعني هذه الحركة، وهكذا نكون قد وضعنا نظرية ما حول سلوك الآخرين. وسنسقط هذا الفهم على هؤلاء في كل مرة نلتقي بهم.

فالكتاب هو محاولة لفهم السلوك النامي للكائن البشري من خلال دمج النظري والتطبيقي إذ إن نص النظرية ضرورة علمية أنها تنطلق من الملاحظات التجريبية لتصوغ المفاهيم بطرق التعميم الاستقرائي أتمنى أن يوقظ هذا الكتاب فضول الطلاب ويدفعهم إلى البحث عما وراء الظواهر.

بناء العقول السليمة

تأليف: ستينلي غرينسبان، نانسي بريسلا، لي روس
الناشر: مكتبة العبيكان
تاريخ النشر: 2004/5/1

إن طفلا متميزا يتمتع بالصحة العاطفية والحس الأخلاقي لا يأتي صدفة وفي حين أن كل أب وأم يتمنيان طفلا بهذه الصفات فإن أحدا لم يبين كيف تنشأ هذه الصفات وكيف تتم رعايتها.

الآن ولأول مرة يعتمد ستينلي غرينسبان على أبحاثه وممارسته ليحدد لنا أهم ست خبرات أساسية لا يمكن تعويضها تمكن الطفل من تنمية قدراته العقلية والعاطفية والأخلاقية كإنسان بشري.

سيتعلم الوالدان في هذا الكتاب كيف يقرآن رسائل طفلهما وكيف يحددان كل مرحلة في تطوره وكيف يشجعان نموه المعرفي والعاطفي والأخلاقي في كل موقف سواء غرينسبان على الاكتشافات الحديثة حول نمو الدماغ والتي سببت كثيرا من الإثارة في السنوات الأخيرة لإعطاء الآباء والأمهات الأدوات التي تحول هذه الاكتشافات والامكانيات التي أوجدتها إلى حقيقة عملية.

طفلك من سنة إلى سنتين

الناشر الأصلي: دورلنغ كندرسلي ليمتد بالاشتراك مع: Johnsons
الناشر: مكتبة لبنان ناشرون
تاريخ النشر: 2004/6/1

لقد أمضيت السنة الأولى في تعلم كيف تفهمين حاجات طفلك الجسدية والعاطفية وتلبيتها، وكانت هذه فترة من التدريب العملي. أما الآن فقد تغير مركز الاهتمام. ففي السنة الثانية تزداد كثيرا أهمية مساعدة طفلك في أن يصبح فردا مكتفيا بذاته، وأن يتفتح وينطلق في العالم الأوسع بإرشاد منك. يخبرك النصف الأول من هذا الكتاب عن تطور طفلك وكيف يؤثر في حاجاته الجسدية والعاطفية معا. فمثلا لماذا يظل يصاب بنوبات الغضب في الأماكن العامة وهو في سن الـ 20 شهرا بعد أن كان حسن السلوك؟ وما مدى أهمية أن يتكلم بجمل بسيطة في عمر معين؟ وبما أنه قد بدأ بالمشي فكيف يمكنك أن تحافظي على أمانه؟

أما النصف الثاني من الكتاب فيحوى ما تحتاجين إلى معرفته عن طريقة بلوغ طفلك كل معلم جديد من تطوره وعن توقيته، كما ويحوى هذا الجزء أفكارا لألعاب وأنشطة يمكنك لعبها مع طفلك.

Kindergarten Education: Freeing Children's Creative Potential
by Betty Peck, Marije Rowling

* **Paperback**: 203 pages
* **Publisher**: Hawthorn Press (November 30 ,2004)
* **ISBN**: 1903458331
* **Product Dimensions:** 8.5 x 5.5 x 0.5 inches

Freeing children's creative potential!
What can children gain from the treasured world of childhood that will enrich their adult lives? Educator Betty Peck celebrates the power of Kindergarten to help children find their creativity and imagination, opening the door to a passionate relationship with learning.
Using vivid case studies from her own experience and from the research of Froebel and other early-years pioneers, the author demonstrates how a holistic, loving approach to pre-school education opens the door to: Enabling creativity, awareness, wonder and discovery * Meeting the spiritual and physical growth needs of young children * Storytelling, movement, ring time and play * Celebrating festivals and the seasonal round * Creating play gardens to discover nature's secrets * Involving families and communities.
This is an essential resource for teachers and parents who want to give their children a more meaningful education.

Annual Editions: Child Growth and Development 05/06 (Annual Editions: Cbild Growth and Development)
by Chris Boyatzis, Ellen N Junn

* **Paperback**: 224 pages
* **Publisher**: McGraw-Hill/Dushkin; 12 edition (November 1 ,2004)
* **ISBN**: 0073102245
* **Product Dimensions:** 0.5x8.2x11.0 inches

This twelfth edition of Annual Editions: Child Growth & Development is a compilation of articles selected from the best of the public press including magazines, newspapers, and journals. This title is supported by Dushkin Online (www.dushkin.com/online/), a student website that provides study support tools and links to related websites.

Beyond Behavior Management: The Six Life Skills Children Need to Thrive in Today's World
by Jenna Bilmes

* **Paperback**: 240 pages
* **Publisher**: Redleaf Press (November 15, 2004)
* **ISBN**: 192961053X
* **Product Dimensions:** 11.0 x 8.5 x 0.7inehes

Why do kids do the things they do? What can teachers do to manage it all?
The truth is that there isn't a simple1-2-3 method for understanding and managing all behaviors or all children. There is, however, a way to give young children the tools needed to grow and thrive on their own.
Developed and tested in the classroom, Beyond Behavior Management is a strength-based approach to guiding and managing young children's behavior by helping them build and use essential life skills. Eight chapters seamlessly blend six social and emotional skills into the daily life of the early childhood classroom to help children exhibit more prosocial behaviors, work better as a community, and become excited and active learners. Life skills include the following:

Attachment: "I have a grown-up who cherishes me and keeps me safe".
Affiliation: "I am a part of the group, not apart from the group".
Self-regulation: "I ean manage my emotions and am in control of my behaviors".
Problem solving: "I can solve problems and resolve conflicts".
Initiative: "I am growing and changing and learning new things".
Celebration of self and others: "I have unique qualities to contribute, and so do you".
Appendices include reflective questions and charts, as well as scripts for interacting with children and adults.
Perfect for today's diverse classroom, Beyond Behavior Management is a helpful and inclusive resource for any preschool-K teacher searching for a way to make the classroom a comfortable place for every child to learn and grow!

Ready to Learn: How to Help Your Preschooler Succeed
by Stan Goldberg

* **Hardcover**: 368 pages
* **Publisher**: Oxford University Press (January 30 ,2005)
* **ISBN:** 0195167546

Do you tell your preschooler one thing and they do the opposite? Are they easily distracted or unable to focus? If you suspect that your child may have a learning problem -or if you simply want to help them be ready - here is the book to read before he or she enters the school system: a realistic, humorous, and kind-hearted guide to helping your little one learn. In Ready to Learn, Stan Goldberg draws on thirty years of clinical experience (and personal experience as the father of two kids with learning differences) to provide an easy-to-use guide to helping children overcome any problems and improve their learning skills. Illustrating his discussion with many anecdotes about teaching both his own children and children in his private practice, Goldberg walks readers through the process of learning and shows how to identify a learning problem. He focuses on four major areas - problems of attention, understanding, storage, and retrieval - presenting each problem through the eyes of the child, in everyday terms that a parent can understand. He looks at seven down-to-earth strategies that will allow you to create the best plan to help your child overcome their problem and he provides many handy charts and figures that will help you organize your efforts. The book also includes a list of useful web sites and a chart of development milestones, outlining motor skills, cognitive-sensory skills, and language and social skills. Written in a style that blends humor, insightful stories, and practical experience, Ready to Learn provides a flexible, time-tested approach, using step-by-step strategies that will help your preschoolers become confident and love learning--before they enter the classroom.

The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders
by Gary B. Mesiboy, Victoria Shea, Eric Schopler

* **Hardcover**: 150 pages
* **Publisher**: Kluwer Academic/Plenum Publishers (December 1, 2004)
* **ISBN**: 0306486466

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) has grown over the past three decades from a small clinic for children to an internationally recognized treatment and support modality for individuals of all ages with autism spectrum disorders. In The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders, the program's founders and their colleagues explain its methods and philosophy based on an understanding and respect for children.

For Goodness Sake: Supporting Children and Teens in Discovering Life's Higher Values (Living Wisdom Book for Parents, Teachers, and Youth Group Le)
by Nitai Deranja

* **Paperback**: 164 pages
* **Publisher:** Crystal Clarity Publishers (November25 ,2004)
* **ISBN:** 1565891937

Many parents and teachers are at a loss when it comes to encouraging values in children. In the midst of all this Deranja koffera a variety of proven, tested techniques that parents and educators can use to help children and teens cultivate positive, life affirming values.

ببليوجرافيا الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لحرب الخليج على أطفال المنطقة وسبل علاجها (دراسة حالة الكويت) . محمد بن عمار، مصطفى النصراوي.. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996.

اختبارات جان بياجيه بالمنهج شبه المقنن . ليلى احمد كرم الدين.. القاهرة: جامعة عين شمس، 1991.

أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة . محمد جواد رضا.. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1994.

استخدام المكتبة المدرسية وأثره في العملية التربوية.. الكويت: وزارة التربية، 1995.

الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب: دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة. طلعت إبراهيم لطفي.. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2001.

أسس ومعايير اختيار كتب ولعب الأطفال.. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتربية، 1990.

إعادة النظر في سياسة تنظيم الأسرة في ضوء بحوث صحة المرأة . هدى زريق.. القاهرة: مجلس السكان الدولي، 1995.

الأمومة: نمو العلاقة بين الطفل والأم . فايز قنطار.. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1992.

التربية البيئية . يعقوب احمد الشراح.. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1986.

التربية الخاطئة وعواقبها . زهرة عاطفة زكريا.. السعودية . الدمام: دار الراوي، 1999.

الرعاية النهارية لطفل ما قبل المدرسة في المجتمع (منظور جديد) : حلقة بحثية.. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 1991.

سلم الإبداع خبرات لتنمية القدرات الإبداعية: الكراس العملي . نعيمة الخاجة، عبد الناصر فخرو.. الكويت: د.ن، 2000.

سيكولوجية التعلم . عبد القادر كراجة.. عمان دار اليازوري العلمية، 1997.

ظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربية: نحو استراتيجية عربية لمواجهة الظاهرة . ناهد رمزي.. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 1998.

العرب والتربية والمستقبل تربية النكوص أو تربية الأمل . محمد جواد رضا .. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2000.

في القياس و التقييم . سامي عريفج، خالد حسين مصلح.. عمان : دار مجدلاوي للنشر، 1998.

مجلات الأطفال ودورها في بناء شخصية الطفل العربي . طارق أحمد البكري.. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2001.

المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة: دراسة تشخيصيه علاجية . رحاب محمود محمد صديق.. الإسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية، 1999.

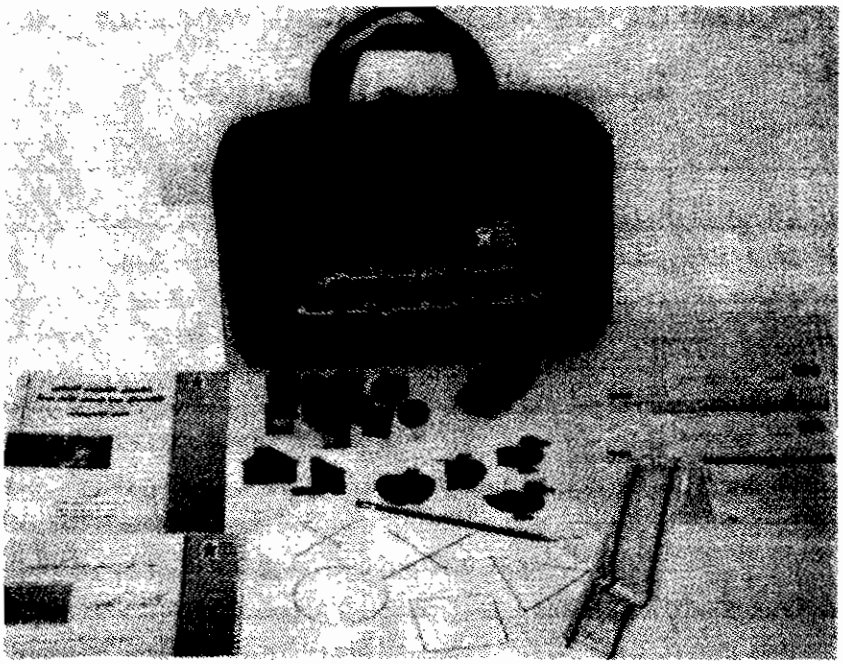
مستويات النمو العقلي وبرنامج الخبرات المتكاملة لطفل الروضة . محمد مصيلحي الأنصاري.. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 1995.

مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي وسبل تطويرها . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية.- تونس: المنظمة، 1997.

نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة . تونس، المنظمة، 1994 .

إصدار جديد

أول إصدار لاختبار مسحي مقنن لأطفال ما قبل المدرسة في الكويت



يقيس اختبار الكويت المسحي لأطفال ما قبل المدرسة جوانب عدة للنمو هي: الحركي، واللغوي، والمعرفي، والنفس اجتماعي وذلك بهدف تعرف الأطفال ذوي المشكلات النمائية أو الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ويعد ذلك ضروريا لاتخاذ الإجراءات الوقائية في مرحلة مبكرة مما يساعد على تخفيف حدة المخاطر مستقبلا ووضع الأطفال على طريق النمو والتعلم السليم.

واختبار الكويت المسحي لأطفال ما قبل المدرسة هو أول اختبار مسحي عربي مقنن للأطفال في الفترة العمرية من 3 . 6 سنوات ويطبق في 20 دقيقة، وللاختبار صورتان إحداهما للفترة العمرية من 3 . 5 ,4 سنوات والأخرى للفترة العمرية من 5 ,4 . 6 سنوات.

ويوجد الاختبار ومحتوياته لدى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وستقدم الجمعية دورات تدريبية للراغبين في كيفية استخدام وتطبيق هذا الاختبار.

الاختبار المسحي المقنن لأطفال ما قبل المدرسة. السعر: 100 د.ك (مائة دينار كويتي) للحقيبة الواحدة.

ترسل الحوالات باسم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على حساب الجمعية رقم (0101013459) بالدينار الكويتي. البنك التجاري. الرئيسي أو حساب رقم (0111009217) بالدولار الأمريكي.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في المرحلة الثالثة 2004-2009
من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت
تلفون: 4748479 / 4748250
فاكس: 4749381
البريد الإلكتروني: e-mail:haa49@qualitynet.net