مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

قواعد نشر البحوث

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة العربية غرفا معرفيا لكل ما يخص الطفولة من خلال دراسات وبحوث علمية رصينة وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون.

وإن مجلة الطفولة العربية مفتوحة لكل الباحثين العرب وهي ترحب بنتاجاتهم العلمية بأنواعها المختلفة ما دامت متفقة مع قواعد النشر والمستويات العلمية التي أقرها مجلس الأمناء وهيئة التحرير بالمجلة.

إن الكتابات الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط.

قواعد عامة:

١- إتباع الخطوات العلمية في كتابة البحث.

٢-أن يكون البحث مطبوعا.

٣- أن لا يكون البحث قد سبق نشره.

٤- أن يقدم الباحث إقراراً بعدم إرسال البحث إلى جهة أخرى للنشر.

٥- أن لا تزيد عدد الصفحات عن ٣٥ صفحة حجم A4.

٦- كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب الأيمن.

٧- إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الانجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.

قواعد خاصة:

١- كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي واسم الجهة التي يعمل لديها على صفحة الغلاف.

٢- قبول البحوث والدراسات التي تتميز بالاصالة والجدية وتسهم في مجال الطفولة.

٣- يراعى في إعداد قائمة المراجع ما يلي:

أ) تسجل أسماء المؤلفين أو المترجمين متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم بعنوان المصدر ثم مكان النشر ثم اسم الناشر.

ب) بالنسبة للرسائل الجامعية يتم تسجيل إسم صاحب الرسالة ثم سنة النشر ثم عنوانها والجامعة التي أجازتها.

٤- تخضع الأعمال المقدمة للتحكيم العلمي السري وفقا للنظام المتبع في المجلة.

٥- توجه جميع المراسلات الخاصة بالنشر إلى مدير تحرير المجلة.

٦- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها.

- تقوم المجلة بتقديم مكافأة مالية رمزية مقدارها (٥٠٠ دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

- الدكتورة/ سعاد الصباح — الرئيس
- الدكتور/ حسن الابراهيم — نائب الرئيس
- أ. د./ فايزة الخرافي
- أ. د./ محمد الرميحي
- الدكتور/ فهد محمد الراشد
- السيد/ عبد اللطيف الحمد
- السيد/ سعد علي الناهض
- السيد/ أنور عبد الله النوري
- السيد/ محمد علي النقي
- السيد/ عادل عيسى اليوسفي
- السيد/ قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الإستشارية

- أ.د. حامد عمار
- أ.د. اسامة الخولي
- أ.د. رجاء أبو علام
- أ.د. الغالي أحرشاو
- د. عبد الله عمر العمر
- د. عبد الرحمن مصيقر
- د. بهية الجشي
- الاستاذة/ سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

- د. حسن الابراهيم — رئيس هيئة التحرير
- د. بدر عمر العمر — مدير التحرير
- أ.د. قاسم الصراف — نائب مدير التحرير
- أ.د. محمد جواد رضا
- أ.د. محمد الرميحي
- د. عدنان شهاب الدين
- الاستاذ/ أنور النوري

محتويـــات العـــدد الثاني عشر

الموضـــوع	صفحة
❖ افتتاحية العدد	٦
هيئة التحرير	
❖ الابحـــاث والدراسات	
• دراسة استطلاعية حول أهمية أندية الأطفال داخل المستشفيات بدولة الكويت.	٧
د. صالح ليري	
• النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل	٣٦
د. بنعيسى زغبوش	
• تعليم التفكير للطفل الخليجي .. لتحقيق طموح الآباء	٨٧
د. نايفة قطامي	
❖ كتاب العدد:	
• مهارة تعليم التعلم	١١٥
أعد المراجعة : د. معصومة أحمد ابراهيم	
❖ المقـــالات	
• الانترنت التربوي	١١٩
د. بدر عمر العمر	
• خطران يهددان الذكاء: صعوبات التعلم وسوء التغذية	١٢٦
سناء نذير الترزي	
• أدب ومكتبات الأطفال على شبكة الانترنت	١٣٧
د. سهير أحمد محفوظ	

تتمة محتويات العدد الثاني عشر

صفحة

❖ تقارير

● مقتطفات من تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ بعنوان (خلق فرص للأجيال القادمة). ١٥٢

● مبادرات جديدة تتعلق بتطوير استراتيجية التنمية في مجال الطفولة المبكرة. ١٦٤

قسم الطفولة المبكرة وتعليم الأسرة - اليونسكو- باريس

❖ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ١٦٩

❖ احدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل ١٧٠

❖ ببليوجرافيا الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ١٧٦

❖ ملخصات الأبحاث العربية باللغة الإنجليزية ١٨٢

افتتاحية العدد

تمضي مسيرة مجلة الطفولة العربية لتحقيق أهدافها في نشر الوعي البحثي والعلمي في قضايا الطفولة العربية، والإسهام بدور فاعل في التنشئة السليمة للطفولة العربية، حيث تؤكد البحوث العلمية على الأهمية القصوى لسنوات الطفولة المبكرة في تشكيل العقل البشري وتحديد مدى إمكاناته المستقبلية.

وتعتز الجمعية وهيئة تحرير المجلة بمشاركة الباحثين والمهتمين على امتداد الوطن العربي الكبير في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وغيرها، والتي تلقي الضوء على مختلف النواحي التربوية والنفسية والاجتماعية المتعلقة بالطفولة ورعايتها.

ويحتوي العدد الثاني عشر من مجلة الطفولة العربية على ثلاثة بحوث متنوعة يتعلق أحدها بدراسة استطلاعية حول أهمية أندية الأطفال داخل المستشفيات بدولة الكويت، ويتناول البحث الثاني النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل، كما أن هناك دراسة نظرية حول تعليم التفكير للطفل الخليجي لتحقيق طموح الآباء.

وجاءت مقالات العدد لتلقي الضوء على بعض المخاطر التي تهدد ذكاء الأطفال منها صعوبات التعلم وسوء التغذية، وأدب ومكتبات الأطفال على شبكة الإنترنت، فضلا عن الإنترنت التربوي الذي يتناول ما يمكن أن يعرفه الطفل في عامه الخامس والسادس من المرحلة الإبتدائية (أولى وثانية متوسط)، أما باب كتاب العدد فقد تناول موضوع مهارة تعليم التعلم.

كما أن هناك مجموعة من التقارير أهمها مقتطفات من تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢، بالإضافة إلى أنشطة الجمعية وأحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل وملخصات الأبحاث باللغة الإنجليزية.

نسأل الله التوفيق لنا وللجميع في العمل على خدمة الطفولة ورعايتها.

أسرة التحرير

الأبحاث والدراسات

دراسة استطلاعية حول أهمية أندية الأطفال داخل المستشفيات بدولة الكويت

د. صالح ليري
مدير الخدمة الاجتماعية الصحية
وزارة الصحة-دولة الكويت

ملخص:-

تنتاب الطفل مشاعر الخوف والقلق والوحدة عند دخول المستشفى فيكون بأمسّ الحاجة الى الشعور بالطمأنينة التي فقدها لتركه لمنزل والديه، والمستشفى كمؤسسة صحية يتلقى فيها الطفل العلاج الطبي والتي يكون مرتبطا فيها بالكثير من الأوقات العصيبة من حياته، وطول فترة بقائه داخل المستشفي.

والخدمة الاجتماعية كمهنة متخصصة في الرعاية الاجتماعية وتقديم دور المساعد لحياة المريض داخل المؤسسة الصحية وتتجلى أهميتها في توضيح الجوانب الاجتماعية أو النفسية المختلفة للمريض وأسرته. فكانت فكرة إنشاء هذه الأندية داخل المؤسسات الصحية (المستشفيات) الخاصة بالأطفال لقضاء أوقات خارج غرف العلاج واستخدام طريقة العلاج باللعب لمساعدة الطفل المريض الذي لم يترك له الخيار سوى الاسراع في تقديم هذه الخدمة داخل المؤسسات الصحية، وتحت إشراف مكاتب الخدمة الإجتماعية في المستشفيات لمساعدته في فترات علاجه، فكانت هذه الدراسة حول أهمية أندية الأطفال داخل المستشفيات والمراكز المتخصصة لعلاج الأطفال في منطقة الصباح التخصصية.

المصطلحات الأساسية: مستشفى - أطفال - أندية - خدمة اجتماعية

المقدمة:-

يعتبر العنصر البشري من أثمن الموارد التي يجب الحفاظ عليها وتنميتها وصقلها حتى يمكن رفع كفاءته إلى أقصى حد ممكن، ومن هنا جاء اهتمام الدول بهذا العنصر، وتعتبر الطفولة هي الركيزة الأساسية لذلك العنصر باعتبارها نصف الحاضر وكل المستقبل، لذلك فإنه يجب على الحكومات المختلفة الاهمام بهذا القطاع. والطفل له اهتماماته وحاجاته- ومن الخطأ الاعتقاد بأنه صفحة بيضاء، نسطر عليها كل شيء، وهذا لا يعني ألا نرى الطفل، ونوجهه ونوفر له الخبرات التي تهيء له التعلم، وتستثمر طاقاته في عملية التنمية للمجتمع وامكانياته إلى أقصى درجة من الاهتمام، ليدعم قدراته، وتقديم الخدمات المختلفة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم المرضى داخل المستشفيات.

وحيث أن المستشفى هي إحدى المؤسسات الصحية التي يتواجد بها الطفل منذ الولادة وكذلك أثناء دخوله، فإن دخول هذه المستشفيات للعلاج من الأمراض التي قد تطول أحيانا فترة علاجها، فإنه لا يفقد حاجاته الأساسية له خلال فترات العلاج الطبي، الأمر الذي يشير إلى أهمية دور الخدمة الاجتماعية والنفسية في تأدية دورها من خلال تواجدها داخل المؤسسة الصحية [1].

ولذلك نشأت فكرة إنشاء الأندية للأطفال لتخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية المصاحبة للطفل، من خلال توفير البيئة الطبيعية لنمو الطفل بعيدا عن العلاج الطبي، فكانت فكرة انشاء أندية متخصصة لاستخدام العلاج باللعب (Occupational Therapy) للأطفال بالتعاون مع الجمعيات الخيرية بهدف الاسراع في عملية علاج الأطفال ومساعدة ذويهم ومتابعة عملية العلاج. من خلال برامج أعدت خصيصا لهذه الأندية.

مشكلة الدراسة:-

تهتم هذه الدراسة بتوفير البيئة الطبيعية لمعالجة الطفل داخل المستشفى حيث يتعرض الطفل للعديد من المشاعر السلبية المتمثلة في الخوف (Fear) والقلق (Anxiety) والارتباك (Flat)، لذلك عملت الخدمة الاجتماعية الصحية مع الجهات الخيرية على أن يتم ايجاد نادي صغير من أركان المستشفى مزود بأدوات دراسية وألعاب للتسلية لقضاء الطفل فترة العلاج في الأجنحة واستخدام أدوات الملاحظة في دراسة الجوانب المختلفة لحياة هؤلاء الأطفال داخل هذه الأندية وربطها وتحليل المضمون للاحصاءات والسجلات والأرقام المستخدمة في هذه الدراسة، وذلك للتخفيف والتقليل من الضغوط النفسية التي تواجه الطفل أثناء مكوثه في المستشفى خلال فترة علاجه، مع الزيادة اليومية لهذه الأندية حسب حالته الصحية، للاستفادة من الألعاب الموجودة وقضاء وقته في التسلية واستخدام أسلوب العلاج باللعب، وعليه فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في استطلاع وكشف الدور الذي تقوم به أندية الأطفال داخل المستشفيات بدولة الكويت.

أهداف الدراسة:-

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

١- التهيئة النفسية للطفل قبل اجراء أي فحوصات طبية له.

٢- التعرف على مشاكل الطفل السلوكية ومواجهتها.

٣- شغل وقت الفراغ للطفل باللعب الفردي والجماعي.

٤- متابعة المواد الدراسية للأطفال الذين أبعدهم المرض لفترات طويلة عن مواصلة دراستهم العلمية.

٥- أهمية التعرف على الدور الذي يمكن أن تؤديه الخدمة الاجتماعية لتدعيم هذه الأندية في المجال الطبي.

أهمية الدراسة:-

تعني هذه الدراسة بتوضيح أهمية هذه الأندية ودورها الكبير في طريقة العلاج باللعب والمكمل للعلاج الطبي داخل المستشفى، وهو من الأساليب الفنية المستخدمة في طرق الخدمة الاجتماعية الطبية في رعاية الطفل أثناء تواجده داخل المستشفى لتلقي العلاج- من خلال العمل مع الفريق الطبي، فان الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي من أولوية اهتماماتهم الرعاية النفسية والاجتماعية للطفل المريض داخل هذه الأندية، التي من خلالها يمكن توضيح دور هذه الأندية في المستشفيات، وتحدد أهم الأنشطة التي تمارس داخل هذه الأندية بما يتفق وحياة الطفل المريض دون إهمال الدور العلاجي الطبي.

تساؤلات الدراسة:-

في برنامج أندية الأطفال داخل المؤسسة الصحية، الكثير من التساؤلات حول جدوى وأهمية هذه الأندية منها:-

١- هل لهذه الأندية أهمية في العلاج الطبي؟

٢- ما مدى استفادة الأطفال من هذه الأندية؟

٣- ما أهمية الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الأندية؟

٤- هل هناك أهمية للعلاج باللعب في هذه الأندية؟

منهج الدراسة:-

تسعى هذه الدراسة الى جمع البيانات والحقائق حول ظاهرة (أندية الأطفال) لذلك فإن أنسب المناهج التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف هذه الدراسة هو المسح الاجتماعي عن طريق العينة.

مجالات الدراسة:-

(أ) المجال البشري:-

تم تحديده ليتم البحث في المستشفيات التي تتوافر فيها الأندية حسب الاحصاءات المتوفرة، مع

تأكيد وجود هذه الأندية ضمن المستشفيات التي يستفيد منها الطفل (المريض) داخل المستشفى، وتم ضم جميع المستشفيات التي تتوفر فيها هذه الأندية بطريقة الحصر الشامل لها، والتركيز على منطقة الصباح التخصصية، وعليه فإن المجال البشري للدراسة قد تحدد وفق العينة المتواجدة داخل مستشفيات منطقة الصباح التخصصية الصحية مع المراكز الصحية التابعة لها في دولة الكويت حيث تشمل تلك العينة أولياء أمور أطفال مجتمع البحث وأعضاء الفريق المعالج.

(ب) المجال المكاني:

ويتمثل في منطقة الصباح التخصصية وهي منطقة صحية ضمن المناطق الست الصحية في دولة الكويت وهي المستشفيات والمراكز الصحية التالية (م. ابن سينا - مركز البابطين- مركز الكلى- مركز البحر للعيون- الرازي- حسين مكي جمعة) وهي كلها تابعة لمستشفيات داخل منطقة الصباح، وقد تم اختيارها باعتبارها أكثر المناطق الصحية احتواء لتلك الأندية، كما أنها كانت أسبق المناطق في إنشاء هذه الأندية.

(ج) المجال الزمني:-

تم تحديد المجال الزمني لهذه الدراسة خلال الفترة من (٢٠٠٠/١/١م) حتى (٢٠٠١/١٢/٣٠) حيث تم جمع البيانات وإعداد الجزء النظري وإعداد التقرير النهائي مع الاشارة الى أن الفترة التي تم جمع البيانات خلالها هي الربع الثاني من عام (٢٠٠٠ حتى ٢٠٠١).

مفاهيم الدراسة:

سوف نعرض هنا أهم المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة بهدف توضيحها من جانب ولتحديد موقف الباحث فيها من جانب آخر، هذا وسيتناول عرضنا المفاهيم التالية:

١- أندية الأطفال.

٢- العلاج باللعب.

٣- فريق العمل.

أولا/ أندية الأطفال:

أهميتها أو فكرة نشأتها في مستشفيات الكويت (انظر ملحق رقم ١).

نظرا لهذه الأهمية أعدت إدارة الخدمة الاجتماعية الصحية بالتعاون مع صندوق إعانة المرضى ناديا للأطفال في كل مستشفى، وعينت مشرفة خاصة للإشراف وتوزيع الكتب التربوية على الأطفال، بالاضافة الى أدوات الرسم والتلوين، ولقد لاقت هذه الفكرة استحسان الجميع. أخذت تستقبل الكثير من الأطفال المرضى يوميا الأمر الذي جعل قسم الخدمة الاجتماعية يعيد النظر في توسعة دور هذه الأندية [٢]، وتقسيمها الى أركان بحيث يخدم كل ركن منها مهارات وأنشطة معينة، تنمي مواهب ومدركات الطفل، وتعطي مجالا لاستغلال الطاقات الموجودة لديه بشكل سليم. هذا وبفضل

إدارة الخدمة الاجتماعية أمكن بلورة مشاركة الأطفال في الأجنحة الأخرى مثل (العظام، الكلى، الجراحة) [٣]، إذ كانت هناك صعوبة في نقل الأطفال الى النادي لذا فقد تم اعداد عربة متنقلة زودت بأدوات التلوين والكتب التربوية والقصص والهدايا بحيث تقوم إحدى المشرفات بالتنقل بين الأجنحة وذلك لعمل نشاط مصغر للأطفال.

وقد نفذت هذه الفكرة وتمت توسعة أندية الأطفال بأركانه الستة وهي:

١- الركن الديني:

يحتوي على مسجد مصغر يستخدم لقراءة القرآن والتوجيه والارشاد وصلاة الجماعة وترسيخ مبادىء الدين الإسلامي في نفوس الأطفال.

٢- الركن التعليمي:

متمثلا بالفصل الدراسي حيث يتم تأثيث هذا المكان بحيث يحس الطفل بأنه في فصل دراسي حقيقي بالمعلقات التعليمية، وخصصت مدرّسة لمساعدة الأطفال على متابعة دروسهم أثناء فترة علاجهم، وذلك لتجنب انحدار مستوى الطفل التعليمي أثناء فترة مرضه، مما يجعله يتخلف عن مواصلة الركب الدراسي مع زملائه الطلاب الأصحاء.

٣- الركن الحسي:

ويخدم هذا الركن المهارات الفنية المتمثلة بالرسم والتلوين والقص واللصق، وزود هذا الركن بجميع الأدوات اللازمة، لذلك روعي أن تكون هناك لوحة حائط لتعليق رسومات الأطفال وأعمالهم الفنية عليها، مما يجعلهم يشعرون بالفخر بأنفسهم.

٤- الركن الخيالي:

حيث يتمكن الطفل في هذا الركن من استخدام خياله في تمثيل دور الطبيب المعالج أو المريض أو لتمثيل دور من أدوار الأسرة، إذ يحتوي هذا الركن على مستشفى مصغر مزود بالأدوات الطبية البلاستيكية، وكذلك على منزل كويتي قديم مزود بأدوات المطبخ واللباس الشعبي الكويتي.

٥- الركن العقلي:

ويخدم هذا الركن المهارات العقلية لدى الطفل. وتتمثل في تركيب المجسمات والمكعبات أو كتب المطالعة حيث يتم توفير الكتب الثقافية التي تتفق ومستوى الطفل العقلي، من تلك القصص التربوية الهادفة.

اللعب كوسيلة علاجية:

تقام هذه الأندية في إحدى حجرات العيادة والتي تكون مجاورة لفناء، وتجهيز الحجرة بأنواع مختلفة من اللعب كالدمى التي تمثل الشخوص المختلفة في حياة الطفل [٤]، وفي المجتمع (كالأم والأب والجنود والضباط والطيارين) وماشابه ذلك، وتشمل الحجرة أيضا أنواعا من اللعب الترفيهية

من كرات مطاط ومراكب شراعية وبواخر وقطارات وما الى ذلك من اللعب المنوعة التي يجد بينها أي طفل ما يتناسب وحاجته الخاصة[٥]، كما توجد بالحجرة أحواض من الرمال وكميات من الطين (البلاستسين) السهل التشكيل، وأنواع من الصور والرسوم المختلفة وأدوات الرسم بما فيها من أوراق وألواح وألوان مختلفة جامدة وسائلة في أحواض خاصة بها، وكل ذلك يوضع بحيث يكون في متناول يد الطفل، وبالحجرة والفناء أيضا كراسي ونضد وأراجيح وحواجز تسلق وهياكل بلاستيكية وما الى ذلك من ألعاب.

وتعطي للطفل فرصة اللعب الحر إما بمفرده أو مع مجموعة من الأطفال حسب مقتضيات الحالة، كما تمنح له كامل الحرية في اختيار مواد اللعب وألوان النشاط، وفي هذه الحالة يتمكن الأطفال المضطربون وجدانيا من التعبير عن ألوان العداء والصراع التي يعانون منها، كما يعبرون عن المخاوف التي تنتابتهم خلال تواجدهم في المستشفى من خلال أوجه نشاط اللعب وذلك لوجود الاستشارات التي لا يمكن أن تتهيأ لهم أثناء المقابلة التي غالبا ما يضيق بها الطفل لعدم وجود التوازن بينه وبين الأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين في السن والعقلية، وغالبا ما يكون اللعب فرصة ثمينة لتدعيم علاقة الطفل مع الأخصائي الاجتماعي، تلك العلاقة التي تشجع الطفل على التعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين دون هيبة أو تردد.

فاللعب إذن إحدى وسائل الدراسة والتشخيص من خلال هذه الأندية، كما أنه إحدى وسائل العلاج[٦] إذ بواسطته يتمكن الطفل من التعبير الكامل عما يتعرض له من ألوان الصراع، أي عن رغباته المكبوته، وتصريف الكثير من الطاقة التي لا تجد لها منفذا في بيئته، وعلاوة على ذلك يتخلص الطفل من الشعور بالحرمان من اللعب وفرص اللعب المختلفة التي تتوفر لغيره ممن يتمتعون بظروف صحية طيبة.

ويستطيع الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي أن يراقبا نشاط الأطفال من خارج حجرة اللعب في الأندية دون أن يحسوا بهما، وقد وجد أن اللعب أداة فعالة في تصريف نشاط الطفل وجعل السلوك المضطرب غير لازم له.

وهذه النتائج المثمرة التي توصلت اليها العيادات النفسية للأطفال قد شجعت عددا من الأطباء والأخصائيين النفسيين على زيادة المشاركة في هذه الأندية، وزيادة الألعاب المختلفة وعلى محاكاة طريقة العلاج باللعب.

وقد لجأوا الى التمثيل كوسيلة للعلاج النفسي (Psycho drama) [٧]، على أن يكون بعد اتمام دراسة الحالة دراسة وافية، ومعرفة سبب الاضطرابات النفسية في الأندية. ويقول مؤيدو هذه الطريقة في العلاج أن الأمراض النفسية في الكبار غالبا ما تكون نتيجة لفشل العلاقات الانسانية القائمة في حياة المريض، وغالبا ما تكون العلاقة الفاشلة الرئيسية هي علاقة المريض بفرد أو اثنين في حياته كعلاقة البنت بأمها أو الولد بأبيه أو الزوج بزوجته أو الأخ بأخته أو المرؤوس برئيسه وهكذا.

وبعد تحديد مواضع المطب في حياة العميل (الطفل المريض)، ومعرفة الشخص الذي يبعث فيه

الأشكال لعدم قدرة الطفل على التعبير عن عدائه المستحكم له تعبيرا كافيا، تهيأ للمريض فرصة التعبير عن العداء المكبوت عن طريق التمثيل، فيشترك العميل (الطفل المريض) في أداء دور تمثيلي مع شخص يمثل الطرف الآخر للصراع في حياته، وهذا الشخص الذي يمثل الطرف الآخر في التمثيل يختلف عن طرف الصراع في حياة العميل (الطفل المريض) في أنه شخص مهني يعرف ما يعانيه العميل (الطفل) من كبت، ويهيىء نفسه لأن يسمح للشعور المكبوت بالحركة والتعبير الحر[٨]، ويشترط في هذا التمثيل حرية الحديث والمناقشة، حتى يعبر الطفل عما يريد نحو الشخص الآخر الذي يمنحه استثارات كافية لتصريف العداء، وقد بلغ الحماس في احدى هذه التمثيليات النفسية التي كنت أشاهدها، أن تعدت المريضة على من تقوم بدور أمها بالضرب الغير المهذب، وقد عرفت هذه المريضة بأنها مثال الطاعة والوداعة والخلق الكريم، كما لم يعرف عنها طول حياتها أنها اعتدت على أي انسان بالضرب أو غيره.

وقد تعرضت لذكر هذه الطرق العلاجية لا لأني أعتقد أن في مقدور الأخصائي الاجتماعي القيام بها بمفرده، بل لأثبت مبدءا على جانب كبير من الأهمية في علاقة الأخصائي الاجتماعي بالطفل المريض، وذلك أنه يجب أن يترك للطفل حرية التعبير عن شتى وجدانه، وأن يكون دائما مستعدا لتقبل الشيء الكثير من التعبير العدائي الذي يعتمل في نفس الطفل المريض والذي لا يجد له مخرجا في بيئته الطبيعية [٩].

وليس معنى هذا أن الأخصائي الاجتماعي لا يساهم في هذه الوسائل العلاجية، إذ الواقع أنه يساهم بنصيب تتوقف أهميته على وظيفة المؤسسة التي يعمل بها، وعلى مدى ثقة الطبيب في قدرته على إفادة الطفل والتقدم به في طريق الشفاء.

ثانيا/اللعب وأهميته في حياة الطفل:

يقول (Exert) إن الجنس البشري مارس اللعب منذ القدم❖، واهتم به العلماء على اختلاف تخصصهم ووضعوا لأسبابه ودوافعه نظريات متعددة هي (نظرية الطاقة الزائدة)، و(النظرية الإعدادية)، و(النظرية الترويحية)، و(النظرية التلخيصية)، و(النظرية التنفيسية)، و(النظرية التعبيرية)، ولا يهمنا في هذا المجال دراسة هذه النظريات ومعرفة مدى صحتها، ولكنها تهدف كلها الى النشاط العام الذي يعطي للطفل في هذه الأندية الطاقة ويشغل وقت فراغه، ويبعده عنه القلق من المرض.

وللألعاب فوائد متعددة يمكن حصر أهمها في الآتي:

١. يظهر الفرد واضحا عند ممارسته للألعاب، وهذه فرصة طيبة للأخصائي الاجتماعي لملاحظة الأطفال ودراستهم.

٢. الألعاب وسيلة للنمو الجسمي والعقلي وتدريب الذاكرة وتنمية وتحسين التوافق العضلي والعصبي للأطفال.

❖ اللعب كلمة تدل على نشاط مقصود لذاته، عكس العمل الجدي الذي لا يقصد عادة لذاته، وإنما يقصد لغاية خارجية عنه.

٣. الألعاب وسيلة للتعبير عما في نفوس الأطفال وتدريبهم على ضبط النفس ومقابلة حاجاتهم الأساسية.

٤. يعمل اللعب على التخفيف من حدة التوتر الذي يتركز حول بعض أعراض الأمراض، وكذلك بعض الحوادث التي تسبب بعض المضايقات.

٥. تستخدم الألعاب أحيانا كوسيلة لايقاف ضوضاء عند بعض الأطفال.

٦. تستخدم الألعاب كمنفذ لنزعات الأفراد العدوانية والحرمان والكراهية وحب المقابلة لديهم.

٧. تظهر بوضوح درجة تقبل عضو الأندية بمعرفة باقي الأطفال عند ممارسة الألعاب المختلفة، وقد نجد بعض الأطفال ممن يقولون بأفواههم أنهم لا يريدون أن يلعبوا، ويودون في قرارة أنفسهم أن يشتركوا في اللعب، الا أنهم يخشون عدم تقبلهم واختيارهم بمعرفة زملائهم لعدم مهارتهم في اللعب أو غير ذلك من الأسباب. والحقيقة أن المهارة في الألعاب غالبا ما تعطي الشعور بالتقبل وتزيد الثقة بالنفس وتشجع على الاشتراك في بعض الألعاب[١٠].

كما تساعد الألعاب على تنمية روح القيادة في الأطفال، وحتى في الأشخاص الخجولين منهم الذين يمكن للأخصائي الاجتماعي تشجيعهم وتدريبهم على تحمل بعض المسؤوليات وكسب الثقة بالنفس[١١]. وتستخدم بعض الألعاب الخاصة كوسيلة لاكتشاف (Discovery) قدرات الأطفال وحاجاتهم ورغباتهم عن طريق سلوكهم في أثناء ممارسة هذه الألعاب، مثل لعبة (ماذا أحب!) و(ماذا أود أن أكون) وغيرها من الألعاب المتعددة.

وتتيح الألعاب ضروبا متنوعة من النشاط، ومجالا فسيحا فيه من درجات التعقيد الذي يشبع رغبات الأطفال من مختلف الأعمار، فبعض الألعاب يمكن ممارستها بفرد واحد، وبعضها بفردين أو ثلاثة، والبعض الآخر بأفراد كثيرين، وتحتاج الألعاب الى درجات متفاوتة من القدرات الجسمية والعقلية والتعاون[١٢]، فهناك ألعاب لتكوين وتنمية الجسم والتوافق العضلي العصبي، كما أن هناك ألعابا لتنمية بعض القدرات العقلية، والبعض الآخر يهتم بالتعاون والعمل الجماعي، وعلى الأخصائي الاجتماعي أن يحلل قيم هذه الألعاب بالنسبة للأطفال داخل المستشفى، اذ قد تكون هناك لعبة مفيدة لنمو وتكوين الجسم إلا أنها أعلى بكثير من قدرتهم العقلية أو طاقتهم الاجتماعية، وبهذا فانه يتم تقسيم الألعاب الى أربعة أقسام.

١- ألعاب هادئة:

هذا النوع من الألعاب لا يحتاج الى مجهود جسماني، ويقوم به الطفل وحده أو مع أقرانه من الأطفال في جو هادئ ومكان محدود، كصالة الألعاب الداخلية أو احدى الغرف العادية، وغالبا ما تكون أغراضها للتفكير والتخمين أو الراحة بعد المجهود أو التنوع في النشاط.

٢- ألعاب بسيطة:

وترجع سهولتها الى خلوها من التفصيل وكثرة القواعد، وتتضمن ذلك النوع من الألعاب الذي

يكون على شكل الأناشيد والقصص المقرونة ببعض الحركات البسيطة التي تتناسب الأطفال.

٣- ألعاب المنافسة:

وهي الألعاب التي تحتاج الى مهارة وزيادة في التوافق العضلي والعصبي، ومجهودا جسمانيا يتناسب مع نوعها، وفيها يتنافس الأطفال كأفراد أو جماعات.

٤- ألعاب جماعية:

وفيها يشترك جميع الأطفال، وقد يتولى أحدهم قيادة الأطفال، وفيها يتعلم الطفل الطاعة والتعاون، والأخذ والعطاء، والقيادة والتبعية وغير ذلك من الصفات الحميدة[١٣].

ولا يخفى علينا أن هناك تداخلا بين أنواع الألعاب السابقة، حيث لها مستويات مختلفة تتمشى مع الأعمار المختلفة، وقدرات ومهارات واستعدادات الأفراد المشتركين فيها. هذا، وعلى الأخصائي الاجتماعي أن يعرف عناصر الألعاب بصفة عامة حتى يستطيع مساعدة الأطفال الذين يعمل معهم على اختيار نوع الألعاب التي تناسب قدراتهم.

تم الاعتماد على عناصر الألعاب المختلفة والتي يمكن تحليلها الى ثلاثة عناصر متداخلة وهي:

١- الشكل:

ويمكن تقسيم الألعاب من ناحية الشكل الى قسمين:

(أ) الألعاب ذات الشكل أو الترتيب الثابت:

أي أن الأطفال المشتركين في اللعب موزعون بشكل ونظام معين. كأن يكون الأطفال على هيئة دائرة أو دائرتين، أو صف واحد أو صفين أو أكثر، أو على نظام الفرق. وأبسطها وأسهلها هي الألعاب التي تأخذ شكل الدائرة الواحدة، وبخاصة أن اللاعبين يرون بسهولة بعضهم البعض أثناء اللعب[١٤]، ويليها في الصعوبة تلك الألعاب المكونة من دائرتين متداخلتين، كما أن الألعاب التي تتكون من صف واحد أو صفوف متعددة تكون أكثر صعوبة لصيانة النظام ومتابعة العمل والحركة فيها، أما ألعاب الفرق فهي صغيرة بسيطة عند البداية لأن كل فريق يكون في المنطقة المخصصة له، ولكن سرعان ما تختلط الفرق مع بعضها بعد بدء اللعب، وكرة السلة وكرة القدم مثلان لذلك[١٥].

(ب) الألعاب ذات الأشكال المتغيرة:-

أي أن المشتركين في اللعب يكونون موزعين في منطقة اللعب دون نظام أو شكل أو ترتيب معين، كألعاب المحاورة، وهي خطرة بالنسبة الى اللاعبين، وتحتاج الى كثير من التيقظ (Vigilance)، ولذلك يجب أن نضيف اليها عنصرا من عناصر الأمن بالنسبة للأطفال[١٦]، كإضافة إحدى القواعد الى قانون اللعبة، ولتكن هذه القاعدة أن الشخص المشترك في اللعب يكون آمنا اذا لمس شيئا مصنوعا من الخشب، أو الأحجار، أو غير ذلك.

٢- المهارة:

تتطلب أشكال الألعاب المختلفة مهارات (Skills) معينة يمكن تقسيمها الى قسمين، أولهما/المهارة التي يغلب عليها الطابع الجسمي، وثانيهما/المهارة التي يغلب عليها الطابع العقلي.

ويتضمن النوع الأول/ ألعاب الجري والمحاورة، ولا شك أن هذه الألعاب توفر النشاط العضلي الحركي الذي تحبه الجماعات صغيرة السن، وهي مجال مهم للتنفيس عن مشاعرهم والتعبير عما يحبون ويكرهون، واكتساب المهارات التي تؤهلهم لألعاب الفرق الأكثر تعقيدا[١٧].

كذلك تساعد هذه الألعاب على السيطرة على الأدوات التي تستخدم فيها، واكتساب المهارة في استخدامها، كما يحدث في كرة النضد، والكرة الطائرة، والكرة أو، الحلقة التي يراد بها إصابة أهداف معينة، وهكذا، فهي تنمي مهارات الأطفال الحركية، كما تنمي التوافق العضلي العصبي لهم.

وكذلك تعطي هذه الألعاب الفرصة للتخلص (Jettison) من المشاعر العدوانية كما يحدث عند قذف كرة لشخص أو هدف، ويستحسن في هذه الحالة أن يكون قذف الكرة الى أهداف وليس الى أشخاص، لأن قذفها الى أشخاص، قد يوجد أو يزيد من الشعور العدائي بين بعضهم البعض.

أما النوع الثاني/ فهو الذي يغلب عليه الطابع العقلي، أي يقوم على أساس استخدام القدرات العقلية، كالتذكر، والربط بين الكلمات، والتفكير بألعاب كالورق والدومينو (Domino) والنرد (dice) والشطرنج (chess) وألعاب الحدس والتخمين (guess).

وهناك بعض الأطفال الذين يحبون ممارسة هذه الألعاب، وبعضهم يكرهها، والحقيقة أن هذه الكراهية قد ترجع الى عوامل مختلفة، منها عدم المعرفة باللعبة والفشل عند ممارستها، وهذا يرتبط بالشعور بالنقص، ومن ثم كان كره اللعبة، علاوة على بعض العوامل الأخرى التي سبق ذكرها عند الحديث عن الأسباب التي تدعو الى حب أو كراهية النشاط، ولذلك يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يكون متيقظا لملاحظة مثل هؤلاء الأطفال ومساعدتهم على تخطي العقبات الأخرى التي قد تعوقهم عن ممارسة مثل هذه الألعاب[١٨].

٣- قواعد الألعاب (code):

لا شك أن لكل لعبة قواعد يجب مراعاتها عند ممارستها، وأن القيمة الأساسية من مراعاة هذه القواعد هي نمو الأعضاء انفعاليا واجتماعيا، فملاحظة قواعد كرة القدم وغيرها من الألعاب يتعلم الطفل كيف يضبط نفسه عندما يخطىء هو أو زملاؤه ويتقبل النصر أو الهزيمة، ولا شك أن ذلك يدربه على ضبط النفس بصفة عامة، واحترام الفروق الفردية وتقبل الحدود التي يفرضها المجتمع الذي يعيش فيه.

مما سبق، نجد أنه يجب على الأخصائي الاجتماعي عندما يقوم بمساعدة الأطفال على اختيار الألعاب المختلفة أن يقدر قيمتها من ناحية الشكل، ثم من ناحية المهارة التي يتطلبها، وكذلك من ناحية القواعد التي يجب مراعاتها عند ممارستها، والفوائد التي ستعود على الأطفال من ممارستها، حتى يمكن اختيار الألعاب التي تتفق مع قدراتهم، وحتى تؤتي الألعاب ثمارها المرجوة منها.

٤- قيادة الألعاب:

على الأخصائي الاجتماعي أن يكون قادرا على تعليم الأطفال القيادة (Leader) حتى يستمتع الأطفال بممارستها ويستفيدوا منها، من خلال مراعاة النقاط الآتية:

١- يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يعرف اللعبة جيدا حتى يتمكن من تركيز انتباهه على الأطفال واستجاباتهم في أثناء اللعب.

٢- يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يشرح للأطفال اللعبة بوضوح وببساطة، ويبدأ النشاط بدون مناقشات طويلة.

٣- يجب أن يعرف الأخصائي الاجتماعي متى يتوقف اللعب لزيادة الشرح والتوضيح أو باضافة القواعد الواجب مراعاتها في أثناء اللعب.

٤- يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يكون قادرا على تحليل وتعليم عناصر اللعبة.

٥- يجب أن يعرف الأخصائي الاجتماعي متى وكيف يغير أوضاع الأطفال وتشكيلاتهم دون غموض أو إضاعة الوقت.

٦- يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يعرف كيف يستخدم ويطبق قواعد اللعبة، والمحافظة على الأدوات والمعدات، وحماية الطفل من مخاطر الأدوات.

٧- يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يعرف متى يوقف النشاط ليغير لعبة بأخرى حتى لا يفتر اشتراك الأطفال في النشاط ويملوه.

٨- يجب على الأخصائي الاجتماعي أن يحسن التصرف في إيجاد أو استخدام الأدوات والمعدات الموجودة بالمؤسسة الصحية واللازمة للألعاب المراد ممارستها على قدر المستطاع.

٥- الموسيقى والغناء:

الايقاع (Rhythm) أساسا هو الترديد المتواصل لنظام معين، أي القدرة على الحركة بأسلوب رتيب معين، ويختلف الأطفال في توقيت حركاتهم، فكل طفل له إيقاعه الخاص في مشيه، وعدوه، ورقصه، وكلامه، وقيامه بالأعمال الفنية، أو آي نشاط آخر[١٩]، وإيقاع الطفل ما هو الا تعبير مباشر لتفاعل القوى الجسمية والعقلية والانفعالية له، وحيث أن الطفل دائما يتغير تبعا لتغير هذه القوى.

إن تغير إيقاع أعضاء الجسم كتغير النبض والتنفس يعتبر من دلائل المرض، وكذلك تغير حالة الطفل ومزاجه تسبب تغيرا في ايقاعه، فالغضب، والدهشة، والسرور، والحزن، يظهر تعبيرها وأثرها على إيقاع أعضائها ويستطيع اكتشاف تغيره، وقد يكون هذا التغير دليلا على عدم معرفة الشخص بالنشاط، أو ناتجا عن حالة جسمية أو انفعالية طارئة يعود الايقاع بعد زوالها الى حالته الطبيعية، والمهم أن يقوم الأخصائي الاجتماعي بمساعدة الأطفال حتى يعود إيقاعهم لحالاته الطبيعية[٢٠] من خلال النقاط التالية:

١- الموسيقى:

الموسيقى هي لغة عالمية، لا تحتاج الى شرح أو توضيح، وهي تبسيط مثالي يسهل سرعة اختلاط الناس وتعاونهم، وهي قوة فريدة تتحكم في العواطف، فقد تسر أو تحزن السامع، وقد تثيره الى المقاتلة والصراع أو الصداقة والمسالمة، أي تساعد على الوحدة أو التفرقة، كما تستخدم وسيلة لعلاج بعض النواحي الانفعالية، فهي تخفف الملل، وتجنب الغضب، وترفع الروح المعنوية، وتجعله أكثر اتصالا بعالم الحقيقة.

٢- الغناء:

ويظهر الغناء تلقائيا في الرحلات والمعسكرات، وهناك فرق بين أن يقوم الطفل بالغناء وبين أن يستمع الى الآخرين وهم يغنون، ففي الحالة الأولى تكون درجة الاشباع كاملة، أما في الحالة الثانية فتكون درجة الاشباع جزئية، ولا شك ان اشتراك أعضاء الجماعة في الغناء يفيد في توضيح عيوب بعض الأشخاص الصوتية، وهذا يساعد على بث الثقة في النفس والاطمئنان الى الاشتراك في الغناء حتى اذا لم يحسنوا الأداء[٢١].

ويقوم القسم الأول بأداء الفقرة الأولى من الأغنية والقسم الثاني الفقرة الثانية وهكذا، وإذا كانت الأغنية طويلة، فيعود القسم الأول من الأطفال ويؤدي القسم الثاني من الأطفال الفقرة الأولى من الأغنية وهكذا، ولا شك أن ذلك يساعد الأطفال على حفظ الأغنية ويجعل الأعضاء متيقظين دائما لدورهم، كما يشيع في الأطفال جوا من البهجة والسرور.

٣- القصة:

تعتبر القصة وسيلة ناجحة للنمو الشخصي والاجتماعي للأطفال، ويتوقف نجاح ذلك على الفكرة التي تتضمنها، والعناصر التي تتألف منها، ومهارة السارد ومدى إسهام المتلقي في هذا اللون من النشاط.

والقصة لها جمال وفيها متعة، ويشغف بها الصغار إذا أجيد سردها وأجيدت وساطتها، وأجيد تلقيها. والانشاء في وضع القصة وتأليفها[٢٢]. والمنشيء هو كاتب القصة، والوساطة هي سرد القصة للأطفال، أو قراءتها لهم، وهي تشمل موقف السارد من السامعين في الالقاء وصوته، وحركاته، وتمثيله للحوادث والروح السائدة للسامعين، وسارد القصة يخلق جوا من المودة بينه وبين سامعيه، ويختلف الأطفال في قدراتهم على سرد القصة، كما أن بعض الأطفال قد يظنون أنهم لا يجيدون سرد القصة، ولكنهم اذا حاولوا ذلك وتخلصوا من الخجل الذي يساورهم أثناء السرد، ومرنوا أنفسهم عليه، فإنهم قد يكشفون عن موهبة كانت خافية عليهم. والمتلقي، ويشمل حال السامعين في جلستهم أو وقوفهم، ودرجة انتباههم وتأثرهم بالقصة ومشاركتهم الوجدانية لأبطال القصة، والصورة الذهنية التي تثيرها القصة أو تثيرها الوساطة في نفوسهم، والمتلقي هو الطفل أو الأطفال الذين يسمعون القصة أو يقرءونها.

٤- الأشغال الفنية:

إن استخدام الأشغال الفنية كإحدى محتويات البرنامج يعطي الفرصة للأطفال أن يدربوا الحواس المختلفة عن طريق استخدامهم لها استخداما موضوعيا، في أثناء ممارستهم للنشاط، كما أنها تتيح لهم الفرصة للتعبير الحر وتنمية قدراتهم الإبتكارية واستمتاعهم باللذة المصاحبة للانشاء والابتكار، وهي تكسبهم المهارة في النشاط وتنمي فيهم الثقة بالنفس.

وتتيح فرصة الأشغال الفنية للطفل على تأكيد ذاته، وحرمان الطفل من تحقيق ذلك يفقده كثيرا من حيويته ونموه وتقدمه، فالطفل يريد أن يشعر بفرديته، ولذلك نجده دائما يحاول أن يشبع هذه الرغبة مهما كلفه ذلك من جهد وعناء، حتى ولو كان ذلك على حساب صحته أو نفسه[٢٣]، أو على حساب المؤسسة الصحية الذي يعيش فيه مؤقتا، فهناك بعض الأطفال يلجؤون الى السرقة أو الكذب، ويكون الدافع لذلك هو تأكيد الذات، ونلاحظ أن كثيرا من هؤلاء الأطفال يلجؤون الى العناد أو الاضراب عن تناول الطعام أو خلع ملابسهم وإلقائها بعيدا عنهم، أو صراخهم بقصد مقاطعة الكبار في أحاديثهم، ويكون الباعث الى هذا كله هو رغبتهم في تأكيد ذواتهم، ولهذا يقوم الأطفال بالأعمال الكثيرة ومنها الأعمال الفنية كمظهر لتأكيد ذاته وفرديته، الأمر الذي يكسبه الثقة بالنفس وفي الهيئة الطبية داخل المستشفى.

ونشاط الأشغال الفنية في الجماعة يقوم على أساس فردي، آي أن الطفل يكون مشغولا بما يصنع بيديه مستخدما أدواته و(الخامات) التي في متناول يديه، الا آن الموقف نفسه يوجد نوعا من الادراك بوجود الأطفال مع الآخرين وكذلك نوعا من التعاون معهم، فهم يشتركون ويتقاسمون المكان الذي يوجدون فيه وتلك الأدوات والخامات، والأخصائي الاجتماعي يعلم الطفل تدريجيا التعاون والأخذ والعطاء، ويصبح جزءا من الجماعة، ولاشك أن مشروعات الجماعة تنمي الشعور الجماعي بين الأطفال داخل المستشفى وتعطي لكل طفل يساهم فيها قدرا من التعاون تزيد من تماسك الأطفال بالنادي والشعور بالولاء له[٢٤].

ثالثا/ فريق العمل

يؤكد الأطباء في المؤسسة الصحية بأن تجاهل العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية في ممارسة الطب تجعل هذه الممارسة متدنية، وفي بداية وضع غير مستقر يؤثر على اتخاذ القرار والتعامل مع المريض بشكل مختلف[٢٥].

أما اذا استعرضنا آفاق الرعاية في المجتمع، غير أنه ليس بينها نسق واحد يعتمد على مهنة وحيدة لتحقيق أهدافه، فكل نسق من هذه الآفاق تسهم فيه مجموعة من المهن المتخصصة بمقابلة المريض، لأداء دورة المكمل مع الآخرين[٢٦] وعليه فقد استقر الأمر على أن يشترك في العملية العلاجية فريق العمل من المختصين المتواجدين في المؤسسة الطبية، أما بالنسبة لأندية الأطفال فإن فريق العمل يتكون مما يلي:-

١- الأطباء - المعالج في أقسام الأطفال.

٢- التمريض- المشرف على علاج التمريض في أجنحة الأطفال.

٣- الأخصائيون الاجتماعيون- المشرفون على مكاتب الخدمة الاجتماعية الطبية في مستشفيات الأطفال.

٤- الأخصائيون النفسانيون- هم الفريق الذي يقوم بعمل مقياس النفسية على الأطفال والعامل ضمن قسم الخدمة الاجتماعية النفسية داخل المستشفى.

علما بأن العمل بين أعضاء الفريق يتم في تناغم وتنسيق وتعاون مستمر من أجل نجاح النادي في تحقيق أهدافه.

العينة:-

وتتمثل في محورين أساسيين هما:

أولا: أولياء أمور الأطفال:

حيث تم الحصر الشامل للأطفال أعضاء الأندية مجال الدراسة وقت إجرائها حيث تبين أن عددهم (٦٠) مفردة وبالتالي وحتى نضمن الموضوعية في الإجابة على التساؤلات موضوع الدراسة فقد تم مقابلة أولياء أمور هؤلاء الأطفال ويمكن تصنيفهم تبعا للجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح توزيع العينة طبقا للجنس

أولياء الأمور	ذكور	اناث	المجموع
المقابلة	٢٠	٤٠	٦٠

ثانيا: المحور الثاني: فريق العمل

وحتى يمكن تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات المطروحة فكان لابد من مقابلة أعضاء فريق العمل الممارسين في الأندية مجال الدراسة وقد بلغ عددهم حصرا (٢٧٤ فردا) ويمكن تصنيفهم وفقا للجدول التالي:-

جدول رقم (٢) يوضح عينة فريق العمل مجال الدراسة

م	الأعضاء	ذكور	اناث	المجموع
١	الأطباء	٧٠	٢٠	٩٠
٢	الهيئة التمريضية	٣٠	٥٠	٨٠
٣	الأخصائيين الاجتماعيين	٩	٤٠	٤٩
٤	الأخصائيين النفسيين	٣	١٧	٢٠
٥	الهيئة الإدارية	١	٧	٨
٦	المجموع الكلي	١١٣	١٣٤	٢٤٧

جدول رقم (٣) يوضح استجابات مجتمع الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين

م	الأسئلة	دائما		أحيانا		لا	
		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
١	أشعر بأهمية هذه الأندية للأطفال داخل المستشفيات	٤٠	٨١,٦	٦	١٢,٢	٣	٦,١
٢	أجد تعاونا من الهيئة الطبية في تسيير العمل	٣٦	٧٣,٥	١٠	٢٠,٤	٣	٦,١
٣	ارى استفادة واستجابة الأطفال من هذه الأندية	٤٥	٩١,٨	٢	٤	٢	٤
٤	أقدر تعاون أولياء الأمور من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة	٣٩	٧٩,٦	٧	١٤,٣	٣	١,٦
٥	مدى تعاون الهيئة الادارية مع الخدمة الاجتماعية	٣٤	٦٩,٤	١٢	٢٤,٥	٣	١,٦
٦	أرى أهمية اللعب بالعلاج في شفاء المريض	٤٢	٨٥,٧	٥	١٠,٢	٢	٤
٧	أشعر بأهمية دور الخدمة الاجتماعية في الاشراف على تلك الأندية	٤٦	٩٣,٩	٣	٦,١	-	-

إجراءات الدراسة:

نشأت فكرة إنشاء الأندية للأطفال لتخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية المصاحبة للطفل، حيث بدأ الباحث بحكم خبرته في هذا المجال في الاتصال ببعض الجمعيات الخيرية لتدعيم إنشاء تلك الأندية والتي بدأ تنفيذها في عام ١٩٩٦ بهدف الإسراع في علاج الأطفال ومساعدة ذويهم ومتابعة عملية العلاج من خلال برامج أعدت خصيصا لهذا الغرض، وبعد مرور حوالي خمس سنوات على إنشاء تلك الأندية، حاول الباحث أن يتعرف على مدى تحقيق تلك الأندية لأهدافها من خلال تلك الدراسة، وعليه فانه يمكن تحديد الإجراءات والخطوات التي مرت بها الدراسة على الوجه التالي:

١- تم اختيار منطقة الصباح الطبية التخصصية كمجال لإجراء الدراسة حيث تعتبر أقدم منطقة تم انشاء الأندية بها من جانب ومن جانب آخر تعتبر أكبر تجمع طبي بالكويت.

٢- تم حصر عدد الأطفال في تلك الأندية حتى يمكن تحديد مفردات الدراسة من أولياء الأمور.

٣- تم حصر المهنيين الذين يعملون في تلك الأندية مع الأطفال من أطباء وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين والهيئة التمريضية والهيئة الادارية وذلك بهدف تحديد مفردات الدراسة من المهنيين.

٤- تم اجراء بعض المقابلات التمهيدية مع كل من المهنيين وأولياء أمور بعض الأطفال بهدف التعرف على أحوال تلك الأندية وكذلك لصياغة أسئلة استطلاع الرأي الموجهة إلى مجتمع الدراسة.

٥- تم تحديد ثلاثة أسئلة رئيسية بالنسبة لأعضاء فرق العمل من المهنيين وكذلك لأولياء الأمور تتعلق بموضوع الدراسة الأساسي من حيث أهمية تلك الأندية، والبرنامج المستخدم، ومدى مشاركة الأطفال.

٦- بالنسبة للأخصائيين الاجتماعيين المشاركين في الدراسة فقد تم زيادة الأسئلة الموجهة اليهم لتصل الى ثمانية أسئلة تهتم بتلك العناصر السابق الاشارة إليها ولكن بشيء من التفصيل يبرز الدور الذي يمكن أن يقوم به الأخصائى الاجتماعي والذي يعتبر متغيرا هاما في هذه الدراسة.

٧- تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والذي يتضمن كل من أولياء الأمور والمهنيين وذلك بهدف اختبار الاستمارة المطبقة من حيث توافر الشروط العلمية بها (الصدق - الثبات).

٨- تم توجيه خطابات إلى أولياء أمور الأطفال الذين شملتهم العينة لتحديد مواعيد مقابلات لهم للاجابة على تساؤلات الاستمارة.

٩- تم تحديد مواعيد للمقابلات مع أعضاء الفريق المهني الذي يعمل في تلك الأندية والذي تم تحديدهم في عينة الدراسة، وكذلك تحديد أعضاء الهيئة الادارية في مجال الدراسة.

١٠- استعان الباحث في إجراء تلك المقابلات ببعض الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون في المنطقة الطبية بالصباح وذلك بعد تدريبهم من قبل الباحث.

١١- بعد جمع البيانات من مفردات الدراسة سواء على مستوى أولياء الأمور أو المهنيين تم تفريغها وتحليلها وصياغة النتائج النهائية للدراسة.

١٢- في ختام الدراسة تم إعداد التقرير النهائي والذي يتضمن مشكلة الدراسة والمنهج المستخدم وإجراءاتها ونتائجها النهائية.

نتائج الدراسة الميدانية:

هذا وسوف نعرض هنا ملخصا لأهم نتائج الدراسة محاولين الاجابة على ما سبق طرحه من تساؤلات وذلك على النحو التالي:

التساؤل الأول: هل لهذه الأندية أهمية في العلاج الطبي؟

أجابت عينة الأطباء كما أظهرت نتائج الجدول رقم (٤) أن للأندية دورا هاما في العلاج الطبي للأطفال حيث أجاب (٧٢,٢٪) بدائما بينما أجابت بنسبة (٢٢,٢٪)، بأهميتها أحيانا، أي ما يقرب من ٩٤,٢ يوافقون على أهمية دور الأندية في العلاج الطبي الأمر الذي يؤكد أهمية هذه الأندية ويدعو الى العمل على تطويرها وتنميتها حتى تحقق الأهداف المبتغاة.

جدول رقم (٤) يوضح استجابات الأطباء المعالجين

م	السؤال	دائما		أحيانا		لا	
		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
١	هل لهذه الأندية أهمية في العلاج الطبي؟	٦٥	٧٢,٢	٢٠	٢٢,٢	٥	٤,٤
٢	هل ترى أهمية العلاج باللعب؟	٦٠	٦٦,٧	٢٥	٢٧,٨	٥	٥,٥
٣	هل تشعر باستفادة الأطفال من النادي؟	٧٠	٧٧,٨	١٧	١٩,٩	٣	٣,٣
٤	هل ترى أهمية الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الأندية؟	٨٠	٨٨,٨	٦	٦,٦	٤	٤,٤

أما بالنسبة لأعضاء الهيئة التمريضية كما أظهرت نتائج الجدول (٥) فقد أجاب حوالي ٦٢,٤٪ بأهمية دور الأندية في العلاة الطبي للأطفال بصفة دائمة، بينما أجاب ما يقرب من ٣١,٢٪ بأهميتها أحيانا، أي الغالبية العظمى من الهيئة التمريضية وتبلغ نسبتها ٩٣,٦٪ والتي لها تبعات ومسئوليات متعددة في هذا الصدد، بينما نجد أن نسبة ٦,٢٪ ترى بعدم وجود دور لهذه الأندية في علاج الأطفال، وبالرغم من كونها نسبة ضئيلة جدا، إلا أن ذلك يدعو إلى ضرورة التقويم المستمر لتلك الأندية حتى يمكنها أداء رسالتها على أكمل وجه ممكن.

جدول رقم (٥) يوضح استجابات الهيئة التمريضية بالمستشفى

م	السؤال	دائما		أحيانا		لا	
		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
١	هل هذه الأندية أهمية في العلاج الطبي؟	٥٠	٦٢,٤	٢٥	٣١,٢	٥	٦,٢
٢	هل ترى أهمية العلاج باللعب؟	٤٥	٥٦,٢	٣٠	٣٧,٤	٥	٦,٢
٣	هل تشعر باستفادة الأطفال من النادي؟	٦٠	٧٥	١٥	١٨,٨	٥	٦,٢
٤	هل ترى أهمية الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الاندية	٧٠	٨٧,٥	١٠	١٢,٥	-	-

أما عن الأخصائيين النفسيين فقد أظهرت نتائج الجدول رقم (٦) بأن الغالبية وتبلغ نسبتهم ٧٥٪ ترى أن لتلك الأندية دورا هاما في العلاج الطبي وذلك بصفة دائما، أما نسبة ٢٠٪ فترى أهمية هذا الدور أحيانا، أي يمكن القول بأن الغالبية العظمى من مجتمع الأخصائيين النفسيين وتبلغ نسبتهم ٩٥٪ ترى أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه تلك الأندية في علاج الأطفال، ويعني هذا الرأي الصادر عن فئة متخصصة في أساليب التعامل مع الأطفال بصفة عامة والمرضى بصفة خاصة أن لتلك الأندية دورا رئيسيا في عملية علاج الأطفال الأمر الذي يدعونا إلى الاهتمام بهذه الأندية والعمل على تدعيمها بمختلف الأساليب حتى يمكن أن تؤدي دورها.

جدول رقم (٦) يوضح استجابات الأخصائيين النفسانيين

م	السؤال	دائما		أحيانا		لا	
		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
١	أشعر بأهمية هذه الأندية للأطفال داخل المستشفيات	١٥	٧٥	٤	٢٠	١	٥
٢	أجد تعاونا من الهيئة الطبية في تيسير العمل	١٢	٦٠	٥	٢٥	٣	١٥
٣	أرى استفادة واستجابة الأطفال من هذه الأندية	١٦	٨٠	٢	١٠	٢	١٠
٤	أقدر تعاون أولياء الأمور من أجل تحقيق الأهداف المبتغاه	١٣	٦٥	٣	١٥	٤	٢٠
٥	تعاون الهيئة الادارية مع الخدمة الاجتماعية	١٠	٥٠	٦	٣٠	٤	٢٠
٦	أرى أهمية اللعب بالعلاج في شفاء المريض	١٨	٩٠	٢	١٠	-	-
٧	أشعر بأهمية دور الخدمة الاجتماعية في الاشراف على تلك الأندية	١٨	٩٠	٢	١٠	-	-

وكذلك الأمر بالنسبة للهيئة الادارية نجد أن الغالبية من مفردات الدراسة وتبلغ نسبتهم كما ورد في الجدول رقم (٧) ٨٧,٥٪ ترى وجود ضرورة لأندية الأطفال في عملية العلاج وهذه الاستجابة تدعم ما سبق التوصل اليه من إجابات في هذا الصدد من باقي أعضاء الفريق المعالج، بينما نجد أن نسبة ١٢,٥٪ من أعضاء الهيئة الادارية لا يرون أهمية لهذه الأندية في عملية علاج الأطفال وترجع تلك الاستجابة إلى محدودية دور هؤلاء بالنسبة لتلك الأندية، أو لعدم قناعتهم برسالتها، الأمر الذي يدعونا إلى العمل المستمر من أجل تحسين أداء هذه الأندية.

جدول رقم (٧) يوضح استجابات الهيئة الادارية بالمستشفيات

م	السؤال	دائما		أحيانا		لا	
		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
١	هل لهذه الأندية أهمية في العلاج الطبي؟	٦	٧٥	١	١٢,٥	١	١٢,٥
٢	هل ترى أهمية العلاج باللعب؟	٤	٥٠	٢	٢٥	٢	٢٥
٣	هل تشعر باستفادة الأطفال من النادي؟	٤	٥٠	٤	٥٠	–	–
٤	هل ترى أهمية الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الأندية؟	٦	٧٥	٢	٢٥	–	–

وتؤكد نتائج الجدول رقم (٨) الخاص باستجابات أولياء الأمور على ما سبق أن توصلنا إليه من نتائج حيث أجابت نسبة ٨٣,٣٪ بأهمية دور الأندية في علاج الأطفال، ويعتبر ذلك مؤشرا ايجابيا يساعد على تدعيم العلاقة بين تلك الأندية وأسر الأطفال من أجل الاسراع في عملية العلاج، بينما ترى نسبة ١٦,٧ ٪ بعدم أهمية هذه الأندية في علاج الأطفال، ورغم قلة هذه النسبة، إلا أن ذلك يدعونا إلى التقويم المستمر لأداء هذه الأندية ضمانا لتحقيق أفضل أداء ممكن.

جدول رقم (٨) يوضح استجابات أولياء أمور المرضى (الأطفال)

م	السؤال	دائما		أحيانا		لا	
		تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة
١	هل لهذه الأندية أهمية في العلاج الطبي؟	٣٠	٥٠	٢٠	٣٣,٣	١٠	١٦,٧
٢	هل ترى أهمية العلاج باللعب؟	٣٥	٥٨,٣	١٥	٢٥	١٠	١٦,٧
٣	هل تشعر باستفادة الأطفال من النادي؟	٥٠	٨٣,٣	٥	٨,٣	٥	٨,٣
٤	هل ترى أهمية الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الأندية؟	٤٠	٦٦,٧	١٠	١٦,٧	١٠	١٦,٧

وكذلك الحالة في مجتمع الأخصائيين الاجتماعيين حيث أوضحت نتائج الجدول رقم (٣) بأن الغالبية العظمى منهم وتبلغ ٩٣,٨٪ ترى أهمية هذه الأندية في علاج الأطفال، الأمر الذي يدعم ما سبق عرضه من نتائج ويشير أيضا إلى الدور الذي يؤديه هؤلاء الأخصائيون داخل الفريق المعالج في هذه الأندية أما الفئة القليلة التي ترى عكس ذلك وتبلغ نسبتهم ٦,١٪ فقد تعزو هذه الاستجابة إلى قلة خبرتهم في هذا المجال، أو إلى عدم توافقهم مع عمل الفريق المعالج الأمر الذي يدعونا إلى مراجعة أعمال الفريق المعالج بصفة مستمرة حتى نضمن له الفاعلية المطلوبة.

التساؤل الثاني: ما مدى استفادة الأطفال من هذه الأندية؟

أوضحت إجابات الجدول رقم (٤) بأن الغالبية العظمى من الأطباء وتبلغ نسبتهم ٩٤,٥٪ ترى أهمية أسلوب العلاج باللعب، الأمر الذي يشير إلى فاعلية هذا الأسلوب في عملية العلاج لما له من فوائد متعددة تساهم في الاسراع بعملية العلاج كما سبق أن أوضحنا ذلك في الإطار التصوري لتلك الدراسة، أما نسبة ضئيلة تبلغ ٥,٥٪ ترى عدم جدوى هذا الأسلوب في عملية العلاج وذلك أمر منطقي يتسق مع النتيجة السابقة والتي عرضناها في التساؤل السابق.

كما أوضحت نتائج الجدول رقم (٥) والخاص باستجابات الهيئة التمريضية بأن الغالبية العظمى منهم وتبلغ نسبتهم ٩٣,٦٪ ترى أهمية أسلوب اللعب في عملية علاج الأطفال وهو رأي مجموعة من المهنيين القريبين دائما من الأطفال أعضاء هذه الأندية، الأمر الذي يشير إلى فاعلية هذا الأسلوب والعمل على تطويره وتفعيله بصفة دائمة.

أما بالنسبة لمجتمع الأخصائيين النفسيين فقد أوضحت نتائج الجدول رقم (٦) بأن جميع مفردات مجتمع البحث بنسبة ١٠٠٪ ترى أهمية استخدام اللعب كأسلوب للعلاج، وقد سبق أن أوضحنا في الاطار التصوري للدراسة أهمية هذا الأسلوب في تحرير ذوات الأطفال ومساعدتهم على التخلص من المشاعر المكبوتة الأمر الذي يسهل وييسر عملية العلاج الطبي، وذلك يتفق مع تلك النتائج التي حصلنا عليها من مفردات الدراسة.

وكذلك الحال لدى الهيئة الادارية حيث أظهرت نتائج الجدول رقم (٧) بأن الغالبية منهم وتبلغ نسبتهم ٧٥٪ ترى أهمية هذا الأسلوب في عملية العلاج الأمر الذي يؤكد فاعلية هذا الأسلوب، على اعتبار أن هؤلاء الأفراد يقومون بمتابعة مستمرة لأداء هذه الأندية والأساليب المستخدمة بها في حين نجد أن نسبة ٢٥٪ لا تقتنع بفاعلية هذا الأسلوب وهي استجابة تتفق تقريبا مع ما سبق أن أجاب به نفس المجتمع على التساؤل الأول، الأمر الذي يدعونا إلى التقويم المستمر لتلك الأساليب.

وتؤكد نتائج الجدول رقم (٨) الخاص باستجابات أولياء الأمور النتائج السابق الاشارة إليها حيث أجابت الغالبية منهم بنسبة ٨٨,٣٪ بأهمية أسلوب اللعب في علاج الأطفال، الأمر الذي يؤكد على وعي وإيمان الأسر بقيمة هذا الأسلوب وبالتالي أهمية دور تلك الأندية، وذلك بلا شك يمثل عنصرا هاما في تدعيم التعاون بين كل من هذه الأسر وتلك الأندية بما يحقق صالح الأطفال، بينما نجد

أن نسبة ضئيلة تمثل ١٦,٧٪ ترى عكس ذلك، وذلك يتفق مع ما سبق توضيحه في التساؤل السابق.

أما بالنسبة لمجتمع الأخصائيين الاجتماعيين فقد أوضحت نتائج الجدول رقم (٣) بأن الغالبة العظمى وتبلغ نسبتهم ٩٦٪ تقريبا قد أكدوا على أهمية أسلوب ممارسات هؤلاء الأفراد من خلال العمل الفريقي داخل هذه الأندية وشعورهم بفاعلية هذا الأسلوب وأهميته، بينما نجد أن نسبة ضئيلة جدا وتبلغ ٤٪ قد أجابت بعكس ذلك، وهو ما سبق أن أوضحناه قد يرجع إلى قلة خبرة هؤلاء أو إلى عدم قناعتهم بهذا الدور.

التساؤل الثالث: ما أهمية الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الأندية؟

أجاب الأطباء من مجتمع الدراسة في الجدول رقم (٤) بأهمية دور الخدمة الاجتماعية في تدعيم هذه الأندية، حيث عبر عن ذلك نسبة ٩٥,٤٪ الأمر الذي يوضح فاعلية دور الخدمة الاجتماعية في العمل الفريقي داخل هذه الأندية، مما يدعونا إلى الاهتمام بهذه الفئة من الأخصائيين الاجتماعيين من خلال تنظيم الدورات والبرامج التدريبية التي تدعم أداءهم وتفعل من دورهم داخل هذه الأندية، في حين أن نسبة ضئيلة جدا وتبلغ ٤,٤٪ ترى عكس ذلك وهو ما يتفق مع ما عرضناه في التساؤل الأول.

أما بالنسبة لأعضاء الهيئة التمريضية فقد أجابت جميع مفردات الدراسة بنسبة ١٠٠٪ على أهمية دور الأخصائيين الاجتماعيين في دعم وتفعيل أداء تلك الأندية وهي تمثل وجهة نظر أخرى داخل فريق العمل الأمر الذي يشير الى فاعلية هذا الدور ويتسق مع اجابة الأطباء في نفس السياق وكذلك الحال بالنسبة للاخصائيين النفسيين حيث أجاب جميع مفردات الدراسة بنسبة ١٠٠٪ أيضا على قيمة وأهمية الدور الذي تلعبه الخدمة الاجتماعية في تدعيم تلك الأندية وهو ما يؤكد ما سبق الاشارة اليه في هذا الصدد وبنفس الإجابة أشار أعضاء الهيئة الادارية أيضا كما ورد في الجدول رقم (٧) إلى أهمية الدور الذي تؤديه الخدمة الاجتماعية في دعم وتفعيل رسالة هذه الأندية.

ولعل الاجابات التي وردت عن مجتمع الأخصائيين الاجتماعيين كما ورد في الجدول رقم (٣) تتسق تماما مع ما سبق أن أوضحناه حيث أجاب جميع مفردات الدراسة بنسبة ١٠٠٪ أيضا على أهمية دور الخدمة الاجتماعية في تدعيم رسالة هذه الأندية، الأمر الذي يشير إلى أسلوب التناغم والتعاون بين أفراد العمل الفريقي في هذه الأندية، ومما لا شك فيه فإنه لا يمكن نكران الدور الذي تؤديه الخدمة الاجتماعية في هذا المجال.

التساؤل الرابع: هل هناك أهمية للعلاج باللعب في هذه الأندية؟

أوضحت نتائج الجدول رقم (٤) بأن الغالبية العظمى من مجتمع الأطباء وتبلغ نسبتهم ٩٤,٥٪ توافق على أهمية العلاج باللعب كأسلوب من الأساليب الفعالة التي تسهم في تحقيق نجاحات كبيرة في مجال علاج الأطفال وهذا ما يتفق مع ما عرضنا له في الاطار التصوري لتلك الدراسة، بينما نجد أن نسبة ضئيلة وتبلغ ٤,٤٪ لا ترى أهمية العلاج باللعب وهذا ما يتسق مع ذات النتائج السلبية

التي أوضحناها في التساؤلات السابقة، كما أشارت نتائج الجدول رقم (٥) والخاص باستجابات الهيئة التمريضية بأن الغالبية العظمى منهم وتبلغ نسبتهم ٩٣,٦٪ ترى أهمية أسلوب العلاج باللعب في أندية الأطفال وهو ما يتسق مع آراء الأطباء وباقي أعضاء الفريق الأمر الذي يشير إلى فاعلية هذا الأسلوب في تحقيق رسالة أندية الأطفال وكذلك نرى أن القلة وتبلغ نسبتهم ٦,٢٪ لا ترى أهمية أو جدوى لأسلوب اللعب في عملية العلاج بالنسبة للأطفال وهي استجابة طبيعية سبق تفسيرها في التساؤلات السابقة.

أما بالنسبة للاخصائيين النفسيين فقد أوضحت نتائج الجدول رقم (٦) بأن جميع مفردات الدراسة بنسبة ١٠٠٪ ترى أهمية اللعب كأسلوب لعلاج وشفاء المرضى من الأطفال وهي نتيجة طبيعية تتسق مع ما سبق عرضه من استجابات أعضاء الفريق الأمر الذي يؤكد على أهمية هذا الأسلوب في عملية العلاج.

وبالنسبة لأعضاء الهيئة الادارية فقد أوضحت نتائج الجدول رقم (٧) بأن الغالبية من مفردات المجتمع وتبلغ نسبتهم ٧٥٪ توافق على أهمية العلاج كأسلوب علاجي متميز وهذا يتسق مع ما سبق توضيحه من مزايا للعلاج باللعب وأثر ذلك على سرعة شفاء الأطفال، بينما نجد أن نسبة ٢٥٪ ترى عدم جدوى هذا الأسلوب، وقد سبق لنا تفسير هذه الاستجابة المحدودة في سائر التساؤلات السابقة.

ويؤكد صدق هذه النتائج ما أوضحته استجابات أولياء الأمور في الجدول رقم (٨) حيث أجابت الغالبية منهم بنسبة ٨٣,٣ بأهمية اللعب كأسلوب لعلاج الأطفال، وهي إجابة موضوعية تتسق مع ما سبق توضيحه من تفهم وإدراك أولياء الأمور لرسالة أندية الأطفال ودورها في رعاية وعلاج أبنائهم، بينما نجد أن نسبة ضئيلة وتبلغ ١٦,٧٪ ترى عدم جدوى اللعب كأسلوب لعلاج الأبناء وقد يرجع ذلك الى عدم وعي هؤلاء بقيمة وفائدة هذه الأندية أو إلى عدم اهتمامهم بمصير أبنائهم الأمر الذي يدعو على بذل المزيد من الجهد مع أولياء الأمور لزيادة وعيهم وإدراكهم لقيمة وأهمية تلك الأندية.

وقد جاءت إجابات مجتمع الأخصائيين الاجتماعيين كما ورد في الجدول رقم (٣) لتؤكد ما سبق التوصل إليه من نتاج في هذا الصدد، حيث أجابت الغالبية العظمى منهم وتبلغ نسبتهم تقريبا ٩٦٪ بقيمة وأهمية اللعب كأسلوب علاجي في شفاء المريض الأمر الذي يشير إلى اتفاق كافة أعضاء فريق العمل إلى أهمية اللعب كأسلوب علاجي متميز في شفاء الأطفال، بينما نسبة ضئيلة تبلغ ٤٪ لا ترى جدوى لهذا الأسلوب وهي ذات النسبة تقريبا التي لا تؤمن برسالة هذه الأندية وجدواها وقد سبق تبرير ذلك في التساؤلات السابقة.

نخلص من هذا بأن التساؤلات الأربع الرئيسية التي سبق أن عرضناها قد جاءت إجاباتها بالإيجاب لتؤكد على فاعلية هذه الأندية في علاج الأطفال، مما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذه الأندية وتطويرها لتفعيل أدائها.

خلاصة البحث:

إن الخدمة الاجتماعية الطبية في المجال الطبي أثبتت أن لها جوانب من الأنشطة التي يمكن توفيرها داخل مجالات عملها في المؤسسات المختلفة، وأثبتت من خلال التخطيط العلمي السليم أنه يمكن مواصلة رسالتها المهنية التي من أجلها ارتبطت بمبادىء أساسية في حق الفرد في حياة كريمة داخل المؤسسة الصحية، كما أنها مارست دورها المهني في مجال عملها وطبقت مبادىء الخدمة الاجتماعية أهدافها، ورسمت الدور النفسي والاجتماعي للعميل عند العمل معه، وأثبتت أن أندية الأطفال في المستشفيات لها الدور العلاجي الطبي والدور المهني في إثبات طرق العلاج المختلفة التي منها العلاج باللعب، كما أنها ساعدت في شفاء (العميل) المريض ووفرت له الاطمئنان النفسي وبقضاء وقت علاجي بجانب وقت ترويحي في مواصلة حياة طبيعية من خلال الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في دعم رسالة المستشفى وفي حماية الفرد المريض من المرض.

تحقيق الجو النفسي للطفل داخل المستشفى قبل إجراء الفحوصات الطبية والعلاجية مع الهيئة الطبية فكان دور فريق العمل داخل المستشفى في المساعدة لهذه الجوانب كبيرا والذي من خلاله أمكن معرفة المشاكل الاجتماعية المرتبطة بحياة الطفل وكذلك المرتبطة بأسرته نحوه، وكذلك معرفة الجوانب السلوكية لهذا الطفل ومواجهتها جنبا إلى جنب مع حالاته المرضية، بالتالي أمكن شغل وقت فراغ الطفل بما ينفع سواء بالألعاب الفردية أو الجماعية، ومنها أمكن للطفل مواصلة دراسته بالتعاون مع الخدمة الاجتماعية بالاتصال بمدرسة الطفل لتحديد المناهج الدراسية وكذلك تفهم المواد المطلوبة منه، والتي منها أمكن التعرف على الدور الحقيقي الذي تؤديه الخدمة الاجتماعية الطبية لتدعيم هذه الأندية ورفع مستوياتها المهنية وبالتالي مواصلة رسالة الخدمة الاجتماعية ضمن فريق العمل داخل المؤسسة الصحية.

الهوامش

١- Esbenson, S. 1987. The early childhood playground: An outdoor classroom. Y. Psilanti, MI, High Iscope Press.

٢- تقرير ادارة الصحة الاجتماعية السنوي (١٩٩٩). ص١٤.

٣- احمد سليمان عودة وآخرون (١٩٨٧). واقع رياض الأطفال في الأردن، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، ص٢٢.

٤ - أديث- هـ- جروتيوج (١٩٨٨). وكيل لمعلمي الأطفال الصغار- ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت، ص٤٥.

٥- ذكاء الحر (١٩٨٤). الطفل العربي وثقافة المجتمع، دار الحداثة للطباعة والنشر، لبنان، ص ٢٤.

٦- شهير أحمد عاشور (١٩٧٧). تربية أطفال عن طريق اللعب، أدب الأطفال، العراق.

٧- سوزان ميلر (١٩٨٧). سيكولوجية اللعب، ترجمة/حسن عيسى- الكويت.

٨- ممدوح الكناني وعيسى جابر (١٩٩٥). القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٥٩.

٩- احمد عبدالعزيز سلامة (١٩٨٦). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة- مكتبة الفلاح، الكويت، ص٢٤.

١٠- محمد سعيد صابرين (١٩٨٧). الألعاب التربوية وتطبيقاتها في التدريس، المكتب العربي للتربية- العدد(٢١).

١١- معصومة أحمد ابراهيم (١٩٧٧). مهارات لمعلمات رياض الأطفال، ترجمة، الكويت، ص١٣٦ - ١٣٧.

١٢- Feeny, S. (1991). Who am I in the lives of young children P.47 Columbus, H: Merrill.

١٣- ليلى يوسف (١٩٦٢). سيكولوجية اللعب، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٤٤.

١٤- سوزان ميلر (١٩٧٤). سيكولوجية اللعب، ترجمة/ رمزي حليم عيسى، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، ص١٢٦.

١٥- ملاك جرجس، مخاوف الطفل وعدم ثقته بنفسه- دار اللواء للنشر والتوزيع.

١٦- فتحية حسن سليمان (١٩٧٥). تربية الطفل بين الماضي والحاضر، دار الشروق، القاهرة ص٦٤.

١٧- فوزية دياب (١٩٨٧). تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٢٥.

١٨- محمد حامد الأفندي (١٩٨٠). ألعاب المرحلة الأولى، دار المعارف، ط٥ القاهرة، ص٤٤.

١٩- خليفة بركات (١٩٥٤). الاختيارات والمقاييس، مكتبة مصر، القاهرة، ص٧٤.

٢٠- عبداللطيف فرج (١٩٨٣). مفاهيم أساسية لتربية الأطفال، دار المريخ ص٨٨.

٢١- هيفاء شرايحة (١٩٧٨). أدب الأطفال ومكتباتهم، الأردن، ص٥٤.

٢٢- عدنان عبدالكريم (١٩٨٨). سيكولوجية العلاقات الأسرية، الكويت.

٢٣ - Phillips C.B. (1990). The Child Development Associate Program. p.24-27, New York.

٢٤ - Pratt, C. (1990). I Learn from children, New York, Harper & Row.

٢٥- أحمد حنفي محمود- العمل الفريقي للخدمات الصحية بالمستشفيات (دور وموقع الأخصائي الاجتماعي الطبي) المؤتمر العلمي الرابع- كلية الخدمة الاجتماعية- الفيوم- ٢٣-٢٥ ابريل ١٩٩١، القاهرة.

٢٦- كمال أنما- الأخصائي الاجتماعي في نسق رعاية الصحة- المؤتمر الخامس- جامعة القاهرة- كلية الخدمة الاجتماعية- الفيوم- ٢٢- ٢٤ ابريل ١٩٩٢، القاهرة.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (١٩٨٧). سيكولوجية اللعب، دار الفرقان، عمان، الأردن، ص٤٩.

- أحمد سليمان عودة وآخرون (١٩٨٧). واقع رياض الأطفال في الأردن، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، ص٢٢.

- أحمد عبدالعزيز سلامة (١٩٨٦). أسس سيكولوجية الطفولة والمرهقة، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٢٤.

- أديث، هـ ، جروتيرج (١٩٨٨). وكيل لمعلمي الأطفال الصغار، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت، ص٤٥.

- تقرير إدارة الصحة الاجتماعية السنوي (١٩٩٩). ص١٤.

- خليفة بركات (١٩٥٤). الاختيارات والمقاييس، مكتبة مصر، القاهرة ص ٧٤.
- ذكاء الحر، الطفل العربي وثقافة المجتمع (١٩٨٤)، دار الحداثة للطباعة والنشر، لبنان، ص٢٤.
- سوزان ميلر (١٩٧٤). سيكولوجية اللعب، ترجمة/ رمزي حليم عيسى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ١٢٦.
- سوزان ميلر (١٩٨٧). سيكولوجية اللعب، ترجمة/ حسن عيسى، الكويت.
- شهير أحمد عاشور (١٩٧٧). تربية أطفال عن طريق اللعب، أدب الأطفال، العراق.
- عبداللطيف فرج (١٩٨٣). مفاهيم أساسية لتربية الأطفال، دار المريخ ص٨٨.
- عدنان عبدالكريم (١٩٨٨). سيكولوجية العلاقات الأسرية، الكويت.
- فتحية حسن سليمان (١٩٧٥). تربية الطفل بين الماضي والحاضر، دار الشروق، القاهرة ص٦٤.
- فوزية دياب (١٩٨٦). دور الحضانة، مكتبة النهضة، ط٢، القاهرة، ص١٦-١٧.
- فوزية دياب (١٩٨٧). تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٢٥.
- ليلى يوسف (١٩٦٢). سيكولوجية اللعب، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٤٤.
- محمد حامد الأفندي (١٩٨٠). ألعاب المرحلة الأولى، دار المعارف ط٥، القاهرة، ص٤٤.
- محمد سعيد صابرين (١٩٨٧). الألعاب التربوية وتطبيقاتها في التدريس، المكتب العربي للتربية، العدد (٢١).
- محمد محمود رضوان (١٩٨٧). الطفل يستعد للقراءة- دار المعارف، القاهرة، ص٧٦.
- معصومة أحمد ابراهيم (١٩٧٧). مهارات لمعلمات رياض الأطفال، ترجمة، الكويت، ص ١٣٦-١٣٧.
- ملاك جرجس- مخاوف الطفل وعدم ثقته بنفسه، دار اللواء للنشر والتوزيع.
- ممدوح الكناني وعيسى جابر (١٩٩٥). القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٥٩.
- هيفاء شرايحة (١٩٧٨). أدب الأطفال ومكتباتهم، الأردن، ص ٥٤.

المراجع الأجنبية:

- Einon, D., (1986). Creative Play, Play with a purpose from birth to ten years, Penguin Books, London, pp 24-26.
- Feeny.S, (1991). Who am I in the lives of young children, Columbus, Ohio, Merrill, p47.
- Morrlson, G.S., (1991). Early childhood education today, (5th ed) Columbus, Ohio. Merrill, pp 66-67.
- Phillips, C.B., (1990). The child development associate program, Young children, pp 27-29.
- Pratt, C., (1990). I learn from children, New York, Harper & Row, p 45.

مـلاحـــق

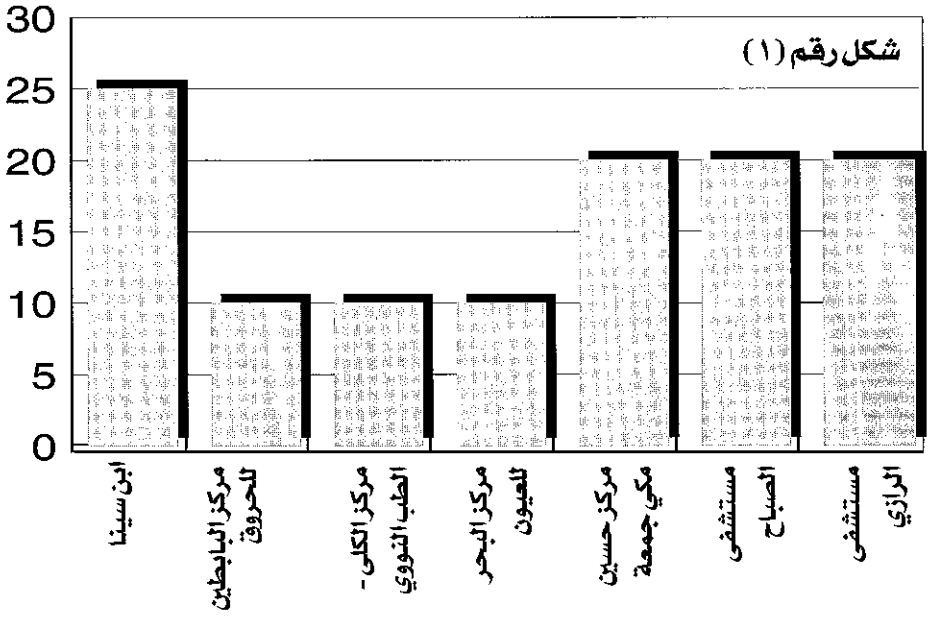
ملحق رقم (١) يوضح أسماء ومواقع أندية الأطفال في المستشفيات الحكومية والمراكز الصحية في منطقة الصباح التخصصية

مسلسل	اسم النادي	اسم المستشفي
١	نادي ابن حيان "الخرافي"	م. الصباح- الجناح الثاني
٢	نادي ابن رشد	م. الصباح- الجناح الرابع
٣	نادي ابن الأثير	مركز الكلى للطب النووي
٤	نادي القطوف	م. الصباح- مبنى البنك الوطني
٥	نادي الثلاسيميا	م. الصباح- مبنى البنك الوطني
٦	نادي الابداع	م. الصباح- مبنى البنك الوطني
٧	نادي الجنان	م. الصدري- الجناح الرابع
٨	نادي الشروق	م. ابن سينا- الجناح الأول/الثاني
٩	نادي الضياء	م. ابن سينا- مركز البابطين للحروق
١٠	نادي رفيدة الأسلمية	مركز البحر للعيون
١١	نادي الأمل	م. الرازي- الجناح الثاني
١٢	نادي البراعم	م. الرازي- الجناح السابع
١٣	نادي الشفاء	م. حسين مكي جمعة- الجناح السابع
١٤	نادي العدان	م. حسين مكي جمعة- الجناح التاسع
١٥	نادي التواصل	م. الصباح - مبنى الاتصالات

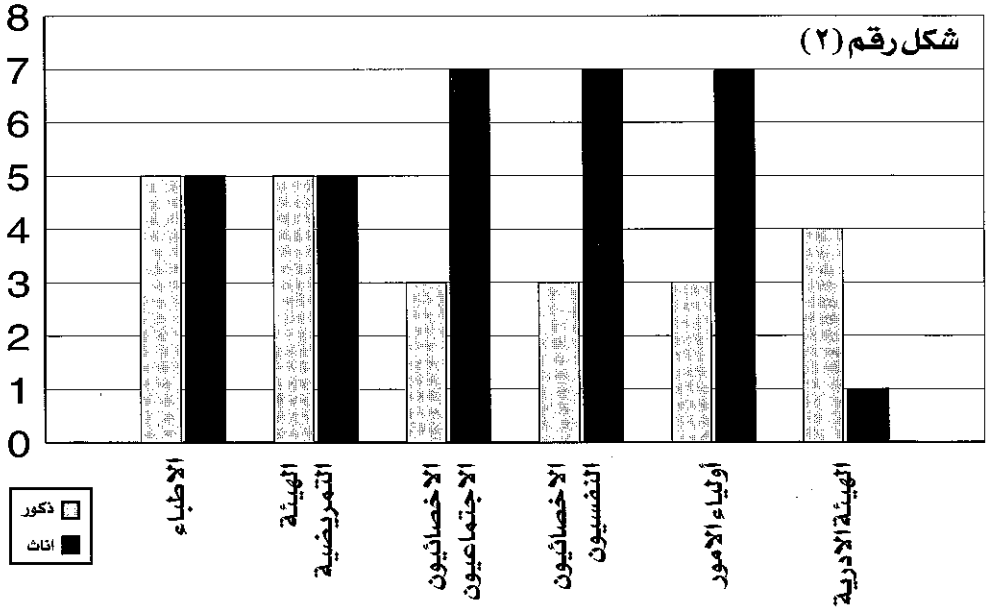
ملحق رقم (٢)

يتضمن الاشكال المختلفة

عدد الاطفال المترددين على الأندية خلال فترة الدراسة (٢٠٠٠/٢٠٠١)

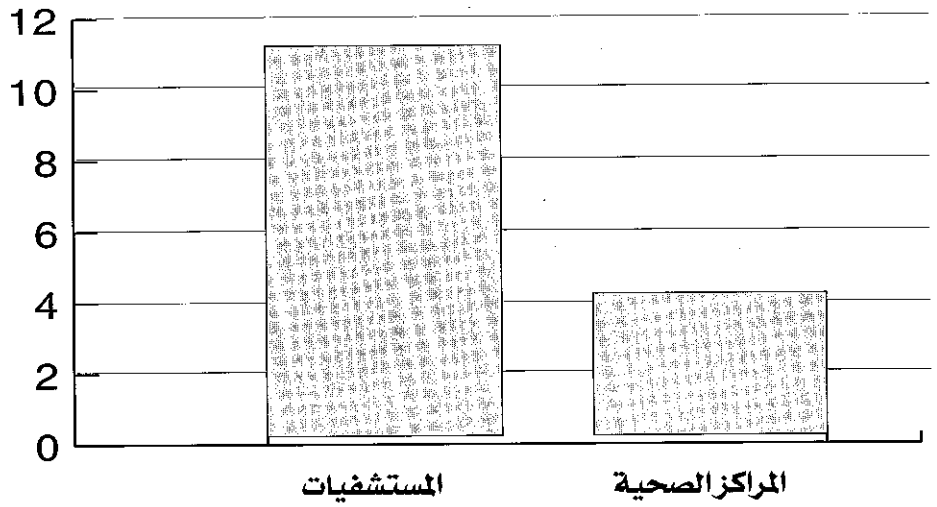


عدد فرق العمل الداخل في بطاقة المقابلة حسب الجنس (٢٠٠٠/٢٠٠١)



عدد الأندية الموجودة في المستشفيات والمراكز الصحية في منطقة الصباح التخصصية (٢٠٠٠/٢٠٠١)

شكل رقم (٣)



النفاذ الى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل

د. بنعيسي زغبوش
قسم علم النفس، كلية الآداب
والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبدالله،
ظهر المهراز - فاس

ملخص :

تحاول هذه الدراسة الإحاطة بإشكالية "النفاذ إلى الذاكرة المعجمية وفهم اللغة العربية عند الطفل"، ومن ثمة فهي تتدرج ضمن الإطار النظري لعلم النفس المعرفي المنشغل بقضايا طبيعة المعارف وكيفية تمثلها وتنظيمها ومعالجتها الذهنية. إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو موضعة أهمية الذاكرة المعجمية لدى الطفل ضمن سيرورات فهم اللغة وإنتاجها، من خلال رسم شكل هندسي تقريبي للذاكرة المعجمية، يتم على أساسه، استخلاص كيفية تنظيمها وسبل النفاذ إليها، انطلاقا من أن النفاذ إلى الذاكرة المعجمية يتأثر بكل من تكرار الكلمات (مرتفع، متوسط ، منخفض، لاكلمات) وميادين إنتمائها (سيكولوجية ، بيولوجية، فيزيائية) وكذا تأثير الاشعال على المتغيرين السالفين.

كلمات مفاتيح : الذاكرة المعجمية ، تكرار الكلمات ، ميادين انتماء الكلمات، الاشعال ، السيرورة، الاستراتيجية ، بنية الذاكرة ، وظيفة الذاكرة ، النمذجة.

المقدمة:

يرتكز موضوع هذه الدراسة على مسألة إشكالية "النفاذ إلى الذاكرة المعجمية وفهم اللغة العربية عند الطفل" ، ومن ثمة فهو يندرج في الإطار النظري لعلم النفس اللساني، المنفتح بدوره على السيكولوجيا واللسانيات بسبب طبيعة الإشكالات التي يطرحها هذا الميدان الحديث[1]. وهي إشكالات تتعلق أساسا بدراسة البنيات التركيبية والدلالية للغة قصد تعيين سيرورات فهمها وإنتاجها. وإذا كان المعجم قد شكل دائما في اللسانيات مرتكزا أساسيا في بناء اللغة وفي تعيين مسارات إدراكها، فإن المعجم الذهني (سيغى Segui، 1992:71-72) لم يصبح جزءا خاصا من الذاكرة بعيدة المدى إلا حديثاً بفضل التأثيرات القوية للإعلاميات informatique وللذكاء الاصطناعي في جانبه النظري خاصة. كما يفرض الطابع المعرفي نفسه في معالجة العديد من القضايا المرتبطة بهذه الدراسة نظرا لتقاطعه مع الإشكالات المطروحة في السيكولوجيا المعرفية، والمتمثلة في طبيعة المعارف وكيفية تمثلها وتنظيمها، مادامت المعرفية هي معالجة المعلومات حول العالم المحيط بنا وإدماجها في الأحداث الذهنية mental events مثل التفكير والانتباه والذاكرة (غرايدر Grider وآخرون، 1993:69) فالملاحظ إذن أن هذا الموضوع تتجاذبه تيارات عديدة وتتقاطع فيه نظريات مختلفة، الشيء الذي يفضي إلى بلورة نماذج (Modèles)[2] خاصة بأبعاد نظرية متعددة، ولا يفضي إلى تطوير نظرية بعينها.

إن اقتضاءات الإجابة عن أسئلة من نوع : ما المقصود بالذاكرة المعجمية؟ ما محتواها؟ ما مظاهرها الهندسية والتنظيمية؟ ما دورها في فهم اللغة وإنتاجها؟ ما أشكال النفاذ إليها؟ هو ما دفع المتهمين بهذا الميدان الى تبني مواقف نظرية متقاطعة حينا ومتباينة أحيانا أخرى. غير أنها تتوحد باستنادها الى منطق التشبيهات بالإنجازات التكنولوجية، خصوصا التشبيه بالحاسوب لما يوفره من إمكانات التمييز بين جانب مادي (Hardware) وجانب برمجي (Software) بإمكانه الاشتغال دون التدخل المباشر للجانب المادي، وهذا ما يسمح باستخلاص تشبيهات موحية حول العلاقة بين الدماغ والذهن لدى الإنسان. وحول هذه النقطة بالذات تطور منهج النماذج الذي وإن كان لا يرقى إلى مصاف النظرية فهو يقدم اسهامات هامة في تطوير دراسة الذاكرة المعجمية.

وقد نتج عن تعدد النماذج تنوع في المفاهيم والتصورات ، مما أدى الى اعتبار الذاكرة المعجمية مفهوما متعدد الاشكال والدلالات. وتنقسم النماذج الذاكرة المعجمية الى تيارين كبيرين لهما أبعاد سيكولوجية تدعمها المعطيات اللسانية ومنهجية التشبيه بالاعلاميات، وتتمثل في نماذج تهتم ببنية الذاكرة المعجمية وأخرى تتناول سيرورات اشتغالها. فقد ركزت الاولى (كليان Quillian، 1962، 1967، 1969، كولنس Collins وكليان Quilian، 1969 كولنس Collins ولوفتس Loftus، 1975، سميث Smith وآخرون، 1974 ...) على الجانب الهندسي (شبكات التنظيم) ودرست المعارف التصريحية حيث اهتمت بنتيجة عمليات الذاكرة المعجمية. فيما ركزت الثانية (فورستر Forster، 1976، مورتن Morton، 1970، 1979، 1982، مارسليم - ولسن Marslem-Wilson، 1984، 1992) على الجانب الوظيفي (سيرورات الاشتغال) ودراسة المعارف الإجرائية، حيث اهتمت بالعمليات التي تشتغل داخل الذاكرة المعجمية.

وتتميز النماذج الأولى عامة بمحاولة تمثيل المعارف الدائمة، في حين تتميز الثانية بنمذجة نتائج معالجة معينة ، مثل فهم جملة أو نص صغير.

وإذا كانت نماذج الشبكات الهرمية للذاكرة المعجيمة تتوحد في منظورها التراتبي، فإنها تنقسم الى نماذج الشبكات المتراتبة (كليان Quillian، كولنس Collins، وكليان Quillian، كولنس Collins، ولوفتس Loftus) ونماذج امتداد التنشيط. أما نماذج رصد الكلمات التي تتفق حول أهمية المؤثرات السياقية والتفاعلية في النفاذ الى المعجم، فإنها تنقسم بدورها إلى نماذج التعرف على الكلمات المرئية (نموذج اللوغوجين Logogen model) (مورتن Morton، 1970، 1979، 1982)، ونماذج التعرف على الكلمات المنطوقة (نموذج الكتيبة cohort model) (مارسليم -ولسن Wilson Marslen- وويلش Welsh، 1978، مارسليم -ولسن Marslen-Wilson، 1980، 1984، 1992).

وتشترك هاتان الفئتان من النماذج، على المستوى التطبيقي ، في تناول جملة من الإشكالات المتعلقة بآليات اشتغال الذاكرة المعجمية وهندستها، من ذلك مثلا : سرعة النفاذ إلى المعجم ومسألة الحشو والاقتصاد وعامل التكرار frèquence والإشعال الدلالي amorçage sèmantique وكيفية توزيع المفاهيم في الشبكة وأشكال تزاتبها....الخ.

وحيث ان الهدف الاساسي من هذه الدراسة هو مَوْضَعَة أهمية الذاكرة المعجمية لدى الطفل ضمن سيرورات فهم اللغة وإنتاجها، فان المقصود بهذه الذاكرة هو ذلك الحيز من الذاكرة البعيدة المدى الذي تخزن فيه اللغة مقرونة بقواعد تدبيرها، وتسمح للطفل بالنفاذ إليه وتوظيف مضامينه ومعطياته في عمليات فهم اللغة وإنتاجها. لكن ما يميز الأبحاث في هذا المجال هو انطلاقها من ذاكرة معجمية جاهزة يعتمدها الباحثون لاستخلاص نماذج خاصة بهم. وتجد هذه الملاحظة خلفيتها، حسب تقديرنا، في ارتكاز هذه النماذج على البعد المعلومياتي الذي يعتبر الحاسوب مزودا بقاعدة معطيات او قاعدة معارف.

مشكلة الدراسة:

يرتكز موضوع هذه الدراسة على دراسة ظاهرة الذاكرة المعجمية لدى الطفل ، وينطلق من إشكالية عامة تتلخص في محاولة تحديد بنية هذه الذاكرة ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها، أي محاولة رسم شكل هندسي تقريبي للذاكرة المعجمية، يتم على أساسه ، استخلاص كيفية تنظيمها وسبل النفاذ إليها سواء في سيرورات إنتاج اللغة أو في فهمها. فكان سبيلنا في ذلك اعتماد خطوتين تجريبيتين متلازمتين:

ارتبطت الأولى بالكشف عن محتوى الذاكرة المعجمية وكيفية تنظيمها وهندستها، وذلك بهدف استخراج قاموس المفردات حسب تكرارها وميادين انتمائها، ومسرد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ يعكس قواعد اشتغال الذاكرة المعجمية.

وانصبت الثانية - وبالاعتماد على نتائج التجربة الأولى - على دراسة بعض آليات اشتغال الذاكرة

المعجمية ودورها في فهم الملفوظ وإنتاجه، حيث انطلقنا فيها من الأسئلة التالية: هل يؤثر تكرار الكلمات وميادين انتمائها على زمن النفاذ اليها في الذاكرة المعجمية؟ ما هو تأثير الإشعال على هذين المتغيرين؟

إن الإجابة عن هذين السؤالين اللذين ينطلقان من الفرضية العامة التي مفادها أن النفاذ الى الذاكرة المعجمية يتأثر بكل من تكرار الكلمات وميادين انتمائها وكذا الإشعال، ألزمنا بلورة اختبارين لذلك . يتعلق أولهما بدور التكرار وميادين انتماء الكلمات على زمن النفاذ. ويتعلق ثانيهما بمدى تأثير متغير الإشعال على النفاذ الى الذاكرة المعجمية حسب تكرار الكلمات وميادين انتمائها. ويستمد هذان الإختباران مقوماتهما من الملاحظتين التاليتين:

- إن التأثير الجلي لتكرارات الكلمات على زمن النفاذ اليها، لا يتسم في غالب الأحيان بهذه الإطلاقية. وفي هذا الإطار يبقى التساؤل عن خصوصيات تأثير تكرار الكلمات والوضعيات الخاصة التي يكون تأثيرها فيها أكثر بروزاً تساؤلا مشروعا.

- وحيث ان محتوى الذاكرة المعجمية لابد أن يخضع لنظام معين وفق خصوصيات معينة تفرضها طبيعة المفردات التي تحتويها، فإن الإقرار بأن تأثير ميادين انتماء الكلمات (سيكولوجية، بيولوجية، فيزيائية) على تنظيم الذاكرة المعجمية يجد أسسه المرجعية في جملة من الدراسات الحديثة، وبذلك فإن اعتمادنا على هذا المعطى لمناقشة محتوى الذاكرة يظل أمرا معقولا.

أهمية الدراسة:

ننطلق في هذه المسألة من رصد عدة وقائع تتفق كلها على أهمية المخزون المفرداتي للطفل المتعلم وعلى قصور مناهج التعليم الحالية ومضامينه، ونجملها في الوقائع التالية:

- من المؤكد أن الكشف عن محتوى الذاكرة المعجمية للمتعلم أضحى يكتسب أهمية بالغة في العديد من الدراسات لما له من تأثير على مردودية المتعلم ومستواه المعرفي. وفي هذا الإطار أثبتت دراسة احد المعاهد[٣] فقر المخزون اللغوي للتلميذ العربي (٨٠٠ مدرك) مقارنة مع التلميذ في العالم الغربي (١٥٠٠ مصطلح) (بنعبد الله ١٩٩٧، ٤٦-٤٧). ويتأكد هذا الامر اكثر بملاحظة ارتباط تقهقر مستوى اللغة الفرنسية في الجامعة المغربية بتقهقر المخزون المفرداتي أساسا[٤]. وإذا أضفنا الى هذين المعطيين واقعة تزايد مصطلحات العلوم الحديثة كل يوم بنحو 50 مصطلحا جديدا، حسب تقرير لمنظمة اليونسكو[٥]، فإننا نتساءل عن كيفية استيعابها سواء على مستوى المنهج الذي يجب اتباعه أو على مستوى المادة المعرفية نفسها التي يجب تعلمها، ومدى قدرة التعليم الحالي على التكيف وفْقها، مادام المستقبل يميل أكثر نحو التخصص بسبب تشتت العلوم وتفرعها واتساع مجالاتها.

- إن اعتماد مناهج التدريس على مرجعيات سيكولوجية متجاوزة، أدى إلى غياب تدريس الاستراتيجيات عن مواصفات المدرسة السائدة عندنا حتى الآن (أحرشاو، 2000، افتتاحية ، 3)، وأفضت بذلك الى عقم النظم والمناهج الحالية . ويتجلى هذا القصور بالخصوص في غياب تصور

بيداغوجي ناظم للمناهج الدراسية، نتيجة لغياب منطق علمي - سيكولوجي موحد يميز الاستراتيجية المعتمدة في برامج التعليم ومحتوياته (بيادة ، 2000).

- تعتبر طبيعة تكوين اللغة العربية معقدة بشكل كبير سواء على مستوى شكل الحروف وتآلفها في البنيات المورفيمية وكذا انتظامها في جمل معينة، مع ما يطرحه ذلك من مشاكل الادراك والمعالجة والنفاذ الى الذاكرة المعجمية. كما أن نظام الحركات في العربية وما يوفره من إمكانيات تنويع رتب الكلمات والمقولات (الفعل والفاعل والمفعولات) في الجملة، يثير الكثير من التعقيدات على مستوى المعالجة الذهنية للغة. بالاضافة الى خصوصيات كتابة اللغة العربية التي لا تتميز بالاستقرار، بل تتحول حسب موضعها في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها، مع ما ينتج عن ذلك من خصوصيات معالجتها على المستوى الذهني.

- يستمد موضوع الذاكرة المعجمية أهميته أيضا من كون الذاكرة ليست شكلا بسيطا للمعرفية cognition ولكنها شكل المعرفية نفسها (تبرغين Tiberghien،1991). وبذلك أصبحت الذاكرة المعجمية إحدى ركائز دراسة البنية المعرفية لدى الفرد لدرجة الدعوة لعقد المناظرة العالمية الأولى حول المعجم الذهني بمدينة ادمونتون Edmontonبكندا بين 3،5 سبتمبر 1998، وانتشار العديد من المواقع التي تتناول المعجم الذهني بشكل كبير على شبكة الانترنيت.

انطلاقا من هذه الوقائع، حاولنا في هذه الدراسة طرح إمكانات تجاوز النواقص التي حددنا معالمها، من خلال تقديم تصور يجمع بين ما هو نظري منهجي وما هو إجرائي إمبريقي وينفتح على آفاق تربوية، كما سنحددها في أهداف البحث.

أهداف الدراسة

نطمح من وراء الخوض في هذا الموضوع الى تحقيق ثلاثة مستويات من الاهداف:

× الأول يتعلق بأهداف نظرية تتجلى في النقطتين التاليتين:

- المزاوجة بين ما هو بنيوي وما هو وظيفي في تصور الذاكرة المعجمية، وبالتالي إمكانات المزاوجة بين نماذج تنظيم الذاكرة المعجمية ونماذج النفاذ اليها عند المتعلم.

- تطوير البحث النظري في هذا الباب من خلال التنصيص على مجمل الخلاصات التي سننتهي إليها من دراستنا لسيرورة تعلم الطفل للغة العربية.

× والثاني يرتبط بأهداف تطبيقية تتمثل أهم تجلياتها في المظاهر التالية:

- دراسة تأثير التكرار وميادين انتماء الكلمات وتأثير الإشعال والسياق على زمن النفاذ إلى الذاكرة المعجمية، وفق خصوصيات اللغة العربية.

- طرح تصورات جديدة لاستكشاف الذاكرة المعجمية تجريبيا، وتطوير أدوات تجريبية تساعد على دراسة الذاكرة المعجمية، تتجلى في توظيف الحاسوب لقياس زمن النفاذ وتحديد صحة الجواب أو

خطئه.

× والثالث يهتم بأهداف تربوية - تدريسية نجملها في الوقائع التالية:

- طرح إطار تعليمي يكون التخصص إحدى سماته الأساسية، وينبني على مناهج تعليمية تتمحور حول تدريس استراتيجيات التعلم وإجراءات تعليم المتعلم كيف يتعلم ذاتيا، وليس التركيز على مادة التعلم وحشو المتعلم بمواد تعليمية مختلفة التوجهات ومشتتة الأهداف.

- التركيز على ضرورة تغيير نظام التدريس الحالي بخلق مجالات للتخصص في ميادين معينة (سيكولوجية، بيولوجية، فيزيائية) منذ المرحلة الإعدادية، بهدف خلق مناخ علمي متكامل ومنسجم ومشجع على الخلق والابداع، يكون فيه التكوين النظري والتطبيقي متلازمين ويفضى الى تكوين متعلمين متخصصين في ميادين محددة، وفق استراتيجيات تعليمية تركز على تطوير مهارات المتعلم وليس على حشوه بالمواد التعليمية.

فرضيات الدراسة

إذا كان الهدف الاساسي من هذه الدراسة هو مَوضَعة أهمية الذاكرة المعجمية ضمن سيرورات فهم اللغة وإنتاجها، فإننا سننطلق من الفرضيات العامة لصياغة فرضيات إجرائية.

فرضية التجربة الاولى

يمكن أن نصوغ أهم مكونات هذه الفرضية على الشكل التالي : إن تنظيم الذاكرة المعجمية يستند إلى مبدأ تكرار الكلمات (مرتفع ، متوسط ، منخفض) وميادين انتمائها (سيكولوجي، بيولوجي، فيزيائي) وأن بدايات تعلم الطفل تتأسس على عناصر منفردة متشابهة قبل أن يطور قواعد عامة.

فرضيات التجربة الثانية:

ننطلق في معالجة هذه الخطوة التجريبية من فرضية عامة مفادها أن النفاذ إلى الذاكرة المعجمية يتأثر بتكرار الكلمات وميادين انتمائها وأيضا بالإشعال الذي يكون التكرار عند غيابه هو العامل الأساسي في النفاذ إلى الذاكرة المعجمية. وتتأسس هذه الفرضية على دور تكرار الكلمات وميادين انتمائها وتأثير الاشعال في تخفيض زمن ادراك الكلمات ، وتتحدد من جهة في أنه كلما كان تكرار الكلمات كبيرا انخفض الزمن المخصص لإدراكها، ومن جهة اخرى في أن الإشعال يسهم في تخفيض زمن إدراك الكلمات. وتتأثر هذه المتغيرات بطول الكلمة وبصيغتها الإعرابية وبوجودها في المعجم أو غيابها عنه.

مفاهيم البحث وإجرائيتها:

- الذاكرة المعجمية : هي مخزن معارفنا حول الكلمات ، وتتكون من عناصر معجمية ومن قواعد تدبير هذه العناصر. وهي جهاز التمثل الذهني للغة الذي يسمح للطفل بالتوفر على مخزون ذاكروي يوضح معرفته باللغة وكفاءته فيها. ويسمح بمعالجة مختلف أشكال الانتاجات اللغوية وفهمها.

- بنية الذاكرة المعجمية: وهو الشكل الهندسي الذي تنتظم وفقه المعطيات وخاصة عندما تكون العناصر مرتبطة فيما بينها بشكل يسمح بسهولة توظيفها أثناء فهم اللغة وإنتاجها. ويتأثر تنظيم الذاكرة بالخصائص الوظيفية للكلمات وبالمظاهر البنيوية للمعنى وبقيود المعالجة وبخصائص السياق وبمعرفة العالم.

- آليات اشتغال الذاكرة المعجمية: وهي الآليات التي تسمح بتدبير محتوى الذاكرة المعجمية، وتنظيم المعلومات فيها تيسيرا لعمليات البحث عنها واستخلاصها، أو خزن معطيات جديدة فيها.

- الإشعال : يظهر عامل الإشعال إذا اقترنت كلمة معينة (دلاليا أو فونولوجيا...) مع كلمة أخرى ترتبط بها ، حيث يصبح حظ تذكر الكلمة المُشعلة أوفر إذا وجدت في تفاعل مع كلمة أخرى. ويفيد الإشعال أن تنشيط مفهوم معين يؤدي إلى تنشيط المفاهيم المرتبطة به دلاليا، ويساهم بذلك في تقليل زمن إعادة تنشيطها.

- زمن النفاذ: هو الحيز الزمني الأدنى الضروري للنفاذ إلى الذاكرة المعجمية وإنتاج جواب معين، من خلال توظيف تقنيات عالية مثل الحاسوب. ويكشف هذا الزمن عن عدد عمليات المعالجة التي يقوم بها المبحوث ومدى تعقدها.

- القرار المعجمي: يتحدد القرار المعجمي بتقدير الزمن اللازم للنفاذ إلى المعجم، من خلال تصنيف متوالية مرئية من الحروف ككلمة أو "لاكلمة " non-word [٦] بأقصى سرعة ممكنة ، ويوظف لذلك الحاسوب لتسجيل زمن المعالجة وطبيعة الجواب.

منهجية البحث:

إن أحسن وسيلة لفهم طبيعة النشاط المعجمي ، في تقديرنا، هي تكوين تصور عام يجمع بين كيفية انبناء المعجم وكيفية اشتغاله. وعلى هذا الاساس فإن دراسة الذاكرة المعجمية تظل رهينة بدراسة العمليات التي يتم توظيفها أفقيا وعموديا. فالمستوى الافقي يمدنا بالعناصر التي تسهم في بناء الذاكرة المعجمية، حيث ندرسها باعتبارها بنية او حاوية contenantللمعارف. أما المستوى العمودي فيقود إلى مستويات المعالجة فيها، وهنا نناقش كيفية اشتغالها من خلال تناول محتواها contenu ومكوناتها تناولاً أمْيَل الى التجزي حسب ما تمليه الضرورات المنهجية لتسهيل عملية التحليل.

أدوات البحث:

إن طبيعة الذاكرة المعجمية وعلاقاتها العضوية باللغة تحتم القيام باختبارات لفظية، اعتمادا على مقارنة المدخل بالمخرج. وملاحظة الزمن اللازم لهذه المعالجة من جهة، والتغيرات التي طرأت على المخرج من جهة أخرى. وبناء على ذلك نستطيع استنتاج أساليب العمليات التي خضع لها المثير (تبرغين Tiberghien،a1991: 11، نوازي Noiset، 1980، بارو Parot وريشل Richelle، 1992: 209-215، 239) وتستمد هذه الطريقة مشروعيتها من صعوبة دراسة اللغة واستحالة معاينتها تشريحيا بالشكل الذي تجري به في الذهن. وبسبب تعدد المتغيرات التي تخضع لها معالجة اللغة في الذاكرة المعجمية ،

فقد حاولنا رصد أهم مظاهر اشتغالها من خلال تجربتين أساسيتين:

التجربة الاولى:

وسنعمل في هذه التجربة على توفير المادة التي على أساسها سنبلور اختبارات التجربة الثانية ، وتتألف من مرحلتين:

مرحلة جمع الانشاءات[٧] التي أنتجها التلاميذ، واستخلاص قاموس يختص بتكراراتها وتنظيمها وفق ميادين بيولوجية وسيكولوجية وفيزيائية.

مرحلة استخلاص مسرد الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ أثناء صياغتهم للانشاءات وتبويبها وفق طبيعة الأخطاء إلى أخطاء إملائية ونحوية ومعجمية.

التجربة الثانية

إن تعقد الذاكرة المعجمية وصعوبة النفاذ إلى مضامينها يحتم الكشف عنها من خلال انعكاساتها في انتاج الملفوظ أو فهمه، وكذا القيام بالقياسات الزمنية اللازمة لذلك. ومن هذا المنطلق ذهبنا إلى تطوير مجموعة من الاختبارات اللفظية المبنية على قياسات زمنية دقيقة. وتعتمد هذه التجربة على اختبارين:

الاختبار الاول

ويتعلق بدور تكرار الكلمات وميادين انتمائها على زمن إدراك الملفوظ. وسيتركز اهتمامنا في هذا الاختبار على قياس زمن فهم الكلمات، من خلال قياس تأثير تكرار الكلمات وميادين انتمائها على ارتفاع أو انخفاض الزمن المخصص لإدراكها، ثم على قياس زمن النفاذ إلى كلمات تنتمي إلى ميادين البيولوجيا والسيكولوجيا والفيزياء، من خلال تقديم كلمات ذات تكرارات مرتفعة وأخرى ذات تكرارات متوسطة وثالثة ذات تكرارات منخفضة، مع إدراج تركيبات من الحروف لا تشكل كلمات في اللغة العربية (لا كلمات) وعدد تكراراتها صفر (٠)

الاختبار الثاني

ويتعلق بدور الإشعال في فهم الملفوظ، ويتأسس أيضا على قياسات زمنية سنحاول من خلالها معرفة مدى تأثير الإشعال على تقليص زمن إدراك الكلمات. وسنركز أيضا على العلاقة التي تجمع بين تكرار الكلمات وميادين انتمائها والإشعال من خلال توظيف كلمات ذات تكرارات مختلفة ، ورصد علاقة الكلمات الموجودة في اللغة مع كلمات غير موجودة في اللغة (لاكلمات). وسنركز بالخصوص على الإشعال الدلالي بين الكلمات ، انطلاقا من كلمات الإختبار الأول مسبوقة بكلمات شاعلة ترتبط بها دلاليا. وقد تكون الكلمة مسبوقة بالكلمة ذاتها، على أساس أننا سنقيس زمن إدراك الكلمات المشعلة amerces فقط.

عينة الدراسة:

تتصف العينة التي اخترناها لتكون محور هذه الدراسة بالخصائص التالية:

- تتكون من ٧٢ تلميذا يتابعون دراستهم بالصفوف الإعدادية من التعليم الأساسي.

- تنتمي عناصرها إلى المستويات الدراسية: السابع والثامن والتاسع بمعدل ٢٤ تلميذا لكل مستوى ، وتتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٦سنة.

- اختيار صفين من كل مستوى دراسي وانتقاء ١٢ تلميذا من كل صف، يمثلون التلاميذ الذين حصلوا على أعلى المعدلات

- إن اختيارنا لهذا المستوى من السن (١٣-١٦ سنة) يجد تبريره في اعتمادنا على إنشاءات التلاميذ، باعتبارها أول مصدر للمعلومات يعبر عن مخزون الطفل المفرداتي بشكل مستقل. ومادة الإنشاء لا يتم تدريسها إلا في الصف الدراسي السابع فما فوق.

- إن متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي والجنس، عوامل غير فاعلة بالنسبة لنا في هذه الدراسة . ولهذا فقد ذهبنا إلى ضبطها من خلال الاشتغال على عينة متقاربة من حيث المستويات الإجتماعية والإقتصادية ومتجانسة من حيث الجنس.

التجربة الأولى : محتوى الذاكرة المعجمية وقواعد تنظيمها:

تعتبر هذه التجربة أداة كشف عن تنظيم الذاكرة المعجمية وتتمثل في استخلاص قاموس تكرار الكلمات وميادين انتمائها من جهة ، ومسرد الأخطاء التي ارتكبها التلميذ في الإنشاءات من جهة ثانية. وسنعمل على تحليل ومناقشة النتائج المرتبطة بأشكال تنظيم الذاكرة المعجمية، وذلك للتحقق من مدى مصداقية فرضيتنا العامة وبالتالي الإجابة على الأسئلة الجوهرية التالية:

- مامدى مساهمة كل من التكرار وميدان انتماء الكلمات في تنظيم الذاكرة المعجمية؟

- هل يكتسب التلميذ المفردات كوحدات ثابتة رغم خضوعها لقواعد معينة؟

- هل يُخضع التلميذ المفردات التي يكتسبها لقواعد تسهل عملية اشتقاق كلمات جديدة؟

أسلوب التجريب

بلغ العدد الاجمالي للانشاءات التي حررها التلاميذ، والتي خضعت للمعالجة المعلوماتية ٣٨٤ إنشاء، عملنا من خلالها على استخلاص قاموس يتأسس على عدد تكرار الكلمات وميادين انتمائها اعتمادا على برنامج حاسوبي طورناه خصيصا لهذه الغاية بمساعدة جهات مختصة.

إجراءات جمع المادة ومناقشة مضامينها

لقد ركزنا اهتمامنا في هذه الخطوة على استخلاص الكلمات التي تضمنتها إنشاءات التلاميذ، وتوزيعها حسب محورين كبيرين هما القاموس الخاص بتكرار المفردات وميادين انتماها التي تعبر عن

المخزون اللغوي للتلميذ، ومسرد خاص بالأخطاء التي ارتكبها التلاميذ والذي يكشف عن طبيعة معالجتهم للكلمات. وسيفيدنا الأول في الكشف عن محتوى الذاكرة المعجمية في حين سيفيدنا الثاني في الكشف عن آليات تدبير محتوى هذه الذاكرة.

قاموس التكرارات

تحليل المعطيات

سننطلق في البداية من وصف شامل لأهم المعطيات التي حصلنا عليها من جردنا للكلمات التي يتوفر عليها التلميذ والتي وردت في الإنشاءات. وقد حاولنا توزيعها وفقا لتصورات السيكولوجيا المعرفية التي أثبتت أن الطفل يكوّن نظريات ويبنيها حول ثلاثة ميادين أساسية[٨]:

الميدان البيولوجي: ويضم المعارف البيولوجية حول العالم الحي وتشمل مجال الطيور والحيوان والنبات والحياة والموت والولادة والطفولة والشيخوخة والمرض...

الميدان السيكولوجي: ويضم المجالات السيكولوجية وتشمل مجال التفكير والانفعالات والعلاقات والحالات الذهنية والتفاعل مع المحيط والإدراك والكلام والنسيان..

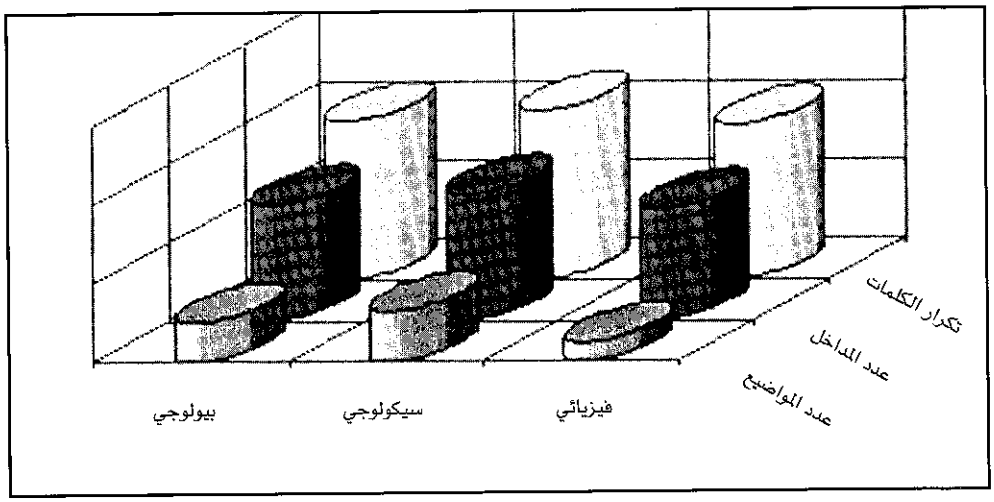
الميدان الفيزيائي: ويضم المعارف الفيزيائية المتعلقة بالمجال الفيزيائي وتشمل ميادين المسافة والجاذبية والسرعة والحركة والقوة والطاقة والزمان والشكل...

وبعد استخلاص المفردات وتوزيعها طبقا للتصور السابق، حصلنا على توزيع مضامينها حسب الأرقام المثبتة في الجدول (١) الذي يمثل ميادين الكلمات وعدد تكراراتها في كل ميدان، وعدد المواضيع[٩] وعدد المداخل :

الجدول (١) جدول توضيحي لعدد المواضيع وعدد المداخل والتكرارات

م	الميدان	المواضيع		المداخل		التكرارات	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	بيولوجي	١٠	٣١	٩٣٠	٢٨	١٠٧١٩	٢٨
٢	سيكولوجي	١٩	٦٠	١٦٥٣	٥١	١٩٠٩٩	٥٠
٣	فيزيائي	٣	٩	٦٨٤	٢١	٨٤٥٨	٢٢
	المجموع	٣٢	١٠٠	٣٢٦٧	١٠٠	٣٨٢٧٦	١٠٠

الرسم (١) توزيع لوغاريتمي لمعطيات المواضيع والمداخل والتكرارات حسب الميادين



يعطينا الرسم (١) صورة تشخيصية عن كيفية التدرج البياني للمعطيات السالفة ، وكيف ترتفع هذه النسب خطيا في كل ميدان من الميادين الثلاثة السالفة، انطلاقا من عدد المواضيع مرورا بعدد المداخل وصولا إلى عدد التكرارات. وبذلك فكلما ارتفعت المداخل المعجمية كلما ارتفعت التكرارات وهو الأمر الذي يعتبر منطقيا على المستوى التعليمي . وعلى أساس المعطيات السالفة يوضح الرسم (١) كيف ترتفع النسب بشكل لوغاريتمي[١٠] بين التكرارات والمداخل، كما نلاحظ نفس التوازي بالنسبة للميدانين الآخرين . وعليه ندرك أن الميدان السيكولوجي الذي عرف معالجة أكبر عدد من مواضيع الإنشاءات قد نجم عنه أكبر عدد من المداخل، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع عدد التكرارات . كما أن ذلك يتحقق عكسيا بالنسبة للميدانين الباقيين، بالرغم من التفاوت الكبير بين الميدان الفيزيائي الذي حصل على ٩٪ من عدد المواضيع والميدان البيولوجي الذي حصل على ١٣٪ من عدد المواضيع. لكن النسب المئوية لعدد التكرارات و المداخل متقاربة بينهما. ويمكن تبرير ذلك في كون الإنشاءات لا تعكس بشكل صارم ميدانا بعينه ولكن تحليل الموضوع يستلزم بالضرورة إدراج مفردات من الميدانين الآخرين. وسنحاول رصد أهم الاستلزامات السيكولوجية والتربوية لهذه النتائج، أثناء تفسيرها ومناقشتها.

مسرد الأخطاء

إن استخلاص مسرد الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في إنشاءاتهم، يعبر عن كيفية النفاذ الى المعلومات في الذاكرة المعجمية وبالخصوص علاقة المنطوق بالمتكوب وطبيعة المعالجات التي يخضعها المتعلم لمحتوى ذاكرته المعجمية، وكيفية تطبيق القواعد. واذا كانت هذه المعطيات تستوجب بالضرورة تنظيمها لتيسير التعامل معها فإننا قسمناها إلى أخطاء إملائية ونحوية ومعجمية.

تحليل المعطيات:

ستفيدنا هذه الأخطاء في شرح كيف يفهم التلميذ المفردات وكيف يتمثلها وكيف ينتجها، سواء على مستوى التركيب اللغوي والدلالي أو على مستوى طبيعة الأخطاء التي يرتكبها. أما فيما يخص عدم التوظيف الدقيق للكلمة أو الخطأ الذي تعكسه الكلمة ذاتها، أي كيف تسقط بعض الحروف سهواً من الكلمة، أو كيف يعوض حرفا بحرف آخر، فهو يدل على عدم التمكن من الكتابة السليمة للكلمة. الشيء الذي يدل على عدم اكتمال المعجم الذهني الذي يخضع في البداية لعملية تعلم شاملة تفرض تعلم كل المفردات كيفما كانت طبيعتها، ولو كانت تنتمي إلى نفس الجذر (مثل دَخَلَ دَاخِلُون، دَخَلاَ..) لتصبح أكثر تعميما وخاضعة لتعلم قواعد اكتساب وإنتاج الكلمات حسب قواعد الاشتقاق والتصريف والنحو والقواعد الإملائية[١١].

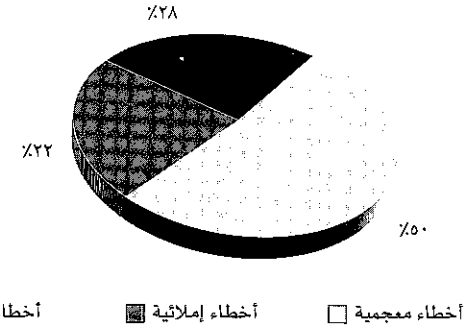
وسنعمل في النقط الموالية على تقديم الاخطاء التي يرتكبها التلاميذ منظمة وفق ثلاثة مقومات: الأخطاء الإملائية[١٢]، والأخطاء النحوية[١٣]، والأخطاء المعجمية[١٤]، وفق معطيات الجدول التوضيحي(٢) والرسم (٢) المرافق له:

كملاحظة أولى نسجل أن الأخطاء الإملائية تستحوذ على الحيز الأكبر من الأخطاء، وهو ما يمثل

الجدول (٢) توزيع الأخطاء حسب طبيعتها

طبيعة الخطأ	عدد الأخطاء	النسب المئوية
أخطاء نحوية	٣٨٨	٪٢٨
أخطاء إملائية	٦٩٦	٪٥٠
أخطاء معجمية	٣٠٥	٪٢٢
المجموع	١٣٨٩	٪١٠٠

الرسم (٢) توزيع الأخطاء حسب النسب المئوية



مؤشرا هاما على وجود خلل بين التمثل الصوتي وتمثيلها الإملائي. وإذا كانت نسبة الأخطاء المعجمية والنحوية متقاربة، فإن الأخطاء المعجمية تعبر عن امتداد الدارجة في اللغة العربية لدى المتعلم من جهة، وعدم ضبط استعمال بعض الألفاظ حسب حمولتها الدلالية الدقيقة من جهة ثانية. أما الأخطاء النحوية فإنها تعبر عن عدم اكتمال بلورة قواعد لضبط إشتغال المفردات سواء على مستوى استخلاص الجمع من المفرد، أو ضبط قواعد التصريف أو الربط النحوي بين مكونات الجملة ...الخ، كما تعبر عن عدم الإدراك الصحيح لقيود تطبيق قاعدة معينة. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الأخطاء الإملائية والنحوية باعتبارها ناتجة عن خلل في تطبيق قواعد معينة فإننا سنحصل على نسبة ٧٨٪ من الأخطاء، وهو الأمر الذي يعكس خللا في توظيف المتعلم للقواعد، ويدفعنا إلى ضرورة مراجعة العملية التعليمية في شكلها الحالي والتركيز أكثر على التعليم الذي يدفع بالتلميذ إلى تعليم كيف يتعلم وليس تعليم معطيات جاهزة (أحرشاو والزاهر، ٢٠٠٠). وهذا يعني ضرورة البحث عن أساليب جديدة لتطوير العملية التعليمية كما سنوضح ذلك في نقطة الاستراتيجيات كآلية للتعلم بالإضافة إلى أهمية المعارف السابقة المتوفرة لدى المتعلم.

مناقشة المعطيات وتفسيرها

سنناقش أهم نتائج هذه التجربة على ضوء المنهجية العامة للسيكولوجيا المعرفية التي تحاول الكشف عن طبيعة المعرفة في الذهن اما باعتبارها نشاطا (إنتاج المعرفة) أو باعتبارها حالة (بنية المعرفة). وانطلاقا من أن المعرفة تعد تمثلا ذهنيا ذا طبيعة رمزية، أي حدثا داخليا لا يمكن معاينته مباشرة، بل الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحسي الحركي (أحرشاو والزاهر، ٢٠٠٠)، فقد حاولنا السير وفق هذا المبدأ من خلال استخلاص قاموس التكرارات يعبر عن محتوى الذاكرة، ومسرد الأخطاء يعبر عن كيفية إشتغال الذاكرة المعجمية. وعلى أساس ذلك سنحاول الكشف عن محتوى الذاكرة المعجمية وآليات اشتغالها ومناقشتهما وتحديد الاستلزامات السيكولوجية والتربوية الناتجة عن ذلك ، " لأنه بدون مقاربة شمولية تجمع بين علم النفس والتربية لا يمكن فهم تكون الكفاءات والخبرات المعرفية وتطور القدرات الفردية" (أحرشاو والزاهر، ٢٠٠٠) وسنعمل - في إطار اختصاصنا- على البحث عن السند السيكولوجي للعملية التربوية، منطلقين في بلورة تصورنا من مستويين:

١- يتعلق الأول بمناقشة محتوى الذاكرة المعجمية، انطلاقا من معجم التكرارات ومسرد الأخطاء المعجمية، على اعتبار أن الأخطاء المعجمية تكشف عن وجود خلل في شحن الكلمات بمعاني محددة من جهة ، وعن امتداد الدارجة في لغة المتعلم من جهة ثانية. ومن ثمة فإن هذا المعطي يفيد أن تمثل التلميذ الدلالي لهذه الكلمات لم يرق إلى الضبط اللازم ، بسبب عدم ضبط خصائص الكلمة التي تميزها عن خصائص كلمة أخرى، أو بسبب الغياب التام للدلالة الملائمة للكلمة ، الأمر الذي يؤدي إلى توظيفها حسب الدلالة الخاصة التي تم شحنها بها، أو حسب تقاربها الفونولوجي مع كلمة مشابهة.

ويجد المعطى السالف تفسيره في أن المعنى يتحدد من خلال تعارض العلامة اللغوية مع علامات أخرى انطلاقا من كونها خاضعة لمبدأ الاعتباطية (دي سوسير 1987) وبذلك فإن العلاقة بين شكل الملفوظ ومعناه تخضع لمنطق التعلم، وان العلاقة الاعتباطية قد تؤدي إلى شحن الكلمة بغير معناها المتداول. وهو ما لاحظناه في الأخطاء المعجمية (٢٢٪) ومادام أن الأفراد "يُمعجمون" اللغة حسب مستوى التعليم والخبرة في ميدان معين، فإن انخفاض نسبة الأخطاء المعجمية يفيد أن المشكل لا يكمن في تعلم مفردات جديدة ، لأنها مسألة طبيعية تخضع لنمو الطفل، ولكنه يكمن في تطوير آليات تدبير المعجم ، لإقامة العلاقات بين شكل الكلمات ومعناها.

٢- يرتبط المستوى الثاني بمناقشة آليات تدبير محتوى الذاكرة المعجمية، انطلاقا من مسرد الأخطاء النحوية والإملائية، على اعتبار أن الأخطاء الإملائية (٥٠٪) تكشف عن الخلل بين التمثل الصوتي للكلمات وتمثلها الإملائي، إذ الغالب في هذه الأخطاء أن التلميذ يكتب الكلمة كما ينطقها، وأن الأخطاء النحوية (٢٨٪) تكشف من جهتها عن وجود خلل في تطوير قواعد تدبير الكلمات. وتتجلى هذه المسألة بالخصوص في صعوبات الربط بين مكونات الجملة وصعوبة تطبيق قواعد الاشتقاق والتصريف. وهو ما يوضح أن المتعلم لم يطور بما فيه الكفاية آليات لتدبير الكلمات والربط بينها.

وإذا كانت الذاكرة تستعمل لغة عليا خاصة بها تُحوَّل اليها جميع المعلومات التي تصلها مهما كان مصدرها (لمسي، سمعي، بصري) حيث تتساوى هذه المعلومات من ناحية ترميزها العميق، وتحول بعد ذلك الى مستوى السطح الذي قد يأخذ شكل إصدار أصوات تمثل اللغة المنطوقة، أو رسم خطوط تمثل اللغة المكتوبة.. فان الخلل يكمن في آلية التحويل بين هذين المستويين.

وبصفة عامة فان معالجة تشتت محتوى المعجم وطبيعة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، تكشف بوضوح عن أن العملية التعليمية يشوبها خلل مزدوج: يتعلق الأول بمحتوى مادة التعليم، ويرتبط الثاني بآليات الاشتغال الذهني لدى المتعلم. وعليه فإن السؤال المطروح هو: كيف نتجاوز هذا الخلل المزدوج؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ذي الأبعاد التربوية تجد جذورها وامتداداتها الأساسية في المعطيات السيكولوجية ذات التوجه المعرفي ضمن إشكالية النمو والتعلم[١٥]. ويمكن إجمال مناقشة معطيات التجربة السالفة ضمن المحاور الأساسية التالية:

معارف المتعلم السابقة:

يشكل الاهتمام المتزايد ببنينة المعارف وتطورها وبخصائصها حسب طبيعة الميادين التي تنتمي إليها واحدا من المقومات الأساسية للسيكولوجيا الحديثة التي أصبحت أبحاثها تتمحور حول المعارف "العفوية" spontanées أو "الساذجة" naïves التي يبلورها الأطفال بخصوص الظواهر التي يلاحظونها في حياتهم اليومية، قبل كل تعلم ممنهج للنظريات العلمية (أحرشاو ١٩٩٣، ٢٠٣ لوتري Lautrey ومازنس Mazens، 1999: 1).

يتخذ "الميدان" في هذا الإطار معنى خاصا: إنه يتعلق بجزء من العالم للفرد تجربة فيه. وتطابق هذه الأجزاء من العالم نظريات ساذجة thèories naïves، بمعنى أنظمة معارف ومعتقدات توضح مجموعة من الظواهر المنتمية لميدان معين، والقوانين التي تتحكم فيها، مثل البناءات النظرية الساذجة المتعلقة بالكائن الإنساني باعتباره ينتمي للميدان الإنساني (نظرية سيكولوجية ساذجة) (مولو Melot، 1997) وتلك المتعلقة بميدان الأحياء (نظرية بيولوجية ساذجة) (كاري Carey، 1985)، وتلك المتعلقة بميدان الأشياء (نظرية فيزيائية ساذجة) (سبيلكي Spelke، 1988). ويفيد هذا الاتجاه الذي يسمى "نظرية النظريات" (أحرشاو والزاهر، ٢٠٠٠) في أن معارف الطفل تنتظم على شكل نظريات. ولا تعني النظريات بالضرورة تلك المتعارف عليها علميا، بل نظريات ساذجة يكونها الطفل بطريقة تلقائية طبيعية ، انطلاقا من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر.

ويؤكد أيضا كورديي Cordier (1999) على هذا التصور بانطلاقه من افتراض أن الطفل يتوفر منذ الصغر على عدة نظريات ساذجة ومحدودة ومستقلة ومنسجمة نسبيا، يمكن أن تشكل أسس فهم أنضج لظواهر أخرى[١٦]. ويدعم لوتري Lautrey ومازنس Mazens (1999: 3-4) هذا الطرح بسرد مجموعة من الأبحاث[١٧] التي تعتبر أن المعارف الساذجة عبارة عن نظريات. وبالرغم من أن المعارف الساذجة تختلف كثيرا عن المعارف العلمية ، فإنها تشترك معها في خاصية إمكانية انتظامها على شكل أنظمة تفسيرية منسجمة تسمح للفرد بالقيام بتفسيرات معينة لمعطيات الواقع. بهذا المعنى يبقى من المفترض وجود نظريات ساذجة تبلورت خلال الطفولة الصغرى، وتلعب- في مقابلتها مع المعارف المكونة في الحياة اليومية- دورا مشابها لدور النظريات العلمية في مقابلتها مع المعارف العلمية.

وإذا كان هذا التصور يفيد أن المتعلم يلتحق بالمدرسة وهو مزود بمعطيات طورها بشكل طبيعي، فان المدرسة ملزمة بالعمل على تدعيم هذا التوجه والدفع به إلى مداه الأقصى، من خلال تحويل معارف طورها المتعلم بشكل ذاتي، من معارف ساذجة الى معارف علمية، وبالتالي سنحصل على الانسجام بين "النمو والتعلم الذي تعتبره السيكولوجيا المعرفية الحديثة تحويلا للمعارف من حالة بدائية أولية (الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (الراشد الخبير) تتميز عن الأولى بتنظيم أقوى لهذه المعارف وإستعمال فعال لها" (أحرشاو والزاهر، ٢٠٠٠). وبذلك تكون المدرسة بصدد خلق نوع من التوازن بين النمو والتعلم ضمن سيرورة اكتساب المعارف ذات التوجه السيكولوجي المعرفي الذي يعتبر النمو/ التعلم سيرورة واحدة لاكتساب المعارف (أحرشاو، ١٩٩٩، ٧٦).

وإذا كان التلميذ يكتسب جل الخبرات وينميها في المرحلة الدراسية ، فإننا نسجل مدى الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة لتطوير كفاءات المتعلم. ولن يستقيم ذلك إلا بتغيير محتوى التدريس الذي يلقن للتلميذ، والذي لا يعمل حاليا إلا على تطوير جوانب معينة لديه دون أخرى، إذن غياب نوع من التوازن بين النمو الطبيعي[١٨] للمتعلم وما يلقن له من مادة معرفية، إن لم نقل تنافرا وتعارضا بينهما.

معارف تنتج عن التعلم

إن اكتساب معارف جديدة وحدوث تغيرات هامة في نظام الفرد المعرفي، يكونان مشروطين بعلاقة جدلية بين المعارف السابقة والتعلمات الجديدة، مادام أن كل تعلم يفترض تدخل المعارف السابقة لمعالجة المعارف الجديدة، لتصبح بدورها معارف سابقة تساهم في معالجة معارف جديدة، وهكذا دواليك. فيصبح التعلم بهذا المعنى عبارة عن سيرورة لتغيير المعارف واستقرارها وتطورها إلى معارف جديدة.

لكن الأمر يشذ عن القاعدة عندما تخضع معارف الفرد المفهومية للمراقبة النسبية (ما يسمى في بعض الأحيان مستوى الخبرة) وتكون مرتبطة بميدان محدد (كرة القدم، الشطرنج، الديناصورات...) حيث يصبح من الصعب توضيح دور النمو، لأن أولئك الذين يعرفون أكثر تكون أداءاتهم أحسن من الآخرين، مهما كان سنهم[١٩]. وبذلك تؤثر المعارف السابقة للفرد والمرتبطة بميدان مفهومي معين على طبيعة الإجراءات التي يتم تشغيلها[٢٠]. وعليه يستخلص فايول Fayol ومونتي Monteil (100 1994:) أن للمعرفة السابقة تأثيرا أهم من قيود النمو. ويؤكد الباحثان استنتاجهما الأخير في محاولتهما تفسير تفوق الخبيرين في كفاءات الذاكرة القصيرة المدى (تذكر حر أو متتالي)، حيث يستحضران دراسة نوس Naus واورنستاين Ornstein (1983) اللذين لاحظا أن عدد العناصر المعجمية التي يمكن تكرارها في نفس الوقت (تكرار ذهني تراكمي cumulative) ترتفع مع مستوى المعرفة في ميدان معين[٢١].

انطلاقا من هذه الأمثلة وأخرى عديدة[٢٢]، استخلص فايون Fayol ومونتي Monteil (101:1994) أن تشغيل الإجراءات يتم غالبا بشكل عفوي عندما يقوم الأفراد - حتى الصغار- بمهمة ترتكز على معارف سابقة تتعلق بميدان مرجعي. في حين يبدو أن تشغيل نفس الإجراءات يصبح أندر وقليل النجاعة في غياب المعارف السابقة. وهو ما يدعم تصورنا في أن تخصص التعليم[٢٣]، واقتصاره على تلقين معطيات تتعلق بميادين محددة تستجيب لسيرورات نمو المتعلم، ستكون نتائجه أفيد على المتعلم أولا وعلى العملية التعليمية ثانيا وعلى تطور المجتمع ككل ثالثا. وحيث إن التركيز على ميادين محددة في العملية التعليمية يؤدي إلى تطوير المعطيات الموجودة سلفا في الذهن، فإنها تساهم في تنظيم أمثل للمعلومات واستحضار أفضل لها، وستقود إلى تطوير جوانب الخلق والإبداع لدى المتعلم. وما دون ذلك سيظل التعليم دائما سطحيا نتيجة التشتت الكبير لمواضيع التعلم.

دور المدرسة

يكمن المشكل المطروح حاليا في تحديد الكيفية الملائمة لتمكين الطفل المتمدرس من تطوير قاموسه اللغوي وإغنائه، ضمن إشكالية اكتساب المعارف والمفاهيم والنظريات. وتتدرج هذه الإشكالية ضمن طبيعة العلاقة التي تجمع بين السيكولوجية والتربية[٢٤]، والتي تحتم الكشف عما تلعبه المدرسة في بعديها البيداغوجي والديداكتيكي، والسيكولوجيا في بعديها النظري والمنهجي، من دور أساسي في سيرورة اكتساب المعارف وتحولها من مستوى أولي إلى مستوى نهائي، ومن حالة المبتدئ إلى

حالة الخبير، أو من النظريات الساذجة إلى النظريات العلمية. وحيث أن المتعلم أصبح يشكل الحلقة الأساسية في العلاقة بين السيكولوجيا والتربية، فانه أضحى يوصف - في السيكولوجيا المعرفية - بالعنصر الماهر والفعال الذي يسهم بنشاط في تعلمه منذ سن مبكر، ويلتحق بالمدرسة وهو مزود بمجموعة من المعارف التي يمكن تسميتها بالمعارف الساذجة أو العفوية (لوتري Lautrey ومازنس Mazens، 1999) ما على المدرسة إلا أن تعمل على تحويلها من مستوى سياقها الطبيعي التلقائي الواقعي إلى مستوى سياقها المدرسي العلمي المنظم (أحرشاو ٢٠٠٠ : افتتاحية ٢-٤).

إن الإشكال المطروح ضمن هذه العلاقة الثلاثية التي تجمع بين المتعلم وآليات التعلم (التربية المدرسية) ومرجعيات التعلم (السيكولوجيا) هو البحث عن الاستراتيجية الملائمة لإعداد وتكوين متعلم فعال قادر على الخلق والإبداع وحل المشاكل، من خلال تلقين استراتيجيات تسمح له بتعليم نفسه بنفسه. إلا أن مثل هذه الاستراتيجيات غائبة عن مواصفات المدرسة السائدة عندنا حتى الآن كما يؤكد أحرشاو ذلك (٢٠٠٠: افتتاحية ٣) نتيجة لغياب المرجعيات السيكولوجية التي تنبني عليها هذه المواصفات واعتمادها على مرجعيات متجاوزة في مجملها. وهو الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في المرجعيات الأساسية للأنظمة التربوية لتحسين شروط التحصيل والاكتساب بالإرتكاز على معطيات السيكولوجيا العلمية ذات التوجه المعرفي التي أثبتت مصداقيتها انطلاقا من معطيات تجريبية مدعمة نظريا، ومبررة أمبريقيا، وسليمة منهجيا، ضمن نظرة شمولية تزاوج بين النمو الطبيعي للطفل واستعداداته للاكتساب.

وفي إطار هذا التصور الشمولي، تستطيع المدرسة (مع مكونات أخرى) أن تضمن لجميع المتعلمين (ويتروك Wittrock، 1988) المرور من حالة أولية من التبعية النسبية إلى حالة نهائية من الاستقلال النسبي أيضا. وللوصول إلى هذا الهدف، يجب على المدرسة أن تنتقل من تلقين معطيات جاهزة إلى تعليم مجموعة من المهارات العالية المستوى (ريسنيك Resnick، 1987) تتعلق بكل الحقول التربوية: القراءة والإنتاج الكتابي وحل المشاكل (فايول Fayol ومونتي Monteil، 1994: 92) [٢٥]. عندها يصبح المقصود بالنمو/ التعلم كسيرورة لاكتساب المعارف هو الانتقال بالمتعلم من الحالة التي يكون فيها مبتدئا إلى الحالة التي يصبح فيها خبيرا (أحرشاو ١٩٩٩: ٨٢).

فإذا كانت تكرارات الكلمات تسمح بتطوير بعض الميادين وتدقيق بعض الكلمات دون غيرها، وهو ما يؤثر بشكل من الأشكال على توجهات التلميذ المستقبلية، فإن المشكل يكمن بالطبع في البحث عن السبل الكفيلة للوصول إلى تلقين مهارات عليا للمتعلم عوض حشوه بمعلومات جاهزة. تقتضي إحدى الحلول المفضلة تدريس الاستراتيجيات ، التي من المفروض أنها تقدم للفرد مجموعة من الآليات المتكيفة والقابلة للتحويل والكفيلة بمساعدته على تعلم التعلم، وعلى حل المشاكل التي تثيرها الحياة المدرسية أولا والحياة اليومية بعد ذلك (فايول Fayol ومونتي Monteil، 1994: 92).

استراتيجية التعلم

إن التساؤل الذي يطرح نفسه هو : ما المقصود بمفهوم الاستراتيجية ضمن مجال التعلم؟

يجيب باستيان Bastien (1987: 11) أن الاستراتيجية خطة لتنسيق الأفعال التي يهيئها الأفراد بهدف إنجاز مهمة معينة. والاستراتيجية وحدة أدائية قد تصغر وقد تكبر بناء على تجانس عدد من الاستراتيجيات الصغرى وتعاضدها في بنية استراتيجية كبرى (طويان، ٢٠٠٠). وتظهر هذه الاستراتيجيات على شكل وحدات يُفضي أداؤها إلى تكوين خطوات عديدة على طريق إيجاد الحل. وبذلك فالاستراتيجية متوالية مندمجة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين من خلال الاستثمار الأمثل للكفاءة (فايول Fayol ومونتي Monteil، 1994: 93). وحيث أن كل استراتيجية تتطلب انتقاء إجراء معين ، من بين إجراءات أخرى عديدة فان هذه الإجراءات يمكن أن تكون عامة جدا (مثلا ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين) كما يمكن أن تكون خاصة جدا (مثلا أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من أنه قد فهم النص جيدا).

وإذا كانت دراسة الاستراتيجيات قد تطورت في البداية في حقل الذاكرة، فإنها كانت لاحقا موضوع أبحاث في حقول معرفية أخرى، ترتبط بشكل قوي بالمواد المدرسية، مثل القراءة والإنتاج اللغوي وتلخيص النصوص والرياضيات ...الخ[٢٦]. لكن ما يميز الإجراءات التي تمت دراستها (مثل التكرار الذهني والتفييء والبلورة وتقييم الفهم والتلخيص والرجوع إلى الوراء...) هو أنها تشتغل وتستعمل بشكل عفوي، وتنشط آليا عندما تتعلق المهمة بميدان معرفي يكون الفرد متمكنا منه بشكل كاف. وبذلك فهي تتعلق بالحقول المفهومية الضيقة التي تتأسس على المعارف السابقة للفرد (فايول Fayol ومونتي Monteil، 1994: 103).

وحيث إن المشكل المطروح على دارسي الاستراتيجيات هو كيفية اكتسابها وتشغيلها وتوظيفها وتعميمها بهدف حل مشاكل الفهم والإنتاج والتعلم ، فان استعمالها يتطلب (شنيدر Schneider وبريسلي Pressley، 1989) معرفة مختلف الإجراءات وتأثيرها المحتمل وشروط استعمالها والاعتقاد في النجاعة المحتملة لهذه الإجراءات أيضا من جهة ، والقدرة على انتقاء الإجراء الأكثر ملاءمة وتشغيله والتحكم فيه من جهة أخرى. وقد استخلص فايول Fayol ومونتي Monteil (1994: 94-95)، خلال سردهما لمجموعة من الدراسات[٢٧]، إمكانية تعلم العديد من إجراءات الاستراتيجيات واستعمالها بنجاعة، بما في ذلك لدى الأطفال الصغار. وإذا كان البعض منها يتطور بشكل قد يتفاوت في درجة العفوية (التكرار الذهني) ، فان البعض الآخر منها لا يظهر عند بعض الأفراد إلا إذا خضعوا للتعلم والتدريب. وعليه فان الفشل قد يتولد عند الطفل نتيجة عجزه عن تشغيل الاستراتيجيات والإجراءات اللازمة لمواجهة وضعية ما أو لحل مشكلة معينة، ولا يتولد عن عدم الفهم أو المعرفة (أحرشاو والزاهر، ١٩٩٨، أحرشاو، ١٩٩٩: ٨٨). وتؤكد هذه النتيجة بدراسة فرانكر Franks وآخرون (1982)[٢٨] التي خلصت إلى أن أطفالا من الصف الخامس (١٠-١١ سنة) في حالات الفشل ، يطورون كفاءات فهم النصوص بعد تدريبهم على التكرار الذهني من خلال إقامة علاقات دالة بين المعلومات.

خلاصات:

نستخلص إذن أن دراسة الذاكرة المعجمية لن تستقيم إلا باعتبارها مخزنا وآليات في نفس الوقت،

وان التراكم الكمي للكلمات وتكرارات أساليب توظيفها، يجب أن يؤديا إلى تطور كيفي يتمثل في بلورة آليات لاشتغال الذاكرة المعجمية وتدبير مخزونها، وهو الأمر الذي أكدناه من خلال ملاحظة الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في محاولاته لتطبيق قواعد في غير محلها، وتوظيف كلمات بغير معناها المتداول أو الخلط بين العربية والدارجة.

وعلى أساس ما سلف، نلاحظ أن المهم هو البحث عن مناهج جديدة لتطوير استراتيجيات اشتغال الذاكرة وليس حشوها بالمعلومات مثل حشو الحاسوب. ولن تعرف هذه العملية نجاحها إلا من خلال البحث عن أساليب لنسج علاقات جديدة بين العناصر الجديدة والعناصر المتوفرة قبلا في الذاكرة. وهذا يعني أن منهج تلقين المعلومات الجاهزة السائد حاليا في مدارسنا لن يفيد كثيرا في تطوير مهارات المتعلم.

و في هذا الاطار، يجب أن تأخذ العملية التعليمية بعين الاعتبار أهمية المعرفة السابقة للمتعلم ومتغيرات محدودية سعة الذاكرة، وبالتالي العمل على تطوير استراتيجيات للتعلم تعمل على بلورة آليات ناجعة لاشتغال الذاكرة المعجمية، وخلق قنوات متعددة للنفاذ إلى المعلومات. كما أن توزيع المواد التعليمية ككل يجب أن يخضع لضوابط معينة تتحدد بالهدف من العملية التعليمية ككل، وإذن توزيع مضامينها حسب ميادين تتأسس على النمو الطبيعي للمتعلم يكون الهدف منها هو شحذها وتطويرها وتهذيبها، لخلق جيل من الباحثين القادرين على الخلق والإبداع وليس جيل من المتعلمين الموسوعيين والنمطيين.

التجربة الثانية: تأثير التكرار والميادين والإشعال على زمن النفاذ إلى الذاكرة المعجمية

انطلاقا من أن الهدف الأساسي من هذه التجربة هو اختبار الفرضية القائلة:" أن ارتفاع التكرار من جهة والإشعال من جهة ثانية يخفضان من زمن النفاذ إلى المعجم الذهني" حسب ميادين انتماء الكلمات، فإننا سنحاول رصد دور التكرار والإشعال في النفاذ إلى الكلمات ، وتأثير الانتماء إلى ميدان معين على ذلك، من خلال قياس زمن النفاذ إلى المعجم الذهني بالاعتماد على الحاسوب ، على اعتبار أن التكرار والإشعال مرتكزان أساسيان في النفاذ إلى الكلمات ومن ثمة فهمها. وقد تم في هذا الإطار بلورة اختبارين اثنين: اختبار خاص بقياس تأثير التكرار على زمن النفاذ إلى الكلمات حسب ميادين انتمائها، واختبار ثان خصص لقياس تأثير الإشعال على النفاذ إلى الكلمات.

التكرار والإشعال

أن التكرار والإشعال ظاهرتان متكاملتان في فهم اللغة، يفيد أحدهما الآخر. فكلما كان التكرار مرتفعا ساهم في انخفاض زمن إدراك الكلمات. وكلما كان الإشعال ملائما ساهم أيضا في انخفاض زمن فهم الكلمات، وبالتالي فإنهما يؤديان إلى نفس النتيجة. وبناء على المعطيات المتحققة في التجربة الأولى، فإن توزيع المفردات حسب ميادين فيزيائية وسيكولوجية وبيولوجية، وفقا لتصورات

نظرية النظريات وتباين تكراراتها، سيكون له لا محالة تأثير معين على زمن النفاذ إليها. وعليه ، نفترض أن زمن النفاذ إلى مفردات الميدان السيكولوجي سيكون على التوالي أقل من زمن النفاذ إلى مفردات الميدان البيولوجي ثم الميدان الفيزيائي، وفقا لنسب تكراراتها. وترتفع نسبة الأجوبة الصحيحة كلما كان التكرار كبيرا وكلما تقدم التلميذ في مستواه الدراسي.

الأساليب القياسية

سنوظف في هذا الاطار منهجية قياس المعالجة في الزمن الفعلي on-line[٢٩]، من خلال عرض كلمات متنوعة التكرارات تنتمي لميادين مختلفة ، مسبوقة بكلمات شاعلة أو غير مسبوقة بها، وقياس زمن نفاذ المبحوث إلى ذاكرته المعجمية ، وهو الزمن الذي يعبر عن تعرفه على الكلمات المقدمة إليه، وفقا للاختبارين التاليين:

اختبار تأثير التكرار

إن الهدف من هذا الاختبار هو مواجهة المبحوثين بسلسلة من الكلمات تختلف تكراراتها وميادين انتمائها، قصد قياس زمن استجابتهم لها. هذا الزمن الذي يعبر عن إدراكهم للكلمات وتعرفهم عليها ثم مظاهر النفاذ لذاكرتهم المعجمية.

اختبار تأثير الإشعال

يتجلى هذا الاختبار في تقديم نفس سلسلة الكلمات التي تم تقديمها في الاختبار الاول، وهي مسبوقة بكلمات تُشعلها. وبذلك نكون بصدد قياس زمن نفاذ المبحوثين الى الكلمات المُشعَلَة وتسجيل التغيرات التي تطرأ على زمن النفاذ اليها، ارتفاعا أو انخفاضا.

إجراءات تطبيق الاختبارين

تتميَّز الإجراءات التطبيقية العامة لهذين الاختبارين بكونها تجري من جهة بشكل فردي بحيث توجب على كل مبحوث أن يسجل زمن نفاذه إلى الكلمة بالضغط على زر معين على الحاسوب يمثل جوابه "بنعم" أو "بلا"[٣٠]. ومن جهة ثانية فإن المجموعة التي يطبق عليها اختبار التكرار لا يطبق عليها اختبار الإشعال تفاديا لعامل الاستئناس والتعلم. ومن جهة ثالثة تقدم معطيات الاختبار بشكل اعتباطي تمزج بين الكلمات المختلفة التكرار، على أننا سننظمها بعد ذلك حسب تكرارها تنازليا وحسب انتمائها لأحد الميادين الثلاثة تيسيرا لعمليات المقارنة.

معالجة النتائج

تحليل النتائج

إنطلاقا من ارتكاز الوضعية التجريبية أثناء تطبيق مكونات هذا الاختبار على تنوع المعطيات تبعا لاختلاف تكراراتها (مرتفع، متوسط، منخفض، لاكلمات) وتأثير انتمائها إلى ميادين معينة (سيكولوجية، بيولوجية، فيزيائية) فإن تحليل هذه النتائج وفق متغير التكرار وتأثير الانتماء إلى

الميادين من جهة، واختلاف المستوى الدراسي من جهة ثانية، هو المنهج الملائم لتحليل نتائج هذه التجربة. وسنعمل على مناقشة هذه المعطيات تبعا لمستويين:

- المستوى الافقي: سنركز فيه على تغير أزمنة النفاذ إلى المعجم حسب تكرار الكلمات وانتمائها إلى ميدان معين.

- المستوى العمودي: سنوضح من خلاله كيف تتطور النتائج التي سنناقشها في المستوى الأول حسب مستوى التمدرس (الصف السابع والثامن والتاسع إعدادي). على أننا سنرصد في خطوة ثانية تأثير الإشعال على هذه المتغيرات.

وسنعمل في إطار هذه المنهجية على استخلاص متوسطات زمن النفاذ ومجاميع الأجوبة الصحيحة، كإجراءين احصائيين أساسيين في تحليل نتائج هذه التجربة سواء على مستوى الاختبار الأول أو الثاني. وستمكننا هذه المنهجية من القيام بمقارنات شاملة واستخلاص أوجه التطورات بين مختلف متغيرات الاختبارين. على أننا سنعتمد على اختبار حسن المطابقة (كا٢) أثناء تحليل أزمنة النفاذ إلى المعجم، في حين سنرتكز على تحليل التباين (ف) فيما يتعلق بنتائج إجابات المبحوثين.

اختبار تأثير التكرار

إذا كان الهدف من هذا الاختبار هو الكشف عن مدى تأثير مختلف تكرارات الكلمات على زمن النفاذ إليها، ومراقبة تطور ذلك حسب المستويات التعليمية، فإننا سننطلق في معالجة نتائج هذا الاختبار من المستوى الأفقي الذي يخص متغير التكرار في كل مستوى تعليمي، ثم سنناقش تأثير متغير المستوى التعليمي على زمن النفاذ إلى الكلمات المختلفة التكرار.

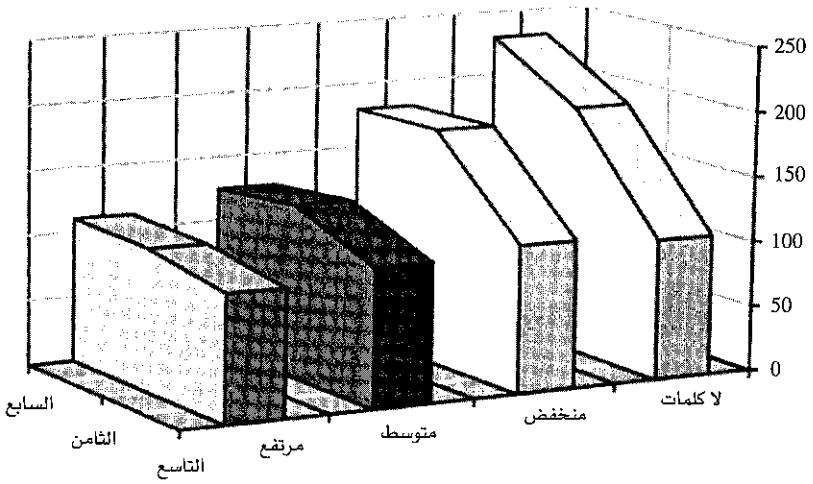
وسنرتكز في تحليلنا لهذه المسألة على متوسطات زمن النفاذ حسب تكرارات الكلمات وفق المستويات التعليمية، ونجملها في الجدول (٣):

الجدول (٣): متوسطات ازمنة النفاذ حسب تكرار الكلمات والمستوى التعليمي

التكرار / المستوى	مرتفع	متوسط	منخفض	لاكلمات	المجموع
السابع	١١٠,٤٤	١٢٤,٨٣	١٧٩,٤٤	٢٢٩,٣١	٦٤٤,٠٢
الثامن	١٠٨,٣١	١٣٢,٣٣	١٨١,٣٢	١٩٠,٦٥	٦١٢,٦١
التاسع	٩٦,٩٢	١٠٥,٧٢	١١٢,٨١	١٠٧,٢٩	٤٢٢,٧٤
المجموع	٣١٥,٦٧	٣٦٢,٨٨	٤٧٣,٥٧	٥٢٧,٢٥	١٦٧٩,٣٧

ولتوضيح دلالة هذه المعطيات، نستعين بالرسم (٣) الذي يجسد تأثير علاقة المستوى الدراسي بالتكرار على زمن النفاذ إلى المعجم الذهني.

الرسم (٣) : علاقة التكرار بالمستوى التعليمي



المتوسطات الزمنية الخاصة بالتكرار

باستحضار معطيات الجدول (٣) والرسم (٣) ، نلاحظ من جهة أولى، أن زمن النفاذ يرتفع كلما انخفضت تكرارات الكلمات ، انطلاقا من التكرار العالي (315.67) مرورا بالتكرار المتوسط (362.88) ثم التكرار المنخفض (473.57) وصولا إلى اللاكلمات (527.25) التي يساوي تكرارها صفرا (0). ومن جهة ثانية ، نلاحظ أن زمن النفاذ ينخفض كلما ارتفع المستوى الدراسي حيث سجلنا أعلى نسبة في المستوى السابع (644.02) وتدنوها نسبة المستوى الثامن (612.61) ثم المستوى التاسع الذي سجل أدنى نسبة (422.74) وعلى هذا الأساس فإن قيمة الفرق بين هذه النسب تبدو مؤكدة الدلالة من الناحية الاحصائية (كا^{2} = 18.229، دالة عند 0.01) الأمر الذي يسمح باستخلاص مجموعة من النتائج أهمها:

- إن الطابع العام لزمن النفاذ هو انخفاضه من المستوى السابع إلى التاسع ومن التكرار المرتفع إلى اللاكلمات. وقد كان هذا المعطى واضحا باستثناء التكرار المتوسط والمنخفض في المستوى الثامن الذي عرف ارتفاعا طفيفا مقارنة مع المستوى السابع.

- بخصوص تأثير التكرارات على المستويات التعليمية، فإننا نسجل غياب الدلالة الاحصائية للتكرار المرتفع في المستويات الثلاثة (كا^{2} = 1.004، غير دالة)، ونفس الأمر نسجله بالنسبة للتكرار المتوسط في المستويات الثلاثة (كا^{2} = 3.113، غير دالة) لكن هذه الدلالة تصبح مؤكدة بشكل واضح في

التكرار المنخفض في المستويات الثلاثة (كا^2 = 19.293، دالة عند0.01) وكذلك الأمر بالنسبة للاكلمات في المستويات الثلاثة (كا^2 = 44.253 دالة0.01).

الأجوبة الخاصة بالتكرار

تمنحنا هذه الأجوبة مؤشرات هامة حول تأثير التكرار من جهة والمستوى التعليمي من جهة أخرى على ارتفاع الأجوبة الصحيحة أو انخفاضها تبعا للمتغيرين السالفي الذكر. ونجمل عدد هذه الاجوبة في الجدول (٤):

الجدول (٤): عدد أجوبة المبحوثين الصحيحة حسب التكرار والمستوى التعليمي

المستوى / التكرار	السابع	الثامن	التاسع	المجموع
مرتفع	٦٧	٦٩	٧٢	٢٠٨
متوسط	٦١	٦٨	٧٠	١٩٩
منخفض	٥٥	٦٣	٦٦	١٨٤
لاكلمات	٦٠	٦٥	٦٨	١٩٣
المجموع	٢٤٣	٢٦٥	٢٧٦	٧٨٤

انطلاقا من معطيات هذا الجدول نستنتج الخلاصتين التاليتين:

- وجود نوع من التدرج في توزيع الأجوبة، حيث ترتفع عدد الإجابات الصحيحة سواء على المستوى الأفقي (المستوى التعليمي) أو العمودي (التكرارات). وهكذا فالملاحظ في المستوى العمودي أن مجموع الإجابات الصحيحة في التكرار المرتفع هو (208)، وفي التكرار المتوسط (199)، وفي التكرار المنخفض (184) ، لكن هذه النسبة ترتفع في اللاكلمات (193) أكثر من التكرارات المنخفضة. وفي المستوى الأفقي فإن مجموع هذه الإجابات قد تدرج من (243) في المستوى السابع إلى (265) في المستوى الثامن ثم (276) في المستوى التاسع.

- وإذا نظرنا إلى هذه المعطيات في مجملها، نلاحظ في إطار تحليل التباين أن القيم الناجمة عن المقارنة بين متوسطاتها تتمتع بدلالة احصائية مؤكدة عند استحضار النسبة الفائية (ف= 5.50 دالة عند 0.05).

تأثير الإشعال على التكرارات

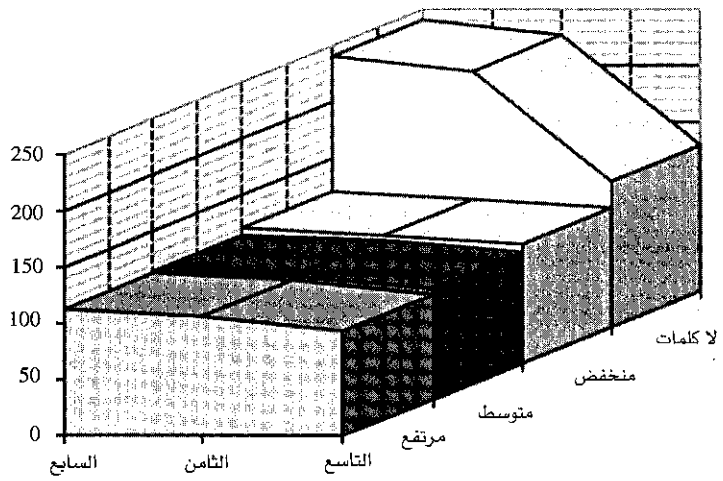
متوسطات زمن النفاذ

بما أن هدفنا في الاختبار الأول أنصب على الكشف عن تأثير عاملي التكرار والمستوى التعليمي على زمن النفاذ إلى المعجم الذهني، فإننا في هذا الاختبار سنبقى على هذين المتغيرين لكن بعد إدخال عامل الإشعال، للكشف عن تأثيره على انخفاض أو ارتفاع متوسط زمن النفاذ إلى المعجم الذهني. ولتيسير عملية المقارنة ، فإن جمع متوسطات المعطيات في جدول واحد (٥) وتقديم رسم بياني (4) يترجم مستوياتها، سيكون أكثر إفادة لتكوين تصور واضح عن ذلك.

الجدول (٥) : متوسطات الزمن الملاحظ للتكرار ومستويات التمدرس بعد الإشعال

التكرار / المستوى	مرتفع	متوسط	منخفض	لاكلمات	المجموع
السابع	١١٢,٨٣	١١٤,٢٢	١٢٠,٥٤	٢٤٠,٤٤	٥٨٨,٠٣
الثامن	١٠٦,٧١	١١٠,١١	١١٣,٧٢	٢٢٧,٠٨	٥٥٧,٦٢
التاسع	٩٣,٤٣	٩٩,٤٣	١٠٦,٢٢	١٢٩,٦١	٤٢٨,٦٩
المجموع	٣١٢,٩٧	٣٢٣,٧٦	٣٤٠,٤٨	٥٩٧,١٣	١٥٧٤,٣٤

الرسم (٤): تأثير الإشعال على التكرار حسب المستوى التعليمي



- أول ملاحظة نسجلها من خلال تأملنا للرسم (٤) هو الإرتفاع الحاد لزمن النفاذ في الصف السابع والثامن بالنسبة للاكلمات، في حين أن نسب النفاذ هذه تبدو متقاربة بالنسبة لتكرارات المستويات الثلاثة الأخرى. فإذا كان زمن النفاذ إلى الكلمات قد ارتفع بالنسبة للاكلمات بعد الإشعال (597.13) فإن بالمقابل أضحى متقاربا بالنسبة للتكرارات الأخرى في المستويات الثلاثة، حيث سجلنا (312.97) بالنسبة للتكرار العالي و(323.76) بالنسبة للتكرار المتوسط و(340.48) بالنسبة للتكرار المنخفض.

وبذلك يكون للإشعال تأثير واضح على زمن النفاذ إلى الكلمات لدرجة يتضاءل الفارق بينها بشكل كبير، باستثناء اللاكلمات التى ارتفع زمن النفاذ إليها مقارنة مع الاختبار السابق وبذلك يكون تأثير الإشعال عكسيا في هذه النقطة.

- نسجل من جهة أخرى تدرجا في مجاميع زمن النفاذ حسب المستوى الدراسي ، من المستوى السابع (588.03) فالمستوى الثامن (557.62) حيث يعتبر هذان المجموعان جد متقاربين ، وصولا إلى المستوى التاسع (428.69) الذي ينخفض فيه المجموع بشكل حاد، وبذلك يكون تأثير الإشعال أكثر وضوحا في الصف السابع والثامن منه في الصف التاسع مقارنة مع نتائج التكرار غير المتأثر بالإشعال، بالرغم من أن الرسم السابق يوضح تدرجا فعليا بين المستويات التعليمية من الرسم الحالي، حيث عمل الإشعال على تقريب متوسطات زمن النفاذ في التكرارات المختلفة، وكان تأثيره أوضح في التكرارات المتوسطة والمنخفضة التي أصبحت تقارب التكرارات المرتفعة. وتجد هذه النتائج مصداقيتها الاحصائية من خلال استحضار نتيجة اختبار حسن المطابقة حيث نلاحظ أن الفروق القائمة بين مجاميع أزمنة النفاذ تحظى بالدلالة الاحصائية المطلوبة (كا^2 = 14.987 دالة عند 0.05).

- وإذا تأملنا هذه المعطيات عموديا، فإننا نسجل غياب الدلالة الاحصائية اللازمة لقيم العلاقات بين معطيات المستويات الثلاثة في التكرار المرتفع (كا^2 = 1.886 غير دالة) ، والتكرار المتوسط (كا^2 = 1.080 غير دالة) والتكرار المنخفض (كا^2 = 0.904 غير دالة) في حين أنها دالة في اللاكلمات (كا^2 = 36.780 دالة عند 0.01).

أجوبة التكرار بعد الإشعال

تفيدنا هذه الأجوبة - كما هو الشأن في أجوبة اختبار التكرار بدون إشعال- في الكشف عن مدى تغير الإجابات الصحيحة بعد خضوع الكلمات المختلفة التكرار للإشعال، وسنحاول من خلال المعطيات المتعلقة بها، تكوين تصور واضح عنها كما يبدو ذلك في الجدول (٦):

الجدول (٦) عدد أجوبة المبحوثين حسب التكرار والمستوى التعليمي بعد الإشعال

المستوى / التكرار	السابع	الثامن	التاسع	المجموع
مرتفع	٦٠	٦٧	٧٢	١٩٩
متوسط	٦٠	٦١	٧٠	١٩١
منخفض	٥٥	٥٦	٦١	١٧٢
لاكلمات	٥٦	٦١	٦٥	١٨٢
المجموع	٢٣١	٢٤٥	٢٦٨	٧٤٤

بالاعتماد على هذه المعطيات نستخلص النتائج التالية:

- على مستوى مجاميع الأجوبة الصحيحة في كل مستوى تعليمي نسجل تدرجا متصاعدا للأجوبة الصحيحة من المستوى السابع (231) فالمستوى الثامن (245) ثم المستوى التاسع (268).

- أما على مستوى التكرارات فإننا نسجل أيضا ارتفاعا للأجوبة الصحيحة في التكرار المرتفع (199) والتكرار المتوسط (191) يليهما اللاكلمات (182) ثم التكرار المنخفض (172). وبذلك يكون للإشعال تأثير عكسي واضح على الكلمات المنخفضة التكرار، ونفس الملاحظة سجلناها بخصوص التكرارات الأخرى حيث انخفض مجموع الإجابات الصحيحة من (784) في الاختبار الأول الى (744) في الاختبار الثاني.

- بتحليلنا لدرجة التباين بين المعطيات السالفة نلاحظ أن النسبة الفائية تتميز بالدلالة الاحصائية المطلوبة (ف = 5.05 دالة عند 0.05)

اختبار ميدان انتماء الكلمات

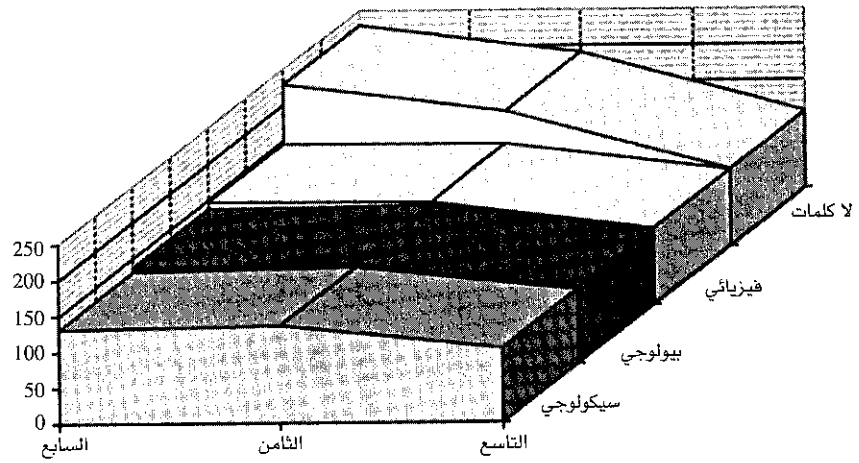
المتوسطات الزمنية لميدان انتماء الكلمات

سنحاول في هذه النقطة رصد تأثير متغير ميدان انتماء الكلمات على زمن النفاذ إلى المعجم الذهني حسب المستويات التعليمية المعتمدة. وقد افضى تنظيم المعطيات وفق هذا المتغير إلى تحديد الجدول (٧) والرسم (٥) المرافق له:

الجدول (٧) الزمن الملاحظ للنفاذ حسب المستوى التعليمي وميدان الكلمات

الميدان / المستوى	سيكولوجي	بيولوجي	فيزيائي	لاكلمات	المجموع
السابع	١٣١,١٧	١٣٧,١١	١٤٦,٤٤	٢٢٩,٣١	٦٤٤,٠٣
الثامن	١٣٦,٢١	١٤٠,٤٩	١٤٥,٢٦	١٩٠,٦٥	٦١٢,٦١
التاسع	١٠٣,٦٨	١٠٥,١٥	١٠٦,٦١	١٠٧,٢٩	٤٢٢,٧٣
المجموع	٣٧١,٠٦	٣٨٢,٧٥	٣٩٨,٣١	٥٢٧,٢٥	١٦٧٩,٣٧

الرسم (٥): زمن النفاذ حسب التكرار والميادين والمستوى التعليمي



- أن تأملنا لمنحنيات الرسم (٥) يكشف لنا (وباستثناء اللاكلمات) وجود تقارب واضح بين متوسطات زمن النفاذ بين الميادين الثلاثة والمستويات التعليمية، مع ارتفاع طفيف في المستوى الثامن فيما يخص الميدان السيكولوجي والبيولوجي.

- بالرجوع إلى الجدول (٧)، نلاحظ أن متوسطات أزمنة النفاذ ترتفع تدريجيا على المستوى الأفقي وتنخفض تدريجيا على المستوى العمودي رغم تذبذبها في بعض الحالات المحدودة. وهكذا فقد تراوحت في الصف السابع بين (١٣١,١٧) في الميدان السيكولوجي و(137.11) في الميدان البيولوجي، وسجلنا في الصف الثامن (136.21) في الميدان السيكولوجي و(140.49) في الميدان البيولوجي،

وتراوحت في الصف التاسع بين (103.68) في الميدان الأول و (105.15) في الميدان الثاني. أما بالنسبة للميدان الفيزيائي فقد عرفت تدرجا من المستوى السابع (١٤٦,٤٤) إلى المستوى الثامن بفارق طفيف جدا (145.26) فالمستوى التاسع (106.61). وكذلك الأمر في اللاكلمات حيث كان التدرج واضحا بين المستوى السابع (229.31) فالمستوى الثامن (190.65) ثم المستوى التاسع (107.29).

- بغض النظر عن هذه الاختلافات الجزئية ، فقد سجلنا على مستوى مجاميع زمن النفاذ تدرجا في انخفاض هذا الزمن من المستوى السابع (644.03) إلى المستوى الثامن (612.61) ثم المستوى التاسع (422.73)

- إذا كانت المعطيات الجزئية قد اتسمت بعدم الانتظام في تدرجها حسب المستويات التعليمية، فإنها بالمقابل قد حافظت على هذا التدرج بين الميادين، انطلاقا من الميدان السيكولوجي (371.06) فالميدان البيولوجي (382.75) ثم الميدان الفيزيائي (398.31) وأخيرا اللاكلمات (527.25) وهو المعطى الذي يتماشى مع نتائج تكرار الكلمات التي حصلنا عليها في التجربة الأولى. وعموما فإن الدلالة الاحصائية لقيمة الفروق الدالة على هذا التدرج جاءت مؤكدة عند الحد المطلوب (كا^2 = 12.639 دالة عند 0.05).

- إذا حاولنا ضبط هذه العلاقة في كل مستوى تعليمي على حدة، نلاحظ وجود علاقة دالة بين مختلف الميادين في الصف السابع (كا^2 = 39.370 دالة عند 0.01) والثامن (كا^2 = 12.509 دالة 0.01) في حين تصبح هذه الدلالة غير مؤكدة في المستوى التاسع (كا^2 = 0.073 غير دالة).

- أما على مستوى تحديد طبيعة العلاقة في كل ميدان على حدة وفق المستويات التعليمية الثلاثة، فإننا نسجل غياب الدلالة الاحصائية في الميدان السيكولوجي (كا^2 = 4.957 غير دالة) والميدان البيولوجي (كا^2 = 5.962 غير دالة) في حين أنها تتصف بالدلالة المطلوبة في الميدان الفيزيائي (كا^2 = 7.737 دالة عند 0.05) وفي اللاكلمات (كا^2 = 44.253 دالة عند 0.01).

الأجوبة الخاصة بالميادين

بالاعتماد على تنظيم المعطيات المتوفرة حسب متغير ميدان انتماء الكلمات، سنحاول تحليل المعطيات الخاصة بالأجوبة الصحيحة المحصل عليها والمرصود في الجدول التالي:

الجدول (٨): توزيع الأجوبة حسب الميادين والمستوى التعليمي

المستوى / الميدان	السابع	الثامن	التاسع	المجموع
سيكولوجي	٦٥	٦٩	٧٢	٢٠٦
بيولوجي	٦٣	٦٨	٧٠	٢٠١
فيزيائي	٦٠	٦٥	٦٨	١٩٣
لاكلمات	٥٥	٦٣	٦٦	١٨٤
المجموع	٢٤٣	٢٦٥	٢٧٦	٧٨٤

وارتكازا على مضامين هذا الجدول يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

- على مستوى مجاميع الإجابات الصحيحة، نسجل تدرجا متصاعدا لها من الصف السابع (243) إلى الثامن (265) ثم التاسع (276). ونلاحظ تدرجا تنازليا في مجاميع الأجوبة الصحيحة بين الميادين، حيث سجلنا في الميدان السيكولوجي (206)، وفي الميدان البيولوجي (201) وفي الميدان الفيزيائي (193) وفي اللاكلمات (184). وباعتمادنا على تحليل التباين، فإننا نلاحظ أن الفروق القائمة بين مجاميع الإجابات الصحيحة المتعلقة بمختلف الميادين والمستويات التعليمية تحظى بالدلالة الاحصائية المطلوبة (ف= 6.38 دالة عند 0.05).

تأثير الإشعال على الميادين

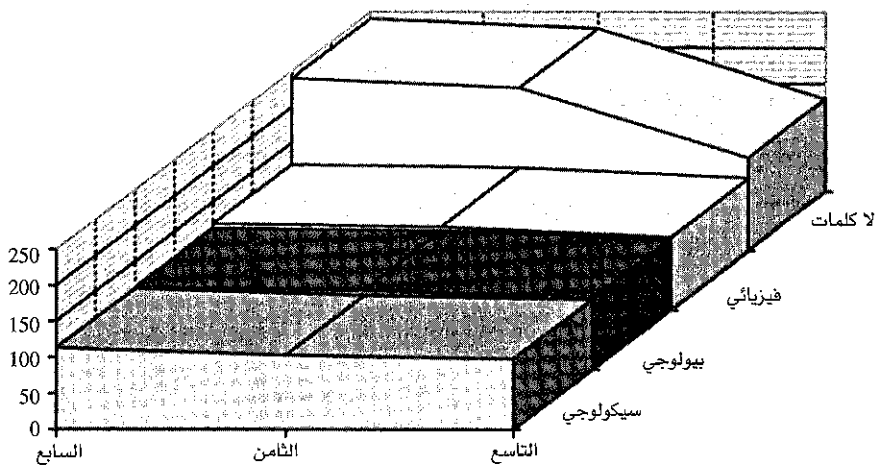
المتوسطات الزمنية بعد الإشعال

إن تنظيم المعطيات المتعلقة بتأثير الإشعال على ميدان إنتماء الكلمات حسب المستويات التعليمية المختلفة، وبالتالي على النفاذ إلى المعجم الذهني ، يكشف لنا عن القيم المثبتة في الجدول (٩) الذي ييسر لنا عمليات المقارنة وفق الرسم (٦)

الجدول (٩) الزمن الملاحظ للنفاذ حسب مستويات التمدرس والميادين بعد الإشعال

الميدان / المستوى	سيكولوجي	بيولوجي	فيزيائي	لاكلمات	المجموع
السابع	١١٣,١٤	١١٤,٣٩	١٢٠,٠٧	٢٤٠,٤٤	٥٨٨,٠٤
الثامن	١٠٣,١٥	١١١,١٠	١١٦,٢٩	٢٢٧,٠٨	٥٥٧,٦٢
التاسع	٩٧,٩٢	٩٩,٢٦	١٠١,٩٠	١٢٩,٦١	٤٢٨,٦٩
المجموع	٣١٤,٢١	٣٢٤,٧٥	٣٣٨,٢٦	٥٩٧,١٣	١٥٧٤,٣٥

الرسم (٦): زمن النفاذ حسب مستوى التمدرس والميادين بعد الإشعال



- إن تأملنا لمنحنيات هذا الرسم يوضح أنه بالرغم من وجود تقارب بينها على مستوى الميادين السيكولوجية والبيولوجية والفيزيائية في المستويات التعليمية الثلاثة، إلا أنها تتميز بانخفاض طفيف من المستوى السابع إلى المستوى التاسع وبارتفاع طفيف من الميدان السيكولوجي إلى الميدان الفيزيائي. أما بخصوص اللاكلمات فقد كان الانحناء واضحا بين المستويات التعليمية ومرتفعا أيضا مقارنة مع الميادين الأخرى.

- باستحضار معطيات الجدول (٩) نلاحظ وجود تدرج مطرد في متوسطات زمن النفاذ سواء على مستوى الميادين أو بين المستويات التعليمية . حيث سجلنا في الصف السابع تدرجا متصاعدا طفيفا

بين الميدان السيكولوجي (113.14) والبيولوجي (114.39) والفيزيائي (120.07) وارتفاعا ملحوظا لمتوسط اللاكلمات (240.44) ونفس الملاحظة نسجلها في الصف الثامن بين الميدان السيكولوجي (103.15) والبيولوجي (111.10) والفيزيائي (116.29) واللاكلمات (227.08) وأيضا في الصف التاسع بين الميدان السيكولوجي (97.92) والميدان البيولوجي (99.26) والميدان الفيزيائي (101.90) واللاكلمات (129.61).

- إذا نظرنا إلى مجاميع هذه المعطيات عموديا، سنلاحظ أن زمن النفاذ ينخفض تدريجيا من المستوى السابع (588.04) إلى المستوى الثامن (557.62) ثم المستوى التاسع (428.69) وإذا تأملنا مجاميع كل ميدان على حدة حسب المستويات التعليمية، نلاحظ أيضا تدرجا متصاعدا بين الميدان السيكولوجي (314.21) والبيولوجي (324.75) والفيزيائي (338.26) وارتفاعا ملحوظا في مجموع اللاكلمات (597.13).

- يتضح من مقارنة المتوسطات الإجمالية لأزمنة النفاذ أن قيمة الفروق بينها تحظى بدلالة احصائية مؤكدة (كا^2 = 15.042، دالة عند 0.02)

- بالنسبة لكل مستوى تعليمي على حدة ، نلاحظ أن الفروق بين متوسطات أزمنة نفاذها تبعا للميادين تحظى بدلالة إحصائية مؤكدة في المستويين السابع (كا^2 = 79.406، دالة عند 0.01) والثامن (كا^2 = 73.697، دالة عند 0.01) وتفتقر إلى هذه الدلالة في المستوى التاسع (كا^2 = 7.027، غير دالة)

- على مستوى كل ميدان على حدة، نلاحظ أن الفروق بين متوسطات المستويات التعليمية الثلاثة جاءت مفتقدة إلى الدلالة الإحصائية المطلوبة في الميدان السيكولوجي (كا^2 = 1.142، غير دالة) والبيولوجي (كا^2 = 1.170، غير دالة) والفيزيائي (كا^2 = 1.630، غير دالة)، في حين أنها تبدو مؤكدة الدلالة في اللاكلمات (كا^2 = 36.780، دالة عند 0.01).

أجوبة الميادين بعد الإشعال

في محاولة لرصد أعداد الأجوبة الصحيحة حسب ميدان إنتماء الكلمات فإننا نسوق البيانات المتعلقة بها بتفصيل في الجدول (١٠).

الجدول (١٠): توزيع الأجوبة الصحيحة حسب الميادين بعد الإشعال

المستوى / الميدان	السابع	الثامن	التاسع	المجموع
سيكولوجي	٦٠	٦٤	٧٠	١٩٤
فيزيائي	٦٣	٦٣	٦٥	١٩١
لاكلمات	٥٦	٦١	٦٥	١٨٢
بيولوجي	٥٢	٥٧	٦٨	١٧٧
المجموع	٢٣١	٢٤٥	٢٦٨	٧٤٤

انطلاقا من معاينة معطيات هذا الجدول يمكن الخروج بالملاحظات التالية:

- على مستوى مجاميع الأجوبة الصحيحة حسب المستويات التعليمية، نلاحظ أن ترتيب الميادين، وبالمقارنة مع ما كان عليه الأمر في الاختبار الأول، قد عرف تذبذبا واضحا في معطياته. فاذا كان الميدان السيكولوجي قد حافظ على أعلى نسبة من الأجوبة الصحيحة (194) فإن الميدان الفيزيائي (191) أصبح يتلوه في الدرجة بعدما كان يحتل المركز الثالث، وبعدها اللاكلمات (177) التي كانت تحتل المركز الرابع، واستقر الميدان البيولوجي (177) في الصف الأخير بعدما كان يحتل المركز الثاني.

- أما بخصوص تحليل المعطيات وفق كل مستوى تعليمي على حدة، فالملاحظ أن هناك تدرجا في المجاميع بين المستوى السابع الذي سجل أدنى مجموع من الإجابات الصحيحة (231) يتلوه المستوى الثامن (245) ثم المستوى التاسع الذي سجل أعلى مجموع (268).

- بالرغم من تذبذب هذه المعطيات، فإن محاولة التحقق من مصداقيتها من خلال تحليل التباين حسب المستويات التعليمية وطبيعة ميادين انتمائها، تفضي إلى أن الفروق بين إعداد إجابات المفحوصين تحظى بدلالة احصائية مؤكدة عند الحد المطلوب (ف= 6.80 دالة عند 0.05).

تفسير النتائج

سنحاول في هذه النقطة التحقق من حدود مصداقية الفرضية العامة والفرضيتين الإجرائيتين والتي حددنا ملامحها في بداية هذه التجربة وذلك بالاعتماد على الخطوات التالية:

(١) تأثير التكرار

(أ) عامل التكرار

إن تأثير عامل التكرار على زمن النفاذ إلى المعجم الذهني قد بدا واضحا في تدرج متوسطات زمن النفاذ من التكرار المرتفع(الذي سجلنا بخصوصه أدنى نسبة من المتوسطات الزمنية) إلى التكرار المتوسط ثم التكرار المنخفض، وأخيرا اللاكلمات التي سجلنا بخصوصها أعلى متوسط زمني. وتتأكد هذه النتائج أكثر من خلال الإجابات الصحيحة، حيث لاحظنا تدرجا متصاعدا أيضا للاجابات الصحيحة انطلاقا من الكلمات العالية التكرار التي سجلنا بخصوصها أكثر عدد من الأجوبة الصحيحة، وتنخفض هذه الاعداد حسب التكرارات حتى اللاكلمات التي كانت نسبة الأجوبة فيها أقل من باقي التكرارات. وإذا كانت مجاميع متوسطات زمن النفاذ تعبر عن هذا التدرج بوضوح، فإننا بالمقابل، وأثناء فحص المتوسطات الجزئية الخاصة بكل فئة، قد سجلنا انخفاض زمن النفاذ إلى اللاكلمات في المستوى التاسع بالمقارنة مع التكرار المنخفض. وعلى أساس ذلك فإن لمتغير التكرار تأثيرا واضحا على زمن النفاذ إلى محتوى المعجم الذهني، وبذلك تجد فرضيتنا الإجرائية الأولى في هذه النتائج ما يثبت مضمونها ويبرهن على مصداقيتها.

(ب) عامل التمدرس

أن تفحص المعطيات المستخلصة من هذه التجربة حسب مستواها العمودي، أي حسب مستوى تمدرس المبحوثين، يؤكد بما لا يدع مجالا للشك أن المستوى التعليمي يلعب دورا مهما في زمن النفاذ إلى الكلمات. وفي هذا الإطار سجلنا في مجاميع متوسطات زمن النفاذ تدرجا ملموسا يرتفع بانخفاض المستوى التعليمي. وإذا كانت هذه المتوسطات متقاربة بين المستوى السابع والثامن، فإنها بالمقابل قد عرفت انخفاضا ملموسا في المستوى التاسع. لكن هذا الطابع الإيجابي العام للنتائج، يتضمن بعض الاستثناءات أثناء تحليل المعطيات الجزئية الخاصة بكل فئة تكرارية حسب المستوى التعليمي، حيث لاحظنا مثلا أن زمن النفاذ إلى التكرار المتوسط والتكرار المنخفض يرتفع نسبيا في المستوى الثامن مقارنة مع المستوى السابع، وهي نتيجة تسير عكس الاتجاه العام الذي طبع هذه النتائج. وبعودتنا إلى الأجوبة الصحيحة التي قدمها المبحوثون ، نلاحظ أنها حافظت على توجهها الايجابي الذي يتدرج ارتفاعا مع تدرج المستوى التعليمي. فهي تتزايد مع ارتفاع المستوى التعليمي سواء على مستوى مجاميع المتوسطات ، أو على مستوى المعطيات الجزئية الخاصة بكل مستوى حسب كل تكرار. وانطلاقا من هذه الاستنتاجات ، تجد فرضيتنا الاجرائية الأولى في هذه الوقائع ما يؤكد مرة أخرى مصداقيتها ومشروعيتها.

(٢) تأثير الإشعال

(أ) عامل التكرار

إن أول ملاحظة نسجلها في هذا الإطار هي التأثير الايجابي للإشعال على التكرار المنخفض حيث

انخفضت متوسطات زمن النفاذ بشكل ملحوظ بعد تدخل عامل الإشعال. وبالرغم من أن للإشعال تأثيراً طفيفا على باقي التكرارات حيث انخفضت أزمنة النفاذ بشكل ضئيل، إلا أننا سجلنا تأثيرا عكسيا لهذا العامل على اللاكلمات التي ارتفع زمن النفاذ إليها بعد تدخل الإشعال. وإذا عدنا إلى الأجوبة الصحيحة، فإننا نسجل تأثيرا سلبيا لعامل الإشعال عليها، حيث انخفضت متوسطاتها بشكل ملموس بعد تدخل عامل الإشعال في كل التكرارات. وانطلاقا من هذه المعطيات نلاحظ أن فرضيتنا الإجرائية الثانية تجد ما يؤكد مصداقية بعض جوانبها، بالرغم من أن جوانب أخرى قد تجد ما يثبتها في عوامل خارجية ساهمت في التأثير على نتائج التجربة مثل طول الكلمة والتباسها... وهي عوامل سنحاول رصد بعض مقوماتها في نقاط لاحقة.

(ب) عامل التمدرس

إذا كان التوجه العام لمتوسطات زمن النفاذ هو الانخفاض في المستويين السابع والثامن، فإننا سجلنا بالمقابل ارتفاعا طفيفا لمتوسط هذا الزمن في المستوى التاسع. وقد أثر على هذا الارتفاع زمن النفاذ إلى اللاكلمات بشكل جلي، مادمنا قد سجلنا انخفاضا لمتوسطات زمن النفاذ بعد الإشعال في التكرارات الأخرى. ملاحظة مماثلة سجلناها في المستويين السابع والثامن بالنسبة للاكلمات التي ارتفع زمن النفاذ إليها أيضا بعد الإشعال. وبذلك يكون للإشعال تأثير عكسي على مستوى النفاذ إلى اللاكلمات.

وقد كان التأثير الإيجابي للإشعال واضح المعالم بالنسبة للكلمات ذات التكرارات المنخفضة والمتوسطة التي تقلص زمن النفاذ إليها في المستويات الثلاثة. لكن هذا التأثير يظل جد ضئيل في التكرار المرتفع بالنسبة للمستويين الثامن والتاسع رغم ارتفاعه قليلا في المستوى السابع. وبالرجوع إلى الأجوبة الصحيحة حسب مستويات التمدرس، نلاحظ تراجع نسب هذه الأجوبة بين المستويات التعليمية الثلاثة، حيث انخفضت نسبة الأجوبة الصحيحة بشكل ملموس بعد تدخل الإشعال، وبذلك يكون للإشعال تأثير سلبي على الإدراك الصحيح للكلمات. وإذا كان في هذا الاستنتاج ما يبرهن مرة أخرى على مصداقية فرضيتنا الإجرائية الثانية، فإنه ونظرا لافتقار بعض قيم الفروق المستخلصة للدلالة الاحصائية المطلوبة، فإننا لا نستبعد وجود عوامل خارجية أخرى تؤثر على نتائج هذه التجربة. وهذه مسألة سنحاول رصد بعض معالمها في نقاط لاحقة.

مناقشة النتائج

سنحاول مناقشة نتائج هذه التجربة انطلاقا من الإجابة على الأسئلة التالية: هل هناك تأثير فعلي لتكرار الكلمات ولميادين انتمائها على زمن النفاذ إلى المعجم الذهني؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فما دور الإشعال في هذا الإطار؟ وكيف يشتغل؟ وهل تتعلق المسألة بهذه العوامل فقط أم أن هناك متغيرات أخرى تدخل في التأثير على النفاذ إلى المعجم الذهني؟ ثم ما الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها لتبرير النتائج التي توصلنا إليها وتدعيمها. وما الخلاصات التي يمكن استنباطها من المعطيات المتوفرة لدينا؟

قيود التكرارات

إن زمن النفاذ إلى الكلمات في المعجم الذهني يتأثر بتكرار الكلمات، فكلما كان التكرار مرتفعا كان زمن النفاذ منخفضا، وكانت الأجوبة الصحيحة مرتفعة. ونجد تأكيدا لذلك في القيم الناجمة عن اختبار حسن المطابقة (كا٢) وتحليل التباين (ف) ، حيث جاءت أغلبها مستوفية للدلالة الإحصائية المطلوبة.

وبذلك تظل العلاقة بين تكرار الكلمة وسرعة النفاذ إليها علاقة مبررة في نتائج بحثنا، وتجد تدعيما لها في إمداداتها النظرية التي تتمثل بالخصوص في أبحاث هووس Howes وسولومون Solomon (1951) بواسطة "الطاكيسطوسكوب" وأبحاث سافان Savin (1966) وأولدفيلد Olsfield (1966) وفورستر Forster وشامبرس Chambers (1966) وفورستر Forster (1976) ودراسة طافت Taft (1979) لجذور الكلمات والكلمات المعربة، وكذلك دراسة فردركسونFrederikson وكرول Kroll (1976) حول تصنيف الكلمات. كما تجد امتدادها النظري في أبحاث ثييوس Theios وموييس Muise (1977) بالرغم من تحفظهما على النتائج المتوصل إليها والتي تدعم هذا الاتجاه، وترجيحهما كون ذلك يرجع إلى تأثير طبيعة البنية الإملائية للكلمات أكثر من تكرارها. وبالرغم من تحفظ هندرسون Henderson (1982) على النتائج السابقة واستشهاده بأبحاث غلانزرGlanzer وإرنريك Ehrenreich (1979) التي تذهب إلى أن دور التكرار يتراجع إذا تواردت الكلمات في لوائح من الكلمات المختلفة التكرار، فإننا نذهب خلافا لهذا المنحنى ، مادمنا لم نقدم كلمات الاختبار للمبحوثين وفق فئات ذات تكرارات معينة، بل قدمناها بشكل اعتباطي يمزج بين مختلف التكرارات وتتخللها أيضا اللاكلمات. وهو الأمر الذي يدعم نتائج الأبحاث السابقة ويلغي تحفظ هندرسون Henderson (1982) حول هذه المسألة، وبالتالي نخالف ما توصل إليه غلانزرGlanzer وارنريك Ehrenreich (1979) من نتائج. وتدعمنا في ذلك خلاصة غارنام Garnam (1990) بعد تناوله لمجموعة من الأبحاث في هذا الباب من كون الكلمات العالية التكرار ينفذ إليها الفرد مباشرة عبر القناة البصرية وبالتالي تكون الاستجابة أسرع.

قيود الميادين

وفي نفس اتجاه النتائج السالفة، نستشف أن زمن النفاذ إلى الكلمات المنتمية إلى ميادين مختلفة، وكذا متوسطات الأجوبة الصحيحة، قد جاءت متطابقة مع ما سبق توضيحه في التجربة الأولى. وبذلك يكون لميدان انتماء الكلمات (السيكولوجي والبيولوجي والفيزيائي) تأثير جلي على زمن النفاذ إليها. وهذا إقرار له ما يبرره على مستوى قيم الفروق بين المتوسطات التي جاءت في مجملها مستوفية لحدود الدلالة الإحصائية المطلوبة عند الحدين الحقيقيين للثقة (٩٥٪ و ٩٩٪) والشك (٥٪ و ١٪).

وتجد هذه النتائج دعمها النظري في أبحاث مولو Melot (1997) حول النظرية السيكولوجية، وكاري Carey (1985) حول النظرية البيولوجية، وسبيلكي Spelke (1988) حول النظرية الفيزيائية،

والتي تجمع كلها على أن الطفل يمتلك نظريات حول موضوعات الكون والذات منذ سن مبكر. كما نتلمس الدعم نفسه في دراسة كورديي Cordier (1995) حول تطور هذه الميادين منذ الصغر، ونعززه بملاحظات أحرشاو والزاهر (٢٠٠٠) وخلاصاتهما التي تذهب في نفس السياق. كما نبرر ذلك بدراسة لوتري Lautrey ومازنز Mazens (1999) الذي يسرد فيها جملة من الأبحاث التي تؤكد هذا الطرح. وعليه فإن التركيز في العملية التعليمية على تطوير هذه الميادين سيرفع من خبرة المتعلم بشكل كبير كما أثبتت ذلك جملة من الدراسات حول المقارنة بين مردودية فرد خبير في ميدان معين وآخر ليس كذلك، حيث يكون الخبير متفوقا مهما كان فارق السن بينهما (شي Chi، 1978، ياتس Yates وشاندلر Chandler، 1991؛ فايول Foyol ومونتي Monteil، 1994).

قيود الإشعال

إذا كان من المفروض أن يكون للإشعال تأثير إيجابي على زمن النفاذ إلى المعجم الذهني، فإننا نسجل بهذا الخصوص، أن هذا العامل وإن كان تأثيره واضحا على مستوى المعطيات العامة، فإن قيمة (كا٢) والنسبة الفاتية (ف) قد جاءتا مستوفيتان للدلالة الإحصائية المطلوبة. لكن الملاحظ أنه حتى وإن كانت دلالة الإشعال الإحصائية لا تقبل المناقشة، فإن تأثيره لم يكن واضحا بما فيه الكفاية في مقارنتنا لنتائج الاختبارين. فإذا كان له تأثير إيجابي على زمن النفاذ إلى الكلمات المتوسطة والمنخفضة التكرار، والذي تميز عموما بالانخفاض، فإنه بالمقابل لم يكن له تأثير واضح على الكلمات العالية التكرار وكان له تأثير عكسي على اللاكلمات.

إن هذا الاضطراب في تأثير الإشعال على النتائج الخاصة بكل مبحوث والتي تشير في بعض الأحيان إلى وجود تأثير عكسي له، يجد تفسيره في استهلاكه جزءا من موارد ذاكرة العمل، والتي تتجسد في عمليات الذهاب والإياب بين ذاكرة العمل والذاكرة بعيدة المدى لتحديد العلاقة الدلالية التي تجمع بين الكلمتين، مادام أنه يشعل حقلا دلاليا بأكمله (غارنام Garnam، 1990) بسبب غياب آلية "التصفية المعجمية" lexical filtring (شفانفيلت Schvaneveldt وميير Meyer وبيكاي Becka، 1976). ونتيجة لعملية المقارنة بين الكلمتين- من خلال استحضار الكلمة الشاعلة والكلمة المشعلة- فإن كلفة المعالجة التي تتطلبها هذه العملية تتمثل في انخفاض نسبة الأجوبة الصحيحة.

وبذلك يكون الإشعال هنا بمعنى "امتداد التنشيط" خاصة عند كولنس Collinsولوفتس Loftus (1975)والذي يفيد أن تنشيط مفهوم معين يؤدي إلى تنشيط المفاهيم المرتبطة به دلاليا، ويساهم بذلك في تقليل زمن إعادة تنشيطها. لكن ما ينقص هذا التصور هو مفهوم محدودية موارد الذاكرة (ميلر Miller، 1956، جكندوف Jakendoff، 1986) أو مفهوم "الكلفة المعرفية" (فايول Fayol ومونتي Monteil، 1994) الذي تم تطويره حديثا ضمن إشكالات البحث عن تطوير استراتيجيات التعلم، حيث إن الإبقاء على مفهوم (أو مفاهيم) معين منشطا يستدعي تعبيء موارد ذاكروية إضافية في ذاكرة الإشتغال.

وفي هذا الإطار فإن ارتفاع الزمن بعد الإشعال في اللاكلمات يكون نتيجة لكون قرارات التحقق

الدلالي تحصل وفقا لمعالجة من مرحلتين حسب نموذج سميث Smithوسلوبن Slobenوريبس Ripsوريبس (1974). في حين تكون المعالجة في الكلمات العالية التكرار مباشرة (أي من مرحلة واحدة) وبالتالي ينخفض زمن النفاذ إلى المعجم. ويجد غياب تأثير الإشعال على اللاكلمات تبريره في تصور نيسر Neisser (1982) الذي أوضح أن تعلم كلمات حقيقية لم يفد في التعرف على متجانساتها الصوتية. كما ندعم ذلك بتصور مورتن Morton (1979) الذي اعتبر ، في سياق تحليله للإشعال، أن التقديم البصري لكلمة معينة لن يؤثر على الشكل العام البصري لكلمة أخرى تنطق بنفس الشكل وتكتب بشكل مخالف، وهو ما لاحظناه في نتائج تجربتنا الحالية حيث كان للإشعال تأثير عكسي على زمن النفاذ الذي ارتفع بالنسبة للاكلمات.

وإذا كانت تجربتنا تسمح بتأكيد دور الإشعال، خاصة في الكلمات المنخفضة والمتوسطة التكرار، فإن هذا المعطي يجد تدعيمه في دراسات ميير Meyer وشفانفيلت Schvanevelett (1971) وأبحاث بيافيو Piavio (1971) حول تسهيل الإشعال لعملية البحث في الذاكرة ودراسة بيافيو Piavio وبيغ Begg (1981)التي خلصت إلى أن حظ تذكر الكلمة يكون أوفر إذا وجدت في تفاعل مع أخرى.

قيود المستوى التعليمي

إذا كان تأثير التكرار أوضح على زمن النفاذ في المستويين التعليميين السابع والثامن منه في المستوى التاسع، فإننا نستنتج أنه كلما تقدم الفرد في مستوى التعليم كلما تضاءلت الفروق بين أزمنة النفاذ إلى التكرارات المختلفة للكلمات. وهي نفس الملاحظة التي سجلناها بخصوص انتماء الكلمات لميادين مختلفة، حيث تتضاءل هذه الفروق بين الميادين في المستوى التاسع وتكون الفروق أوضح في المستوى السابع. وبذلك كانت الدلالة الاحصائية في ميادين انتماء الكلمات واضحة بين المستوى السابع والتاسع أكثر منها بين المستوى السابع والثامن، أو بين المستوى الثامن والتاسع.

قيود طبيعة تكوين الكلمات الحقيقية

لاحظنا على العموم، أن الكلمات القصيرة والبسيطة قد سجلت أدنى نسبة من زمن النفاذ إليها. وسجلنا أيضا حضورا ملموسا لتأثير المشروعية (غارنام Garnam، 1990) على زمن النفاذ إليها فكلما كانت الكلمة مشروعة لغويا من ناحية تركيبها الداخلي كلما كان زمن النفاذ إليها أقل، والعكس صحيح. ويتماشى ذلك مع طرح غوغ Gough وكوسكي Cosky (1977) حول اختلاف زمن النفاذ إلى الكلمات المشروعة تركيبيا، ولو لم تكن كلمات حقيقية في اللغة، عكس الكلمات اللامشروعة. فارتكازهما على مبدأ تحويل الحرف إلى صوت يفيد إن تحويل الكلمة المطبوعة إلى شكل صوتي يخضع لقواعد الانتظام حيث ستفهم الكلمات المنتظمة بشكل أسرع. وقد سجل Henderson (1982) بدوره وجود تأثير للانتظام في دراسة ستانفيتش Stanovichوبوير Bauer (1978) التي ترتكز على زمن الاستجابة في مراقبة متغيرات الطول والتكرار ومظاهر المثير البصري. وخلص غارنامGarnam (1990) إلى أن ذلك يتماشى مع معالجة من مرحلتين، أو التحويل الإملائي - الصوتي وبالتالي ارتفاع زمن الاستجابة قبل التقرير حول مشروعية أو عدم مشروعية الكلمة.

إن ملاحظة أن طول الكلمة يساهم في ارتفاع زمن إدراكها، لا يتماشى من جهة مع طرح فورستر Forster (1976) الذي توصل إلى عدم وجود تأثير ملموس لطول الكلمة على زمن التعرف عليها، ومن جهة ثانية مع أبحاث غوغ Gough وكوسكي Cosky (1977) حول اعتبار الحروف وحدات ملائمة تتحكم في إدراك الكلمات، ومن جهة ثالثة مع طرح طيوس Theios وموييس Muise (1977) الذي يعتبر أن حروف الكلمة لا تعالج بشكل متوالي. ولابد من الاشارة هنا أن منظورنا يتماشى في هذا النطاق مع مراجعة هندرسون Henderson (1982) لهذه الأبحاث وتوصله إلى أنه لا يمكن إلغاء تأثير الطول كلية، مادام أننا لاحظنا أن الكلمات الطويلة عموما تستغرق وقتا أطول من الكلمات القصيرة، ولكن ضمن كل فئة تكرارية على حدة.

وارتكازا على هذه الملاحظات ، نرجح أن يكون طول الكلمة وطبيعتها الإعرابية ومشروعيتها ، متغيرات أساسية في النفاذ الى المعجم الذهني، إذ كلما كانت الكلمة طويلة أو محولة كلما ارتفع زمن النفاذ اليها. ويبقى هذا الزمن خاضعا لفئة التكرار التي توجد ضمنها أو الميدان الذي تنتمي إليه.

قيود تأثير اللاكلمات

إن ارتفاع زمن النفاذ بشكل جلي في المستويات التعليمية الثلاثة بالنسبة للاكلمات واضطرابات الأجوبة في هذا الباب، ترجع أساسا إلى التداخل بين الكلمات الحقيقية ومتجانساتها الصوتية. وقد كان هذا المعطي أوضح بين اختبار التكرار والميدان وبين اختبار الإشعال. وبذلك يرتفع زمن المعالجة بسبب صعوبة اتخاذ قرار واضح حول صحة أو عدم صحة الكلمة ، فالمعطيات الإملائية (أي طريقة كتابة الكلمة) تفيد أنها لا كلمة في حين أن المعطيات الصوتية (أي كيفية نطق الكلمة) تفيد أنها كلمة حقيقية. وبذلك نستنتج وجود طريقين في النفاذ المعجمي: الطريق الفونولوجي والطريق الإملائي، فكلما كانت الكلمة واضحة وتكراراتها مرتفعة كلما كان النفاذ إليها مباشران وكلما كانت ملتبسة أو متجانسة صوتيا مع كلمة أخرى كلما كان النفاذ إليها غير مباشر، حيث يمر عبر إعادة ترميزها الفونولوجي. وهو الأمر الذي يساهم في ارتفاع التكلفة المعرفية التي تتطلبها عملية المعالجة. وعلى هذا الأساس فإن تصور سيغي Segui(1992)، الذي يذهب في اتجاه أن رفض اللاكلمات يتطلب وقتا أطول من قبول الكلمات الحقيقية في مهمة التحقق الدلالي، يعتبر تدعيما للنتائج التي توصلنا اليها بخصوص هذه المسألة.

وفي نفس المنحنى نستحضر نموذج هندرسون Henderson (1982) الذي يؤكد على انه في حالة التقديم البصري للاكلمات ، فإن بعض المسارات غير المعجمية تتوسط الجواب، وتحول نتيجة إدراك الحروف إلى وحدات إنتاج الكلام، من خلال تحويل الحروف إلى أصوات إذا كانت الكلمات تتجانس صوتيا مع كلمات أخرى. كما يجد هذا الطرح إثباتا له من خلال دراسة ريبنستاينRubenstein ولويس Lewies (1971) التي تثبت أن زمن الاستجابة يكون أطول بالنسبة للاكلمات التي تعتبر اشباه متجانسات صوتية منه بالنسبة للاكلمات التي لا تعتبر كذلك. وبذلك تؤثر المعلومات الفونولوجية على القرار المعجمي للفرد، لأنه يعكس صراعا بين معلومتين متناقضتين، حيث تقود المعلومات

الفونولوجية إلى الإجابة "بنعم" في حين تقود المعلومات الإملائية إلى الإجابة "بلا". وهو الطرح الذي أكده بارون Baron (1973) ودوكتر Doctor وكولهيرت Colheart (1980)، لأن النفاذ إلى المعجم يتم في هذه الحالة عبر طريق ملف النفاذ الإملائي البطئ الذي يعمل على تحويل الحروف إلى أصوات، عكس الكلمات الكثيرة التكرار التي ينفذ إليها الفرد مباشرة عبر القناة البصرية، وبالتالي يكون الجواب الصحيح اثناء الكلمات العالية التكرار أسهل (غارنام Garnam، 1990: 273) مادام إن جهاز معالجة الكلمات كما يؤكد ذلك فورستر Forster (1976) مستعد للتعامل مع الكلمات الحقيقية أكثر منه مع اللاكلمات.

ولأن العلاقة بين الكلمات واللاكلمات حسب غارنام Garnam (1990) تتحدد " بتأثير المعجمية" حيث ينقص الثانية شرط الهوية ، أي انها لا تتوفر على مدخل معجمي، فإن عملية البحث تطول قبل التوصل إلى أنها " لاكلمة".

استنتاجات

استنتاجات خاصة

الملاحظ أن أزمنة النفاذ في التجربتين تتميز بالاستقرار في المستوى السابع الذي كنا نسجل بصدده أعلى متوسطات زمن النفاذ، وأدنى عدد من الإجابات الصحيحة . كما تتميز بالاستقرار في المستوى التاسع الذي سجلنا بخصوصه أدنى المتوسطات الزمنية، وأعلى عدد من الإجابات الصحيحة. لكن الملاحظ أيضا أن هناك نوعا من الاضطراب في أزمنة النفاذ في المستوى الثامن، حيث تبدو أحيانا أقل من المستوى السابع وأحيانا أخرى أكثر منه. وعلى أساسه، نعتبر أن هذا المستوى يشكل مرحلة انتقالية بين المستوى السابع حيث يتأسس المعجم ، وبين المستوى التاسع حيث يصبح المعجم أكثر غنى وضبطا ومرونة.

إن دراستنا لمتغيرات تكرار الكلمات وميادين انتمائها وقيود الاشعال، وتأثير ذلك كله في تنظيم الذاكرة المعجمية وفي زمن النفاذ اليها، قد أفضت إلى تحقق وجوه عديدة من فرضيات بحثنا. ولعل أبرز مظاهر هذا التحقق هو أن تنظيم الذاكرة المعجمية يخضع لتكرار الكلمات وكذلك لميادين انتمائها، وأن إشتغال هذه الذاكرة تحكمه قواعد تعمل على تدبير مكوناتها.

وإذا كان لمتغير التكرار الوظيفي تأثيره على زمن النفاذ بالاضافة إلى عوامل بنيوية أخرى مثل طول الكلمات ومشروعيتها، فإننا نسجل على المستوى الداخلي للمعطيات، إثباتا للفرضية التي أسسنا عليها هذه الدراسة، حيث لاحظنا تأثيرا واضحا للتكرار، وكذلك لميادين الكلمات على النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ، لكن هذا المستوى يتأثر بطبيعة تكوين الكلمات، سواء على مستوى بنيتها أو وظيفتها.

وإذا كان من المؤكد أن النفاذ إلى الذاكرة المعجمية يتأثر بالإشعال، فقد أثبتنا من جهتنا أن دلالة هذا التأثير تكون أوضح في التكرارات المنخفضة والمتوسطة ولا تكون بنفس القدر من الوضوح بالنسبة

للتكرارات المرتفعة. ووفقا لنسب تكرارات ميادين الكلمات، فإن تأثير الإشعال يكون أقوى في الميدانين البيولوجي والفيزيائي من تأثيرهما في الميدان السيكولوجي.

وبالرغم من هذا الطابع الايجابي العام الذي يفيد أن مجمل نتائج بحثنا قد جاءت متماشية مع فرضياتنا، فإن مناقشتنا لعدد من المتغيرات الجانبية قد عملت، من جهة، على تنسيب بعض الحقائق المطلقة التي ساهمت الدراسات الغربية في تكريسها، وفتحت، من جهة ثانية ، آفاقا أخرى لاشكاليات جديدة يمكن دراستها في أبحاث لاحقة. وتتمثل هذه المتغيرات الجانبية في طول الكلمة ومشروعيتها والتباسها وصيغتها النحوية والصرفية أولا، وفي خصوصيات كتابة اللغة العربية ثانيا، وفي طبيعة تكوين المبحوثين ثالثا.

إلا أن الاضطراب الذي لاحظناه في بعض النتائج بين مستويات التعليم ربما يعبر عن عدم تطوير آليات جديدة ، وعدم خلق مسارات جديدة تسمح بالتدبير الجيد للمخزون المفرداتي للمتعلم. وعليه يجب التركيز على تدريس استراتيجيات تسمح بالتدبير الجيد للمخزون المفرداتي للمتعلم. وهذا ما يؤكد ضرورة تطوير آليات لتدريس استراتيجيات التعلم على المستوى العام، من جهة ، وأخذ تكرارات الكلمات وميادينها بعين الاعتبار لتوجيه التكوين نحو هدف معين من جهة ثانية. وبذلك نجمع بين عاملي التكرار والميادين في منظور واحد يساهم في بلورة معجم ذهني واضح المعالم ومنسجم المكونات، ومتعدد قنوات النفاذ يسمح بتوجيه عقلاني لعملية تعليمية واضحة الأهداف ومحددة المرامي.

وانطلاقا مما سلف، نعتبر أن المعجم يحتوي على مخزون بالمفردات اللغوية وفي نفس الآن يتكون من آليات لتدبير هذا المخزون، من خلال تحويل الكلمات المعقدة (نحوا أو تصريفا) إلى شكل بسيط أو محاولة ترميم اللاكلمات ، قبل البحث عنها في المعجم. وبذلك نصل إلى تصور المعجم كمحتوى يدخل ضمن المعجم ويمتد خارجا عنه ليشمل المعرفة النحوية والدلالات اللسانية والمعرفة حول العالم... فهو يتكون من مخزون لأشكال الكلمات، ومخزون آخر يتكون من معاني الكلمات، مع وجود مسارات للنفاذ تسمح بتفاعل هذين المكونين، حيث يكون النفاذ مباشرا في الكلمات الحقيقية والعالية التكرار، ويكون النفاذ عبر وساطة فونولوجية في اللاكلمات.

إن ما يجب أن نستخلصه مما سلف، هو مرونة جهاز البحث في الذاكرة المعجمية والذي يشتغل بواسطة كلمة تحمل معنى معين، أو بواسطة كلمة أخرى ليس لها معنى. كما يشتغل وفق تكرار الكلمات وميادين انتمائها، وحسب طولها ومشروعيتها وطبيعتها الإعرابية والتصريفية وشكلها الإملائي... وهو ما يفيد تعدد قنوات النفاذ إلى المعجم، ومرونة آليات اشتغاله. وأنه كلما كانت هناك عوامل إيجابية متعددة، كان اشتغال الجهاز المعجمي ناجعا. إن توفر الشكل الإملائي الملائم والدلالة

الملائمة والشكل المنتظم للكلمات أو بساطة تركيبها أو قلة حروفها أو ارتفاع تكرار استعمالها وعدم التباسها، كلها عوامل تساهم في انخفاض زمن النفاذ إلى المعجم الذهني، والعكس صحيح.

استنتاجات عامة

إن أية محاولة لتأسيس نموذج لقياس simulation المعجم الذهني تصطدم بصعوبات عديدة نتيجة لتداخل متغيرات عديدة تشهد على تعقده. وعلى الرغم من ذلك، يجب أن لا تقف دراسة المعجم عند مستوى الوصف ، بل لابد أن تتعداه الى شرح الكيفية التي يعتمدها الفرد في تصحيح الاخطاء تلقائيا (أو ترميمها)، وكيفية معالجة المترادفات، والأضداد، واللاكلمات، والتركيبات السليمة، والتشبيهات، والاستعارات وضبط خصوصيات السياق، ومعارف أخرى تمثل البعد التداولي في الخطاب ... وهي اعتبارات تؤكد أن الذاكرة المعجمية تتأسس على مبدأ النجاعة وليس على مبدأ الحشو. ومادام المعجم مخزنا للمعارف حول الكلمات ، فإن فهمه يمر بالضرورة عبر فهم بنية اللغة ومكوناتها وأشكال تآلفها وكيفية اشتغالها.. وهو الأمر الذي يستدعي استلهام التصورات اللسانية ضمن الاطار السيكولساني ، من خلال دراسة المعجم باعتباره ملكة معجمية، وليس دراسة الصناعة القاموسية (الفاسي الفهري ١٩٨٥، ١٩٨٧، ١٩٩٩)، وتوضيح ذلك بنماذج لتقييسه من خلال توظيف التنقيات الإعلامية والتحكم فيها وتكييفها وفق الإطار السيكولساني. كما أن فهم طبيعة المعجم ، والنشاطات السيكولوجية المرتبطة به، لن تتأتى إلا بتكوين تصور عام يجمع بين مقومات بنية المعجم وخصائصه الوظيفية، بوصفها جزءا لا يتجزأ من نشاطات الجهاز المعرفي ككل، مادام تكوين رصيد معرفي حول الذاكرة يمكن أن يساهم في تطوير معرفتنا العامة، "إذا تقبلنا أن الذاكرة ليست شكلا بسيطا للمعرفية وإنما شكل المعرفية ذاته" تبرغين Tiberghien، 1991: 9)، ومن ثمة فإن فهم ميكانزمات الذاكرة سيؤدي حتما إلى فهم باقي الميكانزمات المعرفية الأخرى. وهنا تظهر الذاكرة كمكون محوري بالنسبة لباقي العمليات المعرفية.

أن المظاهر البنيوية والخصائص الوظيفية وحدود المعالجة وخصائص السياق فضلا عن معارف الفرد السابقة، كلها متغيرات يجب أخذها بعين الاعتبار في كل عملية تعليمية، وهي المتغيرات التي حاولنا توظيفها لطرح تصورنا للعملية التعليمية المبتغاة ضمن الامتدادات التربوية التي ينفتح البحث عليها. فلكي لا تبقى هذه الدراسة حبيسة المعطيات السيكولوجية، وبسبب الإشارات القوية التي مررنا بها أثناء تحليلنا للموضوع والتي تصب كلها في أن نتائج هذه الدراسة يمكن استثمارها بشكل كبير في الميدان التربوي، فإننا حاولنا رصد طبيعة هذا الانفتاح وتحديد مقوماته وخلفياته وآفاقه المستقبلية.

الهوامش

1- راجع تاريخ ظهور هذا العلم وأهم روافده والتيارات التي تكونه والعلاقات البينية بينها في: الغالي أحرشاو (١٩٨٧، ١٩٩٣).

2- تستقي النماذج اللغوية، في المجال السيكولساني، أهميتها من صعوبة دراسة اللغة تشريحيا بالشكل الذي تتحقق به في ذهن الإنسان، من هنا تأكدت ضرورة الالتجاء إلى وسيلة لمحاولة التعريف بالوظائف الذهنية (وليس بالبنية) التي تنتج اللغة. وفي غياب نظريات عامة حول الذاكرة واقتصار الأبحاث الحديثة على البحث في نماذج خاصة منها، فإن مفهوم النموذج يعتبر معبرا لابد منه، لأن كل الأبحاث التي تناولت الذاكرة قد مثلت لها بنموذج أو خلصت إلى نموذج يعتبر تقييسا للذاكرة، انطلاقا من أن التقييس هو التشبيه بالإنتاجات التقنية والتكنولوجيا المتوفرة (خاصة الحاسوب). وبذلك أصبحت النماذج تفرض نفسها كتقنية ومنهج وهدف على التيارات المعرفية بسبب طابعها العلمي والتكنولوجي الذي اكتسبته من علاقاتها بالعلوم العصبية والذكاء الاصطناعي (فوشس Fuchs ولوغوفيك Le Goffic، 1992: 119)، حيث أصبح السيكولوجيون المعرفيون يعبرون، في الغالب، عن نماذج عمليات التفكير الإنساني بتقنيات تستعمل في علوم الحاسوب مثل الخطاطات flowcharts والمعادلات الرياضية (هوفمان Huffman وآخرون، 1991: 259).

وإذا كان جوهر المشكل يكمن (حسب الاتجاه المعرفي) في صعوبة الدراسة التشريحية للذهن البشري أو للآلية الكامنة فيه (على اعتبار أن محاولة من هذا القبيل ستقضي على عمله الوظيفي)، فإن سبيل الباحث في هذه الحالة هو محاولة بناء صورة عنه من خلال مقارنة المدخل Input بالمخرج Output، وتحديد الاختلافات بينهما. وتحمل هذه العملية اسم نموذج عندما تقوم بنفس عمل آلية اللغة أو بجزء منه. وهنا نلاحظ أن النموذج يرتبط بسمات آلية اللغة وبوظائفها، دون الارتباط بطبيعتها الفيزيائية، أي: تقليد "مخرج" الذهن دون تقليد الأشكال التي تتم بها داخل الدماغ البشري (لوني Le Ny، 1989: 16). من هنا يكون النموذج هو كل تركيب يوازي الموضوع المدروس من حيث المحتوى الوظيفي. ويكون تحسين شروط الفهم (بارو Parot وريشل Richelle: 274-287) هو الذي يدفع الباحث إلى تطوير نماذج التقييس.

3- نقصد "مكتب تنسيق التعريب" بمدينة الرباط المغربية.

4- ميلود الطايفي (كلية الآداب، ظهر المهراز بفاس) في ندوة

Le français à l'université: de la langue enseigée à la langue d'enseignement

7-8 فبراير 1992 .

5- نقلا عن: عبدالعزيز بنعبد الله (١٩٩٧: ٣٨).

6- نقصد بمصطلح "الكلمة" مركبات حروف التي لا تشكل كلمات حقيقية في اللغة العربية مثل "خمش".

7- نقصد "بالانشاء" النص المكتوب الذي ينتجه التلميذ بشكل حر في الفصل الدراسي والذي يتمحور حول موضوع محدد.

8- راجع الطرح الشامل والمفصل لهذا التصور في: أحرشاو، والزاهر (٢٠٠٠).

9- وإذا كان العدد 32 غير قابل للقسمة على 3، أي المستويات الثلاثة من الدراسة، فان تبرير ذلك في أن حصص الإنشاء غير متساوية بين المستويات الثلاثة، إذ أن عددها أكبر في المستوى التاسع منه في المستوى الثامن وأقل في المستوى السابع. ونشير أن هذه المواضيع قد تمت دراستها على امتداد سنة دراسة بكاملها.

10- ونشير أن التوزيع اللوغاريتمي للمعطيات لا يتأسس على القيم الحقيقية، بل على قيم افتراضية تسمح بتمثيل القيم المتباعدة جدا في رسم واحد.

11- وهذا يعني أن التلميذ يتعلم مثلا أن المثنى ينتهي بألف ونون في حالة الرفع (كتاب: كتابان، رجل: رجلان...) وياء ونون في حالة النصب (كتابين، رجلين)، والمؤنث بإضافة تاء التأنيث (قرد: قردة) فيطبق هذه القواعد على كلمات جديدة لم يسبق له سماعها، والحجة في ذلك أن التلميذ يطبق القاعدة حتى على الكلمات الشاذة عن هذه القواعد مثل: "زر- أزررة" عوض "أزرار"، "تعب-تعابيب" عوض "أتعاب"...

12- وهي الأخطاء التي تتجسد في عدم الكتابة السليمة للكلمة، وتفيدنا في فهم كيفية تمثل التلميذ للكلمة على المستويين الصوتي والإملائي.

13- وتتجلى في الكلمات التي لم يحسن التلميذ تطبيق القواعد عليها ,مثل قواعد النحو أو الصرف، أو الربط بين عناصر الجملة أو أخطاء في الاشتقاق...الخ. وتفيدنا في فهم كيف يتعامل التلميذ مع قواعد تدبير اللغة وكيف يطبقها على مخزونه اللغوي.

14- وتتميز بكونها الكلمات التي أساء التلميذ توظيفها بشكل ملائم في الجملة وفقا لحمولتها الدلالية. وتفيدنا هذه الأخطاء في توضيح كيف يكتسب الطفل المفردات وكيف يشحنها بدلالة خاصة به قبل أن تصبح دلالتها متوافقة مع الاستعمال العادي.

15- وهي إشكالية يمكن الاطلاع على أهم مقوماتها في: أحرشاو (١٩٩٩)، أحرشاو والزاهر (٢٠٠٠)، أحرشاو (٢٠٠٠).

16- يقتصر كورديي Cordier (1999) في مقاله على تطوير نظرية بيولوجية دون الميدانين الآخرين.

17- يسرد لوتري Lautrey ومازنز Mazens (1999) مجموعة من الدراسات التي تدعم هذا الموقف وهي دراسات كاري Carey، 1985، 1991، فزنيادو Vosniadou، 1994، فزنيادو Vosniadou، وبريور Brewer، 1992، ويلمان Wellman، 1990.

18- أقصد بالنمو الطبيعي، المعارف التي يبلورها الطفل بشكل طبيعي من محيطه.

19- تؤكد العديد من الدراسات هذا المعطى، ونذكر من بين آخرين: شي Chiوسوسي Ceci، 1987، ياتس Yates وشاندلر Chandler، 1991. ويمكن الرجوع الى فايول Fayol ومونتي Montei 1 (1994)لمراجعة هذه الدراسات.

20- وهو الأمر الذي اكدته دراسة شي Chi (1978) عند مقارنة كفاءات الذاكرة القصيرة المدى في اختبار مدى empan الأرقام وفي اختبار تذكر قطع لعبة الشطرنج الموضوعة على الرقعة، لدى نفس الأفراد (أطفال من 10 سنوات لاعبي شطرنج، وراشدون لا يعرفون الشطرنج). وخلصت الدراسة إلى أنه إذا كان الراشدون يتمكنون من اختبار مدى الأرقام، فان الأطفال كانوا الأفضل في اختبار أوضاع قطع الشطرنج على الرقعة.

21- في مهمة التذكر مثلا، يكرر ممارسو كرة القدم ذهنيا كلمات أكثر تتعلق بميدان كرة القدم، تفوق ما يكرره غير ممارسي كرة القدم، لكن هذا التفوق لا يمتد الى ميادين أخرى، وهو الأمر الذي يبرهن على أهمية المعارف السابقة في هذه العملية.

22- راجع فايول Fayol وموتي Monteil (1994) للتوسع اكثر في هذه الدراسات.

23- التخصص في هذا الإطار وفي إطار الدراسة كلها، يفيد التعلم الذي يتمحور حول ميدان محدد وفقا للنمو الطبيعي للمتعلم، بمعنى الميادين التي تكون له فيها سابق معرفة قبل أن يلتحق بالمدرسة.

24- وهي العلاقة التي كانت موضوع مدارسة علمية نظمتها وحدة التكوين والبحث "النمو وسيرورات اكتساب المعارف" بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز بفاس، يوم الجمعة 23 ابريل 2000 تحت عنوان: "التمدرس واكتساب المعارف". ويمكن الاطلاع على فحوى هذه المدارسة ضمن منشورات "مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية" ضمن دفاتر المركز، الكتاب 3، 2000.

25- يمكن الرجوع إلى الترجمة العربية لمقال فايول Fayol ومونتي Monteil ضمن: زغبوش، وأحرشاو (٢٠٠٠).

26- ويمكن الرجوع إلى فايول Fayol ومونتي Monteil (1994) لأخذ نظرة عن هذه الدراسات وأهم أقطابها.

27- على سبيل المثال: الدراسات التي أجريت على الأطفال الصغار حول التكرار الذهني لكل من فلافيل Flavell وبيتش Beach وشنسكي Chinsky (1966)، وكيني Keeney وكنيزو Cannizzo وفلافيل Flavell (1967)، ونوس Naus وارنستاين Ornstein وأوانو Awano (1977)، وفرانكس Franks وآخرون (1982). ودراسة كوان Cowan وسولتس Saults وونترود Winterowd وشيرك Sherk (1991) حول تطوير المدى empan الذاكروي لدى الأطفال الصغار أيضا.

28 نقلا عن فايول Fayol ومونتي Monteil (1994: 94-95).

29- وهي إجراءات منهجية تهدف إلى ضبط سرعة النفاذ الى الذاكرة. وتعتبر إجراءات معالجة الملفوظ في الزمن الفعلي تقنية لتتبع نشاط القراءة والفهم في الزمن الفعلي (زيتي Ziti، 1993: 152)، وتتمثل في قياس زمن العرض، أثناء قراءة (زغار Zagar، 1988) كلمات معينة. ويعكس الزمن المحصل عليه المعالجة التي تتدخل في نشاط القراءة وتمنح مؤشرات على ديمومة المعالجة وكلفتها. وهذه الإجراءات هي الأكثر تطورا في الوقت الراهن، وترتكز على قياسات زمنية دقيقة بواسطة الحاسوب.

30- وتمر التجربة على الشكل التالي: يقدم الحاسوب سلسلة متتالية من 24 كلمة. ينطلق العداد بمجرد ظهور الكلمة على الشاشة، ويتوقف بمجرد الضغط على زر "نعم" أو زر "لا". ويعتبر الزمن الفاصل بين تقديم الكلمة وتوقف العداد هو زمن النفاذ إلى المعجم الذهني الذي يقاس بدقة تصل إلى جزء من المائة من الثانية.

المراجع

المراجع العربية:

أحرشاو، الغالي (١٩٨٧). وضعية سيكولوجية اللغة داخل الحقل السيكولوجي العام، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد ٧ (3-17).

أحرشاو، الغالي (١٩٩٣). الطفل واللغة: تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل، بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

أحرشاو، الغالي (١٩٩٩). سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد الأول، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (75-90).

أحرشاو، الغالي، (٢٠٠٠). افتتاحية دفاتر مركز الأبحاث والدراست النفسية والاجتماعية، منشورات CREPS، كلية الآداب والعلوم الانسانية، ظهر المهراز، فاس، الدفتر 3(1-4).

أحرشاو، الغالي، الزاهر، احمد (٢٠٠٠). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد١، العدد ١ (١٥ - ٤٥).

بنعبد الله، عبدالعزيز (١٩٩٧). مشكل التعريب بالمغرب، أبحاث لسانية، المجلد ٢، العدد ١ (٣٥ - ٥٩).

دي سوسير، فردناند (١٩٨٧). محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبدالقادر قنيني، الدار البيضاء: افريقيا الشرق.

زغبوش، بنعيسى، أحرشاو، الغالي (٢٠٠٠). استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات (ترجمة)، دفاتر مركز الأبحاث النفسية والاجتماعية (CREPS)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس، الدفتر ٣ (٦٣ - ٩٣).

طوبن، محمد (٢٠٠٠). الأخطوطات الذهنية وحل المسائل الرياضية، دفاتر مركز الأبحاث النفسية والاجتماعية (CREPS)، كلية الآداب والعلوم الانسانية، ظهر المهراز، فاس، الدفتر ٣ (٩٨-١١٣).

الفاسي الفهري، عبدالقادر (١٩٨٥). اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، الدار البيضاء: دار توبقال.

الفاسي الفهري، عبدالقادر (١٩٩٧). المعجمية والتوسيط: نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

الفاسي الفهري، عبدالقادر (١٩٩٩). المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر. ط2.

المراجع الأجنبية:

Baron, J.R. (1973). Phonemic stage not necessary for reading, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 25 (241-246).

Bastien, C. (1987). Shèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant, Paris: P.U.F.

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

Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? In S.Carey & R.Gelman (Eds), Epigenesis of mind: Studies in biology and cognition, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Chi, M.T.H. (1978). Knowledge structure and development, In R.S. Siegler (Eds), chthinking: what develops? Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Chi, M.T.H., Ceci, S.J. (1987). Content knowledge; its role, representation and restructuring in memory development. Advances in child development and behavior, 20 (17-25).

Collins, A.M., Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing, Psychological Review, 82 (407-428).

Collins , A.M., Quillian, M.R. (1969). A Retrieval time from semantic memory. Journal of Verbal Learning and Behavior, 9 (240-247).

Cordier, F. (1999), Le développement des théories naives sur le monde. L'exemple de la biologie, Colloque du 15-16-17/10/99, Perception du monde et perception du langage. Université de Strasbourg.

Cowan, N., Saults, J.S., Winterowds, C.; Sherk, M. (1991). Enhancement of 4 year-old children's memory span for phonological similar and dissimilar word lists. Journal of Experimental Child Psychology, 51 (125-139).

Doctor, E.A., Coltheart, M. (1980). Children's use of phonological encoding when reading for meaning. Memory and Cognition, 8 (195-209).

Fayol, M, Monteil, J.M. (1994), Stratégie d'apprentissage/apprentissage de startégies, Revue franɔaise de pédagogie, 106 (91-104).

Flavell, J.H., Beach, D.R., Chinsky, J.M. (1966), Spontaneous verbal rehearsal in a memory

task as a function of age. Child Development, 37 (33-51).

Forster, K. (1976). Accessing the mental lexicon. In R. Wales & E. Walker, eds, New Approaches to language Mechanisms. Amsterdam; North-Holland.

Forster, K., Chambers, S. (1973). Lexical access and naming time. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12 (627-635).

Frederiksen, J, Kroll, J. (1976). Spelling and sound; approaches to the internal lexicon. Journal of Experimental Psychology; Human Perception and Performance, 2 (501-513).

Fuchs , C., Le Goffic, P. (1992). Les linguistiques contemporaines; rep`eres théoriques, Paris: Hachette.

Garnam, M. (1990). Psycholinguistics, Cambridge, Cambridge University Press.

Glanzer, M., Ehrenreich, S.L. (1979). Structure and search of the internal lexicon, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18 (381-398).

Gough, P.B., Cosky, M.P. (1977), One second of reading again, Castellan, Pisani & Potts (eds).

Grider, A.B., Goethals, G.R., Kavanaugh, R.D., Solomon, R.P. (1993). Psychology, New York: Harper Collins, Fourth Edition.

Henderson, L. (1982). Orthography and word recognition in reading, London: Academic Press.

Huffman, K., Vernoy, M., Williams, B., Vernoy, J. (1991), Psychology in action, New York, John Wiley & Sons, Second Edition.

Jackendoff, R. (1986). Semantics and cognition, Cambridge, Mass.: MIT Press. Third printing.

Kenney, T.J., Cannizzo, S.R., Flavell, J.H. (1967), Spontaneous and induced verbal rehearsal in a recall tasl. Child development, 58 (212-223).

Lautrey, J, Mazens, K. (1999). Le changement conceptuel: lévolution des idées naves des enfants sur le son, l`ere journée Biontines d'étude de développement conceptuel et langagier de l'enfant de 1 `a 6 ans, Besanson, 2-3 décembre 1999.

LeNy, J.F. (1989). Science cognitive et compréhension de langage. Paris: PUF.

Marslem-Wilson W. (1992). Acces and Integration: Projecting Sound onto Meaning, in W. Marslem-Wilson (ed.), Lexical Representation and Process, Massachusetts: MIT.

Marslem-Wilson, W. (1984). Function and Process in spoken word recognition: a tutorial review, in Bouma & Bouwhuis.

Meyer, D.E., Schvaneveldt, R.W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: evidence on a dependence between retrieval operations, Journal of Experimental Psychology, 4 (229-234).

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63 (81-97).

Morton, J. (1970). A functional model of human memory. In D. Norman (ed.), Models of Human Memory, New York: Academic Press.

Morton, J. (1979). Word recognition, in J. Morton & J.C. Marshall (ed.) Psycholinguistics Series, Vol.2: Structures and processes, London, P.Elek.

Morton, J. (1982). Disintegrating the lexicon: an information processing approach, in Mehler, Walker & Garrett.

Naus, M.J., Ornstein, P.A. (1983). The development of lelory strategies: Analysis, questions and issues, In M.T.H. Chi (ed), Trends in memory development research (vol.9), Basel, Karger.

Naus, M.J., Ornstein, P.A., Awano, S. (1977). Development changes in memory, the effects of processing time and rehearsal instructions, Journal of Experimental Child Psychology, 23 (471-432).

Neisser, U. (1982). Memory observed: Remembering in naturel contexts, W.H. Freeman & Co.

Noiset, G. (1980). De la perception la compréhension du langage, P.U.F. Paris

Oldfield, R.C. (1966). Things, words and the brain. Quarterly Journal of Experimental Psychology 18 (340-353).

Paivio, A. (1971). Imagery and verbal process, New York: Holt, Rinchart & Winston.

Paivio, A., Begg, I. (1981). Psychology of language, New Jersey, Prentice-Hall.

Parot, F., Richelle, M. (1992). Introduction la psychologie: Histoire et méthodes, Paris: PUF.

Quillan, M.R. (1962). A revised design for an understanding machine. Mechanical Translation, 7 (17-69).

Quillian, M.R. (1967). Word concepts: a theory and simulation of some basic semantic capabilities, Behavioral Science, 12 (410-430).

Quillan, M.R. (1969). The teachable language comprehender: A simulation program and theory of language. Communication of the ACM, 12, (459-476).

Resnick, L.B. (1987). Education and learning, Washington, National Academy Press.

Rubenstein, H., Lewis, S.S., Rubenstein, M. (1971). Evidence for phonemic recoding in visual word recognition, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10 (645-657).

Savin, H. (1966). Word-frequency and errors in the perception of speech. Journal of the Acoustical Society of America, 35 (185-197).

Schneider, W., Pressley, M. (1989). Memory development between 2 and 20, New York, Springer-Werlag.

Schvaneveldt, R.W., Meyer, D.E., Becker, C.A. (1976). Lexical ambiguity, semantic context and visual word recognition, Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2 (243-256).

Segui, J. (1992). Le lexique mental et l'identification des mots écrits: code d'acc`as et rôle de contexte. Langue française, 95 (69-79).

Smith, E.E., Shoben, E.J., Rips, L.U. (1974), Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decision. Psychological Review, 81 (214-241).

Spelke, E., Hirst, W., Neisser, V. (1976). Skills of divided attention. Cognition, 4 (215-230).

Stanovich, K.E., Bauer, D.E. (1978). Experimentation on the spelling-to-sound regularity

effect in word recognition, Memory and Cognition, 2 (410-415).

Taft, M. (1979). Recognition to affixed words and the word frequency effect, Memory and Cognition, 7 (263-272).

Theios, J., Muise, J.G. (1977). The word identification process in reading. In Castellan, Pisoni, potts (eds).

Tiberghien, G. (1991). Psychologie de la mémoire, In R. Bruyer, & M.Van Der Linden, Neuropsychologie de la mémoire humaine, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Tiberghien, G. (1991). Les mod`ales psychologiques de la mémoire: le cas de la reconnaissance, in Les Sciences cognitives en débat, Paris: Ed. CNRS.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. Learning and Instruction, 4 (77-86).

Vosniadou, S., Brewer, W.F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood, Cognitive Psychology, 24 (11-30).

Wellman, H.M. (1990). The child's theory of mind, Cambridge, MA: MIT Press.

Wittrock, M.C. (1988). A constructive review of research on learning strategies, In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, P.A. Alexander (Eds), Learning and study strategies, New York, Academic Press.

Yates, G.C.R., Chandler, M. (1991). The cognitive psychology of knowledge. Australian Journal of Psychology, J5 (97-111).

Zagar, D. (1988). L'utilisation du temps d'exposition comme indicateur du temps de traitement pendant la lecture, In C.Bastein, J.P. Caverni (Eds), Psychologies cognitive: Modؤles et méthodes, Grenobles, P.U.G.

Ziti, A. (1993). Les connecteurs: études experimentale de leurs rôle et fonctions dans le traitement en temps réel de l'information textuelles. Th`ase de Doctorat, Université de Poitier.

تعليم التفكير للطفل الخليجي لتحقيق طموح الآباء الأسس النظرية

د. نايفة قطامي
عميدة كلية الأميرة علياء الجامعية - عمان- الأردن

ملخص

نظرا لأهمية قضية تعليم التفكير للطفل ، فقد توجه الاهتمام في دول الخليج العربي مثل أي دولة تطمع إلى دفع أطفالها لتحقيق الأهداف النمائية المتكاملة ، ضمن ظروف آمنة ومتسامحة. من هنا تناولت الدراسة تنشئة الطفل العربي الخليجي، والظروف الأسرية التي ينشأ فيها الطفل من أجل فهم دوافع تعليم التفكير لهذا الطفل والعوائد التي تعود على الطفل في المستقبل، وقلق الوالدين، ومستقبل أطفالهم، وجعل التركيز على تعليم التفكير قضية تتطلب العناية والتخطيط.

وتضمنت الدراسة الافتراضات التي تستند اليها الدراسة، وخصائص المراحل الذهنية ومتطلباتها، وأهمية الثقافة العربية التي يتطور فيها تفكير الطفل، ودور الأسرة ومكوناتها في تحديد الوسط الثقافي وتباين تأثيره ودوره بثقافة الأم البديلة (الخادمات) في تحديد ملامح تفكير الطفل، وأثر ذلك على مستقبله، وربط كل هذه العوامل على النتاجات التعلمية التي تريد المجتمعات الخليجية تحقيقها لدى الأبناء، وتحديد ملامح مستقبل الطفل منطلقاً من الممارسات والتفاعلات الحالية.

وقد خلُصت الدراسة إلى المستقبل المشرق الذى سيدخله الطفل الخليجي وهو مسلح بسلاح المعرفة التقنية، في جو أسري مجتمعي ثقافي مساند وآمن، وذلك لتوفر المواد والأدوات التقنية والمعرفة

المناسبة المرافقة لذلك، وتقدم ثقافة الوالدين وحرصهم على تنشئة الشخصية الآمنة المفكرة المكتفية التي تسعى نحو تحقيق حاجات وطموح أفكار الأمة العربية الخليجية.

" لقد دهشت كثيرا لرؤيتي الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات واثنتي عشرة سنة يرافقون المسنين، ويسمح لهم بمبادلتهم الحديث، ويستشارون أحيانا في أمور تفوق مستواهم فيصغي إلى أقوالهم. ويعيش الصغار مع أهلهم في محبة وألفة..."

جورج أو غست فلين (١٩٧١، ١٠٧) في وصفه للطفل البدوى في الجزيرة العربية في القرن التاسع عشر .

إن التفكير هو طريق اكتساب الأطفال كثيرا من عناصر ثقافتهم، لأن التفكير يقود إلى الفهم، والتفكير ليس أداة لفهم ما هو قائم في كيان الثقافة فحسب، بل يساعد على تحفيز الأطفال لاكتشاف حقائق جديدة، وتنمية اتجاهات يقظة نحو جوانب الحياة. وبالاضافة إلى ذلك، يهيىء الأطفال لمواجهة مواقف الحياة المختلفة حيث ينتهي التفكير في العادة إلى حلول، وعلى هذا يقال أن التفكير جوهر التعلم، وبسبب أهمية التفكير في حياة الطفل، ذهب البعض إلى القول: إن أبرز مهمات مؤسسات التثقيف والاتصال تنمية قدرة الطفل على التفكير، وتعليمه كيف يفكر، وهي المهمات التي أصبحت تقوم بها المؤسسات التربوية.

إن أهمية التفكير، وتربية ثقافة التفكير، وإشاعة سياسة التوجه نحو ثقافة التفكير، أصبحت تفرض على المجتمعات الخليجية أخذها بعين الاعتبار في التخطيط للحاضر والمستقبل. ومبرر ذلك توفر الامكانات المادية والادوات الضرورية، وحماس التربويين الخليجيين لإدخال أية تعديلات لتحسين مستوى حياة ومستقبل الطفل الخليجي، وجعله أكثر ألفة بأدوات التفكير وتوجهه بطبيعته منذ الصغر للتعامل مع النتاجات التكنولوجية ، التي تتفتح عيناه عليها منذ ولادته، وإن نشأة طفل الخليج في موطن اللغة العربية الأصلية، أدت إلى أن تتوفر له بنية لغوية سليمة ، وأن يوفر له التاريخ القريب مكانا من دول الخليج - أصل اللغة العربية السليمة - وشعوبها مما يدفعهم للاستنارة بمجد الآباء والأجداد، وما أحرزوه من تقدم معرفي وعلمي، ووجود الخبرات التي تشكل مطمعا للدول لعظمى والصغرى على حد سواء، مما يستدعي من هذا الطفل الخليجي أن ينشأ بطريقة تجعله يحافظ على استقلاله وهويته، ويتدرب على صيانة ذاته وحمايتها من التحلل والذوبان في الثقافات الأخرى، ورفد ثقافة أمته بعناصر القوة والرسوخ والازدهار ، ويتحقق ذلك بتوفير أسس ثقافة التفكير.

لقد تم تأسيس ملامح ثقافة التفكير في الدراسة الحالية على ما توافر من معلومات ومسوح تربوية نفسية، مع أن بعض هذه الافكار والآراء قد جاءت في فترات زمنية مختلفة، امتدت منذ السبعينات حتى أوائل التسعينات، لذلك يمكن أن تكون بعض المظاهر قد اختفت في بعض دول الخليج، ولكنها تبقى إشارة توضح لنا بعض ملامح الواقع، من أجل الاستنارة به لتحسين الواقع ما أمكن، والتخطيط للمستقبل ليكون كما يطمح اليه الخليجيون بعد وضع جهدهم الذهني وخبراتهم السياسية، من أجل التخلص من الصعوبات بأقل درجة ممكنة من الخسائر، وكل ذلك يستحق أن

يبذل من أجل مستقبل الطفل الخليجي (وهدان ، ١٩٨٥)٠

ومن أجل مناقشة موضوع التفكير للطفل الخليجي٠٠٠ إلى أين؟ فقد تم استعراض عدد من الافتراضات التي تستند إليها الدراسة ، والتي توضح المرحلة الذهنية ، ومواصفات ثقافة التفكير للطفل، والوسط الأسري، وثقافة الوالدين والمتغيرات الوسطية، ونتاجات التعلم والتعليم لثقافة التفكير، وأخيرا ثقافة التفكير للطفل الخليجي والمستقبل٠

ينطلق موضوع الدراسة الحالية من عدد من الافتراضات التي ضمها الأدب النفسي والتربوي العربي والخليجي، وقد تحددت الافتراضات على النحو التالي:

- إن الطفل الخليجي- مثله مثل أي طفل في العالم المعاصر- يمر بمرحلة انتقال من مرحلة الخضوع والتبعية لوالديه، ولغيرهم ممن هم أعلى منه مكانة، إلى مرحلة التفكير المستقل، القائم على الاحترام المتبادل (الخولي، ١٩٩٣، ٣٠٠)

- إن المتطلبات المعاصرة للطفل الخليجي تتطلب إتاحة الفرصة أمامه لدخول هذا الزمن متمتعا بحد أدنى من السيطرة على قدراته وأن يكون بعيدا عن التبعية والخضوع لقوى وثقافات مجتمعات خارجية (عباس ، ١٩٨٨)٠

- إن الهدف الاساسي للتربية المعاصرة- والتربية الخليجية كذلك- تنمية المهارت الإجرائية (Operational Skills والتفكير التقني Technical Reasoning) حتى تتخلص التربية الخليجية مما علق بها من بعض مخلفات التربية التقليدية، الممثلة في سيطرة السلطة المعرفية التسلطية الحقيقية، والمعرفة الحفظية اللفظية السماعية، والمعرفة النظرية التي تعشش في أذهان المعلمين، وتعجز عن الظهور على صورة أداء عملي يستوعبه الطفل الخليجي.

- إن تأخر إدخال الفكر التقني في المدرسة وفي أذهان المعلمين لتجاوز الفجوة بين حاجات أذهان الأطفال، ومدخرات الراشدين كمعلمين وأولياء أمور، يزيد من صعوبة مشكلة تثقيف الطفل للتوجه نحو التفكير٠ لأن من لا يملك آلية إدارة الذهن وتقنياته، لا يستطيع دفع طلابه إلى ممارسة تلك الآلية (حجازي، ١٩٩٠).

- إن التطور السيكولوجي المتقدم في إدارة الذهن ودفعه للتوجه نحو التفكير، واستغلال الثقافة كوسيط، من أجل تحقيق ذلك، يتطلب توافر القدرة على تطويع أسلوب تعلم الطفل الخليجي، وسرعته لتتواءم مع الأسلوب والقدرات المميزة له في اكتساب المعرفة ٠

- إن أهمية تربية الخيال والتفكير أصبح متطلبا لدخول الطفل الخليجي القرن الواحد والعشرين، وإن تربية التفكير لا تشكل مقولة- برج بابل خليجي معاصر- بل هو أمر ممكن التحقيق (الهيتي، ١٩٨٨، ٨١) لما للخيال من أهمية في تربية ثقافة التفكير، ويكفي القول بأن دراسة التاريخ يمكن أن توظف باستخدام آلية الخيال، والفروض تشكل تخمينات تخيلية ذكية، وعمل نيوتن ودالتوان، خير مثال على فاعلية القوة الدافعة للخيال٠

- إن ميل الطفل للاستماع والتلقي والتفكير بعقول الآخرين، واستجابته للتفكير بأساليب الآخرين، يوجه نظر التربية للتطلع إلى مطالب أساسية للطفل بالتفكير وفق رؤيته وتفضيلاته، واحساساته والتخلص من سيطرة الخرافة، وداء اللفظية (Verbalism).

- إن أكثر مرحلة مناسبة لتوفير الحداثة والمعاصرة، لتوجيه الطفل نحو مصادر وممارسات التفكير، هي سنوات الطفولة سواء أكانت ضمن الأسرة أم في الروضة، أم في المدرسة الأساسية التي تعتبر المرحلة الأساسية لتشكيل أسلوب تعلم الطفل وتفكيره (حجازي، ١٩٩٠).

- إن ظهور الشعارات المتعددة، مثل: التفكير حق لكل عقل، وصيانة الذات وحفظها تتمثل في ممارسة الطفل لإدارة ما يدور حوله بنفسه وسيطرة عليها، فالعلم طاقة بشرية، والمعرفة طاقة بشرية، وعليك أن تدع كل فرد ينال كل ما في استطاعته، وليس هناك أسلوب تدريب للتفكير أفضل من التفكير نفسه ونبذ فكرة سلبية الطفل، وشيوع قيم المرونة، (Lichonal1988).

- إن عمومية ثقافية الطفل وشمولها لمدى واسع من الانشطة الذهنية الممثلة بالقراءة وأعمال الفكر، ومناقشة المسائل المختلفة، وحل مشكلات الحياة ,ممارسة سلوك النماذج الحية أو الغائبة، تدفعه لممارسة التفكير وفق طرق صحيحة ومنيرة، وكشف حقائق جديدة.

- إن تعرض الطفل الخليجي لعوامل التغير والحداثة (شرابي، ١٩٩٣، ١٢١) والطفرة المالية النفطية، ومولد الدولة الوطنية، والهجرة الوافدة على نطاق واسع، والعمالة الأجنبية (ابراهيم،١٩٨٨، ٥١) ودخوله الروضة، وانضمامه للمدارس الخاصة الغنية بمواردها، وزيادة امكانية اقتناء كثير من الوسائط الاعلامية المنزلية، وزيادة فرص السفر إلى الخارج (الخضير، ١٩٩٤) فرض على التربية والثقافة اعتبار المتغيرات لتأمين مرحلة سير تربوية آمنة للطفل.

المرحلة الذهنية، ومواصفات التفكير للطفل:

- إن المرحلة الذهنية التي سيتم توضيح علاقات التفاعل ضمنها، هي مرحلة الطفولة الممتدة من حالة الحس حركية حتى نهاية مرحلة تفكير العمليات المادية. تلك المرحلة الممتدة من السنة الأولى حتى السنة الثانية عشرة حسب مخطط نظرية بياجيه المعرفية التطورية. ويكون الطفل في هذه المرحلة أقل مقاومة من المراحل الأخرى، كما تكون هذه المرحلة من أكثر المراحل قبولا من جانب الطفل لما يواجهه. ويكون الطفل في هذه المرحلة منفتحا نحو الخبرات، وحيويا نشطا، وتكمّل يده عقله، بحيث تتكامل معه كوسائط معرفية (رضا، ١٩٩٣، ٣٦٩). وكلما زادت تفاعلات الطفل، زادت ثقته بأدواته الحسية، كأدوات تفاعل ومعرفة عن العالم، وبذلك تتطور لديه بناهُ المعرفية والحسية الحركية.

يسعى الطفل في هذه المرحلة لتعلم استخدام الاسلوب، الذي يجمع فيه بين عمل أدوات الذهن وعلمياته وبين إجراءات التعلم ، التي يؤدي تفاعلها إلى إحداث تغيرات شاملة- حسب فهم الطفل- (الخولي، ١٩٩٣، ٣١٧) أو إذا ما حدث تعارض بين عدد من هذه الأدوات التي يمتلكها الطفل فإنه يقوم بحل هذه التعارضات، بإدخال خبرات جديدة، يسهم التوفيق بينها بوصول الطفل الى حالة التوازن.

والذي يتم في العادة باسقاط الطفل الخبرات المشوهة، واستبدالها بالخبرات الأكثر تقدما.

تسيطر على الطفل ظاهرة التمركز حول الذات، لفترات طويلة من سني الطفولة، بهدف حماية نفسية، باعتبارها محور كل نشاط في أي مجال يحل فيه، ويطور الطفل خلال مرحلة ما قبل المفاهيم حسب تصنيف بياجيه التطوري، حالة الأمن بوجود الوالدين والأم بالذات، ويؤكد هذا مقولة:" إن الأم ليست التي تنجب وإنما الأم هي التي تربّي" وهنا تتضح صورة وجود الأم بخدماتها وعنايتها إلى جانب الطفل، وتتطور لدى الطفل صورة الأم المرتبطة بالحياة والأمن، وعند غياب خدماتها، يطور الطفل اتجاهات ايجابية نحو من يقدم له خدمات الحب والحنان. وتنمو عنده طبقا لذلك المفاهيم المعرفية الاجتماعية (Social Cognition) وفق مستوى بدائي أولى أو ما تسمح به خبرات الطفل. وعادة ما تكون خبرات ذاتية مشوهة، تتشكل ثقافة الطفل في المراحل الأولى عبر عمليات التوازن (Equilibrium) المتضمنة استيعاب المعرفة حسب ما لدى الطفل من خبرات ووصوله الى حالة المعرفة التي تناسب المرحلة التطورية التي يمر بها، وتعديلها وإسقاط المشوه منها، واستبدالها بالخبرات عبر عملية التمثل Assimilation التي يقوم بها الطفل بتغيير خصائص الشيء المشاهد لكي تناسب ما يوجد من أبنية معرفية، وعملية التكيف Accommodation التي يقوم بها الطفل فيها بتغيير أبنية المعرفة لكي تناسب صورة الشيء الماثل أمامه.

ويعتبر بياجيه أكثر من وضح كيف تؤثر التغيرات البيئية في انضاج تطور الطفل المعرفي التي تجعله قادرا على الاستفادة من الموجودات المحيطة وتطور مفاهيمه وعملياته.

كما أنه افترض أن الخبرات المحيطة تثري ما يوجد لدى الطفل من أبنية وتجعله أكثر قدرة على تطويرها لزيادة عمليات التوازن المعرفي لديه، (Schunk, 2000, 233).

إن قصور العناصر الثقافية المحيطة بالطفل، يمكن أن تؤخر مرحلة انتقال الطفل من ثقافة التمثيل (Assimilation) المعرفي، إلى ثقافة المواءمة المعرفية، ويمكن تطويرها بتوفير المعضلات الثقافية (Cultural Dilemmas) المتضمنة وضع الطفل في مواقف وخبرات تتطلب منه التفاعل معها، وينتج عن التفاعل تطور الطفل في الخبرات بفعل هذه المعضلات التي يتفاعل معها وتحقق تطورا معرفيا ثقافيا.

لذلك حينما توصف أنماط تفكير الطفل في مجتمع من المجتمعات، لا توصف معزولة عن العناصر الثقافية التي يعيش وفقها. فعلى سبيل المثال: إن معرفة طفل الكتاتيب قديما، كانت معرفة تعلم لفظية سمعية، وكان الأطفال فيها محكومين بالألفاظ المحفوظة لديهم، على صورة قوالب جامدة، تلك التي لا تقود إلى تفكير واع، وتدريبهم على الاقتناع بالاجابات الجاهزة، مما يمكن أن يطور لدى الطفل حالة التفكير السلبي (الهيتي، ١٩٨٨، ١٤٨)، يعاني الطفل حالة الجمود والتصلب الذهني، وينشأ مرهونا بمؤثرات الثقافة التي عاش وفقا لها، وبذلك كان الطفل مطيعا تحكمه الأوساط التي يوجد ضمنها، ويتطلع دائما إلى من يلقي اليه الأوامر، ويلوي رأسه للوراء للتأكد من سلامة سيره، أو يكون مسيطرا، متسلطا أسيرا لفهمه وتصوراته المشوهة بحاجاته ودوافعه... وينشأ تبعا

لذلك جيل محكوم بثقافة صادرة من سلطة ذات قوة تعزيزية أو عقابية (الخولي، ١٩٣٣، ٣٠٠) لذلك طور بعض الأفراد في هذا الجيل معرفة سماعية، شفاهية جامدة، لا يدخل نفسه فيها ويبقى متفرجا على ما يدور حوله عازلا نفسه عن ما يحدث من تطورات ثقافية، وظهور ظواهر جديدة تتطلب أعمال الذهن، ومعالجاته بطريقة تلائم العصر الذي يعيشه، فما قاله الشيخ هو الحقيقة، وغيره يجب الابتعاد عنه. مع أن شيوخنا لو عاصروا ما نواجه من تغيرات لتغيروا وأثرونا بالأفكار الماجدة التي قد تزيد تفكيرنا تحصينا واحتراما. نشأ جيل يتصف بالهامشية، والاستسلام الذهني والمعرفي، متلقيا مستجيبا مما أدى به استسلامه إلى ثقافة العسرة التي نتجت عن تخلف أدوات المعرفة وانحطاط التفكير بفعل تأخر الثقافة الذي لحق المجتمع جراء الاستعمار، وامتدت بعض آثار معرفته وتصوراته الثقافية وخبراته وفسادها إلى أبناء الجيل الحالي، واتسعت تبعا لذلك الهوة الثقافية المعرفية (Cognitive Cultural) التقليدية، تلك المرحلة التي أسمتها مارجريت ميد (Margaret Mead) بـ (Prefigurative Society) والمتضمنة حاجة الآباء لثقافة الأبناء، وبذلك يصبح الأبناء مصادر للكبار الراشدين. وهي ظاهرة تسود معظم المجتمعات التي تسير على طريق التطور والتغير، بهدف تحقيق صورة متقدمة موائمة لمتطلبات العصر الذي تعيشه.

ترتب على المرحلة الثقافية السابقة، ظهور خطورة شعور الأطفال بعدم أهمية غياب الوالدين، لفقدانهم القدرة على لعب دور النموذج، وبذلك فقد الراشدون دورهم لعناصر نموذجية ثقافية مؤثرة، وبذلك نادى بعض الباحثين بتطوير ثقافة الآباء من أجل تقبل سلطتهم• من قبل الأبناء.

يوضح محمد نوفل وسارة ثائر (١٩٨٧) في كثير من المناسبات، أهمية صورة الأب في تطوير ثقافة الذكورة لدى الطفل، وبخاصة المرحلة الحرجة في السنوات الأولى لتطوير شخصية الطفل، وغياب الأب مما يؤخر ظهور السلوك العدواني. وتعتبر ثقافة العدوان متطلبا سيكولوجياً مهماً لثقافة الولد الذكر، ولدور الأم ووجودها أهمية في تطوير ثقافة إشباع الحاجة إلى الأمن، ووجود السند لكل من الذكر والأنثى. ووجود الأب والأم ووجود ثقافتهما بما تتضمنه من عناصر متخصصة، أو بما تتضمنه من خدمات مقرونة بالحب والأمن، يطور وعياً إيجابياً لمعرفة آمنة متفائلة لدى الأطفال، ويسهم في تطوير ثقافة محترمة من الصغار للكبار، ويشكل الوالدان مصدراً ثقافياً من خلاله يتم نقل الثقافة بعمومياتها وخصوصياتها إلى الأطفال. وهناك خطورة ثقافية مترتبة على زيادة وتكرار عرض أدوار الأنثى أمام الذكر، تلك الأدوار الممثلة في نموذج الأم، لذلك فإن الطفل الذكر يتأذى إذا ما عانى من غياب ثقافة الذكر (الأب)، ولكن الأنثى في مأمن من ذلك الخطر، لذلك فإن ثقافة الأنثى مأمونة بوجود الأب أو غيابه، على أن يتوفر النموذج الأنثوي أمامها.

ينتقل الطفل إلى مؤسسة أكثر اتساعا، وهي المدرسة بما تحويه من ثقافة، يواجه الطفل معلمين وزملاء وكبارا راشدين بأدوار مختلفة. وتتسع لديه مطالب الأبنية المعرفية للمرحلة الأكثر طلبا ، ففيها تظهر سلطة الرفاق، وسلطة القوانين والتعليمات، وأفكار الطاعة مع الاستقلال، مما يفرض

• تكاد تكون هذه ملمحاً مميزاً للتقدم، إذ أن زيادة الفجوة بين ثقافة الأبناء وثقافة الآباء قد نتجت عن التقدم التكنولوجي والمعرفي الانترنتي السريع الهائل الذي قد يتعرض له الابن ويتأخر الأب عن متابعته.

على الطفل تطوير ثقافة وآليات الشلة (Group)، ومتطلبات المدرسة والنجاح واستكمال المتطلبات والوظائف، وقوانين الصداقة والألعاب التي يمارسها ضمن سياقات اجتماعية متعددة ومختلفة.

وفي هذه المرحلة تظهر قوة الثقافة التي يعيشها الطفل فإذا كانت الثقافة متطورة، تعي متطلبات المرحلة النمائية المعرفية - وكما هو معروف فإن الثقافة العربية ثقافة الكبار، ليس فيها أدنى مساحة لثقافة الأطفال، فإنه يمكن ملاحظة توازن الطفل الأدائي وفقها وتقل مشكلاته وتختفي آثار التخلف الثقافي- عبر العصور- النمائي الذي ينظر إليه على أنه تخلف سوى ذلك التخلف الذي يمكن ألا يصل فيه بعد إلى المرحلة التي تسمح له بالتفكير في البدائل المتاحة في مجتمعه بفهم، ويعود ذلك إلى قصور معينات الثقافة بمساعدة الطفل على النمو المعرفي وفق ثقافة متخصصة موجهة نحو الطفل واحترام متطلباته.

والثقافة العربية غنية بكثير من الكنوز، ولكنها في المقابل فقيرة ومجدبة تجاه تفكير الأطفال، نظراً لسيطرة معرفة الكبار الراشدين وأفكارهم، وصور تنشئتهم الاجتماعية وممارستهم الحياتية، ونظرتهم للطفل وثقافته. لذلك فالثقافة العربية ثقافة غير محصنة لأطفالها مما يجعل سلوك الطفل العربي هلاميا، يأخذ شكل المجال الذي يوجد فيه بدون معايير أو ضوابط مما يجعله بيئة سهلة لتقبل المتغيرات التي تصب عليه فيتأثر بها وتسير في عروقه المعرفية، وتصبح أحد ملامحه الثقافية. لذلك فإن الطفل العربي لم يدرب على إدارة ذهنه وفقا لمتطلبات الواقع، ولا توجد هذه الخبرة عند والديه حتى يتم تحصينه.

والطفل الخليجي مثل أى طفل عربي يمر به ما مر بالطفل من مراحل نمائية ويواجه ما يواجه أي طفل من معيقات ثقافية، ويلحق به ما يلحق بغيره من آثار سلبية أو إيجابية للثقافة النمائية ومتطلباتها، ويسلك تجاه متغيرات البيئة، ويحكم سلوكه نظام الثواب والعقاب الذي يفرضه الكبار الراشدون من حوله. وللطفل الخليجي أيضا خصائص بيئية ذات ملامح معرفية وأنماط تفكير، وأسلوب معالجة فرضتها الظروف البيئية الخليجية المختلفة، وهذا في صالح ذلك الطفل .

الأسرة الخليجية وسيط ثقافي لتربية الطفل :

تعتبر الأسرة الوسيط الذي يتفاعل معه الطفل الخليجي ليحمل عناصر الثقافة الخليجية، وذلك عن طريق ما ينقله الوالدان والكبار الراشدون من أفكار وأنماط سلوك، فالأسرة أداة تطبيع اجتماعي تحدد سلوك الطفل المرغوب. كما أن العمليات التثقيفية التي يمارسها الأعضاء الفاعلون على الطفل، تسهم في بناء أصول ثقافية لديه، وتهدف الأسرة من ذلك إلى تزويد الطفل بمخزون ثقافي يتحمل مسؤلية استيعابه ونقله للأجيال اللاحقة (الخضير، ١٩٩٤، ١٤).

وللأسرة الخليجية ظروف خاصة تسهم في طفلها. وقد تحددت هذه الظروف بدور الأم، وخدماتها التي توفرها للطفل، إذا كانت الأم موجودة حقيقة في البيئة النفسية للطفل، إذ بوجودها يتوفر للطفل نموذج لغوي، وثقافي، وأخلاقي. وبدور الأم الوسيطي يتطور نظام لغوي، يشكل قوالب الأفكار، ويساعد على تطوير ثقافة منتمية لمجتمعه.

إن غياب الأم الظاهري الممثل بإحلال الخادمات الأجنبيات ، محل الأم ، يجعل الخادمة بما تحمله من عادات وقيم وأساليب تفكير، وسيطا فاعلا، يتفاعل معه الطفل، ويطور ثقافة هشة ضعيفة تخلو من الأمن والجدية، ليس للأم فيها دور، وبذلك يتعطل اتصال الطفل بثقافة مجتمعه.

وقد أظهرت إحصائية بدولة البحرين ارتفاع نسبة الأمهات اللواتي يتحملن مسؤولية تربية الأبناء في القرى عنه في المدن، على اعتبار أن الامهات القرويات أكثر التصاقا بالابناء، نظرا لتفرغهن لتربية الاطفال ورعاية الاسرة. وقد أظهرت إحدى الدراسات الميدانية، في سلطنة عمان، أن ٢٥٪ من عينة الأطفال، في المرحلة الأولى من التعليم، ممن تستخدم أسرهم مربيات أجنبيات ، يقلدون مربياتهم في اللهجة ، وأن أكثر من ٣٠٪ منهم، تشرب لغته منهن، وذلك مقارنة بمجموعة ضابطة من أقرانهم الذين لا تستخدم أسرهم مربيات أجنبيات (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، ١٩٨١) كما أظهرت نتائج الدراسات غياب دور الأب في تربية الأبناء على مستوى القرية، وذلك لانشغاله بالعمل عن رعاية أبنائه، مما ترك آثاراً سلبية على استقرار الأسرة وعلاقات أفرادها بعضهم ببعض، والأمر نفسه بالنسبة لدول الخليج الأخرى (المبيض وآخرون، ١٩٨٠).

أما بالنسبة للمدينة ، فقد دخل عامل العمالة الناعمة على صورة خادمات أجنبيات أو مربيات. ولهذا العامل آثار متعددة الجوانب سلبية وايجابية. وإن هذه الظاهرة قد شملت معظم دول الخليج (الابراهيم، ١٩٩١، ٣٩) وإذا نظرنا إلى هذا العامل من وجهة نظر ايجابية، فإن المربية الأجنبية قد أدخلت لغة وثقافة أجنبية إلى لغة وثقافة الطفل، وبخاصة إذا كانت من المربيات مرتفعات الأجر إذ أن هؤلاء المربيات قد يتصفن بثقافة متوسطة ولغة أجنبية سليمة، ومفهوم ذات إيجابي نحو أنفسهن، وأعراف وتقاليد ثقافية تكاد تكون مقبولة. فإذا مارست هؤلاء المربيات عملهن الإنساني بأمانة، فقد يتمكن أن ينقلن للطفل ثقافة ولغة مناسبة، ويفتحن عينيه على ممارسات أخرى تثري مخزونه الثقافي والمعرفي، على ألا تغيب عن المجال الحيوي للطفل صورة الأم العربية وممارساتها ونماذج سلوكها، وأوامرها ونواهيها الفردية، لتطوير نظام ضبط مناسب للطفل .

إن توافر المربية الأجنبية يمكن أن يجعل المحيط الأسري أكثر غنى بالمثيرات الثقافية، إذ تنقل للطفل بعض عناصر ثقافتها المرغوبة التي تنمو وتتطور من جراء التعامل معه في مناسبات متعددة ومختلفة، لكن نظرا لميل بعض الأمهات الخليجيات إلى الاعتماد على المربيات والخادمات الأجنبيات، فقد قلت التأثيرات الإيجابية المتضمنة: (١) تفاعل ثقافة الوالدين وثقافة المربية، (٢) وعي الوالدين ومتابعتهم بالتصحيح والتقويم التي يمكن أن تغني فيها ثقافة الطفل وأن سيطرة ثقافة المربيات الأجنبيات يمكن أن تقلل من فرص صقله وجعله جاهزا للتكيف مع أفراد مجتمعه. وقد ترتب على غياب ومراقبة الوالدين بترك المربية الأمر الناهي في تربية الطفل معاناته النتائج السلبية، مما أبرز ظاهرة الطفل الخليجي الهامشي (الخضير، ١٩٩٤، ١٩٩) إذ أنه نتيجة تعاقب الخادمات والمربيات الأجنبيات على الأطفال، وجد جيل من الأطفال الهامشيين بمعنى أنهم لا ينتمون إلى ثقافة واحدة، ويفتقرون إلى الوحدة الثقافية. فإن الأطفال في ظل المربية أو الخادمة لا يستطيعون تشرب ثقافة

مجتمعهم كلها، فيأخذ الطفل شتاتا من الثقافة فيصبح غير قادر على التعامل بطريقة طبيعية (الشنتوت، ١٩٩٢، ٢٧) كما أن هذا الطفل نتيجة معايشة المربية الأجنبية فترات طويلة من حياته اليومية، يصبح إنسانا خائفا نظراً لأساليب التهديد والتخويف التي قد تمارسها الخادمة القادمة من ثقافة غريبة، أو الممارسات الخاطئة العدوانية التي تفرضها المربية جراء معاملة الوالدين التي قد لا ترضيها فتنقلها من الوالدين اللذين لا تستطيع مواجهتهما إلى طفل سلبي ضعيف ليس لديه حول ولا قوة لرد العدوان ، فيكبت صوره ويصبح مخزونا انفعاليا يظهر على صورة استجابات التردد والتجنب والخوف. ويكون الطفل حائرا بين ثقافتين ، وبين نظامين: نظام المربية ونظام الوالدين، لأن المربية لاتجيد اللغة العربية، لكي تقوم بنقل الثقافة العربية الإسلامية للطفل، ولا هي تستطيع نقل ثقافتها الأجنبية إليه لأنها ثقافة غريبة عن ثقافته، وبالتالي يصبح الطفل غريبا ومعزولا عن ثقافة قومه وأمته. وقد فتح هذا الأمر أعين المربين للانتباه لهذه الظاهرة، وأخذها بعين الاعتبار من أجل حماية الطفل الخليجي -والطفل العربي عامة- من ظاهرة التعدد الثقافي المرقّع(Patched Culture) والتي تتضمن أن يفكر الطفل بطريقة، ويسلك بطريقة أخرى.

كما أن وجود الخادمة الأجنبية•، ينمي في الطفل الاتكالية، ويطور لديه سلوك اللامبالاة، لما يتمتع به من حرية مطلقة بوجود الخادمة، ويطور لديه شعورا بعدم الأهمية من قبل الوالدين، مما يدفعه إلى أن يبحث عن الاهتمام خارج أفراد الأسرة، وبذلك تضعف قدرته على التواصل مع أفراد الأسرة (الشنتوت ، ١٩٩٣، ٤٦).

وترى أوجيني مدانات (١٩٨٦، ٨٨) أنه في ظل المربية الخادمة، فإن الطفل هو السيد المطاع، وجميع مطالبه مستجابة، لذا نجده عندما يخرج من بيته، ويتفاعل مع قوانين المدرسة والمجتمع، سرعان ما يضيق ذرعاً بما يواجهه من مواقف، وما يطلب منه من واجبات، ولا يستطيع مواجهة أصغر المشكلات أو المسؤوليات.

إن وجود الطفل لفترة طويلة مع الخادمة، وعنايتها المستمرة به، وتقديم كل ما يلزم له، يمكن أن يشكل بيئة نفسية (Psychological Environment) مؤثرة في الصورة التي يكونها الطفل عن الأم، وعن المربية، فيطور الطفل شعوراً بالألفة لصورة الخادمة، وسلوكها، ولغتها، وتصبح بالتالي مصدر أمن وحماية وسعادة له، يبحث عنها لغيابها، ويقلق لعدم وجودها، فيدمن على وجودها، وتصبح ضرورة لتكيفه وحياته داخل البيت، وهذا يؤثر سلباً عليه، إذ تصبح صورتها مطبوعة في تفكيره ولاشعوره، وتظهر هذه الصورة حية حينما يكبر هذا الطفل، ويفكر في اختيار زوجة المستقبل، وقد تصبح الزوجة المناسبة سيريلانكية، أو فلبينية، أو هندية، ولهذا خطورته الكبيرة على تماسك المجتمع العربي الخليجي وتطوره، وتماسك قيمه وقيم شبابه•.

• إن وجود بعض الخادمات التي أعطيت مساحة حرية كبيرة في التحرك داخل البيت دون ضوابط يمكن أن يطور ثنائيات تنشؤية (Rearing dualities) يزيد من الثنائيات التي قد يواجهها الطفل العربي من مثل ثنائية تربية الأب والأم، وتربية الأم وزوجة الأب الثانية والثالثة، وثنائية تربية الأسرة والمدرسة، وهي معضلة تثقيفية تتطلب معالجة شافية.

إن الطفل الخليجي الذي تعوّد على وجود عدد من الخادمات حوله، يمكن أن يطور ذات متضخمة ويصاب بعقدة السيد (Mr. Ego) ويظهر من جراء ذلك سلوكات غير مناسبة من مثل: تعوده إصدار الأوامر، والحاجة إلى الإشباع. وقد يترتب على ذلك إهمال الذهن، وسيطرة بعض الأنماط الخلقية السيئة مثل: انعدام الاحترام للكبير، واعتبار الآخرين خدماً وتطوير سلوك السيد المستبد الطاغي، مما يقلل لديه مشاعر الاستماع للآخرين، والامتثال للمعايير والقوانين، وينفي لديه دوافع الطاعة من أجل تطوير نظام قيمي وتكيفي مناسب. وبذلك فإن الخادمات الأجنبيات قد يسهمن في سوء تكيف الطفل مع أقرانه وأفراد مجتمعه، ويكن بذلك قد أدخلن في ذهنية الطفل المتلف (Distorted Child) الذي يتحدث بفمه ولا يسمع بأذنيه. وأن كل ذلك يؤخر في نموه الذهني والخلقي والاجتماعي. وبالتالي فإن الأم تدفع ثمن راحتها ورضائها خسارة لقيم نبيلة، وامتثال طفلها لقيم وعادات وأعراف مجتمعه تكون سبباً في طرده النفسي من أمته.

ويؤيد ذلك ما تم إجراؤه من دراسات وبحوث إذ تُظهر بعض الدراسات التي أجريت على أطفال من الإمارات العربية المتحدة، أن الأطفال الذين تربوا على أيدي مربيات أجنبيات يتصفون بانخفاض التحصيل، ويعانون من التوتر والانزواء، ويكونون أكثر طلباً للنجدة، وأكثر اضطراباً في صحتهم النفسية، بعكس الطفل الذي لا توجد في بيئته مربية أجنبية. وقد اتصف الذكور الذين كانوا أكثر تأثراً من الإناث بتأثير معاملة الأجنبية بأنهم أقل نضجاً انفعالياً، وأكثر قلقاً وتوتراً واتكالية من غيرهم من الأطفال (عبد الجواد، ١٩٨٥، ١٦١).

إن زيادة حيوية الخادمة والمربية•• في وسط الأسرة، يمكن أن يزيد من فرصة الاضطراب في أنماط السلوك الذهنية، وما يرتبط بذلك من عادات وتقاليد. ويمكن أن يغير في نظام توقعات الطفل، ويربك أحكامه وقراراته السلوكية التي يصدرها، إذ تضطرب لديه عمليات القبول والرفض، وتصبح أقل مناسبة للموقف، وإن تكرار ذلك يمكن أن يؤخر عملية نمو التكيف السوي.

إن شعور الطفل الفوري براحة الإشباع، وتلبية الأوامر التي تصدرها الخادمات الأجنبيات يعزز اتجاه كسل استخدام ذهنه ويطور صفات الكسل، والاتكالية ويقلل ميله للتفاعل مع الأطفال من مثل سنه. ويسهم ذلك في انعدام علاقات التبادل في التفاعلات القائمة بينه وبين أقرانه ممن هم في عمره. وقد يترتب على ذلك بناء نظام خاطىء للتعميمات للعلاقة بين الطفل والطفل، والطفل والراشد. وتنقل الأسرة تأثيرات تفاعلاتها مع المجتمع إلى الطفل. وقد مرت الأسرة الخليجية

• قد يحمي الشاب الخليجي من مثل هذه الظاهرة، ما قامت به الدول الخليجية من إصدار قانون منع الشاب الخليجي بالزواج من نساء أجنبيات، على أن لا يكون ذلك قصراً أو جبراً، وأن يتخلل عرض هذه الفكرة بطريقة محببة، فاهمة، تقدر مشاعر الشباب وميلهم للحرية وتزيد من مشاعرهم الوطنية.

•• إن تقديم هذه القضية على ذهن الطفل السلبي يحفر آثاراً يصعب إزالتها، أو التدخل من أجل تقليل آثارها مستقبلاً. فمسؤولية حل هذه المشكلة تقع أولاً على الأب الذي يتطلب خدمات منزلية؛ خدمات السيد، المتفرج، ويتأخر عن تقديم المساعدة اللازمة للأم التي تقبل أية مساعدة -الخادمة هي الحل- من أجل إنجاح مهمتها الأسرية. وللأم دور تحمل مسؤولية أكبر من أجل تقليل أو الحد من هذه الظاهرة، لضمان طفل سوي في ثقافة عربية إسلامية.

بتطورات كثيرة، أحدثت نقاط تحول في ممارساتها وسلوكها، مما انعكس على تربية الطفل وتفكيره وتفاعلاته. إذ أن تحسن الحالة الاقتصادية، وزيادة العوائد، والدخول، قد أدخل تحسينات كبيرة على موجودات المنزل، وأثرى محتوياته، مما ترتب عليه ظهور نظام خدماتي مختلف، يمكن أن يترك آثاره على الطفل، مثل: وجود سائق وسيارات متعددة، وزيادة مناسبات السفر والانتقال من مدينة لأخرى حسب مصالح الأب. ونتيجة لتعدد زوجات الأب، وتعدد جنسيات هؤلاء الزوجات، نشأت آثار كثيرة تؤثر على بنية الأسرة العربية الخليجية، وسلوك أطفالها، ويقلل من احتمال احترام الأطفال للنماذج السلوكية التي تمارس في البيت.

يرى سعد الدين إبراهيم (١٩٨٨، ص ٥٣) أن زيادة معدل التزاوج بين عرب الخليج والأجنبيات، قد أسهم في إيجاد جيل هجين من الناحية العرقية والسلالية واللغوية. فجزء من هذا الجيل ذوو آباء عرب محدودي التأثير ثقافياً، مما يترتب عليه وجود جيل يحمل الجنسية العربية الخليجية تحتاج إلى عناية واهتمام ورعاية، وتتطلب أحياناً إعادة التربية وتقويمها من آنٍ لأخر للحفاظ على شخصية الشباب وسلامة تكيفهم.

قد يترتب على هذه الظاهرة، ظهور أنماط تفكير متضاربة، تبتعد عن العلمية، لانشغال الطفل بحل صراعاته الثقافية الواردة الناتجة عن ثقافة الأب الغائبة التي لا تظهر أمام مرأى الطفل على صورة ممارسات، وثقافة الأم التي قد لا تلاقي الاحترام الكافي لتمثلها كونها ليست الأم المربية التي ساد بدلاً منها ثقافة المربية. وفي كثير من الأحيان يحل الطفل صراعاته هذه، بالهروب من تأثير الجهتين، ويطور سلوكاً مضطرباً متضارب المعايير، وذلك يمكن أن يؤخر تكيفه، ويطور لديه أنماط تفكير منحرفة، بوعي أو بدون وعي.

تواجه الأسرة الخليجية أثر تعددية الثقافة الوافدة. إذ أنه نظراً لكون منطقة الخليج منطقة جاذبة للعمالة الوافدة، ونظراً لكون القاعدة البشرية الخليجية المحلية محدودة الحجم، فقد استلزمت خطط التنمية الطموحة هذه استجلاب الأيدي العاملة من الخارج. وتضاعفت هذه العمالة الوافدة عدة مرات، خلال العقدين الأخيرين، إذ قفزت من أقل من (٥) ملايين في منتصف الستينات إلى حوالي (١٠) ملايين في منتصف السبعينات، وإلى حوالي (١٥) مليون في منتصف الثمانينات. (ابراهيم، وعبد الفضي، ١٩٨٥، ٣٠).

وقد مثلت العمالة الوافدة أكثر من (٥٠٪) من متوسط جملة قوة العمل في أقطار الخليج في منتصف الثمانينات. وفي بعض البلدان مثل الإمارات، مثلت العمالة الوافدة أكثر من (٨٥ ٪) من قوة العمل الكلية. ويأتي عادةً أكثر من نصف هذه العمالة من بلدان غير عربية وبخاصة البلدان الآسيوية، وفي مقدمتها الهند، وألباكستان، والفلبين، وسيرلانكا وكوريا.

أما العمالة العربية، فقد انحسرت في منتصف الثمانينات، إلى أقل من النصف، وتأتي في مقدمتها العمالة المصرية والسودانية واليمنية والأردنية والفلسطينية (إبراهيم، ١٩٨٨، ٤٤).

ترتب على هذه العمالة أن طور الأطفال بعض الاتجاهات السلبية في تفكيرهم، وأنماط السلوك

الممثلة لتفكيرهم تجاه الفيوضات النفطية التي حظيت بها دول الخليج، وجلبت واجهات حضارية، ولم تجلب حضارة جديدة في المجتمع الخليجي (رضا، ١٩٩١، ١٥٤). إذ أن الطفل لا يتعلم ممن هم أقل منه حظاً وغنى وثقافة- ولو كان ذلك تصوراً غير حقيقي- ويرفض التعلم من معلمين غير معلمي بلده. كما أن الأطفال ينقلون بعض اتجاهات الراشدين السلبية، تجاه العمالة الوافدة، مما يقلل من احترامهم لهؤلاء الراشدين، وتدني الإفادة من خبراتهم. وأن لذلك آثاراً سلبية كبيرة، ومادام الطفل يقضي نصف سنوات طفولته أو أكثر في التفاعل مع الأفراد الأجانب على صورة معلمين أو خدم، أو سائقين فإن ذلك يقلل من فرص نمو الطفل الاجتماعي والذهني المناسب. وأن ذلك قد يؤخر النمو التحصيلي والثقافي للطفل في سنواته الذهنية للتعلم. وأثر كل ذلك يقع على مخزون الطفل الذهني. فليست أمامه مصادر ثقافية صافية، يتشرب منها الخبرات الملائمة، وليس أمامه إمكانية البقاء والمحافظة على ثقافته، وأسلوب تعلمه، وحياته، لكي يطورها، ويبرزها، ويجعل فرص تعديلها، وتطويرها، متاحة من أفراد حريصين على تصحيحها، من مثل: الوالدين أو الراشدين الغيورين على تنشئته التنشئة السليمة.

وقد يترتب على ذلك أن يتمثل الطفل أسهل أساليب التفكير والسلوك وأكثرها تلبية لحاجاته، بغض النظر عن نتائجها السلبية الجانبية. وأن ذلك قد يطور لديه ثقافة انفصامية غير منتمية لبقعة محددة في العالم وبالتالي يخسر الطفل شخصيته، ويضعف تأثير مجتمعه وثقافته عليه، ثم يخسره مجتمعه في النهاية. وأن كل ذلك يسهم في انعدام ثقافة التفكير للطفل بهدف دفعه إلى الحداثه والمعاصرة والمواءمة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

نتاجات سيادة منحى التفكير في التربية الخليجية:

حدد مكتب التربية العربي لدول الخليج مجموعة النتاجات التربوية المرصودة للتربية الخليجية، معتمداً على نتائج مجموعات من الدراسات، وقد كان غرضه من ذلك تحسين أوضاع التربية في دول الخليج العربي. وقد ضمت هذه النتاجات التي ظهرت على صورة ممارسات وأداءات يومية تعكس ثقافة مجتمعهم، وإليك النتاجات: (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٤، ٢١):

١. اكتساب الطفل المفاهيم الإسلامية الأساسية.

٢. اكتساب الطلبة المهارات الأساسية للاتصال اللغوي.

٣. اكتساب القدر الضروري من المعلومات البيئية والمفاهيم العلمية والتكنولوجية، والكمية والاجتماعية.

٤. تنمية شعور الطفل بالانتماء والولاء والاعتزاز بوطنه وعروبته وإسلامه.

٥. تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الأطفال.

وقد ظهر هناك عدد من الصعوبات عند دراسة خريطة النتاجات التعليمية، التي صاغها المجتمع الخليجي، في كل المراحل التعليمية في التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم الجامعي.

كما ظهرت أصوات تعبر عن عجز التعليم الخليجي عن تحقيق كثير من الغايات التي كان مؤملاً أن يحققها وقد أطلق عليه الجلال (١٩٨٥، ١٦٤) الأعراض المرضية الحادة، وهي:

١. لم يحقق التعليم هدف تكوين الإنسان القادر على تحقيق ذاته، والاستمتاع بقدراته، والمشاركة البناءة في حياة المجتمع الدينية والخلقية والاجتماعية والاقتصادية.

٢. لم يحقق التعليم هدف إعداد الإنسان لملاحقة التغير السريع في المعلومات والتكنولوجيا بإكسابه مهارة التعليم الذاتي والتفكير الناقد وتقبل التغيير والقدرة على التلاؤم معه.

٣. تدني قدرة نتاجات التعلم على تلبية احتياجات المجتمع.

ذكر الجلال (١٩٨٥، ١٢٨) عدداً من الانتقادات المترتبة على تباين درجة استيعاب تأثير مؤثرات التغير الاجتماعية على تربية الطفل، والمؤشرات النوعية للتعليم. وحدد المؤشرات بالتالي:

١. ضعف مستوى الكثير من خريجي المدرسة في المهارات الأساسية.

٢. انعدام الدافعية والرغبة في التعليم وعدم القناعة بضرورته وتوقع الإفادة من نتائجه.

٣. ضحالة الرؤية الموضوعية لدى الكثير من الطلبة، وضعف الثقة بالنفس في مواجهة الآخرين، في طرح الآراء بقناعة.

٤. ضعف الإحساس الوطني والانتماء والحرص على المصلحة العامة.

٥. الاتصاف بقيم وعادات اجتماعية مضادة لأهداف التربية مثل: الأنانية، والتنافس العدواني، والاتكالية، واللامبالاة، وانعدام الدافعية للعمل، والنزعة الاستهلاكية، والمحلية الضيقة.

يعرض عبدالعزيز الجلال في تحليله لتحديات تعليم الأطفال في منطقة الخليج العربي (١٩٨٨، ٧٠) أسباب ضعف الفاعلية النوعية للتعليم، وهي:

- المناهج متهمة بعدم الملاءمة.

- المعلمون متهمون بعدم القدرة أو بضعف الإخلاص والجدية والإدارة كذلك، وانخفاض قدراتهم التكنولوجية التي ورثوها من أنظمتهم التربوية التي جاءوا منها (رضا، ١٩٩١، ١٥٣).

- الطلبة متهمون بضعف الدوافع للتحصيل والتعلم.

- الجو الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وما فيه من وفرة مادية ووسائل لهو ولعب وتسلية متمثلة في التلفزيون، والفيديو، والمجلات، والكتب المثيرة الجذابة للناشئة تشكل عناصر طرد ومصادر مزاحمة للتعلم المدرسي.

- الأسرة متهمة بعدم التعاون ومتابعة تعليم أبنائها وبناتها.

ويظهر في ما رصده عبدالعزيز الجلال الغيرة الشديدة على الثقافة والتعليم- باعتبار أن التعلم والتعليم هما مادة ثقافة المجتمع- مما أدى به إلى عدم الرضا عما تحققه المدرسة الخليجية مع أن السلبيات والانتقادات التي ذكرها لا تخلو منها أية نواتج تربوية في أي مجتمع عربي، حتى المجتمعات

ذات التاريخ الطويل في هذا المجال. كما أنه بوضع يده على هذه المراجع يريد أن يفتح أعين المخططين والمنظرين الخليجيين على مصادر الألم لتقصيها واجتثاثها إما بالتخطيط لها، أو بتعميق الفهم لها لكي يتم تحاشيها قبل أن تستفحل وتصبح المدرسة الخليجية منطقة جغرافية لا تنتمي للمنطقة الثقافية والمجتمعية التي توجد فيها، كما هو الأمر في الجامعات الأمريكية التي توزعت في مناطق الشرق الأوسط.

يتفق الباحث في هذا المنحي مع عبد العزيز الجلال، أحد وزراء التربية البحرينية على فخرو الذي يتحدث في كلمته بمناسبة افتتاح الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية المنعقدة آنذاك في البحرين عام (١٩٨٢) فيقول:

"إن التعليم العالي يعاني من عدم ملاءمته لنهضة تنموية ذاتية بعيدة عن التبعية الاقتصادية الجديدة، فيها مقومات الاستمرارية وخصائص التطور والابداع. حتى لقد رأينا أنواع الجيل المسخ تلو الجيل المسخ يتخرجون من جامعات وينتشرون في الأرض العربية، دون أن يكون لهم تأثير حاسم في صراع أمتهم مع الجهل والفقر والمرض والتخلف والتجزئة (رضا، ١٩٩١، ١٦٥) والافتراض في هذا المجال أن خريجي جامعات الخليج سيكونون قادة تربويين وسياسيين، وقادة ثقافة ومجتمع، ويتوقع منهم القيام بالدور الأكبر في نشر أوليات ثقافة خليجية مناسبة لتربية جيل خليجي تتحقق فيه أهداف وفلسفات الأمة الخليجية ويعتقد أن هذا الطموح كبير، ويفترض في هذه الفترة القصيرة أن يصبح لهذا التأثير الكبير ملامح مميزة له تجعله يمتاز فيها بخصوصية ثقافية عن باقي ثقافات الأقطار العربية الاخرى•".

ويعود لوم عبدالعزيز الجلال، وعلي فخرو، ومحمد جواد رضا إلى ما تتمتع به مدارس مجلس التعاون من إمكانات وما تزخر به من كل جديد من الإمكانات والتقانات المتعددة، يضاف إلى ذلك، ما يقدم للطفل في المدرسة من قدر هائل من المعلومات المتجددة والذي يقدم على أيدي خبراء في هذا المجال. كما أن المناهج لم تعد مقصورة على عدد من المواد بل اتسع الأمر فيها من حيث الفحوى والمضمون شمل العديد من الأنشطة، وأصبح الطفل وكأنه موسوعة متنقلة.

يرى خضير السعود الخضير (١٩٩٤، ١٧٥) أنه قد أصبح من خصائص الطفل الخليجي أنه لم يعد المتلقي للعلم فقط، وإنما ناقل له أيضاً، فالطفل يعود إلى المنزل بكل جديد يحاول شرحه لأبيه وأمه، ويدهش في بعض الأحيان لعدم قدرة والديه معرفة شيء، أو عدم قدرتهما على شرحه له. ويؤكد أيضاً أن منطقة الخليج تعيش مرحلة تعلم الآباء الكثير من المعلومات والمعارف الجديدة من الأبناء، خصوصاً وأن الكثير من الآباء لم يكتب لهم الحظ في الحصول على القدر الكافي من التعليم. وقد اتفق في هذا مع سعد البواردي (١٤١٣) بذهابه إلى أهمية تربية الآباء قبل الأبناء.

• هذا مع العلم أنه قد ظهرت قيادات تربوية خليجية تتمتع بكفاءة عالية، وفهم متعمق، ممن تخرجوا من جامعات أجنبية ذائعة الصيت والشهرة مع محافظتهم على أصالتهم الثقافية، وانتمائهم، وغيرتهم على مكاسب مجتمعاتهم العربية، مقاومين بشدة عوامل التحلل الثقافي.

من تتبع الحالة التعليمية للطفل الخليجي، ودراسة مدخلاته التربوية الراهنة ، فانه يجد أنها لم تكن بيئة ثقافية تزود الطفل بمدخلات تثير ذهنه وفكره، وإنما تركزت نحو أوليات التربية وأصول التعلم، بهدف تحسين مواطنته، وزيادة انتمائة، وتهذيب سلوكه. أما ثقافة التفكير فهي من المراتب العالية التي يمكن أن تشكل مطمحا لمربى الخليجي، ولا يعتمد فيها (بجزء كبير) على ثقافة الراشدين غير المنظمة، لأن الراشدين آباءً وأجداداً لم يتعاطوا استرتيجيات التفكير كأسلوب حياة أو نمط معالجة لمشكلاتهم وبالتالي، قصروا عن الاسهام في هذا المجال، وذلك يقتضي وضع المسؤولية التربوية ممثلة في الروضة، والمدرسة بتبني استراتجيات التفكير في سلوك الأطفال، وإدخال هذا المنحنى عبر وسائط محددة مثل المواد والانشطة المدرسية حتى يصبح التفكير موضوعا يعايش ويختبر، ويصبح خبرة مألوفة، يمارسها الطفل في كل موقف يواجهه. وبذلك تصبح الروضة والمدرسة قائدة لتوجهات حديثة تدفع فيها أفراد المجتمع الخليجي، ممثلا بأبنائه وشبابه إلى العصر الحالي.

كما يفترض ألا تكون تربية ثقافة التفكير عشوائية، وموسمية، وبدلا من ذلك أن تكون هدفاً مصاغاً ومحدداً، يدفع إلى تحقيقه المعلمون، ويشجع على ممارسته الأطفال، وينمو في كافة الوسائط الشعبية الثقافية ووسائل الإعلام المختلفة.

وتطلب ذلك، أن يبذل المعلمون جهداً في استغلال المواد الثقافية الخليجية: من عناصر تراث وموجودات، وآثار، وقصص وأعلام وسير، من أجل توظيف الممارسات الذهنية وأعمالها في هذه الوسائط مما يشعر الطفل بالأهمية، والنفع والفائدة التي يحصلها، من آليات يتعلمها في المدرسة والروضة، ويوظفها في موجودات الحياة في الشارع الخليجي.

ثقافة التفكير للطفل الخليجي والمستقبل :

إن ثقافة التفكير للطفل الخليجي فكرة ممتدة من الواقع إلى المستقبل. إذ أن التفكير في مستقبل ثقافة التفكير هو محاولة رسم ملون لخريطة المستقبل، تجعل تفكير الأمة ومخططاتها تفكيراً مرسوماً ومنظماً بعيداً عن العشوائية. وقد غاب التفكير في المستقبل، ومستقبل تفكير الأطفال بسبب الإطمئنان إلى نتائج المخرجات التي يتزود بها الطفل، منذ دخوله المدرسة، حتى تخرجه فيها، وذلك بسبب بساطة ووضوح مسيرة الحياة. أما في الوقت الحاضر فقد أختلف الأمر، فإن الطفل لم يعد يكرر خبرات والديه، ومعلميه، والنماذج المحسوسة التي يتعرض لها، والمهنة التي يرثها عن والده، أو ما تؤهله له حالة الأسرة الاقتصادية والاجتماعية. وقد كانت هذه الأمور في مجملها قابلة للسيطرة والضبط. كما أن عوامل تسارع المعرفة والتكنولوجيا، والتفاعلات التقنية العالمية، وتسارع الاحداث، دفعت بأهداف جديدة للظهور تحت المنظر التربوي لأن يتجاوز حدود الواقع والدخول في مستقبليات واعتبار متغيراتها.

إن نتاجات المستقبل أصبحت مختلفة عن الماضي والحاضر، مما تطلب اعتبار ذلك في التخطيط والإعداد للولوج إلى المستقبل بأمان. كما أن هذه النتاجات غير محددة بعوامل، وليس من السهولة السيطرة عليها ، وتفرض أحياناً فرضاً على المجتمعات. وحتى لا يدخل المربي الخليجي في دوامة

الاستجابة لمتطلبات لم يعد لها، وحتى لا يباغت بعنصر المفاجأة، لذلك لابد من التفكير بوعي لاستيعاب هذه المتغيرات وإدخالها بصورة مقبولة تستدمجها الثقافة الخليجية بيسر وسهولة، وبدون أخطار جانبية يمكن أن تقع نتائجها على الطفل، الذي يشكل أداة تفعيل، ومحور المستقبل للمجتمع الخليجي.

تقوم الدول عادة بين الآونة والأخرى بمراجعة أهدافها بعد أن تتوافر لديها أدلة على نواتجها. وبخاصة الدول التي تتمتع بحاضر مزدهر، وتقوم بذلك بهدف التنبؤ بصورتها المستقبلية. وقد مثل الأدب التربوي الأمريكي بذلك في تقرير "أمة في خطر" (Nation at Risk) الذي قدمته اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٣).

أما بالنسبة للفرد العربي، فقد قضى ردحا طويلا من الزمان، منذ عصر النهضة الحديث وقبله وهو يعود إلى الوراء، يطيل درس الماضي والتعلق به، وكأن وجدانه وعقله يقيمان هناك في أعماق التجربة التاريخية، لايكادان يغادرانها (ابراهيم وآخرون، ١٩٨٥، ١١).

إن الاحتفاء بالماضي بصورة مبالغ فيها تبتعد عن الحاضر ولا تتوازن مع المستقبل والاستعداد له، يحرم المجتمع من التقدم وذلك لأن أبسط شروط التقدم للانطلاق من الواقع وظروفه، وما استجد فيه من متغيرات وعوامل، أفرزتها المرحلة التاريخية الى الأمام.. والوعي بهذا الواقع من تجاربه الناجمة ضرورة من الضرورات لكنها ليست الضرورات جميعها. ذلك أن الاحتفاء بالماضي إذا لم يكن له إضافة في الحاضر يصبح عبئا على الحاضر والمستقبل (ابو ريشة ١٩٨٨، ٢٥٥).

التقدم يعني "المستقبلية النقدية" أي يعني بدراسة السلوك أو الفكر المتوجه نحو المستقبل، وهو يحمل ويمارس قيما نقدية عالية فيما يتصل بالماضي والحاضر، والنظر في القيم السائدة والمنشودة، والتقدم أيضا هو فلسفة للتغيير باتجاه احترام الإنسان، بغض النظر عن خصائصه الديموغرافية، والانفتاح على التجربة الإنسانية.

إن الاهتمام الحديث بالدراسات المستقبلية في مجال التربية في الأقطار الخليجية، لا ينبغي أن يكون نتيجة النظرة إلى أن للمستقبل صورة محسنة من الواقع (نوفل وسارة ١٩٨٧، ٨) وأن لا تكون هذه نظرة طوباوية مثالية غير واقعية، ولكن من أجل التمكن من السيطرة على المستقبل للوصول إلى عالم أفضل، حتى لا نسمح لكثير من المشكلات أن تحدث نتيجة غياب النظرة المستقبلية في الماضي، ونتيجة لإهمال التوقعات والتحذيرات ، فإن ذلك يمكن أن يقلل اتصالنا بالمجتمع ومشكلاته، ويؤدي إلى فشل المخططات المستقبلية له.

لما كانت الدراسات المستقبلية تعالج ما "يحتمل أن يكون" لا" ما يتحتم وجوده".. فإن ذلك يرجع إلى أنه منبثق عن معطيات الواقع ومحاولة فهمه وتفسيره، وإلى أين يمكن أن تؤدي هذه الدراسات التي تعكس الصورة الإيجابية أو ألسلبية للسلوك الذي يؤديه الأفراد. وكلما أحكمت هذه الدراسات ضبط المتغيرات أو تم قراءتها جيدا، كانت أقرب إلى الدقة. ويفترض بعض الباحثين أن الصفة الأهم

لدراسات المستقبل في دول العالم الثالث هي تلك الصفة التحذيرية التي تتيح الفرصة لأصحاب القرار أن يتحكموا في مواطن الخلل، ويضعوا الخطط العلاجية لتغيير المستقبل قبل مجيئه (أبو ريشه ١٩٨٨، ٢٥٨).

إن الإنسان العربي بشكل عام والإنسان الخليجي بشكل خاص معني باعتبار أن المستقبل ليس منقطع الصلة عن الحاضر، وهو ثمرة ما نفعله أو ما لا نفعله من الآن حتى ذلك التاريخ، وإذا طمحت الدول العربية إلى التنمية الشاملة، وتحقيق مركز قوي في حلبة العلاقات الدولية، أو إلى غير ذلك من الأهداف، فعليها أن تدرك أن شيئا من ذلك لن يتحقق إلا إذا تم الأخذ بأسبابه من الآن. وأن ما ينفذ من قراءات وخطط وما يتحقق من أهداف يدفع بالمستقبل في هذا الاتجاه (ابراهيم وآخرون، ١٩٨٥، ٦١).

إن المؤسسة التربوية في الدول العربية تخضع في نظمها التربوية لأنظمة خارجية إما بفعل تفكير المربين الذين تبنوا أفكار الجامعات التي تخرجوا فيها، أو بفعل السياسات التي تستخدم لحل المشكلات بأنماطها المختلفة، مما يجعل صناعة المستقبل سياسة غربية. وينبغي أن يتم التفريق بصورة أساسية بين الإنفتاح على تجارب الآخرين وثقافتهم، وبين التبعية الثقافية التي يظل فيها البلد تابعا دون اختيار أو مستقبل حر، ليطبق تجارب الآخرين بعيدا عن ظروفها الموضوعية والثقافية، ومنفصلة عن الاستعدادات التي تتخذ في أرض منشئها، سواء ما كان منها على مستوى المجتمع أو على مستوى المؤسسة (نفس المرجع السابق ١٩٨٨، ٦٢).

في مجال تصور المستقبل والعمل على صنعه وتشكيله، في مجال المؤسسة التربوية التي تعد مصدرا وأداة لتغيير الثقافة- نجد أن الدول الخليجية معنية بدراسة العناصر التي تسمح بإدخالها في نظمها التربوية. إذ أن لكل نظام تربوي ثغرات وعناصر هدم. وعلى هذه الدول أن تفيد من ذلك بتحاشي الثغرات التي ظهرت سلفا عند التخطيط أو بالتخفيف من آثارها قدر الامكان. إذ على من يختار نظاما تربويا من الشرق أو الغرب، أن يبحث عن مقومات النجاح في هذا الطريق من واقع مجتمعه، وليس لما حققه هذا النظام من نجاح في هذا المجتمع أو ذاك، أو تسليما غير مبرر لما تقوله النظريات التربوية هنا وهناك.

يوضح التقرير المجمل في صياغة استراتيجية تطوير التربية العربية (جامعة الدول العربية ١٩٧٦) أن التربية العربية تتطور بالتركيز على تحديث العقل العربي، وتمكينه من استيعاب روح العصر (رضا، ١٩٩١، ٢١). كما تضمن التقرير إعادة تشكيل البنى التربوية القائمة وتجديدها، وضرورة تغيير فلسفة التربية ومحتواها وأدواتها بحيث تكون أكثر تفاعلا مع المجتمع ومشكلاته... ويؤدي ذلك بدوره إلى تطوير محتوى التعليم وأدواته وطرائقه وأساليبه، من خلال تطوير المناهج، وتطوير التقنيات التربوية والوسائط المتعلقة بإدارة ذهن المتعلم واستغلال أقصى قدراته.

إن بداية التخطيط للمستقبل والعناية بمتطلبات دخوله، يتم بالتخطيط لرعاية الطفل، والتوجه نحو ثقافة متميزة للطفل. ويقتضي ذلك بتبني الافتراض الذي مفاده " أن التعليم قبل المدرسي

يشمل كل ما يناله الطفل منذ أن يولد حتى سن بداية التعليم النظامي.." (براشكا، ١٩٨٤، ٤) كما أن مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة الرعاية والتعليم. وقد ذهب الأمير طلال بن عبدالعزيز آل سعود إلى أن الطفل دعامة الأسرة، والأسرة هي نواة المجتمع ، وحتى تستطيع مجتمعات العالم النامي أن تحقق لنفسها تقدما مرموقا في مضمار التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، عليها أن تبدأ وقبل كل شيء بتنمية العنصر البشري.

يفترض محمد جواد رضا (١٩٧٥) أن الطريق إلى محاولة تشخيص علاقة التربية بمستقبل الإنسان العربي في الخليج، يبدأ بتحليل الدور الذي ستلعبه كل المتغيرات المستقلة المحددة بقيام المدن والتصنيع، والتربية وصراعها مع المتغيرات المعتمدة والمحددة بالصحراء والرعي، والصيد، والتقليد. ويلاحظ أن هذا التحليل قد تم افتراضه قبل عشرين عاما، وأن قيمة هذه المعرفة في الحاضر المعاش- الذي كان مستقبلا حينما تم تأليف كتابه بعنوان "التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي..." للحكم على مدى ثبوتية العلاقة بين المتغيرات المستقلة وبين المتغيرات التابعة التي افترضها.

ولقد تعرضت عائشة اليسار (١٩٨٦، ١٢) للنتائج الإيجابية للتغير الاجتماعي المعاصر في دول الخليج، وقد حددتها باتساع آفاق المعرفة للغالبية العظمى من الأسر، واستقرار الأسر صحيا واجتماعيا، وتوفر وسائل التعليم لكافة أبناء الأسرة، وإسهام المرأة في متطلبات التنمية بأدوار جديدة، وظهور صور جديدة متقدمة في مجال الرعاية الاجتماعية للأفراد، والتحول السريع في التعامل مع المتغيرات التكنولوجية. كذلك فإن أهمية تأثير هذه النتائج وانعكاسها على الإنسان الخليجي، تتطلب عملية تطوير الإنسان الخليجي إلى استغلال أقصى ما تؤهله طاقاته وقدراته، وبداية هذا الاهتمام ينبغي أن تكون بالاهتمام بالطفل الذي يمثل نقطة انطلاق بناء المواطن (وهدان، ١٩٨٥، ٥).

ويرى محمود عجاوي (١٩٨٦) أن ذلك يتطلب أيضاً إعادة بناء الثقافة للتفكير والنظر إلى عملية تصنيع الترميم من حيث هي أداة لإعادة البناء الثقافي الاجتماعي (رضا، ١٩٩١، ٢١). إن نظام التربية والتعليم في دول الخليج قد توفرت فيه خاصيّة المطاوعة، بحيث تيسر له سبل تطوير نظام الاستقلال. وقد ربط في دراسته التي شملت دراسة النظام التعليمي في دولة الإمارات من العام (١٩٠٥-١٩٧١) بالاستقلال السياسي، ويمكن أن يكون قد تبنى افتراضا مفاده "أن الاستقلال السياسي يتبعه استقلال تربوي.." والموروثات الثقافية تخالف ذلك... إذ أن ذلك يكون هدفا مستقبليا، أما درجة تحققه فهي مرهونة بعدد من المتغيرات المجتمعية المختلفة.

لقد ذهب جواد رضا في فكرته السابقة إلى الاهتمام بالتفكير الديناميكي الذي يتصف بالمرونة والقدرة على استيعاب موجودات العصر وأفكاره وتكييفه لكي يناسب البيئة، وتصبح المتغيرات التكنولوجية عربية وقابلة للتذوق في الثقافة العربية. وهذا يتطلب إعادة صياغتها لكي يستفيد الناشئة العرب منها وتساعدهم بذلك على الدخول في العصر الجديد بأمن وثقة.

ويشير محمد جواد رضا كذلك إلى أهمية تعليم الكبار، لأن لأمية الراشدين إفرازات سلبية أبجدية

ووظيفية. ويؤكد جونار ميردال (Myrdal، 1968، 182) هذه الأهمية لأن المواقف اللاعقلانية، والجهل، وضعف المهارات بين الكبار تميل إلى إبطال مفعول تعليم الأطفال والشباب، وأن تعليم هؤلاء الكبار يكتسب قيمة وظيفية كأداة لزيادة فاعلية تعليم الصغار.

يضيف ميردال إلى أن اتخاذ القرار المناسب الذي يتبنى انفتاح التفكير وتشجيع الكتابة والمعارف الواسعة والمتخصصة في معاملة الأطفال والتخطيط لهم من قبل كل الراشدين المخططين، سوف ييسر اكتساب مهارات معينة تساعد على تسريع عملية العقلنة، وسيطرة المعالجات الذهنية لحلول المشكلات الحياتية، كما أن ذلك بدوره يوفر مزيدا من الدافعية والاستعداد لاكتساب مزيد من المعرفة والمهارات اللازمة لإثراء ثقافة المجتمع عادة.

يفترض محمد جواد رضا (١٩٩١، ١٨٣) أن التعليم في دول الخليج، يميل لأن يكون حرفيا (Dogmatic) وسلطويا (Authoritarian)- بمعنى الالتزام بالنص والمطبوع وما تتضمن المناهج الدراسية- ويفعل القليل لتشجيع روح التفاؤل، واتخاذ المواقف النقدية أو إثارة الاهتمام بالتربية الذاتية خارج أسوار المدرسة.

ولتوضيح مدى سوية أية ثقافة مربية للتفكير لدى الناشئة، فإنه يمكن الاحتكام إلى معايير حددها ميردال في متلازمته (Myrdal Syndrome). وإذا زادت نسبة توافر هذه المعايير، فإن ذلك يظهر نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق مبدأ "استثمار الإنسان..." وإذا تم ذلك بفاعلية فإن ذلك يدل على توافر الشروط اللازمة لنجاح المؤسسة التربوية المهمة في تحقيق التنمية الإيجابية والتي يتم تقويمها بأدوات ظاهرة، والفاعلية في تقديم نظم التفكير وأساليب العيش وأنماط التعامل الاجتماعي بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية.

إن متغيرات المستقبل المفروضة على ثقافة الطفل الخليجي هي متغيرات تكنولوجية. لذلك فإن صورة الطفل الخليجي في المستقبل هي صورة الطفل الذي يتعامل مع المتغيرات التكنولوجية تعاملا عصريا، وفق نظم مجتمعية، لأن هناك علاقة تأثيرية متبادلة بين التكنولوجيا وبين الثقافة الاجتماعية. فالتكنولوجيا هي أولا وقبل كل شيء منتج ثقافي أنتجته ثقافة اجتماعية (شبكة، ١٩٨٩، ٢٥٥). وأن طموح المجتمع الخليجي استعارة التكنولوجيا بدون الأيدلوجيا بهدف أخذ الفوائد وترك الإضرار (الخوري، ١٩٨٧، ٥٧).

يواجه المخطط لثقافة التفكير- المتضمنة الإفادة من التطبيقات العملية للمعارف المتوافرة بهدف تحقيق المعرفة- بقضية نقل التكنولوجيا. ويقصد بنقل التكنولوجيا (الأخذ بمعرفة أو خبرة تكنولوجية من مجتمع تكون متوطدة فيه إلى مجتمع لم تعرف فيه من قبل) (Pursell,1980) 37. وقد تخطى المربي الخليجي قضية الخوف من التكنولوجيا لتسربها في الحياة وتألفها مع العناصر الثقافية الخليجية، ولم يكن مفتونا بها منذ البداية لشعوره بدرجة من الاقتدار المادي، وسعة المساحة الثقافية لاستيعابها مثل هذه العناصر. فلم يمر بصدمة المستقبل التي مر بها الأمريكي، الناتجة من إحساس الأمريكي بعدم الاستقرار في حاضره، لمعرفته بأن مستقبله سيكون مغايرا تماما لذلك

الحاضر، وعدم معرفته بالاتجاه الذي يمكن أن تأخذه تلك المتغيرات المستقبلية (Toffler, 1970). ولم يتعامل الخليجي أيضا كما تعامل معه كثير من دول العالم الثالث من حيث نظرتهم للتكنولوجيا التي كانت أكثر تقدما، والنظرة الخرافية التي طورتها بعض دول العالم الثالث لها، التي ذهبت إلى أن التكنولوجيا جعبة ساحرة تضم في ثناياها حلولا غريبة وخارقة (شبلة، ١٩٨٩، ٢٢٥).

كما أن المربي الخليجي المؤهل يمكن أن يسهم في تهيئة الظروف المدرسية المناسبة لمساعدة الطفل على استيعاب مدخلات التكنولوجيا في ظروف آمنة، بعيدة عن المؤثرات الجانبية السلبية، مثل: الخوف أو القلق، أو التجنب.

يفترض أن المربي الخليجي يمكن أن يسهم ولو بجزء بسيط في غزو المستقبل أو المشاركة في غزوه، وذلك عن طريق مقاومة ما يمكن أن تحمله الثقافة من بعض عناصر التخلف، أو ما يحمله الفرد من أشياء تفرض عليه عدم الاستجابة للتحديات الراهنة، وإذا لم يقم بذلك فإنه سيكون في النهاية موضوعا لهذا الغزو.

ويذهب محمد عابد الجابري إلى أن الجيل الصاعد ليس له قضية ولا يعرف القضايا، ولكنه يعرف المنفعة، وما يشكل به رأيه في أمور تغزوه غزوا، ويتم هذا الغزو عن طريق التقنيات المتعددة (الجابري، ١٩٩١، ١٦٩).

يضيف الجابري "ستعنى الأقمار الصناعية التي تعمل جاهدة لاختراق سمائنا وأذهان الأطفال من أجل بث ما تملك به عادات الناس وتكيفها وفق سلعتها، ويبث أخلاق وطموح الأمم صاحبة هذا النفوذ. لذلك فإن الفكر العلمي إذا تم التعامل معه تعاملا نقديا فاننا -كمجتمعات عربية- سنفيد منه لا باستنساخه، ولكن بمحاولة بيئية وادخاله في الحجم الثقافي العام بالشكل الذي يجعله قابلا للتمثيل.

يشكل التخطيط للمستقبل -لادخال الطفل وفقه- عاملا ضروريا، إذ أن هناك ضرورة لأن يدرب الطفل على تنظيم معرفته وخبرته للتعامل مع الثقافة المعاصرة، مما يساعده على تنظيم حياته. وأن مستحدثات العصر أصبحت تتطلب أن يكون الطفل فاعلا وحيويا في تطوير البيئة وتنظيمها، لكي يسهل عليه التعامل معها، والتربية هي أداة ذلك، وأن يطور الفكرة كقوة تمسك بالأشياء، وتسيطر عليها بدلا من ان تمسك به الأشياء.

ومازالت تهيئة الثقافة التي تتيح الفرصة لممارسة التفكير هدفا عاما وشاملا، تتضمن جميع مراحل التنشئة والتطبيع الاجتماعي. ومازالت الطبقة الخليجية المفكرة تطالب بأن يكون هدف التربية "تنشيط وتنمية التفكير لإظهار القدرات الابداعية على صورة أداءات ملموسة..." (رضا، ١٩٩١، ٢١).

وقد استند المفكرون الخليجيون في تبني فكرة تنشيط العقل وتنمية القدرات الإبداعية إلى الفكرة التي تنص على أنه لم تنجح أمة من الأمم في التقدم وتطوير وسائل حياتها، إلا بعد أن نجحت في تطوير أسلوب مناسب للتعامل بين الناس، يمكن كل فرد من استغلال طاقاته الكامنة، إلى أبعد

الحدود، وذلك بتوفير الحرية، والمبادرة والتفكير المستقل، وإتاحة الفرصة للرضا بنتائج العمل، وإعطاء العقل دوره للمحاكمة على أساس من الدلالة والموضوعية والمقارعة (الجلال، ١٩، ١٨٠). لذلك، وحتى تتوفر ثقافة التفكير للطفل ثم للشباب، فإن المجتمعات الخليجية بحاجة إلى تربية متميزة، وتربية ديناميكية تحويلية، وليس إلى تربية ثبوتية تثبيتية، تأكيدية للذات والاستقلال عن الموروث الثقافي الذي يشكل أساسا لبناء ثقافة التفكير (رضا، ١٩٩١، ٢٣).

لذلك يمكن تحديد المعايير على النحو التالي (Myrdal، 1968، 153):

- عدد الأميين في المجتمع.
- عدد الأطفال الملتحقين بالمراحل التعليمية.
- درجة انتظام الأطفال وانهماكهم في الأعمال الصفية والمدرسية.
- طول المدة التي يقضيها الطلبة في المدارس ومراحل التعليم التي يتمونها.
- نتائج التحصيل المدرسي ومستوى المهارات التي يتقنها الطلبة ومجالات تفوقهم وإنجازاتهم في الامتحانات.
- أنواع المعارف التي تنتشر بين أفراد المجتمع بأجهزة -غير الأجهزة المدرسية- التقليدية عن طريق مراكز خدمة المجتمع.
- مدى تطبيق الناس للمعرفة المقدمة لهم عن طريق حياتهم اليومية، في الصحة المنزلية، وتدبير شؤونهم الاقتصادية والعائلية، وإدراك الأمور الحياتية العامة وتتبعها.

برامج تعليم التفكير:

هناك اتجاهات مختلفة متعددة لتعليم التفكير، وأكثرها انتشارا اتجاه دي بونو (DeBono) الذي ضمنه مؤلفاته المختلفة والمتعددة (De Bono, 1994, De Bono,1991,3, De Bono, 1984, 16).

إذ حدد في واحد منها برنامج الكورت (CORT) مخططا تفصيليا لتربية التفكير وتنميته في التعلم والتعليم، وقد صاغ نموذجه بخطوات إجرائية، وأوصى بتطبيقه بعد أن وضح أن هذا البرنامج اتصف بدلالات صدق عملية إجرائية بعد تطبيقه في بلاد اجنبية مختلفة، ثم بلاد عربية أخيرا، وذكر ملاءمته لمختلف البيئات والثقافات في العالم (De Bono, 1984).

وتبنى اتجاه تضمين التفكير في برامج الدراسة المختلفة على أن يدرس في مادة مستقلة تسمى "تعليم التفكير..." ويخصص لها على الأقل ساعتين أسبوعيا، ويعد لها خطة منهاج، ومادة دراسية تؤلف لتحقيق ذلك. وقد تنقل دي بوتو لنشر هذه الفكرة في اقطار العالم المختلفة، ومعه أدلة فائدة المشروع.

وصدى لصوت دي بونو ظهر اتجاه آخر ينادي بتضمين مهارات التفكير ضمن كل المواد الدراسية، إذ أن المادة الدراسية تعتبر الوسيط الأكثر مناسبة لتنمية التفكير وتطوره، على أن يعد المعلمون الإعداد

المناسب لذلك ويدربون كفاية لتحقيق مهارات تعليم التفكير ضمن المواد الدراسية المختلفة، (Sternberg, 1997, 2) فإن ذلك يحقق فائدة كبيرة.

كما يوصي العلماء المعرفيون مثل برونر، واوسوبل، وبياجيه، وبرانسفورد، وماير (Byrnes,1996) بأن أداء الأطفال الذهني وتفكيرهم يتحدد بالزمن المستغرق في العمل على المهمة، وعلى العمليات الذهنية المعرفية (Mental Cognitive Processes) الموظفة في الموقف التعلمي، واعتبروا أن التفكير ومادته وعملياته هي بمثابة الخلاط (Blender) الذي توضع فيه المواد، وبقدر سعة الخلاط (Capacity)، وقدرته، والتفاعل بين المواد تتحدد نتاجات (Outcomes) التفكير المتحصلة لدى الفرد في مواقف التعلم والتحصيل، ومن أجل توضيح فكرة التعلم افترض المعرفيون أن ليس هناك تعلم واعتبروه مرادفاً للتفكير، فالتعلم تفكير. فوظيفة المعلم في هذه الحالة مساعدة المتعلم على استخدام وتوظيف أكبر قدر ممكن من العمليات الذهنية. باعتبار أن ذلك يطور مهارة التفكير (Zohar, 1999 .(Fong & Cox, 1999,

وسواء استخدم منحى دي بونو، أو منحى علماء التفكير المعرفيين، فإن كلاهما سيحقق تنمية التفكير، ويعمل على توعية المعلمين والمخططين، ومؤلفي المناهج في تبني هذا المنحى - منحى تنمية التفكير- وسيساعد ذلك على توضيح التوجه (Orientation) نحو التفكير في كل مرفق من مرافق الحياة، ومواقف التعلم.

وإن تقدم الاتجاهات المعرفية، وازدهارها وجّه الانتباه في معظم أقطار العالم إلى استراتيجيات تعليم التفكير لدى الناشئة، مما له أهمية في تحقيق أهداف التربية المتقدمة وهي نقل النظرية للتطبيق، وزيادة استقلالية المتعلم (Wadsworth, 1996, & Henson, 196).

وأمام الطفل الخليجي الفرص المواتية لتحقيق ذلك بما يتوافر لديه من إمكانات، ومواد تعليمية وخبراء في كافة المجالات، فإنهم بتخطيطهم وتبنيهم للسياسة التي تتجه نحو تنمية التفكير، يستطيعون نقل وتعليم وتربية الأطفال الخليجيين نقلة نوعية، وجعلهم أكثر مواكبة لأفكار العصر، واستحداثاته، ويعتبر هذا الهدف من الأهداف المهمة الجديرة بالاهتمام من قبل الوالدين، والتربويين، والمنظرين كذلك.

وتقتضي تربية التفكير للطفل الخليجي الاهتمام بالنظرية النفسية التي توجه نحو فهم متغيرات الطفل الشخصية، ومطالبه النمائية المعرفية، واللحظات الحرجة التي تتطلب الاهتمام والمتابعة وتكامل الخطط بين المؤسسة التربوية، والبيئة الأسرية، والتركيز بشكل رئيسي على عمليات تطور الأبوة والأمومة الصحيحة لكي تظهر ممارسات من مثل ظروف الأسرة المطورة للتفكير، خصائص الوالدين المطورين لتفكير الأبناء، البيئة الأسرية الخليجية المناسبة لتطور تفكير الطفل.

ويتوقع في البداية الغرابة لهذه الصيحة، ولكن بعد فترة قصيرة يصبح التحدث عن ذلك ثقافة وواقعية، ومجال تربية، وعناية بنوعية تربية الطفل الخليجي وتحديد توقعات أدائية (Performances

Expectancy) للطفل ومعايرته مدى سوية الأسرة الخليجية في تربية طفلها. ومع ذلك يبقى هذا تحديا يواجه المجتمع، يتطلب تضافر جهود علماء النفس والمعلمين والمربين وأولياء الأمور لتحقيق هذا الهدف.

عند محاكمة الأوضاع التربوية والثقافية الخليجية، ومدى ملاءمتها لتبني أهداف ثقافة التفكير وتحقيقها لدى الناشئة فإنه يمكن القول: إن الأمة الخليجية بما يوجد فيها من عناصر بشرية، يمكن أن تؤهل بكفاية لتتحمل هذه المسؤولية، وبما توافر لها من إمكانات مادية، وما تتمتع به من مسافة قريبة للأمجاد العربية وفرها توافر إمكانات اللغة العربية وبناها السليمة لدى جيل الأباء والأجداد، وتوافر عناصر التكنولوجيا المكيفة لاستخداماتها وعقلية الفرد الخليجي، وقدرة النظم التربوية الخليجية على تحديد حاجاتها عند الإفادة من الخبراء العرب والأجانب، ومرونة العناصر الثقافية السائدة، كل هذه العوامل تجعل امكانية تطوير الثقافة الخليجية وإنجاحها في مهمة تنمية ثقافة التفكير لدى الطفل الخليجي الذي يمثل أساس أي تطوير ويجعله أمرا ممكنا.

وقد تكون الدولة الخليجية بما يتوافر لها من امكانات، وخبرات، وموارد تحقيق هذه التربية الذهنية وتربية التفكير التي ترفد الجوانب الأخرى من شخصية الطفل، أكثر تلبية، إذ لديها الإمتدادات التاريخية، والثقافية العريقة التي تزيد من قدرات تأهيلها.

وقد تخرج الدول الخليجية بنموذج يكاد يكون فريدا، تفرد إمكاناته الكامنة وخصائصه، وانفتاحه، وتفاعلاته الغنية مع أمم العالم لكافة جهاته، واتجاهاته، مع المحافظة على أصالة الثقافة، وعمق الانتماء لجذور الثقافة، ويكون الطفل الخليجي نتاجا لهذا الوعاء الحصين.

التوصيات:

إن فحص أدب التفكير المتوافر في التراث النفسي والتربوي للأطفال، وتقصي استراتيجيات تعليم التفكير، وأساليب التخطيط له وعوامل تطويره، ومن خلال استعراض ما تضمنته الدراسة التحليلية في مسح الواقع والممارسات الحالية والأدب الذي توافر في هذا المجال أمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

- توجه الجهود نحو دراسة مراحل تطور التفكير العملية، وتقصي الأسباب البيئية التربوية والظروف المناسبة لتنمية التفكير.

- توجيه الجهود نحو فهم العوامل المؤثرة في تطوير العملية والاتجاه نحو ذلك.

- توجيه الجهود نحو التربية الوالدية (Parenting) لرعاية تطور الأطفال المعرفية، وعمليات التفكير، والانتباه نحو العوامل الشخصية المؤثرة في ذلك وإعداد برامج تثقيفية وورش لمعلمات الروضة.

- تشجيع بناء برامج تنمية التفكير للأطفال في الروضة والمدرسة في مختلف المراحل التعليمية، وربطها في البيئة الخليجية ثم البيئة العربية، والاستفادة من التراث العربي في إغناء برامج تربية

الطفل.

- التوجه نحو الجوانب العملية التطبيقية في الإعداد والتدريب والورش المصممة لتربية الطفل الخليجي، ومتابعة ذلك لتحقيق الأهداف المحددة لذلك.

المراجع

المراجع العربية:

١. ابراهيم، سعد الدين، (١٩٨٨). تأثيرات التغيرات الاجتماعية -الاقتصادية المتسارعة على الطفولة العربية في الخليج في كتاب، التعليم للطفولة في مجتمع متغير، العين، جامعة الامارات العربية المتحدة ص(٤٤-٥٣).

٢. ابراهيم، سعد الدين، وعبدالفضي، محمود، (١٩٨٥). صور المستقبل العربي، بيروت، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحدة، مشروع المستقبلات العربية البديلة في منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط ط٢، ص (١١-٦٢).

٣. ابراهيم، سعد الدين، (١٩٨٦). أساليب تنمية الوعي القومي لدى الطفل العربي في كتاب، الأطفال وحروب شتى في العالم العربي، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي الثالث.

٤. الابراهيم، عبدالرحمن حسن، (١٩٩١). التربية الخليجية.. إعداد الإنسان الخليجي أم إعداد المواطن الخليجي- تعقيب- مجلة التعاون، العدد ٢٣، ص (٣٧-٤٢).

٥. أبو ريشة، زليخة، (١٩٨٨). التعليم والطفولة في مجتمع متغير، العين، جامعة الامارات العربية المتحدة، ص (٢٥١-٢٥٩).

٦. براشكا، فيدا، (١٩٨٤). أطفالنا مستقبلنا: رعاية صغار الأطفال وتعليمهم، باريس، اليونيسيف التعاوني، اليونسكو، العدد ٧، ص (٤-٧).

٧. البواردي، سعد، (١٤١٣ هـ). تربية الآباء قبل الأبناء، جريدة اليوم، المملكة العربية السعودية، جدة، العدد (٧١٧٠)، ٩ شعبان، ص١١.

٨. الجابري، محمد عابد، (١٩٩١). الفكر العربي ومهام المستقبل، جامعة قطر، مجلة من ثمار الفكر، الإصدار الرابع عشر، العدد ١، ص (١٦٩).

٩. جامعة الدول العربية، (١٩٧٦). استراتيجية التربية العربية، (التقرير المجمل)، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٠. الجلال، عبدالعزيز، (١٩٨٥). تربية اليسر وتخلف التنمية، الكويت، عالم المعرفة، عدد ٩١.

١١. الجلال، عبدالعزيز، (١٩٩٨). تحديات تعليم الأطفال في منطقة الخليج العربي في التعلم للطفولة في مجتمع متغير، العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

١٢. حجازي، مصطفى، (١٩٩٠). ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية.

١٣. الحمد، عبداللطيف يوسف، (١٤٠٨ هـ). التغيرات الاقتصادية والتطورات المستقبلية في الخليج

العربية، مجلة التعاون، العدد التاسع.

١٤. الخضير، خضير بن سعود، (١٩٩٤). الخصائص المستقبلية لطفل الخليج، المملكة العربية السعودية، مجلة التعاون، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي، السنة التاسعة، العدد ٣٥، ص (١٤، ١٧٥، ١٩٩).

١٥. الخوري، فؤاد اسحق، (١٩٨٧). تهيئة الانسان العربي للعطاء العلمي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، ص (٥٧).

١٦. الخولي، أسامة، (١٩٩٣). أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي، محمد جواد رضا، الطفل والمجتمع، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ص (١٨٨).

١٧. رضا، محمد جواد، (١٩٧٥). التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٨. رضا. محمد جواد، (١٩٩٣). الطفل والمجتمع، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ص (٢٩٥-٣٠٧).

١٩. رضا، محمد جواد، (١٩٨٦). الطفولة العربية بين التغابن الاجتماعي وقصور الرؤية التربوية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي حول الطفولة والتنمية، تونس، في عام ١٩٨٥ شهر آذار.

٢٠. رضا، محمد جواد، (١٩٩١). التربية الخليجية.. إعداد الإنسان أم إعداد المواطن الخليجي؟ المملكة العربية السعودية، مجلة التعاون، الأمانة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي، ص (٢١، ٥٦، ١٥٣، ١٥٤).

٢١. زيدان، عبدالباقي، (١٩٨٠). الأسرة والطفولة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر.

٢٢. سلطنة عمان، (١٩٨٤). دراسة أثر المربيات الأجنبيات على الأسرة العمانية، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والمديرية العامة للشؤون الاجتماعية.

٢٣. السيار، عائشة، (١٩٨٦). الأسرة والتغير الاجتماعي في دولة الامارات العربية المتحدة، الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة شؤون اجتماعية، العدد التاسع، ص (١٢).

٢٤. شبكة، حسني، (١٩٨٩). نقل التكنولوجيا، توضيح المفاهيم، في ندوة التنمية الاجتماعية في أقطار الخليج العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مطابع البيان التجارية، ص (٢٢٥).

٢٥. الشنتوت، خالد أحمد، (١٩٩٢). خطر المربيات غير المسلمات على الطفل المسلم، جدة، دار المجتمع للنشر والتوزيع، ص (٢٧، ٤٦).

٢٦. عباس، شفيقة ابراهيم، (١٩٩٨). ثقافة الطفل في دولة الامارات.. الواقع والطموح. في التعليم للطفولة في مجتمع متغير، العين، جامعة الامارات العربية المتحدة.

٢٧. عبدالجواد، عصام، (١٩٨٥). التنشئة والتوافق المدرسي، في كتاب دراسات وقضايا من المجتمع

العربي الخليجي، المنامة، البحرين، مكتب المتابعة لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بالدول العربية الخليجية، ص (١٦١).

٢٨. عبدالله، اسماعيل، صبري، (١٩٨٧). استراتيجية التكنولوجيا، استراتيجية التنمية في مصر، أبحاث ومناقشات المؤتمر العلمي السنوي الثاني للاقتصاديين المصريين، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص (٧٧، ٨٢).

٢٩. عبدالمعطي، يوسف، (١٩٨٣). أمة معرضة للخطر، ترجمة، تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة رسالة الخليج، عدد ١٢، ص (٨٨).

٣٠. عجاوي، محمود، (١٩٨٦). تطور التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، (١٩٠٥-١٩٧١)، الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة ٢٤، العدد ٩٦، ص (١٠٥-١١١).

٣١. فالين، جورج افسنت، (١٩٧١). صور من شمال جزيرة العرب في منتصف القرن التاسع عشر (ترجمة)، سمير شبابي، بيروت، دار الشروق، ص (١٠٧).

٣٢. المبيض، ممدوح، كمال، فؤاد، والجشي، بهية، (١٩٨٠). واقع واحتياجات الطفولة في البحرين، المجلس الأعلى للشباب والرياض، دار الشروق.

٣٣. مدانات، أوجيني، (١٩٨٦). تربويات، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص (٨٨).

٣٤. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، (١٩٨٧). واقع التعليم في دول الخليج العربي، الرياض.

٣٥. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، (١٩٨٤). صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، الرياض، المجلد الأول.

٣٦. نصار، علي، (١٩٨٤). هذا القادم من جديد، ماذا أعددنا له؟ المعلوماتية في الوطن العربي، المستقبل العربي، السنة السابعة، العدد الخامس والستون، ص(٣٧).

٣٧. نوفل، محمد ونبيل وسارة، ثائر، (١٩٨٧). الأسس النظرية والمنهجية لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، البحرين، ندوة الرؤي المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، ص(٨).

٣٨. وهدان، أحمد يوسف، (١٩٨٥). التحولات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على الأحداث، الشارقة، دولة الامارات العربية المتحدة، مجلة شؤون اجتماعية، العدد السابع، ص (٥).

المراجع الأجنبية:

References:

1. Byrnes, J., (1996). Cognitive development & Learning in Instructional Context, Boston: Allyn & Bacon.

2. DeBono, E., (1984). Critical thinking is not enough, Educational Leadership, 42, PP: 16-17.

3. DeBono, E., (1984). The CORT Thinking Skills Program, New York, Pergamon Press.

4. DeBono, E., (1991). The Direct Teaching Thinking Sin Education & the Cort Method. In S. Macllure & P. Davis, (Eds.), Learning to think, thinking to learn, (PP: 4-13). Oxford, UK. Pergamon, Press.

5. DeBono, E., (1994). Thinking Course, New York, Fact On File, Inc.

6. Fang, A., & Cox, B., (1999). Emergent metacognition: A study of Preschoolers' literature behavior, Journal of Research in Childhood Education, 13, PP: (175-178).

7. Gredler, M., (1997). Learning & Instruction. Columbus, Merrill & Imprint of Prentice-Hall.

8. Lichona, T., (1988). Four strategies for fostering character development in children, Kappan, Vol.69, No.6, P (102).

9. Myrdal, G., (1968). Assiann drama- An Inquiry in the Poverty of Nations. N.Y., Pan Theon, A Division of Random House, P (153).

10. Pursell, C., (1980). Technology in America: A History of Individuals and ideas. Washington, D.C. Voice of America Forum, P (37).

11. Schunk, D., (2000). Learning Theories, An Educational Perspective. Columbus, Merrill. P: 233.

12. Sternberg, R., (1997). Thinking Styles, New York, USA, Cambridge University Press.

13. Wadsworth, B., (1996). Piaget's, Theory of Cognitive and Affective Development. White Pklaints, NY: Longman.

14. Toffler, A., 1970. Future Shock, N.Y. Random House.

15. Zohar, A. (1999). Teacher's Metacognitive Knowledge & the instruction of higher order thinking. Teaching & Teacher Education, 15, PP: (413-429).

كتاب العدد

مهارة تعليم التعلم

إعداد وتأليف: ناديا محمد العريفي
عرض: الدكتورة معصومة احمد ابراهيم- أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية الاساسية

الكتاب يقع في ١٤١ صفحة من القطع الصغير، تشتمل على سبعة فصول (أقسام)، بالإضافة إلى التقديم، والمقدمة، وقائمة المصطلحات، والخاتمة، وقائمة المراجع العربية والأجنبية. تحاول الباحثة خلال عرضها تقديم إطار لتطوير العملية التعليمية في ضوء بعض المفاهيم النفسية التربوية الحديثة، وذلك لمواجهة التغيرات المعلوماتية الجديدة. ولتحقيق هذا الهدف حاولت المؤلفة توظيف بعض قوانين التعلم الكلاسيكية والحديثة، مبرزة دور مشاركة المتعلم في العملية التعليمية بدلا من سلبيته. وهو أمر جيد إذا تم معالجته في الإطار المطلوب حيث ذهبت المؤلفة بموضوعها وهدفها الحسن إلى الخوض في نظريات كلاسيكية، وأفكار سيكولوجية بحته، وعالجتها بسطحية مما جعلها تحيد عن تحقيق هدفها النبيل، والذي نهدف إلى تحقيقه جميعا. فالأمر يتطلب تعمقا في الأطر النظرية المفسرة، وإلماما بالمفاهيم النفسية الحديثة المتفق عليها، ولعل العرض التالي لفصول الكتاب يقدم دليلا على رؤيتنا السابقة.

ففي القسم الأول الذي يضم ست صفحات فقط، استعرضت المؤلفة مواصفات الأسلوب التقليدي السائد في العملية التعليمية. وكذلك الأسلوب الحديث والذي اكتفت بذكر أهميته دون التركيز على مقوماته أو مواصفاته. ثم ذكرت حقائق عن نسبة التعلم دون إسنادها إلى مرجع. وذيلت القسم برسمين توضيحيين، أحدهما لنظريات التعليم أو التعلم (غير محدد)، وشكل يوضح التعليم من خلال الدمج.

أما القسم الثاني فتحدثت فيه المؤلفة عن ما تسميه "نظرية التعليم السلوكي" قاصدة بها نموذجي بافلوف وسكنر في التعلم وليس التعليم، مركزة على مفهوم التعزيز أو "التدعيم" بإعتباره الميكانزم الرئيسي لتفعيل عملية التعلم، مع ضرب بعض الأمثلة المستمدة من مقرر التغذية. وطرح نموذج لتسجيل خطوات العملية التعليمية من قبل المعلمين.

وفي القسم الثالث قدمت المؤلفة بعض المعلومات عن "نظرية بناء المعرفة الذاتية" والتي تسمى مرحلة بناء التصورات عند بياجيه. فالقسم لا يشتمل إلا على معلومات عن النمو المعرفي عند بياجيه رغم أنها حاولت إقامة صلة بين بناء التصورات والتعليم المتكامل، ولم تتضح الصورة نهائيا طيلة الفصل.

ثم إنتقلت في القسم الرابع للحديث عن "نظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي" محاولة تطويقها لخدمة ما يسمى "بالتعليم الجماعي أو التعاوني" أو حل المشكلات بشكل جماعي، وكأنه عصف ذهني، ثم تطرقت للحديث عن ما تسميه هي "التعليم الإنتقالي" وفي إعتقادنا أنها تقصد إنتقال أثر التدريب.

وفي القسم الخامس تحدثت عن "نظرية التعليم الإدراكي" مثل نموذج المعالجة المعلوماتية، والمعالجة الإدراكية، وهو حديث مبتور عن "نظرية معالجة المعلومات". وأنهت الفصل بتحليل الاستراتيجيات أو خطوات حل المشكلات.

وفي القسم السادس تطرقت المؤلفة إلى تعليم التفكير بعناصره الثلاثة وهي، القيام بعملية المراقبة الذاتية، والقيام بإستدلالات، والتفكير المنطقي، ثم إنتقلت مباشرة إلى تعريف الذكاء العام، والذكاء المتعدد كما ترى هي، ثم إنتقلت مباشرة إلى بعض طرق التفكير مثل الاستنباط، والاستنتاج، والاحتمال. ثم عادت ثانية للحديث عن تصور لخريطة ذهنية أثناء معالجة المعلومات في الذهن.

وأخيرا تحدثت عن موضوعها الأصلي في القسم السابع وهو "اكتساب المهارة" وخطوات اكتسابها بالطريقتين التلقائية والواعية دون إيجاد رابط بينها وبين المفاهيم النفسية والعاملية أو حتى تقديم تعريف علمي إجرائي للمهارة.

وبتحليل المحتويات نجد أن إسهام المؤلفة في مجال علم النفس التربوي لا يتعدى ١٠٪ في أغلب الأحوال، فمن أهم إيجابيات المؤلفة أنها لفتت الإنتباه إلى موضوع حيوي، ألا وهو النهوض بالتعلم المدرسي وزيادة كفاءته في مواجهة التيارات والتغيرات والمتغيرات العالمية.

إلا أن المعالجة والروابط التي أقامتها بين المؤسسة التربوية وعلم النفس التربوي جميعها متهالكة، وتحتاج إلى إعادة صياغة، وأسانيد علمية، وأسلوب آخر في التعامل مع المفاهيم النفسية الحديثة.

أما بالنسبة لنقد محتويات الكتاب، فيمكن تلخيصه بالنقاط التالية:

أولا: لفت نظري اسم الكتاب وهو "مهارة تعليم التعلم" وهو اسم غير معبر تماما عن محتوى الكتاب وليس له معنى سيكولوجي أو تربوي واضح. واقترح إعادة التسمية بـ "تطبيقات تربوية لبعض نظريات التعلم" أو "المعاني التربوية في النظريات الكلاسيكية في التعلم" أو "تعلم عادات في الأداء الأكاديمي"... الخ.

ثانيا: القسم الأول من الكتاب به معلومات وإحصائيات غير مستندة إلى أي مرجع علمي، وذلك على الرغم من توثيق بعض المعلومات في الأقسام التالية.

ثالثا: تسمية النظريات في القسم الثاني "بنظريات في التعليم السلوكي" خطأ كبير وقعت فيه المؤلفة، وليس خطأ مطبعيا حيث أنه متكرر في أكثر من موضع. فهي نظريات في "التعلم" ولا علاقة لها بشكل مباشر بالعملية التعليمية فبافلوف لم يكن معلما، ولا مهتما بشكل مباشر بالعملية التعليمية.

رابعا: حدث خلط كبير بين نموذجين أو نظريتين في التعلم، إحداهما خاصة ببافلوف والأخرى خاصة بسكنر، فقد تحدثت عنهما المؤلفة بأنهما يمثلان نظرية في التعليم السلوكي، ناهيك عن المعروض من أفكار عن النظريات ضئيل للغاية، ويشوبه نوع من الخلط، ويحتاج إلى إعادة نظر كاملة في ضوء المراجع العلمية الحديثة، ويمكن أن ترجع المؤلفة في هذا الصدد على سبيل المثال لا الحصر إلى كتاب Theories of learning إعداد Hilgard أو المراجع الحديثة في مجال علم النفس التربوي.

خامسا: القسم الخامس من الكتاب بإسم "نظرية التعلم الإدراكي" هي في الأصل "نظرية التعلم المعرفي" حيث ترجمت المؤلفة مصطلح Cognitive بإدراكي وليس معرفي وما هي ترجمة Per-ception في هذه الحالة. ولقد تكرر هذا الأمر في عدة مواضع هي:

- ص ٧٨: نموذج المعالجة المعرفية، وليس الإدراكية.
- ص ٨١: نموذج التركيبة المعرفية، وليس الإدراكية.
- ص ١٢٦، ١٢٧ في قائمة المصطلحات.

سادسا: بالنسبة لتعريف المصطلحات، فقد أعطت المؤلفة نبذة عن المفاهيم وليس تعريفا للمفاهيم الواردة.

سابعا: الجزء الخاص "ببياجيه" وحديثه عن التعلم غير واضح، ويحتاج إلى إعادة تحليل في ضوء المفاهيم الأساسية التي قدمها بياجيه.

ثامنا: الجزء الخاص بالتطبيقات التربوية (نهاية كل قسم) يفتقر إلى التوثيق ولا يتمشى مع المعلومات المقدمة.

مقالات

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

ماذا يجب على الطفل معرفته:

استعرضنا في العدد السابق ماذا يمكن للطفل معرفته في مرحلة الرياض والسنوات الأربع الأولى من المرحلة الإبتدائية، وسوف نستكمل ذلك في عرض ماذا يمكن أن يعرفه في عامه الخامس والسادس من المرحلة الإبتدائية (أولى وثانية متوسط).

في هذا العمر يبدأ المتعلم بتحمل مسئوليات أكبر لتعلمهم حيث تحتل هذه المرحلة تحديا أكبر لهم وذلك لأن مدرسيهم يتوقعون منهم أعمالا مدرسية ومنزلية أكثر.

إن التلميذ في هذه المرحلة يستمتع بشكل عام بالمدرسة، فهي مرحلة تكوين الصداقات مما يبرز أهمية ضغط الجماعة. تعد هذه المرحلة مرحلة مناسبة لتحمل المتعلم مسئولية أكبر وتشجيعهم على العمل المستقل في حدود معينة.

- المهارات الرياضية.

يتمكن المتعلم في هذه المرحلة من تكوين فهم أعمق لمهارات الحساب مثل القسمة المطولة، وقسمة الكسور، والمسائل البسيطة للجبر، ومبادىء الهندسة، وتمكن المتعلم أيضا أن يتعامل مع بعض القضايا والمسائل الحياتية حيث يتم التركيز عليها عمليا والتي توصل إلى الحل وعرض هذه الحلول.

وفيما يلي بعض الأمور التي تفيد المتعلم في هذه المرحلة:-

١- مهارات الحساب:

- حل مسائل تتطلب ضرب عدد في ثلاثة أعداد.

- حل مسائل تتطلب قسمة أربعة أعداد على عددين.

٢- الكسور العشرية والاعتيادية:

- فهم المفاهيم الأساسية للكسور العشرية حيث يتستطيع قراءة وكتابة وجمع وطرح وضرب الكسور.

- جمع وطرح وضرب وقسمة الكسور الاعتيادية.

- تحويل الكسور العشرية إلى اعتيادية والعكس.

٣- الجبر:

- حل مسألة جبرية ذات مجهول واحد، (٢س +٦=١٦)

٤- الهندسة:

- حساب المساحة والمحيط والحجم للأشكال الهندسية مثل الدائرة والمربع والمستطيل والمثلث.

٥- تقدير القيم، والتقريب، والإحصاء، والاحتمالات:

- فهم قيمة الرقم إلى اثنى عشر خانة.

قراءة وكتابة وتريب الأرقام الصحيحة حتى البلايين.

- يظهر فهما للمفاهيم الإحصائية والاحتمالات مثل مفهوم المتوسط والوسيط والمنوال والمعدل والنتائج.

٦- المقاييس:

- تحويل وحدات المقاييس مثل البوصة إلى القدم والسنتمتر إلى المتر.

٧- حل المشكلات:

- يشرح حلول المشكلات باستخدام الرسوم البيانية بالعرض الكتابي أو الشفهي.

- القراءة والكتابة:-

يتم في هذه المرحلة التأكيد على مهارات الكتابة مادام المتعلم قد بدأ في تكوين القدرة على مبادىء

الكتابة، والإنشاء، والمراجعة، وإعادة الكتابة، ومما يدفع إلى ذلك أن الطفل تمكن من تنمية مهارة القواعد والمفردات. والمتوقع أن يتمكن من تنمية القدرة على التهجئة. كما يتم في هذه المرحلة تنمية مهارات القراءة التي تتضمن الصوتيات والقراءة ذات المعنى، وفي أثناء قراءته، يركز الطفل على تحديد موقعه مما يقرأ. فيما يلي عرضا لما يمكن للمتعلم أن يفعله للاستفادة منه في التعليم.

١. القراءة

يستطيع قراءة المواد الواقعية والخيالية على حد سواء والتي تتضمنها الكتب والقصص والصحف والمجلات.

٢. الكتابة

- يتمكن من استخدام القواعد والإملاء والتشكيل بطريقة صحيحة.
- يتعرف على الأسماء والأفعال والضمائر والصفات.
- يكتب بشكل منظم حول موضوع معين.

٣. المفردات ومهارات الدراسة:

- يفهم ويستخدم المرادفات والمتضادات ومعاني الكلمات من خلال سياق الجملة.
- يستخدم المعاجم لمعرفة معاني الكلمات.

- الدراسات الاجتماعية.

يتعمق المتعلم في السنة الخامسة من المرحلة الإبتدائية (أولى متوسط) في دراسة العالم من حوله بأبعادها الجغرافية والتاريخية والثقافية والقضايا الآنية، وذلك عندما يدرس الأحداث والقضايا يتم تشجيعه على ربطها بالماضي والمستقبل، وفيما يلي بعض المسائل ذات العلاقة:

١. التاريخ:

- معرفة تاريخ بلده الحديث
- معرفة النظام السياسي شكلا ومضمونا

٢. الجغرافيا:

- معرفة جغرافية بلده وتنمية مهارة قراءة خريطتها.

- العلوم:

تتنوع الموضوعات العلمية لهذه المرحلة حيث تتناول البيولوجيا والطبيعة وعلوم الأرض. من المهم التركيز على المهارات العلمية المتعلقة بالملاحظة، وطرح الأسئلة، والتوصل للنتيجة بعد القيام بالتجارب المختلفة. في هذا الإطار يتمكن المتعلمون من احترام الطبيعة التي حولهم، وهذه بعض المسائل التي يمكن ملاحظتها أو تشجيع الطفل على القيام بها:

- ملاحظة وتحديد خصائص الأشياء والأحداث.
- تصنيف الأشياء وفق عناصر التشابه والاختلاف بينها.
- تدوين الملاحظات في دفتر خاص لذلك.
- تقرير النتائج بعد القيام بالملاحظة.
- تنمية فهم واضح لحاجات ومتطلبات الكائنات الحية.
- تنمية الميول وحب الاستطلاع للعلوم.
- تنبؤ النتائج بناء على الملاحظات التي يقوم بها.

الصف السادس الإبتدائي (ثاني متوسط)

يمر الطفل في هذا السن بنمو سريع ليقربه من الراشدين الصغار، وتصبح هذه مشكلة لأنه يحتاج إلى زيادة في الاستقلالية والمساحة المادية والعاطفية التي يتحرك فيها. فتمثل الصداقات وشلة الأصدقاء له أهمية خاصة، في الوقت الذي تزداد رغبته في البعد عن مدرسته ومعلميه، وقد يبدو بأن الطفل بدأ شيئا فشيئا في البعد عن والديه ومعلميه والكبار، إلا أنه يعتمد على استقرار العلاقة بينه وبينهم ليستخدمها في الأوقات العصيبة. أما حياته المدرسية فإنها تصبح حياة أكاديمية بمعنى الكلمة.

- القدرات الرياضية:

يمكن اعتبار القدرات الرياضية في هذه المرحلة انعكاسا ونتيجة للخبرات التي مر بها في المراحل السابقة في هذا المجال. فالرياضيات تعد موضوعا جديا وهاما. أما توقعات المعلمين منه تتمحور في قدرته على استخدام العمليات الحسابية في حل المسائل المختلفة، إضافة إلى قدرته في التعمق في موضوعات الجبر والهندسة وغيرها. بذلك يتمكن الطفل من المهارات التالية:-

١- الحساب

- استخدام القدرة على الجمع والطرح والضرب والقسمة للأعداد.

٢- الكسور

- يتمكن من جمع، طرح، ضرب، وتقسيم الكسور الإعتيادية والعشرية.

٣- النسب والمعدلات والاحتمالات

- ينمي فهما لأسس الاحتمالات.

- يظهر ألفة للمعدلات والنسب.

٤- الجبر

- يظهر معرفة لأساسيات الجبر من خلال حل معادلات من مجهولين.

٥- الهندسة

- يستطيع أن يتعرف على ويتعامل مع أنواع المثلثات.

- يميز الأشكال الهندسية الرئيسية والزوايا المختلفة.

٦- حل المشكلات

- يستخدم استراتيجيات مختلفة لحل المشكلات والعمل بطريقة عكسية ويستخدم التخمين والتحقق ورسم الصور والأشكال البيانية واستخدام اللوغاريتمات.

- يتمكن من شرح حلول المشكلات باستخدام الصور والمصطلحات الرياضية والمفردات، سواء بالكتابة أو الشرح الشفهي.

- القراءة والكتابة

نظرا للمخزون اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة، يتمكن من التعامل مع الكتابات الواقعية والخيالية. إن التركيز في قراءاته على فهم الشخصيات والقضايا وكل المعلومات التي تقدم بشكل كتابي ويستجيب لها بشكل كتابي أو شفهي. لذلك يتوقع منه أن يستخدم مفردات غير عادية في كتاباته.

فيما يلي ما يمكن أن يتعلمه الطفل:-

١- القراءة

- يقرأ المادة الواقعية والخيالية من الصحف والمجلات والكتب المقررة والكتب الأدبية.

- يمكنه أن يطبق وبسهولة بعض استراتيجيات القراءة باستخدام تلميحات النصوص، إعادة القراءة، التصحيح الذاتي، القراءة مع الآخرين، التنبؤ، التساؤل، التوضيح والتلخيص.

- يظهر فهما للمواد المركبة من خلال استجاباته اللفظية والكتابية.

- يتمكن من ربط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة.

٢- الكتابة

- تخلو كتاباته من الأخطاء الإملائية، ويستخدم القواعد والتشكيل بشكل صحيح. كما تكون تراكيب الجمل والفقرات صحيحة.

- يستطيع أن ينوع من كتاباته تبعا للغرض منها سواء كان ذلك لسرد قصة أو التوضيح أو الإقناع.

٣- المفردات والمهارات الدراسية

- يستمر في تركيب المفردات باستخدام المرادفات والمتضادات ومعرفة المعنى من خلال سياق الجمل.

- يستخدم المعاجم والفهارس لمعرفة معاني الكلمات.

- الدراسات الاجتماعية

تهتم الدراسات الاجتماعية في معرفة بلده والبلدان الأخرى- إضافة إلى المواد الخاصة بالمجتمع المدني مثل التركيب السياسي لبلده. كما أن هناك اهتماما في تدريس التاريخ والحضارات المختلفة. فيما يلي ما يمكن أن يتعلمه الطفل:

- يظهر فهما لمعنى الدولة والمجتمعات المحلية.

- دراسة تاريخ بلاده.

- يستكشف جذور المجتمع الحديث من خلال دراسته للتاريخ.

- دراسة الثقافات في القارات المختلفة.

- العلوم

يتوقع من المتعلمين في هذه المرحلة أن يكونوا قد كونوا معرفة ودراية للمهارات العلمية وخاصة نظم التصنيف. يتم التركيز في هذه المرحلة على تنمية القدرة على فهم النظريات والحقائق العلمية المركبة حيث يمكنه أن:-

- يلاحظ ويدون خصائص الأشياء والأحداث.
- يصنف الأشياء وفق جوانب التشابه والإختلاف بينها.
- يدون ملاحظاته والنتائج التي يتوصل إليها في مذكرات خاصة بذلك.
- يصل للنتائج بناء على الملاحظات التي يقوم بها.
- يكون فهما للحاجات المختلفة للكائنات الحية.
- يتنبأ لنوعية النتائج بناء على الملاحظات التي يقوم بها.

خطران يهددان الذكاء: صعوبات التعلم وسوء الغذاء

سناء نذير الترزي

رئيسة مجلس إدارة مركز إعلام الطفل العربي - الإسكندرية

تمثل أساليب التعلم غير المتطورة عبئا نفسيا وعصبيا ثقيلا على الأسرة العربية، حيث تكثر الشكوى من كثرة حشو وطول المناهج المقررة على التلاميذ، وعدم قدرة الأطفال على التركيز والاستيعاب، ومشكلة عدم التركيز لها أسباب عديدة منها أن التوتر الذي يعانيه الأبوان بسبب ضغوط الحياة، وسوء التغذية، ينعكسان على الأطفال، ويجعلهم بدورهم متوترين، كثيري الحركة، ضعفاء ذهنيا، وبدنيا، وغير قادرين على التركيز مما يؤثر تبعا لذلك على ذكاء الطفل.

بداية تفرض بعض الأسئلة نفسها، عما هي صعوبات التعلم التي تواجه الطفل وكيف نتجنبها، وما هو دور الغذاء في تنمية الذكاء؟ وما السبيل إلى الخروج من فكي الكماشة التي تحيط بمستقبل أمتنا من خلال تعرض أطفالنا لهذا الحصار؟

لقد عقدت إحدى المدارس الخاصة ندوة بعنوان "كيف تكتشفين قدرات ابنك"؟ دعي إليها خبراء في علم النفس التربوي من معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، وعلم النفس السريري (الإكلينيكي) بنفس الجامعة وأيضا خبراء من جامعة (ماسا شوستس) الأمريكية، وكاتبة هذه السطور، كما حضر الندوة عدد من الطلبة والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة.

في البداية تحدث د. إيهاب عيد الأستاذ بمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، عن كيفية اكتشاف الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم منذ الشهور الأولى، فقال: "لابد أن نعرف أن هذا الطفل ليس متخلفا عقليا، وإنما هو يعاني من بعض الصعوبات التي إذا ما عولجت تحول إلى عبقري، لأن معظم هؤلاء الأطفال يكونون شديدي الذكاء.

ويمكن للأم أن تكتشف أن ابنها يعاني من هذه الصعوبات منذ الأشهر الأولى من الحياة حيث أنه

غالبا ما يتأخر في الجلوس أو المشي أو الكلام، ثم أنه يصعب عليه التركيز في لعبة واحدة لفترة طويلة فتجده ينتقل بين أدوات لعبه دون أن يكملها، أما في مرحلة الدراسة فيجد الطفل صعوبة في متابعة كلام المعلمة أو نقل ما يكتب على السبورة، وقد لا يجيب عند النداء على اسمه حتى تقترب منه المدرسة أو الأم وتلمسه لينتبه إليها، كما يلاحظ عليه كثرة الحركة والاندفاع مما يؤدي إلى سقوط الأشياء من يديه أو من حوله.

وتحدثت كاتبة هذه السطور عن أن الساعات الطويلة في الاستذكار يوميا تصيب الطفل بالملل، والمعروف أن هناك حدا أقصى لقدرة التلميذ أو الطفل على التركيز حسب كل مرحلة عمرية، وهي تقدر بنصف ساعة متصلة عند سن ٨ سنوات، يحتاج بعدها إلى راحة لبضع دقائق لتغيير نوع النشاط، وهذا ما لا يعرفه أو يعلمه الكثيرون، كما أن هناك سببا آخر يطلق عليه العلماء تعريف "صعوبات التعلم" فقد اكتشف علماء نفس الطفولة أن ٢٠٪ من الأطفال في الولايات المتحدة يعانون فعلا من هذه الصعوبات، ويتضاعف هذا الرقم في مصر والبلاد العربية، والأسباب تكون بعيدة عن مستوى الذكاء، فهؤلاء الأطفال لديهم مشكلة في التركيز تنتج عن خلل في توصيل إشارات المخ لباقي الأعضاء، مثل النظر والسمع والنشاط الذهني.

أي أن هذه المشاكل هي نتيجة ما نطلق عليه تشويشا سمعيا أو بصريا، والمؤسف هنا أن كثيرا من الأشخاص لا يعلمون أبعاد هذه المشكلة، ويبدأون في تعنيف الطفل أو إهانته في بعض الأحيان، لاعتقادهم أنه أهوج ومهمل دون سبب، خاصة وأنه كما قلنا غالبا ما يكون ذكاؤه مرتفعا، وقد لا يعرفون أن هذا الأسلوب في التعامل مع الطفل يدمره تماما في حين أنه إذا لاقى تفهما ومساعدة أصبح من النابغين.

الأسرة والمدرسة حليفتان

لكن كيف يتم التعامل مع هذا النوع من الأطفال ومساعدتهم؟ تقول د. كريمة مختار، أستاذة علم النفس السريري (الإكلينيكي) بجامعة عين شمس: "أنه لابد من أن تتعامل الأم مع طفلها بحب وتفهم، وأن تلجأ إلى المراكز المتخصصة أو الأطباء المتخصصين بتوقيع الكشف الطبي على الطفل الذي يشمل الجهاز العصبي والمخ واختبارات الذكاء والتقويم الشامل لحالته، ثم يبدأ بعد ذلك دور الأخصائي في تحديد ما يحتاجه الطفل من علاج من خلال برامج خاصة حديثة تقضي تماما على المشكلة.

إن الحاجة ضرورية وملحة لتوافر أخصائي (صعوبات التعلم) في كل مدرسة، خاصة مع تزايد أعداد هؤلاء الأطفال، كما أنه من البديهي أن يلقي المدرس ضمن مرحلة إعداده دورات تثقيفية وتدريبة للتعامل مع هؤلاء.. فلا يصح مثلا أن تسخر المعلمة -أو المعلم- من مثل هذا الطفل الذي يعاني من

صعوبات التعلم، في الفصل أو تفصله عن باقي زملائه فتجلسه في آخر صف، وما إلى ذلك، لأن مثل هذه التصرفات تقضي على نفسية الطفل الذي يكون في حاجة إلى تنمية ثقته بنفسه قبل أي شيء.

ثم عادت كاتبة هذه السطور وتحدثت عن دور الأم في حل هذه المشكلة وأكدت أن الأم تلعب دورا مهما في علاج مشكلة صعوبات التعلم عند الطفل ولا يجب أن يحولونه إلى مادة للسخرية والتهكم، فالأم مهمتها الأساسية هي تشجيع الطفل على التقدم وإكسابه ثقة بنفسه وذلك بإحاطته بالحب والحنان والتفهم الكامل.

وإذا وجدت أنه من الصعب عليها مباشرة دروسه أو أنها تفقد أعصابها أمامه بسرعة، فلابد من أن تترك هذه المهمة لشخص متخصص حتى لا تفسد العلاقة بينها وبين الابن بالتوتر والقسوة وهي العلاقة التي يجب بل لابد وأن تتصف بالهدوء والإحساس بالأمان.

أما في المدرسة فلابد من توافر مجموعات تقوية خاصة لهؤلاء الأطفال يقوم بالإشراف عليها مدرسون متخصصون متفهمون تماما لحالة هؤلاء الذين يتمتعون بذكاء شديد وغالبا ما يتفوقون في الدراسة والعمل إذا تم التغلب على هذه الصعوبات الخارجة عن إرادتهم.

وحول شكوى بعض الأمهات من عدم مبالاة الأطفال بالدراسة وعدم إحساسهم بالمسئولية، وعما إذا كان ذلك يدخل ضمن صعوبات التعلم، تحدثت الدكتورة جيهان القاضي، أستاذة الأطفال وصعوبات التعلم بجامعة ماساشوستس الأمريكية.. وهي عربية مصرية الأصل، فقالت:"الحقيقة أن كثيرا من الأطفال يفقدون الإحساس بالمسئولية من فرط التدليل من الأبوين، وهنا لابد لهما من أن ينتبها إلى تغيير أسلوب التربية وأن يكونا حازمين، فإذا أهمل طفل يجب أن يعاقب وأن يحرم من الأشياء التي يحبها مثل الخروج أو المصروف، ومن المهم أن نشير هنا إلى أن منح الأطفال مصروفا كبيرا ومبالغا فيه يؤدي حتما إلى إفسادهم، فكل شيء لابد أن يكون بحساب، أما إذا وجدوا بعد ذلك استمرارية عدم المبالاة عند الطفل واستمرار الإهمال لديه، فإن هذا يعني أنه في حاجة إلى مساعدة من أخصائي في هذا المجال.

كما تحدثت خبيرة جامعة ماساشوستس الأمريكية عن الوسيلة المثلى للاستذكار عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقالت: "انه يجب أن نعرف أن قدرة الطفل على التركيز تقاس بعدد سنوات عمره + واحد.. بمعنى أنه إذا كان الطفل عمره ٧ سنوات مثلا تكون قدرته على التركيز التام ٨ ساعات بعدها يقل التركيز ويحتاج إلى فترة راحة أو تغيير النشاط لمدة دقائق قليلة يعود بعدها إلى الاستذكار".

أما بالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم فقد يعاني أساسا من عدم القدرة على التركيز،

وبعد تلقي العلاج المناسب، تختفي هذه المشكلة تماما ويتفوق في الدراسة بإذن الله.

أخطاء الآباء وآثارها على ذكاء الأبناء

من ناحية أخرى فإننا نرى أن أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم تؤثر كثيرا على مقياس ومستوى ذكاء الابن، فهناك كثير من الأسر تقوم بتقييد حركة الأبناء وذلك بعدم خروجهم إلى النوادي والمكتبات أو الأماكن العامة، ولكن هذا الأسلوب يعد من أكبر الأخطاء التي يقع فيها الوالدان والأفضل أن تتم مصاحبة ومصادقة الأبناء والتعرف على أصدقائهم.

إن معاملة الوالدين للأبناء معاملة لا تتناسب مع مستوى فهمهم وإدراكهم تثير فيهم الحيرة مما يدفعهم إلى التحدي والتمرد، ومن الخطأ أن تعترض الأم على كل عمل يقوم به الابن حتى لا تولد فيه روح الاستياء والتذمر، خاصة في تلك المرحلة السنية التي تظهر فيها روح الاستقلال وشعور الابن بشخصيته.

وعلى النقيض من ذلك فإن التسامح الزائد عن الحد والتساهل المتكرر مع الابن ينمي فيه روح العنف والأنانية وحدة الطبع، كذلك الآباء الذين يمارسون القسوة ودكتاتورية فرض الرأي على الأبناء، فإن هذا لا يسمح لهم بممارسة الديموقراطية داخل الأسرة ولا يتعودون على مواجهة المواقف، فالبيت أو الأسرة هو المكان الأول الذي نأخذ منه القيم ونتعلم منه الكثير من السلوكيات.. وهناك أيضا الجانب الديني، فكثير من الأسر لا تعتني بتدريب الأبناء على ممارسة الشعائر الدينية وقد لا تكون هناك القدوة التي تشجعهم على ذلك، بحيث يمكن أن يكون لهذا الجانب دور مهم في تقويم أخلاقيات الشباب، فقد لوحظ انتشار العادات السيئة والخطيرة مثل التدخين، وأحيانا تعاطي المخدرات، وهذا يستدعي من الأصل مراقبة سلوك الأبناء حتى يمكن أن نكتشف أي تغير في الوقت المناسب وفي المقابل لا نستجيب لإعطاء الأبناء كل ما يرغبون فيه من أموال بسبب التقليد الأعمى للآخرين، لأنه يؤدي إلى عدم الواقعية بالتعامل مع الجوانب المادية في حياة الأسرة والتعود على الإنفاق بدون مجهود.

ولابد من الانتباه لما يفعله الأبناء وإعطائهم الوقت المناسب للحوار ودراسة مشكلاتهم الواقعية على الطبيعة ومصادقتهم في مراحل كثيرة وانتقاء الأصدقاء وحتى نقضي حياة بدون مشاكل أو متاعب. ولابد من القول أن العلاقة المباشرة مع الأبناء تترك أثرها الواضح في مستوى ذكائهم.. فإذا كان الأبوان متفهمان لطبيعة دورهم الحيوي في إنماء ذكاء أبنائهم سواء بالحوار والتغذية المعلوماتية المتفهمة أو بتقديم أنواع الغذاء المفيد الذي يساعد على تنية ذكائهم، فقد ثبت أن سوء التغذية يعد أحد العوامل التي تؤدي إلى صعوبة التعلم نتيجة عدم حصول المخ على الكمية اللازمة له من الدم

المغذي له والمحتوي على عناصره الكاملة.

وسوء التغذية هو بلا شك مسئولية الأبوين، فإن السلوك المتبع في الغذاء واختياره، له أثره المباشر على ذكاء الابن أو الطفل، فقد أثبتت التجارب العلمية أن التأثير الإيجابي الملحوظ الذي تحققه العناصر الغذائية الطبيعية المتواجدة في الطعام تساعد على تحسين قوة الذاكرة والتركيز، حيث قالت الأبحاث أن عنصر "الكولين" و"البانثوتونيك آسيد"، هي العناصر الأساسية التي تحسن من سرعة استرجاع المعلومات عند الأطفال، ويا حبذا لو أضفنا الاهتمام بالفيتامينات خاصة فيتامين "ب المركب" و "هاء" و "ج"، التي تعمل جميعها على تحسين أداء الجهاز العصبي وتنمية الذكاء وقوة التركيز وزيادة النشاط الذهني لكل التلاميذ، بل وللكبار أيضا.

أما بالنسبة للأطفال الصغار الذين لم يتعدوا الثالثة من العمر، فكثيرا ما نسمع شكوى دائمة من الأمهات وخصوصا عند سن الثانية من العمر تدور حول أن الأم تعودت على إطعام طفلها في السنة الأولى، وهو يطلب المزيد دائما إلى حد أنه يبكي موقظا أمه من نومها لتعطيه وجبة غذائية.. أما في السنة الثانية، فإن أكله ينقص كثيرا، حيث يقل عدد الوجبات وتقل الكميات، فتراه يرفض بعض المأكولات التي كان يحبها سابقا، أو أنه يأكل كمية قليلة منها، فيبدأ قلق الأم التي تحاول معه بكل الوسائل.

وفي واقع الأمر فإنه عادة ما يكون نمو الطفل أسرع في السنة الأولى، لذلك فهو يحتاج إلى الغذاء أكثر، فالطفل يولد ووزنه ثلاثة كيلو جرامات تقريبا، ومع نهاية السنة الأولى يكون الوزن تسعة كيلو جرامات (أي أنه يتضاعف ثلاثة مرات).. أما في نهاية السنة الثانية فيصل وزنه إلى ١٢ أو ١٣ كيلو جرامات (بزيادة قدرها ٣٠٪ فقط)، لذلك تعتقد بعض الأمهات أن طفلها ينقص وزنه لأنه لا يأكل، ويزداد قلقها.

من هنا لابد من الاعتراف بأن الطفل يفقد شهيته في السنة الثانية من العمر وأن هذا شيء طبيعي وأن احتياجه قد قل عن السابق، ومن الخطأ أن تقول الأم بتهديده أو إغرائه بالحلوى لكي يأكل، فهو ذكي جدا ويعرف احتياجاته، فلا يجب أن تحاول إكراهه على النوع أو الكم فهو ذواق بطبيعته، وهناك بعض الأطفال يلتهم بيضة كاملة يوميا مع الوجبات الأخرى، وآخرون يرفضون الحليب كليا، فتلك هي شخصية الطفل وسلوكه في السنة الثانية، فقد يتناول كمية كبيرة من الغذاء في أحد الأيام ويرفضه في آخر، أو يشبع ويرفض الطعام، وإذا لم يكن هناك أسباب مرضيه ونقص واضح في الوزن يجب عدم التركيز على ذلك.

الجهل بأصول الغذاء يؤدي إلى الغباء

إن الجهل بأصول التغذية وقواعدها هو من المشاكل التي مازالت تتحدى شعوب العالم المتخلف.. فمن المعلوم أن التغذية -منذ ما يزيد على قرن من الزمان- أصبحت علما قائما له أصول وقواعد بعدما وقع اكتشاف أكثر من خمسين نوعا من المواد الغذائية، كلها مركبات كيميائية (فيتامينات، أملاح معدنية، سكريات، أحماض دهنية)، خاصة وأن كل هذه الأنواع لا توجد مجتمعة في نوع واحد من الأطعمة، وبالقدر المطلوب.. لذلك ينصح علماء التغذية بتناول ألوان من الأطعمة المتنوعة لتوفر المواد اللازمة لغذاء متكامل (لحم، سمك، حليب ومشتقاته، خضروات، غلال، حبوب، زيوت.. الخ) ويصبح تطبيق هده التوصيات أمرا مهما إذا عرفنا تأثيرها على أجسام أطفالنا في طور النمو وما توفره لها من عمل متوازن وفاعلية في تنشيط وتنمية المخ ومن ثم تنمية الذكاء، هذا بالإضافة إلى أن أعضاء الجسم الأخرى وأنسجته وخلاياه تحتاج طيلة الحياة إلى تجديد مستمر وإلى البناء المتجدد، لذلك فهي تحتاج إلى ما يساعدها على القيام بمهامها هذه، وهو ما توفره لها الأطعمة التي يتناولها الإنسان خاصة وهو طفل. فإذا كان الغذاء ناقصا يتعرض الجسم كله إلى خلل في النمو أهمها نقص كفاءة المخ التي يتسبب عنها الغباء أو الإقلال من حدة الذكاء.

من ناحية أخرى فإن الذين يتناولون أكثر من احتياجات أجسامهم يتعرضون هم أيضا بسبب الإفراط في الأكل إلى أمراض خطيرة، أولها وأخطرها مرض السمنة الذي يسبب خللا في الأداء الطبيعي للقلب والأعضاء الأخرى في الجسم، وصدق الله العلي العظيم إذ يقول: "كلوا واشربوا ولا تسرفوا" وفي الحديث الشريف: "نحن قوم لا نأكل حتى نجوع، وإذا أكلنا لا نشبع".

ويضاف إلى مشكلة الكم مشكلة النوع، فلا يكفي أن نعتني بكمية الطعام وحدها، بل يجب أن نهتم كذلك بنوع الأطعمة التي يتناولها الطفل حتى تكون متكاملة ومستجيبة لحاجات النمو البدني والذهني، ولتقوم كل الأعضاء بكل وظائفها على الوجه الأكمل.. وهذا الأمر ليس من الصعب تداركه، ذلك أن بإمكان كل شخص الحصول على غذاء متوازن بأقل التكاليف. فللحصول على هذا الغذاء المتوازن يجب أن يكون محتويا على السكريات Les Clucides والزلاليات Les Prot'eines والدهنيات Les Lipides والأملاح المعدنية والفيتامينات.

ونتناول بشيء من التفصيل كل عنصر غذائي من هذه العناصر كي تتضح الصورة أكثر.. فالسكريات، توفر نصف احتياجات الجسم من السعرات الحرارية Calories ونجدها في الخبز، البطاطا، المعجنات، الأرز، المواد السكرية (حلوى، مشروبات غازية، الخ..) ونجدها كذلك في الخضر والفلال التي توفر إضافة إلى ذلك الفيتامينات والأملاح المعدنية.

الدهنيات: هي مصدر كبير للطاقة، إذ توفر ضعف الكمية التي توفرها السكريات من الطاقة (جرام

من السكريات يوفر ٤ سعرات حرارية، بينما جرام من الدهنيات يوفر ٩ سعرات حرارية) كما توفر بعض الفيتامينات (VD, VA) وبعض الأحماض الدهنية Acids gras، وتعطي الدهنيات نكهة لذيذة للأطعمة.

الزلاليات: لها دور هام جدا في تكوين خلايا الجسم، لذلك يجب توافرها بكمية كبيرة تكفي لتكوين الأنسجة وتحافظ على سلامتها وقدرتها على التجدد، كما تساهم في دفاع البدن ضد التعفن، إذ تمثل المادة الخام الأجسام المضادة Anticorps كسلاح فعال في هذه المقاومة، وتركيب الزلاليات يتم باتحاد "٢٢" حامضا أمينيا Amine's، منها ٨ أساسية، أي غير مصنوعة من طرف جهاز البدن، ويجب أن تكون متوافرة في الأطعمة، والزلاليات التي تحتوي على الأحماض الأمينية تسمى كاملة، وهي من أصل حيواني، (لحم، دجاج، سمك، بيض، حليب ومشتقاته) أما الأحماض التي هي من أصل نباتي (كالحبوب، والخضر، والغلال) فتسمى غير كاملة أو ناقصة، وبالتالي فإن اتحاد نوعين من هذه الزلاليات يكون مفيدا جدا (لحم مع بطاطا، عجين مع حليب.. وهكذا) وفي حال انعدام الأطعمة من أصل حيواني.

وللحصول على الزلاليات.. يمكن إضافة بعض الأطعمة الأخرى إلى الحبوب.. وأهم هذه الأطعمة البقول Le gaminess (مثل الحمص، الفول، العدس، الجلبان، اللوبيا) وتحتوي كلها على أحماض أمينية قادرة على تعويض الأحماض الموجودة في الأطعمة الحيوانية.

الفيتامينات: هي عناصر ضرورية تقوم بدور وظيفي فتساعد الجهاز البدني على القيام بمهماته المختلفة.. وغياب هذه الفيتامينات أو بعضها في الغذاء يسبب أمراضا مختلفة أهمها الحصاف ومرض الحفر.

فيتامين أ: وهو ضروري للحياة والنمو خاصة بالنسبة للأطفال، وهو يقاوم التعفن وهام بالنسبة لجلد الطفل، ويوجد فيتامين أ في الحليب والكبد والزبد والجبن وصفار البيض، والخضروات مثل الجزر.. وفقدان هذا الفيتامين يسبب الرؤية الشفقية وتوقف النمو.

فيتامين ب: هو مركب فيتاميني Complex Vitaminique يتكون من ٩ فيتامينات منها ب١، ب٢، ب٣، ب٦، ب١٢، و BPP، وهذا الأخير فقدانه يسبب مرض الحصاف أو البلاجرا.

فيتامين د: ضروري لنمو العظام، وفقدانه يسبب الشلل، ونستطيع الحصول عليه من أشعة الشمس المتوفرة في بلادنا والحمد لله.

فيتامين ك: هو عامل ضروري لتجلط الدم، ويصنع فيتامين ك في الأمعاء.

فيتامين و: وهو يوجد في الزيوت النباتية وفي الخضر.

فيتامين ج: ضروري للمحافظة على الأسنان وسلامتها، وهو يساهم في تكوين شبكة الأوردة الدموية، ويوجد في الخضر والفاكهة والغلال.

الأملاح المعدنية Les Sels Min eraux: ويوجد منها ١٨ نوعا وهي ضرورية لتنظيم مختلف التطورات الداخلية للجسم وأهمها:

الكالسيوم Calcium: ضروري للأسنان، والعظام، والتجلط الدموي، والعمل المنظم للأعصاب، نجده خاصة في الحليب والجبن والخضر.

الحديد FER: أساسي لصناعة اليحمور أو الهيموجلوبين الذي ينقل الأكسجين من الرئتين نحو مختلف الأنسجة ومختلف أعضاء الجسم، ونجده في اللحم وفي الكبد خاصة، وفي صفار البيض، والغلال الجافة، وفي البقول، وفي الأوراق الخضراء مثل (المقدونس والسلق والسبانخ).

اليود Iode: نجده في الإنتاج البحري وفي إنتاج الأراضي القريبة من البحر.

الصوديوم Sodium: ضروري جدا لاكتمال نمو الجسم ونجده في الملح وفي معظم الأطعمة المصبرة بواسطة التلميح.

البوتاسيوم Potassium: ضروري للأعصاب والعضلات ويوجد بكميات ضئيلة في اللحم، وفي السمك، وفي الحليب، وفي القهوة، وبكميات أوفر في الخضر والقوارض والموز والمشمش.

كانت تلك أهم الأملاح المعدنية لكن هناك بعض أملاح أخرى يجب أن تتوافر في الأطعمة في صورة بقايا قليلة مثل النحاس أو الزنك وهو عنصر حيوي وهام جدا لتكوين خلايا المخ وقدرته على الاستيعاب وزيادة معدل الذكاء، وكذلك المنجنيز وغيرها، وهذه الأملاح ضرورية للحصول على صحة جيدة ونمو متوازن.. ويمكن توفيرها بواسطة نظام غذائي متنوع.

إنه بإمكان كل إنسان أن يحدد ويختار الأطعمة التي توفر له غذاء كاملا ومحتويا على ما يلزمه من طاقة حرارية.. فإذا عرفنا خواص كل طعام، أمكننا أن نعرف قيمة السعرات الحرارية التي توفرها لنا، اعتمادا على أن: جرام واحد من السكريات يوفر ٤ سعرات حرارية، وجرام واحد من الزلاليات يوفر ٤ سعرات حرارية، وجرام واحد من الدهنيات يوفر ٩ سعرات حرارية، فلو أخذنا مثلا ١٠٠ جرام من الخبز الأبيض وقمنا بتحليله، لوجدنا فيه مايلي:

٨ جرامات زلاليات : ٤ X ٨ = ٣٢ سعر حراري

جرام دهنيات : ١ X ٩ = ٩ سعرات حرارية

٤٥ جرام سكريات : ٤ X ٥٤ = ٢١٦ سعر حراري

فيصبح المجموع : = ٢٥٧ سعرا حراريا

من هنا يجب أن نحرص على أن نعد وجباتنا بشكل متوازن وفق احتياجاتنا الفعلية للسعرات الحرارية التي توفر للجسم ما يحتاجه من نمو وطاقة.

أبحاث الغذاء على مائدة العلماء

ولأن الطعام هو المدخل الطبيعي الأول لنمو الذكاء لدى الأطفال فقد حظيت محتويات الطعام والفيتامينات والعناصر الدقيقة باهتمام اكثر من ١٠٠ عالم ومتخصص بالتغذية في ندوة عنوانها (الإتاحة الحيوية للعناصر الدقيقة) وتعني استفادة الجسم بالفيتامينات والتقنية.. وتوصلوا إلى أن الجسم وقوته تتم بتناول وجبة غذائية متكاملة ومتوازنة تشمل اللحوم والخبز والأرز والخضر والسلطة ومعها الفاكهة وأيضا طبق كشري مع حبة طماطم وخيار وجزر وجرجير وبيض مع قطعة جبن وخبز اسمر مع عسل أسود.

إن الجسم يحتاج بجانب الفيتامينات المعروفة إلى عناصر دقيقة تشمل الصوديوم والبوتاسيوم والكلوريد والكبريت وأخرى دقيقة هي اليود والزنك والمنجنيز والنحاس، وهذه العناصر يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات هي:

الأولى وتشمل الأكسجين والنيتروجين والهيدروجين ويحصل عليها الانسان من الماء.

الثانية: ويحتاج منها الجسم ١٠٠ ملليجرام في اليوم الواحد وتوجد في الألبان والبيض والجبن والأسماك البحرية والخميرة واللحوم والكبد والفول السوداني والخضروات الورقية كالفجل والجرجير والسبانخ والملوخية والمقدونس.

الثالثة: وتشتمل اليود والزنك والنحاس والمنجنيز ويحتاج الجسم منها تركيزات منخفضة وهي توجد في المصادر السابقة أيضا.

وعلى الرغم من احتياج الجسم لهذه العناصر بكميات قليلة إلا أن نقصها يسبب مشاكل كثيرة، فنقص الحديد يسبب الأنيميا، ونقص البوتاسيوم يسبب ضعف العضلات وسرعة نبضات القلب وقصورا في وظائفه. كما يسبب نقص الصوديوم الإسهال وتشنج العضلات والغثيان، أما نقص الماغنسيوم فيسبب رعشة وحركات لا إرادية بصورة متكررة، وضعف القدرة على التفكير، ويرجع الإرهاق والإعياء مع آلام العظام إلى نقص الفوسفور.

ويجب التحذير الشديد هنا من تفاعلات الأطعمة مع بعضها البعض عند تناولها.. فإن هناك أطعمة تقلل من امتصاص عناصر أطعمة أخرى إذا تم تناولهما معا، فإن الأطعمة التي تحتوي على ألياف مثل الردة والبطيخ والخيار وغيرها تقلل من امتصاص الحديد إذا زادت نسبتها عن الحد

المسموح به، ولذا ينصح بتناول عصير ليمون أو برتقال مع أي طعام، وعلى العكس تماما فإن الخضروات والليمون والبرتقال التي تحتوي على فيتامين ج عند تناولها مع مصادر تحتوي على حديد مثل الكبد واللحوم والعسل الأسود والبيض والخضراوات الوقية ترفع امتصاص الحديد وتجعله أكثر فائدة.

كما يجب الإشارة هنا إلى نصيحة هامة أعلنها المجتمعون في تلك الندوة التي عقدت بجامعة قناة السويس في مصر، وهي ضرورة أن يكون الخبز مختمر جيدا، ويبدو ذلك في خفة وزنه، لأن الخبز المختمر يساعد على امتصاص المعادن الموجودة به، وأيضا نقع الحبوب قبل تناولها سواء مطهية كالفول أو طازجة كالحلبة والبليلة والترمس يجعلها سهلة الهضم، وأيضا نقع البقوليات الجافة كاللوبيا والفاصوليا والبسلة، لأن ذلك يخلصها من مضادات الغذاء التي تمنع الاستفادة منها.

إن سوء التغذية هو أهم عامل في ضعف القدرة على التركيز والتذكر وبالتالي هو أحد الأسباب الرئيسة في وقوع الطفل تحت وطأة صعوبات التعلم سواء بضعف القدرة على التركيز والتذكر، ومن ثم تأخر نمو الذكاء عند الطفل، المرتبط بضعف البنية حيث أن ضعف البنية لدى الطفل وعدم اكتمال عناصر الطاقة في بدنه، إضافة إلى عدم الاهتمام باحتياجات كل مرحلة سنية بالغذاء السليم هو محور هام في خلق صعوبة التعلم لدى الطفل وعدم تركيزه وتذكره واستيعابه، فالأمر إذن لا ينصب فقط على حشو المقررات الدراسية أو طول المناهج وقصر العام الدراسي، وانما هي عدة عناصر في هذه القضية الشائكة.

المراجع

المراجع العربية:

- ر. لالاني (١٩٩٩)- التغذية الإنسانية- بالفرنسية، باريس.

- شاليز مشيفر- مشكلات الأطفال- ترجمة د. بسيمة داوود، و د. نزيه حمدي.

- د. مالك مخول - علم النفس .. الطفولة والمراهقة.

- نعيم الرفاعي - الصحة النفسية - دراسة في سيكولوجية التكيف.

- سناء نذير الترزي (٢٠٠٠م)- دراسة عن "الغذاء في نمو الذكاء لدى أطفال التعليم الأساسي"- رسالة دكتوراه- جامعة الإسكندرية.

- دوجلاس توم (١٩١٨)- كتاب في أصول الصحة العقلية- ترجمة وتعليق إسحق رمزي- تحت عنوان "مشكلات الأطفال اليومية- دار المعارف- القاهرة.

- د. نبيل سليم (١٩٩٤)- آثار التربية والإبداع في تنمية الذكاء- مقال- مجلة الطفولة العربية- الكويت.

المراجع الأجنبية:

- Golemand. (1996). Emotional Intelligenece. New York; Butam Books.

- Gross, M. U. M. (1993). Exceptionally Gifted Children, New York; Routeledge.

- Keirouz, K. S. (1998). Concerns Of Parents Of Gifted Child Quatertly. 34(2).56-63.

- Kaplan, (1990). Helping Gifted Children With Stress Management. Eric Digest, Us Department Of Eduction.

- Sisk, Da (1977). What If You Child Is Giftid? American Education. (8). 23-26.

- Terman, L.M. (1925). Genetic Studies Of Genius. Stanford, Ca; Stanford University Press.

أدب ومكتبات الأطفال على شبكة الإنترنت

د. سهير أحمد محفوظ

رئيس قسم المكتبات والمعلومات -كلية الآداب- جامعة حلوان

أولا: تقديم:

أصبح للإنترنت الآن أهمية كبيرة في مختلف المجالات، وتسارع استخدامها وتوظيفها لخدمة المكتبات والمعلومات في شتى المجالات وأصبحت أداة قوية لدى أمين المكتبة تزيد من قيمة المهمة الأصلية له في توسيع دائرة الثقافة ونشر المعرفة لمختلف المستويات ولجميع الأعمار، وترجع أهمية الاستفادة من مواقع الانترنت بوجه عام وبالنسبة لمكتبات الأطفال بوجه خاص الى ما تتميز به من توظيفها لعدة عناصر تشمل الكلمة المطبوعة إلى جانب الصور والرسوم والصوت والموسيقى والأفلام. كل ذلك في نسيج واحد، كما أنها تتيح الخبرة التفاعليه Interactive مع المستفيدين.

ومن الجدير بالذكر أنه يوجد حاليا في مصر اهتمام كبير بتشجيع النشء على الاستفادة من عالم الكومبيوتر والانترنت، ومن ذلك اهتمام جمعية الرعاية المتكاملة تحت اشراف السيدة الفاضلة سوزان مبارك باشتراك الشباب من سن ١٢-١٩ سنة في المسابقة الدولية للشباب على الإنترنت المعروفة باسم "Think quest" وفيها يقوم الشباب بتكوين فريق من الشباب المحلي أو الدولي المكون من ٢ الى ٣ أعضاء والقيام بتصميم مقر تعليمي على شبكة الانترنت وذلك في مجموعة محددة من المجالات منها:-

١- الفن والأدب ٢- العلوم والرياضيات

٣- العلوم الاجتماعية ٤- الرياضة والصحة (١)

وعنوان هذه المسابقة على الانترنت هو http://www.think quest.org ومن الجدير بالذكر أن مصر قد فازت بالجائزة الفضية لهذه المسابقة عن العام ٢٠٠٠، ويقوم بالإشراف المحلي على هذه المسابقة المركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات وهندسة البرامج بالقاهرة.

الحاجة والهدف:

تهدف هذه الدراسة إلى إثراء العملية التعليمية في مناهج الدراسة المختلفة للإفادة من هذه المواقع في الوصول الى المعلومات الخاصة بأدب الأطفال ومكتباتهم، بالإضافة إلى نماذج نصية لهذا الأدب بمختلف أشكاله من قصص وكتب موضوعية وشخصيات هامة لعبت دورا هاما في المجال سواء من أمناء المكتبات أو المؤلفين أو الرسامين الحائزين على جوائز في أدب ورسوم الأطفال على المستوى القومي أو العلمي.

وهذه المواقع لا تقتصر أهميتها على استخدامات الأطفال فقط، وإنما يمكن أن يفيد منها الكبار المهتمون بهم والمتعاملون معهم من مدرسين، وآباء، ومشرفين اجتماعيين...الخ.

والواقع أن في التعريف بهذه المواقع وتحديد عناوينها مساعدة كبيرة لأمين مكتبة الطفل العامة أو المدرسية في القيام بدوره الذي لم يعد قاصرا على البحث عن المعلومات المطلوبة بين المواد المطبوعة، بل اتسع ليشمل البحث عن المعلومات باستخدام الحاسوب، بما يتضمنه من مصادر معلومات الكترونية موجودة على الإنترنت أو خدمات البحث المباشر On line search.

الاجراءات:-

لتحقيق الهدف المنشود من هذا البحث، تم الرجوع إلى مجموعة من مصادر المعلومات الحديثة في أدب الموضوع سواء العربية أو الأجنبية، مطبوعة أو الكترونية، وذلك من حيث استخدام الانترنت في مكتبات الأطفال، ومعايير نقد وتقييم مواقع الانترنت الخاصة بالأطفال.

تلي ذلك دراسة تطبيقية لمجموعة من مواقع الانترنت المتخصصة في مجالي أدب ومكتبات الاطفال والتي سوف يتم حصرها في ملحق خاص في نهاية البحث.

ثانيا:- استخدام الانترنت في مكتبات الاطفال:-

لماذا نستخدم الانترنت في مكتبات الاطفال؟

تتطلب الاجابة على هذا السؤال التعرف على الأسباب وراء الحرص على استخدام الانترنت وتوظيفها لخدمة المستفيدين في أي نوع آخر من أنواع المكتبات، فاستخدام شبكة الإنترنت في مكتبات الأطفال يتيح لهم عدة خدمات، منها:-

- التراسل والمكاتبة والتعرف على أصدقاء داخل الوطن وخارجه، عن طريق استخدام البريد الإلكتروني (E-mail).

- الاشتراك في مجموعات المناقشات العلمية أو الأدبية أو التاريخية والاجتماعية على المستوى المحلي والوطني والعالمي.

- الوصول إلى أكبر قدر من الخدمات المرجعية عن طريق استخدام المراجع المختلفة من القواميس والموسوعات والأطالس المتوفرة على الشبكة سواء للوصول الى معلومات عامة وثقافية أو معلومات

مكملة للمقررات والمناهج الدراسية.

- القراءات الحرة والترفيهية، عن طريق اطلاع الأطفال على نماذج مختلفة من الأدب العالمي سواء من القصص أو الكتب الموضوعية وتوفيرها في شكل مطبوع عند الحاجة الى ذلك مع الاستمتاع بما توفره إمكانيات المالتيميديا (Multimedia) من الجمع بين الكلمة والصوت والصورة والحركة...الخ.

- في تدريب الأطفال على استخدام شبكة الانترنت استكمالا لعناصر التدريب المختلفة التي تتضمن التعريف بالمكتبة وأقسامها والخدمات المتاحة بها والعناصر التكنولوجية الحديثة المتوفرة بها، حيث أصبح تدريب المستفيد لاستخدام شبكة الانترنت جزءا أساسيا من مهام المكتبة العامة والمدرسة في إرشاد الأطفال لكيفية الوصول إلى المعلومات بسهولة وسرعة، ويعرف ذلك بمحو الأمية المعلوماتية (Information Literacy) ويتطلب ذلك من أمناء مكتبات الأطفال العامة والمدرسية العمل على وضع خطة للتدريب على استخدام مختلف المواد المطبوعة أو الالكترونية وذلك لاتاحة الفرصة للأطفال للاستفادة من مختلف المواد بالمكتبة كالكتب والدوريات أو التسجيلات الصوتية وأشرطة الفيديو أو البرامج الالكترونية ومواقع الانترنت.(٢).

وعلى ذلك فهناك أهمية خاصة لتدريب أمناء مكتبات الأطفال أنفسهم والذين يقومون بدروهم بتدريب الأطفال ليس على مجرد تقييم واستخدام المعلومات على الويب (web)، ولكن أيضا على اكتساب القدرة على القراءة السليمة، والنظر، والاستماع والفهم والتحليل والقدرة على الاستخدام السليم لأي وعاء من أوعية المعرفة سواء أكانت كتبا أو دوريات أو خرائط أو رسوم أو أشرطة فيديو، وأشرطة كاسيت أو برامج كمبيوتر...الخ (٣)

ومن الجدير بالذكر أن هناك بعض قواعد البيانات على الخط المباشر والتي تتضمن دورات دراسية في محو الأمية المعلوماتية وتدريب الطلاب على استخدام الإنترنت، مثال ذلك الدورة الدراسية التي أعدتها الإدارة المدرسية في بيلنجهام في واشنطن عام ١٩٩٦(٤).

وهكذا نصل الى صورة جديدة لأمين مكتبة الطفل الحديثة فهو من خلال حاسوب صغير متصل بالشبكة العالمية يمكنه أن يتيح لرواد مكتبته كمّا هائلا من المعلومات من شتى أنحاء العام، وشتى اللغات، ويبقى عليه ضبطها ونقدها وتقييمها وتيسير البحث فيها وتدريب القراء على ذلك(٥).

وتبقى هنا كلمة بخصوص حماية الأطفال من أية مواد ضارة تعرض عليهم من خلال شبكة الانترنت. ويرى محمد محمد أمان أنه يمكن عمل تصفية للرسائل الواردة الكترونيا حتى تحجب المواد غير المرغوب فيها أو المتطفل منها باتباع نظام التصفية، مثل نظام Filtering cop.. cyper cop وخاصة في مكتبات الأطفال من أجل حذف ما هو مخل بالآداب ومعاد للسياسات والأديان..(٦).

وقد تعرضت الباحثة في دراسات سابقة لها بهذا الموضوع وكيفية حماية الأطفال والناشئة من التعرض لمواقع غير مناسبة لنموهم السليم(٧).

هذا وتتعدد المواقع المرجعية الخاصة بالأطفال والناشئة وأمناء المكتبات المتعاملين معهم، ومنها:-

- دائرة معارف فنك اند واجنالز Funk and Wagnall's

وموقع هذا المرجع على الويب هو www.funk and wanalls.com كقسم من مركز معرفة فنك أند واجنالز. ودائرة المعارف هذه مناسبة لمستوى طلبة المدارس ومرتادي المكتبات العامة.. وتهدف هذه الدائرة الى اكتساب شعبية بين مجموعة مستخدمي الانترنت من المنازل. ويتم تحديث محتوياتها شهريا ويبلغ عدد المقالات فيها الآن اكثر من ٢٦,٠٠٠ مقالة.

- دائرة معارف ورلد بوك World Book Encyc

كانت أول تجربة لإصدار دائرة معارف ورلد بوك في شكل الكتروني على قرص الليزر CD ROM في سنة ١٩٩٥ ثم صدرت على الخط المباشر On line في سنة ١٩٩٩ إضافة الى شكلها الورقي (٨).

- اسأل ايريك Ask Eric;s Q&A

وهو نظام معلومات يسمح لمدرسي رياض الأطفال والابتدائي أن يطرح سؤالا تصله الإجابة عنه خلال يومين على الأكثر. وقد لقيت هذه الخدمة نجاحا فائقا حيث بلغ عدد الأسئلة المرجعية التي تصلها في كل اسبوع حوالي ١٠٠٠ سؤال واستفسار.

- المكتبة الكهربائية Electric Library

وعنونها: www.education.e library.com وهي مكتبة كاملة على الويب تهيىء للطالب وأمين المكتبة على حد سواء الحصول على معلومات لما يزيد على ٥٠ مليون مقالة(٩).

ولا تقتصر مواقع الانترنت الخاصة بالأطفال والمتعاملين معهم من الكبار على المواقع المرجعية، بل هناك العديد من المواقع الأخرى التي تهتم بمختلف مجالات أدب ومكتبات الأطفال، سوف نعرض نماذج منها في القسم الرابع من هذه الدراسة.

ثالثا/ معايير تقييم مواقع الإنترنت للأطفال:-

هناك الآن حاجة لوضع مجموعة من الضوابط والمعايير الخاصة بتقييم مواقع الإنترنت، والتي تعالج طبيعة هذه المواقع الكثيرة التي تعرض على شبكة الإنترنت وذلك من أجل تحقيق أكبر قدر من الفائدة بالنسبة للأطفال على وجه الخصوص وأيضا لتلافي العيوب والمخاطر التي قد تحملها إليهم بعض المواقع مجهولة المصدر والتي قد تتضمن مواد تسيء الى تكوينهم الفكري والنفسي.

والأطفال بوجه عام كما هو معلوم في حاجة إلى الرقابة والرعاية من الوالدين ومن الكبار بوجه عام وذلك حماية لهم من الكثير من المخاطر التي يجهلون طبيعتها ومداها ومنها ماجدّ على حياتنا العصرية من التعامل مع شبكة الإنترنت، ومن هنا يأتي دور أمناء مكتبات الأطفال في المكتبات العامة والمدرسية ومراكز الشباب.. الخ لمتابعة هذه المواقع وإرشاد الأطفال وكذلك الآباء لأفضلها وذلك في ضوء المعايير التالية:-

١- المسؤولية والهدف Authority

٢- المضمون أو المحتوى Contents

٣- التصميم والإخراج الفني Designed

٤- الإتاحة والاستخدام Availability

ويتضمن عنصر التفاعلية Interactivity ومدى الحاجة الى بيئة كومبيوترية خاصة.

١- المسئولية والهدف Authority

ويتضمن هذا العنصر تحديد المسؤول عن الموقع وبيان ما إذا كان فرداً أو عدة أفراد أو هيئة أو منظمة...الخ كما يجيب على عدة تساؤلات، مثل:-

- هل توجد معلومات تعرف بالمسئول عن الموقع وتذكر نشاطاته واهتماماته والأسباب وراء تصميمه للموقع؟
- هل قام المسؤول عن الموقع بنشر أعماله في أشكال أخرى مطبوعة أو الكترونية؟
- هل توجد وسيلة للاتصال به (عنوان البريد الالكتروني أو الفاكس...الخ)؟
- هل الهدف من إنشاء الموقع محدد وواضح؟
- هل هذا الهدف ثابت أم متغير؟

وترى "والتر منكل" أنه على الرغم من الأهمية الكبرى للويب "web" كمصدر للمعلومات، وأهمية قيام أمناء مكتبات الأطفال بتدريب القراء الصغار على تقييم مختلف أشكال أوعية المعرفة ومن أحدثها المواقع الخاصة بهم على شبكة الإنترنت، فإن مواقع الويب، لا يتضح فيها دائما شخصية المنتج ولا عنصر المسؤولية لما يقدمه الموقع من محتوى موضوعي. (١٠) كذلك فإن بعض المعلومات على مواقع الويب سريعة التغيير، كما أن مصدر المعلومات الموحد URL (uniform resource locator) قد يختفي أو ينقل إلى مصدر آخر بدون تنبيه للمستخدم(١١). غير أن معظم المواقع التعليمية توضح في صفحتها الأولى Home page الهدف منها والفئات الموجه إليها مثال ذلك الموقع الخاص بالمؤسسة الفنلندية لأدب الأطفال "the finish institute for children's literature" والتي ينص في الصفحات الأولى منه على تاريخ إنشاء المؤسسة وهو عام ١٩٧٨ والمهام الخاص به وهي توثيقية، معلوماتية، بحثية وكذلك القائمين على اختيار المعلومات به وهم ثلاثة من الخبراء المتخصصين في مجال أدب الأطفال، والفئات الموجه لها الموقع وهي تتكون من: المدرسين، طلاب البحث الجامعيين بالإضافة الى المهتمين من الجمهور العام. كما ينص على دور المؤسسة في الربط بينها وبين جميع المنظمات والباحثين والأفراد من ذوي الاهتمام والنشاط في مجال أدب الأطفال، كما يقدم الموقع عنوان المؤسسة ورقم التليفون والفاكس والبريد الإلكتروني الخاص بها(١٢).

٢- المضمون أو المحتوى Contents

ويتضمن هذا العنصر دراسة لمدى الدقة في المعلومات المقدمة، ودرجة الحرص على تحديثها

وخاصة في الموضوعات سريعة التغيير مثل الموضوعات العلمية، كذلك درجة متابعة الموضوعات الجارية والأوضاع السياسية والاجتماعية المتغيرة لمختلف دول العالم. وترى (والتر منكل) أن مثل هذه الموضوعات لابد من تحديثها بصفة دورية. وفي حالة عدم التحديث للمعلومات، يحق للمستفيد إرسال خطاب للمدير المسؤول عن الموقع "Web master" ليسأل عن موعد تحديث المادة(١٣). ويتضمن عنصر المحتوى أيضا درجة التفصيل والتغطية للموضوعات المختلفة وتحديد الفئة العمرية والأفراد الموجه لهم المحتوى وأيضا سلامة النحو والهجاء في المادة المقدمة. وهناك مجموعة من التساؤلات الهامة في هذا المجال، منها:-

- هل للموقع عنوان؟
- هل نستطيع أن نستدل منه على موضوع الموقع؟
- هل توجد مقدمة للموقع تعرف به؟
- هل توجد تعليمات خاصة باستخدام الأطفال أو الكبار؟
- هل يقدم الموقع معلومات أو مجرد إتاحات لمواقع أخرى؟
- هل يقدم الموقع قائمة بالمحتويات التي يضمها؟

وفيما يتعلق بالتساؤلات الأخيرة وهو وجود قائمة بالمحتويات الخاصة بالموقع، فإن هناك بعض المواقع وخاصة التعليمية التي تحرص على تقديم قائمة بمحتويات الموقع شأنها في ذلك شأن الكتب. ومن نماذج هذه المواقع "Kids click" وهو موقع يستفيد منه الأطفال بتوجيه وإرشاد من أمناء المكتبات، وهو يقدم بيانا كاملا بالموضوعات التي يتضمنها، ويقسم كل موضوع الى تفريعاته، بحيث تغطي مختلف مجالات اهتمامات الأطفال سواء العلمية أم الأدبية أم الترفيهية. ومن هذه المجالات: كتب الحقائق والمراجع وديانات وعقائد، وقراءة وكتابة وتخاطب، وكمبيوتر وانترنت...الخ".

ونشاهد في هذه الصفحة التالية صورة من هذه المجالات وطريقة تنظيمها، مأخوذة من هذه المواقع على شبكة الإنترنت(١٤).

٣- التصميم والإخراج الفني: Designed

ويشمل مجموعة من العناصر، منها:-

درجة وضوح النص وسهولة قراءته وحجم الخط المستخدم، الألوان والخلفيات، الأيقونات، الرسائل المساعدة help messages الرسوم والصور المستخدمة، وجود روابط (links) تربط الموضوع الأصلي بالموضوعات الفرعية المتصلة به والعمل الفعلي لهذه الروابط عند دخول المستفيد عليها، طريقة ترتيب المعلومات داخل الصفحات ومراعاة المراحل العمرية المختلفة التي يمكن أن تستفيد من الموقع، كذلك إمكانية الرجوع والتقدم من المواقع الأخرى المحال منها إلى الموقع الأصلي بسهولة ويسر ونسبة وجود إحالات تمثل اعلانات.

٤- الإتاحة والاستخدام Availability

ويتضمن عدة عناصر، منها: إمكانية الدخول إلى الموقع وهل ذلك مقصور على أوقات معينة أو يمكن أن يتم ذلك بصفة مستمرة؟ ومنها درجة سهولة الاستدلال على الموقع من خلال محركات البحث المعروفة والخاصة بالأطفال، والوقت المطلوب لتحيل الموقع ومدى سهولة استخدام الموقع من قبل الأطفال وأيضا مدى الحاجة الى توجيه الكبار لهم في هذا الاستخدام فهناك بعض المواقع التي تشير الى الحاجة الى استخدام أمناء المكتبات للموقع وتوجيه الأطفال لهذا الاستخدام، مثال ذلك موقع "kids click" وعنوانه http:/www.sunsite.berkelet.edu/kidsclick والسابق الاشارة اليه. ويشمل عنصر الإتاحة أيضا مدى استخدام الوسائل التفاعلية (Interactive) والوسائط الأخرى (Multimedia) المتوفرة الى جانب النص المكتوب مثل: الصوت، الصورة، الرسوم (المتحركة والعادية) الافلام (الفيديو والسينمائية)...الخ.

ومن المعروف أن مثل هذه الوسائط تمثل جاذبية خاصة بالنسبة للأطفال حيث تتيح أنواعا متعددة من الحوارات والتواصل بين الطفل والمادة المقدمة له. ويتضمن هذا العنصر أيضا (الاتاحة)، الوسائل الأخرى التي يتم عن طريقها إتاحة المعلومات بالمواقع مثل الشكل المطبوع، الأقراص المدمجة CD-RPM، قواعد بيانات...الخ، كذلك اللغات المتوفرة بها المعلومات.

وهنا نشير الى حاجة الأطفال المصريين والعرب الى ترجمة دقيقة باللغة العربية لبعض مواقع الانترنت العلمية والتربوية الهامة، ويتسع هذا العنصر (الاتاحة والاستخدام) ليشمل متطلبات البيئة الكومبيوترية المطلوبة لعمل الموقع، وهل يكتفي في ذلك بالأجهزة المعروفة (كومبيوتر- مودم) أم أن هناك حاجة الى برمجيات مضافة (plug-ins) وكلمات سر خاصة، كذلك معرفة التكلفة المادية لاستخدام الموقع، أم أنه متاح مجانا؟

رابعا/ عرض لنماذج من مواقع الإنترنت في مجال أدب ومكتبات الأطفال:

تقديم:-

تتعدد وتتنوع المواقع في هذين المجالين لدرجة أنه لا يمكن حصرها، وباستعراض مجموعة من النماذج منها، وجد أنها تختلف اختلافا كبيرا في الهدف منها، فقد تكون ذات هدف تجاري بحت مثل موقع "Amazon.com" وعنوانه:-
http://www.amazon.com/execl/obidos/search-handle-url/index وهو يقدم عرضا لسوق الإنتاج الفكري الخاص بالأطفال وبيان أسعار كل منتج. وقد تهتم بالتعريف بأحد المؤسسات الخاصة بأدب الأطفال في دولة ما مثل الموقع الخاص بمركز أدب الأطفال الفنلندي "the finish institute for children's literature" أو قد تكون قاصرة على التعريف بكتب الأطفال الحائزة على جوائز مثل موقع Notable children's website الذي تشرف عليه جمعية المكتبات الأمريكية وهناك مواقع يعدها أفراد مهتمون بتعليم الأطفال والترفيه عنهم بتقديم الأدب الجيد لهم مثل موقع "kayleigh's play

ground" وعنوانه:-

URL:http//kayleigh.cirranct.com وقد اخترنا في عرضنا لنماذج من هذا الموقع خمسة مواقع: الثلاثة الأولى في أدب الأطفال وهي:

- Kids click
- Chi.lit.web guide
- chil.Lit.on the internet.

واثنان في مجال مكتبات الأطفال هما:-

- kids' path through los.angles public library.
- Manhattan public library.

وفيما يلي عرض لهذه النماذج:-

١- نماذج لأدب الأطفال:-

"كيدز كليك" "Kids-click"

وعنوانه:- htt://www.kids-click.org/ يتضمن هذا الموقع مجموعة من مواقع الإنترنت الموجهة للأطفال والتي تستخدم تحت إشراف أمناء المكتبات وقد وردت نماذج من هذه المواقع الأساسية وبعض التفريعات الخاصة بكل منها في صفحة عنوان الموقع الأساسية (١٥) وبلغ عدد هذه المواقع الأساسية خمسة عشر موقعا منها:-

حقائق ومراجع- عقائد وأديان- المجتمعات والحكومات- القراءة والكتابة والتخاطب- العلوم والرياضيات- الصحة والعائلة- المنزل والهوايات- الكومبيوتر والإنترنت...الخ ويقع تحت كل موضوع أساسي عدة موضوعات فرعية، مثل ذلك موضوع، الكومبيوتر والإنترنت حيث يندرج تحته: برامج الكترونية- مواقع انترنت- العاب كومبيوتر...الخ.

وتوجد صفحات كاملة تشير الى الموضوع الأساسي والموضوعات الفرعية المندرجة تحته، مثال ذلك صفحة خاصة بالأدب يندرج تحته عدة موضوعات فرعية. ويوجد توجيه للمستفيد داخل هذه الصفحة بإمكانية البحث عن الموضوعات تحت الترتيب الهجائي لها (١٦). كما يقدم شروحا لبعض المواقع الفرعية ففي مجال المكتبات على سبيل المثال يقدم شرحا لأحد عشر موقعا فرعيا، ويقدم تحت كل موقع: عنوانه والمجال الذي يهتم به، والمراحل الدراسية التي يمكن أن تفيد منه ويقدم الجدول التالي المجال الموضوعي وعدد مرات التناول لكل موضوع في هذه المواقع (١٧):-

الموضوع	عدد المواقع
المصادر المرجعية	١
نظام ديوي العشري	٣
المكتبات (محلية وعالمية)	٤
الإنترنت	٢
السيدات الأوائل في الولايات المتحدة الأمريكية	١
المجموع	١١

ويوجد في نهاية هذه الويبليوجرافيا عنوان البريد الالكتروني في حالة الرغبة في توجيه أية أسئلة أو تعليقات خاصة بهذه المواقع وهو Kclick@sunsite.berkeley.edu.

دليل الويب في أدب الأطفال "children's literature web guide"

وعنوانه:- http://www.ucalgary.ca/dk brown ومن الملامح الأساسية لهذا الموقع الاهتمام بالمجالات التالية:-

الجديد في علم أدب الأطفال، تعليقات حول كتب الأطفال، مواقع الإنترنت الأساسية في أدب الأطفال. وهو يقدم كذلك خدمات مرجعية سريعة في الجوانب التالية: كتب الأطفال الحائزة على جوائز أفضل كتاب سنوي للأطفال، أكثر كتب الأطفال مبيعا، فهرس مكتبة (دوكيت) Doucette، كتب الأطفال كوسائل تعليمية، وهو يتيح كذلك مجموعة من الوصلات منها: مؤلفو كتب الأطفال على الويب، قصص الأطفال على الويب، مصادر خاصة بالمدرسين، مصادر خاصة بالآباء، مصادرخاصة لرواة القصة، مصادر للكتاب والرسامين، منظمات أدب الأطفال على الإنترنت، ناشرو وبائعو كتب الأطفال على الإنترنت...الخ والمسؤول عن هذا الموقع هو "ديفيد براون David k. Brown وهو أمين مكتبة دوكيت "Doucette" للمصادر التعليمية في جامعة كالجاري بمدينة البرتابكندا ونراه يذكر رقم تليفونه وعنوان بريده الإلكتروني لتبادل الرسائل. ويعرف صاحب الموقع بموقعه موضحا الهدف منه بقوله "يحاول هذا الموقع جمع وتصنيف العدد المتزايد من مصادر الإنترنت المتعلقة بأدب الأطفال والناشئة، أما مصدر المعلومات الواردة في الموقع فهي متعددة وتشمل: المدارس، المكتبات، المؤسسات المختلفة المتعلقة بالكتاب والتعاون الذي أقدمه يتمثل في الربط بين هذه المواقع المختلفة، واعداد قائمة بالكتب الحائزة على جوائز وذلك من عدة مصادر مطبوعة أو متوفرة على شبكة الإنترنت (١٨) ويوضح مسؤول الموقع طريقته في الوصول الى المواقع المطلوبة وذلك عن طريق اتصال مباشر من جانب مسئولي هذه المواقع به بواسطة البريد الإلكتروني أو باطلاعه المباشر على صفحات "أخبار المجموعات" على شبكة الإنترنت أو على واحد من أشهر كشافات المواقع وهو: "what's new lists" كما

يقوم بإلقاء نظرة شاملة على الموقع قبل إعداد التعليق الخاص به والذي لا يتعدى عادة بضعة أسطر(١٩) أما المستفيدون من هذا الموقع فهم: المدرسون وأمناء المكتبات والآباء والكتاب والمحررون، رواة القصة، ومجموعة من الأطفال والشباب من مرتادي هذا الموقع. ومسئول هذا الموقع يعمل مديرا لمكتبة المصادر التعليمية في مكتبة (دوكيت) كما سبق أن ذكرنا، وله خبرة طويلة في العمل في مجال المصادر التعليمية للأطفال، ويرى أن دوره التعليمي يقتضي دعم أدب الأطفال بمختلف أشكاله المطبوع أو الإلكتروني منه.(٢٠) ويقدم صاحب هذا الموقع ببليوجرافيا لمواقع الإنترنت في مجال أدب الأطفال نذكر منها على سبيل المثال:(٢١)

- Book mus kids corner (ركن الأطفال "بوك ميوس")

ويقدم هذا الموقع مناقشات لكتب الأطفال وتوصيات بقراءات معينة للكتب وفقا للمراحل الدراسية.

- About children's Books (حول كتب الأطفال)

ويأخذ هذا الموقع شكل المجلة ويقدم أبوابا جديدة كل اسبوع، ومن هذه الأبواب "مواقع جديدة يجب الا تنسى"، كتب للناشئة" "كتب لصغار الأطفال"...الخ.

- Children's Lit. on the internet "أدب الأطفال على شبكة الإنترنت"

وعنوانه:- www.loc.gov./n/s/reference child lit html

يتضمن هذا الموقع إشارة إلى مجموعة من المواقع المهتمة بأدب الأطفال، ومنها: قوائم بالكتب الحاصلة على جوائز، قوائم بالكتب المقترحة للقراءة، قوائم بأعلى الكتب مبيعا، قوائم بمصادر معلومات في مجال أدب الأطفال موجهة لكل من المدرسين والآباء وذلك بالإضافة إلى دليل كامل لأدب الأطفال على الشبكة العنكبوتية. ويتميز هذا الموقع باشتماله على نصوص كاملة لعدة أعمال أدبية كلاسيكية للأطفال، منها: أليس في بلاد العجائب، روبنسون روزو...الخ كذلك يقدم معلومات كاملة عن مجموعة من كتب الأطفال ومنها: لويزا، ماي الكوت، لويس كارول، دكتور سويس، آرثر رانسوم، مارك توين...الخ.

٢- نماذج المواقع الخاصة بمكتبات الأطفال:-

"Kids path through the Los Angeles public library"

"طريق الأطفال لاستخدام مكتبة لوس أنجلوس العامة" وعنوانه

http://www.laol.org/kids/index.html.

وقد قام بتصميم هذا الموقع مجموعة من أمناء مكتبات الأطفال في مكتبة لوس أنجلوس العامة، حرصوا على تحديد الهدف منه في الصفحة الأولى الخاصة به، وهو مساعدة الأطفال والناشئة على الوصول إلى أفضل مواقع الإنترنت الخاصة بهم، الى جانب إتاحة الفرصة لهم للتعرف على كل ما يهمهم من نشاط وخدمات تقدم للأطفال في هذه المكتبة، مع ربطهم بالفهرس العام للمكتبة. (٢٢)

أما معايير اختيار هؤلاء الأمناء لهذه المواقع فنستطيع التعرف عليها من خلال حرصهم على اختيار المواقع الصديقة للأطفال بمعنى أن تكون هذه المواقع غنية بالمعلومات ولكنها غير مملة، كما راعوا ألا تتطلب زيارة هذه المواقع وجود برامج خاصة، قد لا تكون متاحة لجميع مستخدمي الكومبيوتر من الأطفال. وهم يوجهون نظر الآباء والكبار من المهتمين بالأطفال الى أن الإنترنت والويب يتضمنان مختلف المواد التي منها ما هو ضار بالأطفال، وينصحان بالاستعانة بالموقعين التاليين لضمان أكبر قدر من الإبحار المفيد والآمن للأطفال خلال شبكة الإنترنت:

- Child safety on the information high way.
- Getting started step-by-step.

ويبدي هؤلاء الأمناء استعدادهم لتلقي أية مقترحات أو أسئلة أو تعريفات حول الموقع المختار. ويوضح الموقع للأطفال في صفحته الأساسية "Home page" وجود ستة وسبعين مكتبة فرعية تابعة لمكتبة لوس أنجلوس العامة واثنين من سيارات الكتب بالإضافة الى المكتبة المركزية، وكلها تقدم مجموعات وخدمات خاصة بالأطفال. ويحرص الموقع على ربط الأطفال بعدة مواقع فرعية هامة بالنسبة لهم، ومن هذه المواقع، موقع بعنوان "أيام الديناصور" "Dinosaur Days" الذي يحتوي بعض الموضوعات التي يتناولها مثل: "الديناصور مخبر سري" ويقوم بإعداده متحف التاريخ الطبيعي في مقاطعة لوس انجلوس و"الأيام الأخيرة للديناصور" ويقدمها الفلكي "ريتشارد ويد". كما يحرص الموقع على تقديم معلومات كاملة حول النشاطات التي تقدمها المكتبات الفرعية فينص الى مسمى النشاط وموعد اقامته، والعنوان الكامل للمكتبة الفرعية التي تقدمه.(٢٣) ويقدم الموقع رقم التليفون وعنوان البريد الإلكتروني للمكتبة وذلك لمن يرغب في دعم النشاطات والخدمات التي تقوم بها للأطفال.

موقع مكتبة منهاتن العامة Manhattan public lib.

موقع المكتبة العامة منهاتن (٢٤)، يقدم عدة روابط خاصة بأمناء مكتبات الأطفال والآباء والمدرسين وكتاب ورسامي الأطفال.

ويقدم الموقع في صفحته الأولى إشارة الى عدة مواقع فرعية هامة، منها: القسم الخاص بالآباء في جمعية المكتبات الأمريكية، المجلة الخاصة بمركز كتب الأطفال الأمريكي، أدب الأطفال ويقدم بدوره عدة روابط منها: الكتب الحائزة على جائزة كالدكوت ونيوبري، المصادر العامة في أدب الأطفال على الويب، دورية المكتبات المدرسية على الخط المباشر، عشر خطوات في مجال محو الأمية العائلية...الخ. ويقدم الموقع تنبيها للآباء بضرورة متابعة أبنائهم فيما يقدم من مواد على مواقع الإنترنت، حيث قد يحدث تغيير في محتوى بعض المواقع مما لا يتناسب مع مستواهم العمري، كما يقدم توضيحا موجها للأطفال يشرح فيه تعدد المواقع الفرعية المقدمة في هذا الموقع، وأنها تتسع لتتضمن مختلف المعلومات بداية من المعلومات حول مؤلفي كتب الأطفال وحتى صور الحيوانات. وأن العديد من هذه المواقع غير مصممه أصلا للأطفال وإن كانت سوف تثير اهتمامهم هم والكبار

المتعاملين معهم. كما يوضح لهم أن المواقع المختارة هنا تم التوصل اليها بعد تصفح المئات من المواقع المختلفة، وجاء الاختيار على أساس أنها أفضل المواقع تنظيما وعرضا للمعلومات المقدمة فيها، ويقدم الموقع جدولا بالموضوعات الأساسية والفرعية التي يتضمنها، وذلك على الوجه التالي:-

- الأدب - التاريخ	كتب مؤلفين رسامين قصص للقراء على الخط المباشر الأعياد والاجازات المناسبات الخاصة.
- ولاية كانساس	المتاحف.
- المراجع والمساعدات في حل الواجبات المدرسية	العلوم والتكنولوجيا (حيوانات - الفضاء - الديناصورات.. المحيطات..الخ)
- الروابط المقدمة لأمناء مكتبات الأطفال، والأدباء والمدرسين والكتاب والرسامين.	عدد ٧٠٠ موقع مختار من قبل جمعية المكتبات الأمريكية.

وفي صفحة خاصة بالموقع ترحب مكتبة الأطفال العامة في منهاتن بالأطفال في مختلف الأعمار بداية من مرحلة المهد وحتى المرحلة الثانوية وكذلك بالكبار المتعاملين معهم من آباء ومدرسين، وكتاب ورسامين...الخ، وكذلك كل من يستمتع بأدب الأطفال من الكبار.

وتوضح أنواع الخدمات التي تقدمها والمتمثلة في الرد على الاستفسارات والأسئلة المرجعية والاستفادة من جميع المصادر سواء المطبوعة أو على الخط المباشر وتتيح رقما خاصا للاتصال في حالة الرغبة في الحصول على مزيد من المعلومات. كما أنها تحدد رابطة خاصة للتوصل إلى المعلومات وفي الصفحة الخاصة بالنشاط الصيفي لعام ٢٠٠١ يقدم الموقع عرضا تفصيليا لمجموعة من الأنشطة ومنها نشاط راوية القصة الذي يقدم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بداية من سن الثانية وحتى سن السادسة. ويقسم الأطفال في هذه المرحلة العمرية الى مجموعات، ويقدم لكل مجموعة النشاط الملائم للمرحلة العمرية، وتتعدد الوسائل المستخدمة في تقديم هذا النشاط ليتضمن راوية للقصة من خلال الكتب والأغاني والعروض المسرحية باستخدام الأصابع والأشعار، وجميع الوسائل الأخرى التي يتم من خلالها تقديم الأدب والثقافة المناسبة للأطفال في المراحل العمرية المختلفة. كما ينص على الترحيب بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعلن عن إمكانية التسجيل للأطفال للإشتراك في هذا النشاط سواء بالحضور الشخصي للمكتبة أو عن طريق التليفون(٢٦). ومن الأنشطة الأخرى التي يعرضها الموقع "نوادي المكتبة" "Library club" وهو يقدم للأطفال من السنة الأولى حتى السنة الخامسة الابتدائية وما بعد ذلك. وينص على النشاطات التي تقدمها هذه النوادي من الاستماع الى القصص والأغاني والأشعار، كذلك التمثيل والأعمال اليدوية الفنية ويرحب في هذا النشاط أيضا بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ويحدد مواعيد التسجيل بقسم الأطفال

بالمكتبة(٢٧). كما تبدي المكتبة ترحيبها بالزيارات الجماعية على أن يتم الاتصال والإبلاغ عن الزيارات والهدف منها قبل الحضور بمدة أسبوع(٢٨). كما يقوم أمناء مكتبات الأطفال في هذه المكتبة بتجميع معلومات حول مصادر المعلومات على الخط المباشر والتي تهم الأطفال، ويقدمون قائمة بهذه المصادر ويطلبون من الكبار المتعاملين معهم إرسال أية تعليقات أو إضافات حول هذه المصادر لمراعاتها في عمليات التحديث التي تتم بصفة مستمرة(٢٩).

الخاتمة والتوصيات:-

نتناول في هذه الدراسة أحدث تطور طرأ على الخدمة المكتبية المقدمة للأطفال ممثلة في شبكة الإنترنت حيث يتمكن الأطفال بمعاونة الكبار المتعاملين معهم وعلى رأسهم أمناء المكتبات من الحصول على كمّ هائل من المعلومات في شتى المجالات بسرعة ودقة وجاذبية وهو ما لم يكن متاحا من قبل بهذه الصورة.

وقد أشرنا في هذا البحث الى ضرورة تمتع أمين مكتبة الطفل بالقدرة على النقد والاختيار السليم لما يطلع عليه الأطفال من هذا الكم الهائل من المواد التي لا تخلو من خطر وجود عناصر بينها لا تتناسب مع احتياجات الطفل العقلية والنفسية.

وفي ثنايا هذا البحث عرضنا لمجموعة من معايير الاختيار التي تساعد أمين مكتبة الطفل في تعامله مع هذا العنصر الجديد، وهذه العناصر هي: المسؤولية والهدف، والمضمون، والتصميم والإخراج الفني، والإتاحة والاستخدام. وقد انتقلنا بعد ذلك الى عرض نماذج مختارة من مواقع الإنترنت في مجال أدب ومكتبات الأطفال، وهي خمسة نماذج، ثلاثة منها في مجال أدب الأطفال، واثنان في مكتبات الأطفال.

وفيما يلي بعض المقترحات التي نراها ضرورية لتطوير هذه الخدمة والارتقاء بها:-

١- هناك دور هام لأجهزة الإعلام المختلفة مقروءة ومسموعة ومرئية في التوعية بأهمية الاستفادة من هذه المواقع في الخدمات التعليمية والتثقيفية والترفيهية للأطفال في مراحل اعمارهم المختلفة.

٢- تعزيز تواجد أدب الأطفال المصري والعربي بأنواعه المختلفة من قصص وكتب موضوعية وشعر ومسرحيات...الخ على التقنيات التي تتيحها شبكة الإنترنت، والاستفادة من إمكانيات الوسائط المتعددة (الصوت والصورة والحركة).

٣- عمليات التطوير المستمرة مطلوبة سواء في البرمجيات الخاصة بالأطفال أو الهياكل التنظيمية في المكتبات سواء الخاصة بالأطفال أو التي تقدم خدمات للأطفال كجزء من الخدمات التي تقدمها للمستفيدين في مراحل العمر المختلفة.

٤- مطلوب إجراء دراسات ميدانية حول مكتبات الأطفال في مصر والعالم العربي تضم أنشطة استخدام الحاسب والإنترنت لتبين أساليب وجدوى الإفادة من مثل هذه الأنشطة في تقديم خدمات مكتبية متطورة للأطفال في مراحل أعمارهم المختلفة.

٥- مطلوب وضع الخطط اللازمة لإعداد الموارد البشرية المؤهلة للتعامل مع البيئات التقنية المختلفة وتطبيقاتها الخاصة بالتعامل مع هذه البيئات بالنسبة للأطفال والناشئة.

المراجع والمصادر

1. Think quest internet6 challenge, (2001). P3.

2. Minkel, W. and Roxanne, H. (1999). Delivering web reference services to young people. Chicago: American Lib Assoc,P31.

3. Ibid P30.

4. Beelling ham (wash) school (district) - (1999). Belling ham school course out line: information literacy and the net "23 Oct 1996 On line available http://www.bham. wednet.edu/vislit.htm// visual In: minkel, walter and roxanne hsu feld man delivering web reference services to young people. Chicago: American lib, Assoc., P11.

٥- محمد محمد أمان (٢٠٠٠). الإنترنت في المكتبات ومراكز المعلومات، غدارة التوثيق والمعلومات بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص ٩-١٠.

٦- نفس المرجع السابق ص ٢٠.

٧- سهير أحمد محفوظ (٢٠٠٠). تكنولوجيا المعلومات ومكتبات الأطفال على مشارف القرن الـ ٢١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٦١-٧٣.

٨- محمد محمد أمان. نفس المرجع السابق ص ٤٨.

٩- نفس المرجع السابق ص ٤٠.

10. Minkel, W. and Roxanne hsu feld man. op.cit.p31.

11. Ibid. p32.

12. The Finish institute for children's literature, decumentation and information center for Finish children's literature. Pp 1-4.

13. Minkel, walter and roxanne hsu feld man. Op.cit.p40.

14. http://www.kids click.org/(c)2000.p1 of 1.

15. http://www.sunsite.berkeley.edu/kids click(c)2000 p1 of 1.

16. http://www.sunsite.berkely.edu/kidsclick/toplite.html(c)2000 p1 of 1.

17. http://www.berkely.edu // search kids. pl? search type subject & words = librarys & title = librarie p 1 of 2 & 2 of 2.

18. http://www.ucalgary.ca/dkbrown. 25/04/2001 p1 of 2.

19. Loc.cit.

20. http://www.ucalgary.cal-dkbrown / new.html. 25/04/2001 p1 of 2.

21. Ibid. p1 of 3.

22. http://www.lapl.org./kids/index.html. 17/02/2001. P1 of 1.

23. http://www.lapl.org./kids web/ dino day sevents.html. 17/02/2001 p2 of 4.

24. Manhattan public library children's internet links.
http://www.manhattan.lib.ks.us/ntlink. Html.copy right (c) 1999 list up date: 08/24/99 p1 of 1.

25. Manhattan public library children's resources.
http://www.manhattan.lib.ks.us.childpg.html. 30/08/2001 p1 of 1.

26. Manhattan public library summer 2000 children's programs http://www.manhattan .lib.ks.us/sumprg.html.

27. Manhattan public library children's program http://www.manhattan.lib.ks.us/sumprg.html. 30/8/2001 p1 of 2.

28. Loc.cit.

29 Manhattan public library children's on line resources http://www.manhattan. lib.ks.us/sumprg.html.on line 30/8/2001 p1 of 2.

تقارير

نبذة عن تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002

صدر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (المكتب الإقليمي للدول العربية) بالتعاون مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي "تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 بعنوان "خلق الفرص للأجيال القادمة".

وجاء في تصدير تقرير المدير العام لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي السيد/ مارك مالوك براون، أن:

هذا هو تقرير التنمية الإنسانية الإقليمي الأول للبلدان العربية. الذي يغطي 22بلداً عربياً، تمتد من المغرب إلى الخليج. وقد خلص التقرير إلى بعض الاستنتاجات المشجعة. إذ يلاحظ التقرير بصورة عامة أن الدول العربية حققت تقدماً كبيراً في التنمية البشرية على مدى العقود الثلاثة الماضية. فقد زاد العمر المتوقع عند الميلاد 15 عاماً؛ وانخفضت معدلات وفيات الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات بحوالي الثلثين؛ وتضاعفت تقريباً نسبة البالغين الملمين بالقراءة والكتابة-كما تضاعفت نسبة النساء الملمات بالقراءة والكتابة ثلاث مرات- مما يعكس زيادة كبيرة جداً في إجمالي الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، بما في ذلك التحاق البنات. وارتفع نصيب الفرد من السعرات الحرارية فيما يتناوله من غذاء، كما ارتفع نصيبه من الماء الصالح للشرب، وأصبحت حالات الفقر المدقع أقل مما هي عليه في أي منطقة نامية أخرى.

ولكن التقرير يوضح بجلاء أيضاً أن هناك الكثير مما لا يزال ينبغي عمله لإعلاء صوت الناس في الشأن العام وتوفير خيارات اجتماعية وفرص اقتصادية للأجيال الحاضرة وأجيال المستقبل، وهذه جميعها عناصر تحتاجها هذه الأجيال لبناء مستقبل أفضل لنفسها ولأسرها. ويلاحظ التقرير أن التحسينات الكمية في مجالي الصحة والتعليم لم تجد طريقها إلى جميع المواطنين بعد، وأن التوسع في تقديم الخدمات لم يقابله تحسن نوعي في أساليب تقديمها، ويبرز التقرير أيضاً ما يتعين على

الدول العربية أن تحققه لتتمكن من الانضمام كشريك كامل إلى مجتمع المعلومات العالمي والاقتصاد العالمي القائم على المعرفة، ولتتمكن من التصدي لآفة البطالة، بشقيها الإنساني والاقتصادي، التي تؤثر على البلدان العربية أكثر من تأثيرها على أية منطقة نامية أخرى. ويبين التقرير بوضوح التحديات التي تواجه الدول العربية من حيث تعزيز الحريات الشخصية وتعزيز مشاركة قاعدة عريضة من المواطنين في الشئون السياسية والاقتصادية.

وفي تقديم الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، أشار الأستاذ عبداللطيف يوسف الحمد المدير العام ورئيس مجلس إدارة الصندوق إلى أن:

هذا التقرير يتناول قضايا هامة وجوانب أساسية عن التنمية الإنسانية في الدول العربية. فقد شمل الأوضاع الصحية والتعليمية والعلمية والتقنية والبيئية وفرص العمل وإمكانات التعاون العربي، وفرص التطوير والرقي المتاحة في مختلف هذه المجالات. ويلقي التقرير الضوء على توفير الفرص والحوافز للأجيال القادمة من خلال إصلاح التعليم، وتشجيع البحث والتطوير وضمان شروط مناسبة للصحة والبيئة، وحفز النمو الاقتصادي، وإيجاد الآليات المناسبة لتوزيع عادل للثروة، وتطوير وتفعيل الهياكل المؤسسية لإدارة الاقتصاد وتنشيط العمل الأهلي.

وأضاف أن: البلدان العربية، وإن حققت إنجازات إنمائية اقتصادية واجتماعية كبيرة من خلال العقود الثلاثة الماضية، إلا أنها في مطلع القرن الحادي والعشرين تواجه مشاكل اقتصادية واجتماعية عميقة ومعقدة تمس حاضرها ومستقبلها، ومنها معدلات الأمية المرتفعة وتدهور نوعية التعليم، وبطء البحث العلمي والتطوير التقني، وضعف القاعدة الإنتاجية والقدرة التنافسية، وتوسع رقعة الفقر وزيادة معدلات البطالة. وتفرض هذه الأوضاع على الدول العربية اتخاذ مجموعة متوازية من التوجهات والإصلاحات بغية تحسين نوعية الحياة للفرد والمجتمع، من خلال إعادة النظر في مضمون وغايات التعليم والبحث العلمي، وتطوير هياكل وكوادر المؤسسات: وتحقيق التحسين الكمي والنوعي في الإنتاج والخدمات، وتعميق مستويات العمل المشترك والتكامل فيما بين الدول العربية. ولا يقصد بنوعية الحياة الجانب المادي منها فقط، فعناصر مثل الحرية والعدالة والمشاركة أضحت جزءاً لا يتجزأ من شروط الحياة اللائقة للإنسان.

وتضمن تصدير تقرير مساعد الأمين العام للأمم المتحدة (مساعد المدير العام) المدير الإقليمي- المكتب الإقليمي للدول العربية د. ريما خلف الهنيدي مايلي:

في المنظور الإيجابي، يعني بناء التنمية الإنسانية في الوطن العربي أن تتوفر البلدان العربية على تجاوز النواقص الراهنة، بل تحويلها إلى نقيضها، أي ميزات ينعم بها المواطنون العرب، دون تفرقة، وتزهو بها البلدان العربية في عالم الألفية الثالثة.

على وجه التحديد يخلص التقرير إلى ضرورة أن تتوفر البلدان العربية على إعادة تأسيس المجتمعات العربية على:

- الاحترام القاطع للحقوق والحريات الإنسانية باعتباره حجر الزاوية في بناء الحكم الصالح المحقق للتنمية الإنسانية.

- تمكين المرأة العربية، عبر إتاحة جميع الفرص، خاصة تلك الممكنة من بناء القدرات البشرية، للبنات والنساء على قدم المساواة مع أشقائهن من الذكور.

- تكريس اكتساب المعرفة، وتوظيفها بفعالية، في بناء القدرات البشرية، وتوظيفها بكفاءة في جميع صنوف النشاط المجتمعي، وصولا إلى تعظيم الرفاه الإنساني في المنطقة.

وفيما يلي مقتطفات من التقرير:

التحديات:

يواجه الناس في البلدان العربية وهم يدخلون الألفية الجديدة مجموعتين متشابكتين من التحديات لتحقيق السلام والتنمية.

- يمثل الاحتلال الاسرائيلي غير المشروع للأراضي العربية أحد أكبر العقبات استشراء كمهدد ومعرقل لمسيرة الأمن والتقدم في المنطقة.

- ما من شيء يقضي على الرؤية النبيلة للتنمية أكثر من إخضاع الناس لاحتلال أجنبي.

- إن القصور في الحرية يضعف التنمية الإنسانية ويشكل أحد أكثر مظاهر تخلف التنمية السياسية إيلاما.

- التنمية التي لا تشارك فيها المرأة معرضة للخطر:

إن عدم المساواة بين الجنسين يشكل أكثر مظاهر الإجحاف تفشياً في أي مجتمع لأنها تؤثر عمليا

على نصف عدد السكان. وقد تحقق في السنوات الأخيرة بعض التحسن الكمي في بناء قدرات المرأة. فعلى سبيل المثال، أظهرت البلدان العربية تحسناً في تعليم الإناث أسرع منه في أي إقليم آخر. فقد تضاعفت معدلات معرفة النساء بالقراءة والكتابة ثلاث مرات منذ عام 1970وازدادت معدلات التحاق الإناث بالمدارس الابتدائية والثانوية بأكثر من الضعفين. إلا أن هذه الإنجازات لم تنجح في تعديل المواقف والمعايير الاجتماعية المتحيزة ضد المرأة، التي تشدد على نحو حصري على الدور الإنجابي للمرأة وتعزز اللامساواة بين الرجل والمرأة في مختلف نواحي الحياة. ونجم عن ذلك أن أكثر من نصف النساء العربيات لا يزلن أميّات وأن معدل وفيات الأمهات أثناء فترة الولادة في المنطقة هو ضعف معدلها في أمريكا اللاتينية والكاريبي، وأربعة أضعاف معدلها في شرق آسيا.

كما تعاني النساء في بعض البلدان من عدم المساواة في المواطنة وفي الحقوق القانونية، التي غالباً ما تتجلى في حرمانها من حقها في التصويت والانتخاب. ولا تزال الاستفادة من قدرات المرأة العربية من خلال المشاركة السياسية والاقتصادية هي الأقل في العالم، كما يتضح من النسبة المنخفضة لتمثيل المرأة في المجالس التشريعية ومجالس الوزراء وفي اليد العاملة وفي الميل لتأنيث البطالة.

استيعاب المعرفة: "قد تكون تكاليف تحسين نظم التعليم ضخمة، إلا أن كلفة استمرار الجهل لا حدود لها".

أحرزت البلدان العربية عبر السنين تقدماً كبيراً في نشر التعليم وتقليص الأمية. ففي عام 1995، كان أكثر من 90 في المائة من الذكور و75 في المائة من الإناث ملتحقين بالمدارس الابتدائية، وحوالي60 في المائة من الذكور و 50في المائة من الإناث ملتحقين بالمدارس الثانوية. وعلى مستوى التعليم العالي، تفوقت البلدان العربية في أدائها على جميع المناطق النامية باستثناء أمريكا اللاتينية والكاريبي من حيث جميع معدلات التحاق الإناث والذكور. وقد ارتفع مجموع الملتحقين بمختلف المستويات من 31 مليوناً في عام 1980 إلى ما يقرب من 56 مليوناً في عام 1995. وتحسنت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين عام 1980 ومنتصف التسعينات بنسبة 50 في المائة تقريباً. ومنذ عام1970 ، زادت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الإناث ثلاثة أضعاف.

تعكس هذه الإنجازات التزام الحكومات العربية طويل الأجل ببناء نظم تعليم تستجيب لمتطلبات الأجيال الجديدة. وتنفق البلدان العربية، كمجموعة ,على التعليم نسبة من الناتج المحلي الإجمالي أعلى مما تنفقه أي منطقة أخرى في العالم النامي، وارتفع الإنفاق على التعليم بنسبة 50 في المائة

(بالأسعار الجارية) بين عامي 1980 و 1995. كما أن معدل الإنفاق للفرد على التعليم أعلى من متوسط معدله في البلدان النامية. وقد شرعت عدة بلدان في المنطقة بتنفيذ برامج كبيرة لإصلاح النظام التعليمي.

ومع ذلك، لا يزال هناك الكثير مما يجب عمله. وتشمل الأولويات ,من بين جملة أمور أخرى، ضمان تعليم أساسي شامل عالي الجودة، لا سيما للبنات وللفئات الأخرى التي تتلقى حاليا خدمات تعليمية أقل من المستوى المتوخى، وتقوية التعليم العالي، لا سيما في العلوم والهندسة، والقضاء على الأمية، إضافة إلى توفير فرص التعليم مدى الحياة لخريجي النظام التعليمي. فالتعلم مدى الحياة ليس مسألة كمالية، بل هو ضروري لاستيعاب المعرفة في عالم يتسم بتفجر عيون المعرفة الجديدة وبتغيير تقاني متسارع ومنافسة دولية حادة.

حال التنمية الإنسانية في البلدان العربية:

"يمكن القول أن المنطقة العربية تعد أغنى مما هي نامية، حسب مقاييس التنمية البشرية"

يتحسن الموقع النسبي للمنطقة العربية في حالة مؤشر متوسط الناتج للفرد، حيث تتفوق على منطقة جنوب شرق آسيا والمحيط الهادىء ومنطقتي جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء. وبالتالي يمكن القول أن المنطقة العربية تعد أغنى مما هي نامية، حسب مقاييس التنمية البشرية.

ونظرا لوجود علاقة قوية على المستوى العالمي بين مؤشر الناتج للفرد ودليل التنمية البشرية، يمكن الاستدلال من الملحوظة السابقة إلى أن البلدان العربية ربما استثمرت في الماضي في بناء رأس المال المادي أكثر مما استثمرت في تطوير رأس المال البشري. وهذا يوحي بدوره أن هناك مجالا رحبا أمام البلدان العربية لتحقيق إنجاز أكبر في مضمار تكوين رأس المال البشري الذي هو أحد أهم مقومات التنمية الإنسانية.

التفاوت بين البلدان العربية

يتفاوت مستوى الرفاه في البلدان العربية، أيا كان المقياس المستخدم. ويتوافر مقياس التنمية البشرية 1998 لجميع الدول العربية ما عدا فلسطين والصومال. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2000). ومن بين البلدان العربية التسعة عشر، تصنف أربعة بلدان مصدرة رئيسية للنفط بلداناً عالية التنمية البشرية. وتصنف أربعة بلدان أخرى في مجموعة التنمية البشرية المتدنية ,التي

ينبغي أن تدرج فيها الصومال أيضا (التي لم يتسن تقدير قيم لها) وتضم هذه البلدان الخمسة الأخيرة أكثر من خمس العرب. وتقع البلدان الإحدى عشر الباقية في مجموعة التنمية البشرية المتوسطة.

ولزيادة إيضاح هذا التباين، فإن البلد العربي الأعلى ترتيبا على مقياس التنمية البشرية (الكويت) حقق قيمة للمقياس تقل قليلا عن كندا، التي تصدرت العالم على مؤشر التنمية البشرية. وعلى الطرف الآخر، فإن البلد العربي الأقل إنجازا وفق هذا المعيار (جيبوتي) ليس أفضل كثيرا من أقل بلدان العالم قيمة على مقياس التنمية البشرية (سيراليون). وبتعبير آخر، فإن مدى التفاوت بين البلدان العربية على مقياس التنمية البشرية يقارب كامل التفاوت المشاهد على صعيد العالم أجمع.

النواقص الثلاثة

يتعين أن تقيّم التنمية الإنسانية في البلدان العربية وفق مجموعة مقاييس أوسع من الناتج المحلي الإجمالي أو العناصر التي تدخل في مقياس التنمية البشرية. ويظهر الفحص المتمعن للأنظمة الاقتصادية والاجتماعية العربية بأن نواقص ثلاثة تفت في عضد التنمية الإنسانية في البلدان العربية يمكن إجمالها في:

نقص الحرية - نقص تمكين المرأة - نقص القدرات الإنسانية قياسا إلى الدخل خاصة القدرة المعرفية.

نقص القدرات الإنسانية: المعرفة

إن الاستفادة من القدرات البشرية في المنطقة ضعيف نسبيا، وبصفة عامة يتفوق الأداء في الصحة عن التحصيل التعليمي في البلدان العربية، حيث تعاني المنطقة العربية، قصوراً أقل مقارنة بالبلدان ذات مقاييس التنمية البشرية العالية، في الصحة عن التعليم. ويتجلى قصور القدرات الإنسانية بأخطر ما يكون في عصر كثافة المعرفة، في قصور اكتساب المعرفة، ناهيك عن إنتاجها، نسبة إلى الدخل في البلدان العربية. وليس أول على قصور التحصيل التعليمي في البلدان العربية من ارتفاع منسوب تفشي الأمية فيها عن نظيراتها في البلدان الصاعدة في شرق آسيا وأمريكا اللاتينية، وانخفاض معدلات الالتحاق بالتعليم، خاصة العالي، عن متوسط البلدان النامية.

وهذا النقص هو السبب الكامن وراء تركيز هذا التقرير على بناء القدرات البشرية والاستفادة منها

لا سيما فيما يتصل باكتساب المعرفة. وأحد المؤشرات على إمكان التوصل للمعرفة في عصر الاتصال هذا هو متوسط عدد حواسيب الإنترنت لكل فرد. وتحتل المنطقة العربية، بين مناطق العالم الأخرى، أدنى مستوى من الوصول إلى تقانات المعلومات والاتصالات، حتى أنها أقل من أفريقيا جنوب صحراء.

وفق ذلك فإن البلدان العربية، فيما خلا الإمارات العربية والكويت، تبدو متساوية في فقرها في مجال تقانات المعلومات والاتصال، بغض النظر عن مستواها على مقياس التنمية البشرية.

المجموعات ذات الاحتياجات الخاصة:

وفيات الرضع والأطفال

تتفاوت وفيات الرضع والأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات تفاوتاً كبيراً بين البلدان العربية. فيتراوح معدل وفيات الرضع من أقل من 10,2 لكل 1000في قطر إلى 75, 3 لكل 1000 في اليمن. ويتراوح معدل وفيات الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات من أقل من 20 وفاة لكل 1000 إلى ما يزيد على 100لكل 1000. ومعدل وفيات الأطفال في الإمارات العربية المتحدة وقطر والبحرين والكويت متدنٍ جداً (أقل من 20 وفاة لكل 1000 طفل)، في حين أنه مرتفع جداً في الصومال وموريتانيا وجيبوتي واليمن والسودان والعراق (على الرغم من أن الأخير نجح في تخفيض معدل الوفاة إلى 20 وفاة لكل 1000 طفل قبل حرب الخليج).

وعند تقييم المستويات الحالية من الوفيات بين البلدان العربية، من الأهمية أن نأخذ في الاعتبار مستوى الوفيات في بداية الفترة، وسرعة التحسين. وقد لاحظ أحد المعلقين أن معدلات وفيات الأطفال، الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات، خفضت بحوالي الثلثين. وكانت المنطقة العربية أول منطقة في العالم النامي تقلص فيها أغلب البلدان معدلات وفيات الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات إلى الهدف العالمي، وهو 70 وفاة لكل 1000 طفل، بحلول عام 1990، قبل تحقيق الهدف على صعيد عالمي بوقت طويل (دريد، بالإنجليزية، 2000، 4).

إعاقة النمو الجسدي

تشير القياسات الجسدية إلى وجود تحد صحي خطير في البلدان العربية. ولا يقتصر الأمر على أن البلدان الفقيرة والبلدان التي مزقتها الحروب تعاني من مستويات مرتفعة من التقزم المعتدل والحاد (تصل إلى 52 في المائة في اليمن، و44 في المائة في موريتانيا، وتزيد على 30 في المائة في جزر

القمر والسودان والعراق). فإنه توجد أيضاً مشاكل تغذوية خطيرة في العديد من البلدان العربية الأخرى لا تتسق على الاطلاق مع القدرات الاقتصادية الكبيرة لهذه البلدان. ويتعين على بلدان عربية، مثل الكويت والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وعُمان وليبيا والمغرب ومصر وسوريا، التي تعاني من مستويات إعاقة نمو جسدي تتراوح بين 15 و25 في المائة أن تحدد المشاكل التغذوية المسؤولة عن إعاقة النمو الجسدي وأن تتصدى لهذه المشاكل (سواءً كانت ناتجة عن أنماط غذائية أو ظروف بيئية أو تفاوت في توزيع الأغذية).

وفيات الأمهات أثناء الحمل والولادة

يمثل ارتفاع معدل وفيات الأمهات أثناء الحمل والولادة (وفيات الأمهات) تحدياً صحياً رئيسياً يواجه معظم البدان العربية. ويزيد معدل وفيات الأمهات في أكثر من نصف البلدان العربية التي يغطيها هذا التقرير عن ٧٥ وفاة لكل 100000 حالة ولادة مولود حي، كما يزيد معدل وفيات الأمهات في ثلث البلدان العربية عن 200 وفاة لكل 100000 حالة ولادة مولود حي. وقد نجح بلدان عربيان فقط (الإمارات العربية والكويت) في تخفيض معدل الوفيات إلى مستوى متدنٍ بالمعايير الدولية (لا يزيد عن 5 وفيات لكل 100000 حالة ولادة مولود حي). وفي بلدان الخليج الأخرى، قطر والمملكة العربية السعودية وعُمان، توجد مستويات معتدلة الانخفاض (تتراوح بين 10 و 20 وفاة لكل 100000 حالة ولادة مولود حي)، ولكن هذه المستويات تظل أعلى من نظيرتها في البلدان التي تنعم بمستوى اقتصادي مماثل.

مستوى الإنفاق على الصحة:

ويتراوح الإنفاق على الصحة لكل فرد بالدولارات من مستوى منخفض يبلغ 11 دولاراً إلى مستوى مرتفع يبلغ 1105 دولارات. وتنفق بلدان الخليج، التي يتماثل فيها العمر المتوقع عند الميلاد، بين 334 دولاراً و 1105 دولارات. كما تتراوح نسبة الإنفاق العام من مجموع الإنفاق على الصحة من نسبة منخفضة تبلغ 21 في المائة إلى نسبة مرتفعة تبلغ 87 في المائة. وتضم البلدان التي توجد فيها أقل نسبة إنفاق عام على الصحة كلاً من السودان ومصر ولبنان. وتضم البلدان التي توجد فيها أعلى نسبة إنفاق عام على الصحة كلاً من الكويت والمملكة العربية السعودية. والبلدان التي يساهم الإنفاق العام فيها على الصحة بنسبة مرتفعة ليست قاصرة على البلدان الأحسن حالاً. إذ تتحمل حكومات بعض البلدان متدنية الدخل- جزر القمر وجيبوتي والصومال- حوالي 70 في المائة من مجموع الإنفاق على الصحة (ولكن مجموع إنفاقها على الصحة ضئيل جداً).

التعليم:

خطت البلدان العربية خطوات واسعة في التعليم، خاصة منذ منتصف القرن العشرين. ومع ذلك، فإن الإنجاز التعليمي في البلدان العربية ككل، حتى بالمعايير التقليدية، لا يزال متواضعاً إذا ما قورن بالإنجازات في أماكن أخرى في العالم، حتى في البلدان النامية.

معرفة القراءة والكتابة

في حين أن التعليم تقدم بين النشء، صمدت الأمية أمام محاولات القضاء عليها، لذلك، لايزال الإنجاز التعليمي الشامل بين البالغين في البلدان العربية ضعيفاً في المتوسط، إلا أن البلدان العربية أحرزت تقدماً ملموساً في تحسين المعرفة بالقراءة والكتابة: فقد انخفض معدل الأمية بين البالغين من حوالي 60 في المائة في عام 1980 إلى حوالي 43 في المائة في منتصف التسعينيات. ومع ذلك فإن معدلات الأمية في العالم العربي لاتزال أعلى من المتوسط الدولي وحتى أعلى من متوسطها في البلدان النامية. فضلاً عن ذلك، فإن عدد الأميين لايزال في ازدياد، إلى حد أن البلدان العربية تدخل القرن الحادي والعشرين مثقلة بعبء حوالي 60 مليون بالغ أمي، معظمهم من النساء.

التعليم قبل المدرسي

تؤكد البحوث العلمية باطراد على الأهمية القصوى لسنوات الطفولة المبكرة في تشكيل العقل البشري وتحديد مدى إمكاناته المستقبلية، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى التركيز على التعليم قبل المدرسي. إلا أن هذا مجال آخر تتخلف فيه البلدان العربية عن البلدان النامية.

وعلى الرغم من أن عدد الأطفال الذين التحقوا بالتعليم قبل المدرسي في البلدان العربية تضاعف في الفترة بين عام 1980 وعام 1995، إلا أن عدد الملتحقين بهذا التعليم في عام 1995 لا يتجاوز 2.5 مليون طفل، وهذا العدد يشكل نسبة التحاق تقل عن متوسط الالتحاق في البلدان النامية. غير أن الأسوأ من هذا القصور هو انخفاض نصيب البلدان العربية من جملة أطفال البلدان النامية الملتحقين بالتعليم قبل المدرسي من 4.8 في المائة في عام 1980 إلى 4 في المائة في عام 1995). كذلك ما برحت نسبة البنات في هذه المرحلة التعليمية، على الرغم من زيادتها المطردة، تقل عن متوسطها في البلدان النامية (42 في المائة مقابل 47 في المائة في عام 1995).

الالتحاق بالتعليم النظامي

تحكي بيانات الالتحاق بمستويات التعليم الثلاثة في البلدان العربية قصة تطور كمي مطرد. فقد ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بمستويات التعليم الثلاثة من 31 مليون طالب في عام 1980 إلى ما يقارب 56 مليونا في عام 1995. إلا أن معدل زيادة الالتحاق في مستويات التعليم الثلاثة تباطأ أثناء التسعينيات بالمقارنة مع معدله في الثمانينيات.

وتشير البيانات المتوافرة عن الالتحاق بالمدارس على المستوى الأول من التعليم النظامي أن العالم العربي قد قصر حتى الآن عن استيعاب الأفواج الجديدة من المواطنين العرب. ويزداد القصور في حالة البنات، سواءً كانت المقارنة مع البلدان النامية أو مع العالم ككل.

وفي منتصف عقد التسعينيات تفوقت نسب الالتحاق في المستويين الثاني والثالث في البلدان العربية (54 في المائة و 13 في المائة على التوالي) على نظيرتها في البلدان النامية (49 في المائة و 9 في المائة على التوالي)، إلا أنها تقصر بشدة عن المستوى السائد في البلدان الصناعية (106 في المائة و 60 في المائة على التوالي) بالنسبة لتلك الفترة. ولا يتوقع أن تصل نسب الالتحاق في البلدان العربية بمستويات التعليم الثلاثة إلى نسب الالتحاق التي حققتها البلدان الصناعية في منتصف عقد التسعينيات إلا بعد عام 2030.

على الرغم من التوسع العددي الكبير في التعليم في البلدان العربية، بما في ذلك تعليم الفتيات، فان معدلات التحاق الإناث لاتزال أقل من معدلات التحاق الذكور، لا سيما على المستوى الثالث (التعليم العالي). وتتخلف البلدان العربية كثيراً عن مناطق العالم الأخرى في التحاق الفتيات في المستوى الثالث.

إصلاح التعليم:

تمكين الوطن العربي من بناء مجتمعات التعلم في أمصاره من خلال إعادة نظر جذرية في نسق التعليم في البلدان العربية. والافتراض الجوهري هنا هو أن التربية يمكن أن تكون قاطرة للتقدم وهي كذلك بالفعل في المجتمعات المتقدمة، وأصبحت كذلك في جميع البلدان التي نهضت في العالم المعاصر. وتزداد أهميتها في العالم الجديد الذي يتشكل الآن، عالم كثافة المعرفة. والسبب بسيط، فالفعل يبدأ في العقل، والتربية المؤدية لنهضة حق ترسي دعائم النقد والإبداع، وهذان هما أساس التغيير والتطوير. ولهذا يقوم متصاعد خير بين التربية والتقدم: التربية الجيدة تؤسس إطراد

التقدم عبر النقد المستمر للواقع وتغييره، والمجتمعات الناهضة لا تألو جهدا في دعم التربية وصولا لمعارج أرقى من التعليم- التعلم.

عشرة مبادىء

تتلاحم عشر مقولات معيارية تكون- مجتمعة أساسا لبنيوية تربوية جديدة في الوطن العربي تلحق الأمة العربية بالقرن الحادي والعشرين عبر التحول إلى نمط ثقافي يكون محوره الإنسان، ومنه كقيمة عليا- يشتق رؤاه وتطبيقاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والاخلاقية.

- مركزية الفرد في العملية التربوية، دون أن يعني ذلك قلة الاهتمام بالجماعة أو غياب السلوك التعاوني. ويتفرع عن ذلك اعتماد فلسفة تربوية تقوم أساسا على احترام الكرامة الإنسانية للفرد.

- المعرفة الحديثة هي بذاتها قوة. ويستدعي ذلك تربية الناشئة العربية على موقف عقلاني واضح من المشاكل الطبيعية والإنسانية ويرتبط بذلك تربية القوة الناقدة عند الناس لكي يستطيعوا في ضوئها، وبواسطتها، أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل.

- دون المساس بالعقائد والقيم العليا، التي يتعين أن تقدم الأساس الاخلاقي الحاكم للفعل الإنساني، ليس هناك ثوابت في الواقع الاجتماعي للإنسان، الأمر الذي يوجب التقليل من الاعتقاد بعصمة المواريث الفكرية والاجتماعية من الخطأ أو القصور إذا ما أثبت التحليل العلمي ذلك ويتفرع عن ذلك إعلاء قيمة الحوار الذي يمكن أن ينتهي بالاختلاف الخلاق بدلا من حتمية الاتفاق.

- تكمن القيمة الحقيقية لأي شيء في العمل الإنساني المبدع. لذا يتعين أن نعيد النظر في بناء التعليم في الوطن العربي بشكل يؤكد أسبقية الإبداع وكرامة العمل والإنتاج.

- لا بديل عن إثارة روح التحدي في الإنسان العربي وبناء قدرته على صنع مصيره من خلال الإستجابة الخلاقة لمحيطه الطبيعي والبشري.

- المجتمع الفاضل يجب أن يوفر لكل أطفاله فرصا تعليمية متكافئة وتستدعي النخبوية المتزايدة للتعليم خاصة في المراحل الأعلى إيلاء عناية خاصة لتكمين أبناء الفئات الأضعف إجتماعيا خاصة البنات من الإلتحاق بمراحل التعليم المختلفة بما يتناسب مع قدراتهم، وليس بما تحكم به إمكانات أهليهن المالية أو الاجتماعية ويقتضي الأمر، في المراحل الأولى، نوعا من التمييز الإيجابي لهذه الفئات من أبناء العرب شاملا منح الإلتحاق وفرص تمويل التعليم من خلال الإقتراض، وإتاحة

التغذية السليمة خاصة في المراحل الأولى من التعليم- والرعاية الصحية للمحتاجين من صغار العرب. ويجب أن تبدأ ممارسة المساواة التربوية قبل مجيء الأطفال إلى المدرسة الإبتدائية.

- تأسيس حق المتعلم في أن يُفهم ككيان إنساني واحد تستهدف التربية نموه الجسدي والوجداني والاجتماعي والمعرفي في تكامل وانسجام.

- إن التربية يجب أن تساعد الأطفال والراشدين على تفهم أفضل لثقافتهم الخاصة، الماضي منها والحاضر ولكن في نطاق مجتمع عالمي يعتبر في انفتاح الثقافات الخاصة على بعضها وحوارها مع بعضها وإيجابية تعاملها مع غيرها هو الوسيلة الوحيدة لإزدهار أي منها. وقد بات لازما القضاء على أحادية الرؤية في تفسير الأحداث والدوافع الإنسانية الكامنة وراءها.

- لا بد أن تشتق غايات العمل التربوي من الرؤى الكونية لتربية القرن الحادي والعشرين. فيجب أن تصل التربية العرب بالعصر الذي سيعيشون فيه، وهو عصر محكوم بمبادىء علمية، مثل مبدأ النظام ومبدأ الطريقة السليمة التي تؤدي إلى فهم سياقات السبب والنتيجة في تحليل وقوع الظواهر الطبيعية والاجتماعية.

- إن التربية يجب أن تقود الناشئة إلى التطلع إلى مستقبل يكتنفه عدم التأكد، وتكون وظيفة التربية في عملية التطلع هذه مساعدة الناشئة على اكتساب المرونة لمواجهة هذا المستقبل، وفي الوقت ذاته المساعدة في عملية تشكيله.

مبادرات جديدة تتعلق بتطوير استراتيجية التنمية في مجال الطفولة المبكرة

يرأس قسم الطفولة المبكرة وتعليم الأسرة في مقر اليونسكو (٣) مبادرات حديثة تتعلق باستراتيجية التنمية في الطفولة المبكرة. ويسعدنا تقديمهم لكم للاستفادة من الخدمات والموارد المتاحة في ذلك المجال.

أولى المبادرات هي سياسة اليونسكو الموجزة في سلسلة الطفولة المبكرة. وتعتبر هذه ملحوظة تلقي الضوء لصانعي السياسة وتستجيب لإحتياجاتهم من المعلومات عن المتاح في الاستراتيجيات الخاصة بالطفولة المبكرة. وقد تم إعداد تلك النبذات من قبل القسم أو من قبل خبراء زائرين يدعون لوضع الاستراتيجية، وتم مراجعتها من قبل مجموعة من الخبراء نشرت أسماؤهم بصفة دورية مطبوعة وعلى موقع اليونسكو وبريدها الالكتروني على شبكة الإنترنت. وسيكون هناك معلومات أكثر متوفرة قريبا على موقع اليونسكو، أولى القضايا قد أرفقت لتزويدكم بالمعلومات. ونرجو أن تساعدوا على نشرها وتوصيلها لجميع الجهات المعنية لديكم.

ثانيا: لمساعدة الدول الأعضاء في إعداد خطة قومية خاصة بهم في مجال الطفولة المبكرة، قمنا بتأسيس خط ساخن لليونسكو يختص بالسياسة الخاصة، بموضوعات الطفولة المبكرة على الإنترنت.

ويعتبر الخط الساخن آلية اتصال تستطيع الدول الأعضاء عن طريقها طرح أسئلتهم واستفساراتهم عن السياسة وطرح القضايا المتعلقة بالطفولة المبكرة وتلقي الإجابات والردود مكتوبة، ولطلبات مراجعة السياسة القومية وإطار عملها ترحب بهم حتى يكتمل الخط الساخن على الإنترنت ويمكن إرسال الطلبات للقسم عن طريق البريد الالكتروني أو الفاكس. نخبركم بأننا نتكفل بسلسلة من الحالات وندرسها كلها في مجال الطفولة المبكرة وتتعلق بالأنظمة الخاصة بالطفولة المبكرة

وآليات التنسيق للطفولة المبكرة في كل من الدول المتقدمة والدول النامية، ليتم طباعتها كجزء من السلسلة الخاصة بسياسة اليونسكو المتعلقة بالطفولة المبكرة والأسرة وستكون التقارير جاهزة كنسخ مطبوعة أو على شبكة الإنترنت وأولى القضايا هي عن الإصلاح في نيوزيلندا والنظام المتكامل الخاص بالطفولة المبكرة. ولمزيد من المعلومات عن التقارير التي يجري إعدادها عن المواضيع والحالات التي يتم دراستها إذا كنتم تعرفون عن حالة يمكن إدراجها في تلك السلسلة نرجو أن ترسل لنا استفساراتكم وتعليقاتكم.

نأمل أن تجدوا تلك المبادرات مفيدة لجهودكم المستمرة للدعم والإرتقاء ببرامج الطفولة المبكرة.

نبذات مختصرة عن سياسة اليونسكو في مجال الطفولة المبكرة يحمل مجال الطفولة المبكرة أسماء متعددة، في الدول المختلفة وحتى في الدولة الواحدة حيث قد يستعين المهتمون بذلك المجال بمراجع مختلفة. وحتى الوكالات الدولية المتخصصة لا تتفق على اسم معين، وظل الجدال قائما حول التسمية إلى أن أصدرت إحدي الوكالات الدولية ورقة تشير إلى الإسم الذي يجب استخدامه وحاول الباحثون توحيد المجال ووضعه تحت تسمية واحدة لكن دون أي فائدة. والتعليم الإبتدائي أيضا نجد له أسماء متعددة (حيث يسمى أساسي أو مبدئي) لكنه يختلف عن الطفولة المبكرة، فهناك فهم واضح لما تشير إليه وطريقة تقديمها والتعامل معها والأسماء التي تطلق على الطفولة المبكرة تتعدى الإسم فهم يحملون أهدافاً مختلفة، وممارسات تعليمية وصيغ توصيل متعددة بالإضافة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأفراد المتعلقين بالمجال. ويعتبر تنوع الاصطلاحات واسعا مما يجعل هوية الطفولة المبكرة كنظام فطري تحت المجهر وغير واضحة.

ومن الأسماء الشائعة "تعليم الطفولة المبكرة" وهو الإسم المفضل من قبل هيئات التعليم وآخرين ممن يضطرون لرؤية الطفولة المبكرة من زاوية تربوية. والتعلم هو أساس تلك الفكرة (ECE). وهناك أيضا (ECCE) تعليم ورعاية الطفولة المبكرة وهو امتداد للإسم الأول مع إضافة الرعاية. ويمكن أيضا تغيير التسمية لتصبح تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها (ECEC) ليحتفظ بالتأكيد على التعليم. وهناك رعاية الطفولة المبكرة (ECC) بدون ذكر للتعليم. وفي الدول النامية يرمز المصطلح (ECC) إلى ارتباطه بصحة الطفل وتغذيته وحالته الصحية، بينما في الدول المتقدمة يفهم عادة كخدمات اجتماعية للأمهات العاملات ولديهم أطفال صغار. تاريخيا (ECC) ارتبط أيضا مع خدمات المؤسسات الاجتماعية التي تقدم للأطفال الذين يعانون من أوضاع صعبة، بينما (ECE) تعتبر خدمة تكرس جهودها لعملية تعليم الطفل المبكرة.

وفي جهد للتأكيد على عدم التفرقة والفصل بين (ECE-ECC) قام الباحثون بدمج الكلمتين لتصبحا (Educare). لكن هذا الاصطلاح ظل مقصورا على المجتمع الأكاديمي ولم يقتحم المحافل

الحكومية الرسمية. وهناك إصطلاح آخر وهو تنمية الطفولة المبكرة (ECD) وهو المصطلح الذي تتنافى شعبيته. حيث يؤكد على التقدم الشامل نحو الطفل جسمانيا، عاطفيا، وفكريا.

وبالرغم من كونه مبهما بعض الشيء، لكونه شاملا ومؤكدا علي الطفل ليس فقط في الجانب الاجتماعي أو عملية التعليم والرعاية (ECD) يكتسب أرضية راسخة كواحدة من أنسب وأهم التسميات لذلك المجال.

وهناك اختلاف شائع في ذلك الاصطلاح وهو (ECCD) رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها. وهو الاصطلاح الذي يحظى باهتمام حيث يمحو الهوة ويبعد التقسيم بين الرعاية والتنمية والتعليم. وهناك اصطلاح آخر مختلف وهو رعاية الطفولة المبكرة من أجل التنمية وهو الاصطلاح الذي يؤكد على الرعاية التي تؤثر في التنمية والتعليم.

وهناك تسميات أخرى عديدة تستخدم، لكنها إما أن تكون تعددات أو تركيبات مختلفة من الأفكار الثلاثة الرئيسية- فرعاية الطفولة المبكرة- التنمية والتعليم- أو البرامج المخصصة التي يتم تنظيمها لهم (مثال تعليم ما قبل المدرسة للتعليم في الطفولة المبكرة) ومن منظور تنمية الطفل، تعتبر تلك المفاهيم الثلاثة مترابطة بحيث لا يمكن التعامل معهم منفصلين عن بعضهم البعض. ويحوي تنمية الطفولة المبكرة سلسلة من عمليات التعلم حيث يتعلم الطفل خلالها عن البيئة وعن نفسه أو نفسها. وتساعد على استمرارية رعاية بقاء ونمو وتغذية الطفل دونما الحاجة للقول بذلك.

لكن نمو الطفل الجسماني يجب أن يتواكب معهم بعملية تعلم مناسبة فالتعلم والنمو لا يحدثان منفصلين. فهما أجزاء متكاملة ومندمجة ومتمشية مع العملية الطبيعية للتنمية الشاملة للطفل.

وفي الواقع (ECE,ECC) لا يعتبران مختلفين أو موسسات أو يمارسان منفصلين. مثال: نجد بسهولة أن إدارة تعليم الطفولة المبكرة تكون مسؤولة عن السلسلة الكاملة من برامج الطفولة المبكرة بما فيها مركز الرعاية اليومية للأطفال تحت سن الثلاث السنوات والتعليم في مرحلة رياض الأطفال لمن هم أكثر من ثلاثة أعوام. وفي معظم الدول المتقدمة. يعتبر التعليم في الروضة مركزا على الطفل ومؤكدا على التنمية الكاملة الشاملة وفي تلك الحالات لا تظهر الحاجة للتمييز بين (ECD, ECE) ولا يمكن ملاحظتها في بعض الدول مثل: الاتحاد السوفيتي سابقا، يعتبر تعليم ما قبل المدرسة متضمنا لبرامج الطفولة المبكرة بما فيها البرامج المخصصة للأطفال دون سن الثالثة والتي تصنف تحت مسمى (ECE) في دول أخرى.

والتسميات المختلفة أصبحت قضية في سياسة المؤسسات. وأما بالنسبة للمنظمات، فإن تفضيل اصطلاح أو تسمية عن أخرى يرتبط ارتباطا وثيقا بالدور المتوقع أن تقوم به الوكالة أو المنظمة. وذلك

التعارض بين الوكالات الموجودة- وليس تفهمهم لسيكولوجية الطفل أو تنميته يصعب عادة التقارب فيما بينها. وعلى مستوى الدولة، قد تفضل وزارة التربية تعليم الطفولة المبكرة لأنه أسهل لتبرير الاستثمار في التعليم بدلا من رعاية الأطفال الصغار. وإذا قامت الوزارة بالتمييز بين تعليم الطفولة المبكرة ورعاية الطفولة المبكرة أو تنمية الطفولة المبكرة، قد يكون السبب أنها تنوي تعيين مسئوليات مختلفة للمناطق المختلفة. وفي هذا الخصوص، لا يعتبر شيئا عارضا أنه في بعض الدول النامية تترافق تنمية الطفولة المبكرة مع استراتيجيات المجتمع المتحركة لجمع تبرعات من المجتمع. بينما تعليم الطفولة المبكرة يحظى بالأولوية في تمويل الحكومة. التربويون العاملون في مجال خارج مجال تعليم الطفولة المبكرة نادراً ما يطلق عليهم لقب مدرسين، حيث أن تلك التسمية أو اللقب يتضمن مستوى معين للعمل لدى الحكومة وهو غير موجود في معظم الدول النامية. إعطاء الطبيعة البحثية للطفولة المبكرة، يجعل وجود ألقاب متعددة أمرا حتميا. وتكمن اهتمامات المؤسسات أنها في الحقيقة محاولات للبحث عن اسم موحد. وفي الوقت الحالي، يطلق الإسم والمصطلح ويمكن ترجمته بطريقة مختلفة تبعا للنصوص الاجتماعية، الثقافية واللغوية المختلفة. واعتمادا على بداية سن المدرسة، تكمن فكرة الطفولة المبكرة كسياسة مختلفة وبالمقارنة لو تركنا مسألة توحد الإسم وقد يعتبر جهدا محيرا وتبعا لذلك، التوصل لإسم شائع قد يكون جهدا بناءً وما يحتاج إليه هو تفهم للمرحلة الشائعة المعروفة بالطفولة المبكرة.

وعند القيام بمقارنات دولية، الشيء الهام سيكون تعريفا عمليا يوضح سياسات الدولة دونما النظر للتسميات المستخدمة والأكثر أهمية هو التركيز على أسماء الطفولة المبكرة التي قد تحول الانتباه عن غيرها من القضايا الهامة المساوية لها مثل نوعية وكيفية خدمات الطفولة المبكرة ومهما كانت التسمية فإنها تتعلق بالخدمات التعليمية والاجتماعية الأخرى التي تقدم للأطفال ممن هم في سن المدرسة.

وعند التسمية هناك عدة نقاط أساسية:

١- إن الاهتمام الأساسي لأي برنامج يخص الطفولة المبكرة يجب أن يهتم بالوضع الجيد والتنمية الشاملة للطفل ويتغاضى عن أوضاع المؤسسة، ويجب أن يتضمن البرنامج ممارسة مناسبة وتنموية تهتم بالصحة، التغذية، الأمن والتعلم في الحقيقة لطالما كان هناك تقدما شاملا. يعتبر الوضع المؤسس أو المادي للبرنامج ذو أهمية قليلة.

ثانيا: طالما كان الأطفال ينمون، يمكنهم أن ينتقلوا من برنامج لبرنامج قد يطلق عليه أسماء مختلفة أو يوضع في وزارات مختلفة. ولكن يجب أن تحافظ جميع البرامج على منهج تربوي بينهم جميعا لا يكون تابعا لمؤسسة بالضرورة ولكن يجب أن يكون مستمرا ومتكاملا.

ثالثا: هناك فجوة بين الأسماء والبرامج المختلفة لنفس المجموعة التي لها نفس العمر ويجب التنسيق بينها بقدر الإمكان. فتلك الفجوة قد تتسبب في عدم كفاءة إدارية وتمثل هدرا للموارد. فالبرنامج الذي يسبق المرحلة الإبتدائية لتعليم الطفل يجب أن يركز على تسهيل إعداد الطفل وانتقاله للدراسة النظامية- ويجب العمل على استمرار المنهاج التربوي بين العام الأخير لبرنامج الطفولة المبكرة والعام الأول للدراسة النظامية وهذا يعتبر أمرا في غاية الأهمية.

فقضية التسمية ليست بتلك الأهمية القصوى لتتم مناقشتها من وجهة نظر تنمية الطفل والنظريات المتعلقة بها بل إنها تتعلق بدرجة كبيرة وضمن غيرها من المفاهيم بالمسئوليات المؤسسة واضطلاع المعنيين بذلك الأمر، وتلك أمور لا يمكن تناولها بفاعلية دون وجود سياسة واضحة عن الطفولة المبكرة.

إعداد وضع حكومي عريض أو وضع يمكن أن يشترك فيه جميع المعنيين مهما كانت التسمية يعتبر نقطة بداية جيدة لوضع سياسة للتنمية للطفولة المبكرة.

قسم الطفولة المبكرة وتعليم الأسرة
اليونسكو - باريس

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢:

شارك الدكتور حسن الإبراهيم في عضوية الفريق الإستشاري الذي ساهم في إعداد تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢. والجدير بالذكر أن هذا التقرير شارك في وضعه نخبة من المفكرين والباحثين العرب المستقلين.

وقد صدر التقرير عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالتعاون مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، والذي يعد الأول من نوعه في تغطيته للتنمية الإنسانية في العالم العربي كوحدة إقليمية واحدة تواجهها تحديات ومعوقات متماثلة.

وقد أشار التقرير الذي جاء تحت عنوان (خلق الفرص للأجيال القادمة) وبناء على تحليل شامل ودقيق، إلى المؤشرات الإيجابية والإنجازات الإنمائية التي حققتها الدول العربية خلال العقود الثلاثة الماضية في مجالات حيوية مثل خفض وفيات الأطفال، وتراجع معدلات الأمية بين البالغين، وارتفاع نصيب الفرد من الماء الصالح للشرب، وتراجع حالات الفقر المدقع لتصبح أقل مما هي عليه في أي منطقة نامية أخرى.

كما تضمن التقرير الإشارة إلى بعض القضايا التي تحتاج من الدول العربية العمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، وتحديدا في المجالات الثلاث التي يخلص إليها التقرير: الاحترام التام لحقوق الإنسان، وتمكين المرأة من القيام بدورها كاملا في العملية التنموية إلى جانب الرجل، وتكريس اكتساب المعرفة وتوظيفها بفعالية في بناء القدرات البشرية. كما أن هذا التقرير، بما يحتويه من تحليلات ومعلومات موضوعية، يمثل أداة مفيدة يمكن للشعوب العربية وصانعي القرار العرب أن يستعينوا بها في سعيهم نحو تحقيق مستقبل أفضل ومواجهة تحديات القرن الجديد.

كما قدم التقرير التهنئة لدولة الكويت على تصدرها قائمة التنمية الإنسانية العربية وفق مؤشرات التقرير التي تعتمد معايير الصحة والتعليم واكتساب المعرفة التقنية والمشاركة السياسية وغيرها، مما يعكس بوضوح تضافر الجهود بين حكومة وشعب الكويت مما أدى إلى أن يتمتع الإنسان الكويتي بمستوى رفيع من الرفاه والتقدم.

أحدث اصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

أسرار النوم الهانئ للأطفال

تأليف: هيثر ويلفورد

ترجمة: مركز التعريب والبرمجة بالإشتراك مع marshal publishing

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/٧/١٠

إن النظرية القائلة أن الأولاد يولدون وهم على علم بعادات النوم الجيدة لنظرية قوية جداً إلا انها ليست واقعية إلى حد ما، ففي الواقع، يشعر الأهل أحياناً أن شيئاً فظيعاً يحدث معهم أو مع طفلهم، في حال كان الأهل يستيقظون ليلاً على بكائه، أو في حال كانت الطريقة الوحيدة التي يجد فيها طفلهم راحة فعلية هي النوم معهم في سريرهم أو غيرها من الحالات التي يشكل النوم لدى طفلهم مشكلة يصعب حلها، عند ذاك يجد الأهل أنفسهم عاجزين في كثير من الأحيان عن الجمع بين مطالب طفلهم في النوم وراحتهم، وهنا تبدو رغبتهم شديدة لإيجاد نظام معين يضمن هاتين الحاجتين معاً.

هذا وإن أنماط النوم لدى الأطفال، تختلف اختلافاً شاسعاً من طفل إلى آخر منذ الولادة، كما ويمكن أيضاً لتلك الأنماط أن تتغير تغييراً مفاجئاً أحياناً أو تدريجياً أحياناً أخرى لتعكس بذلك نمو الطفل العاطفي والجسدي والنفسي، إضافة إلى ما قد يفعله الأهل حيال تلك الأنماط. فيمكن الأهل، ومن خلال اطلاعهم على هذا الكتاب، تغيير نمط نوم طفلهم واستيقاظه تارة بتغيير ردات فعلهم، وطوراً بالقيام بالمبادرة الأولى عوض إظهارهم ردات فعل معينة.

لذا، يقترح الكتاب على الأهل الخيارات المختلفة لاختيار المناسب منها بالنسبة لهم. وليس في الواقع من طريقة واحدة للاعتناء بالأولاد كافة أو لتفادي جميع مشاكل النوم عندهم أو لحل كافة تلك المشاكل عند حدوثها. إلا أن إرشادات الكتاب تتيح للأهل التأقلم مع أنماط نوم أطفالهم بحيث تتماشى مع متطلبات راحتهم بذات الوقت.

وهذه التعليمات أو الإرشادات التي يسوقها الكتاب هي نتاج خبرات متعددة أصحابها الأهل واختصاصيو التربية، وهي سهلة التطبيق للأطفال وللأهل معاً، وهي إلى ذلك تبين متى يجب اللجوء إلى مساعدة الأطباء أو مشورة الخبراء. وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب اهتم أيضاً بحل مشاكل حالات نوم لأطفال هي خاصة وخارجة عن المألوف كحالات نوم التوائم ذوي الاحتياجات الخاصة، وحالات نوم أطفال أهلٍ تستدعي أعمالهم السفر المستمر، أو غير ذلك من واقع عملهم غير المستقر.

صحة الأطفال

تأليف: ديفيد اليمان

ترجمة: مركز التعريب والبرمجة بالإشتراك مع marshal publishing

تاريخ النشر: ٢٠٠١/١/١

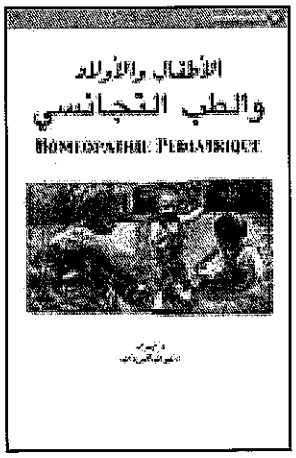
الأطفال منذ نعومة أظافرهم هم بحاجة إلى الرعاية المتخصصة والعناية بشتى جوانب حياتهم؛ وتربية الأطفال على الرغم مما تتضمنه من مصاعب تبقى واحدة من أكثر تجارب الحياة زخماً. إذ يقلق الأهل جميعهم على صحة أطفالهم، ويريدونه دائماً بصحة جيدة مفعماً بالحيوية والنشاط.

ويبقى هاجس الاعتناء بالطفل ملازماً للوالدين وانطلاقاً من هنا جاء هذا الكتاب ليمثل دليلاً يشرح المؤلف من خلاله أفضل الطرق المستعملة للحفاظ على صحة الأطفال شارحاً لأهم الخطوات الواجب اتخاذها في حالات المرض والطوارئ، متناولاً في كتابه هذا صحة الطفل ومراحل نموه-منذ ولادته حتى بلوغه سن الثانية عشر-متضمناً نصائح مفيدة حول الأساليب الأساسية للعناية بالطفل من طريقة غسله إلى كيفية فطمه عن الرضاعة.

الأطفال والأولاد والطب التجانسي

تأليف: عبدالحسن فاعور

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/٧/٢



الطب التجانسي هو عبارة عن طريقة علاج تتميز بإعطاء المريض مقادير ضئيلة من المادة التي تستطيع أن تولد عند الإنسان السليم علامات مشابهة لتلك التي يشكو منها المريض. والفضل في اكتشاف هذه الطريقة الطبية وتطبيقها على المرضى يعود إلى الطبيب الألماني، والأخصائي في علم السموم: ساموئل هاهنمان. لكن أسس وقواعد هذا الفن ترجع إلى الطبيب اليوناني أبقراط الذي كان أول من وضع نظرية معالجة النظير بالنظير.

هذا وإن الشيء المهم في هذا الطب هو أنه يأخذ الفرد بمجمله ونفسيته وجسده، ويراعي قصة حياة المريض، ومحيطه وذوقه ورغبته ونفوره من الأطعمة، والظروف التي تساعد على تفاقم أو تحسن حالته الصحية أو علاماته المرضية. إنه يلجأ إلى استجوابات مفصلة تشمل أسئلة تبدو غريبة وعجيبة عند أول وهلة أو تماس بها، ويهتم بوقائع الحياة الصغيرة التي تبدو للمريض سخيفة وتافهة، وبعد ذلك، وبعد الانتهاء من كل خطوات المعاينة والتشخيص، وحين يأتي وصف الدواء للمريض، فليس من الوارد، في الطب التجانسي، أن يعطي الطبيب دواءً واحداً لعدّة مرضى يشكون من حالة مرضية معينة، فالدواء يوصف تبعاً لاختلاف كيفيات علامات المرض والإحساسات المترافقة معه. هذا وإن الأطفال والأولاد يمثلون، أكثر من غيرهم في بقية الأعمار، التربة الملائمة لتأثير الدواء التجانسي، لأنهم لم يتعرضوا في حياتهم إلا إلى القليل من التعدّيات المرضية، وأن الأعراض التي يظهرونها تشبه كثيراً العلامات الموجودة في أمراض الأدوية في كتب "المادة الطبية" المختلفة. ويأتي الكتاب ليشرح ويوضح مدى فعالية الطب التجانسي في معالجة الأمراض المختلفة لدى الأطفال. والمؤلف يتحدث عن ذلك من موقعه كطبيب ممارس لهذه النوعية العلاجية. وغايته المساهمة في إيجاد وتقديم الحلول السريعة والسهلة، لبعض الاضطرابات المرضية، والهموم العادية، التي يشكو الأولاد منها في حياتهم اليومية.

الطفل السليم (سؤال وجواب)

تأليف: عبدالكريم سعيد المقادمة

الناشر: مكتبة العبيكان

تاريخ النشر : ٢٠٠١/١١/٠١

يقدم هذا الكتاب المزود بالصور الملونة والجداول المناسبة الإجابة عن الأسئلة المختلفة التي تدور في خلد كل أم حيث يعرض هذا الكتاب مراحل النمو المختلفة ابتداء من الفترة الجينية، ففيه نتحدث عن:

-الجنين: تكونه، تطوره، ونموه، مع التعرض للتغيرات التي تحدث للأم أثناء هذه الفترة.

-التعامل مع المولود الحديث، الرضاعة، طرق النظافة، نوم المولود... إلخ.

-بعض التغيرات الفسيولوجية التي تثير خوف الأمهات مثل كبر حجم الثديين أو وجود لون أحمر في حفاضة الطفل أو...

-التعامل مع الطفل في السنة الأولى وبيان طرق الفطام والتغذية والتطعيمات.

-نبذة عن الصحة العامة وبيان سبل الوقاية من الأمراض.

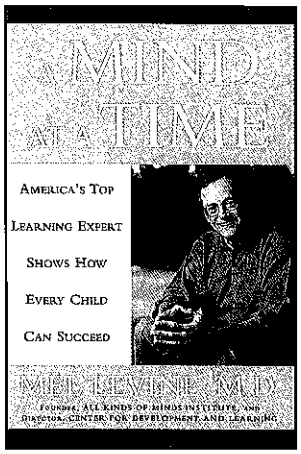
-الاهتمام بأمن وسلامة الأطفال، وكذلك الاهتمام بالناحية النفسية والسكيولوجية مع الإجابة عن كثير من الاستفسارات المتعلقة بهذا الشأن.

وقد تم كل ذلك بطريقة السؤال والجواب، وذلك من خلال ما تم طرحه على المؤلف أثناء سنوات خبرته في مجال طب الأطفال وحديثي الولادة.

خطوة خطوة بحيث تسهل وتلخص المادة العلمية بمجرد النظر إلى الصورة.

A Mind at a Time

by Mel Levine



Hardcover: 352 pages ; Publisher: Simon & Schuster; ISBN: 0743202228; (March 2002)

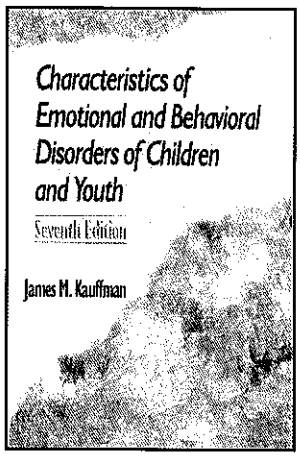
Amazon.com

Recognizing each child's intellectual, emotional, and physical strengths--and teaching directly to these strengths--is key to sculpting "a mind at a time," according to Dr. Mel Levine. While this flashing yellow light will not surprise many skilled educators, limited resources often prevent them from shifting their instructional gears. But to teachers and parents whose children face daily humiliation at school, the author bellows, "Try harder!" A professor of pediatrics at the University of North Carolina Medical School, Levine eloquently substantiates his claim that developmental growth deserves the same monitoring as a child's physical growth.

Tales of creative, clumsy, impulsive, nerdy, intuitive, loud-mouthed, and painfully shy kids help Levine define eight specific mind systems (attention, memory, language, spatial ordering, sequential ordering, motor, higher thinking, and social thinking). Levine also incorporates scientific research to show readers how the eight neurodevelopmental systems evolve, interact, and contribute to a child's success in school. Detailed steps describe how mental processes (like problem solving) work for capable kids, and how they can be finessed to serve those who struggle. Clear, practical suggestions for fostering self-monitoring skills and building self-esteem add the most important elements to this essential--yet challenging--program for "raisin' brain." --Liane Thomas

Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth (7th Edition)

by James M. Kauffman



Hardcover: 624 pages Publisher: Prentice Hall; ISBN: 0130832839; (July 26, 2000)

This book, like its earlier editions, serves primarily as an introductory text in special education for children and youth with emotional and behavioral disorders (those called "emotionally disturbed' in federal regulations). Because emotional and behavioral disorders are commonly observed in children and youth in all special education categories, the book will also be of value in courses dealing with the characteristics of mental retardation, learning disabilities, or students in...

ببليوجرافيا الجمعية

إحصاءات التعليم ١٩٩٩-٢٠٠٠/ وزارة التربية والتعليم.- البحرين: مركز المعلومات والتوثيق. قسم الإحصاء التربوي، ٢٠٠١.

إمكانية تدريس المجالات العلمية في المرحلة الإبتدائية/ إعداد معين حلمي الجملان البحرين: وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٨.

إنجازات وأعمال فريق الغوص الكويتي: تقرير مصور يبرز إنجازات ومشاريع فريق الغوص الكويتي خلال مسيرة عامي ٢٠٠٠، ٢٠٠١ - الكويت: الجمعية الكويتية لحماية البيئة، ٢٠٠١.

استراتيجية مستقبلية أولية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام ٢٠٢٥ . الكويت: وزارة التربية، ١٩٩٨.

التعليم الأساسي في الوطن العربي: آفاق جديدة/ فكتور بلة... وآخ؛ مراجعة وتقديم منذر المصري. -عمان: منتدى الفكر العربي، ٢٠٠٢.

تقييم الامتحانات النهائية لطلبة المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية/ إعداد خيرية قدوح... وآخ. - البحرين: وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٤.

التوجيه والإرشاد المهني بالمدارس الإعدادية والثانوية في مملكة البحرين/ إعداد قاسم علي الصراف، خاتون حميد صنقور، إبراهيم جمعان هجرس. - البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

دراسة حول إمكانية تدريس اللغة الإنجليزية ابتداء من الصف الأول الإبتدائي في المدارس الحكومية لمملكة البحرين/ إعداد سلمان رضي الحلواجي. -البحرين: وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٨.

الدليل الببليوغرافي لمنشورات المنظمة/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. - تونس: المنظمة، ٢٠٠٢.

دليل الدراسات العليا ٢٠٠١-٢٠٠٢/ جامعة الكويت. -الكويت: كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٢.

دليل الرسائل الجامعية في البلاد العربية (١٩٨٩-١٩٩٨)/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. -تونس: المنظمة، ٢٠٠٢.

دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بمملكة البحرين/ إعداد مريم السليطي، نوال عبدالغني. -البحرين: وزارة التربية. مركز المعلومات والتوثيق قسم التوثيق التربوي، ١٩٩٨.

السكان وآفاق التنمية في العالم العربي: خريطة العالم العربي/ دانيال نوان، عبدالقادر سيد أحمد. -باريس: مطبوعات اليونسكو، ٢٠٠١.

سيرورة التعليم الصفي في التعليم الثانوي (دراسة حالات تعليمية)/ إعداد أحمد علي الصيداوي... وآخرون. -البحرين: وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٦.

الطاقة لعالم الغد: فعالية الوضع الراهن: رسالة مجلس الطاقة العالمي لعام ٢٠٠٠/ إعداد الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. -الكويت: الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠٠٠.

قاعدة بيانات التجديدات التربوية في البحرين/ إشراف وتحرير فائقة سعيد الصالح. -البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥.

القيم والتعليم: الكتاب السنوي الثالث/ تحرير رؤوف الغصيني. -بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠١.

مجلات الأطفال ودورها في بناء شخصية الطفل العربي/ طارق أحمد مدكور. -مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

معاودة الإنتاج: بعض العناصر من أجل نظرية في نظام التعليم/ بيير بورديو، جان كلود باسيرون؛ ترجمة نخله وهبه. -البحرين: وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والتطوير، ١٩٩٣.

ملامح عن تطور التعليم في مملكة البحرين خلال القرن العشرين للأعوام من (١٩٠٠-٢٠٠٠م)/ إعداد مريم خميس السليطي. -البحرين: وزارة التربية والتعليم. قسم التوثيق التربوي، ٢٠٠٢.

نحو تربية متميزة وتعليم أفضل: المؤتمر الوطني لتطوير التعليم العام في دولة الكويت (أوراق عمل) ٢١-٢٤ أبريل ٢٠٠٢/ وزارة التربية. -الكويت: وزارة التربية، ٢٠٠٢.

Education research, Methodology and Measurement.- Elsevier Science Ltd., 1997.

Effective evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation / Ego G. guba.- San Francisco: Jossy-Bass Pub., 1985.

Enhancing the Skills of early Childhood trainers / Kate Torkington.- Paris: UNESCO, 1994.

Faithful Witnesses: Palestinian Children Recreate their World / Kamal Boullata.- New York: Olive Branch Press, 1990.

Families as allies Treatment of the Mentally Ill / Harriet P. Leafley .- Washington: American Psychiatric Press, 1990

For the Children: Lessons from a Visionary Principal / Madeline Cartwright.- New York: Bantam Books, 1993.

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

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

National strategies for e-learning in post-secondary education and training / Tony Bates.- Paris: UNESCO, 2001.

Optimizing Early child care and education.- New York: Gordon and Breach Publishers, 1990.

Testing and your child / Virginia McCullough.- New York: Penguin Group, 1992. UNESCO: Statistical Yearbook / UNESCO.- USA: Bernan Press, 1999.

Using assessment to improve the quality of education / Thomas kellaghan, Vincent Greaney.- Paris: UNESCO, 2001.

Working with children in art therapy / Caroline Case.- London: Tavistock / Routledge, 1989.

Books in English

Agents of power: the Role of the news Media in human / Herbert J. Altschull.- New York: Longman, 1984.

Children & Families in the social environment / James Garbarino.- New York: Alsine de Gruyter, 1992.

Children's thinking: promoting understanding in the primary / Michael Bonnett.- London: Cassell, 1994.

Comprehensive Review of Geriatric Psychiatry / Joel Sadavoy.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

Concise Guide to child and adolescent Psychiatry / Mina K. Dulcan.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

Confronting Future Challenges: Educational Information / Fernando Reimers.- Paris: UNESCO, 1995.

Early Childhood Education Development - experiential / Barbara Day.- New York: Macmillan Pub. Company, 1994.

Early Childhood Education Development - Experiential / Barbara Day.- New York: Macmillan Pub., 1994.

Education for peace: Issues Principles, and Practice / David Hichs.- London: Routledge, 1988.

Education in Japan: A source Book / Edward R. Beauchamp.- New York: Garland Pub., 1989.

Education in Korea 1991-1992.- Republic of Korea: Ministry of Education, 1993.

Education in the Arab World / Byron G. Massialas.- New York: Praeger Pub., 1983.

Education reform in Japan: A Case of Immobilist Politics / Leonard James Schoppa.- London: Routledge, 1991.

Teaching Children of the Gulf How to Think to Achieve the Parents Ambition.

Dr. Naifa Kuttami

Due to the importance of teaching children how to think, the major concern and attention are directed towards motivating the children in the States of the Arabian Gulf to achieve the comprehensive developing goals in secured and forgiving circumstances. Hence, this study is concerned with the following:

Analyzing the way children are being brought up in the Arabian Gulf, family conditions in which children are raised to comprehend the motives of teaching children how to think and their importance, the outcome the children will gain in the future, parents, concern about their children's future, and the fact that focussing on teaching children how to think is an issue requires planning and attention.

The study consists of: the hypotheses upon it is based, the characteristics of the mental and developmental stages, the importance of the Arabic culture in which the children's thinking is developed, the family and its constituents role in defining the cultural circumstances, and the influence of the substitute mother's culture (Nanies) on defining the children's future starting from the current interactions and practices.

The study concludes with the bright future awaiting the Gulf children who will be armed with technical knowledge in a social, cultural and parental atmosphere that is supportive and secured. This will be achieved as a result of the availability of the proper cognitive and technical instruments, the improved education of the parents and their concern of raising a secured thinking personality that can adapt and seek to meet the needs and ambition of the people of Arabian Gulf thoughts and ideas.

Lexical Memory and its Function in Children's Uunderstanding the Arabic Language

Dr. Benaissa Zaghboosh

The study dilema of the present work revolves around the access of the lexical memory and its function in children's Arabic language comprehension, tracing as its sensible theoretical framework cognitive psychology liable to deal with the problematic nature of knowledge, its organization, its representation and thus its mental processing. Accordingly, the primary aim of such study is to focalize childrenís lexical memory within language production and comprehension process, tracing a lexical memory architecture sampler to deduce its make-up as well as its accessibility, such an access of the lexical memory is heavily affected by word-frequency (high, medium, low, non-word) on a parallel basis with its domains (psychology, biology and physics) and its priming effects on the two previously mentioned variables.

Key words: lexical memory, word-frequency, word-domains, priming, access, processes, strategies, memory structure, memory function, modulazation.

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

Survey on the Importance of Child Club Inside Hospitals of Kuwait

Dr. Saleh A. Lairi

Abstract

Children are exposed to the feeling of fear, worry and loneliness when they are admitted to hospital. Hence,they are in great need for security for leaving their homes and parents. The hospitals as medical establishments, where children receive treatment are associated with worry and loneliness for ill children during their stay at hospitals.

Social work as a specialized profession for social caring and for providing help to the patients at hospitals and its importance for clarifying social and psychological implications to the patients and his family. The idea of establishing Child Clubs at hospitals is thus aroused. The club will help children outside the treatment office and provide them with the facilities of playing under the supervision of social work offices which in turn will ease their mental stress, pain, and loneliness during the treatment period.

The study, therefore, stresses the importance of Child Club within hospitals and specialized clinics.