من استدخال الرمز إلى التحليل الرمزي

مراجعات في التربية العقلية للأطفال

أ.د. محمد جواد رضا

عضو اللجنة الاستشارية وعضو هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

﴿١﴾

عنصران من عناصر التكوين العقلي للناشئة من الأطفال والمراهقين ظلا غريبين أو مغتربين على التطبيقات التربوية العربية خلال القرن العشرين، اللغة والرياضيات اللذان يعتبرهما جيروم برونر J.S. Bruner "ابتداعين لتنظيم أفكار الإنسان حول الأشياء وتنظيم التفكير في التفكير نفسه" وعلى الرغم مما قد يبدو تباعداً بنيويا بين الرياضيات واللغة، فإن الطبيعة الرمزية المشتركة بينهما تجعلهما قوتين متكافئتين في تأسيس القدرات العقلية وتطويرها عند الأطفال.

أن قدرة الدماغ الإنساني على (الترميز) - الاستعاضة بالرموز عن الأشياء في الاستذكار والتفكير - قدرة واجبة الكشف أو واجبة الاستكشاف إذا كان المراد من التربية تنشئة بشر مبدع مقتحم للمجهول قادر على اختراق النظم الطبيعية وإعادة توظيفها في أغراض إنسانية تقدمية. وإذا كانت الرياضيات بطبيعتها تجريدية فإن اللغة لاتقل عنها تجريديةً. إن أهمية الكلمات لاتصدر عن ذاتها بقدر ما تصدر عن كونها تمثل شيئا غير ذاتها. بهذا المعنى تؤدي الكلمات عملها كـ "ممثل" لكل الأحداث القابلة للملاحظة كما تفعل النظم الرمزية الأخرى.. رياضية كانت أم موسيقية. أن الدماغ البشري يؤدي وظائف عديدة ولكن من أهم الوظائف التي يؤديها تحويل مفاهيم الحقائق المادية - سواء ما كان منها داخل الإنسان أم خارجه - إلى أصوات كلامية.

التربية النموذجية في النصف الثاني من القرن العشرين صار ينظر إليها على أنها تربية تربط الأفكار العامة بالمشاكل المحددة والعملية، أي أنها تربية تشجع التلميذ على التنظير المتخيّل ولكنها في الوقت نفسه تحاول أن تضبط تنظيره بالتجريب [1]. بعبارة أخرى أن الرياضيات- مع اقتراب القرن العشرين من نهايته- صار ينظر إليها مرة أخرى على أنها العلم الرئيس الذي يجب أن يتوجه المنهج إليه وأن يدور عليه لأن عالم اليوم يتطلب قدراً أكبراً من معرفة الرياضيات من قبل أناس كثيرين وعالم الغد سيتطلب أكثر بكثير مما يتطلبه عالم اليوم والمجتمعات المعاصرة تعيش حاجة خاصة ومتزايدة إلى العلم والتكنولوجيا ولذا فإن عدد الأفراد البارعين في الرياضيات يجب أن يتزايد باطراد كما أن فهم الدور الذي تلعبه الرياضيات في عالم اليوم صار يعتبر شرطا للمواطنة الذكية. وإذ لا يستطيع أي منا أن يتنبأ بأية درجة من الموثوقية بمهنته في المستقبل، وأقل من ذلك أن يستطيع استباق الزمن إلى معرفة أي نوع من مهارات الرياضيات ستكون مطلوبة في مهنة ما، فإن الأمر المؤكد الوحيد هو أن تعليم الرياضيات يجب أن يقع بشكل يمكّن الطلاب في حياتهم اللاحقة من تعلم المهارات الرياضية الجديدة التي سوف يتطلبها المستقبل من كثير منهم.

﴿٢﴾

التناقض بين الطريقة التقليدية في تعليم الرياضيات والتوقعات الجديدة من تعليمها بدأ يستقطب الاهتمام منذ مطالع النصف الثاني من القرن العشرين. في سنة ١٩٦٢ أصدر (المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات). بياناً بعنوان "الثورة في الرياضيات المدرسية" جاء فيه:

"... العديد من الموضوعات الرياضية القديمة ماتزال مهمةً أهميةً كبرى ويجب أن نستمر في تدريسها. ولكن في أحوال كثيرة يجب وضع التأكيد على جانب مختلف من الموضوع كما يجب بذل جهد خاص لجعل التلميذ يفهمه فهماً أعمق. المثلثات واللوغاريتمات مثلان جيدان في هذا الصدد. لقد أصبح علم المثلثات TRIGNOMETRY جزءاً من المنهج الجامعي لتدريس الرياضيات منذ ثلثمائة سنة عندما قامت المستعمرات الأمريكية على سواحل المحيط الأطلسي. أغلب الأحيان كان خريج الكلية ينخرط في البحرية ليصبح ضابطاً بحرياً أو كان يدخل ميدان الهندسة المدنية ليصبح مسّاحاً أو ربما التحق بالخدمة الكنسية ليصبح قسيساً. الضابط البحري كان يحتاج إلى المثلثات للإبحار بالسفن. والمسّاح كان يحتاج إليها في تخطيط المزارع والمدن في القارة الجديدة. والقسس كانوا يحتاجون المثلثات في تعيين مواقع النجوم وحساب مواقيت عيد الفصح. بهذا كانت المثلثات أهم الرياضيات التطبيقية في هذه الحقبة المبكرة كما كان حل المثلثات الجانب الأهم فيها. اليوم تغيرت الأحوال. لقد أصبح القسم الأهم من علم المثلثات هو دراسة خصائص وظائف علم المثلثات وليس حل المثلثات.

موجات الراديو والرادار جعلا عملية الإبحار بالسفن سهلة، والقليل القليل من المهندسين من يدرس المساحة اليوم بعد أن تم تخطيط الولايات المتحدة ومسحها، ومراصدنا الفلكية تقوم اليوم بحساب مواقيت عيد الفصح. غير أن وظائف المثلثات ما تزال على أية حال تمتلك تطبيقات مهمة في الهندسة الكهربائية مثلا. كذلك فإن علم المثلثات ما يزال موضوعا مهما في الرياضيات التطبيقية إذا ما وضعنا التأكيد ليس على حساب زوايا المثلث أو مساحته ولكن على المثلثات التحليلية. اللوغاريتمات واجهت مصيراً مشابها. لقد دخلت منهج الرياضيات الجامعي متزامنة مع دخول المثلثات فيه وكانت تعلم على نطاق واسع كأداة مهمة في حسابات العمليات الرياضية المعقدة. غير أن اللوغاريتمات لم تعد اليوم مهمة أهميتها بالأمس. العمليات الحسابية البسيطة يؤديها الحاسب المنضدي أما العمليات الحسابية الكبرى فينفذها الحاسوب الإلكتروني العشري. هل سنوقف تدريس اللوغاريتمات؟ كلا قطعاً. غير أن التأكيد يجب أن ينقل من تدريس اللوغاريتمات كأداة لحساب العمليات الرياضية إلى دراسة خصائص وظائف اللوغاريتمات"[٢].

حقا أن الوعي بوجوب تجديد كيفية التعامل مع الرياضيات تربوياً كان سابقاً على بيان المجلس القومي لمعلمي الرياضيات. في سنة ١٩٥٩ نبه G.A BOEHM إلى أنه إذا (كان الرياضيون التطبيقيون يصطرعون بنجاح مع مشاكل العالم في وقت بعينه فإن الرياضيين يبدون وكأنهم قطعوا صلتهم بالعالم الحقيقي. لقد كانت الرياضيات تجريدية دائما غير أن الرياضيين النظريين يدفعون "التجريد" إلى آفاق جديدة، وبالنسبة لهم الرياضيات فن يطلب لذاته وهم لا يحفلون كثيراً بما إذا كانت لها أية فائدة عملية. ومع هذا - أو بالرغم منه- فإن التجريدية التي تتميز بها الرياضيات هي التي تجعلها نافعة) [٣] هذه التجريدية المميزة للرياضيات ربما أوحت بأن الرياضيات الحديثة NEW MATHEMATICS سوف تكون أكثر تجريداً وأصعب وهذا ما كان في الواقع وهو ما ميّز الرياضيات الحديثة منذ السبيعانات ولكن الذي خفف من أثر هذا الواقع الجديد ما كشفت عنه التجارب التربوية على الرياضيات الحديثة من أن الأطفال- حتى في عمر مبكر جداً- ميالون إلى التعليل الرياضي MATHEMATICAL REASONING على مستويات كان يعتقد قبلا أنها أعلى من مستويات أدراكهم. -لقد (برهنت التجارب على أن الأطفال- إذا ما علموا بالأسلوب الصحيح- يستطيعون مثلا إدراك مفهوم رياضي معقد مثل مفهوم الأوضاع اللامتناهية INFINIT SETS بنفس الاستعداد الذي يفهمه به الراشدون. وإذا كان الرياضي النظري يتعامل مع بحوثه الرياضية كما لو كانت لعباً عقلياً يلتذ به لغايات حسية وجمالية فكذلك خيال الأطفال الجامح يمكن أن يوجه- من خلال اللعب المحكوم بالقواعد- إلى اكتشاف العلاقات المعقدة وفهمها في النهاية)[٤].

﴿٣﴾

كان يقف وراء تلك الأصوات المنادية بتجديد كيفية التعامل مع تدريس الرياضيات إحساس عظيم بأن الطريقة التقليدية كان يوهنها ثلاثة قصورات في ثلاثة مجالات

حيوية...(١) أنها لم تدخل في حسابها التقدم الكبير الذي كان قد تحقق في مائة السنة الأخيرة في حقول العلوم الرياضية (٢) انقطاع صلتها بالاحتياجات أو المتطلبات المهنية في المجتمع الصناعي أو المصنّع (٣) تركيز اهتمامها على التطبيقات الميكانيكية للقواعد الرياضية والحسابية من دون أن تغرس في المتعلمين أي فهم أصيل للعمليات الرياضية الداخلة في حل المسائل. من ههنا تبلور اعتقاد عام بأن الطرق التقليدية في تدريس الرياضيات أخطأت خطأ كبيراً بانشغالها بغرس المهارات الروتينية في المتعلمين وقناعتها السلبية بالتفسيرات الحسابية الجبرية ALGORITHMATIC واستعمالها للرموز الرياضية استعمالا يسلب المتعلم أية رؤية ذات معنى في طبيعة التفكير الرياضي. ولكونها بهذه المحدودية كان كثير مما يتعلمه التلاميذ غير قابل للنقل إلى مجالات التفكير الأخرى. لقد كان الجبر يقدم للتلاميذ كمجموعة من القواعد تحرمهم من اكتشاف طبيعته الاستقرائية، كما أن البراهين PROOFS كانت تقتصر على الهندسة، والنظريات الرياضية كانت تقدم كمجموعة من التمارين يجب تنفيذها خطوة خطوة وفقاً للشروحات التي يطرحها المعلم. كان التذمر من تدمير الطبيعة الإبداعية لتدريس الرياضيات يسمع بشكل متواتر من كلا جانبي المحيط الأطلسي أواسط الستينات. في العام ١٩٦٥ قامت (جماعة مشروع الرياضيات المدرسية THE SCHOOL MATHEMATICS GROUP) من جامعة ساوث هامبتون (بريطانيا) بتسجيل هذه الشكوى العامة من طريقة تدريس الرياضيات في المدارس الثانوية البريطانية:

"... في الإجابة على أسئلة الامتحانات التقليدية يقوم التلميذ بتحليل المسألة أولاً ليتبين أي العمليات التي تعلمها من معلمه تصلح لحل هذه المسألة. إن هذه تجربة ثمينة من دون ريب ولكنها ليست رياضيات. ففي قيامه بتطبيقاته على المسائل المعطاة له، التلميذ يستعمل الرياضيات ولكنه لا يتعلم شيئا عنها. وبتصنيفه للمسألة أولا ثم القيام بتطبيق الأسلوب المتعلم عليها هو ينتفع بالنتائج التي توصل إليها السابقون الذين قاموا برسم هذه القطاعات وصنفوها بأساليبهم التي صاحبت عملية التصنيف. أما عمله هو فليس فيه أي تفكير أصيل وليس فيه أي اكتشاف. إن الافتقار إلى التفكير الأصيل وإلى الاكتشاف هو ما يجعل الرياضيات موضوعا مملاً لأكثر الطلبة"(٥).

في الوقت ذاته وجهت (جماعة دراسة الرياضيات المدرسية SMSG) في الولايات المتحدة الأمريكية نقدا مشابها لوجهة النظر البريطانية حول تدريس الرياضيات. قالت الجماعة:

"الدرس النموذجي ربما تألف من مسألتين أو ثلاث مسائل محلولةً من قبل المعلم تتبعها سلسلة من التمارين، والمتوقع من التلميذ هنا هو أن يطبق الخطوات التي شاهد معلمه يطبقها ليتوصل هو - التلميذ- إلى حل التمارين المعطاة له. والنجاح الذي يحققه التلميذ هنا لا يزيد عن قدرته على تعيين صنف المسألة ثم تطبيق الحل الذي تعلمه من معلمه عليها للتوصل إلى الحل المقرر مسبقا. المتطلبات الوحيدة للنجاح في الرياضيات المدرسية الثانوية كانت في أغلب الأحيان ذاكرة جيدة واستعداداً لاتباع التعليمات المعطاة من المعلم"(٦).

المتعلم أن يعمم ما تعلمه مسبقا على ما سيواجهه مستقبلاً. الثاني.. التعليم الذي يقصر بالطالب عن قبس المبادئ العامة لن يكون له الا مردود ضئيل من ناحية الإثارة العقلية. إن أحسن طريقة لإثارة الاهتمام بموضوع ما هي أن تجعله يبدو في نظر المتعلم جديراً بالمعرفة، أي جعل المعرفة المتحصلة من دراسته تبدو قابلة للاستعمال في تفكير المتعلم وراء حدود الحالة التي وقع فيها التعلم. الثالث.. أن المعرفة التي يحصل عليها المتعلم من دون استشفاف البنية التي تربط بين أجزائها وجزيئاتها هي عرضة للنسيان السريع)[٧].

على العموم يمكن تمييز أسلوبين حديثين في معالجة تنمية التفكير الرياضي وتعليم الرياضيات. الأول يطرّد من الثابت إلى المجرد، من الأشياء إلى الرموز يطلق عليه إسم (التعميم التجريبي MEG)[٨].

وفقا لهذه النظرية يتوجب أولا تعريض الأطفال لنوع من عمليات التشذيب الذهني لتحريرهم من طريقة التفكير المرتبط بالأشياء والارتقاء بهم إلى التفكير بالمفاهيم Concept Thinking. ونظراً لأن هذا الأسلوب يؤكد على وجوب أن يكون لكل رمز مرموزه فهو يمكن أن يسمى "أسلوب التورية Semantic". وبمفهوم المخالفة يمكن تسمية الأسلوب الثاني "تصريفيا Syntatic" ووفقا لهذا النمط من التفكير فإن الطريقة الأضمن لجعل الرياضيات قابلة للإدراك مفاهيمياً هي أن تزود المتعلم بمجموعة من القواعد وتدربه على استعمالها استعمالاً تخيلياً. ولبلوغ هذه الغاية يطالب دعاة هذه النظرية بوجوب تصليح خصائص الأرقام ونظم الأرقام العشرية في وقت مبكر من حياة المتعلم. حقاً أننا هنا نتحدث عن نمطين فكريين تعليمين يمثلان نمطين بشريين يفترض اعتباطاً أنهما معزولان أحدهما عن الآخر عزلة تامة... النمط الحدسي Intuitive والنمط التحليلي Analytical. أن التفكير التحليلي يتقدم خطوة خطوة ويوضوح نحو ما يريد الوصول إليه على حين أن التفكير الحدسي يتخطى كثيراً من التفاصيل ويقفز إلى الأمام وله طريقة خاصة تجعله غير قابل للتنبؤ. أن الافتراض بأن فرداً ينغمس في أحد الاتجاهين بمعزل عن الاتجاه الثاني هو افتراض لا برهان على صدقه. أن ما يجب أن نحسب حسابه هو ليس الاختيار المباشر بين هذين الخيارين وإنما مزيج من العناصر التي تؤلف بمجموعها الحياة العقلية الفريدة والمميزة لكل شخص على انفراد. وعلى هذا وكما هو الحال في كل استقطاب ثنائي هناك من يرى تأسيس أسلوب توليفي تلتقي فيه العناصر التكوينية لكل من النظريتين التوروية والتصريفية على أساس أن "التفكير الرياضي شأنه شأن الأنواع الأخرى من التفكير الخلاق ليست له غاية مقررة مسبقاً ولا يمكن أن يكون آلياً تماماً. إن هذا لا يعني أن بعض وجوه الرياضيات لا يمكن أن تقنن. ولكن في تعليم الرياضيات هناك ما هو أكثر من ذلك بكثير. أن تعريض التلميذ لوضعية رياضية حقيقية ذات نهاية مفتوحة هو عنصر تكويني هام في تعليم الرياضيات. وإذا كانت الطريقة المثلى

لتعلم *شيء* ما هي عمل ذلك الشيء فإن هذا ينطبق على الرياضيات. إننا نتعلم الرياضيات بممارسة العمليات الرياضية وبناء البنى الرياضية وليس من خلال المرور في الخطوات المرسومة مسبقاً حيث يوجب كل فعل وقوع الفعل التالي بصورة آلية مقررة مسبقاً"[٩].

ثانيا: الخصيصة الثانية المميزة للرياضيات الحديثة هي الأهمية المسندة إلى "الاكتشاف Discovery". فبدلاً من القول للمتعلم إفعل هذا وإفعل ذاك وأنت تحصل على الجواب الصحيح، يشجع الطالب على (استخراج Deduce) المبادئ الأساسية بنفسه ولنفسه. وإذا كان الاهتمام المسند إلى (البنية) يوفر مفتاح الحل لمشكلة "نقل التدريب" فإن التأكيد الموضوع على "الاكتشاف" سوف يساعد الطالب على أن يفكر لنفسه تفكيراً منضبطاً. الرياضيات هي لغة الاستدلال المنطقي ويجب أن تعامل هكذا منذ البداية، وهي إن لم تعامل كذلك فإن المتعلمين يتعرضون للكثير من عسر الإدراك وهذا ما كشفت عنه التجارب التي أجريت على الطلبة عند تقديم الرياضيات الحديثة:

"... عندما سألنا الطلبة أن يعطوا كشفاً بالأسماء الجماعية لـ (١) سرب من النحل (٢) قطيع من الوز (٣) جحفل من الأسود كان رد فعل الطلبة.. لقد أعطيتنا سؤالا في اللغة الأنجليزية[١٠]... وبهذا كانوا يمثلون الحيرة الأولية للعديد من أقرانهم عندما كانوا يقدمون إلى نوع من الرياضيات لا يعني بالأرقام. إن فكرة كون المعادلة الجبرية ممكنة القراءة كجملة لغوية تفاجئهم كما لو كانت شيئاً غير مألوف كما أن فكرة التفاوتات INEQUATIONS تربكهم أكثر. ونتيجة لألفتهم نوعا واحداً فقط من الحساب كان يعلم لهم حتى الآن يستصعب العديد من المتعلمين إعادة تكييف تفكيرهم لنظم غير رقمية بديلة. فإذا سُئلوا مثلا أن يقرروا ما هو المحتوى في عبارة مثل قولنا أن (٦٣٦٣) تحتوي على مرتين (٦٣) وعلى (١٠١) مرة (٦٣) في حالة أخرى فالاحتمال كبير جداً بأن يعقد السؤال ألسنتهم عن النطق بجواب قابل للإدراك. أن سبب هذا العجز ليس افتقارهم إلى القدرة على التعليم Notation [١١] ولا افتقارهم إلى معرفة القواعد التي قد تعينهم على التعبير عن أفكارهم تعبيراً مبيناً. وإنما السبب هو الطرق التقليدية في التعليم التي أهملت تدريبهم على مسؤولية التفكير لأنفسهم وبأنفسهم"[١٢].

أن الرياضيات الحديثة لاتقل حرصا على القواعد والمفردات ولكنها تتميز من الرياضيات التقليدية باجتنابها بسط القوانين للمتعلم مفضلة عليه أن تترك للطلاب استخلاص النتائج الصحيحة بأنفسهم. وبدلاً من الإيعاز للطلبة أفعل هذا وأفعل ذاك وأنت تحصل على الجواب الصحيح، فإن الطريقة الأمثل هي أن يسأل الطالب.. إذا كنت ستفعل كذا وكذا فما هي النتيجة المنطقية التي ستنتج عن ذلك؟ الفرق بين الطريقتين هو الفرق بين التقليد

والاتباع السهل من جهة وبين التفكير المستقل والابتداع المكلف ذهنيا من جهة أخرى. كيف يمكن اختزال هذه الكلفة الذهنية التي تسمى غالباً الذكاء؟ وكيف يمكن تجسير الفجوة بين تربية الاتباع وبين تربية الابتداع؟

إذا كانت تربية الاتباع تنم عن العجز عن رؤية تراتب الطبقات المعرفية وتحسس العلاقات الداخلية بين أجزاء الحقل المعرفي الواحد وجزيئاته، فإن التربية الابتداعية تقوم على "الاكتشاف" و"البصيرة" و"الفهم" و"الإدراك الكلي" للحقل المعرفي الواحد وعلاقاته بحقول المعرفة الأخرى إدراكا يجعله ممكناً "الحدس" وإذا كان الحدس والخيال ضرورين للرياضي المتخصص فأنها أكثر ضرورة للرياضي المبتدئ. وكما يقول هنري بوانكاريه (إذا كان المنطق يعلمنا أننا إذا سرنا في هذا الطريق أو ذاك فإننا لن نواجه بعقبة أو معوق فإن المنطق لايخبرنا أيا من هذه الطرق هو الذي يقودنا إلى الغاية المطلوبة. لهذا السبب من الضروري رؤية الغاية عن بعد والملَكة التي تعلمنا هذه الرؤية هي ا لحدس. من دون الحدس يكون عالم الهندسة مثل الكاتب البارع في القواعد ولكنه فارغ من الأفكار)[١٢] أن اشتراط الحدس لاكتمال القدرة في الرياضيات هو تحدٍ حقيقي في التربية المعاصرة لأن الحدس كما يصفه الرياضيون هو (رؤية مباشرة في الحقيقة) وكان جورج سانتايانا يستعمل مصطلح الحدس بمعنى (الانتباه لعناصر الوعي المباشرة [١٤]) تقود إليه الحواس والتفكير الناقد وهو نتاج عمليات الاستقراء والقياس الباطنية، والذين يمتلكون تجارب واسعة فكراً وعملاً في بعض الحقول هم أكثر احتمالا للحدس في الميادين التي سبق لهم التمرس بها، وعمق النظرة العلمية يتأتى لأولئك الذين تمرسوا أكثر من سواهم بمعالجة المشاكل العلمية وهذا هو تأويل قول دينيس (أننا نتعلم الرياضيات بممارسة العمليات الرياضية وليس من خلال المرور في الخطوات المرسومة مسبقاً حيث يوجب كل فعل وقوع الفعل التالي بصورة آلية مقررة مسبقاً).

﴿٥﴾

إذا كانت الرياضيات الحديثة استهدفت إعادة تدريب العقل على قراءة المعادلة الجبرية كما لو كانت جملة لغوية، فإن (المنطق الرمزي SYMBOLIC LOGIC) يستهدف تدريب العقل على قراءة الجملة اللغوية كما لو كانت معادلة جبرية أو هندسية. وكما أن الرياضيات لا تتحول إلى عمليات أو وظائف ما لم يستدخل[١٥] العقل الرموز الرياضية، فكذلك اللغة لا تصبح أداة فكرية فاعلة ما لم تتحول إلى نظام داخلي للتفكير أو بعبارة أخرى ما لم تتحول إلى مجموعة من النظم الرمزية الداخلية يستدخلها عقل الإنسان وبهذا يصبح له لغتان، لغة خارجية يخاطب بها الآخرين ولغة داخلية يحاور بها نفسه ويبني بها فكرته عن العالم أو رؤيته له. وهذه اللغة الداخلية هي أساس لغته الخارجية وعلى قدر ما تتميز به هذه اللغة الداخلية من الوضوح والثبات تتحدد لغة حواره مع العالم الخارجي ويتقرر تعامله معه لأنه حينئذٍ يكون "التوافق" قد تحقق بين اللغتين الداخلية والخارجية ويكون نظام الرمز قد

استحكم في عقل الفرد أي تم استدخاله.

إيضاحاً لهذه الفكرة المركزية، فكرة استدخال المفاهيم اللغوية أو احتوائها أساساً للتعامل الإيجابي مع العالم... نورد التجربتين التاليتين:

التجربة الأولى صممت لقياس ربط الطفل بين لغته الداخلية وبين تطبيق التعليمات الصادرة إليه على الظواهر التجريبية المعروضة عليه. كانت أعمار الأطفال الذين أجريت التجربة عليهم تتراوح بين ٣-٨ سنوات. زود كل طفل من الأطفال بمصباحين كهربائيين أحدهما موضوع إلى يمينه والثاني إلى يساره. طلب إلى كل منهم أن يكبس على المصباح الأيمن عندما تظهر أمامه دائرة ضوئية حمراء وأن يكبس على المصباح الأيسر عندما تظهر دائرة ضوئية خضراء كانت الدائرة الضوئية الحمراء مسقطة على أرضية رمادية أما الدائرة الخضراء فكانت مسقطة على أرضية صفراء.

في المراحل الأولى كانت المهمة الموكلة إلى الطفل سهلة. كل ما كان عليه أن يفعله هو أن يستجيب لعلامة مسقطة على أرضية معينة. وقد قام بهذه المهمة أطفال السنة الثالثة بنفس السهولة التي أداها بها أطفال السنة الثامنة. وعندما تمت سيطرة الأطفال على ممارسة هذه المهمة طلب منهم أن ينسوا العلامات الحمراء والخضراء وأن يستجيبوا بدلاً عن ذلك إلى الأرضيات فقط فيكبسوا المصباح الأيمن عندما تظهر الأرضية الرمادية ويكبسوا المصباح الأيسر عندما تبرز الأرضية الصفراء مع إغفال الدوائر الضوئية التي تظهر فوقها.

تحت هذه الظروف الجديدة واجه الأطفال الأصغر عمراً صعوبات أكبر من تلك التي واجهها الأطفال الأكبر سناً. لقد بدى الصغار عاجزين عن منع أنفسهم من الاستجابة للدوائر الضوئية الحمراء والخضراء لان التبدل الذي وقع في الخارج لم يوازه تبدل مماثل في اللغة الداخلية للأطفال الصغار على حين أن الأطفال الأكبر سناً استطاعوا تحقيق ذلك التوازي.

التجربة الثانية صممت لتلاقي تعريض الأطفال لمثل هذا العجز عن الموازنة بين اللغة الداخلية واللغة الخارجية، وأجريت على أطفال من نفس المجاميع العمرية (٣-٨ سنوات).

لقد لوحظ ابتداءً أن الصعوبة التي واجهها الأطفال الأصغر سناً في التجربة الأولى تمثلت في عجزهم عن أن يركبوا التعليمات الجديدة الصادرة إليهم تركيباً رمزياً To Encode وأن يحولوها إلى لغة داخلية ذات نمط يأذن لهم بتنظيم سلوكهم الخاص تنظيماً جديداً يتلاءم ومتطلبات الوضع التجريبي الجديد. وعلى هذا تقرر إعادة إجراء التجربة ذاتها مع تغيير واحد هو الاستعاضة عن الدوائر الضوئية القديمة (الحمراء والخضراء) بصور ظل SILHOUETTE لطائرتين وخوطب الأطفال على النحو التالي:

- الطائرات تستطيع الطيران في الأيام المشمسة (الأرضية الصفراء).
- ولكن الطائرات لا تستطيع الطيران في الأيام الغائمة (الأرضية الرمادية).
- والآن اكبس بإحدى يديك على المصباح المؤشر على قدرة الطائرات على الطيران ثم اكبس باليد الأخرى على المصباح المؤشر على عدم استطاعة الطائرات للطيران.

مع هذا التغيير البسيط في التجربة صار أطفال السنة الثالثة يؤدون المهمة بنفس الجودة التي كان يؤديها بها أطفال السنة الثامنة. لقد تحقق التوافق بين اللغة الداخلية واللغة الخارجية[١٦].

وكما هو الحال في الرياضيات حيث ترتبط قدرة المتعلم على تطبيق الرياضيات على الحالات الفيزياوية بفهمه للرياضيات من حيث هي تعليل منطقي، أي من حيث هي "معنى" فكذلك الحال بالنسبة للقدرة اللغوية حيث ترمز كلمة "معنى" إلى سلسلة من المصطلحات منظومة في "عبارة" أو قضية PROPOSITION. أن المصطلح بمفرده يسمى شيئاً من الأشياء دون أن يقول عنه شيئاً أو دون أن يؤكد شيئاً ما حوله. ومن هنا لا تكتسب المشتقات حياةً إلا عندما يختارها متكلم وينظمها مع غيرها في جمل تعبيرية. أن الوحدة التعبيرية ليست كلمة ولاكلمات وإنما هي قضية توحّد بين المتكلم وبيئته ونحس من خلالها أن المعنى كما هو معبر عنه في هذه القضية يمكن أن يربط إلى أنماط الحقيقة الأخرى شديدة التعقيد التي نراها من حولنا، كذلك نحس أن درجة الوضوح في المعنى تزيد وتنقص وفقا للطريقة التي تبنى بها القضية كما أنها تكون ممكنة النقض عندما تكون الألفاظ التي بُنيت منها قد اختيرت اعتباطاً.

﴿٦﴾

لقد كشف التقدم في فهم التشابه العظيم في الطبيعة الرمزية لكل من اللغة والرياضيات عن اكتشاف تفاضل في اللغة يفضل تفاضل الرياضيات يسميه برونر (تفاضل الفكر CALCULUS OF THOUHT) يكون بموجبه معلم الرياضيات أقرب المعلمين إلى ملعم اللغة مع فارق واحد هو أن معلم الرياضيات يعلم تفاضلاً مصطنعاً قابلا للتطبيق على ما يسمى مسائل مصورة تصويراً جيداً أو تاماً، أي تصويراً مصطنعاً لأن "التمام" لا يوجد إلا في المتخيل من الحالات، أما المسائل المصورة تصويراً ناقصاً أو فاسداً، مسائل الحياة التي يطبق عليها تفاضل الفكر فإنها أكثر إمتاعاً وهذا بالضبط هو ما يمارسه معلم الإنشاء وفيه تظهر قوة الحقيقة[١٧].

لقد قدر لهذا التكامل بين اللغة والرياضيات في الطبيعة الرمزية أن يكون (ثقافة التربية) للعصر الجديد.. عصر تكنولوجيا المعلومات التي يمثل الرمز جوهرها لأنها تقوم على الرموز والتصاميم والمفاهيم. والتربية الجديدة المطلوبة لهذه الثقافة هي التربية على تحليل الرموز واعادة توظيفها في أغراض مستحدثة، وعلى تزويد المتعلمين بمجموعة من العُدد يكتشف بها طريقته الخاصة في معرفة الأشياء أو اكتشافها أو اختراعها. في هذه التربية يكون التركيز على الفنون التجريبية.. الاحتفاظ بجزء من الحقيقة ثابتاً وتغيير الأجزاء الأخرى باستمرار لمعرفة الأسباب والنتائج التي تترتب على الثبات والتحول في الحقيقة الكونية، والاستمرار في الاكتشاف المنظم لمدى واسع من الاحتمالات والمعطيات ومراقبة التناظرات والاختلافات ذات المعنى ثم القيام بتخمينات جيدة والقفز قفزات حدسية لاختبار تلك التناظرات والتباينات

على خلفية فرضيات سابقة، والأهم من ذلك كله أن يتعلم الطلاب حمل المسؤولية عن استمرار تعلمهم.

﴿٧﴾

هذا النوع من التربية يستهدف تنمية نوعين من القدرات التعلمية (١) القدرة على التجريد (٢) القدرة على التفكير وفق نظام معين System Thinking.

أن القدرة على التجريد لغرض اكتشاف الأنساق SEQUENCES والمعاني هي جوهر التحليل الرمزي الذي بموجبه يتم تبسيط الحقيقة تبسيطاً يمكن من فهمها واستخدامها بطرائق جديدة. أن العالم أساساً - كما يلاحظ روبرت ريش - ليس إلا غابة واسعة من الأشكال والأصوات والتهاويل والألوان والروائح والأنسجة وهذه كلها غير ذات معنى حتى يقوم العقل الإنساني بنظمها في نظام ذي معنى. وعلى هذا - أو لهذا - فإن المحلل الرمزي يستخدم معادلات ووصفات وقياسات ونماذج ويبين قطاعات معرفية CATEGORIES ويكتشف تشبيهات وتوريات لكي يخلق إمكانات كشف عن الأنساق الداخلية التي تلغي فوضوية وجود المعلومات أو الحقائق في الطبيعة. هناك كتل هائلة من المعلومات غير المنظمة يمكن عن طريق المحلل الرمزي تكاملها فيما بينها ووضعها في نسق معين لتكشف عن حلول جديدة لمشاكل قديمة أو تبرز مشاكل واختيارات لم يكن الإنسان يعيرها اهتماماً من قبل. إن العمليات التجريدية لإعادة تشكيل المادة ا لخام من المعلومات ووضعها في صيغة عملية هي واحدة عند جميع المبدعين من العلماء والأدباء ورجال القانون والمعماريين والمصممين والاستشاريين الإداريين وكتاب النصوص المسرحية وخبراء الإعلان. التربية التقليدية لا تفهم هذا ولا تأخذ به ولذا فهي تخفق دائماً في تمكين المتعلمين الجدد من قبس معاني جديدة. وفقاً لهذه التربية التقليدية كل ما يجب على التلميذ تعلمه يقدم له في صورة حزم مصنفة في خطط دراسية من المحاضرات والكتب المدرسية. الواقع بالنسبة لهذه التربية يكون قد تم تبسيطه وما على الطالب إلا أن يكون مطيعاً ويحفظ هذه المعلومات المنمطة أنماطاً في ضوء حكمة تاريخية أو اجتماعية معينة لا ينبغي تجاوزها.

إن هذا النمط من التعليم لا يفعل أكثر من أن يعوق قدرات المتعلمين عن الازدهار والنماء في عالم يتلاطم من حولهم باحتمالات الاستكشاف والابتكار حيث تكثر احتمالات الغرق إلا بالنسبة للعقول المدربة على المساءلة والاستطلاع والإبداع.

إن الانساق والصور الأكثر صفاءً من التفكير المنظم لا تأتي عفو الخاطر ولهذا فلابد من مأسسة التجريد نفسه وذلك بالتدريب على التفكير وفق نظام معين ثابت الصلاح. إن التربية التقليدية تقدم للمتعلمين حقائق وأرقاماً منضدة في جرع صغيرة من التاريخ والجغرافيا والرياضيات وعلم الحياة كما لو كانت معزولة عن بعضها وكما لو كانت كل واحدة من هذه الحقائق متميزة من الحقائق الأخرى. هذا قد يكون نظاماً جيداً في (نقل) المعلومات ولكنه

قطعاً ليس نظاماً جيداً لتنمية القدرات العقلية الحرة. أن ما يتعلمه التلميذ في هذا الوضع هو أن العالم مصنوع من عناصر تكوينية متميز بعضها من بعض وهذا مخالف لطبائع الأشياء. فلكي يكتشف فرصاً جديدة يتوجب على الانسان أن يقدر على رؤية الحقيقة الكلية وأن يدرك الواقع كلاً غير قابل للتجزئة وأن يفهم "العمليات PROCESSES" التي بموجبها ترتبط الحقائق الجزئية ببعضها لتفضي إلى حقيقة كلية واحدة تفسر الحقائق الجزئية المتفرعة عنها. في العالم الحقيقي قلما تظهر القضايا وكأنها محددة مسبقاً أو أنها قابلة للفصل من بعضها فصلاً دقيقاً. أن المحلل الرمزي يحب أن يستخرج باستمرار الأسباب الأكبر للظواهر الجزئية التي يتعرض لها وعليه أن يبلور النتائج والعلاقات لتلك الظواهر. إن ما يبدو وكأنه مشكلة صغيرة وبسيطة وخاضعة لحل قياسي متعارف عليه، ربما سيظهر مزيد من البحث والتحليل أن هذه المشكلة الصغيرة ما هي إلا محض عَرضٍ لمشكلة أكبر وأكثر خطورة من المؤكد أن تبرز في مكان آخر زمن آخر أو صورة أخرى. أن المحلل الرمزي بإحاطته بالمشكلة الكلية التي تكون المشكلة الجزئية مجرد عرض لها يستطيع أن يضيف قيمة جوهرية غير مسبوقة عندما يرفض القبول بأن المشاكل وحلولها هي موضوعة من قبل الآخرين أياً كان هؤلاء الآخرون وهو بهذا يؤسس لنا قاعدة تربوية مهمة... أن الطلاب يجب أن يتعلموا إمكانية إعادة صياغة المشاكل وإعادة تشريحها وفقاً لما ننظر من خلاله إليها من القوى والمتغيرات والمعطيات، كما أن علاقات غير متوقعة من قبل وحلولاً محتملة يمكن أن تكتشف بفحص الحقل بأكمله وليس بفحص جزء معين منه.

﴿٨﴾

المحلل الرمزي هو نموذج الأفراد العلميين المطلوبين للقرن الحادي والعشرين لإدارة التقدم الاقتصادي والاجتماعي. إنهم لا يدخلون التجارة العالمية ولا المجالات الاقتصادية مباشرة. ما يمكن تبادله من خدماتهم هو استخدام الرموز Manipulation of Symbols والمعلومات الأولية Data والكلمات المرمزة CIPHERED والعروض الشفهية والمرئية. ويدخل في هذا القاطع خلق كثير تقوم أعمالهم على تشخيص المشاكل (صناعية - اجتماعية - اقتصادية - عسكرية) وحل هذه المشاكل وتسويق الإنتاج الفكري أو المادي أو الثقافي، وهم يردون تحت أسماء كثيرة.. باحثون، مهندسو تصاميم، مهندسو حواسيب، مهندسون مدنيون، مهندسو وراثة Biotechnologists، مهندسو صوت، مدراء مؤسسات الإعلام والعلاقات العامة مستثمرون مصرفيون وأمثالهم كثير. وتتميز أعمال هؤلاء المحللين الرمزيين بالاختراعات والابتكارات كما تتميز أعمالهم بالسرعة العالية التي يحلون بها المشاكل أو يشخصونها أو يسوقون بها المنتجات الجديدة. هؤلاء المحللون الرمزيون ينفقون معظم وقتهم في اعطاء المشاكل - الاقتصادية والاجتماعية والعسكرية - "صيغاً مفاهيمية" ويضعون حلولها وخطط تنفيذ تلك الحلول. في عمل هؤلا المحللين الرمزيين لاتعود المعلومات مهمة بذاتها لأنها

ممكنة الاستخراج من الحاسوب. المهم في عمل هؤلاء المحللين الرمزيين هو القدرة على استعمال المعلومات لإيجاد حلول سريعة للمشاكل، والقدرة على تشخيص المشاكل وتسويق الانتاج. أن حدود المعرفة في هذا النوع من الأعمال تتداخل وتذوب في بعضها بشكل يتعذر معه فصلها من بعضها ولا سبيل للتعامل معها إلا بقبول طبيعتها المعقدة والمتداخلة لأن كل وصف يمكن أن يتداخل مع وصف آخر ليفرز مهمة جديدة أو وظيفة جديدة[١٩].

إن هذا التداخل بين حقول المعرفة والإدارة شيء تواجهه البشرية لأول مرة في التاريخ وهو تطور ستكون له أثاره البعيدة جداً في قوة الأمم وضعفها خلال القرن الجديد. إن الأمم التي ستمتلك أكبر عدد من المحللين الرمزيين هي الأمم التي ستكون أكثر فعلاً في الوضع الاقتصادي العالمي الجديد وهي ستكون الأقدر على تحليل وتشخيص وحل ليس مشاكل الاقتصاد والإنتاج وحسب، ولكن ستكون عندها المعرفة والمعلومات اللازمة لتحليل المشاكل الاجتماعية والأوضاع العسكرية المحتملة أو المفاجئة كما سيكون في مقدورها بيع واستثمار خبرات وكفايات محلليها الرمزيين في السوق الدولية لأغراض متنوعة وسيضمن الطلب المتواصل والمتزايد على المحللين الرمزيين والمؤسسات التي يرتبطون بها موارد مالية ضخمة له ولبلدانهم كما سيضمن لبلدانهم قوة سياسية وتفوقاً عسكرياً هما الفيصل في تعيين منازل الأمم في ميزان القوى في العالم وويل يومئذ للذين يستبدلون الذي هو أدنى بالذي هو خير.

هوامش

١- للتوسع في معرفة هذه التحولات في سوسيولوجيا المعرفة راجع كتاب شلفر SCHEFFLER,1:

The conditions of Knowledge, An Introduction to Epistemology and Education, Scott Foreman, 1965.

2- The National Council of Teachers of Mathematics, The Revolution In School Mathematics, Washington, D.C. 1962.

3- BOEHM, G.A. The New World of Mathematics P. 47, Deal PRESS, 1959.

٤- المرجع السابق نفسه علماً بأن المراد بـ Infinite Sets مفهومان، الأول INFINITY المطلق أو غير المحدد كبراً أو العدد الذي لا يحصى، اللانهائية، المفهوم الثاني INFINITESIMA وهو تصور كميات صغيرة جداً ومتصاغرة باستمرار ولكنها لاتنتهي وجوداً أي أنها لا تصبح صفراً كما يقول (القاموس العلمي A Dictionary of Science, Penguin Books) أما نظرية الاحتمال فالمراد بها الاحتمال الرياضي PROBAILITY THEORY والتي سترد لاحقاً ومعناه أنه إذا كان حدث سيقع بمجموعة من الطرق (A) وأن لايقع بمجموعة أخرى من الطرق (B) ومع استثناء الفروق العددية بين (A) و(B) فان احتمال الوقوع يكون مساوياً لاحتمال عدم الوقوع.

وتكون المعادلة الرياضية الممثلة لاحتمال الوقوع واحتمال عدم الوقوع

$$\frac{a}{a+b} = \frac{b}{a+b}$$

5- Experiments in Education at Sevenoaks, Constable Young Books, 1965.

6- Wooton, W. SMSG: The Making of A Curriculum, P.4, Yale University Press, 1965.

7- Bruner, J.S., The Process of Education, P.13, Vintage Books,1960.

8- Method of Empirical Generalization.

9- Dienes, Z.P., an Experimental Study of Mathematical Learning, PP. 164-165, Hutchinson, NEW YORK, 1964.

١٠- قول الطلاب يترجم عن عجزهم عن التحول من فكرة الإعداد إلى فكرة المفاهيم في الأسماء الجماعية. إن سرب النحل بغض النظر عن عدد النحلات الداخلية فيه يبدو أصغر من قطيع الوز، وقطيع الوز قد يكون عدده أضعاف عدد الأسود في الجحفل لكنه يبدو أصغر من جحفل الأسود.

١١- المراد بكلمة التعلم هنا هو استبدال الأشياء بعلامات تنم عنها وهو اشتقاق من "علامة" وليس من "علم".

12- Richmond, K., The Teaching Revolution, P. 90, Methuen & CO., London, 1969.

13- Poincare, H., Mathematical Definitions and Education, Science and Method, PP117-118, Translated By F. Maitland, Dover Publications, 1952.

١٤- جورج سانتايانا (١٨٦٣-١٩٥٢) فيلسوف أمريكي من أصل أسباني ومن مقولاته الشهيرة (إن لدنيا معرفة يقينية وضعية ثابتة عن عالم الكليات الموجودة وجوداً حقيقياً وهي التي نسميها ماهيات) (الموسوعة الفلسفية المختصرة - القاهرة ١٩٦٣).

١٥- نفسياً يعني الاستدخال To Internalize ذلك النوع من التعلم الذي يتحقق عنه الفرد دون انتباه للظروف التي دفعته إلى تعلم ما تعلم.

١٦- راجع Luria, A. R., The Role of a speech in the regulation of normal and abnormal behavior, Leveright, New York, 1961.

17- Bruner, J.S., Toward A Theory of Instruction, Fourth Edition, P108 The Bekamp Press, Harvard University, 1967.

١٨- للتوسع في مناقشة تربية التحنيل الرمزي راجع:

محمد جواد رضا... تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، الكتاب السنوي الثالث عشر للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العرب والتربية والعصر الجديد ١٩٩٧/١٩٩٨، ص ص ١٩-٤٨.

١٩- المرجع السابق ص ص ٣٤-٣٥.

هل الطفل "آية" متخلف، عادي أم موهوب؟

د. عمر الخليفة

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة البحرين

ملخص

هل الطفل "آية" متخلف، عادي أم موهوب؟

هدفت المحاولة البحثية لدراسة حالة الطفل (آية) والذي سمي متخلفا عقلياً في عمر ٧ سنوات وذلك من خلال "مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري"، و"مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-النسخة الثالثة"، و"اختبار الاستخدام البديل" ومقابلة مع الوالد، والمدرب الرياضي وبعض الملاحظات عن أداء الطفل. وحاولت الدراسة إيجاد إجابة عن التساؤل الآتي: هل الطفل المذكور أعلاه "متخلف، عادي أم موهوب"؟ لقد أظهرت الدراسة بأنه يصعب تحقيق معيار العجز في السلوك التكيفي، ومعيار الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية للطفل لكي يسمى متخلفاً عقلياً. ونتيجة لذلك حاولت الدراسة الانتقال من سمة "التخلف" إلى سمة "السواء" أو "الموهبة". وحسب نتائج القياس النفسي، باستثناء بعض الجوانب اللفظية، من الواضح بأن للطفل درجات عالية في كل من مقاييس الذكاء والإبداع. كما كشفت الدراسة بأن الطفل رياضي نال عدة ميداليات ذهبية، وهو قيادي ورسام ويحب الكمبيوتر. وطرحت بعض المسائل لتفسير حالة الطفل منها: المسألة البيولوجية، واللغوية، والثقافية، والتربوية، ومسألة العجز عن التعلم، والمسألة القياسية، ومسألة التسمية والتصنيف. وقدمت في نهاية الدراسة بعض الحلول العامة مع ضرورة التدخل المناسب.

مقدمة:

يقول الابراهيم (١٩٨٥) في تقديمه لكتاب "توجيه الطفل المتفوق عقلياً" والذي نشرته "الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية "الأطفال المتفوقون والموهوبون ثروة طبيعية طالما أهملت، وعلى العكس من الاعتقاد الشائع، فإن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون الوصول إلى إستغلال أقصى طاقاتهم وقدراتهم دون معاونة. فالموهبة العقلية الخلاقة لا تستطيع التغلب على الإهمال وعدم المبالاة من جانب التربويين. وأنه من الصالح القومي والوطني أن نضمن نمو الأفراد الذين يملكون القدرة الفائقة إلى أقصى حد ممكن. ولا شك في أن الأجواء التي تسود بعض المدارس تشكل ضغطا على الأطفال المتفوقين يمنعهم من التفوق في التحصيل، وقد يترتب على هذا الضغط انصياعهم لما يفرض عليهم، وبالتالي تخلفهم في دراستهم" (ص٣). إن هذه المقدمة الممتازة ربما تشكل مدخلا مناسبا للضغوط التي واجهت الطفل موضوع الدراسة الحالية وانصياعه لما فرض عليه من قبل الآخرين وبالتالي وصمه بحالة التخلف.

سبق أن كلفت طالبتين بجامعة البحرين بتطبيق مقياس "المصفوفات المتتابعة المعياري" لمجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً في البحرين. ولقد لفت انتباهي أداء بعض الأطفال المصنفين، أو بلغة أدق المسمين "متخلفين عقليا" ومن بينهم الطفل "آية" (ثلاثة حروف من الأسم الثلاثي) والذي نال ٤٥ درجة. ولد "آية" يوم ٢٥ مايو، ١٩٨٥ وعمره الآن حوالي ١٤ عاما. تتكون أسرته من ٥ أفراد: الأب والأم و٣ أطفال، وهو الطفل الثاني من حيث الترتيب. يعمل الأب مشرفا إداريا ومستوى تعليمه الثانوية العامة، والأم سبق لها العمل ثم تركته. وهناك عدة مواهب في أسرة آية أهمها الرياضة. يقول الوالد ذهب آية للمدرسة في عمر ٧ سنوات، وتركها بعد شهر بسبب أنه كان "يتضارب مع الأولاد" وليس لأنه "متخلف". ويضيف الوالد بأن آية "لا يحب أن يهينه أحد"، وطلب من المدرسة أن تبقيه لسنة واحدة فإن تعدل سلوكه يستمر فيها وإن لم يتعدل يقبل حلا ثانيا. ويقول الوالد و"للأسف لم يجد مساعدة". تبعا لذلك تم تحويل الطفل من مؤسسة لأخرى.

ولقد تم تشخيص آية من خلال التحصيل الدراسي والاختبارات النفسية ويرتبط التحصيل الدراسي بمشكلته في اللغة العربية والرياضيات بينما ترتبط الاختبارات النفسية بتسميته وتصنيفه بأنه "يقع ضمن فئة التخلف العقلي البسيط. وأن مستواه الادراكي في حدود ٥,٤-٥ سنوات". ويقارب ذلك في عمومياته مع قول الوالد إذ قيل له هناك فرق سنتين بين ابنه وبقية الأطفال. ويبدو أن هناك عدة اشكالات ترتبط بعملية سوء التشخيص المبكر بالنسبة لحالة الطفل آية.

مما سبق يتضح بأن هناك اختلافا في الآراء في مسألة الطفل آية. إذ يقول الوالد بأن عدم استمراره في المدرسة يرجع لعامل تضارب الطفل مع الأطفال، وتقول المدرسة أن مشكلته في اللغة العربية والرياضيات بينما يقول التشخيص بأنه متخلف عقليٌ. وليس من السهولة عملية تتبع أو التأكد من هذه الآراء المتضاربة. ومن الصعب أن ندرك اليوم بعد مرور سبع

سنوات أين الحقيقة. ولذلك سوف نتجاوز العطف إلا قليلا في مسألة التضارب مع الأطفال ومسألة مشكلة اللغة العربية والرياضيات ولكن سوف يكون مسارنا في الجزء الأول من المحاولة الدراسية مركزاً حول مسألة التخلف العقلي. كما نتجاوز الدخول في مسألة العلاج أو التدخل لأن الدراسة تشخيصية أو كشفية.

نحاول في هذه الدراسة دراسة حالة الطفل آية ووضع معايير لإعادة تصنيفه منها معيار الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية ومعيار العجز في السلوك التكيفي. وسوف نسقط الطفل آية على هذين المعيارين. لقد قام الباحث خلال مايو ١٩٩٩ وفي ثلاثة أيام متقاربة بتطبيق (١) "مقياس المصفوفات المتتابعة" و(٢) "مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة" (٦-١٦ سنة) و(٣) وإجراء مقابلة مع والد الطفل بتاريخ ١٧ يونيو ١٩٩٩ بالنادي البحري و(٤) مقابلة مع الطفل بتاريخ ٢٩ يوليو ١٩٩٩ بنادي بابكو و(٥) مقابلة مع المدرب الرياضي للطفل بتاريخ ٢٩ يوليو ١٩٩٩ بنادي بابكو و(٦) كما قام الباحث بتسجيل بعض الملاحظات عن أداء الطفل أثناء تطبيق المقاييس السيكولوجية وإجراء المقابلة.

من خلال الطرق المستخدمة أعلاه لجمع بعض المعلومات عن الطفل نحاول أن نجد إجابة للتساؤل المركزي في عنوان الدراسة هل آية "متخلف، عادي أم موهوب"؟ فعنوان الدراسة هو عنوان تساؤلي وليس تقريرياً. وسوف نطرح التساؤل المركزي بصورة تجزيئية هل آية طفل متخلف عقلياً؟ وما هي معايير العجز في السلوك التكيفي لآية؟ وما هي معايير الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية لآية؟ وإذا لم يكن آية متخلفاً عقلياً كيف يمكننا الانتقال من "متخلف" إلى "عادي" أو "موهوب"؟ سنكون في هذه الدراسة أمام حالة يبدو أنها معقدة ولذلك سوف نطرح عدة مسائل محتملة ربما تعيننا لتفسير حالة التعقيد هذه. سوف يكون تعاملنا في هذه الدراسة مع حالة وتكون لغتنا في مجملها لغة "ربما" ولغة "النسبية" وفوق كل ذلك لغة التساؤل أو السؤال.

هل آية متخلف عقلي؟

إن أكثر التعاريف استخداما وأوسعها انتشاراً للتخلف العقلي هو التعريف الذي قدمه جروسومان (١٩٧٣) وتبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي. وينص هذا التعريف على أن التخلف العقلي هو انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام يرافقه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مرحلة النمو. ويتضح من هذا التعريف أن ثلاثة معايير أساسية يجب أن تتحق كي يتسنى لنا تصنيف الطفل على أنه متخلف عقلي. وهذه المعايير هي (١) الانخفاض الملحوظ في مستوى القدرة العقلية (ب) العجز في السلوك التكيفي (ج) الظهور في مرحلة النمو. وتشير القدرة العقلية العامة إلى ما يعرف بالذكاء والذي يقاس بمقاييس الذكاء الفردية والمقننة. تبعا لذلك تكون نسبة الذكاء منخفضة دون المتوسط بانحرافين معياريين أو أكثر، أي أقل من ٧٠ درجة في مقاييس وكسلر. إلا أن هناك جدلا عنيفاً يدور حول إساءة استخدام مقاييس الذكاء. ويؤكد تعريف التخلف العقلي على ضرورة أن يكون أداء

الذكي (عموما) يتعلم المدرك بسرعة ويتذكر الأحداث بسهولة، وقادر على الإصغاء للمهمة الموكلة إليه، ويتكلم بوضوح أو بطلاقة على النقيض من هذا كله تقع خصائص المتخلفين عقلياً: فهم يتعلمون المدركات ببطء (أو لا يتعلمونها إطلاقا)، ويعانون من صعوبة تذكر الأحداث ويتعرضون لمشاكل عدم الانتباه أو التركيز (التشتت)، ويعانون في الغالب من عجز أو نقص في ملكات اللغة والنطق. نحاول في هذا الجزء من الدراسة التعرض لبعض الجوانب الخاصة بالتذكر والانتباه بالنسبة للطفل آية وسوف نتطرق لمسألة اللغة لاحقا.

الانتباه:

يعتبر الانتباه (وهو القدرة على التركيز مثيراً محدداً) متطلبا مهما لتعلم التمييز. وخلصت النتائج إلى افتراض مفاده أن قدرة الطفل المتخلف عقليا على الانتباه إلى المثيرات ذات العلاقة في الموقف أضعف أو أدنى من قدرة الأطفال غير المتخلفين وأن ضعف الانتباه هذا هو العامل الذي يكمن وراء صعوبة في التعلم التي يواجهها الأطفال المتخلفون عقليا (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). عموما كان أداء آية عاديا في اختباري الحساب والمدى العددي (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال) وهما يعبران عن درجة الانتباه. وبلغة أخرى كان متحرراً من عملية تشتت الانتباه وبناء على مقابلة مع والد الطفل يصف ابنه بأنه منتبه و"دقيق في المواعيد"، وإذا كان خارج المنزل وتأخر يتصل هاتفيا بالوالد، وهو يعرف أرقام الهواتف بصورة غير عادية. ولقد لاحظت أثناء تطبيق بعض المقاييس بأنه طفل منتبه خاصة في تعامله مع زمن الاختبار، ويركز في أدائه لاختبار المصفوفات المتتابعة والاختبارات الأدائية في مقاييس وكسلر ولكن ربما تكون هناك غياب دافعيه في الاختبارات اللفظية. كما أنه منتبه في ألعاب القوى المختلفة للدرجة التي وصف بها بأنه "موهوب".

الذاكرة:

وجدت الدراسات بأن المتخلفين عقليا يواجهون مشكلات على صعيد الذاكرة قصيرة المدى (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧)، ووجد الياس (١٩٧٠) بأن المتخلفين عقليا لا يقومون بعمليات الإعادة اللفظية بسبب الضعف اللغوي الناجم عن التخلف العقلي. لقد تم تطبيق اختبار المدى العددي لآية وهو اختبار لإعادة الأرقام بصورة طردية وبصورة عكسية ويعتبر مقياسا ممتازاً للذاكرة قصيرة المدى. وتعتبر سعة تخزين هذه الذاكرة محدودة مقارنة بالذاكرة طويلة المدى فكانت درجة آية في هذا الاختبار هي ١٧ من ٣٠ إذ تعادل ١١ درجة موزونة في النسخة الأصلية وبوسعنا القول لا يبدو أن هناك مشكلات ذاكرة قصيرة المدى بالنسبة لآية.

انخفاض الذكاء

بالإضافة لشرط العجز في السلوك التكيفي، يجب أن يتحقق معيار الانخفاض الملحوظ في مستوى القدرات العقلية لكي يسمى الطفل متخلفا عقليا. وتعتبر اختبارات الذكاء واحدة من الطرق للتعرف على الأطفال المتخلفين. وتهدف أدوات القياس وتشخيص الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة إلى تحديد كل فئة من فئات التربية الخاصة من حيث مظهر قوتها وضعفها، والتعبير عن ذلك بطريقة رقمية كمية، تمكن صاحب القرار من اتخاذ قراره أو حكمه بتشخيص حالة كل طفل على حده، وتصنيفه ومن ثم تحويله إلى المكان المناسب، ومن هنا تأتي أهمية عملية القياس والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تأتي أهمية توفير أدوات القياس والتشخيص المناسب لكل فئة، إذ يترتب على نتائج عملية القياس والتشخيص اتخاذ الأحكام والقرارات ذات التأثير المباشر وغير المباشر على الطفل نفسه وعلى الآباء والأمهات ومن هنا تأتي أهمية وخطورة عملية القياس والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الروسان، ١٩٩٨). يؤكد تعريف التخلف العقلي على انخفاض نسبة الذكاء، والمعهد الأمريكي يحددها بنسبة (٧٠) فأقل. ويمكن أن ترتفع عتبة القطع إلى (٧٥) خاصة عندما يحكم على موقفه المدرسي لأنها النسبة التقليدية التي يعزل بها الطفل عن الصفوف الاعتيادية ليلحق بالصفوف الخاصة بالمتأخرين عقليا (العاني، ١٩٨٧).

أولا: مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري

يعتبر مقياس المصفوفات المتتابعة (ريفين وكورت وريفن، ١٩٨٦) من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية استخداما وذلك لتحررها إلى حد ما من عملية التحيز الثقافي (بتشار، ١٩٦٨، كرونباخ، ١٩٦٤، ماترازو، ١٩٧٢) وتم تطبيقه للكشف عن الموهوبين في كثير من الدول الغربية (أوساباشي وآخرون، ١٩٩٩، بولازريق، ١٩٩٩، دافاسليقيل، ١٩٩٩، مككان، ١٩٩٩)، كما تم تطبيقها وتعييرها في كثير من الدول العربية منها اليمن (العاني وآخرون، ١٩٩٥)، والعراق (الدباغ وطارق وكومايا، ١٩٨٢)، والسعودية (أبوحطب، ١٩٧٧)، والكويت (القرشي، ١٩٨٧)، والأردن (عليان وصمادي، ١٩٨٨) كما تستخدم في كثير من البرامج للكشف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين نظرا لسهولة تطبيقها وقلة التكلفة المترتبة على استخدامها (جروان، ١٩٩٨). وتبعا لذلك استخدمت المصفوفات كمحك للكشف عن الأطفال الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة وتونس والعراق ومصر. وأظهرت نتائج الدراسات بأن للاختبار قدرة عالية في الكشف عن الموهوبين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦). لقد قام الباحث بتطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لآية ونال فيه ٤٦ درجة. وفي المرة الأولى نال آية ٤٥ حسب تطبيق المقياس بواسطة الطالبتين المذكورتين في مقدمة الدراسة وذلك بزيادة درجة واحدة. الجدير بالذكر أن متوسط درجات طلاب الجامعة الذين يقوم الباحث بتدريسهم ٤٥ درجة (أنظر الخلفية، ١٩٩٨). ولقد أكمل آية الاختبار في ٢٤ دقيقة بينما أكمل الطلاب الاختبار في حوالي ٣٥ دقيقة. يلاحظ بأن أداء آية قد انخفض في المجموعة الخامسة بدرجة كبيرة ولافتة للنظر مقارنة مع المجموعات الأربع الأولى ويصعب التكهن بمعرفة سبب ذلك. لقد نالت فئة من طلاب الجامعة درجات تتراوح بين ٢٥-٣٥. وحسب معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري ينال المتخلفون عقليا في عمر ١٤ سنة ١٣ درجة (أنظر أبو حطب، ١٩٧٧). وبذلك يصعب القول بأن آية متخلف عقلي لأنه نال ٤٦ درجة.

ثانيا: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (موذا)

تعتبر مقاييس وكسلر أكثر المقاييس الفردية استخداما في العالم بالنسبة لقياس الذكاء. وتبعا لذلك لقد ترجمت لعدة لغات (فلاين، ١٩٨٧). وتمثل هذه المقاييس ثورة حقيقية في قياس الذكاء. وذلك لأن تعريف وكسلر للذكاء يرجع لنظرية تعتبر مقاييس وكسلر أكثر المقاييس الفردية استخداما في العالم بالنسبة لقياس الذكاء. وتبعا لذلك لقد ترجمت لعدة لغات (فلاين، ١٩٨٧). وتمثل هذه المقاييس ثورة حقيقية في قياس الذكاء. وذلك لأن تعريف وكسلر للذكاء يرجع لنظرية العامل العام ومازالت هذه النظرية صادقة. وثانيا إن تقسيم وكسلر لاختبارات الذكاء إلى ذكاء "لفظي" وذكاء "عملي" كان مقنعا بالنسبة للممارسين لعلم النفس (كيوبنقر، ١٩٩٨). وتتشبع الاختبارات اللفظية مثل المفردات، والمعلومات والمتشابهات والفهم العام بالأداء اللفظي، وتتشبع اختبارات تذكر الأرقام، والحساب، وترتيب الصور وتكميل الصور، بالتنظيم البصري، بينما تتشبع اختبارات تجميع الأشياء، وتصميم المكعبات، والترميز بالتآزر البصري الحركي (أنظر الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). ويعتبر موذا مفيدا في التقييم السيكولوجي لعملية التخطيط التربوي، ووضع الأفراد في المكان الملائم، والكشف عن الأداء المعرفي غير العادي الذي يرجع للقدرات العقلية النادرة، وصعوبات التعلم بين الأطفال بالأضافة للتقييم الاكلينيكي والنيورولوجي فضلا عن البحث. تبلغ نسبة ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق ٠,٩٠ بالنسبة للذكاء اللفظي، و٠,٨٦ للذكاء العملي، ٠,٩٢ للذكاء الكلي، و٠,٨٩ بالنسبة لدليل الاستيعاب اللفظي، و٠,٨٦ لدليل التنظيم الإدراكي، و٠,٧٤ لدليل التحرر من تشتت الانتباه، و٠,٨٠ لدليل سرعة معالجة المعلومات (دليل موذا، ١٩٩٢). أما بالنسبة لمصداقية المقياس فتبلغ نسبة الارتباط مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما دون الدراسة ٠,٨٥ (وكسلر، ١٩٨٩)، و٠,٨٨ مع مقياس وكسلر لذكاء الراشدين - المعدل (وكسلر، ١٩٨١)، و٠,٨٤ مع مقياس القدرات البريطاني (اليوت، ١٩٩٠).

يؤكد مجموعة من علماء النفس القدامى (مثلا، انسباشر ونيكولز، ١٩٤١، هوبكينز، ١٩٤٤)، والمحدثين (مثلا، كوفمان، ١٩٧٩، ١٩٩٥، وكسلر، ١٩٩٢) بأن ملاحظة سلوك الفرد أثناء تطبيق المقياس السيكولوجية أهم من الدرجات التي نالها في الاختبار. قد قام الباحث بتطبيق المقياس لآية وفي نفس الوقت تم تسجيل بعض الملاحظات على أداء الطفل أثناء عملية التطبيق. لقد تمت مرحلة ترجمة وتكييف وتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- الطبعة الثالثة في البحرين للفئة العمرية ٦-١٦ سنة وفق مواصفات قانونية وعالمية. كما تم توقيع اتفاقية مع المؤسسة السيكولوجية الأمريكية بخصوص حقوق النشر (الخليفة والمطوع، ١٩٩٩). وتجري الآن عملية تحليل البيانات لذلك يجب توخي بعض الحذر في عملية التعامل مع النتائج الكمية. لذلك سوف يكون اهتمامنا مركزا على الملاحظات العامة والتفسير النوعي لأداء الطفل. إن أهم ملاحظة هي تفوق آية بصورة غير عادية في الاختبارات العملية مقارنة مع اللفظية. وبوسعنا التوقف هنا بأن أية درس حتى مقرر السنة الرابعة الابتدائية وعمره الزمني ١٤ عاما، وبكلمات أخرى أنه درس مقرر لأطفال في عمر ١٠ سنوات. وكان آية

وفقا لمكان الدراسة غالبا ما يتوقع بأن يقارن نفسه بالأطفال المتخلفين.

عموماً يلاحظ بأن آية يبدأ بصورة جيدة في كل الاختبارات اللفظية في مقياس وكسلر ولكن بعد فترة من الزمن لا يستمر كثيراً فيها، ربما يفقد الانتباه أو التركيز، أو ربما تقل دافعيته، كما تكثر كلمة "لا أعرف". ولكن في حالة التشجيع الكثير يستمر في أداء الاختبارات سرعان ما تنتابه عدم الرغبة بعد فترة وجيزة في المواصلة. ربما ليست لدي آية دافعية في مواصلة الاختبارات اللفظية بذات القدر بالنسبة للاختبارات العملية. وربما يمكن تفسير ذلك بأن آية يستجيب للفقرات السهلة في الاختبارات اللفظية ويفشل في الفقرات الصعبة وذلك لأن فقرات الاختبارات اللفظية متدرجة في الصعوبة كما هو معروف عن اختبار وكسلر لذكاء الأطفال. وحتى بالنسبة لبعض الاختبارات غير اللفظية فيبدو أن آية تارة يفقد الدافع للمواصلة كما يلاحظ ذلك في أدائه المنخفض وغير المتوازي في اختبار المصفوفات في المجموعة الأخيرة مقارنة بالمجموعات الأربعة الأولى.

ثالثا: اختبار الاستخدام البديل (جيلفورد)

تستخدم اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بموهبة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين (جروان، ١٩٩٨). واستخدم مقياس الاستخدام البديل الذي طوره جيلفورد وآخرون (١٩٧٨) في عدة دراسات لقياس الإبداع (اناستاسي وسشافار، ١٩٧١، ويد، ١٩٧٣، هنتون، ١٩٧٠)، ويمتاز الاختبار بدرجات ثبات عالية من خلال إعادة تطبيق الاختبار (جيلفورد، ١٩٧٣) ودرجات صدق عالية من خلال التنبؤ بالتحصيل الدراسي (فيلدهيوسن وتريفنقار والياس، ١٩٧٠). نال آية ١٠ درجات خام في اختبار الاستخدام البديل والخاص بالإبداع. وعند تحويل الدرجات الخام حسب المعايير الأصلية لمستوى الصف الخامس فإن أداء آية يعادل ٧ درجات معيارية. الجدير بالذكر بأن متوسط الدرجات التي نالها طلاب الثانوية بالسودان ١، ٥ (الخليفة، ١٩٩٩؛ الخليفة واردوس وعشرية، ١٩٩٦، ١٩٩٧). صحيح جدا إن اختبار الاستخدام البديل يعتمد على الاستجابات اللفظية ولكن بالرغم من صعوبات آية في هذه النواحي يلاحظ بأن إجاباته كانت قصيرة وتلغرافية ولكنها كانت صحيحة.

نخلص في هذا الجزء من الدراسة أنه باستثناء الاختبارات اللفظية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كان أداء آية عاديا أو عاليا في بعض الجوانب في كل من الذكاء العملي والإبداع. وبذلك يصعب القول بأن هناك انخفاضا ملحوظاً في مستوى القدرة العقلية العامة لآية لتسميته كمتخلف عقلي. هناك مجموعات متباينة من الأطفال الذين لهم بعض الاضطرابات وتكون درجاتهم منخفضة في مقاييس الذكاء اللفظية ولكنهم مع ذلك غير متخلفين عقليا. فمثلا نال الأطفال الذين يعانون من تأخر النطق ٦٩ في هذه المقاييس. ونال الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ٥٩ في الاختبارات اللفظية. إن عنوان المحاولة البحثية هو عنوان تساؤلي، كما ذكرنا سابقا، وليس تقريري. فالسؤال كيف يمكننا الانتقال

من "من" وإلى "إلى"، وبكلمات أخرى من "متخلف" إلى فئة أخرى؟ إن المهم ألا نتوقف عن التساؤل. وسوف نطرح بعض التساؤلات في هذه المحاولة البحثية. يبدو أننا لانكتفي بحالة السواء بالنسبة لأية ونتجاوزها إلى فئة أخرى. وبلغة محددة: هل آية طفل موهوب؟ ومن بعد سوف أحاول أن أقدم بعض التفسيرات المحتملة لهذه الحالة التي أمامنا.

هل آية طفل موهوب؟

تعريف الموهبة:

هناك عدة تعاريف للموهبة منها التعاريف السيكوميترية، وتعاريف السمات الشخصية، والتعاريف المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع؛ والتعاريف التربوية، كما هناك اتجاهات جديدة في تعريف الموهبة والتفوق (جروان، ١٩٩٨)، ومن بين هذه الاتجاهات الجديدة اعتماد بعض الباحثين نسبة الذكاء على اختبار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الموهوبين إلى ثلاثة فئات: (١) موهوب بدرجة عالية إذا كانت نسبة الذكاء ١٤٥ فأكثر (٢) موهوب بدرجة متوسطة إذا كانت نسبة الذكاء بين ١٣٠-١٤٤ (٣) موهوب بدرجة مقبولة إذا كانت نسبة الذكاء بين ١١٥-١٢٩ (سلفارمان، ١٩٨٩: أنظر جروان، ١٩٩٨). ومن بين الباحثين من اعتمد تصنيف أساسه النسبة المئوية وصنف الموهوبين في ثلاث فئات (١) أعلى ١٪ موهوب متفوق بدرجة رفيعة (٢) من ١-٥٪ موهوبون ومتفوقون (٣) ٥-٢٠ موهوبون ومتفوقون بدرجة متوسطة (فريمان، ١٩٩١: أنظر جروان، ١٩٩٨). وكانت نسبة ذكاء الموهوبين في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تتراوح بين ١٢٣-١٤٠ (كوفمان، ١٩٩٠)؛ ويلاحظ بأن للموهوبين درجات أعلى في الاختبارات اللفظية (١٢٦) مقارنة بالعملية (١٢١) (كارنز وبراون، ١٩٨٠).

وأورد فيرنون وادمزسون وفيرنون (١٩٧٩) تصنيفا للمواهب التي تشمل التفوق في مجال الذكاء العام، وفي الرياضيات، والعلوم، والهندسة، والفنون البصرية، والموسيقى، واللغة، والدراما، والرياضة، والقيادة، والإبداع. بينما يعرف مكتب التربية الأمريكي الطفل الموهوب هو الذي يمتاز بارتفاع التحصيل في المجالات الستة الآتية مجتمعة أو منفردة وهي القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والتفكير الابداعي أو المنتج، والقدرة القيادية، والفنون البصرية أو الأدائية، والقدرة النفسحركية. وفي نظرية جاردنر (١٩٨٣) عن الذكاء المتعدد هناك سبعة عناصر مستقلة عن الذكاء وهي الذكاء اللفظي والذكاء الموسيقي والذكاء المتعلق بالتوازن الحركي والذكاء الشخصي الاجتماعي والذكاء الشخصي الذاتي. وأن هذه الأشكال من الذكاء يجب تطويرها عند الأفراد وأن ننظر إلى العقل نظرة كلية تقود إلى ما يسمى بالمدرسة المركزية-الفردية التي تقوم على فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص وذلك يعتمد على افتراضين أساسيين هما: أن البشر لهم اختلافات في القدرات والإهتمامات وبالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة. ونحن لا نستطيع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلمه (أنظر السرور، ١٩٩٨).

ليس بالضرورة أن يكون الموهوب موهوبا في جميع هذه المجالات. فالغالبية تكون موهوبة

في حقل واحد وقلة تكون موهوبة في أكثر من حقل. إن التعميم بأن الطفل الموهوب أو المتفوق لا يكون موهوبا أو متفوقا إلا في مجال واحد قول لا يصمد أمام الوقائع والأدلة لأن الشواهد تدحض هذا الرأي وتؤكد أن الموهوب إنسان قد تتجلى موهبته في مجالات عديدة في مختلف مراحل حياته ولا يغير من واقع الأمر شيئاً أن المجتمع عرف نبوغه في مجال واحد فقط (جروان، ١٩٩٨:٣٥). ولا يفترض رنزولي تفوق الموهوب في جميع القدرات إنما يكون لديه واحدة أو أكثر، أو قد تكون جميعها متوفرة بنسب مختلفة، كما أنه ليس من السهل الكشف عنها جميعها في آن واحد (أنظر السرور، ١٩٩٨). وفقا للمواهب المتعددة أعلاه نوعا وكيفا سوف نحاول أن نتعرف على اهتمامات وهوايات الطفل آية وما إن كانت هناك مواهب في الأسرة. ويجب توخي الحذر في دقة المعلومات من هذا الجزء من الدارسة لأنها تعتمد على المقابلة لوحدها.

الموهبة الرياضية:

لقد ركز بعض علماء النفس على العلاقة الوثيقة بين استخدام الجسم والقدرات المعرفية أو العقلية (هانلي، ١٩٩٩)، وهناك علاقات متوازية بين القدرات الجسدية والموهبة الرياضية (قيقن وآخرون، ١٩٩٦)، وتبعا لذلك فقد صنفت عملية التفوق في الرياضة من بين المواهب حسب التصنيف السداسي أعلاه. وتعتبر الرياضة جزءاً من أنشطة المدرسة اللاصفية. لقد نال آية ٤ ميداليات ذهبية في منافسات رياضية محلية وإقليمية وعالمية. فيا ترى ثمة علاقة ما بين أداء آية في الاختبارات العملية (الأدائية) وبين أدائه الممتاز في الرياضية؟ والموهبة الرياضية، كما يقول عميرة، من الأنشطة اللاصفية التي ينبغي اكتشافها ورعايتها وتوجيهها وتنميتها وهذا جانب مهم وأساسي من وظيفة المدرسة، ومؤسسات تربوية أخرى، فأثرها قد يكون عميقا على حياة الطالب، وهو يمارسها عن طواعية واختيار، ويتجه إليها ويعمل فيها لساعات في اليوم، ولأيام في الأسبوع، دون أن يحس بملل فهو يوظف فيها ميوله ومواهبه وقدراته واستعداداته وهي تحقق طموحاته إذا أحسن توجيهها وأحكم الإشراف عليها (عميرة، ١٩٩٤). ومن بين خصائص الموهوبين حسب تعريف مكتب التربية الأمريكي القدرة الحركية والتي تشمل التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة، والاستمتاع بالمشاركة في المناسبات الرياضية المختلفة، والدقة البالغة في الحركية، والبروز في المهارات الحركية وبراعة في المهارات اليدوية. إن الطلبة الموهوبين في الرياضة يتمتعون بوضع جسمي، ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم. وترى كلارك إن مقابلة الموهوب تعطي بعد كشف مقنع، خاصة فيما يتعلق بالمحيا، حيث ترى أن الموهوبين يتمتعون بطاقات عالية، وغالبا تطفح هذه الطاقة من خلال البريق المتألق في العيون (أنظر السرور، ١٩٩٨).

يقول المدرب الرياضي لآية بأنه طبق عليه ١٢ اختبارا للتربية الرياضية ويصفه بأنه "لاعب على مستوى الأشبال، وهو لا عب متمكن، ويمتاز بقدرات عالية". بينما يحدد الوالد، وهو رياضي كذلك، ابنه بأنه يلعب معظم ألعاب القوى خاصة (الجري، والرمي، والقفز العالي،

والقفز العريض) وكرة السلة، ولكن "يمتاز" بصورة خاصة في "الكرة الطائرة". وحسب دراسة قيقن وآخرون (١٩٩٦) فهذه قدرات إنسانية ترتبط بالموهبة الرياضية. ويلعب آية في نادي رفيع بالبحرين مع "فريق الأسوياء" وليس "المتخلفين". ويقول المدرب الرياضي لآية "ليس كل لاعب يلعب في هذا النادي الرفيع لأنه يحتاج لإمكانيات عالية". ولقد شارك آية في يوليو ١٩٩٩ في منافسات الأولمبياد الدولي الخاص المقام بولاية كارولاينا في الولايات المتحدة الأمريكية حيث نال ميدالية ذهبية (أنظر الأيام، الأحد، ٤ يوليو، والأثنين، ٥ يوليو، ١٩٩٩). حسب نتائج المقابلة مع والد الطفل والمدرب الرياضي فإن آية طفل متعدد الاهتمامات ولكن يجيد بصورة خاصة الكرة الطائرة، كما أنه ليس هو الممتاز الوحيد رياضيا في الأسرة.

الموهبة القيادية:

يحدد العاني بعض الخصائص القيادية للموهوبين منها: متحمل جيد للمسئولية، واثق من نفسه مع أقرانه الصغار أو مع الكبار على حد سواء، ومحبوب مرغوب من زملائه، ومتعاون مع المعلمين والزملاء، يعبر عن نفسه بصورة جيدة، جاهز للتكيف في المواقف الجديدة، يألف ويؤلف، يأنس بوجوده مع الآخرين، يشارك في معظم النشاطات المدرسية، وبارع في النشاطات الرياضية، ويتمتع بمعظم أنواع ألعابها، وعموما هو الذي يقود النشاطات التي يشترك فيها (العاني ١٩٨٧). ويشمل تعريف مكتب التربية الأمريكي للتفوق خصائص الطلبة المتميزين في القدرة الرياضية والتي تغطي المهام التالية: تولي القيام بالمسئوليات، توقعات عالية من قبل الذات والآخرين، اتخاذ القرارات بحكمة، والنزوع نحو البناء والتقبل والمحبة من قبل الرفاق والثقة بالنفس والتنظيم. وإن الطالب قد يتميز بشكل غير عادي في أحد المجالات المختلفة مثل القيادة الاجتماعية ومع ذلك فقد لا يحصل على درجة عالية في اختبار الذكاء وقد يكون غير متفوق في تحصيله الدراسي مما يتطلب عناية ورعاية خاصة، وغالبا يمكن الكشف عن الموهبة من خلال الملاحظة أو الأداء (السرور، ١٩٩٨).

يبدو أن مجموعة من الخصائص القيادية التي تحدث عنها العاني (١٩٨٧) تنطبق على الطفل آية. فهو يعمل قياديا "كابتن" لفريق الصغار في الكرة الطائرة بنادي رفيع في البحرين حسب قول الوالد. ويصفه والده بأنه يتحمل المسئولية"، و"يحب الناس ويملأ البيت بالأولاد" ويضيف الوالد بأنه "قيادي وخلوق ويدرب الأطفال". ووصف آية من قبل المؤسسة التي يدرس فيها "بأنه اجتماعي ويشارك في كثير من الأنشطة، ومتعاون، ويعتمد على نفسه، ويتسم بالهدوء، ولا يعاني من مشاكل واضطرابات، ويحب المشاركة في الأنشطة الرياضية". فالسؤال المحير كيف يكون كابتن الفريق "متخلفا" وأعضاء الفريق من "الأسوياء"؟ من بين الطرق المستخدمة للكشف على الموهوبين هو اختيار أو ترشيح الأقران أو الزملاء. ويرجع السبب في ذلك بأن لهم متابعة أو قدرة على ملاحظة أداء أقرانهم من خلال الفترات المقضاه معهم. ويوسعنا أن نستفيد درسا رائعاً من حالة اختبار زملاء "أسوياء" لكابتن "متخلف" بأن يكون ذلك واحداً من الطرق التي تستخدم للشكف على الموهوبين.

مواهب أخرى:

في دراسة قيقن وآخرون (١٩٩٦) عن الموهوب متعدد المواهب لقد صنف ألعاب الكمبيوتر من بين القدرات العلقية التي ترتبط بالرياضة الذهنية. يقول الطفل عن نفسه "أنا ألعب أتاري... ومن كتر ما ألعب أتاري وايد ما أشوف من عيني" ولقد لاحظت باستمرار ارتداء آية لنظارة طبية. ويصف والد آية ابنه بأنه "ذكي جداً جداً"، ويحب ألعاب الكمبيوتر. وعندما كان عمره ٩ سنوات اشترى له الوالد ألعاب كمبيوتر من بينها (Play Stations). وكان يقضي حوالي ٣ ساعات في اللعب إلى أن يهزم الخصم ولا يقدم أي تنازلات. ويقول الوالد "علمته فتح الكمبيوتر مرة واحدة وبدأ يفتحه من أول مرة". وكثيراً ما أكلفه بعمل الطباعة لأن اتجاهه للكمبيوتر أكثر، بالإضافة لذلك فهو رسام و"أحسن من يرسم في البيت".

هناك عدة خصائص للأطفال الموهوبين منها القدرة على التركيز والمثابرة والانتباه لوقت طويل، وتعدد الاهتمامات والميول، وعمل الأشياء بطرق مختلفة، وتركيب الأشياء بطريقة غير عادية (وايت، ١٩٨٥). يلاحظ بأن آية يمتاز بقدرة أكبر في عمل الاختبارات الأدائية. فيبدو أنه نموذج للأطفال الذين يفكرون ويتعلمون بطرق مختلفة من عامة الأطفال فهو يفكر بصورة بصرية مكانية، أو بصورة تآزر بصري حركي. وله ثقة في أداء الاختبارات العملية، فهو لا يعمل حسب المحاولة والخطأ، ويستمع جيداً للإرشادات المقدمة له من غير أن يطلب تكرارها. ويلاحظ بأنه يتأنى قبل الشروع في أدائها ولا يتردد كما لا يرجع لما كتبه، ويقعد كل عددفي مكانه بالنسبة للمصفوفات (أنظر استمارة المصفوفات المرفقة).

تفسير مسألة آية

يبدو أن هناك عدة جوانب يمكن التفكير فيها قد تقدم تفسيراً للحالة التي أمامنا. إنها حالة متعدة الاهتمامات أو على الأقل حالة عادية ومع ذلك وصمت بأنها متخلفة. وسوف نطرح بعض المسائل بدءاً بالمسألة البيولوجية كأساس أولي للسلوك، والمسألة اللغوية الكلامية كأساس سيكولوجي وأسري، ومن ثم المسألة الثقافية كأساس بيئي للسلوك، والمسألة التربوية ومسألة العجز عن التعلم، والمسألة القياسية الكشفية وأخيراً مسألة التسمية والتشخيص. وقد تكون هناك مسائل أخرى جديرة بالنقاش. وربما يكون هناك تداخل بين هذه المسائل فليست هناك حدود فاصلة كما ليست هذه المسائل كتلة صماء إنما هي مجرد احتمالات أو اجتهادات قد تصدق أو لا تصدق.

المسألة الفسيولوجية: نصفي الدماغ:

أظهرت الأبحاث بأن هناك نصفين للدماغ: النصف الأيمن والنصف الأيسر فلكل نصف تخصصه الخاص. فمثلا الأطفال الذين يستخدمون الدماغ الأيمن أكثر تكون خصائصهم (١) يفضلون الشرح المرئي (٢) يستخدمون الصور العقلية (٣) يعالجون المعلومات بصورة كلية (٤) يفضلون النشاطات التي تتطلب التأليف والتركيب (٥) يفضلون الخبرات المفتوحة غير المحددة. بينما الأطفال الذين يستخدمون الدماغ الأيسر (١) يفضلون الشرح اللفظي

(٢) يستخدمون اللغة للتذكر (٣) يعالجون المعلومات بطرق متتالية (٤) يفضلون الأعمال التي تتطلب تفكيراً محسوساً (٥) يفضلون الأعمال المنظمة والمرتبة. تظهر المشكلة إذا كان الطفل يستخدم الجزء الأيمن من الدماغ بينما يقوم بتدريسه مدرس يستخدم الجزء الأيسر من الدماغ فالمدرس أو المدرسة تطالب التلميذ بطريقة نظامية وشفهية في التعلم ولكن هذه الطريقة لا تناسب الطفل الذي يتعلم أسرع بالطرق المرئية والتوصل للمعلومات بطرق حرة (ويب وميكستروث وتولان، ١٩٨٥). وتشير دراسات العديد من الباحثين إلى أن نشاط الجانب الأيمن من المخ هو الذي يطلق شرارة الابداع لأنه هو الجانب الذي يعمل بطريقة شمولية معتمداً على الحدس والخيال والصور الحسية (حنورة وهاشم، ١٩٩١، هاشم وحنورة، ١٩٨٩؛ كارن وسند؛ ١٩٨٠؛ مايرز، ١٩٨٢).

يقسم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين الذكاء لقسمين رئيسين (١) ذكاء لفظي (شفهي) و(٢) ذكاء عملي (أدائي). ويعتمد الأخير على التآزر البصري المكاني. ويقابل هذان القسمان وظائف نصف الدماغ الأيمن ونصف الدماغ الأيسر. ونعني بذلك بأن الذكاء اللفظي هو تعبير عن وظيفة نصف الدماغ الأيسر بينما الذكاء العملي هو تعبير عن وظيفة نصف الدماغ الأيمن. فأداء آية في المقاييس العملية ممتاز ربما يعكس بأنه يستخدم نصف الدماغ الأيمن بصورة أكثر فعالية مقارنة مع أدائه في الاختبارات اللفظية. ولعلنا نتساءل ما هو مصير "آية" مع معلم أو معلمة تستخدم نصف دماغها الأيسر مع العلم بأنه يتوقع من المعلم الجيد أن يساعد الطفل على استخدام أجزاء الدماغ الأيمن ككل وبفعالية. قد لا تكون مسألة آية فسيولوجية فقط ترتبط بنصفي الدماغ ولكن ربما تكون كذلك مسألة سيكولوجية ذات جذور أسرية ترتبط بتأخر الكلام.

المسألة اللغوية الكلامية:

يواجه الأفراد المتخلفون عقليا صعوبات في التعلم اللغوي وفي تأدية المهمات المعتمدة على التعلم اللفظي واللغوي. وتبين الدراسات أن المشكلات الكلامية أكثر شيوعا لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وبخاصة مشكلات التهجئة وتأخر النمو اللغوي التعبيري والذخيرة اللغوية المحدودة واستخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). ولم يكن المتخلفون وحدهم هم الذين يعانون من صعوبات التعلم اللغوي بل يعاني بعض الموهوبين من هذه الصعوبات خاصة في مجال الفنون الجميلة والموسيقى (وينار ومارتينو، ١٩٩٣). صحيح أن أداء آية منخفض في الاختبارات اللفظية مقارنة بالاختبارات العملية ولكن آية في ذات الوقت يكتب ويقعد الأرقام، وليس لديه مشكلات في الكلام بل يعبر جيداً أو على الأقل بصورة عادية. واستجاباته المحدودة للاختبارات اللفظية ليس بها أي عيب في الاستخدام الخاطئ. فمثلا، عندما سئل في اختبار المفردات عن معاني بعض الكلمات أجاب، وعندما سئل في اختبار الفهم العام عن بعض المشكلات أجاب، وعندما سئل في اختبار المتشابهات عن وجه الشبه بين شيئين أجاب، وفي الحساب حل معظم المسائل الحسابية. وعموما أدى هذه المهمات

المعتمدة على التعلم اللفظي واللغوي من غير مشكلة كلامية أو تعبيرية. لكن كما ذكرت كان أداؤه منخفضاً في هذه الاختبارات اللفظية مقارنة بالعملية. وربما تقدم المسألة المذكورة أدناه محاولة لفهم بعض جذور المشكلة.

يقول الوالد عندما كان آية عمره ٥ سنوات كانت له مشكلة في النطق "كان نطقه خفيف" وتكلم بصورة طبيعية في ٧ سنوات. ولاحظ الوالد بأنه لا يفهم بعض الكلمات خاصة "الكلام الشعبي القديم" فغالباً كان يسأل الوالد عنها. ويعزي الوالد مشكلة تأخر النطق أو الكلام إلى "أن الخادمة الفلبينية كانت تضربه" وكان آية يظل لوقت طويل معها في البيت، وكان ينام من الساعة السادسة مساء، وأن "الخوف هو الذي جعله يتأخر في الكلام"، وكان يخاف من الناس عندما كان صغيراً، وحين يرى صورة الخادمة حتى بعد ذهابها تنتابه حالة الخوف. وعندما تركت الأم العمل وجلست مع الطفل "بدأ يحس بالأمان" وعندها بدأ يتكلم بصورة طبيعية في عمر ٧ سنوات. كما بدأ كذلك "يأكل بروحه، ويتسبح بروحه وكل شيء تغير بعد ذهاب الخادمة". إن هذه الحادثة الهامة في طفولة آية ربما تقدم تفسيراً لمسألته وبذلك تكون مفتاحاً لحل هذا اللغز. وقد نتساءل إلى أي درجة أثر تأخر الكلام في تدهور الأداء في الاختبارات اللفظية؟ أو في التحصيل الدراسي أو في نسبة ذكائه عندما كان صغيرا ووصم بأنه متخلف؟ نال الأطفال الذين يعانون من تأخر النطق أو الكلام درجات أعلى في الاختبارات العملية (٧٨) مقارنة باللفظية (٦٩) بينما نالوا في المقياس الكلي (٨١) (أنظر سلوفيان وبيرلي، ١٩٩٠؛ وجيرمان، ١٩٧٩) ومع ذلك فهم ليسوا بمتخلفين. وربما تقدم لنا حالة انشتاتن الذي بلغ من العمر سن الرابعة دون أن يستطيع الكلام وبلغ سن السابعة دون أن يستطيع القراءة (السرور، ١٩٩٨)، تفسيراً لمسألة آية. وربما تقدم المسألة الثقافية فهما إضافياً للمسألة المعقدة أمامنا.

المسألة الثقافية: الثقافة العربية ثقافة شفاهية صوتية:

بوسعنا القول بأن الثقافة العربية غالباً ما توصف بأنها ثقافة لفظية شفاهية (الخليفة، وأردوس وعشرية، ١٩٩٦)، وهي ثقافة سماعية (أدونيس، ١٩٨٣)؛ وصوتية (القصيمي، ١٩٧٧)؛ ولذلك فإن الكلمة والمثل والقصيدة والخطبة هي أكثر وسائل التعبير استحسانا. ويحصي عميرة بعض المواهب التي ينبغي رعايتها منها مسابقات القرآن الكريم وتلاوته وترتيليه وتفسيره، ومسابقات حفظ الأحاديث النبوية الشريفة، وتفسيرها، ومسابقات الشعر والخطابة (عميرة، ١٩٩٤). إن الطفل الإيراني "طبطبائي" والذي وصف بأنه "طفل معجزة" و"طفل خارق" وذلك لأنه حفظ القرآن الكريم وعرف معناه وتأويله واستوعبه عن طريق الرموز والإشارات وعمره ٦ سنوات، فكان هذا الطفل حديث العالم الإسلامي خاصة بعد أدائه مناسك الحج وأصبح بيته مزارا للسامعين لخطبه ووعظه. بوسعنا التمييز بأن ذكاء "طبطبائي" ذكاء لفظي أو شفاهي أو سمعي أو صوتي، بينما ذكاء "آية" ذكاء عملي أو أدائي أو بصري أو يدوي. ولكن الفرق بأن الثقافة تعزز أكثر الأول وربما تتجاهل أو بلغة أدق تتغافل الثاني.

وبصورة معكوسة يمكن القول بأن الثقافة العربية هي ليست بصرية (ندوة مواقف ١٩٩٠)؛

أو مصورة (مرعي، ١٩٧٦)، لذلك كان استخدام لغة الرقش الايصالية استخداما محدودا (بلاطة، ١٩٩٠)، ولقد عانى الفن التشكيلي العربي من اضطهاد القائلين بتحريمه الكثير من العنت والتعسف. فإن الجمود الذي لقيه هذا الفن والحدود القاسية التي أحيطت به فوتت عليه فرصة نموه وتطوره (الحيدري، ١٩٩٠). وأظهرت أبحاث علم النفس بأن هناك فروقاً كبيرة في العالم العربي بين القدرات اللفظية والقدرات العملية في الاختبارات السيكولوجية (لوينستين، ١٩٨١؛ مرعي، ١٩٧٦؛ ١٩٨٣؛ الخليفة واردوس وعشرية، ١٩٩٦أ، ١٩٩٦ب؛ ١٩٩٧). إذا كانت درجات الأفراد في الثقافة العربية أعلى في الاختبارات اللفظية مقارنة بالاختبارات العملية فإن "آية" درجاته أعلى بكثير في الاختبارات العملية مقارنة باللفظية. وفي تقدير الباحث، أن الحضارة المعاصرة هي حضارة عملية أدائية، فالكشوف والاختراعات العملية والتصاميم وبرمجة الكمبيوتر تعتمد على الذكاء العملي (الأدائي)، والذي يعتمد بدوره على تآزر العين واليد أو التآزر البصري والحركي وليس التآزر السمعي والكلامي أو تآزر الأذن واللسان. إن هذه المسائل المعقدة ربما تقدم تفسيراً آخر للمسألة الثقافية. وعموماً يصعب التكهن بمعرفة مسألة آية وقد لا ترجع لشفاهية وصوتية الثقافة العربية. ولكن لعلنا نتسائل هل ترجع العملية كذلك لأسباب تعليمية تتعلق بالتحصيل الدراسي؟

المسألة التربوية: الطفل الموهوب منخفض التحصيل

الأطفال المهوبون أصحاب التحصيل الدراسي المتدني موجودون في كل الثقافات وكذا الأطفال الذين يرتفع عندهم الذكاء اللفظي على العملي أو يرتفع العملي على اللفظي موجودون في كل المجتمعات. ويعتبر انخفاض التحصيل الدراسي مفهوما مركزيا مدرسيا وتركز معظم تعاريفه على الفجوة بين التحصيل المتنبأ (المتوقع) والتحصيل الحقيقي (باسو، ومونكس وهيلر، ١٩٩٣)، أو تناقص بين الأداء في الامتحانات المدرسية وبين أي مؤشر من المؤشرات الاختبارية للقدرة الفعلية للطفل، كاختبارات الذكاء والاستعداد أو الإبداع أو التحصيل المقننة (جروان، ١٩٩٨:٣٠١). وأعطي راف تعريفا موسعا لانخفاض التحصيل الدراسي بأن كل الذين يقعون في الثلث الأعلى في قدراتهم في المجتمع ولكن لم يتخرجوا من المدرسة الثانوية (راف وآخرون، ١٩٧٦). ولاحظ تاننبوم (١٩٨٣) بأن دراسات انخفاض التحصيل الدراسي أظهرت اختلافات ليس في الأعراض فحسب ولكن في الأسباب كذلك (ص. ٢٢٤). ولعل بعض الأسباب التي ركز مجموعة من الباحثين عليها البرامج المدرسية وجو الفصل الدراسي بالإضافة للسمات الشخصية (ريم، ١٩٨٦؛ سبلي، ١٩٩٠، وايتمور، ١٩٨٠)، وإن التحفيز المتدني وأسلوب التعليم التلقيني يؤديان إلى تحصيل متدني عند الأطفال الذين يمتلكون قدرات ابداعية (تورانس وآخرون، ١٩٩٠). ومن أهم الخصائص التي ترتبط بتدني التحصيل التقدير المتدني للذات والذي يبدو بمثابة الأساس أو المصدر لمعظم مشكلات تدني التحصيل. وترتبط بتدني تقدير الذات سلوكيات أخرى قد تكون ناجمة عنه أو مرافقة له من بينها التجنب الدفاعي للواجبات الأكاديمية المهددة عن طريق التقليل من أهمية النجاح في المدرسة، والانشغال بنشاطات خارج المدرسة (جروان، ١٩٩٨: ٣٠٢). ومن الملاحظ بصورة واضحة الفجوة أو التناقض بين درجات آية في المقاييس النفسية فضلا عن اهتماماته المتعددة من

جهة وبين أدائه الدراسي من جهة ثانية. فقد أحيل آية من المؤسسة التي كان يدرس فيها منذ مرحلة مبكرة بسبب مشكلته في اللغة العربية والرياضيات مع العلم بأن تمايز القدرات لا يكون في المرحلة الابتدائية. فيا ترى كيف نجد تبريراً لهذه المسألة الشائكة؟

لقد عالج بعض الباحثين مشكلة تدني التحصيل منهم رم (١٩٨٦) في كتابها "أعراض تدني التحصيل: الأسباب والمعالجات" ويتمور (١٩٨٠) في كتابها "الموهبة، الصراع، وتدني التحصيل". ولقد وصفت ويتمور الأجواء الصفية التي تدعم وتسبب تدني التحصيل لدى الطلبة الموهوبين من أهمها: قلة الاحترام للطالب، التركيز على التقييم أو التعزيز الخارجي، التركيز على المنافسة، الجمود وعدم المرونة، المبالغة في اصطياد الأخطاء، التوقعات المتدنية من قبل المعلم وقلة التحدي لقدرات الطالب عن طريق إعطائه المزيد من المهمات المعادة لاشغاله (انظر جروان، ١٩٩٨). غالبا ما تعني الاختبارات التحصيلية بتقويم جانب محدود وضيق من مقدرات الطفل كالصم أو الحفظ والتذكر، بالإضافة إلى أن بعض المتفوقين عقليا لا يحققون نجاحا كبيراً في هذه الاختبارات لعوامل بيئية أسرية أو مدرسية أوكليهما معا (القريطي، ١٩٨٩). ويقول جروان (١٩٩٨:٣٣) وقد يكون من المفيد في هذا المجال أن يقال بأن المدرسة هي التي أخفقت في الوصول إلى هؤلاء الأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين نجحوا في التوصل إلى إنجازات متميزة في مراحل لاحقة في حياتهم. لقد تم اختتام أهم كتاب في تعليم الموهوبين (باسو، ومونكس وهيلر، ١٩٩٣)، والموسوم بـ "المرجع العالمي" بموضوع هام عن "البحث والتعليم للموهوبين في عام ٢٠٠٠ وما بعده" بالقول التالي "ونحن نقترب من مشارف الألفية الثالثة فإن جدية ظاهرة انخفاض التحصيل الدراسي وآثارها على الأفراد والمجتمع يجب معرفتها وفهمها بصورة أفضل".

فهناك أطفال موهوبون على مقدرة عقلية كبيرة ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على التحصيل العلمي أو إظهار مواهبهم في الاختبارات التقليدية. والسبب في ذلك أن بعضهم ينقصه التشجيع وربما يحتاج لمساعدة خاصة من أناس مختصين.

وهؤلاء يعانون من مشكلة عدم وجود دافع لديهم لإظهار مقدراتهم أمام الناس وهذه المشكلة تشكل حجر عثرة في طريق تحصيلهم العلمي وربما يكون سببها القلق والمعاناة النفسية (ويب وميكستروث وتولان، ١٩٨٥). إن من بين مشاكل بعض الأطفال المتفوقين غياب الدافع نحو أعمال بعينها وقد يرتبط ذلك بنوع من التأخر الدراسي بسبب عدم وجود الدافع الكافي وليس بسبب نقص الذكاء. فالمدارس التي يتعامل معها الأطفال الموهوبون ذات برامج معدة للأغلبية العظمى من الأطفال العاديين. لذلك يجد الطفل المتفوق نفسه في مواجهة مع المعلمين الذين يطالبون بالتأقلم والتعود على طرق التدريس العادية. وأنه لمن الطبيعي أن نجد المعلمين الذين يستاءون من الأطفال المتفوقين ويحاولون إحباطهم بكل الطرق فإما أن يستهزئوا بهم أو حتى يحاولوا أن يعطوهم نتائج متدنية حتى يوقفوهم عند حدهم (ويب وميكستروث وتولان، ١٩٨٥). فهل وقف آية عند حده عندما ذكر الوالد بأن سبب عدم استمراره في المدرسة أنه كان يتضارب مع الأولاد مع العلم بأن بعض الأبحاث السيكولوجية أثبتت أن نسبة العدوان بين الموهوبين تبلغ خمسة أضعاف نسبته بين سائر الأطفال (هاس، مقابلة

شخصية ١٩٩٩). والسؤال الآخر كيف يتفاعل آية أو يتأقلم مع طرق التدريس العادية واللفظية لفرد ذكاءه عملي؟

هناك احتمال كبير أن يكون آية من الأطفال الذين يعانون من العجز في التعلم في النواحي اللفظية خاصة. ولقد ظهرت أساليب قياس وتشخيص صعوبات التعلم لتغطي فئة هامة من فئات التربية الخاصة تتسم بالغموض والخلط بينها وبين فئات أخرى مثل الإعاقة العقلية أو بطء التعلم، إذ تمثل هذه الفئة مجموعة من الأطفال السوية في نموها العقلي والسمعي والبصري والحركي وعلى ذلك تعاني هذه الفئة من مشكلات تعليمية متعددة (الروسان، ١٩٩٨). وإن الطفل الموهوب الذي يعاني من تدني التحصيل الدراسي قد يكون طفلا ذا صعوبات تعلمية. ويجب أن يتم التمييز بين صعوبات التعلم النمائية التي تتعلق باضطرابات أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكية- الحركية. أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهجئة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). وواحدة من أهم مشكلات الموهوبين منخفضي التحصيل هي غالبا لا يتم اكتشافهم بالنسبة إلى الخدمات الخاصة للموهوبين ويرجع السبب لأنهم لم يتوفر المحك اللازم لاختيارهم وهو التحصيل الدراسي العالي (بويد، ١٩٩٠). وتعتبر ريم من الرائدات في الجهود للكشف ومساعدة الأطفال الموهوبين منخفضي التحصيل في المدرسة. ولقد قدمت ارشادات مكثفة عن تقييم مشكلات الموهوبين منخفضي التحصيل بالنسبة للعلاج التربوي الاصلاحي (ريم، ١٩٨٦). ومن بين مشكلات ومخاوف الأطفال الموهوبين عدم إدراكهم لمعنى الموهبة والتفوق وعدم تعريفهم بذلك، وشعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين، والملل والضيق الذي يعاني منه معظم الوقت في المدرسة، واللجوء إلى إخفاق تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، ورفض القيام بأعمال معادة، وتدني الدافعية وعدم تقبل النقد والقلق الزائد (جروان، ١٩٩٨). ويرتبط بمفهوم الذات اتجاهات هؤلاء الأطفال نحو موهبتهم حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال الموهوبين ينظرون بإيجابية لأنفسهم ولكن رفاقهم ومعلميهم ينظرون إليهم بصورة سلبية (جروان، ١٩٩٨: ٣٠١). من خلال أداء آية في الاختبارات ومن خلال ملاحظاتي ومقابلتي لوالده ومدربه يبدو أن آية طفل له ثقة في نفسه ويتفاعل بمسئولية مع الآخرين ولكن السؤال كيف ينظر له الآخرون كمتخلف عقلي؟ وما هو اثر ذلك في مفهومه لذاته؟ ويا ترى هل هناك نظراء لآية؟ وإلى أي حد يمكن مقارنته بالحالات الشبيهة أو المقاربة؟

يشير ليون (١٩٧٦: أنظر جروان، ١٩٩٨) إلى أن السجلات المدرسية لكثير من الموهوبين والمتفوقين تكشف عن مستويات لا تعكس قدراتهم كما ظهرت في مرحلة الرشد. فالشاعر الانجليزي المعروف شيلي طرد من جامعة اكسفورد بعد سنة من التحاقه بها، أما المخترع الأمريكي توماس أديسون فكان مستوى تحصيله يعتبر دون الوسط، كما أن الكاتب الأمريكي فرانسيس فيتزجيرالد كان طالبا ضعيفا ومعدل درجاته دون الوسط، وكذلك كان صاحب النظرية النسبية انشتاين يظهر الضجر من دروس قواعد اللغة ويعاني من مشكلات مع زملائه في المدرسة. وأن الزعيم البريطاني ونسون تشرشل كان طالبا ضعيف التحصيل في

طفولته. وهناك من أورد اسم نيوتن كأحد الذين لم يظهروا تحصيلا متميزا في طفولتهم المبكرة، وأن أمه أخرجته من المدرسة بعد أن شكا معلموه قلة اهتمامه بما يقولون، وتوقعت له أن يكون ملاحا أو نجارا لما أظهره من براعة فائقة في استخدام يديه. وفي نفس السياق أورد تورانس (١٩٦٦) أسماء فرانكلين روزفلت، وجون كندي كأشخاص موهوبين أظهروا أحيانا عدم دافعية نحو التعلم المدرسي (جروان، ١٩٩٨).

يقول ويب وميكستروث وتولان (١٩٨٥) لقد أثبتت البحوث والتجارب اليومية أن الأطفال المتفوقين لا يمكنهم أن يتفاعلوا مع نظام التدريس الموجود لدينا حاليا والحلبة مفتوحة للمواجهات السلبية بين المدرسين والأهل. فقصة الصبي أديسون الذي قرر معلموه أنه غير صالح للمدرسة هي قصة حقيقية لأن الطفل البالغ الذكاء يتعلم بطرق مختلفة تماما عن الطرق التي ترسمها المدرسة للطفل العادي. كما أن معظم البرامج التعليمية التقليدية تقدم المعلومات خطوة تلو الأخرى وتتجه إلى التفصيل خطوة خطوة على التوالي حتى تصل للصورة الكاملة في النهاية ليتمكن الطفل من استيعابها. ولكن الطفل ا لبالغ الذكاء، يأخذ خطوة كبرى ليرى الصورة الشاملة من غير أن يعطي التفاصيل أي أهمية وغالبا ما يجد هذه التفاصيل صعبة مملة وغيرها هادفة لذلك لا يعيرها أي أهمية. وهكذا فإن تقييم هذا الطفل بالطريقة التقليدية يظهره كطفل فاشل لأنه لم يحقق ما يريده معلموه من خطوات مرسومة له. وأغلب هؤلاء المعلمين لا يعرفون الفرق بين القدرة العقلية الخارقة والذكاء الأكاديمي الذي نتعرف عليه من خلال النظام الدراسي. وقد يساعدنا في فهم هذه المشكلة أنه كما اعتبر اينشتاين غبيا بطيء التعلم في بداية حياته الدراسية اعتبر اديسون غير ملائم للمدرسة وبيكاسو غريب الأطوار.

المسألة القياسية الكشفية:

يؤكد مجموعة من المهتمين بالأطفال الموهوبين ضرورة استخدام عدة محكات للشكف عنهم (جروان، ١٩٩٨؛ هاولي، وهاولي وبندافيز، ١٩٨٦؛ ريشيرت، وألفينو وماكدونال ١٩٨٢؛ وايتي، ١٩٥١) وكان ذلك استجابة لنظريات الذكاءات المتعددة التي تؤكد على العوامل المتعددة (جاردنر، ١٩٨٣). وفي هذه المحكات المتباينة يجب عدم الالتزام بالأرقام فقط أو بالنتائج الكمية فقط أو المعايير المئينية فقط. ففي تقدير الباحث، فإن الأرقام في كثير من الحالات لا تعبر عن ذكاء الفرد ولذلك يجب النظر للفئات الخاصة من الموهوبين من ناحية نوعية وليس كمية. وذلك لأن هناك عدة طرق للتعبير عن الذكاء أو المواهب أو القدرات. فالموهبة قد تكون أداء ليس تجريداً وقد تكون إنتاجا صامتا من غير تعبير كما ليس بالضرورة أن يؤدي الموهوبون الأشياء بصورة كاملة. إن بعض الموهوبين يضعون أقنعة حول قدراتهم أو مواهبهم وبلغة أخرى يخفون قدراتهم أو يتظاهرون بعدم امتلاكهم لمواهب. فالسؤال كيف يمكن للمعلمين أو الآباء أو علماء النفس معرفة هذا القناع، أو إزاحته أو مجرد تحديد وجوده لنرى المواهب التي تعبر عن نفسها بصورة مختلفة. هناك أهمية للنظر لما وراء الأرقام وقد تساعد

في ذلك الملاحظة الاكلينيكية، والمقابلة مع الوالدين، فضلا عن التاريخ السيكولوجي. هناك أهمية لتشخيص حالة آية وغيره من الأطفال من زوايا متعددة ومحاولة البحث عن قاسم مشترك بين الاختصاصيين أو البحث عن تشخيص تكاملي بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فمن ناحية سيكولوجية يجب مراعاة (١) الذكاء العملي والذكاء اللفظي كلا على حدة (٢) تشخيص صعوبات أو مشاكل التعلم بالنسبة للموضوعات اللفظية (٣) تحديد مشكلة الدافعية أو الملل في الاختبارات اللفظية. إن أي نظرة جزئية قد تؤدي لعدة اشكالات منها التشخيص والتصنيف الخاطئ.

إن أهم خطوة في تربية الموهوبين هو الكشف عنهم. ولكن يبدو أن عملية الكشف هي عملية معقدة ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين مجموعات متباينة نوعا وكيفا منهم الموهوب العبقري، والموهوب بدرجة متوسطة، والموهوب بدرجة مقبولة، والموهوب المنخفض التحصيل الدراسي، والموهوب من الأقليات العرقية، أو الموهوب الذي لم تكن لغة المقياس هي لغته الأصلية، أو الموهوب من الشريحة المحرومة من المجتمع. فيا ترى أين موقع آية من هذا التباين؟ فقدرات الأطفال العالية أو اللامعة وأو البارعة أو الخارقة لاتعبر عن نفسها بطريقة واحدة بل هناك تباينات في طرق التعبير. وتبعا لهذا التباين في القدرات أو الإبداعات أو الموهبات أو الذكاءات، أو الابتكارات يجب استخدام وسائل متباينة في الكشف عن الموهوبين وتصنيفهم. ولاشك، كما يعبر جروان، أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم. وهي عملية في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه "موهوب" بينما يصنف آخر على أنه "غير موهوب" (جروان، ١٩٩٨:١٤٩)، كما يصنف آخر "عادي" أو "موهوب" بأنه متخلف كما في مسألة الطفل آية. هناك نوعان من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيهما أو في أحدهما القائمون على تنفيذ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين هما اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج أو لا يستفيد من التحاقه بالبرنامج لعدم حاجته إليه ويطلق على هذا النوع من الأخطاء القبول الزائف. وإسقاط طالب موهوب حقا وحرمانه من الإفادة من خدمات البرنامج الخاص ويطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف (أنظر مكليود وكروبلي، ١٩٨٩: في جروان، ١٩٩٨). وهناك أهمية للتبكير في اكتشاف الأطفال الموهوبين وعدم الانتظار لأعمار متأخرة خشية اكتسابهم أساليب وعادات معوقة لتكيفهم مع النظم التعليمية المكثفة (العمر وأبو علام، ١٩٨٥) بالإضافة إلى ما يترتب على تأخير اكتشافهم من تعريض طاقاتهم للهدر والفقد (القريطي، ١٩٨٩). وفي الدول النامية خاصة هناك أهمية للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة مبكرة قبل تأثير الثقافة الوطنية عليهم (لوونستين، ١٩٨١). وعموما تعتبر وسائل وطرق الكشف مجرد مؤشرات ومنبئات عن احتمالية وجود الموهبة وامكانية تحققها في المستقبل في حالة توفر الظروف والشروط المناسبة، ومادامت أنها منبئة فإمكانية تحققها نسبية وليست مؤكدة (السرور، ١٩٩٨).

أن الذكاء يوجد في عالم أكثر اتساعا وتعقيداً من المواقف الاختبارية (استيرنبيرج ودافيسون، ١٩٨٨). يقول ويب وميكستروث وتولان (١٩٨٥) إن المطلوب من الأخصائي النفسي أن تكون لديه مقدرة جيدة على الحكم على الأشياء وعلى التعامل مع الآخرين لكي يساعد الأهل على أن لا يعتبروا نتائج هذه الاختبارات كنهاية المطاف مع أولادهم إنما يعتبرونها كنواة لتعزيز موقف معين من هؤلاء الأطفال وتقديم الحكم المهني السليم. ومن الأفضل أن تجري الاختبارات خارج نطاق المدرسة حتى تعطى الفرصة للأهل لاختيار الملائم لاختبار الطفل علاوة على ذلك فإن المدرسة غالبا ما تكون جزءاً من مشكلة الطفل. فيجب على الأهل أن يختاروا المكان الذي كونه بعيداً عن تأثير المدرسة. كما أن بعض المختصين لم تتح لهم الفرصة من قبل في التعامل مع الأطفال المتفوقين لذلك يجب على الأهل عندما يقصدون أحد المختصين أن يتأكدوا من قدرته على التعامل مع الأطفال المتفوقين. ويؤمن علم النفس اليوم بإعادة التقويم في حالة أي طفل متفوق وهذا أمر شديد الأهمية للأهل خصوصاً إذا أحسوا بأن المدرسة ومن فيها قد أساءوا تقويم الطفل.

مسألة التسمية والتصنيف

يقصد بالتسمية إطلاق أسم على مجموعة من الأطفال ذات مواصفات مشتركة، أما التصنيف فيقصد به ترتيب الأطفال في المجموعة الواحدة ضمن فئات ذات مواصفات مشتركة (الروسان، ١٩٩٨). فالتسمية هي وضع الطفل ضمن مجموعة ما، كمجموعة الإعاقة العقلية، أو مجموعة الإعاقة السمعية، أو مجموعة الإعاقة البصرية، أو مجموعة الأطفال الموهوبين، أو مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم... الخ. أما مصطلح التصنيف، فهو يعني وضع الطفل غير العادي ضمن فئات/ درجات مجموعة ما من مجموعات الأطفال غير العاديين، كأن نصنف مجموعة الإعاقة العقلية إلى مجموعة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، أو الإعاقة العقلية المتوسطة، أو الإعاقة العقلية الشديدة وهكذا بالنسبة لمجموعات الإعاقة الأخرى كالسمعية أو البصرية أو صعوبات التعلم... الخ (هوبز، ١٩٧٥؛ أنظر الروسان ١٩٩٨).

حسب هذين التعريفين بالنسبة للتسمية والتصنيف لقد تم تسمية آية "طفلا متخلفا" وتم تصنيفه ضمن مجموعة "التخلف العقلي البسيط". وعموما من سلبيات التسمية والتصنيف ما يسمى بالوصمة وهي عملية وصف أو وصم الطفل بخاصية أو سمة ملازمة طوال الحياة قد يستحيل إزالتها. وتبعا لذلك ربما يكون المحك بالنسبة للطفل هو مقارنة نفسه أو أدائه أ وسلوكه أو قدراته بالأطفال المتخلفين. وتكون منافسته معيارية مع المجموعة المرجعية وهم الأطفال المتخلفون. فقد لا يحتاج هذا النوع من الأطفال لدافع كبير لكي ينجح أو يحقق ذاته في المدرسة. لقد لخص الروسان (١٩٩٨) عددا من سلبيات التسمية والتصنيف من بينها أنها (١) صعوبة قبول الآباء والأمهات لتلك التسمية المتعلقة بأبنائهم (٢) صعوبة قبول المعلمين والمعلمات لهؤلاء الأطفال إذ يرفض المعلمون قبول الطلبة المعاقين في صفوفهم العادية (٣) صعوبة تقبل الطلبة والزملاء للطفل المعاق في المدارس العادية

(٤) صعوبة تكيف الفرد الموصوم بهذه الوصمة في الحياة العامة والحياة الاجتماعية (٥) عزل الطفل المعاق عن المجتمع بسبب إعاقته (٦) تعزيز نظرية الانحراف الاجتماعي والتي ينظر فيها للإعاقة على أنها انحراف عن معايير المجتمع السوي. إن كل هذه السلبيات المتعلقة بالتسمية والتصنيف ربما تنطبق على آية. فالسؤال الجوهري إذا تم التأكد من أن آية غير متخلف عقلياً فكيف يمكن إزالة هذه الوصمة من بنائه السيكولوجي؟

خاتمة:

إن الطلبة الموهوبين ينتمون إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة. فإذا كان الأطفال الموهوبون هم أطفال ذوو احتياجات خاصة فإن الأطفال الموهوبين ذو التحصيل المنخفض أو الذين يستخدمون الدماغ الأيمن، أو المتأخرين في الكلام، أو الذين يسبحون ضد تيار الثقافة الشفاهية، أو الذين ربما يكونون وصموا بصورة خاطئة هم أطفال ذوو احتياجات خاصة داخل ذوي الاحتياجات الخاصة. يبدو أننا نحتاج لشفافية التمييز بين قدرات الأطفال المختلفة، فضلا عن مشاكل هذه الفئة الخاصة والمعقدة. لقد كان أداء آية عاليا مقارنة حتى بأداء من هم أكبر منه سنا في كل من الذكاء والإبداع. إن اجتماع ذكاء الراشد وانفعالات الطفل في جسم طفولي، كما يعبر هو لينجورت، يؤديان إلى الكثير من المشكلات. بوسعنا القول بأن ثمة أطفال يشخصون كمتخلفين عقليا ولكن مع ذلك ليس لهم انخفاض ملحوظ في السلوك التكيفي كما ليس لهم انخفاض ملحوظ في القدرات العقلية كما ينص تعريف التخلف العقلي المذكور في مقدمة هذه الدراسة. وتبعا لهذا الفهم يصعب تحقيق أهم شرطين أو معيارين في تشخيص التخلف العقلي. ويطلق على هؤلاء الأطفال اسم "الأطفال المتخلفين عقليا لمدة ٦ ساعات" ويعني ذلك القول أنهم مشخصون أو مصنفون متخلفين في المؤسسة التي يدرسون فيها ولكن هم أسوياء أو موهوبون خارج هذه المؤسسة. فيا ترى كم طفل غير آية يقضي "٦ ساعات من التخلف" و"١٨ ساعة من غير التخلف" بسبب الفجوة بين قدراته العقلية ومهاراته المتعددة وبين انخفاض تحصيله الدراسي؟

حسب نتائج مقاييس الذكاء فهناك شك ما في إن كان آية طفلا متخلفاً عقلياً. وحسب أداء آية الرياضي وتفوقه في المنافسات المحلية والأقليمية والعالمية وكذلك حسب ملاحظات الباحث يمتاز آية بسمات أو خصائص تجعله ربما بين قائمة الموهوبين أو العاديين على أقل تقدير. فهذه كلها نقاط قوية في البناء السيكولوجي لآية ونقطة الضعف الوحيدة هي الانخفاض في درجاته في بعض الأختبارات اللفظية وليس في القدرة على التواصل أو الذكاء الاجتماعي. فإن الاتجاهات الحديثة في تربية الموهوبين تركز على نقاط القوة أكثر من تركيزها على نقاط الضعف. فيما ترى ما هو مستقبل آية؟ يقول والد الطفل " يكبر آية وما عندو علم... مشكلة". وإذا دخل آية المدرسة وعمره ١٤ سنة مع أطفال صغار يمكن "يتعقد". وأحيانا يفكر الوالد في مهنة لولده "نجارة، حدادة، كهرباء". ويقول الطفل "أبغي أتعلم كمبيوتر". وكل ما يأمل فيه الطفل آية بقدراته ومهاراته المتعددة "أبغي أشتغل في طيران الخليج طقطقة في الكمبيوتر". وعندما سألته عن "الطقطقة" عرفت بأنه يعني عمل الحجز وقطع تذاكر الطيران! ويخلص الوالد بألم وحرقة "محيرني مستقبله". من خلال

مقابلتي "لم يقتنع والد الطفل بأن إبنه متخلف". ويضيف الوالد ليست هناك حالة تخلف عقلي في الأبناء، كما ليس هناك تخلف عقلي في أسرة الأم أو أسرة الوالد. ويشير المدرب الرياضي للطفل أن آية ليس متخلفاً فهو سريع و"ممتاز بل سوبر". يبدو أننا في خاتمة هذه المحاولة البحثية سوف نتح الفرصة للطفل بأن يحدثنا عن نفسه ومفهومه لذاته إذ يقول : "إذا أبغي شيء أنا أسويه"، ويضيف:"أنا ما متخلف، أعرف أفكر وأعرف أتصرف لروحي"، ويؤكد الطفل "ما فيني شيء أحس بأني عادي".

حلول عامة مقترحة:

١- ضرورة إعداد وتقنين مقاييس سيكولوجية مناسبة للتطبيق لأغراض الكشف والتشخيص والتصنيف.

٢- ضرورة تدريب دقيق لأخصائيين في القياس النفسي ومراعاة المعايير العالمية في عملية التدريب.

٣- تكوين لجنة من تخصصات مختلفة لتحديد القرار النهائي بخصوص التشخيص التكاملي.

٤- إنشاء مركز للقياس النفسي بغرض التوجيه والإرشاد في المؤسسات المسئولة عن التربية كما في بعض الدول.

٥- إنشاء مركز في المؤسسات الخيرية أو في القطاع الخاص لتقديم الاستشارات في القياس وتوجيه الفئات الخاصة.

٦- تكوين الجمعية الوطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين كما في كثير من الدول.

٧- بناء علاقة مع المؤسسات العالمية الراعية للموهوبين مثل "المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين" والمجلس الأوربي للقدرات العالية" و"المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين".

٨- أخذ بعض الدروس من المؤسسات الأقليمية الرائدة والمهتمة بالموهوبين مثل مدرسة اليوبيل في ا لأردن، عمان.

٩- دعم المشاريع البحثية الجادة والمنفعلة بقضايا الكشف على الموهوبين والمتفوقين والبرامج المناسبة لهم.

١٠- ربما يكون من المفيد إجراء مسح عن الأطفال المتخلفين عقليا وإعادة تسمية وتصنيف الطفل "آية" وبعض الأطفال الآخرين والذين ربما يكونون قد شخصوا متخلفين عقليا وضرورة البحث عن طريقة مناسبة للتدخل.

المراجع العربية:

الابراهيم، حسن (١٩٨٥) تقديم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في: جيمس ويب، واليزابيث ميكستروث وستيفاني تولان (١٩٨٥). **توجيه الطفل المتفوق عقليا**. ترجمة بشرى حديد الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

أبو حطب، فؤاد (١٩٧٧) **بحوث في تقنين الاختبارات النفسية** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أدونيس (١٩٨٣) **الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب**. الطبعة الرابعة. بيروت: دار العودة.

الأيام (١٩٩٩) **إنجاز جديد للرياضة البحرينية**: الأيام، الأحد ٤ يوليو ١٩٩٩، ص١٨.

الأيام (١٩٩٩) **إنجازات أفراد الفريق اكسبت البحرين سمعة كبيرة في رياضة المعوقين**. الأيام، الأثنين، ٥ يوليو، ١٩٩٩، ص١٨.

بلاطة، كمال (١٩٩٠) في هندسة اللغة وقواعد الرقش. في **الإسلام والحداثة** (ص١٧-٣٧). لندن: دار الساقي.

جروان، فتحي (١٩٩٨) **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي.

حنورة، مصري وعبد الله الهاشم (١٩٩١). السلوك الإبداعي ونشاط نصفي المخ لدى مجموعة من طلبة وطالبات المدارس الثانوية بالكويت: دراسة عاملية. **دراسات نفسية**، ١، ٩٧-١٠٩.

الحيدري، بلند (١٩٩٠) الاسلام وتحريم التصوير. في **الإسلام والحداثة** (ص٣٩-٥٦) لندن: دار الساقي.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (١٩٩٧) **المدخل إلى التربية الخاصة**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الخليفة عمر، والمطوع محمد (١٩٩٩) دليل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة. قسم علم النفس، جامعة البحرين.

الدباغ، فخري، وطارق، ماهر، وكومایاف (١٩٨٢). **اختبار المصفوفات المتتابعة: القياس العراقي**. الموصل: جامعة الموصل.

الروسان، فاروق (١٩٩٨). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

السرور، ناديا (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.

العاني، نزار (١٩٨٧). **حدود الذكاء الإنساني بين العبقرية التخلف العقلي**. بغداد: دار الشئون الثقافية العامة

العاني، نزار وآخرون (١٩٩٥). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفن على أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. صنعاء: منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف).

عليان، خليل، والصمادي، جميل (١٩٨٨). معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد

أعمارهم على ١١ عاما على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة. **دراسات**، ٥، ١٠٧، ١٣٢.

العمر، بدر، وأبو علام، رجاء (١٩٨٥). **مشروع لرعاية الأطفال المتفوقين في الكويت. الكويت**: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عميرة، ابراهيم (٩٩٤). **الموهوبون ورعايتهم: رؤية تربوية**. ورقة قدمت لندوة اكتشاف الموهوبين ورعايتهم التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة الأمارات العربية المتحدة، في الفترة بين ١٩-٢١ سبتمبر، ١٩٩٤.

القرشي، عبدالفتاح (١٩٨٧). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفين: دليل الاستخدام**. الكويت: دار القلم.

القريطي، (١٩٨٩). المتفوقون عقليا: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. **رسالة الخليج العربي**، ٩، ٣١-٥٨.

القصيمي، عبدالله (١٩٧٧). **العرب ظاهرة صوتية**. باريس: انتر كمبوز مونتمارتري.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٦). **دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ندوة مواقف (١٩٩٠). **الإسلام والحداثة**. مجموعة مؤلفين. لندن: دار الساقي.

هاشم، عبدالله، وحنورة، مصري (١٩٨٩). السيطرة المخية والإبداع كأساس لبناء المناهج. **المجلة التربوية**. ٥، ١٤٩-١٦٤.

ويب، جيمس، وميكستروث، اليزابيث، وتولان، ستيفاني (١٩٨٥). **توجيه الطفل المتفوق عقليا: مرجع علمي للآباء والمعلمين**. ترجمة بشرى حديد. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

المراجع الأجنبية:

Anatasi, A., Schaffer, C. (1971). Note on the concepts of creativity and intelligence.

Journal of Creative Behavior, 5, 113-116.

Ansbasher, H., Nichols, K. (1941). Selecting the Nazi officer. **The Infantry Journal**, 49, 44-48.

Boulazreg, K. (1999). **Selection of underrepresented-ethnic children for giftedness using the Raven Matrices**. A paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Boyd, R. (1990). Academically talented underarchievers. Gifted Education **International**, 7, 23-26.

Butcher, H. (1968). **Human intelligence, its nature and assessment**. London: Methuen.

Carin, A., & Sund, R. (1980). **Teaching modern science**. Ohaio: Charles Merril

Publishing Company.

Cronbach, L. (1964). **Essentials of psychological testing**. New York: Harper & Row.

Davasligil, U. (1999).**Enhancement of creativity an important problem in Turkish Education: A comparative study**. Paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Ellias, N. (1970). Memory process in retarded and normals. In N. Ellis (Ed.) **International review of research in mental retardation**. New York: Academic Book.

Elliott, C. (1990). **Differential Ability Scales. Administration and scoring manual**. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Feldhusen, J; Treffinger, D., & Elias,R. (1970). Prediction of academic achievement with divergent thinking and personality variables. **Psychology in Schools**, 7, 46-52.

Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. **Psychological Bulletin**, 95, 29-51.

Flynn, H (1987). Massive IQ gains in 14 nations. What IQ really measure. **Psychological Bulletin**, 101, 171-191.

Freeman, J. (1991). **Gifted children growing up**. London: Cassell Educational Ltd.

Gagne, F., Neveu, F.,Simard, L., & Pere, F (1996). How a search for multitalented individuals challenged the concept itself. **Gifted and Talented International**, 11, 4-10.

Gardner,H.(1983).**Frames of mind : The theory of multiple intelligence** . New York:Basic Book.

German, D.(1979).Word-finding skills in children with learning disabilities. **Journal of learning Disabilities**, 12, 176-181.

Grossman , H. (1973). **Manual of terminology and classification in mental retardation.** Washington , DC: American Association of Mental Deficiency.

Guilford, J.(1973). **Creativity tests for children**. Orange, CA: Sheridan Psychological Services.

Guilford, J., Christensen, R., Merrifield, P., &Wilson , (1978). **Alternative Uses: Manual for Instructions and Interpretations.** Orange, CA: Sheridan Psychological Services. **Psychology in the Schools**, 16, 356-360.

Hass, S (1999). **Personal Communication during the 13th World Conference for Gifted and Talented Children**. Istanbul , 2-6 August , 1999.

Hanley, T. (1999). **The feldenkrais method: Developing bodily kinesthetic intelligence with gifted and talented students**. A paper presented to the 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Hinton, B. (1970). Personality variables and creative potential. **Journal of Creative Behavior**,4, 210-217.

Hobbs, N. (1975). **Issues in the classification of children**. San Francisco: Jossey-Bass.

Hopkins, P. (1944). Observations on army and air force: Selection procedures in Tokyo, Budapest and Berlin. **Journal of Applied Psychology**, 17, 31-37.

Howley, A., Howley, C., & Pendarivis, E. (1986). **Teaching gifted children: principles and strategies**. Boston: MA: Little, Brown & Co.

Karnes, F., & Brown, K. (1980). Factor analysis of the WISC-R for the gifted. **Journal of Educational Psychology**, 72, 197-199.

Kaufman, A. (1979). **Intelligence testing with the WISC-R.** New York: Wiley.

Kaufman, A. (1990). **Assessing adolescent and adult intelligence**. Boston: Allyan and Bacon

Khaleefa, O.(November, 1998). Gender differences in an Arab culture: **Views and News: University of Bahrain**, 17, 44-46.

Khaleefa, O., Erdos., E & Ashria, I. (1996a). Creativity, culture and education, **High Ability Studies**, 7, 157-167.

Khaleefa, O., Erdos, E., & Ashria, I. (1996b). Creativity in an indigenous Afro-Arab Islamic culture. **Journal of Creative Behavior**, 30, 268-282.

Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1997). Traditional education and creativity in an Afro-Arab Islamic culture. **Journal of Creative Behavior**, 31, 201-211.

Kubinger, K. (1998). Psychological assessment of high ability: Worldwide-used Wechsler's intelligence scales and their psychometric shortcomings . **High Ability Studies**, 9, 237-251.

Lowenstein, L. (1981). **The psychological problems of gifted children**. Caxton: Pullen Publications.

Mar'i, S. (1976). Towards a cross-cultural theory of creativity. **Journal of Creative Behavior**,10 ,108-116.

Mar'i, S. (1983). Creativity in Arab culture: Two decades of research. **Journal of Creative Behavior**, 16, 227-238.

Matarazzo, J. (1972). **Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence**. Baltimore: Williams and Wilkins.

Mc Cann, M. (1999). **Figures of sound: The creativity-IQ interference**. A paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Mcleod, J., & Cropley, A. (1989). **Fostering academic excellence**. Exeter, UK: Wheaton & Co. Ltd.

Myers, J. (1982). Hemesphericity research: An overview for some implications for problem solving. **The Journal of Creative Behavior, 16**, 1970210.

Ozabaci, N., Yildiz, A., Kilicaslan, A., & Ture, R. (1999). **Attitudes of high and low creative gifted students for the causes of underachievement**. Paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, August, 1999.

Passow, A., Monks, F., & Heller, K. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. In K. Heller., F. Monkks., & A. Passow (1993). **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp.233-251). Oxford: Pergamon.

Raph, J., Goldnerg, M., & Passow, A. (1966). **Bright underachievers**. New York: Teachers College Press.

Raven, J., Court, J., & Raven, J. (1986). **Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales, Selection 1.** London: H.K. Lewis & Co. Ltd.

Richert, E., Alvion , J., & McDonnel, R. (1982). **The national report on identification of gifted and talented youth**. Sewell, NJ: Educational Improvement Center South .

Sandoval, J., Zimmerman, I., & Woo-Sam, J. (1983). Culture differences on WISC-R verbal items. **Journal of School Psychology,** 21, 49-55.

Silverman, L (1989). The highly gifted. In J. Feldhusen, J. Baska & K. Seeley (Eds.) **Excellence in educating the gifted**. Denver, CO: Love Publishing Company.

Rimm, S (1986). **Underachievement syndrome: causes and cues**. Watertown, WI: Apple Publishing Company.

Sternberg, R., & Davidson, J (1988). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press

Sullivan, P., & Burley, S. (1990). Mental testing of the hearing-impaired child. In

C. Reynolds & R. Kamphaus (Eds.) **Handbook of psychological and educational assessment of children** (pp.761-788). New York: Guilford.

Supplee, P. (1990). **Reaching the gifted underachiever: program strategy and design.** New York; Teachers College Press.

Tannenbaum, A. (1983). **Gifted children : Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan.

Torrance, E. (1966). **Gifted children in the classroom**. New York: John Wiley & Sons.

Torrance, P., Toth, P., & Baker, S. (1990). The relationship of creativity and instructional style preferences to achievement and under achievement in a sample of public school children. **The Journal of Creative Behavior, 24**, 190-198.

Vernon, P., Adamson, G., & Vernon, D. (1979). **The psychology and education of the gifted children**. London: Methuen & Co.

Wade, S. (1971). Adolescents, creativity and media: An exploratory study. **American Behavioral Science, 14**, 341-351.

Wechsler, D. (1981). **Manual for Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised**. San Antonio. TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1989). **Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised.** San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1992). **WISC-III Manual**. London: The Psychological Corporation.

Whitemore, J. (1980). **Giftedness, conflict and underachievement**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Winner, E., & Martino, G (1993). Giftedness in the visual arts and music. In K. Heller., F. Monks., & A. Possow (Eds). **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 253-281). Oxford: Pergamon. Witty, P. (1951). **The gifted child.** Boston, MA: D.C.H.

مقالات

الخيال والتّخييل في أدب الأطفال

الدكتور سمر روحي الفيصل

ليس هناك إنسان دون خيال، لأن البشر يمتازون عن الحيوانات بالعقل. والخيال قوّة من قوى هذا العقل، أو مهارة من مهارات التفكير اللّفظي العليا، شأنه في ذلك شأن الاستنتاج والاستنباط والإدراك والموازنة والتحليل والتركيب. وهناك أحاديث علمية كثيرة عن نموّ العقل عند الإنسان، تشير كلها إلى أن هذا النمو يعني نموّ القوى أو المهارات، ونضجها شيئاً فشيئاً. وإذا قصرتُ الحديث على نموّ مهارة الخيال قلتُ: إن الإنسان يُولد وهو يملك إمكانية الخيال. وكلما نما وزاد عمره اتضحت هذه الإمكانية وتبلورت واتجهت إلى أن تصبح قوة عقلية. وقد قيل إن الإمكانية تتضح وعمر الطفل سنتان، ويكتمل نضجها وتصبح قوة عندما يبلغ الثانية عشرة من عمره، وكأنها تبدأ من الطفولة المبكّرة وتنضج في أخريات مرحلة الطفولة المتأخرة.

ولا أملك من المعرفة العلمية ما يؤهلني لتقديم تفصيلات دقيقة عن مراحل نمو الخيال عند الطفل، ولكنني لاحظتُ أن هناك اتفاقاً علمياً على أن الأطفال الأسوياء كلهم، دون أي استثناء، يولدون وهم يملكون القدرة على الخيال، أو إمكانية الخيال. وأن هذه الإمكانية تنمو لديهم جميعاً دون أي استثناء أيضاً. بيد أنه ليس من المحتم أن يبلغ النمو مرحلة النضج لدى الأطفال كلهم. وبتعبير آخر أقول: إذا كان من الثابت علمياً نموُ إمكانية الخيال عند الطفل، فمن الثابت علمياً أيضاً ألا يتساوى الأطفال في هذا النمو، وأن تبدو الفروق الفردية واضحة بينهم في مقدار نمو الخيال ونضجه. وهذا يعني، عندي، شيئاً ذا بال، هو أن الأدب والتربية والمدارس الخلفية لا تخلق الخيال عند الطفل، بل تعمل على تنميته وقيادته إلى النضج. ولو كان الخيال ينضج وحده دون عون من البيئة المحيطة بالطفل لما كانت هناك حاجة إلى الأدب والتربية. ولكن الخيال ينمو عشوائياً فردياً دون أن يبلغ بالضرورة مرحلة النضج. فإذا وفّرنا له من خلال الأدب والتربية والمدارس الخلفية مثيرات متكاملة اتجه إلى النضج، مع محافظته على الفروق الفردية بين الأطفال في النضج نفسه.

ولا شكَ في أن الخيال حاجة ضرورية للإنسان، لأنه يخلعه من الواقع المحيط به، ويجعله يتصوّر واقعاً آخر أكثر ملاءمة له، وأشدّ قرباً من أحلامه وتطلُّعاته. ولولا الخيال لما تقدم الإنسان ولما تطور الواقع الذي يعيش فيه وتبدو هذه الوظيفة أكثر فعالية لدى الطفل، لأنه يعيش في الخيال وينمو بوساطته، ويملك استناداً إليه مخيِّلة نشطة أو كليلة، تساعد شخصيته على النمو السليم أو تدفع بها نحو واقع لم ترتبط به بعد، ولا تملك ما يؤهّلها لفهمه. وقد جعلتُ هدفي، هنا، تحليل هذا الأمر استناداً إلى أدب الأطفال وحده، ورأيتُ من المفيد أن نلاحظ انطلاق اللغة وعلم النفس مما أشرتُ إليه في أثناء تحديدهما الخيال بأنه التّصوُّر أو الظّنّ أو التّوهُّم[1]. فهما، في ذلك، يُحددان سمتي الخيال الأساسيتين: الارتفاع فوق الواقع وتكوين الصور. ويكادان يُصرِّحان بأن الخيال في أثناء تشكيله الصور لا ينسخ ما يضمّه الواقع، بل ينتخب منه جزئيات يُكوِّن منها صورة لا مثيل لها في بيئته وواقعه[2]. وهذا ما قادني إلى الفرضية الآتية: إذا حرّضنا خيال الطفل على النمو وقدناه إلى النضج نجحنا في تجسيد وظيفة تربوية أساسية في حياة مجتمعنا ومستقبله. ومن البديهي ألا يكون التحريض نظرياً، بل عملياً من خلال الوسيلة التي يتجسّد فيها الخيال، وهي أدب الأطفال. ففي هذا الأدب تخييل، أي تجسيد للخيال وتشكيل للصور من أمور منتخبة من واقع الطفل. والطفل يحبّ هذا التخييل الأبي لأنه لصيق بالخيال، يعيش فيه ويمتح منه كما سبق القول، ومن ثَمَّ يتأثر بهذا التخييل الأدبي، فينمو، خياله ويُحلِّق بوساطته بعيداً عن أزماته، ويُحقق من خلاله ما يتمناه ويرسمه لنفسه. وقد تتشكّل لديه نتيجة نضج خياله مخيِّلة قادرة في المستقبل على قيادة صاحبها إلى أن يُجسد بنفسه ما تخيله، فينتقل من التخييل الافتراضي المعنوي إلى التخييل الأدبي المادي المكتوب أو المرئي أو كليهما معاً. ولا شكّ في أن هذا كله لا يتضح إذا لم نُحلِّل أنواع التخييل الأدبي تحليلاً نقدياً قادراً على تحديد أثرها في خيال الطفل العربي.

١- التّخييل المرئّي:

برزت، بعد نجاح التلفاز في غزو البيت العربي، قضايا أساسية في تربية الطفل، أبرزها اتساع المعارف، والاتصال بالعالم، والتأثُّر بالقيم، والتغيُّر في الرصيد اللّغويّ. وأضيفت إلى هذه القضايا قضية جديدة بعد انتشار الفضائيات العربية، هي استمرار البث التلفازي طوال اليوم وزيادة ساعات المشاهدة لدى الأطفال العرب. ورافق ذلك نجاح التلفاز الأجنبي والعربي في تحويل النصوص الأدبية إلى أشرطة مرئية، مما جعل ساعات المشاهدة لدى الأطفال العرب طويلة[3] تبعاً لإمكانية انتقال الطفل بسهولة من محطة عربية إلى أخرى لمتابعة الساعات المخصصة له في كلٍّ منها. وزاد من ارتباط الطفل بالمسلسلات والرسوم المتحركة المستمدة من نصوص أدبية ذلك التقدُّم التقني في صناعة الأشرطة، وما رافقه من متعة في العرض، ومن توظيف فني للمؤثرات البصرية والسمعية. والنتيجة البديهية لذلك كله هي أن التخييل المرئي احتل المكانة الأولى في التأثير في خيال الطفل.

ولكنْ، ما طبيعة هذا التأثير في خيال الطفل؟. إن الإجابة عن هذا السؤال تحتاج إلى أن نتذكر، قبل أي شيء آخر، طبيعة التخييل المرئي نفسه لارتباطها بطبيعة التأثير في خيال الطفل. فالتخييل المرئي هو عرض مادي مشخّص للشخصيات والحوادث والأمكنة والصراعات والحركات، بحيث تكون هناك ملامح محدّدة لكل شخصية من الشخصيات، لا تتغيّر ولا تتبدّل طوال الشريط أو المسلسل، سواء أكانت من الإنسان أم الحيوان. كذلك الأمر بالنسبة إلى الأمكنة التي تتحرك فيها هذه الشخصيات، والأفعال التي تقوم بها، ومواقع الصراع والحركة، إضافة إلى الأصوات المحدّدة، والمؤثرات الموسيقية المصاحبة لها.

كلُّ شيء محدّد في القصة والرواية التي يعرضها التلفاز. هذه هي طبيعة التخييل المرئي. أما ما يفعله الطفل فلا يخرج عن مشاهدة هذه الأشياء المحدّدة ومتابعتها. أي أنه لن يتخيّل شيئاً في أثناء المشاهدة، لأن ما يشاهده محدّدٌ لا يضطره إلى استعمال خياله في تكوين أية صورة، مما يضعف هذا الخيال بدلاً من تنميته، أو يُجمّده بحيث يبقى دون أي تغيير من بداية المشاهدة إلى نهايتها. وكلما كثرت ساعات المشاهدة زادت فرص إضعاف خيال الطفل، لأن هذا الخيال يعتاد الكسل والخمول مادام كلُّ شيء أمامه محدّداً. بل إن السرعة التي تتوالى فيها الصور المحدّدة لا تسمح لخيال الطفل بالعمل، تبعاً لحاجة هذا الخيال إلى فسحة من الوقت لتأمُّل الشيء وتكوين الصورة انطلاقاً منه. وفقدان فرصة التأمُّل نتيجة الصور المحدّدة المتلاحقة يؤثّر تأثيراً سلبياً آخراً نابعاً من أن التأمُّل أول دليل على نشاط الخيال وحركته في اتجاه تشكيل الصورة. فإذا فقد الطفل هذا التأمل خسر خياله فرصة انتخاب الجزئيات التي يُشكّل الصورة منها، وخسر في الوقت نفسه فرص تدريب خياله على التأمُّل، لأن تشكيل الصور يحتاج إلى نضج القدرة على التأمل الذهني في الموجودات.

ولا يقتصر الأثر السلبي للصورة المحدّدة على ما سبق، بل يمتد إلى غرس عادة (التلقّي السلبي) في الطفل. وهذا التلقي السلبي هو التقاط الصور وإيداعها الذهن، دون أي جهد من الطفل في استعمال خياله. فإذا اعتاد هذا الطفل التلقي السلبي اعتاد في الوقت نفسه عدم استعمال خياله، مما يجعله في مواقف الحياة كلها سلبياً، يطلب الراحة والأمر الجاهز، ويتذمّر من أية محاولة لدفعه إلى العمل داخل الأسرة والمدرسة وخارجهما. فإذا سرد المعلم عليه قصة طلب منه صوراً تُجسّدها، لأنه اعتاد مجيء التخييل إليه جاهزاً، ولم يعتد المبادرة إلى تخيُّله الذاتي. وما هو أشدّ خطراً في هذه الحال تقييد خيال الطفل، وتكبيله بعادة الصور المحدّدة الجاهزة، والاستسلام للراحة والكسل وكلّ ما ينتج عن التلقي السلبي.

وليس التقييد بالأمر الهيّن، لأنه يعني أن خيال الطفل العربي لن ينطلق حرّاً، فيجاوز الواقع والمعروف والمألوف، ويخترق الجبال والأنهار، ويعلو فوق الحواجز والعوائق، ويروح يُحلّق ويُنشىء صوراً لا مثيل لها في واقعه، وليست هناك إمكانية لتلقيها بغير خيالٍ حرٍّ موازٍ لخيال صانعها. هذا الخيال الحرّ هو الذي يُمهّد للاختراعات، ويساعد على تغيير الواقع الأليم، ويدفع صاحبه إلى مناهضة الظلم والظالمين والدفاع عن الأبرياء وأصحاب الحقوق.

بل إنه الخيال الذي يجعل الحياة أكثر جمالاً في عيني الطفل، لأنها تصبح حياة ذات

الصورة في القصة، وتروح تضيف إليها أبعاداً جديدة، فتخلق لنفسها صورتها الذاتية. كذلك الأمر بالنسبة إلى المخيّلة الكسول. فيه تجهد في إدراك الصورة القصصية، وقد يُضطر صاحبها إلى القراءة غير مرة ليلمّ بجزئيات الصورة، وينجح في الإحاطة بها، كلها أو معظمها. أما المخيّلة المتوسطة النشاط فهي تلاحق الصورة القصصية، وتدركها دون جهد كبير، ولكنها تلتزم بها ولا تُحلّق فوقها، لأن مستوى نشاطها لا يسمح لها بغير ذلك. وهذا يعني أن الصورة التي يضمها التخييل الأدبي تواجه ثلاث مخيّلات عند ثلاثة أنواع من الأطفال، فتتعدّد وتتكثّر وتصبح ثلاث صور، بل أكثر من ذلك إذا تذكّرنا أن الطفل ذا المخيّلة النشطة يدرك الصورة الأصلية التي ابتدعها الكاتب، ويبني لنفسه صورة أخرى جديدة. ولا يقتصر تعدُّد الصور على هذا الأمر، بل يجاوزه كثيراً، لأن القصة أو القصيدة بناء تخييلي مركّب، يضم مجموعة من الصور التي تتضافر وتتكامل من أجل تقديم البناء المتخيَّل. فالقصة- على سبيل التمثيل لا الحصر- مكوّنة من مجموعة من الحوادث المتخيّلة، في كل صورة تبدو في شكل مغامرة، أو في شكل وصف لاحدى الشخصيات أو في شكل تحديد للمكان أو في شكل صراع، أو في أشكال أخرى يستدعيها التخييل ويفرضها موضوع القصة. والطفل يتلقى الصور صورةً تلو الأخرى بمخيّلته، فتتعدّد الصور لديه حتى يكتمل في مخيّلته السياق القصصي بما فيه من موضوع ومغزى وشخصيات، فيدرك القصة أو الصورة الكلية لها على الرغم من تعدُّد صور النص في مخيّلة الطفل القارئ.

الفائدة الثانية: هي أن التخييل المقروء يحرّض خيال الطفل على النشاط مهما تكن المخيلة التي يملكها هذا الطفل. ولعلنا لاحظنا، في أثناء الحديث عن الفائدة الأولى، تلك الإشارة إلى أن الصورة التي يضمها التخييل الأدبي حرّضت المخيلة الكسول والمتوسطة النشاط والنشطة. أي أن كلَّ تخييل مقروء قادر على تحريض خيال الطفل القارئ، ودفعه إلى بذل الجهد في سبيل اللحاق بالصورة أو إدراكها أو البناء فوقها، ثم بذل جهد آخر في الجمع بين الصور المكوِّنة للقصة أو القصيدة في سبيل الإدراك العام للتخييل في النص، والقبض على هيكله ودلالاته وشخصياته وموضوعه. ولاشكّ في أن التحريض الذي تدعو إليه قراءة قصص الأطفال أو قصائدهم فعّال دائماً. فالمخيّلة التي يحرّضها على النشاط تتغير نتيجة التحريض، فتتقدّم وتصبح أكثر نشاطاً. وهذا واضح من أننا لو طلبنا من طفل ذي مخيلة كسول أن يقرأ قصة، فإن مخيلة هذا الطفل ستنشط فتبذل جهداً كبيراً في إدراك إحدى صور القصة وجهوداً فائقة في إدراك صور القصة مجتمعة. فإذا طلبنا من الطفل نفسه أن يقرأ القصة نفسها بعد حين، فإننا سنلاحظ أن مخيّلته ستبذل جهداً أقل مما بذلته في أثناء القراءة الأولى للإحاطة بصور القصة. وإذا كرّرنا التجربة مرة ثالثة فإننا سنلاحظ تناقص الجهد المبذول ونمو القدرة على الإحاطة بصور القصة، مما يعني أن تكرار التخييل الأدبي يحرّض خيال الطفل على النمو شيئاً فشيئاً، فيصبح أكثر قدرة على التحليق، وتغدو المخيّلة نتيجة ذلك أكثر نشاطاً، إضافة إلى تأثير ذلك في نمو الجانب التخييلي من شخصية الطفل في الوقت نفسه.

الفائدة الثالثة: هي أن خيال الطفل لا يتصور دائماً صورة مطابقة للصورة التي يضمها التخييل الأدبي. فالقاص يستعمل الوصف في تجسيد الشخصية وتحديد ملامحها كما يتصوّرها في مخيّلته المبدعة. ولكن الطفل الذي يقرأ الوصف في أثناء قراءته القصة لايتصور الشخصية كما يتصورها القاص، ولا يتسنبط ملامحها كما حدّدها القاص، بل يتصوّر الشخصية على النحو الذي أدركه من الكلمات، وبحسب نشاط مخيّلته. ومن ثَمَّ يرسم في ذهنه صورة لهذه الشخصية خاصةً به وحده. وثمة دلالات كثيرة على أن الطفل نفسه حريص على امتلاك تصوّره الذاتي ضمن حرصه على تميُّز شخصيته من شخصيات أقرانه. ويبدو ذلك واضحاً في أنه يرجع غير مرة في أثناء قراءة القصة إلى صفحات كان قرأها ليراجع شيئاً فيها. وهذه العودة تعني أنه راغب في تأمُّل ما كان قرأه ليُعدّله في ضوء السياق، أو نتيجة الصور التي قدّمتها له الصفحات التالية. ويتخذ التعديل أشكالاً عدّة، منها: مراجعة حدث أو وصف أو عبارة معيّنة أو موقف أو علاقة بين الشخصيات. ومهما تتعدّد أشكال التعديل فإن وراءها محاولةً لبناء التصوُّر الذاتي، ينهض بها الطفل في أثناء القراءة، ويرى فيها متعة وخصوصية، ويخرج منها بخيال أكثر نمواً ومخيّلة أكثر نشاطاً. وعندما ينضج خياله فإن عودته وتأمُّله يقودان مخيّلته إلى التحليق وبناء تصوُّر ذاتي بعيد عن الصور التي يطرحها التخييل الأدبي في القصة. وليس من المهم بعد ذلك المدى الذي يبلغه التحليق. فقد يضع الطفل في أثناء تحليقه نفسه بدلاً من البطل، ويروح يتخيّل حوادث مغايرة يراها أكثر تحقيقاً لسياق القصة وموضوعها. وقد يُجسد في المستقبل القريب أو البعيد ما يتخيّله، وقد يُمهّد له بأعمال وأقوال، وما إلى ذلك من أمور يقود إليها التحليق. وهذه الأمور مهمة تربوياً، ولكن أهميتها لا توازي أهمية التحليق نفسه، لأن حرية الخيال هي التي تبني شخصية مستقلة قادرة على الإبداع في المستقبل.

الفائدة الرابعة: هي العلاقة بين التَصور لدى الكاتب والتصور لدى الطفل القارئ. ذلك أن القاص يملك مخيّلة تفعل فعلها في أثناء إبداع القصة، فترسم الصور بالكلمات، وتجعلها تجتمع في سياق ماتع مقنع مؤثر. وعمل القاص هو التخييل القصصي، أي تجسيد ما تخيّله هذا القاص. وإذا كان الطفل هو الذي يقرأ هذا التخييل القصصي ويبنى انطلاقاً منه تصوُّره الذاتي كما سبق القول، فإن ذلك يدل على أن هناك علاقة مفيدة بين تصوُّر الكاتب وتصوُّر الطفل تحتاج إلى تحليل يُوضّح طبيعتها. فإذا كان القاص يرسم بالكلمات صوراً محدّدة فهل يعني ذلك أن أقصى ما يبلغه التصور الذاتي لدى الطفل هو إدراك هذه الصور كما حدّدها القاص؟ الحق أن حرية تحليق خيال الطفل هي الهدف الأدبي والتربوي معاً. وفي الطريق إلى هذا الهدف لن يكون تصوّر القاص غير مرحلة تخييلية، يصل الطفل إليها أو يلتزم بها أو تحول مخيّلته دون بلوغها. وهي في الحالات كلها مرحلة غير لازبة، لأنها محرِّض لخيال الطفل على النمو والنشاط مادام التحريض يحتاج إلى محرِّض، ولا يتم دون وجوده. ومن ثَمَّ فإن العلاقة بين تصوّر الكاتب والتصوّر الذاتي لدى الطفل هي علاقة وسيلة بهدف.

الوسيلة هي تصوُّر الكاتب المجسّد في تخييل قصصي، والهدف هو تنمية خيال الطفل وإتاحة الفرص لحرية تحليقه. ومن المفيد ألا يفهم أحد أن التخييل القصصي يُقيِّد التصوّر الذاتي للطفل تبعاً لربطه به ودفعه إلى الانطلاق منه. ذلك لأن خيال الطفل غير مقيَّد بالتخييل القصصي، ولا يمكن أن يتقيّد به مادام هذا التخييل نابعاً من اللغة. فالقاص قادر على أن يحدّد باللغة تصوّره، ولكنه غير قادر على إحكام هذه اللغة وحجب الإيحاءات عنها في أثناء استعمالها في تخييله القصصي. ولو رغب القاص في التحديد اللغوي النهائي الحاسم لتصوّره لما استطاع ذلك، لأن رمزية اللغة تبقى أكثر انفتاحاً على الفهم الفردي والتأويلات الخاصة بالقارئ. تلك هي طبيعة اللغة، حتى إذا قرأ قاصان قصة للأطفال خرجا بفهمين وتأويلين مختلفين، شأنهما في ذلك شأن طفلين قرآ القصة نفسها وخرجا بفهمين آخرين وتأويلين مغايرين.

الفائدة الخامسة: هي أنه إذا كان تخييل الكاتب لا يُقيِّد تخييل الطفل تبعاً لكون العلاقة بين التخييلين لغوية، فإن هناك سؤالاً تثيره هذه العلاقة بين التخييلين، هو: ما المدى المسموح به لتحليق الخيال في أدب الأطفال؟ في رأيي أننا إذا تشبّثنا بحرية تحليق خيال الطفل على أنه هدف أدبي وتربوي، فإنه من البديهي ألا نحجر على حرية خيال الأديب، فنُحدِّد له مدىً يقف تحليق خياله عنده. فنحن بذلك نُقيِّد خياله، ونمنع عنه الحرية التي يُحلّق بأجنحتها فوق الواقع ليُقدّم واقعاً تخييلياً جديداً، يُبهج الطفل ويرفعه فوق واقعه ويُعلّمه التحليق في الوقت نفسه. على أننا مضطرون إلى أن نتذكّر دائماً أن أدب الأطفال مزيج متقن من الفن والتربية. وترجمة هذا المزيج، هنا تعني أننا نعي أهمية تربية خيال الطفل على حرية التحليق، ولكننا نرغب في أن نُوظّف هذه الحرية توظيفاً آخر هو إبقاء الطفل مرتبطاً بواقعه مهما حلّق فوقه وابتعد عنه. فهذا الارتباط بالواقع هو الذي يجعل شخصية الطفل اجتماعية بمقدار ما هي فردية. ومن ثَمَّ فإنني أعتقد بأن أية مغامرة خيالية، في أية قصة، يجب أن تؤدي هدفاً اجتماعياً أو أخلاقياً أو وطنياً أو انسانياً أو غير ذلك، من خلال القيم المبثوثة فيها. وإذا كان خيال الطفل يرنو إلى الأبطال الأسطوريين، فإنه من المفيد أن نرسم باللغة بطلاً أسطورياً يحارب من أجل المجتمع، ويغالب الصعاب من أجل نصرة الحقّ والمظلوم وإعادة الحقوق إلى أصحابها. وبذلك يجد الطفل في التخييل المقروء معنىً سامياً ومثلاً أعلى وحياة تستحق أن يعيش فيها الإنسان ويعمل دون أن يمنع عن الآخرين العيش والعمل. وإذا كان ذلك نوعا من تقييد حرية خيال الكاتب، فإنه ليس نوعاً من التقييد الحرفي، ولا التعليمات المحدّدة التي تفرض قائمة بالممنوعات والمحرّمات وما إلى ذلك مما يُقيِّد حرية الأديب، بل هو قيد الحرية، أو حرية القيد إن جاز التعبير. وهو قيد لا يصل بالخيال إلى مدى الخرافة من أجل الخرافة ذاتها، لأن هذا المدى غير مفيد في ربط الطفل بواقعه، ولكن الأديب قد يلامس الخرافة إذا رأى أنه قادر بوساطتها على تحقيق ما لم يستطع تحقيقه بغيرها، خصوصاً إذا كان يهدف إلى ترسيخ قيم إنسانية غير مرتبطة بطبيعتها بمجتمع معيّن.

٣- التّخييل المرئيّ المكتوب:

رسّخت مجلات الأطفال نوعاً من التخييل القصصي، ينهض به القاص والفنّان والخطّاط معاً. وقد عُرف هذا النوع بالقصص المصوَّرة، بحيث يكتب القاص قصته في شكل (سيناريو)، ويرسم الفنّان لوحات صغيرة لكل موقف أو حدث في السيناريو، ويكتب الخطاط جمل السيناريو في اللوحات مشيراً بسهم إلى قائليها. ولهذه القصص المصوَّرة ثلاثة أشكال شائعة، هي: شكل قصير مقصور على صفحة واحدة، وشكل متوسط يحتاج إلى بضع صفحات، وشكل طويل يُنْشَر مسلسلاً في مجموعة من أعداد المجلة. والواضح أن هناك مجلات للأطفال أفادت من رغبة الطفل في رؤية البطل في حالات متنوعة، فشجّعت على نشر القصص المصوَّرة التي ينهض بها أبطال لا يتغيّرون حتى نهاية سلسلة القصص، كما هي الحال في المسلسلات التي نشرتها مجلة ماجد (الإمارات): فريق البحث الجنائي[٥]- كسلان جداً[٦]- أمّونة المزيونة[٧]- مغامرات المهرّج زوبعة[٨]- أبو الظرفاء[٩]...

هذه القصص المصوَّرة تخييل مرئي مكتوب في الوقت نفسه، ولكنه تخييل مغاير للتخييل المرئي الصرف، وللتخييل المقروء الصرف أيضاً، لأن صوره ثابتة ومتحركة في آن معاً. فهي ثابتة لأن الفنّان يرسم ملامح واحدة لكل شخصية، لا تتغيّر طوال المسلسل. وهي متحركة لأن الفنّان يرسم صوراً كثيرة للشخصيات بحسب المواقف المذكورة في السيناريو، وكل صورة منها تُعبِّر عن حركة أو موقف أو حدث، فتبدو الصور بمجموعها متحركة من بداية القصة إلى نهايتها. ويهمني من ذلك كله علاقة خيال الطفل بهذا النوع من التخييل القصصي الذي يجمع بين النص اللغوي للقصة وتصوُّر الفنّان له. أما النص اللغوي فيبقى مثيراً لخيال الطفل، ولكن الإثارة هنا مقيَّدة وليست مطلقة. إنها مقيَّدة بتصوّر الفنان المجسَّد في صور متعاقبة. وهذا يعني أن الطفل يقرأ الجملة ويبتدع صورة لها، ولكنه سرعان ما يقارن الصورة التي تخيَّلها بالصورة التي رسمها الفنّان. وهناك أطفال يقرؤون الجمل وينظرون إلى الصور التي رسمها الفنّان، ثم يروحون يتأملون ويبتدعون صورهم الخاصة. وسواء أكان ابتداع الطفل صوره الخاصة قبل رؤية صور الفنّان أم بعدها، فإن ثبات صور الفنّان يسمح للطفل بالتأمُّل، وبالعودة إلى الصور مرة بعد أخرى للتدقيق فيها وابتداع الصور انطلاقاً منها. وقد يفيد الثبات في أمر تخييلي آخر، هو أن تأمُّل الطفل يدفعه أحياناً، وبحسب نشاط مخيّلته، إلى تعديل بعض صور الفنّان تبعاً لما تخيَّله واعتقده ملائماً لها. ولهذا السبب نلاحظ أن الطفل يحبّ القصص المصوَّرة، ويُقْبل عليها، وخصوصاً إذا كانت تضم فكاهة أو مغامرة. فهذه القصص تسمح له بشيء من الحرية النسبية في تخيُّل الصور الخاصة به، كما تسمح له بمقارنة تصوُّره الذاتي بما تخيَّله الفنّان. وهذه المقارنة نشاط من النشاطات التخييلية التي تُدرب مخيِّلة الأطفال على ترجمة الجمل اللغوية إلى صور، وخصوصاً مخيّلة الأطفال الذين لا يتمتّعون بمخيِّلة نشطة.

والمشكلة الأساسية في التخييل المرئي المكتوب هي ضعف الخيال. وهذا الضعف لا يرجع

إلى رغبة الكُتّاب العرب الحقيقية، بل يرجع إلى الظروف المادية التي يكتبون فيها، وإلى طبيعة هذا النوع من التخييل، وهي طبيعة تحتاج إلى عدد كبير جداً من اللوحات، وإلى دقة في الرسم بحيث تبقى الشخصيات في اللوحات كلها دون أي تغيير في ملامحها على الرغم من تغيُّر المواقف التي تُعبِّر عنها. والمعروف أن ذلك يحتاج إلى وقت وجهد لا يملكهما الفنّان العربي دائماً، وليس بين يديه من التشجيع المادي والمعنوي ما يعينه على تقديم لوحات فنية تنبع من تصوُّره الخاص للنص اللغوي الذي قدّمه الكاتب. ولهذا السبب تراه ميّالاً إلى النصوص القصصية التي تتمتّع بتخييل بسيط غير مركّب، وبمواقف واضحة محدَّدة، لأن هذه النصوص لا تحتاج منه إلى تأمُّل وإمعان نظر وبناء تصوُّر. ويبدو أن الكُتّاب العرب أدركوا هذه العلة في الجانب الفني من التخييل المرئي المكتوب، فراحوا يُقدِّمون نصوصاً بسيطة لا يُحلِّق الخيال فيها كثيراً فوق الواقع. بل إن بعضهم شرع ينقل قصصه المصوَّرة من مجلة إلى أخرى ليضمن لنفسه وللفنّان عائداً مادياً مجزياً. في حين نجحت بعض مجلات الأطفال الغربية في فصل النص اللغوي عن الفنّان، ومناقشته على أنه قصة يجب أن يتوافر فيها تخييل قصصي قادر على إثارة خيال الطفل. وبعد أن تطمئن إلى ذلك تضع القصة بين يدي خبير أدبي قادر على تحويلها إلى (سيناريو)، واقتراح الخطوط العامة للوحات الملائمة لها. ثم تجري مناقشة بين القاص وكاتب السيناريو والفنّان حول العمل قبل أن يستقر بين يدي الفنّان، ويخضع لتصوُّره الذاتي وإبداعه الفني. هذا العمل الجماعي في التخييل المرئي المكتوب يضمن قدراً كبيراً من الخيال والفن، بل إنه الذي سوَّغ إقامة بعض المعارض الفنية للوحات القصص المصوّرة، وإسهام بعض الفنّانين المشهورين في رسم عدد من هذه القصص، وبروز اختصاصيين في تحويل قصص الأطفال إلى (سيناريوهات) للقصص المصوَّرة. ولعل ذلك كله يُعزِّز الرغبة في العناية بالقصص المصوَّرة في المجلات العربية، لأنها مادة تخييلية مهمة بالنسبة إلى الطفل العربي.

٤- التّخييل المسموع:

لا زالت الإذاعة تُخصِّص بعض ساعات بثها للأطفال، على الرغم من الظن السائد بانحسارها وتقلُّص عدد المستمعين إليها. وهي تُقدِّم في برامجها قصصاً للأطفال، تستعين فيها بالحوار والسرد والمؤثّرات الصوتية كافة. ولاشكّ في أن طبيعة التخييل المسموع هي اللغة المنطوقة، أي الرموز اللغوية التي يجب أن يسمعها الطفل ويستوعبها ويتصوّرها وينطلق منها في بناء تصوُّره الذاتي. ووسيلة الطفل الوحيدة في ذلك كله هي الأذن، وبالتالي فهو مضطر إلى شيء غير قليل من التركيز والقدرة على المتابعة حتى يتمكّن من استيعاب التخييل المنطوق. وليس ذلك بالشيء العسير، لأن الاستماع مهارة أساسية من مهارات الاتصال اللغوي التي يُدَرَّب عليها الطفل، أو يجبُ أن يُدَرَّب عليها، تبعاً لما نعرفه عن أن قدراً كبيراً من المعارف تصل إلى الطفل بوساطة أذنه، سواء أكان في المدرسة أم في الحياة العامة. وقد قيل إن الأذن ترى، ومغزى هذا القول هو الدلالة على أهمية حاسة السمع في تشكيل المشاهد، وفي ادراك الجمال أيضاً[١٠].

وهناك وسيلة أخرى للتخييل المسموع غير الإذاعة، هي سرد القصة على الطفل. وهذا السرد وسيلة قديمة، لها تقاليدها وعاداتها، سواء أكانت الجَدَّة هي التي تنهض به أم المعلم أم الأم أم الأب. ذلك لأن اللغة المنطوقة هي وسيلة الاتصال الوحيدة بين السارد والطفل المستمع، تُضاف إليها حركات الوجه واليدين والجسد لدى السارد، وهي تقوم مقام المؤثرات الصوتية في الإذاعة. وليس من المفيد تفصيل القول في المراحل الثلاث للسرد، وهي: التهيئة والسرد وما بعد السرد، لأن الحديث عنها أقرب إلى الحديث التربوي[١١]. بيد أن الإشارة إليها كافية للدلالة على أهمية التخييل المسموع في تدريب الطفل على تكوين المشاهد اعتماداً على أذنه وحدها. فالطفل في أثناء تركيزه على المسموع ومتابعته له، لا يستطيع الانسحاب ليتأمّل جملة سمعها وأوحت له بصورة ما، ثم يعود إلى متابعة الاستماع. والسبب في ذلك هو أن السارد لا يتوقّف، ولا يعرف أن الطفل انسحب من الاستماع، بل إن عدم توقُّف الطفل ضروري في هذا النوع من التخييل، بغية مساعدته على التخيُّل الكلّي بعد انتهاء السارد من السرد. واختلاف التخييل المسموع بين الإذاعة والسارد يكمن في هذا الأمر. فالإذاعة تُدرِّب الطفل على التركيز والمتابعة، وتحثه على التقيُّد بهما لتتمكن مخيّلته من بناء الصورة الكلية للمسموع، أو الذاتية التي تنطلق من المسموع وتُحلِّق بعيداً عنه بعد ذلك. أما السارد فهو يُحقّق التخيُّل الكلي والجزئي، ولكنه يُرتِّب هدفه، فيجعل الكلي أولاً. وهو يستمر في السرد دون توقُّف، كما هي الحال في الإذاعة، بغية تدريب الطفل على مهارتي التركيز والمتابعة. ولكنه بعد الفراغ من السرد يناقش الأطفال المستمعين، ويستجيب لطلباتهم في العودة إلى قراءة جملة أو فقرة أو صفحة أو وصف، ويُشجّعهم على مناقشة القصة[١٢]. وهناك تدريبات خاصة لتنمية الخيال بعد الفراغ من السرد، منها افتراض خواتيم مختلفة للقصة، وتغييرات في الحوادث وطبائع الشخصيات ومصايرها، وحذف حوادث وشخصيات وإضافة أشياء جديدة إلى القصة، واقتراح أمكنة ملائمة لها، وما إلى ذلك من تدريبات تهدف إلى تنمية خيال الطفل، ومساعدة مخيّلته على الانطلاق، شريطة عدم معارضة السارد اقتراحات الأطفال، أو الاستهانة بها، أو نبذها، لأنها أساسية في تدريب المخيّلة على النشاط الحر. وهناك مَنْ يقترح تدريباً ختامياً، هو إعادة كتابة القصة بحسب اقتراحات الأطفال. والغرض من هذا الاقتراح، في رأي، تدريب الطفل على التجسيد اللغوي للصور الكلية والجزئية التي تخيَّلها بديلاً من صور القصة المسرودة عليه.

٥- الخيال والتّخييل:

أشرتُ في الحديث السابق إلى أن التخييل الأدبي يُقدَّم للطفل العربي عبر خمسة وسائط، هي التلفاز والكتاب والإذاعة والمجلة والسرد المباشر. ولاحظتُ، في أثناء الحديث، أن النص المكتوب للأطفال حين يدخل وسيطاً من هذه الوسائط يتزيّا بزيّه، ويتحلى بطبيعته. ومن ثم كان لديَّ تخييل مرئي ومقروء ومسموع ومرئي مكتوب، ولكل نوع من أنواع هذا التخييل الأدبي تأثير في خيال الطفل، حاولتُ رصده والتدقيق فيه دون أن أقارنه بالتخييل الذي

يتجسّد عبر وسيط آخر مغاير له. وسأحاول، هنا تقديم الصورة الكلية لعلاقة التخييل الأدبي العربي بخيال الطفل، ونقدها استناداً إلى الأنواع والوسائط السابقة، وإلى الهدف الذي نرنو إليه، وهو تنمية خيال الطفل العربي ومنحه حرية التحليق.

لاشكّ في أن التخييل المرئي الذي يُقدِّمه التلفاز العربي أكثر أنواع التخييل خطراً على خيال الطفل العربي. فهو يُحدِّد هذا الخيال بدلاً من أن ينميّه، ويجعله كسولاً مهيض الجناح بدلاً من أن يحثه على النشاط. في حين تُحرِّر الأنواع الثلاثة الأخرى خيال الطفل، وتزيد مخيّلته نشاطاً وقدرة على التحليق، وإن تفاوتت في ذلك. ويتضح خطر التلفاز على نحو أكثر رعباً حين نتذكّر أن الطفل العربي كان إلى سنوات قريبة مضطراً إلى الاكتفاء ببرامج الأطفال التي يبثها تلفاز دولته بمعدل ساعة يومياً. أما الآن فقد زالت الضرورة، ودخلت القنوات الفضائية غالبية المنازل العربية، بل إنها ستصبح في وقت قريب عامة شاملة نتيجة التطور التقني الذي يلغي الحاجة إلى اللواقط المنزلية. وهذه السهولة في التقاط القنوات الفضائية ستزيد عدد ساعات المشاهدة لدى الطفل العربي إلى خمس ساعات يومياً، مما يسمح لنا بتقدير نسبي لمصدري الخطر على خيال الطفل، وهما: برامج الأطفال وساعات المشاهدة. وبتقدير آخر لنتيجة هذا الخطر، وهي تقييد خيال الطفل وتقديم الصور الجاهزة له، وانعكاس هذا التقييد على شخصيته، انطلاقاً من أن المشاهدة الطويلة للتلفاز ستُرسّخ في الطفل عادة التلقي السلبي، بحيث تفتقر شخصيته إلى المبادرة والحسّ الاجتماعي والتكيُّف النفسي، فينشأ عاجزاً عن التفكير في حلول المشكلات التي تعترضه في الحياة، وعن معرفة الحياة على حقيقتها.

ولكنْ، هل تقودنا هذه النتيجة الصحيحة الواضحة إلى أن الحل يكمن في أن نلغي التلفاز من بيوتنا، ونُشجِّع أطفالنا على أن يقرؤوا المجموعات القصصية والشعرية والمجلات، ويستمعوا إلى البرامج الخاصة بهم في الإذاعة؟ نعم، هذه النتيجة تقودنا إلى هذا الحل، إنْ لم تجعلنا مؤمنين بأنه الحل الوحيد الحاسم الذي يقضي على التأثير السلبي للتلفاز في خيال الطفل العربي، ويُرسّخ الطريق المثلى في تنمية هذا الخيال وتحريره بوساطة الكتاب والإذاعة وإحياء تقاليد السرد التي كادت تندثر.

بيد أن إلغاء التلفاز من بيوتنا أمر نظري وحلم عابر دعا إليه تضخُّم إحساسنا بالأخطار الناجمة عن تقييد خيال الطفل العربي. ذلك لأن إلغاء التلفاز أمر لا يمكن تطبيقه لسببين: عمليّ وواقعيّ. أما السبب العملي فهو معرفتنا بأننا نتحدّث عن التلفاز من جانب واحد، هو تأثيره السلبي في خيال الطفل وشخصيته. وليس هناك عاقل يفكّر في إلغاء التلفاز دون أن ينظر إلى جوانبه الأخرى المفيدة، وخصوصاً جانبي المتعة والمعرفة بالنسبة إلى الكبير والطفل في آن معاً. وأما السبب الواقعي فنابع من أن طفلنا اعتاد الخيال الجاهز، بحيث يفتح التلفاز ويسترخي أمامه، وليس من السهولة خلعه من المشاهدة، أو مناقشته في هذا الأمر. وهذه العادة هي نفسها التي تقاوم دفع هذا الطفل إلى القراءة والاستماع إلى الإذاعة والسرد. فالقراءة والاستماع مهارتان مركّبتان تحتاجان إلى جهد لا يتوفر للطفل ذي المخيلة الكسول.

بل إن الواقع يشير إلى صعوبة تنفيذ ما هو أكثر بساطة من إلغاء التلفاز. أقصد هنا: صعوبة خلع الطفل من مشاهدة التلفاز ليؤدي واجباته المدرسية، وخصوصاً ما ارتبط منها بالحاجة إلى الجهد كالقراءة والكتابة.

إن إلغاء التلفاز أمر غير ممكن، ولكن الأمر الممكن هو الحدّ من تأثيره السلبي بزج الطفل في القراءة والاستماع إلى السرد والإذاعة. وهذا الأمر الممكن ليس سهل التنفيذ في زمن طغيان البث التلفازي، وسيادة عادة التلقي السلبي لدى الطفل العربي. والظن بأن النقاط الآتية تُوضِّح الوسائل التي تساعد على الحدّ من التأثير السلبي للتلفاز، وتُمهد لتنفيذ الهدف الخاص بغرس مهارتي القراءة والاستماع في الطفل العربي، والاتجاه إلى تحرير خياله وتشجيعه على التحليق، وتجسيد الوظيفة التربوية الخاصة بتنمية شخصيته:

١- إن الحدّ من التأثير السلبي للتلفاز مهمة التربية النظامية والمدارس الخلفية كلها (الأدباء - دور النشر - المكتبات - المراكز والمجمعات الثقافية - الأسرة - البلدية...)[١٣]. وهذا العمل يحتاج إلى رؤيا استراتيجية تربوية واجتماعية واحدة متكاملة، قابلة للتطبيق، تتجه فعالياتها كلها في اتجاه هدف واحد، هو تشجيع القراءة والاستماع لدى الطفل العربي، وتنطلق من قناعة عامة بأن تقييد خيال الطفل هو الخطر الكبير الذي يُهدّد حاضر الطفل ومستقبل المجتمع. والحقّ أنه لا فائدة من استمرار الاعتقاد بأن تنمية خيال الطفل مهمة التربية النظامية والأسرة وحدهما. ولا أمل في نجاح أية مبادرة مجتمعية إلى هذه التنمية ما لم يتكامل عمل المؤسسات والوزارات والمراكز والنوادي والدوائر العامة والخاصة، وما لم تؤمن مجتمعةً ومنفردةً بأن هذه المهمة الجليلة ليست ترفاً مادامت تمس مستقبل المجتمع الذي تعيش فيه.

٢- يمكن الحدّ من التأثير السلبي للتلفاز بزج الطفل العربي في التلفاز بدلاً من إبعاده عنه، اعتماداً على أسلوب المشاهدة الانتقائية الناقدة. ويمكن تنفيذ هذا الأسلوب في المنزل والمدرسة والمراكز الثقافية والنوادي بعرض شريط مما يشاهده الطفل في التلفاز ومناقشته فيه بعد ذلك، بغية تنمية الجانب الانتقادي من شخصيته. وقد نصّت ماري وين[١٤] على تجارب مفيدة أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لتحويل فصول مدرسية إلى دراسة التلفاز، بحيث يسترخي الطفل في مقعده، كما يسترخي في منزله أمام التلفاز، ولكنه ينتقد التلفاز في أثناء هذا الاسترخاء بدلاً من قضاء وقت المدرسة في أعمال تدور حول النصوص المطبوعة والمكتوبة ليس غير. كما نصّت على اعتماد مقرّرات مدرسية تُحقّق الغرض الانتقادي نفسه، لها تسميات مختلفة، من نحو: الدراية بوسائل الاتصال - الوعي النقدي - مهارات المشاهدة. وإذا كانت الإفادة من التجارب الغربية في الحدّ من التأثير السلبي للتلفاز ممكنة فإننا لا ننسى أن تربيتنا العربية النظامية ليست مرنة بحيث تُنشيء فصولاً ومقرّرات من هذا النوع في مدارسنا، ولكنها قادرة - ضمن واقعها الراهن - على الإفادة من هذه التجارب في نشاطاتها المدرسية، بحيث يصبح انتقاد التلفاز شفوياً وكتابياً واجباً مدرسياً، يؤديه الطفل في المنزل بعون من أسرته، ويناقشه في حصص النشاط داخل المدرسة.

٣- الكتاب والمجلّة عاملان رئيسان في أية محاولة للحدّ من تأثير التلفاز في ترسيخ عادة التلفاز السلبي في الطفل. ومن ثَمّ فإننا في حاجة إلى الانتقال من التشجيع اللفظي على القراءة والاستماع إلى التشجيع العملي عليهما، لأن هذا التشجيع العملي يقود إلى إتقان الطفل العربي آلية القراءة، مما يساعد المدرسة على أداء وظيفتها التربوية العامة ووظيفتها الخاصة بالخيال. كما يؤدي ذلك أيضا إلى غرس عادة المطالعة في الطفل، فإذا تمكّنت منه راح يلبيها وحده، فيلاحق الكتب والمجلات، ويحرص على قراءتها والإفادة من تخييلها الأدبي. على أن التشجيع العملي يحتاج إلى ظروف مواتية، هي نشر كتب الأطفال نشراً علمياً وفنياً جذاباً، قادراً على تلبية الحاجات القرائية للأطفال العرب بأثمان بخسة. والاتساع في مجلات الأطفال ودعمها مادياً وفنياً وتقنياً، وتشجيع الجديد منها، وتعاون الجهات العامة والخاصة معها، والحرص على أن تُكثر هذه المجلات من الأبواب والفقرات والنصوص التي تغري الطفل، بوساطة الجوائز والمسابقات والألعاب التخييلية، بقراءتها ومتابعة أعدادها. إضافة إلى جودة تخييلها وفنيته، وكثرة مسلسلاتها وتعدُّدها وتنوُّعها وقدرتها على جذب الطفل ومدّه بالأخيلة المبتكرة. ولا شكّ في أن كتاب الطفل ومجلته يعانيان في الوطن العربي من التبعية للمؤسسات والوزارات الثقافية والإعلامية الخاصة بالكبار، سواء أكانت التبعية اقتصادية أم فكرية أم غير ذلك. وقد آن الأوان لفصل العمل الثقافي الخاص بالأطفال عن المؤسسات والوزارات، وإعطائه استقلالية فكرية ومادية تسمح له بحرية العمل على تحرير خيال الطفل.

٤- تعاني الإذاعات العربية من إحساس عام بضعف إقبال الناس عليها في زمن التلفاز. ولابَد من أن تتخلّص هذه الإذاعات من هذا الإحساس المدمِّر، لأن مهمتها النبيلة، وهي غرس مهارة الاستماع في الطفل وتحويلها إلى عادة لديه، لا تتحقّق بوسيلة أخرى غير الإذاعة والسرد المباشر. ومن ثَمّ فإن الإذاعة مطالبة بالإكثار من برامج الأطفال، وتخصيص زمن أكثر طولاً لها، وتجويد أدائها، وتنويع وسائل الجذب إليها، وتزويدها بالاختصاصيين في المؤثرات الصوتية والتخييلية، وتشجيع الأدباء على تقديم نصوصهم لها، ومنح المكافآت المادية والمعنوية المجزية للعاملين في حقل إذاعة الأطفال. فإذا نُفّذ ذلك تمكّنت هذه البرامج من تدريب الطفل العربي على تكوين المشاهد اعتماداً على أذنه وحدها.

٥- تحتاج المجمعات والمراكز الثقافية والنوادي إلى إحياء تقاليد سرد القصة على الأطفال. وذلك بتوظيف الاختصاصيين بشئون السرد، وتدريب الراغبين في النهوض بهذه المهمة من الموظفين والمعلمين، وتهيئة الأمكنة الملائمة، وخزائن كتب الأطفال المفتوحة، والجوائز المجزية، والمناقشات المفيدة، والتحلي بالمرونة والصبر، واقتحام تجمعات الأطفال في حال عزوف هؤلاء الأطفال عن القدوم إليها والتفاعل مع نشاطاتها.

٦- لابدّ، من قبل ومن بعد، من نهوض الأسرة بعملين أساسيين، هما: تحديد ساعات مشاهدة الأطفال التلفاز، ووجود أحد الأبوين إلى جانب الطفل في أثناء مشاهدته التلفاز. أما التحديد فيجب ألا يجاوز الساعة في اليوم، على أن تنصرف هذه الساعة إلى مشاهدة

برامج مفيدة معرفياً وجمالياً إنْ لم تتوافر الإفادة التخييلية فيها. وأما وجود الكبير في أثناء المشاهدة فضروري لمناقشة الطفل في المادة التي شاهدها، وتحريض موقفه الانتقادي منها، وتشجيعه على تقديم اقتراحاتة حولها تبديلاً وتعديلاً وإضافة. ومهما يكن الأمر فإن الأسرة العربية تحتاج إلى التخلي عما هو سائد لديها من أن التلفاز وسيلة لإلهاء الطفل وإبعاده عن الشغب في المنزل، وإلى الإيمان بالأخطار المحدقة بخياله نتيجة مشاهدته الطويلة للتلفاز، وإلى العمل على دفعه إلى اللعب في أوقات فراغه بدلاً من مشاهدة التلفاز، دون أن ننسى الأثر الإيجابي لمشاركة الكبار والأقران الطفل في لعبه.

إن النقاط الست السابقة تصبّ في جدول واحد، هو أن غرس مهارتي القراءة والاستماع يقع على عاتق فعاليات المجتمع العربي كلها، ويجب أن تسهم فيه، بغية تحرير خيال الطفل العربي، ومساعدته على التحليق. وهذا كله غير كاف في رأيي إذا لم تنطلق السياسة التربوية من واقع الطفل العربي، بحيث تستعيد الهدف القرائي القديم، وهو (نتعلّم لنقرأ)، بما يعنيه هذا الهدف من تركيز شديد على إتقان آلية القراءة. على أن تطوّر هدفها في مرحلة لا حقة، بحيث يصبح (نقرأ لنتعلم)، بما يعنيه هذا التطوير من استعمال آلية القراءة للمطالعة والفهم والمعرفة.

والظنّ بأن اقتناع السياسة التربوية بسيادة عادة التلقي السلبي لدى الطفل العربي يجب أن يدفعها إلى تعديل جذري لأنشطتها الصفيّة واللاصفيّة، بحيث تجعل هدفها الدائم تخليص الطفل من هذه العادة، وغرس عادة التلقي الإيجابي بدلاً منها، بما تعنيه هذه العادة من فهم المقروء، والانفعال معه، والتعبير الشفوي والمكتوب عنه، وإشراك أكبر عدد ممكن من الحواس في أثناء تنفيذه. والمفيد في الأعمال التي تنفّذها السياسة التربوية، ضمن اهتمامها بالتلقي الإيجابي، مراعاة أمرين أساسيين خاصين بخيال الطفل: أولهما إحلال نظرية معنى الكلمات بدلاً من فكرة وجود الشيء وعدم وجوده، وثانيهما التوازن بين الخيال الأدبي والخيال العلمي.

أما الأمر الأول فخاص بالمدى الذي يصل إليه خيال الطفل، بحيث يصبح هذا المدى مفتوحاً لا يُقيّده شيء غير الارتباط بالواقع، وإن كان هذا الارتباط بعيداً غير مباشر. ذلك لأن فتح المدى أمام الخيال يصطدم لدينا بفكرة وجود الشيء المتخيَّل أو عدم وجوده، كما هي الحال في سؤالنا عن وجود العفاريت والسحرة واختفاء الإنسان والمصباح السحري وبساط الريح وحوريات البحر وجفاف المحيطات، أو عدم وجودها وعدّها أموراً خرافية وأسطورية أحياناً. والظن بأنه آن الأوان لإحلال نظرية معنى الكلمات بدلاً من فكرة وجود الشيء وعدمه. فهذه النظرية تقول إن الطفل يستطيع أن يفهم ما تسمح به لغة الكاتب، ويتخيّل تبعاً لما توحي به، وينطلق خياله في حدود النشاط الذي تملكه مخيّلته وتعينه عليه قدرته على الغوص في المقروء. ومن ثَمّ وجب علينا السماح للطفل بالتعامل مع لغة النصوص بمقدار ما يملك من قدرة على الفهم والإدراك، وعلى التقاط الإيحاءات والإنطلاق منها إلى أي مدى يستطيع الوصول إليه. مما يؤيد استبدال النظرية بالفكرة، دون أن يعني ذلك أي

الإحالات:

١- انظر ٢/٣٠٥-٣٠٦ من: الكفوي، أبو البقاء - الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)- تح: د. عدنان درويش ومحمد المصري- الط٢- وزارة الثقافة- دمشق ١٩٨١. وص ٩٣/٩٤ من: الأحمدي، موسى بن محمد بن المليانى- معجم الأفعال المتعدية بحرف- دار العلم للملايين- بيروت ١٩٧٩. والمعجم الوسيط - مادة (خيل). والمعجم الوجيز- مادة (خال).

٢-لمزيد من التفصيل انظر ص٤٧ وما بعد من: الفيصل، د. سمر روحي- أدب الأطفال وثقافتهم- اتحاد الكتاب العرب- دمشق ١٩٩٨.

٣- لا أملك احصائية علمية لعدد الساعات التي يقضيها الطفل العربي أمام التلفاز، ولكن هذا الساعات لا تقل عن أربع عشرة ساعة أسبوعياً، بمعدل ساعتين في اليوم، بالنسبة إلى الطفل بين السادسة والثانية عشرة، وهو الطفل الذي التحق بالمدرسة الابتدائية. أما الطفل بين الثانية والخامسة، وهو طفل لم يلتحق برياض الأطفال غالباً فلا تقل ساعات المشاهدة لديه عن ثمان وعشرين ساعة أسبوعياً، بمعدل أربع ساعات يومياً. للمقارنة بين ساعات المشاهدة لدى الطفل العربي والطفل الأمريكي انظر ص٢١ وما بعد من: وين، ماري- الاطفال والإدمان التلفزيوني- ترجمة: عبدالفتاح الصبحي - عالم المعرفة٢٤٧- الكويت ١٩٩٩.

٤- لعل إخوان الصفاء أول من آمن بحاجة الخيال إلى الحرية. انظر ٣/٤١٦-٤٢٠ من: رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء- دار صادر- بيروت ١٩٥٧. وانظر تحليلاً لمفهوم الخيال عند إخوان الصفاء في ص٤٩ وما بعد من: الفيصل، د.سمر روحي- أدب الأطفال وثقافتهم- مرجع سبق ذكره.

٥- كتب المسلسل الدكتور محمد المنسي قنديل (نُشِر المسلسل بالاسم المختصر: محمد المنسي)، ورسمه محمد بيرم.

٦- كتب المسلسل أحمد محمد (أعتقد بأنه أحمد عمر رئيس تحرير مجلة ماجد)، ورسمه مصطفى رحمة.

٧- كتب المسلسل أحمد محمد، ورسمته آمنة الحمادي.

٨- كتب المسلسل ورسمه أحمد الخطيب.

٩- كتب المسلسل الدكتور محمد المنسي قنديل (نُشِر المسلسل بالاسم المختصر: محمد قنديل)، ورسمه هاني دراج.

١٠- انظر حول أهمية السمع والبصر في تذوق الجمال عند الطفل ص٦٦ وما بعد من: الفيصل، سمر روحي- ثقافة الطفل العربي- اتحاد الكتاب العرب- دمشق ١٩٨٧.

١١-راجع تفصيلات المراحل الثلاث في: قصص الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية- سمر روحي الفيصل- دار الإرشاد- حمص ١٩٧٩. والقصة في التربية- د. عبد العزيز عبد المجيد- دار المعارف- القاهرة- الط٦- ١٩٧٣.

١٢- القائلون بمناقشة الطفل بعد الانتهاء من سرد القصة فريقان: فريق يرفض هذه المناقشة لأنها تهبط بالمتعة التي حصل عليها الطفل، وفريق يقبل هذه المناقشة ولا يمنع من تدوين أسئلة في نهاية القصة المطبوعة تؤدي الغرض نفسه. ومسوغ هذا الفريق تربوي صرف، هو التأكُّد من وصول المعاني والدلالات والفهم الكلي إلى الطفل. انظر حول ذلك:

- ص ٣٩ وما بعد من: القصة في التربية- د. عبد العزيز عبدالمجيد.
- ص١١٤ وما بعد من: قصص الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية- سمر روحي الفيصل.
- ص ١٧٨ وما بعد من: أحاديث عن تربية الأطفال - جوكوفسكايا (دار التقدم- موسكو ١٩٧٧).

١٣- المراد بمصطلح المدارس الخلفية كلُّ مؤثِّر في تربية الطفل خارج التربية النظامية الرسمية التي تنهض بها وزارة التربية.

١٤- انظر ص١٠٧ وما بعد من: وين، ماري- الأطفال والإدمان التلفزيوني- مرجع سبق ذكره.

١٥- مصطلح (قصص الخيال العلمي) الذي ابتدعه هوغو جونز بتش عام ١٩٢٦ غامض جداً في اللغة العربية. وقد حاولتُ توضيحه من خلال تفكيكه وإعادة تركيبه. انظر: قصص الخيال العلمي- الفصل الثالث من: أدب الأطفال وثقافتهم.

❖❖❖

سلوك السرقة لدى الطفل، دوافعه وكيفية التعامل معه:

د. محمد عباس نور الدين

لماذا يلجأ بعض الأطفال إلى سرقة أشياء من منازلهم أو سرقة نقود من والديهم، أو سرقة أدوات مدرسية من رفاقهم في المدرسة...؟ وما هي الأسباب التي تدفع الأطفال إلى السرقة؟ وهل يمكن اعتبار سرقة أشياء من المنزل أو من الوالدين سرقة فعلا؟ وهل هناك ما يبرر غضب الآباء وقلقهم عندما يكتشفون أن أحد أبنائهم امتدت يده إلى ما ليس له فيه حق؟ وكيف يجب على الآباء أن يتصرفوا عندما يتبين لهم أن ابنهم ارتكب فعل سرقة؟ أسئلة نحاول الإجابة عليها في هذه المقاربة النفسية الاجتماعية التي تسلط الضوء على ظاهرة سلوك السرقة لدى الطفل من جوانبها المختلفة.

متى يكون الطفل سارقا؟

يقول "أرسطو": "لايمكن اعتبار انسان ما سارقا لمجرد أنه سرق". وقد يفهم من هذا القول أن هناك شروطا يجب توفرها في الشخص الذي يسرق لكي يعتبر سارقا، فالطفل الذي لم يتمثل بعد معنى الملكية الفردية ليميز بين ما له وما للآخرين، ولم يستوعب بعد معنى الخير والشر بحيث يعتبر السرقة شراً والأمانة خيراً، إن طفلا كهذا لا يمكن اعتباره "سارقا" إذا ما أقدم على استحواذ ما ليس له. لذا ذهب بعض علماء النفس إلى أن الطفل يدرك معنى السرقة ابتداء من السنة السادسة أو السابعة، وهي السنة التي يدخل فيها المدرسة حيث يبدأ يتكون لديه ما يمكن تسميته بالحس الاجتماعي Sens social الذي يساعده على التعامل مع الآخرين على أساس الحقوق والواجبات. والطفل الذي يسرق شيئاً بسيطاً، وبكيفية عابرة، دون أن يلحق الضرر بالآخرين، لا يمكن اعتباره سارقا. على عكس ما هو الأمر بالنسبة للطفل الذي يدرك معنى الملكية الشخصية ومعنى القيمة الأخلاقية على أساس تمييزه بين الخير والشر، والذي يكرر إقدامه على السرقة. إن سلوكاً من هذا النوع يقدم عليه الطفل يجعلنا نتساءل عن الأسباب التي دفعته للميل إلى ارتكاب هذا السلوك[1].

١- راجع: De Ajuriaguerra (J), Manuel de psychiatrie de l'enfant. 2e Ed MASSON. Paris. 1980. p1009

يشير المحلل النفسي الأمريكي "**برونو بتلهايم**" إلى أن قلة من الأطفال لا يرتكبون سرقات بسيطة في طفولتهم، إما لشراء أشياء يرغبون في اقتنائها، أو لكسب صداقة رفاقهم، أو يسرقون من والديهم بدافع الرغبة في معاقبتهم، حتى إن بعض الأطفال يسرقون بدافع لا شعوري للاستمتاع بتلك القشعريرة التي تنتابهم أثناء عملية السرقة، أو لكي يثبتوا لأنفسهم أنهم يتوفرون على الشجاعة والحيلة أو ليتأكدوا بأن الحظ إلى جانبهم... إلى غير ذلك من الدوافع اللاشعورية التي قد تكون السبب الرئيسي في ميل الطفل إلى السرق[٢].

ويستشهد "**بتلهايم**" بحادثة وقعت له في طفولته حيث أقدم على اخفاء بعض النقود لشخص كان يعيش مع أسرته دون أن يدرك سبب إقدامه على هذا العمل. وظل طيلة اليوم وهو يشعر بالخوف من أن يكتشف أمر سرقته للنقود. وفي اليوم التالي، لم يحتمل استمرار شعوره بالخوف وأرجع النقود إلى مكانها، وشعر بارتياح كبير وتساءل عن سبب إقدامه على سرقة هذه النقود رغم أنه لم يكن راغبا في صرفها. ويقول "بتلهايم" بأن حالة من الغضب انتابته لكونه تعرض لإغراء السرقة من طرف شخص لم يكن يعرف أنه فقد شيئاً ما. ويضيف بأنه أدرك، رغم صغر سنه، بأنه بإقدامه على السرقة أراد أن يعاقب هذا الشخص الذي عرّضه لإغراء ارتكاب السرقة، وشعر بارتياح كبير لأن أحداً لم يكتشف ما قام به، إلا أن شعوره بتأنيب الضمير كان مؤلما إلى درجة أنه لم يفكر طيلة حياته أن يستحوذ على شيء ليس له[٣].

قلق الآباء من سرقة الطفل:

كثيرا ما يلاحظ الآباء لجوء أطفالهم إلى سرقة بعض الأشياء من المنزل، كأن يسرق الطفل بعض النقود من والديه، وهذا النوع من السرقة هو الغالب داخل الأسرة، أو يسرق الأشياء التي لوالديه أو إخوته وينكر أنه سرقها. وقد تقع خلافات بين الأبناء لاتهام بعضهم البعض بسرقة أشياء تخصهم. وغالباً ما تثير مثل هذه السرقات قلق الآباء وخوفهم من أن يصبح الطفل منحرفا في المستقبل. وقد يصل بهم الأمر إلى درجة وصم الطفل بأنه سارق ومنحرف، وأحيانا يتعمدون وصم الطفل بذلك أمام الآخرين (الأقارب أو رفاق الطفل...) اعتقاداً منهم أن موقفهم هذا سيساعد على عدم تكرار الطفل للسرقة وبالتالي وقايته من الانحراف في المستقبل. وعندما يفتضح أمر إقدام الطفل على السرقة داخل الأسرة ينتاب الآباء شعور بالغضب والخوف وأحيانا الخجل والإحراج خاصة إذا كان ضحية السرقة أحد الأقارب أو الأصدقاء الذين يزورون الأسرة من حين لآخر. ويبدي الآباء في مثل هذه الحالة استغرابهم الشديد من سلوك الطفل ويتساءلون: لماذا يقدم الطفل على السرقة ما دمنا نوفر له جميع ما يحتاج إليه ولا نبخل عليه في شيء ونستجيب لمعظم رغباته؟ وقد يبلغ حرج الآباء ذروته عندما يكتشفون أن طفلهم يستمر في سلوك السرقة داخل المدرسة فيسرق بعض أدوات رفاقه مما يضطر المدرسة إلى ابلاغ الوالدين بذلك. ومما يزيد في خوف الآباء وحرجهم شعورهم بأن الطفل لم يعد خاضعا بما فيه الكفاية لسلطتهم، بل إنه يتحدى سلطتهم بتكرار

٢- (المرجع) BETTELHEIM (Bruno), être des parents acceptables. Collection "Réponses". Ed. Robert Laffont. Paris 1988;132-133.

المرجع مترجم من اللغة الأمريكية ويحمل عنوان A Good Enugh parent. 1987.

٣- المرجع السابق نفسه.

إقدامه على فعل السرقة رغم كل ما يوفرون له.

وإذا كنا نتفهم قلق الآباء وحرجهم في مثل هذه الحالة إلا أن على الآباء أن يدركوا جيداً أمرين، **أولهما** أن الطفل في سنواته الأولى غير قادر على ضبط رغباته ضبطا صارما بحيث يقاوم جميع الإغراءات التي يتعرض لها. **وثانيهما** أن الطفل لم يتمثل بعد بكيفية دقيقة فكرة الخير والشر أو فكرة القيم الأخلاقية بصفة عامة. وقلق الآباء يستند إلى قناعاتهم بضرورة احترام ملكية الآخرين وبأن فعل السرقة يعتبر في حد ذاته عملا لا أخلاقيا، وهذه القناعات لم تترسخ بعد في سلوك الطفل بالشكل الذي هي عليه لدى الآباء. وحتى عندما يسرق الطفل بعض أدوات رفاقه في المدرسة فإن الأمر لا يدعو إلى قلق الوالدين وخوفهما كما يحدث في كثير من الأحيان. فسرقة الطفل داخل المدرسة تماثل سرقته داخل المنزل من حيث أنها تتم في إطار ضيق وتحت تأثير ظروف تغري الطفل بالسرقة.

إلا أن سرقة الطفل تصبح مؤشرا يدعو للقلق عندما تتكرر خارج المنزل وخارج الأسرة، كأن يلجأ الطفل إلى السرقة في أماكن عمومية: سرقة من المحلات التجارية ومن المكتبات... إلخ. مثل هذا السلوك يمكن أن يتطور إلى أن يصبح انحرافاً في شخصية الطفل عندما يبلغ مرحلة المراهقة حيث يقدم على سرقات تشكل اعتداء واضحا على الآخرين، وتعتبر تحديا للقيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

سرقة الطفل كمؤشر على وجود خلل في علاقته بأسرته:

يقول المحلل النفسي الفرنسي "أجوريا غيرا" "إذا شعر الطفل أنه فعلا مساو لضحيته فإنه لن يشعر أبداً بالحاجة إلى السرقة، إنه يمكن أن يعطي أو يأخذ"[٤].. نفهم من هذا القول أن إقدام الطفل على سرقة أشياء من منزله يعتبر مؤشراً على وجود خلل في علاقة الطفل بأسرته. في هذه الحالة أن السرقة يمكن أن ينظر إليها كخطاب غير مباشر موجه للوالدين على الخصوص لكي يأخذا بعين الاعتبار حاجيات الطفل ورغباته. فالسرقة كما يرى "لوزيل" ليست مجرد استحواذ الطفل على ما ليس له وإنما هي أيضا تمثل لحظة خاصة في علاقة الطفل بوالديه يعبر الطفل من خلالها عن الخلل الذي ينتاب علاقته بوالديه وبباقي أفراد أسرته[٥].

وفي هذا الشأن يقول عالم التربية البريطاني الدكتور "ألكسندر سذرلند نيل": **"إن إنسانا سعيدا لايفكر أبدا أمن اجتماع، ولا يدعو إلى الحرب، ولا يتعدى على إنسان آخر، والمرأة السعيدة لاتبحث أبداً أن تثير نزاعا مع زوجها أو مع أبنائها... كما أن الانسان السعيد لا يمكن له أبداً أن يرتكب جريمة قتل أو سرقة"**[٦].

وقد يكون دافع الطفل للسرقة من منزل الأسرة يتمثل في ما يلي:[٧]

٤- راجع: AJURIAGUERRA. OP.CIT. P.1011

٥- راجع: LAUZE (J.P.). L'enfant voleur. P.U.F. Paris. 1966

٦- راجع: NEIL (A.S.), Libers enfants de Sumerhill.éd. Maspero. Paris. 1974. p 13.

٧- القوصي (عبدالعزيز). أسس الصحة النفسية. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. ١٩٥٦. ص٤٠٣.

أ- **سرقة من أجل الانتقام:** قد يكون سلوك السرقة، خاصة في الأسرة التي تتميز بسلطوية مفرطة لأحد الأبوين أو كليهما، بدافع الانتقام حيث يشعر الطفل بعدم قدرته على المواجهة والتعبير الحر عن رغباته وميوله، ونتيجة لذلك يلجأ الطفل إلى سرقة أشياء تخص والديه كتعبير عن رغبته في الانتقام منهما بالنظر لتجاهلما لرغباته وحاجياته وعدم إعطائه الفرصة لإشباعها والتعبير عن أفكاره ومواقفه. فالشيء المسروق يعتبر بالنسبة للطفل رمزاً للسلطة التي تقهره والمتمثله في والده أو في والديه معا. وسرقة الطفل من والديه تشكل في كثير من الحالات إحدى الآليات أو الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها الطفل في مواجهته لسلطة والديه التي لايستطيع مواجهتها بالأساليب المباشرة، خاصة وأنه يشعر بأن سلطة والديه، رغم ما تمارسه عليه من قهر، فإنها توفر له الحماية وإشباع الكثير من الرغبات.

ب- **السرقة كتعويض عن الشعور بالنقص:** إن الطفل يكوّن صورته عن ذاته من خلال تعامل أسرته معه، وبصفة خاصة تعامل والديه. وعندما يقوم هذا التعامل على أساس تحقير الطفل وتخجيله فإنه لن تتاح له فرصة تكوين صورة إيجابية عن ذاته. ونتيجة لذلك سينتابه شعور بالنقص وتبخيس الذات قد يصل به أحيانا إلى إظهار نزعة "**ماسوشية**" Massochisme تتجلى على الخصوص في الشعور باللذة من خلال تحقير الذات وإيلامها. وتحت تأثير شعوره بالنقص قد يلجأ إلى سلسلة من السلوكات السلبية من بينها السرقة التي تمنحه شعوراً زائفاً بالنجاح كتعويض عن ما يشعر به من نقص ودونيه. فكأنه من خلال السرقة يريد أن يتغلب على الصورة السلبية التي كونها عن ذاته نتيجة المعاملة القاسية أو اللامبالية التي يلقاها من طرف أسرته والمحيطين به.

ج- **السرقة بسبب فقدان الحب والعطف:** هذا النوع من السرقة شائع لدى الأطفال الذين يعانون من انعدام عطف الأبوين أو من ينوب عنهما. فكأن الطفل، وقد فقد عطف والديه، يحاول الاستحواذ على شيء ما كبديل عن العطف الذي افتقده. وليس من باب الصدفة أن نرى أن السرقة تشكل نسبة كبيرة من جنح الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مفككة ولا توفر لأبنائها حدا أدنى من العطف والرعاية والحب.

والدوافع الثلاثة، سرقة من أجل الانتقام وسرقة كتعبير عن الشعور بالنقص وسرقة بسبب فقدان الحب والعطف، قد تتوفر لدى طفل واحد فيقدم على السرقة تحت تأثير هذه الدوافع الثلاثة، مما يعيق الجهود الرامية إلى علاجه من جنحة السرقة.

ما العمل عندما يكتشف الآباء أن ابنهم يسرق؟

هناك حقيقة نتجاهلها نحن الآباء وهي أن معظمنا، إن لم يكن جميعنا، قد قمنا في مرحلة ما من طفولتنا بإخفاء بعض الأشياء التي ليست لنا، أو بعبارة أخرى تعمدنا سرقة بعض الأشياء ونحن نعلم أنها ليست لنا. ومهما كانت هذه الأشياء بسيطة، قطعة حلوى مثلا، فإن فعل الاستحواذ عليها بدون علم صاحبها وبدون استئذانه هو نوع من السرقة.

إذن ليس هناك ما يبرر تهويل الأمر عندما نكتشف أن أحد أطفالنا أقدم على سرقة شيء ما من منزل الأسرة أو من رفاقه بالمدرسة. وإن مواجهتنا لهذا الموقف يجب أن تكون مواجهة عقلانية بعيدة عن التشنج والغضب والانفعال. وعندما يكون خطابنا الموجه للطفل خطابا عقلانيا هادئا فإن الطفل يتقبله ويقتنع بمضمونه. أما خطاب الغضب المشحون بالانفعال والتهديد فيمكن أن يؤدي إلى نتائج آنية تبدو للوهلة الأولى إيجابية، إلا أن هذا الخطاب لن يؤثر في سلوك الطفل على المدى البعيد ما دام يفتقد للإقناع والحجة المنطقية. وإذا أدرك الآباء هذه الحقيقة واقتنعوا بجدواها بإمكانهم خلق جو من الثقة المتبادلة مع أطفالهم يتيح لهم الفرصة لتمرير خطابهم إليهم دون أن يتوقعوا من هؤلاء الأطفال اتخاذ مواقف تتسم بالعناد والتحدي.

وهذا لا يعني أن علينا أن نتخذ موقف اللامبالاة عندما نكتشف أن أحد أطفالنا أقدم على سرقة أشياء لا تخصه، بل ما رمينا إليه هو أن نشعر الطفل أننا نتفهم الإغراء الذي تعرض له، وهو إغراء غالبا ما استسلمنا له في طفولتنا، إلا أننا نحاول أن نحثه على مقاومة هذا الإغراء وعدم الاستسلام له الأمر الذي يبعث فينا الارتياح والرضى عن سلوك طفلنا. ولاننسى أن الطفل يهمه كثيراً أن يشعر باستمرار حب والديه له مما يجعله يشعر بالأمن والطمأنينة ويمنحه الثقة بالنفس. وإذا شعر الطفل أن انتقادنا له، وعدم موافقتنا على السرقة التي أقدم عليها، لن يؤثر على حبنا له وعطفنا عليه، فإنه سيتقبل انتقادنا له ويتفهم رفضنا لما قام به، وبالتالي يمتنع عن تكرار ما أقدم عليه من فعل السرقة.

إننا عندما نبدي تفهمنا للإغراء الذي تعرض له الطفل والدافع الذي جعله يقدم على فعله فإننا بذلك نفسح المجال أمام حدوث حوار بيننا وبين الطفل. وفي مثل هذه الحالة إن أمامنا فرصة جيدة لكي ينتهي الحوار بتعهد الطفل بأن لايكرر ثانية سرقة أشياء ليست له.

إن إبداء التفهم لما أقدم عليه الطفل، بعيدا عن التجريح والتخجيل والإهانة..، يعطي الطفل فرصة الاحتفاظ بتقديره لذاته وعدم الشعور بالإحباط. يكفي الطفل في هذه الحالة أن يقتنع بخطأ ما أقدم عليه ويبدي شعوراً بالندم، وبذلك نعزز مقاومته للإغراء مرة أخرى، وبالتالي نقوي لديه الالتزام بقيم الصدق والأمانة. وفي نفس الوقت يشعر الطفل باستمرار حبنا وحمايتنا له، ويحتفظ بصورة إيجابية عن ذاته[٨].

وإذا كنا نؤمن بأن "**النفس أمارة بالسوء**" فيجب علينا أن نغفر للطفل استسلامه لرغبة الاستحواذ على بعض الأشياء التي ليست في ملكيته، خاصة إذا علمنا أن "**النفس اللوامة**" أو ما يمكن تسميته بالضمير الأخلاقي أو الأنا الأعلى على حد تعبير "**فرويد**" لم يتكون بعد بشكل يجعل الطفل يغلّب في سلوكه نزعة الخير على نزعة الشر. ولكي نبقى على قنوات الاتصال مفتوحة بيننا وبين الطفل علينا أن نبدي تفهما، ولا أقول استحسانا، لسلوك الطفل وعدم قدرته على مقاومة الإغراء الذي تعرض له.

بالإضافة إلى ذلك، وفي إطار تجنيب الطفل المواقف التي تغريه بالسرقة، علينا- ما أمكن-

٨- راجع: HIJAZI (M). Délinquance Juvenile et réalisation de soi. Ed MASSON. Paris. 1966.

أن لا نتيح له فرصة التعرض لبعض هذه المواقف، فلا نترك له مثلا حرية الاستحواذ على النقود أو الأشياء التي نخشى أن تغريه بسرقتها، ولا نغض الطرف عنه إذا لا حظنا أنه يميل إلى إخفاء أشياء ليست له... بل على العكس من ذلك علينا أن نسائل أنفسنا عن سبب ظهور مثل هذا السلوك لدى الطفل، وما هي الدوافع الحقيقية التي تكمن وراءه، وبالتالي ما هي الوسيلة لجعل الطفل يقلع عن مثل هذا السلوك. أما تخجيل الطفل ومعاقبته بعنف من شأنه أن يعطيه تبريراً لعدم الشعور بالذنب، ذلك أن العقاب يشعره بأنه دفع ثمن الخطأ الذي ارتكبه، ولم يعد هناك ما يبرر مؤاخذته على ما قام به.

وهكذا عندما نكتشف أن الطفل امتدت يده إلى ما ليس له فإننا ننصح بأن نلتزم بما يلي:

١- أن لا ننفعل ونحافظ على هدوئنا الأمر الذي يعتبر شرطا ضروريا لقبول الطفل توجيهاتنا ونصائحنا.

٢- أن نشرح للطفل بأن ليس من حقه أن يستحوذ على شيء يمتلكه غيره دون أن يستأذن منه.

٣- لا نتهم الطفل بأنه سارق ونصمه بأنه لص... لأن من شأن ذلك أن يشعره بالمهانة مما يضعف من تقديره لذاته.

٤- لنساعد الطفل على ترسيخ شعوره بالملكية، لكي يتعود أن يحترم ما له وما للآخرين، وذلك بأن تكون له أشياؤه الخاصة (لعب، أدوات، صور، كتب... إلخ) التي نعوده المحافظة عليها. كما نتيح له أن يتصرف بها كأن يبادلها مع إخوته أو أصدقائه... كل ذلك قصد تنمية شعور الملكية لديه بحيث يحافظ على ما يملك ويحترم ما يملكه الآخرون. وما لم نعود الطفل أن يحترم ملكية الآخرين ويتغلب على إغراء الاستحواذ على ما ليس له، فإننا لن نفاجأ عندما يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة إذا تجسد الميل للسرقة في أفعال قد تجره إلى الانحراف. ويشير "**لوزيل**" في دراسته القيمة للطفل السارق إلى أن ظاهرة السرقة ترتبط في مرحلة المراهقة بالتغيرات النفسية والفزيولوجية التي تطرأ على المراهق وبتوتر علاقاته بالوسط الذي يعيش فيه لا سيما علاقاته بأفراد أسرته[٩]. ويبلغ سلوك السرقة درجته القصوى في الخطورة لدى المراهق عندما يتم بكيفية جماعية من طرف زمر المراهقين مما يخفف من شعور المراهق بالإدانة ويقوي ميله لتحدي المجتمع والانزلاق في عالم الجنوح والانحراف[١٠].

٩- راجع: (LAUZEL (J.P), Op. Cit.

١٠- CORDEIRO (J.C.), L'adilescent et sa famille. Ed. Privat. Toulouse. 1975. p. 80.

الانتـــــرنت التـــــربوي

د. بدر عمر العمر

• هل شخصية الطفل تحدد منذ الولادة؟

تقول (جودث فيورست) Judith Viorst بأنه مهما كانت طبيعة شخصية إبنك الآن فهي قد وجدت منذ الولادة .لكن ذلك لايعني بأن لا يوجد مجال للأبويين لعمل شيء حيالها.

تبدأ الكاتبة بالحديث عن إبنها (ألكسندر) فتذكر أنه جاءإلى هذا العالم وهو مليء بالحيوية ومغامر لا يخشي الخوف .فهو يقوم بتجربة كل ما يتصل بة من أشياء ويتسلق خارج سريره ويقوم بالحبو في أرجاءالمنزل. ونتيجة لذلك فقد تم اصطحابه إلى غرفة الطوارىء في المستشفي أكثر من مرة نتيجة إصابته نتيجة قفزة من الطاولة أو تناول لبعض المنظفات أو جرحه لأنه يمشي دون أن يلبس حذاءه، وكان يحشر رأسه في الفتحات الضيقة. وكثيرا ما تطلب منه الهدوءوالجلوس لكي يستخدم الألوان ولكن دون جدوى. إن أكثر ما يثير انتباهه ويمتعه هو التعلق في الأماكن المرتفعة والخطرة. ونظرا لكثرة العلامات الدالة على إصابته تتساءل دائما كيف تمكن من النجاة من كل تلك المخاطر.

تضيف الكاتبة بأن إبن زميلتها وأسمه (جوش) josh إتصف منذ الصغر بالإصرار على التصرف وفق رغباته. فكان يأكل وينام متى أراد ولم تفلح معه محاولات الأبويين لتنظيم جدوله، لدرجة أنه رفض أيضا التدرب على قضاء حاجته في الحمام، وقد درب نفسه فقط عندما أصبح مستعدا لذلك. وقد كان يجادل أبويه في كل شيء.وباختصار فقد كان عنيدا جدا.

• جدل الوراثة أم البيئة.

نحن نسمع كثيرا عن الطبيعة، الوراثة، الجينات والتركيب البيولوجي وهي أمور لاتتشكل حسب نوع البيئة. لقد مر زمن، غير بعيد، عندما كان ينظر للبيئة بأنها المؤثر الأهم

وبناءعليه فقد كان يسأل الأبويين عن كل ما يفعله الطفل. لقد بدأالحديث الآن بالتحويل إلى أن الأطفال يولدون وهم مزودون بطبائعهم الخاصة، وقد دفع ذلك الآباء إلى التساؤل عن ماذا يمكنهم عمله إذن، أكثر مراقبتهم للطبيعة وهى تأخذ مجراها. لنأخذ على سبيل المثال الطفلة (جاسيكا) Jessica التي ولدت وهي تعاني من حساسية مفرطة، حيث من السهل أن تستثار. فقد كان كل ما يحيط بها يضايقها مثل الصوت العالي لأبيها أو فرشاة شعرها أو حتى رائحة منظف الملابس. بل أكثر من ذلك فإن جميع ما يصل إلى حواسها يثيرها ويدفعها للضجر أو الانسحاب من الموقف. وعندما وصلت لسن الثامنة كانت طفلة لا تطاق بين زميلاتها وحتى في المنزل. وهنا السؤال يطرح نفسه هل هذه الخواص التي ولدت معها قد حددت من هي بالضبط؟ وماذا يمكن للوالدين عمله؟

يقول الدكتور (ستانلي جرينسيان) Stanley Greenspan وهو معالج نفسي في جامعة جورج واشنطن بأن هناك الكثير الذي يمكن عمله، من منطلق بأن الشخصية هي تفاعل بين التكوين الوراثي والظروف البيئية. أما كيفية تفاعلهمايعتمد على الطريقة التي يستجيب إليها الأبوين.

- **خمسة أنماط من الشخصية.**

يقول الدكتور(جرينسبان) بأن الأطفال يندرجون تحت خمسة أنماط من الشخصية، وقد تسبب كل منها مشكله خاصة. النمط الأول هو الطفل الحساس والخائف جدا. وهذا النوع هو الذي تنتمي إليه (جسيكا). النمط الثاني هو الطفل عديم الخوف وهو مثل الطفل (ألكسندر). والنمط الثالث هو الطفل العنيد مثل (جوش). والنمط الرابع هو الطفل المنسحب والذي يندس دائما بين خيالاته.

والنمط الأخير هو الطفل الشارد الذي يصعب عليه معالجة المعلومات التي تصل إليه.

إن الآباء الحريصين يستطيعون تطويع أسلوب تربيتهم حسب نوعية الطفل .فعند التعامل مع الطفل ذي الحساسية المفرطة، لا بد أن يتصرف الأبوين بطريقة رقيقة وفي الوقت نفسه يشجعون لديه الإستقلاليه وتأكيد الذات ويقول الدكتور (جرينسبان) بأن والدي (جسيكا) لابد أن يخاطباها بصوت ذي طبقة معينة ومستوى معين عند ملامستها يحقق لديها درجة من الاطمئنان، ويحاولا تشجيعها على التعامل مع الآخرين. وقد يكون الأمر أصعب عندما يكون عمرها ٨ سنوات لكن يمكن أن تنظم بيئتها على أساس أن يكون هناك صديقان للعب جديدان كل أسبوع في البداية حتى يصل الأمر إلى تقديم صديق للعب كل يوم. وعلى الأبوين تشجيعها أيضا على التحدث عن حساسيتها الجسمية، فعندما تتحدث عن جوانب عدم ارتياحها فإن ذلك يعطيها الفرصةللتعامل معها بشكل أفضل . وهكذا يبدو أن الغايةليست بتغيير أحكام الطبيعة بل في التعامل معها بشكل بناء، أي أن تصبح هذه الطبيعة ميزة وليست مشكلة.

● التأكيد على جوانب القوة في شخصية الطفل

إن الطفل العنيف سوف يصبح أكثر عنفا وأكثر عداءً للمجتمع إذا كبر إذا لم يتمكن الأبوان من وضع حد لذلك لكن الصورة قد تتغير إذا تمكن الأبوان من توفير فرص للطفل لتفريغ طاقته الجسمية ضمن ضوابط محدودة. عند التعامل مع هذه النوعية من الأطفال، فإنه ليس من المنطق أن يطلب منه مثلا الجلوس بهدوء حتى ينهي طعامه، لكن في الوقت نفسه لايسمح له بالتحرش بالأطفال الآخرين .ويقترح الدكتور (جرنسبان) أن يقوم الأبوان بسؤال الطفل عن سبب قيامه بأفعاله هذه، لإعطائه الفرصة في أن يفكر بالاختبارات المختلفة التي لديه بدلا من أن يقوم بتنفيذ كل ما يعن له.

أما فيما يتعلق بطبيعة (ألكساندر) المغامر، فقد أصبح مشاركا في مسابقة الماراثون وتسلق الجبال . تقول والدته أنه كان عليها تحمل بعض مغامراته الأمر الذي سمح لها برسم خطوط حمراءلتصرفاته، وعندما تحين الفرصة وتقول لا .. يستجيب إلى هذه النواهي. إضافة إلى ذلك فقد تعلم من أخطائه ولم يعد يقوم بمخاطر غير محسوبة لكن بقى سلوك المخاطرة هو السلوك السائد في حياته.

لقد تعلمت والدة (جوش) أن تضع حدود لصلابة رأيه دون أن تكون هجومية في ذلك. فكانت تطلب منه دائما أن يتفقا على حلول لسلوكياته معا وقد تحول (جوش) مع الوقت إلي طفل أنيق ومرح. كما وجد (جوش) عملا مناسبا له يتصف بمجال أوسع للمبادرة والإستقلالية بدلا من اتباع الأوامر.

وتقول والدته: لقد احتفظ (جوش) بشخصيته الحقيقية، من حيث أنه يسير الأمور كما يرى، كلما سنحت له الفرصة لذلك.

في حالة أن يكون الطفل سلبيا يستطيع والداه بلطف أن يسحباه منها دون إصابة ذاته الداخلية بالأذى. ويمكن تحقيق ذلك من خلال اصطناع الألعاب التعاونية والتى تحتاج إلى تفاعل مع الآخرين.

بالنسبة للطفل الشارد والذي لا يستطيع التركيز على موضوع معين، يمكن الاستعانة بالموضوعات المصورة ويطلب منه أن يتحدث عن محتواها.

ما هو المهم؟

هل تفيد طرق التنشئة؟ يرد ثلاثة من العلماء وهم مؤلفو كتاب (ليس في جيناتنا) Not in Our Genes، بالإيجاب، من حيث أنه يصعب التفكير في سلوك اجتماعي مرتبط فقط بالتكوين الجيني دون التمكن من تعديله من خلال التشكيل الاجتماعي. كما يرد نوع آخر من العلماء بأن هذا التصور يبالغ في التفاؤل، حيث أن التكوين الجيني هو قدرنا وهو الذي يشكل طريقة تعاملنا مع البيئة التي نعيش فيها. ويحسم الدكتور (جرنسبان) الأمر بأن الخلاف بين الموقفين قائماً منذ فترة طويلة، ويعتقد بأن قيمنا الخاصة بالتعاطف والابتكار

والشرف والحب والثقة جميعها محصلة إلى نوع وتاريخ العلاقة بين الطفل ووالديه وليس للجينات فقط.. لذلك عندما يثار سؤال عن ماذا يمكن للأبوين عمله نقول (كثيرا...).

● كيف تربى ابنك على القيم الحسنة

تقول (أن فيلد) Ann field بأن العالم اليوم غداً أكثر تعقيداً من السابق، لكن مازال هناك مجال لتعليم الأطفال الأمانة والطيبة والشجاعة. إن عالم اليوم عالم صاخب وسريع الوقع لدرجة أنه يبدو من الصعب تعليم الأطفال العادات والقواعد الاجتماعية الحسنة. فهم يشاهدون في التلفزيون ويسمعون من الآخرين عن الجرائم التي ترتكب يوميا. وهذا كله يثير القلق لدى الآباء بأن أبنائهم قد يتأثرون في هذا نتيجة أن الآباء لا يجدون الوقت الكافي للتعامل مع الأبناء. لكن والحقيقة تقال بأن الفرصة مازالت قائمة لغرس القيم الحسنة لدى الأبناء من خلال استراق بعض الوقت يوميا في إطار هذه الحياة الصاخبة من خلال اقتناص الفرص التالية:

● تناول الوجبات معا:

من المستحسن الجلوس مع الأبناء بانتظام والتحدث معهم كلما كان ذلك ممكنا. لأن مجرد التواصل مع الأبناء من خلال التحدث يفتح المجال لتبادل المعلومات وتعويد الطفل على التفكير المستقل وغرس الاحترام، والولاء والمسئولية. إن هذا المناخ يساعد الطفل على بناء الثقة بالنفس وتأكيد الذات. وكما يقول بعض العلماء أنه بدون بناء ذات داخلية قوية ومتماسكة يجد البعض صعوبة في العطف ومساعدة الآخرين.

فهل من الصعب تنظيم الوقت بصورة تتيح الفرصة لتناول الوجبات معا سواء في الغذاء أو العشاء حيث تكون فيها فرصة كبيرة للتخاطب والتحاور؟

● استغل فترة إيواء الطفل إلى الفراش:

تعد فترة الذهاب للنوم من الفترات المناسبة للقيام بمراجعة أحداث اليوم كله حيث يشعر الطفل بالإطمئنان أكثر. فعندما يعرف الطفل بأن هناك من يستمع إلى أحداثه اليومية كالمشكلات التي مر بها أو الإنجازات التي حققها أو المخاوف والارتباك الذي تعرض له سوف يحس بقيمته الذاتية وسوف يتعلم كيف يكون طيباً ومقدراً للآخرين.

● عَود الطفل على العطاء:

إن تعويد الطفل على المشاركة والعطاء من الخصال الهامة جداً التي يجب أن تشجع دائما. فيمكن للأسرة أن تنتهج أسلوب الاشتراك بوضع حصّالة منزلية يضع كل فرد في الأسرة مبلغاً من المال، وفي نهاية كل شهر يعطي ما تجمع من نقود إلى المحتاجين.

أو أن يطلب من الأطفال التبرع ببعض من ألعابهم إلى الأطفال المحتاجين، سواء في بلدة أو البلدان التي يتعرض أهلها وأطفالها إلى نكبات.

- **التحكم في مشاهدة التلفاز:**

من الواجب عدم التساهل مع مشاهدة التلفاز، حيث أنه من الواجب مشاهدته مع الطفل بل ويفترض أن تتم مناقشة ما يشاهده معا حتى موقعه من البرنامج الذي يشاهده. إن الكثير من البرامج التي يعرضها التلفاز لها أهداف إيجابية. لذلك تتيح المناقشة فرصة لمعرفة ماذا يفكر فيه الطفل وعن ما إذا تمكن من استخلاص الأهداف منها

- **راقب من بعد:**

راقب أطفالك من بعد حتى تعرف مدى استخدامهم وتطبيقهم للقيم الحسنة ومدى اندماجهم مع أصدقائهم ونوع الحديث الذي يدور بينهم. وكل ما يحتاجه ذلك هو فترة ملاحظة لمدة عشرة دقائق في روضة الأطفال.

- **استثمر مشاركتهم الوجدانية:**

لقد ثبت علميا بأن للطفل نزعة للمشاركة الوجدانية، وليس أدل على ذلك من قيام الطفل بالبكاء عند رؤيته لطفل آخر يبكي. ويمكنك أن تستثمر ذلك عندما يكبر الطفل. وينصح علماء النفس الطفل بأن يخصص الآباء لأطفالهم عمودين يتضمنان الإجابة على الأسئلة التالية: ماذا فعلت اليوم لأجعل طفلا آخر سعيداً؟ ماذا فعلت اليوم لأجعل طفلاً آخر تعيساً؟ ولماذا؟ وهذا التمرين مفيد جداً للأطفال الذين لديهم مشكلات مع الأطفال الآخرين.

- **أعطهم الفرصة لدفع الفواتير:**

إن قيام الطفل بدفع الفواتير تساعده على معرفة قيمة النقود. فهناك فواتير كثيرة تدفعها الأسرة، مثل فواتير الهاتف والكهرباء والماء، وفاتورة الشراء من الجمعية التعاونية. سوف يتعلم الطفل من ذلك السرعة التي تصرف فيها النقود. وبالنسبة للأطفال الأكبر سناً يمكن إعطائهم مبلغا من المال ويطلب منهم أن يشتروا أكثر من نوع من الفاكهة. وهذا سيعودهم إلى توزيع المبلغ على الأنواع المختلفة من الفاكهة.

- **وجه أنشطته:**

ساعد الطفل على الانخراط والالتزام بنوع واحد من الأنشطة سواء الرياضية أو الفنية والموسيقية التي تقدم في منطقة السكن. إن انخراط الطفل بنشاط واحد من الأنشطة سوف يبني لديه حس المسئولية والإنماء للمجموعة.

● ساعده على فهم وجهة النظر الأخرى:

من المهم على الطفل أن يفهم الأمور من وجهة نظر الآخرين، لذلك عليه أن يضع نفسه مكانهم دائما في كل أمر، فعلى سبيل المثال قد يحدث أن لا يصادق طفلك آخر لذلك لا يشاركه ألعابه ولا يوجه له الدعوة لحفلة عيد ميلاده. ببساطة أطلب من طفلك أن يضع نفسه مكان الطفل الآخر وأنتظر النتيجة.

● أغلق المذياع:

عندما تكون مع الطفل في السيارة أغلق المذياع واستثمر الوقت في الحديث معه. وحاول أن تربط الحديث بالجهة التي تقصدها. فإذا كنت ذاهبا للتسوق وجه الحديث إلى موضوع البيع والشراء. وإذا كنت ذاهبا لزيارة أحد الأقرباء وجه الحديث إلى أهمية التواصل الاجتماعي. وإذا كنت تقله إلى المدرسة وجه الحديث إلى أهمية العلم في الحياة.. وهكذا.

● تحدث معه عن نشاطه في المدرسة:

لكي تبعد الطفل عن جفاف المادة العلمية والدروس التي عليه أن يحفظها، إسترجع معه الأنشطة التي قام بها في المدرسة وبالأخص الأنشطة المحببة، حتى يدرك بأن دور المدرسة لا يقف عند حفظ المعلومات فقط.

● لا تجعل من الحبة قبة:

يجب أن يعرف ولي أمر الطفل بأن هناك قيم ثابتة يجب تأكيدها وهناك أيضا بعض الممارسات الاجتماعية المعتادة. فمثلا الأمانة قيمة اجتماعية يجب المحافظة عليها. مقابل ذلك بعد طريقة تناول الطعام عادة اجتماعية. فبرغم من أن طريقة الأكل يفضل الالتزام بها إلا أنه يجب التغاضي عنها إذا لم يتمكن الطفل الصغير من تأديتها على الوجه المطلوب.

● غير أسلوبك حسب عمر الطفل:

لكل مرحلة سنيّة أسلوب للتعامل معها. إن حديث الأطفال الصغار كثيرا ما يجانب الحقيقة لكن لا يمكن أن تعدّه بأنه كذب فهو يستخدم خياله الواسع. لكن هذا لا يمنع من أن تبين له بأن ما يقوله ليس حقيقياً. وتوضح له أن الحقيقة أمر مطلوب. لكن الأطفال الأكبر سنا يعرفون الفرق بين الصدق والكذب ودور الوالدين هنا هو تسهيل الموقف الذي يساعدهم على تجنب الكذب بل وتشجيعهم على أن يكونوا صادقين.

● كن نموذجا للصدق:

كثيراً ما يغفل الأبوان عن حقيقة أن الأطفال يكتسبون كثيراً من سلوكياتهم من خلال ملاحظة تصرفات الأبوين وليس ما يقال لهم فحسب. فإذا طلب الأب من إبنه أن يخبر زميله

المتصل بالهاتف، بأنه مشغول. وهو غير ذلك. فأول فكرة سوف تخطر على بال الطفل بأن أباه لا يقول الحقيقة. فإذا لا يمنع عليه وأن يتصرف على نفس الشاكله.

- **عود الطفل على القراءة بوقت مبكر:**

إن كثيراً من المفاهيم والقيم يكتسبها الطفل نتيجة لما يقرأ له من قصص في الكتب أو ما يقرؤه هو من قصص تتناسب مع عمره الزمني. إن الأفكار والقيم التي تتضمنها هذه الكتب في هذه الفترة أكثر التصاقا ورسوخا وتمثل القاعدة الأساسية لقيمه.

- **شارك الطفل قصص نجاحك:**

من الأمور الممتعة بالنسبة للطفل هو أن يعرف كيف شق والداه طريق الحياة ومجموعة النجاحات التي حققاها في حياتهم. وبذلك سوف يتم زرع البذرة الأولى للعمل الجاد بالنسبة للطفل. ومن الأمور الهامة التي يجب أن يعرفها الطفل بأن الحياة لا تستقيم عن طريق محاباة الآخرين، بل من المهم جداً أن يقول الفردرأيه بصراحة إذا كان موضوعيا وصائبا. إن ذلك كله سوف يشكل أسلوب تعامل الطفل مع أصدقائه وسوف يجعل منه ذا صوت مرتفع وصريح بينهم.

- **لا تغفل أي أسلوب يعبر عن القيمة:**

في رحلة الأبوين لزرع القيم يجب أن يعضدا كل أسلوب معبر عن القيمة، فإذا أراد الطفل أن يساعد في تجهيز المائدة، يجب أن لا تمنعه من ذلك وأنت تعرف أنه لن يؤدي ذلك بشكل صحيح. وإذا رتب غرفته ولم تكن بعض الأشياء في موقعها الصحيح يجب أن لا يؤاخذ عليها، بل كل ما عليك هو توجيهه. لذلك أن تعليم القيم لا تحتاج إلى وقت بقدر حاجتها إلى صبر.

الكتابة الإبداعية للطفل في الكويت: نماذج قصصية من عقد التسعينات

د. زهرة أحمد حسين علي

رئيسة الهيئة العالمية لكتب الأطفال / فرع الكويت

وعضو هيئة تدريس بقسم اللغة الانجليزية

وآدابها، جامعة الكويت

مقدمة:

ما تزال الأدبيات الإبداعية الموجهة للطفل والمكتوبة بأقلام عربية (أي الغير مترجمة) قاصرة عن تلبية مجمل حاجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية، وما تزال المكتبة العربية للطفل، مقارنة بالمكتبة الغربية، فقيرة كما وكيفا بالكتب ذات المستوى الرفيع، بيد أنه ظهرت حديثا في مجال أدب الطفل في الكويت إضاءات تدعو إلى التفاؤل بأن معضلة فقر مكتبة الطفل العربية يمكن أن تحل لو توفر الدعم اللازم للكوادر البشرية التي كرست جهودها للارتقاء بأدب الطفل وتوسيع دائرة اهتماماته.

لا تقدم هذه المقالة تقييما ومسحا شاملا لأدب الطفل المنشور داخل دولة الكويت، بل تسلط المقالة الضوء على منجزات أدبية منتقاة تستحق الإشادة والثناء ونشرت خلال عقد التسعينات، وبعض هذه المنجزات مؤسساتية، وبعضها الآخر قائمة على مجهودات فردية. واختياري للنماذج التي ستتناولها المقالة محكوم بما استطعت أن أطلع عليه. فكما هو معروف لا توجد في دولة الكويت مكتبة مركزية متخصصة بأدب الطفل، تحتوي على كل أو جل ما تم نشره محليا وعربيا ودوليا في هذا المجال.

تجربة مؤسساتية رائدة:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ومشروع الكتاب الشهري للطفل:

كان عام ١٩٩٥ مشهودا في رحلة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مع مهمة الارتقاء بأدب الطفل العربي، إذ كان العام الذي أتمت الجمعية فيه نشر عشرين قصة قام بتأليفها وتنفيذ الرسوم التوضيحية لها مبدعين من جنسيات عربية مختلفة، وقامت الدكتورة سعاد الصباح بتمويل المشروع، وقامت د. تغريد القدسي بالإشراف عليه ومتابعته.

وقد راعت الجمعية أن تكون كتب السلسة موزعة على فئات عمرية مختلفة، وقد استحوذت الفئة العمرية ٦-٩ سنوات (مرحلة ابتدائية) على ٤٥٪ من الكتب، واستحوذت الفئة العمرية ١٠ سنوات فما فوق (مرحلة متوسطة) على ٢٥٪ من الكتب المؤلفة، بينما استحوذت الفئة العمرية ٥-٨ سنوات على ١٠٪ من السلسلة.

وقد حرصت الجمعية أن تتنوع موضوعات كتب السلسة، فتطرقت هذه الكتب إلى ١٤ موضوعا مختلفا، منها على سبيل المثال، حرب الخليج، سيدنا نوح والعبرة الأخلاقية التي تنطوي عليها أحداث حياته، الزهور، الألوان وكيفية خلطها، حياة النحل وإنتاجه للعسل، الولاء للأرض والوطن، السلوك الاجتماعي السليم، أيام الغوص، معالجة المعتقدات الخرافية بقوة العقل، المخلفات والنفايات وكيفية التعامل معها حماية للبيئة.

ومما يميز كتب المشروع، أنه وقبل صدورها، درست تربويا، وحكمت نصا وصياغة من قبل متخصصين بأدبيات الأطفال أو بالموضوعات التي تناولتها القصة، منهم على سبيل المثال د. محمد أمان، سيبل ياجوش مسؤولة مركز أدب الأطفال في مكتبة الكونجرس الأمريكية، د. تركي الحمد، د. سعد عبد الرحمن، د. بهية الجشي وغيرهم.

وهناك خاصية اخرى تميز الكتب المنشورة، وهي العناية الكبيرة التي أعطيت للجانب اللغوي، سواء للمفردات المستخدمة أو لبناء الجمل والعبارات. فقصص السلسلة تخاطب الطفل والناشئ بلغة سهلة مبسطة تتواصل بسلاسة مفرداته وتراكيبه اللغوية مع وعي المتلقي الصغير، وتنقل المعلومة والقيمة الأخلاقية دون خطابية فجة أو وعظ ثقيل، وتنقل القيمة الشعورية دون اللجوء إلى المبالغة المفتعلة.

بالإضافة إلى كل هذا، تناولت كتب السلسلة جوانب متنوعة من الواقع اليومي المعاش والملموس. وإجمالا، يمكن القول أن الجمعية راعت أن يتحرك النص الأدبي لكل قصة في السلسلة على ثلاثة محاور. أولا، محور معرفي يقدم معلومة علمية مفيدة. ثانياً، محور نفسي يولد في وجدان الطفل رؤية إيجابية لنفسه كعنصر هام وفعال ضمن جماعة إنسانية مترابطة. ثالثا، محور اجتماعي يعلمه السلوكيات الاجتماعية التي تصقل شخصيته.

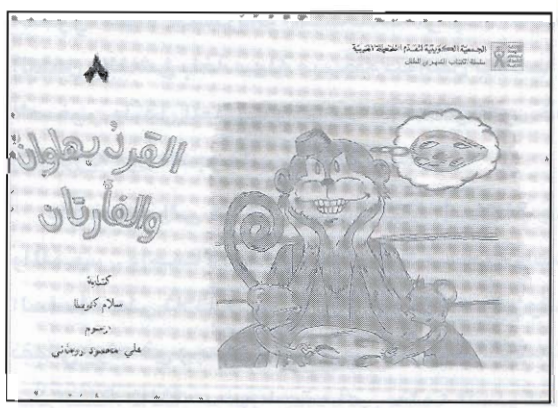
باختصار، نجحت قصص مشروع الكتاب الشهري للطفل بالتوفيق بين الدور التثقيفي والدور الترفيهي لأدب الطفل.

وجدير بالذكر أن أحد العوامل الهامة التي ساهمت في نجاح مجموعة الكتاب الشهري للطفل، بالإضافة إلى التمويل المطرد وكفاءة الإشراف، هو حقيقة أن هذه المجموعة أتت بعد تجربة رائدة سابقة للجمعية في مجال الكتابة الإبداعية للطفل. ففي عام ١٩٨٢ تولت الجمعية مشروعا لأدبيات الأطفال، اشرفت عليه الجمعية بالتعاون مع كلية بيروت الجامعية، وكان من فعالياته إقامة ورشة عمل في قبرص لتدريب مجموعة من الكتاب والرسامين العرب الموهوبين على الرسم والكتابة الإبداعية للأطفال. وأثمرت الورشة خمس قصص بالإضافة إلى مرجعين هما: "دليل كتاب ورسامي أدب الأطفال"، "ودليل لإنشاء مكتبة للأطفال". وباشرت جوليندا أبو نصر، انيتا نصار، هلا خوري إعداد هذين الدليلين. وقد تبنت الجمعية في تنفيذ مشروع الكتاب الشهري للطفل الخطوط التقييمية العامة التي سارت عليها في مشروعها السابق وهي ملائمة مفردات الكتاب للفئة العمرية للمتلقي، جودة المحتوى، الحبكة الفنية القادرة على اثارة الاهتمام، جمال الرسم وقدرته على تعزيز حيوية النص المكتوب، وحسن الإخراج الفني.

وكان للاستحسان الذي لاقاه النتاج الأدبي الإبداعي لمشروع الكتاب الشهري للطفل أثره في حصول الجمعية على عضوية الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت (International Board on Books for Young People). وهي منظمة دولية مستقلة للنفع العام مقرها مدينة زيورخ في سويسرا وأهدافها توثيق العلاقة بين الطفل والكتاب والارتقاء بثقافة وأدب الأطفال، وتصدر المنظمة دورية متخصصة في هذا المجال أسمها "Book Bird".

الفن القصصي لمشروع الكتاب الشهري للطفل: نموذجين توضيحيين:

١- قصة "القرد بهلوان والفأرتان" (كتابة سلامة كوسا، ورسوم علي روماني)، (الفئة العمرية ٥-٨ سنوات).



يحكي النص قصة قرد اسمه بهلوان شاهد فأرتين هما "هند" و"علا" تتشاجران على قطعة جبن، يشتهي القرد قطعة الجبن ويفكر في كيفية التحايل للحصول عليها فيخبر الفأرتين أنه أتى لمساعدتهما في حل هذه المشاجرة. وبسذاجة تقوم الفأرتان بتسليم قطعة الجبن ليقسمها

مناصفة. وبخبث يقسم القرد قطعة الجبن إلى قطعتين غير متساويتين مشعلا من جديد حدة الخصام. وتستمر الفأرتان بالمشاجرة والجدل لأن قطعتي الجبن غير متساويتين في الحجم ويستمر القرد بقرض قطعة علا مرة ومرةً أخرى قطعة هند إصلاحا للخطأ وتحقيقا للعدالة، كما يدعي، حتى لا يبقى من الجبن سوى قطعة صغيرة. تدرك الفأرتان خبث القرد ومكره فتهجمان سوية عليه وتخمشانه بأظافرهما، ثم تندبان ضياع معظم قطعة الجبن. وتنتهي القصة بقرار الفأرتين تقسيم قطعة الجبن الصغيرة الباقية مناصفة ويحل الوئام بينهما.

يلاحظ أن النص يحكي حكاية عن حيوانات مألوفة عند الطفل وبالتالي يقرب المعنى الرمزي إلى الواقع، ويلاحظ أيضا أن أسماء الحيوانات تنطوي على رمزية مبسطة تعكس دون لبس أ وغموض جوهر الشخصية. فالقرد بهلوان، وكما يفهم من اسمه في هذه القصة، رمز الفهلوة والخداع ونزعة استغلال الأزمات بين الآخرين (الأصدقاء) لاحراز منافع ذاتية أنانية. هو إذن رمز للشر، لكنه شر ملموس، ليس ميتافيزيقيا وليس مجرداً وليس له سمة قدرية، ومن هنا يعيه الطفل تماما ويعي أنه شر يمكن للإنسان أن يتجنبه لو استخدم التروي والتفاهم. والقصة أكثر من سرد عن خطر العناد والخصام والذي يستفيد منه العدو، فهي كذلك تعبير جميل ومشوق عن الصداقة، فالنص يصور للطفل كيفية تحول علاقة سلبية وسلوك مضر (نبذ الآخر الذي يمكن التماثل معه) إلى علاقة إيجابية وسلوك سليم (قبول الآخر وإيجاد قاسم مشترك معه)، تحقيقا لمصلحة تبادلية. بالإضافة إلى كل هذا، تصور وتشرح القصة تجربة يمر بها كل طفل وهي تجربة المشاجرة والتنازع بين الأقران، وهي تجربة تحدث في المنزل كما أنها تحدث في المدرسة.

٢- جدتي دلال والألعاب: قصة د. فريال الشلبي، رسوم غادة الكندري، (الفئة العمرية ٦-٩ سنوات).

تتناول هذه القصة قضية الهوية والانتماء مستخدمة الدمية كعنصر فني ورمزي لمعالجة هذه القضية. وتتلخص القصة في قيام الصغيرة هند بزيارة لجدتها دلال لتعرف ومن خلال حوارها مع جدتها الطريقة التي كانت الأمهات في الماضي يصنعن الدمى لبناتهن، ولتكتشف هند أن جدتها مازالت محتفظة بالدمى الجميلة التي خاطتها بنفسها لأم هند، وهذه الدمى تستوحي في هيئتها وزيها الطابع الكويتي المحلي.

تبين الرسوم التوضيحية المصاحبة للنص الكثير من مظاهر الحداثة، الاباجورات، الأثاث الغربي في بيت الجدة (وفي هذا الكثير من الواقعية والمصداقية) إلا أن بناء الحبكة والحوار والمركزية التي يضيفها النص على شخصية الجدة تضع القيم الاجتماعية الكويتية الأصيلة في قلب هذه الحداثة، وتخلق مجموعة من الثنائيات الضدية: الطفلة (الجيل الجديد والحداثة)/ الجدة (الجيل القديم، والأصالة)، اللعبة الشقراء "بتي"ذات العيون الزرقاء والفستان القصير/ لولوه وقماشه، الدميتين اللتين خاطتهما الجدة بنفسها ولهما عيون سوداء، وشعر أسود وترتديان الملابس المحتشمة، اللعبة البلاستيكية، أنموذج للسلعة الاستهلاكية والتي تنتج بالملايين وتحدث التغريب الثقافي/ اللعبة المصنوعة باليد كتعبير بليغ عن عمق الأمومة والحب وخصوصية كلاهما.

ونص القصة ثرى لأنه يربط، وبأسلوب مرهف وغير مباشر، هذه الثنائيات الضدية بقضية أخرى، وهي الإنجراف نحو نزعة الاستهلاك والتي تشيعها سوق الالعاب المستوردة من المصانع الغربية. فالطفلة الصغيرة تفترض أن كل الأشياء الجميلة تشتري من السوق، فتسأل بعفوية عن المكان الذي يمكن أن تحصل فيه مثل الأشياء الجميلة والتي خاطتها ابرة الجدة، فتشرح الجدة أنهن كن في السابق يصنعن الأشياء من مواد يفترض أنها غير قابلة للاستعمال ويجب التخلص منها، كبقايا الأقمشة، والعلب الفارغة. ويلقى النص الضوء على الكيفية التي قد ترسخ فيها الدمى والالعاب التقريب بين الطفل وانتمائه الاجتماعي، وخطورة طغيان نزعة الاستهلاك والتي تولد في نفس الطفل سرعة الملل من الأشياء الممتلكة والتي تحيل في وعيه الباطني جميع الأشياء، ومن ضمنها القيم والمفاهيم الايجابية في التراث الاجتماعي والأخلاقي، إلى أشياء لها استخدام نفعي مؤقت. يثير النص كل هذه الموضوعات بأسلوب ماهر، بعيد عن الخطابية الجافة.

منجزات إبداعية فردية:

اجتذبت الكتابة في مجال أدب الطفل إهتمام العديد من الكتاب في الكويت خلال التسعينات. وقد اخترت من هذا النتاج ثلاثة نماذج أضافت، فيما أرى، جوانب جديدة تنم عن إبداع أدبي، أعرضها هنا حسب التسلسل الزمني لنشرها.

قصة "صديقي الذي يحبني كثيرا" بقلم السيدة أمل الغانم، رسوم علي شمس الدين، (اصدار دار الحدائق لبنان، ١٩٩٥):

حققت أمل الغانم حضوراً على الساحة الإبداعية في مجال أدب الطفل، وقد بدأت مشوارها في هذا المجال مع قصة "متى يأتي القرقيعان؟" (١٩٩٢) ثم تبعه "لماذا يغضب الآخرون" و"ناصر يبحث عن كتابه"، وأخيرا قصة "المستكشفون الثلاثة". ونرى أن أول قصة لها استوحت التراث ثم أخذ نتاجها اللاحق بتناول موضوعات تتعلق باليومي وواقعه الملموس. تتسم قصة "صديقي الذي يحبني كثيرا" بمستوى فني ونصي رفيع، وجدير بالذكر أن القصة

حصلت على جائزة أفضل مؤلف، أفضل رسام وأفضل ناشر لمعرض الشارقة الدولي للكتاب ١٩٩٦. وتمكن النص من توصيل، وبطريقة مبتكرة ومشوقة، الفكرة الازلية حول الكتاب كصديق صالح لا يفارقنا أبدا.

واستطاعت أمل الغانم أن تعبر عن هذه الفكرة لفئة عمرية صغيرة (أطفال الروضة) بلغة مبسطة وعميقة. والراوي في القصة هو الطفل "عادل" ذو السنوات الأربع والذي يسرد القصة بصيغة فعل الماضي، وحسب فهمه المحدود للواقع. والأسلوب الفني الذي يتحكم بالسرد وبالرسوم التوضيحية للقصة هو الواقعية. فالطفل يرصد بدقة تفاصيل الواقع الذي يراه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يخبرنا الطفل وبصدق وعفوية أنه لا يفهم عدم قدرته على التحكم بمشاعره في مواقف حياتية يومية معينة. يقول النص:

"الولد الشاطر لا يبكي... هكذا تقول أمي. لكنني، عندما أسمعهم (أي أصدقاءه) يقولون مع السلامة، لا أستطيع أن أكون سعيداً. فأبدأ بالبكاء. "يرصد الطفل منطق الكبار وأن كان لا يفهمه جيداً، والقيمة التي يوصلها النص لوعي المتلقي الصغير هو أن الشاطر انسان يتحكم بانفعالاته في أمور أو منغصات عادية، والتي هي جزء من نواميس الحياة، كمغادرة الضيف الذي أمتعنا بحضوره، وفي نفس الوقت يشرح الطفل ويعبر عن حالة شعورية حقيقية يدركها جيدا كل طفل في عمر الراوي الصغير. من هنا يتماثل المتلقي الصغير مع الراوي الصغير، لكنه في نفس الوقت يدرك أن هناك منطقاً آخر يستوجب الاهتمام والتأمل.

والقصة جميلة لأنها لا تتضمن مبالغات خطابية حول دور الكتاب في حياة الطفل. فالأم عند اصطحابها للطفل للمكتبة تشتري له كتابا واحدا، وتخبره أنهما سيذهبان للمكتبة مرة واحدة كل يوم خميس. وهذا الابتعاد عن المبالغة هو مايعزز مصداقية الحبكة والنص في وعي الطفل المتلقي. ويتضمن النص تفاصيل أخرى توضح، وبطريقة غير مباشرة، متعة القراءة وتأثيرها، فالام تدع طفلها يختار كتابه بنفسه، وفي هذا تعزيز لفردية الطفل وشعوره بكيانه كذات مستقلة. أما وعدها بزيارة المكتبة مرة أخرى ليختار عادل كتابا آخر يرسخ في ذهن المتلقي أن القراءة وانتقاء الكتب فعل يحدث ويجب أن يحدث دائما، وهو فعل ينطوي دائما على بهجة وإثارة، هذه التفاصيل تجعل عبارة النهاية في الكتاب "الله متى يأتي يوم الخميس"

عبارة بسيطة لكنها بليغة وفعالة وصادقة في آن واحد.

"قصة منيرة والحلم القديم" بقلم د. كافية رمضان، ورسوم عفت حسني، (منشورات مجلة سدرة، ١٩٩٥):

"منيرة والحلم القديم" من الأعمال التي تتبنى أسلوب شريط الرسم التوضيحي وتتناول وبشكل بانورامي، سريع الإيقاع، حياة عائلة كويتية من جزيرة فيلكا في أواخر الأربعينات وحتى منتصف الستينات من هذا القرن. ويوضح حوار الشخصيات نبض الحياة الآخذ بالتسارع في تلك الفترة التاريخية، ونراهم يحاولون مجاراة تقلبات الحياة الاقتصادية بصبر وجلد. تبدأ القصة بمغادرة عائلة بو حمد جزيرة فيلكا إلى مدينة الكويت وتركها لمنزلها القديم بحثا عن فرصة عمل أفضل، وتحقيقا لطموح الأب في دخول تجارة الأقمشة.

لكن العائلة تضطر للبقاء في مدينة الكويت حيث يتوفر تعليم لمنيرة وأخواتها. وبينما نرى الأب والأم يتحدثان عن صعوبات التأقلم مع حياتهم الجديدة وكيفية مجابهة عنصر الشر والذي يتمثل في شخصية "أبو ابراهيم" المرابي والذي يضطر أبو أحمد (أبو منيرة) لان يرهن عنده بيت العائلة القديم في فيلكا ليحصل على قرض يساعده على الشروع بتجارة الأقمشة، نسمع صوت منيرة، وهو صوت الحنين الرومانسي إلى حياة الفطرة والبساطة التي لا تشوبها النزعة المادية والنفعية، وتسرد القصة التحولات الكثيرة في حياة العائلة: موت أبو حمد، ثم الكوارث الطبيعية، المطر في سنة الهدامة، واضطرار العائلة للسكن مؤقتا في المدرسة المباركية ثم السكن في الجيوان، حتى حصولهم على سكن حكومي.

وتضفي القصة على صورتي الأب والأم، رمزي جيل ما قبل ظهور النفط، هالة مثالية، فتتساوى معاني الرجولة مع مأثرة الاعتماد على النفس، واتخاذ المبادرة، والإيمان العميق، والاهتمام بمستقبل الأطفال، بنينا وبناتا. وتتساوى معاني الأنوثة مع الإباء والصمود والإيثار والتحرر المستنير ونزعة الاستقلال الاقتصادي. فأم حمد، بعد ترملها تواصل المسيرة التي بدأها زوجها، وتكمل طموحه فتستفيد من بضاعة زوجها من القماش وتشتري ماكينة خياطة، وتساندها جارتها في مواجهة حياتها الصعبة بعد ترملها.

وبرأيي أن أهم ما يميز القصة، والتي تخاطب الفئة العمرية ١٣-١٦ سنة، هو نزعتها النسوية، أي تعزيز النص لمكانة المرأة ورسمه صورة إيجابية لها تقوض الصورة النمطية

والمتقولبة عنها، والتي تصورها عادة ككائن له امكانيات محدودة وطاقات محصورة. ونرى مظاهر هذه النزعة ليس فقط في تفكير وسلوكيات الأم، بل نراها كذلك في شخصية الأب المستنير الذي يصر على حصول بناته على تعليم متقدم لأنه حق انساني راسخ لهن. وبسبب رغبته هذه تظل الأم المترملة مع أطفالها في مدينة الكويت ليستكملن بناتها الدراسة الثانوية. تجعل الكاتبة من هذه النزعة النسوية موقفا فكريا وانسانيا له جذور راسخة في التراث الاجتماعي الكويتي، أي أن النص لا يبرزها كظاهرة غريبة مستحدثة ودخيلة، بل يقدمها كنظرة فلسفية واخلاقية حول دور العلم في الحياة ويصور أن هذا الدور ينبع من العقل والحكمة. انطلاقا من هذه النظرة، تعتبر الأم استكمال بناتها تعليمهن العالي بمثابة وصية يجب أن تنفذ. تنتهي القصة بسفر منيرة إلى القاهرة وعودتها مهندسة، ثم زواجها وبناء منزلها، بأسلوب يستوحي في فنه المعماري طابع بيتهم القديم في فيلكا. وهنا يتحقق حلم منيرة القديم لكن في صيغة واقعية وحداثية.

خلاصة، تنمي قصة "منيرة والحلم القديم" حسا تاريخيا عند المتلقي القارئ، كما أنها ترسخ في وجدانه جمال تقاليد اخلاقية مجتمعية أصيلة، فالبرغم من تصوير القصة لتقلبات الدهر، إلا أنها تمجد وبنبرة تفاؤلية قيمة الانتماء للأرض والتعاضد الأسري والصبر واللجوء إلى القرار العقلاني المتروي عند مواجهة الأزمات.

الآنسة بطاطا تبحث عن صديق، بقلم هدى راشد فرحان، ورسوم نهى الغربللي، (إصدار الصندوق الوقفي للثقافة والفكر، الأمانة العامة للأوقاف، ١٩٩٩).

يقوم بناء الحبكة في هذه القصة، والتي تخاطب الفئة العمرية ٥-٨ سنوات، على عنصرين فنيين: المفردة المتكررة (motif)، أي تكرار فعل ما وتكرار عبارات معينة، وعنصر التنوع. وملخص القصة أن الآنسة بطاطا نجحت في المدرسة وطلبت من أمها أن تقيم لها حفلة كبيرة. بيد أن الأم تخبرها أنه لن يكون هناك حفلة لأن ليس لديها أصدقاء. ومنطق الأمور والعرف الاجتماعي يتطلبان وجود أصدقاء لتقام الحفلة. فتخبر الآنسة بطاطا أمها أنها سوف تبحث عن أصدقاء في الحديقة وتحذرها أنه إذا غابت الشمس ولم تجد بطاطا صديقا فلن يكون هناك حفلة ولا هدايا. وهكذا تلتقي بطاطا بالانسة موزة ثم الآنسة برتقالة ثم السيد أناناس ثم الآنسة تينة، وجميع هؤلاء على قدر كبير من اللطف والدماثة. لكن غرور الآنسة بطاطا ورفضها لشكل

كتاب العدد

الصحة النفسية للطفل والمراهق

أعد المراجعة
أ. د. كمال ابراهيم مرسي

أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية
جامعة الكويت

كتاب الصحة النفسية للطفل والمراهق، من تأليف د. محمد زيعور ومن منشورات مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر بلبنان ويقع في ٢٢٤ صفحة.

حدد المؤلف هدف الكتاب في دراسة الطفل اللاسوي لبيان خصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية ومقارنته بالطفل الطبيعي (أو السوي) لتوضيح الأسباب التي جعلت هذا لا سوي وذاك سوي، وإبراز حاجات كل من الطفل السوي واللاسوي ومطالب نموه في الطفولة والمراهقة.

وقسم المؤلف كتابة إلى قسمين رئيسيين: تناول الأول "**نفسانية المعوق مفهوم التعامل مع مشكلته**" وتناول في القسم الثاني "**الصحة النفسية والعلائقية للمراهق من خلال مفاهيم الانحراف والجنوح والتشرد**" وعندما نربط بين قسمي الكتاب وعنوانه نجد أن المؤلف جعل الإعاقة أهم مشكلات الطفولة، وجعل الانحراف والتشرد أهم مشكلات المراهقة. ونحاول عرض الأفكار الرئيسية في كل قسم ثم تعقيبنا على الكتاب.

القسم الأول

نفسانية المعوق ومفهوم التعامل مع مشكلته

تناول المؤلف في هذا القسم بعض تعريفات "غير عادي" والتي تشير في معظمها إلى أن الطفل غير العادي هو الذي يختلف عن الطفل العادي في خصائصه العقلية أو الحسية أو الانفعالية أو السلوكية أو الكلامية إلى الحد الذي يحتاج فيه إلى تعديل في الخبرات التعليمية بهدف تحقيق أقصى حد من النمو لهذا الطفل.

أما تعريف التربية الخاصة فهي كما يقول سميث "ذلك المجال الذي يهتم بتنظيم المتغيرات التعليمية التي تؤدي إلى الوقاية أو خفض أو تجنب الظروف التي ينتج عنها قصور في الأداء الوظيفي للأطفال في المجالات الأكاديمية والتواصلية والحركية والتوافقية".

وعندما نربط بين عنوان هذا القسم من الكتاب وتعريفات غير العادي والتربية الخاصة نلمس أن المؤلف قد أخذ المعاق وكأنه مرادف لغير العادي ونحن لا نتفق معه في هذا التوجه لأن "غير العاديين" تشمل فئات المعاقين وفئات المتفوقين أو الموهوبين ويطلق عليهم ذوو الاحتياجات الخاصة. ويعرف المعاقون بأنهم الذين يعانون من إعاقة جسمية أو حسية أو حركية أو عقلية أو انفعالية أو سلوكية إلى الحد الذي يحتاجون فيه إلى طرق وبرامج خاصة في التعليم والتأهيل والرعاية بهدف إعدادهم مواطنين صالحين لأنفسهم وأسرهم ومجتمعهم ومساعدتهم على ا لاندماج مع غير المعاقين وعلى ممارسة الحياة الطبيعية في الرشد.

أساليب رعاية المعاقين:

ويشير المؤلف إلى عدة أساليب في رعاية المعاقين حددها رونالدز في:

١- رعاية الطفل المعاق في الفصل العادي عن طريق المعلم أو الاختصاصي الزائر مع توفير غرفة للمصادر.

٢- رعاية المعاق في فصل خاص في المدرسة العادية.

٣- رعاية المعاق في مدارس خاصة أو مدارس داخلية.

٤- رعاية المعاق في المستشفى أو المنزل وفق حالته عن طريق الاختصاصي الزائر.

تصنيف المعاقين:

ويصنف المؤلف المعاقين إلى عدة فئات من أهمها:

أ- فئات مشكلات التعلم: وتشمل التخلف العقلي وصعوبات التعلم.

ب- فئات مشكلات التوافق: وتشمل الاضطرابات الانفعالية والنشاط الحركي الزائد وسوء التوافق.

ج- فئات المشكلات الحسية: وتشمل كف البصر والصمم.

د- فئات مشكلات التواصل: وتشمل صعوبات النطق والكلام.

هـ- فئات مشكلات الحركة: وتشمل الشلل وإصابات الدماغ.

أسباب الإعاقة:

وتناول المؤلف أسباب الإعاقة بشكل عام وقسمها إلى قسمين: **أسباب وراثية أو فطرية** سماها "المشكلات الصحية والطبية المسببة للإعاقة عند الطفل" وتشمل الجينات والكروموسومات وما يصيبها من خلل. **وأسباب بيئية** تحدث قبل وبعد الولادة وتشمل الأمراض التي تصيب الأم الحامل وتعرضها للأشعات وسوء التغذية وما يتعرض له الطفل من أمراض أو إصابات وحوادث وحرمان وغيرها.

وقد ناقش المؤلف الظروف السيكولوجية والسو سيولوجية المساعدة على الانحراف عند الطفل وأشار إلى أربعة توجهات أساسية هي: النمائية والحتمية والبيئية والتفاعلية وانتهى إلى أن عوامل القصور في النمو محصلة التفاعل بين الوراثة والبيئة فالنمو كما يقول جوردون "نتاج تدريجي متجمع متفاعل ومستمر بين البيئة والوراثة".

القياس والتقويم (أو التشخيص):

تناول المؤلف هذا الموضوع تحت عنوان "**تقدير المتغيرات النفسية للطفل غير الطبيعي**" وأشار إلى أن التقويم يشمل الطفل غير العادي والوسط الذي يعيش فيه لتحديد قدراته واستعداداته، وظروف البيئة التي يتعامل معها، وكيفية التعامل معه. فالتقويم وسيلة وليس غاية لأن تقويم الطفل يهدف إلى اتخاذ القرار النهائي المتعلق بتحديد البرنامج الدراسي المناسب له وكيفية تقديمه وكيفية التوفيق بين الطفل وحاجاته ومطالب نموه من ناحية وبين متغيرات الوسط الذي يعيش فيه من ناحية أخرى حتى يمكن بناء البرنامج الدراسي والعلاجي والتأهيلي المناسب له.

وتحت عنوان "**البحث في ركائز التقدير أو التقييم النفسي- التربوي**" أشار المؤلف إلى تفسير السلوك بعوامل داخلية ترجع إلى الطفل المعاق وعوامل خارجية ترجع إلى بيئة الطفل في البيت والمدرسة، بعض هذه العوامل يمكن قياسه ويتعذر قياس البعض الآخر. وعلى الأخصائي تحديد هذه العوامل والسلوكيات المرتبطة بها وتدعيم السلوكيات المقبولة وعلاج السلوكيات غير المقبولة فسلوك المعاق كما يقول كواي ينتج عن جدلية تفاعل مع البيئة لذا يجب أن تقوم عملية التقويم على عوامل حقيقية واقعية مرتبطة بالطفل والوسط الذي يعيش فيه.

وتحت عنوان "**الإيضاحات حول أدوات ووسائل التقدير للطفل**" أشار المؤلف إلى أهمية الأدوات التي يستخدمها الأخصائي في تقويم الطفل من روائز (اختبارات) وملاحظات

ومقابلات وضرورة توافر شروط القياس الجيد فيها من ثبات وصدق وموضوعية.

وضع البرامج التعليمية للمعاقين:

تناول المؤلف هذا الموضوع تحت عنوانين رئيسيين هما "**المشكلات النفسية الحادة للإعاقة البدنية والوظيفاتية**" و"**الأسس في تصنيف المتغيرات التعلمية للأطفال غير الطبيعيين**" أشار تحتهما إلى أن التصنيف الطبي للمعاقين لا يفيد كثيراً في العملية التربوية وفي تحديد البرنامج التعليمي لكل معاق وهذا ما دفعه إلى عرض بعض الأسس التي يقوم عليها تصنيف الأطفال اللاسويين والمدروسة من قبل جهابزة في حقل التربية الخاصة منهم إسكو وباين وستيفنز وكواي وخلاصة آرائهم تدور حول وضع برنامج لتعليم المعاقين على أساس قدراتهم العقلية والحاسية مع مراعاة ما لديهم من قصور أو وهن أو ضعف ومحاولة مساعدتهم في التغلب عليها.

البعد العائلي:

ومما لا شك فيه أن قدوم طفل معاق في الأسرة يسبب صدمة نفسية للوالدين فيعيشان في قلق واضطراب وشعور بالذنب وقد يلجآن إلى السلوكيات الدفاعية أو الحيل النفسية الدفاعية التي فيها خداع للذات وخداع وتشويش للواقع، ومع أن جميع الأهل يستجيبون بالحزن والأسى عندما يفاجأون بولادة طفل معاق فإن استجاباتهم لهذه الصدمة يختلف من شخص إلى آخر على وفق شخصية كل منهم وأساليبه الدفاعية فقد يحس بعض الآباء بالصدمة في البداية ثم يتقبلون الأمر الواقع، ويتابعون الإرشادات الخاصة بأبنائهم ويحاولون اقتناص المعلومات المفيدة في رعاية وعلاج وتربية أبنائهم وقد يحس البعض الآخر بالصدمة ويجد صعوبة في قبول الأمر الواقع. من هنا كان من الضروري توفير الإرشاد النفسي للمعاقين وأولياء أمورهم لمساعدتهم على تحمل الصدمة وقبول الأمر الواقع حتى يكونوا قادرين على عمل ما يفيد أبناءهم.

كما تناول المؤلف موضوع العلاقة بين الإعاقات البدنية والسلوك تحت عنوان "**ديناميات التعاطي الأهلي وأثره على الطفل غير العادي**" وانتهى إلى أن سلوك المعاق بدنياً ليس نتيجة مباشرة للإعاقة وإنما هو نتاج تفاعل المعاق مع البيئة وتعامل الأهل والمعلمين معه ونظرتهم إلى الإعاقة. ولكي نخفف من تأثير الإعاقة البدنية على المعاق (أو ما يسميه المؤلف تخفيض درجة الانحراف ذاته والتقليل من درجة وضوحه) فإن على الآباء والمعلمين توفير ثلاثة أمور هامة هي توفير الخبرات الجيدة، وتقديم التعليم التعويضي، وتوفير الوسائل التعويضية. هذا بالإضافة إلى تحسين الظروف البيئية التي يعيش فيها المعاق.

وقدم المؤلف توجيهات طيبة لآباء وأمهات المعاقين تحت عنوان "**توضيحات في نمو الطفل الطبيعي وغير الطبيعي وإرشادات هامة للأهل**".

القسم الثاني

الصحة النفسية والعلائقية للمراهق

من خلال مفاهيم الانحراف والجنوح والتشرد

ناقش المؤلف في القسم الثاني من كتابه مفاهيم الجناح والانحراف والتشرد من ثلاث زوايا هي: البيولوجية والنفسية والاجتماعية. وتناول العوامل البيولوجية للجناح تحت عنوان "**المظهر البيولوجي أو البدني في دراسة السلوك المنحرف**" وأشار إلى أن المنحرف وفق النظرية البيولوجية في تفسير الجريمة يُكوّن نمطاً خاصاً يتصف بسمات مرفولوجية نفسانية أو مزاجية أسماها لمبروزو بالوصمات الانحرافية التي تحد شخصية الإنسان من خلال مورفولوجية الجمجمة، واعتبار التضاريس والنتوءات في شكل الرأس هي التي تحدد السلوك.

كما ناقش المؤلف دور الغدد الصماء وخلل الكروموسومات خاصة كروموسومات الجنس التي وجدت عند الجانحين XYY بدلاً من XY عند الشخص العادي.

أما العوامل النفسية للجناح فقد ناقشها المؤلف تحت عنوان "**تفسير الطب العقلي**" الذي أرجع كل سلوك انحرافي إلى التفاعل بين شخصية الفرد والظروف البيئية التي يعيش فيها. وقارن بين العصاب والجناح وأشار إلى أن العدوانية في الجناح تتجه إلى الخارج، أما في العصاب فتتجه إلى الداخل.

كما ناقش المؤلف علاقة الجناح بالاضطراب العقلي والصرع والهستيريا والتخلف العقلي وجنون العظمة والشذوذ الجنسي. ثم تناول تفسير علماء التحليل للجناح الذين أرجعوه إلى خلل في علاقة الطفل بأمه والتي تمتد إلى علاقة الطفل بأبيه وإلى علاقته باخوانه. يضاف إلى هذا اضطراب عمليات فطام الطفل وخلل تنظيم الإخراج. وانتهي علماء التحليل النفسي - مع فروق بينهم - إلى أن حرمان الطفل من أمه له نتائج خطيرة على تكوين شخصيته وتكوين السلوك العدواني ونمو الوازع الأخلاقي. فإذا لم يتهيأ للطفل عائلة متوازنة تصبح بنيته عدوانية تجعله مهيأ للجناح والانحراف.

أما العوامل الاجتماعية في الجناح فقد ناقشها المؤلف تحت عنوان "**التفكك العائلي**" الذي اعتبره هنري جوبريل نتيجة الحضارة الجديدة التي أدت إلى استقلال وتحرير المرأة ونزولها إلى العمل والذي قاد إلى إهمال الأطفال وانحرافهم أو جعلهم مهيئين للانحراف يضاف إلى هذا اضطراب العلاقة بين الوالدين وما ينتج عنها من انفصال وطلاق وتصدع وتفكك عائلي وضعف في الضبط الاجتماعي، وحرمان للطفل وإحباط وإهمال، مما يجعله معرضا للجناح في الطفولة والمراهقة والرشد. هذا بالإضافة إلى العوامل المدرسية وخبرات الفشل في التحصيل الدراسي واضطراب علاقة الطفل بمعلميه وأقرانه والصحبة السيئة

ووسائل الإعلام والحروب والأزمات الاقتصادية وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى الجناح والإنحراف والتشرد.

التعقيب على الكتاب

عنوان الكتاب "الصحة النفسية للطفل والمراهق" عنوان جديد في اللغة العربية والمكتبة العربية في حاجة كبيرة إليه وسوف يستفيد منه طلاب كلية التربية وبخاصة في أقسام رياض الأطفال أو كليات رياض الأطفال. وقد احتوى الكتاب معلومات كثيرة في مجالات الإعاقة والجناح. ومع هذا فإن لنا بعض الملاحظات التي نأمل أن يأخذ بها المؤلف عند تفكيره في إصدار طبعة ثانية للكتاب من هذه الملاحظات الآتية:

١- عنوان الكتاب "الصحة النفسية للطفل والمراهق" ومحتوى الكتاب عن المعاقين والجانحين مما جعل العنوان لا ينطبق على المحتوى. فليس كل الأطفال معاقين، ولا كل المراهقين جانحين، وليس كل المعاقين أطفالاً، وليس كل الجانحين مراهقين. ونقترح أن يكون عنوان الكتاب "الصحة النفسية للمعاقين والجانحين".

٢- تناول الكتاب "الصحة النفسية" بمفهومها السلبي الذي ربط علم النفس بالانحرافات والشذوذ والإعاقات والاضطرابات العقلية والعقد النفسية. أما الآن فقد خرج علم النفس من هذه النظرة المرضية وغدت الصحة النفسية بمفهومها الإيجابي تشمل العاديين وغير العاديين من خلال تحقيق أهدافها الثلاثة في التنمية والوقاية والعلاج. كنا نتوقع أن يتناول "كتاب الصحة للطفل والمراهق" تنمية الأطفال والمراهقين ووقايتهم وعلاج مشاكلهم التي منها الإعاقة والجناح.

٣- معلومات الكتاب عن المعاقين والجانحين في حاجة إلى تحديث. فالمراجع التي رجع إليها المؤلف صدرت في الستينات والسبعينات من القرن العشرين. وقد شهدت الثمانينات والتسعينات تطوراً كبيراً وظهرت مفاهيم لم يتعرض لها الكتاب بالقدر المناسب منها التدخل المبكر ودمج المعاقين في المجتمع، والحياة الطبيعية للمعاقين وقد ترتب على عدم رجوع المؤلف إلى المراجع الحديثة أن صنف المتخلفين عقلياً إلى البليد والأحمق والأبله والمعتوه، وهي مصطلحات قديمة اكتسبت مضامين اجتماعية غير مقبولة وقد تخلى عنها المتخصصون في هذا المجال (ص١٣١ و١٣٢ و١٣٤ و١٧٦).

كما أنه أشار إلى أن "العلم لم يعرف كل الدوافع والأسباب التي تقود إلى التخلف العقلي كالمنغولية مثلاً" (ص١٣٢) وقد تحول المتخصصون في المراجع الحديثة عن مصطلح المنغولية إلى مصطلح عرض الداون DOWN SYNDROME وأصبح معروفاً الآن أن سبب هذه الحالة خلل في كروموسوم ٢٣ أو ما يسمى (ثلاثي ٢٣).

٤- الكتاب في حاجة إلى إعادة تبويب، وتقسيم الأبواب إلى فصول، والفصول إلى مباحث أو موضوعات وعناصر متسلسلة ومترابطة، مما يساعد على تنظيم المعلومات وتسلسل الأفكار وترابطها.

٥- إعادة النظر في المصطلحات الخاصة بالإعاقة والجناح. فمن الملاحظ أن المؤلف استخدم في مجال الإعاقة: غير السوي وغير الطبيعي وغير العادي واللاسوي والمعاق وكأنها مترادفات أحياناً وغير مترادفة أحياناً أخرى كما أنه استخدم الانحراف والجناح والتشرد ولم يعرفها أو يوضح الفرق بينها واستخدم المنحرف مرادفاً للجانح ونحن لا نتفق معه في ذلك لأن الجانح هو حديث السن الذي يرتكب فعلاً إجرامياً يعاقب عليه القانون أو الشريعة والمنحرف هو كل شخص يسلك سلوكيات منحرفة وإذا كان سلوك الجناح من الانحرافات فليست كل سلوكيات الانحراف جناحاً. أما الطفل المشرد أو المتشرد فهو الذي لا مأوى له ويترك مهملاً في الشوارع بلا رعاية ولا حماية. ويضاف إلى هذا الحدث المارق عن سلطة الأسرة والمدرسة فالجانحون والمنحرفون والمشردون والمارقون فئات مختلفة من الأطفال والمراهقين الذين في حاجة إلى رعاية وحماية وقد وضعت دول كثيرة تشريعات تنظم رعاية هذه الفئات تعرف بقوانين الأحداث التي تهدف إلى توفير الرعاية والحماية لهذه الفئات من الأطفال والمراهقين.

تقارير

المشاريع البحثية الرائدة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

إعداد: أ.د. قاسم الصراف

تمهيد:

هذا هو التقرير الثالث لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية وقد جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعريف بالمشروع" ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أبريل ١٩٩٩م.

وتناول التقرير الثاني، أهداف المشروع وخطواته الإجرائية، من حيث تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الإجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الإحصائية لبياناتها، ونشر في العدد الأول من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أكتوبر الماضي ١٩٩٩م.

وهذا هو التقرير الثالث للمشروع الذي يتناول الجانب العلمي الميداني للدراسة من حيث بناء أدواتها، وعينتها الاستطلاعية والتعليق الاستطلاعي، والحصول على الخصائص السيكومترية للأدوات، واختيار الدراسة الرئيسية والتطبيق الميداني للدراسة الأساسية.

الدراسة الميدانية: الأدوات والتطبيق

أدوات الدراسة وبناؤها:

أولا: بناء الاختبارات التحصيلية:

يرجع مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في أحد أهدافه إلى اختبار القاسم المشترك للحد الأدنى من الكفايات التعليمية الذي يمكن لأطفال الصف الرابع الابتدائي من اكتسابه خلال الاربع سنوات من مرورهم في التعليم الأساسي، وهذا القاسم المشترك اعتمد في تأسيسه على نتائج الابحاث والدراسات في مجال علم نفس الطفل، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم وبناء المناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى التبصر في خصائص الثقافة المحلية لدولة الكويت.

وقد اتفق على أن يكون بناء أدوات الدراسة المتعلقة بالاختبارات التحصيلية وفق أسس رصينة وبناءً على القواعد التالية:

١- تحليل المناهج الدراسية للصف الرابع الابتدائي.

٢- تحديد المؤشرات التربوية.

٣- اختيار المهارات المستهدف قياسها في ضوء المعايير الدولية.

٤- وضع جدول مواصفات لكل اختبار على حدة.

٥- الوصول إلى صيغة لوضع اختبارات التحصيل الدراسي من حيث:

أ- تحديد أهداف كل اختبار.

ب- تحديد الموضوعات التي تضمنها كل اختبار.

ج- أن تقيس الاختبارات المستويات المعرفية المتدرجة (تذكر، فهم، تطبيق).

د- توزيع أسئلة الاختبار بشكل منظم على الموضوعات والأهداف المحددة بحسب المستويات المعرفية السابقة.

هـ- أن تكون الأسئلة مبسطة وواضحة ومحددة من نوع الاختيار من متعدد.

و- أن يرفق الاختبار بورقة الاجابة النموذجية.

ز- أن يحدد موعد الاختبار بـ (٤٠) دقيقة، وهي زمن الحصة المقرر.

ح- أن يتحدد عدد الأسئلة بـ (٤٠) سؤالا لكل اختبار.

وتبعاً لهذه المعايير والأهداف المحددة تم بناء اختبارات تحصيلية محكية المرجع من أجل إيجاد تفسير لأداء طلبة الرابع الابتدائي في دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية، وللحصول على معلومات يمكن الاستفادة منها في عملية الاصلاح التربوي.

والاختبار محكي الرجع يشير إلى اكتساب معرفة مستوى متدني من التحصيل إلى

مستوى عال من الاتقان، ويقاس مستوى تحصيل الطالب عند نقطة ما على هذا الخط المتصل. والاختبارات هذه صممت على هذا المنوال، كي تعطي صورة واضحة عما يشير إليه أداء الطالب دون مقارنة هذا الأداء مع أداءات الآخرين، وإنما الهدف فيها هو اعطاء وصف واضح لأداء الطالب نفسه، وبالتالي الوصول إلى قياس التعليم والتقويم بصورة لا تصل إليها الاختبارات الأخرى، حيث أن الاختبارات محكية المرجع تفيد في تشخيص عيوب التعليم والتعلم. وعلى هذا أعدت ستة اختبارات تحصيلية في مجال:

١- اللغة العربية

٢- التربية الاسلامية

٣- اللغة الانجليزية

٤- المهارات الحياتية

٥- العلوم

٦- الرياضيات

كي تكون أساساً لتحديد المؤشرات التربوية حيث قامت لجان متخصصة ببناء هذه الاختبارات بعد دورة تدريبية مكثفة للمشتركين في هذه اللجان حول أسس بناء الاختبارات التحصيلية.

ثانياً: بناء الاستبانات:

عند بناء الاستبانات، حددت الأهداف التي تسعى الاستبانة إلى تحقيقها وهي:

١- الحصول على بيانات تساعد على تحديد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

٢- الكشف عما قد يكون هناك من فروق في مستوى التحصيل الدراسي على أساس من المتغيرات التصنيفية من حيث نواحي القوة والضعف في التحصيل الدراسي.

٣- الخروج بنتائج من شأنها المساعدة على تحديد المؤشرات التربوية وبالتالي وضع أسس بناء القدرات الوطنية وبخاصة في الجوانب التالية:

أ- تحديد أسس وضع الأهداف التربوية بما في ذلك تحديد معايير الأداء سواء بالنسبة للطالب أو المعلم.

ب- زيادة فهم النظام التعليمي في الكويت.

ج- وضع صورة عن المستوى التعليمي أمام المسئولين مما يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة للنهوض بمستوى التعليم في الكويت.

المتغيرات التي صممت عليها الاستبانات:

حيث أن الهدف من مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية هو السعي نحو

تقويم نواتج التعلم الاساسية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، فكان لا بد من التطرق إلى

المتغيرات المؤثرة من خلال التعلم، ومن هذه المتغيرات:

١- عوامل متعلقة بالتلميذ.

٢- عوامل متعلقة بالمعلم.

٣- عوامل متعلقة بالناظر.

٤- عوامل متعلقة بالوالدين.

أولا: شملت استبانة التلميذ المتغيرات التالية:

١- المتغيرات التصنيفية:

(اسم المدرسة، الجنس، العمر، المنطقة التعليمية)

٢- المتغيرات المحكية:

(ساعات المذاكرة، الأنشطة بعد الدوام المدرسي، عمل الواجبات، حرص الأبوين، البيئة الثقافية للتلميذ، اتجاهات التلميذ نحو المدرسة، نظرة التلميذ للمدرسين، نظرة التلميذ للتعلم، نظرة التلميذ لنفسه، نظرة التلميذ لامكانيات المدرسة، الدروس الخصوصية، التغذية).

ثانيا: شملت استبانة المعلم المتغيرات التالية:

١- الخصائص الديمغرافية:

(اسم المدرسة، اسم المنطقة التعليمية، نوع المدرسة، عدد سنوات الخبرة بالمدرسة، الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي التخصصي، وسيلة النقل، الوقت المتسغرق للنقل، الراتب الشهري).

٢- المتغيرات المتعلقة بالنشاط المدرسي:

(المواد التي يدرسها، متوسط عدد الطلبة في الفصل، متوسط نسب النجاح، متوسط نسب الرسوب، الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس، أساليب التدريس المستخدمة).

٣- الأعباء المكلف بها المدرس:

(عدد حصص التدريس، عدد حصص الاحتياط، عدد الساعات المكتبية، عدد ساعات التحضير، عدد ساعات فصول التقوية، عدد ساعات الاجتماعات، عدد ساعات الانشطة الاجتماعية).

٤- رأي المدرس بقضايا عمله:

(حجم الفصول، تنظيم الفصول، الرضا الوظيفي للمعلم، العبء التدريسي، الوسائل التعليمية المتوفرة، تعاون الإدارة مع المدرسين، معاملة أولياء الأمور وتعاونهم مع المدرسين).

ثالثا: شملت استبانة الناظر المتغيرات التالية:

١- الخصائص الديمغرافية:

(اسم المدرسة، اسم المنطقة التعليمية، نوع المدرسة، عدد سنوات الخبرة المدرسة، الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي التخصصي، الراتب الشهري، وسيلة النقل، الوقت المستغرق للنقل).

٢- بيانات خاصة بالمدرسة:

تاريخ انشاء المدرسة، عدد الطلبة، عدد الفصول، متوسط عدد الطلبة بالفصل، موقع المدرسة، الميزانية، عدد المدرسين وخبراتهم، معدل انتقال الطلبة من وإلى المدرسة، معدل التسرب، معدل انتقال المدرسين، زيارة الموجة الفني والإداري للمدرسة).

٣- الأعباء التي يقوم بها الناظر:

(التدريس، العمل الإداري، الاجتماعات، الاشراف، حضور الدورات التدريبية، مقابلة أولياء الأمور، لقاء الموجهين والمسئولين بالوزارة).

٤- وجهة نظر الناظر حول قضاياتهم المدرسية:

(المكتبة، مدى توفر الامكانات المدرسية، بطاقة طفل المدرسة، مدى ملاءمة المرافق المدرسية الموجودة بالمدرسة).

رابعا: شملت استبانة الوالدين المتغيرات التالية:

١- المتغيرات الديمغرافية:

(عدد أفراد الأسرة، الحالة الاجتماعية للأبوين، عدد زوجات الأب، عمر الأبوين، الحالة التعليمية للأبوين، دخل الأسرة، نوع السكن، مواصفات السكن، الحالة المهنية للأبوين ، عدد العاملين في المنزل، الأجهزة المتوفرة في المنزل).

٢- المتغيرات المحكية:

(المشكلات الصحية للأبناء، البيئة الثقافية للأسرة، جهد الوالدين في عمل الواجبات المنزلية، تطلعات وطموحات الوالدين من تعليم الأبناء، علاقة الأبوين بالمدرسة، نظرة الأبوين للمدرسة وجهودها).

هذا وقد مرت خطوات بناء بنود الاستبانات في صورتها النهائية في المراحل التالية:

١- الإطلاع على الاستبانات التي وضعت بمعرفة خبراء اليونسكو للاسترشاد بها في بناء الاستبانات الأربع.

٢- تحديد المتغيرات التي يجب أن تغطيها كل استبانة.

٣- وضع بنود كل استبانة.

٤- مراجعة صياغة البنود قبل تجريب الاستبانة.

العينة الاستطلاعية:

لقد اتفق على أن يكون اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية على الوجه التالي:

١- اختيار (١٠) مدارس تمثل جميع مناطق الكويت التعليمية، خمس للبنين وخمس للبنات، على أساس اختيار مدرستين، أحداهما للبنين والأخرى للبنات، في كل منطقة تعليمية.

٢- اختيار صف واحد لكل مدرسة وهو صف ٢/٤ لتطبيق الامتحانات واستبانة التلميذ على تلاميذ هذا الصف.

٣- اختيار مدرسي الصف الرابع الابتدائي الذي يدرسون مواد العلوم والرياضيات واللغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية والاجتماعيات لتطبيق استبانة المعلم عليهم.

٤- اختيار عدد (١٠) نظار من المدارس المختارة لتطبيق استبانة الناظر عليهم.

٥- اختيار جميع أولياء أمور تلاميذ الصف ٢/٤ في جميع مدارس الدراسة لتطبيق استبانة الوالدين عليهم.

توزيع المطبقين على المدارس:

تم توزيع (١٠) من الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على المدارس للقيام بتطبيق اختبارات التحصيل واستبانات الطالب والمعلم والناظر والوالدين. وكما تم تعيين عدد (٥) مدققين لمساعدة المطبقين ومراجعة كافة البيانات التي يحصلون عليها من الميدان.

الجدول الزمني لتطبيق الدراسة:

لقد تم تنفيذ التطبيق الاستطلاعي على مدى خمسة أيام في الفترة من ٩٧/٣/٢٩ إلى ١٩٩٧/٤/٢.

التطبيق الاستطلاعي:

اتخذت عدة اجراءات لتسهيل تطبيق الدراسة الاستطلاعية، ويمكن تلخيص ذلك في الآتي:

١- مكاتبة وكيل وزارة التربية بتاريخ ٩٧/٣/٤ بشأن حث نظار مدارس عينة الدراسة الاستطلاعية على المساعدة في إنجاح المشروع.

٢- مراسلة مديرة إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية بتاريخ ٩٧/٣/٨ بشأن ابلاغ من تم قبولهم من الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين للمساعدة في تطبيق الأدوات في مدارس عينة الدراسة.

٣- مكاتبة جميع نظار مدارس عينة الدراسة الاستطلاعية بتاريخ ١٩٩٧/٣/٢ بشأن إعلامهم بموعد زيارة المنسق العام للمشروع لمدارسهم ومناقشتهم عن أهداف المشروع.

٤- تم إرسال أدوات الدراسة إلى المطبعة بتاريخ ١٩٩٧/٣/٢٣ لتصويرها وتجهيزها.

٥- بتاريخ ٢٤ و١٩٩٧/٣/٢٥ قام المنسق العام للمشروع بزيارة نظار مدارس الدراسة الاستطلاعية والاجتماع بهم وتهيئة الأجواء لتطبيق أدوات الدراسة على الصف ٣/٤ في كل مدرسة.

٦- تم عقد اجتماع عام بتاريخ ١٩٩٧/٣/٢٦ حضره جميع المطبقين والمدققين ومقرري اللجان الفنية وبعض أعضاء لجنة الخبراء، وتم توجيه المسئولين عن تطبيق أدوات الدراسة وكذلك المدققين إلى الخطوات الواجب اتباعها لحسن سير العمل، وقد وزعت الأدوات التالية:

أ- جدول تطبيق الدراسة الاستطلاعية.

ب- ورقة تعليمات المطبقين.

ج- ورقة مهام المدققين.

د- ورقة ارشادات المدققين.

هـ- ورقة تقرير عن سير العمل للمطبقين.

ثم تم بعد ذلك توزيع أوراق اختبار اللغة العربية، والتربية الإسلامية، وكذلك أوراق استبانة الطالب والمعلم والناظر والوالدين على المطبقين، وطلب منهم مراجعتها والتأكد من تنظيمها وتسلسل صفحاتها. وطلب منهم أيضاً كتابة أسماء الطلبة، حسب الكشوف المرفقة، على صفحة غلاف جميع أدوات الدراسة مع الالتزام بالترميز المتفق عليه مع لجنة ادخال البيانات.

٧- بتاريخ ١٩٩٧/٣/٢٩ تم نزول فريق العمل إلى الميدان، وتم تطبيق اختبار اللغة العربية (الحصة الأولى) والتربية الإسلامية (الحصة الرابعة)، وكذلك تم توزيع استبانة الطالب والمعلم والناظر والوالدين على أفراد العينة بنفس اليوم.

٨- بعد الساعة الثانية عشرة ظهراً قام المدققون وعددهم (٥) باستلام اجابات امتحانات اللغة العربية والتربية الإسلامية من جميع المطبقين لكافة المدارس بالإضافة إلى اجابات استبانة الطالب والناظر والمعلم، وبعد ذلك قاموا بتدقيق هذه الامتحانات وإعداد التقرير الخاص بذلك.

٩- وعند الساعة الرابعة عصراً اجتمعت لجنة ادخال البيانات، وناقشت كيفية ادخال البرنامج الخاص بتحليل النتائج.

١٠- وفي نفس اليوم تم تسليم المطبقين كافة امتحانات مادتي اللغة الانجليزية والمهارات الحياتية الذين سوف يتم تطبيقهما يوم الاثنين الموافق ١٩٩٧/٣/٣١.

١١- بتاريخ ١٩٩٧/٣/٣١ تم نزول فريق العمل إلى الميدان، وتم تطبيق اختبار اللغة الانجليزية (الحصة الأولى) والمهارات الحياتية (الحصة الثالثة).

١٢- وفي نفس اليوم قام المطبقون بعد الانتهاء من استلام اجابات الامتحانات بتسليمها إلى المدققين الذين قاموا بدورهم بالتدقيق على هذه الامتحانات وبعد الانتهاء منها تم تسليمها إلى سكرتارية الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٣- اعتباراً من يوم الاثنين الموافق ١٩٩٧/٣/٣١ بدأ مدخلو البيانات بإدخال نتائج الامتحانات

المواد التي تم الانتهاء من تدقيقها من قبل المدققين.

١٤- بتاريخ ١٩٩٧/٤/٢ تم نزول فريق العمل إلى الميدان، وتم تطبيق اختبار الرياضيات (الحصة الأولى) والعلوم (الحصة الثالثة).

١٥- وفي نفس اليوم قام المطبقون بعد الانتهاء من استلام اجابات الامتحانات بتسليمها إلى المدققين الذين قاموا بدورهم بالتدقيق على هذه الامتحانات وبعد الانتهاء منها تم تسليمها إلى سكرتارية الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٦- بدأ فريق ادخال البيانات بادخال بياناتهم ابتداء من يوم الاثنين الموافق ١٩٩٧/٣/٣١ والأيام التالية بواقع (٥) ساعات عمل يوميا، من الساعة الرابعة ١٦- بدأ فريق ادخال البيانات بادخال بياناتهم ابتداء من يوم الاثنين الموافق ١٩٩٧/٣/٣١ والأيام التالية بواقع (٥) ساعات عمل يوميا، من الساعة الرابعة عصراً إلى الساعة التاسعة مساءً كل يوم ما عدا يوم الخميس من الساعة ٩-١ ظهراً، ويوم الجمعة هو يوم راحة.

تطبيق الأدوات والحصول على خصائصها السيكومترية:

لقد تم تطبيق اختبارات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة للتحقيق من خصائصها السيكومترية: الصدق والثبات ولمعرفة مؤشر صعوبة بنود الاختبار للتأكد من صلاحيتها. وقد استخدمت اجراءات أساسية للتحقق من ذلك وهي:

١- معاينة محتوى كل اختبار حيث وجهت كل لجنة من لجان بناء الاختبارات الى كيفية اعداد جدول للمواصفات يكون أساسا لمعاينة محتوى المقرر وبحيث يحتوي الاختبار على عينة ممثلة لمحتوى المقرر الذي يقيسه الاختبار.

٢-أن يتم التركيز في كل اختبار على قياس العمليات العقلية العليا إلى جانب قياس قدرات الذاكرة، ويتم تحقيق ذلك أيضا عن طريق جدول المواصفات حيث وجهت اللجان إلى أن يكون التركيز على المستويات الأعلى من الأهداف، وأن تكون المهارات التي يستهدفها كل اختبار مشتملة على مهارات التذكر والفهم والتطبيق، وبحيث يكون الجانب المخصص لمهارات الفهم والتطبيق التفكير أكبر من الجانب المخصص للتذكر.

٣- تحليل بنود الاختبار لمعرفة صعوبة الاختبار ودرجة ارتباطه بالدرجة الكلية. والسؤال السهل هو السؤال الذي يزيد مؤشر سهولته على ٩٠٪، أما السؤال الصعب فهو السؤال الذي يقل مؤشر صعوبته عن ٤٠٪. أما معامل ارتباط السؤال بالدرجة الكلية فهذه يجب أن تزيد على ٠,٢ حتى يعتبر السؤال مميزا بدرجة مقبولة.

وقد اتبعت عدة اجراءات في بناء الاختبارات وتحقيق صدقها وثباتها (انظر الملحق رقم ١) هذا ويبين الجدول التالي عدد الأسئلة في كل اختبار حسب المجالات التي تقيسها.

جدول (٣-١): عدد الأسئلة ومعاملات الثبات في كل اختبار حسب المجالات التي تقيسها

نوع الاختبار	مجال التذكر	مجال التفكير	المجموع	معاملات ثبات الاختبار
اللغة العربية	٨	٣٢	٤٠	٠,٨٦
التربية الإسلامية	١٥	٢٥	٤٠	٠,٨٩
اللغة الانجليزية	٢٤	١٦	٤٠	٠,٩٠
المهارات الحياتية	١٥	٢٥	٤٠	٠,٨٩
الرياضيات	١١	٢٩	٤٠	٠,٧٨
العلوم	١٨	٢٢	٤٠	٠,٨٩

أما فيما يتعلق بتحليل الاستبيانات، فنظراً لاختلاف طبيعة الاستبيانات عن الاختبارات التحصيلية، إذ لا توجد درجة كلية تستخدم كمحك لدراسة أسئلة الاختبار، فقد اعتبر كل سؤال وحدة مستقلة عن غيرها من أسئلة الاستبيان أو تجميع بعض الأسئلة لتمثل متغير معين، ودرست استجابات كل سؤال على حدة لاختبار قدرته على التمييز بين استجابات أفراد العينة (انظر المحلق رقم ١).

عينة الدراسة الاساسية:

١- عينة المدارس:

لقد قامت لجنة الخبراء بدراسة دليل المدارس في دولة الكويت للعام الدراسي ٩٧/٩٦ الذي وضعته إدارة التخطيط بوزارة التربية واتضح لها أن هناك (١٨٤) مدرسة ابتدائية ومشتركة (٩٠) مدرسة بنين، (٩٤) مدرسة بنات تمثل كافة مدارس الدولة في المرحلة الابتدائية، وقد تم

اختيار (٧٤) مدرسة ابتدائية لتمثل أساسا عينة الدراسة الرئيسية في نهاية العام الدراسي ٩٧/٩٦ وبما أن التطبيق كان قد تأخر إلى شهر اكتوبر من العام الدراسي ٩٨/٩٧، فكان لزاما علينا متابعة طلبة الصف الرابع الابتدائى بعد نجاحهم وانتقالهم إلى المدارس المتوسطة، ولذلك أصبحت عينة الدراسة تمثل صنفين من المدارس: المدارس الابتدائية (٧٤) مدرسة، والمدارس المتوسطة (٩٢) مدرسة والجدول رقم (٣-٢) يمثل عينة المدارس الابتدائية والمشتركة حسب المناطق التعليمية.

وقد تم فرز أسماء المدارس الابتدائية والمشتركة حيث بلغ عدها (١٨٤)، ثم اختير منها بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية المدارس الموزعة على المناطق التعليمية الخمس.

جدول رقم (٣-٢) مجتمع وعينة المدارس الابتدائية والمشتركة حسب المناطق التعليمية:

المنطقة التعليمية	المجتمع عدد المدارس			العينة عدد المدارس		
	العدد الكلي	بنين	بنات	العدد الكلي	بنين	بنات
العاصمة	٤٥	١٨	٢٧	١٨	٧	١١
حولي	٣٨	١٨	٢٠	١٤	٦	٨
الفروانية	٣٤	١٨	١٦	١٤	٧	٧
الاحمدي	٣٨	٢٢	١٦	١٦	٩	٧
الجهراء	٢٩	١٤	١٥	١٢	٦	٦
المجموع الكلي	١٨٤	٩٠	٩٤	٧٤	٣٥	٣٩

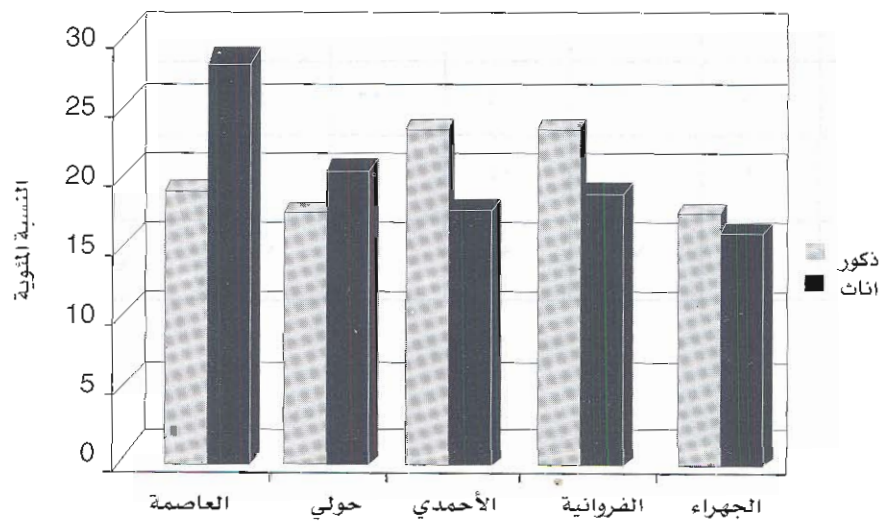
٢- عينة التلاميذ:

أما بالنسبة لعينة التلاميذ، فقد تم اختيار الصف ٣/٤ من بين الفصول بالطريقة العشوائية ليمثل عينة الدراسة في كل مدرسة، والجدول رقم (٣-٣) والشكل (١) يمثلان توزيع العينة الأصلية بحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ.

جدول رقم (٣-٣) توزيع العينة الأصلية بحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ:

المنطقة التعليمية	الذكور		الاناث		الجملة	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
العاصمة	١٥٨	١٩,٤	٢٨٥	٢٨,٣	٤٤٣	٢٤,٤
حولي	١٤١	١٧,١	١٩٥	١٩,٥	٣٣٦	١٨,٥
الفروانية	١٨٨	٢٣,١	١٧٢	١٧,٢	٣٦٠	١٩,٨
الاحمدي	١٨٥	٢٢,٧	١٩٥	١٩,٥	٣٨٠	٢٠,٩
الجهراء	١٤٥	١٧,٧	١٥٥	١٥,٥	٣٠٠	١٦,٥
المجموع الكلي	٨١٧	٪١٠٠	١٠٠٢	٪١٠٠	١٨١٩	٪١٠٠

شكل (١) - توزيع العينة الأصلية بحسب المناطق التعليمية وجنس التلاميذ



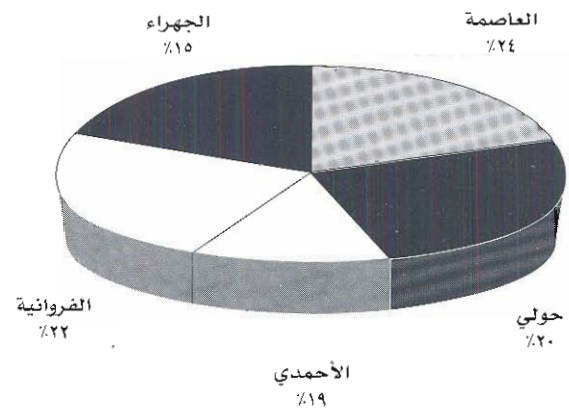
٤- عينة أسرة التلميذ:

عينة أسرة التلميذ في هذه الدراسة هي نفس عينة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي موضع الدراسة. وعددها الاجمالي ١٨١٩ أسرة ويبين الجدول التالي (٣-٥) والشكل (٢) وصفاً لتوزيع الأسر بحسب المناطق التعليمية التي ينتمي إليها مدارس أبنائهم.

جدول رقم (٣-٥) توزيع عينة أسرة التلميذ بحسب المناطق التعليمية:

المنطقة التعليمية	عدد الأسر	النسبة المئوية ٪
العاصمة	٤٤٣	٢٤,٤
حولي	٣٣٦	١٨,٥
الفروانية	٣٦٠	١٩,٨
الاحمدي	٣٨٠	٢٠,٩
الجهراء	٣٠٠	١٦,٥
المجموع الكلي	١٨١٩	٪١٠٠

شكل (٢) - توزيع عينة أسرة التلميذ حسب المنطقة التعليمية



٥- عينة النظار:

لقد تم اختيار نظار مدارس عينة الدراسة، ولذلك أصبح عدد النظار المشاركين في الدراسة ٧٤ ناظراً وناظرة منهم (٣٥) يمثلون مدارس البنين، و(٣٩) يمثلون مدارس البنات (جدول رقم ٣-٦).

جدول رقم (٣-٦) عينة النظار والناظرات
حسب المناطق التعليمية:

المنطقة التعليمية	نظار مدارس البنين	ناظرات مدارس البنات	المجموع
العاصمة	٧	١١	١٨
حولي	٦	٨	١٤
الفروانية	٧	٧	١٤
الاحمدي	٩	٧	١٦
الجهراء	٦	٦	١٢
المجموع الكلي	٣٥	٣٩	٧٤

التطبيق الميداني للدراسة الأساسية:

في يوم ١٥/١٠/١٩٩٧ تم استدعاء جميع المطبقين والمدققين إلى مقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لاستلام أدوات الدراسة الخاصة بالتطبيق ليوم السبت الموافق ١٨/١٠/١٩٩٧، وقد زودوا بالارشادات اللازمة للتطبيق وضرورة تسليم الاختبارات فور الانتهاء من تطبيقها إلى مقر الجمعية في نفس اليوم واستلام الاختبارات لليوم الذي يليه وهكذا، وقد حدد وقت التطبيق في الفترة من ١٨-٢٢/١٠/١٩٩٧ بالنسبة لعينة التلاميذ بعد التحاقهم بالمدارس المتوسطة.

ملاحظات عامة حول التطبيق الميداني:

لقد أبدى المشرفون على تطبيق أدوات الدراسة ملاحظاتهم حول سلامة اجراءات التطبيق، نوجزها في الآتي:

١- تمت اجراءات التطبيق حسب الارشادات المطلوبة، ولم يكن هناك أي عائق سواء من إدارة المدرسة أو ممن طبقت عليهم أدوات الدراسة.

٢- تم تطبيق الاختبارات في موعدها المقرر، وسار سيراً طيباً بفضل حرص المطبقين واستجابتهم للتوجهات من قبل القائمين على المشروع.

٢- كان دور الإدارة المدرسية واضحا كحلقة اتصال بين المطبقين والقائمين على تنفيذ المشروع من ناحية، وبين المطبقين وأولياء الأمور من ناحية أخرى، مما ساعد على ضبط الأمور واستقطاب أولياء الأمور ليجيبوا على أسئلة استبانة الوالدين.

٤- كانت نسبة غياب الطلبة محدودة للغاية في بعض المدارس، وفي بعضها الآخر كان الحضور كاملا.

٥- معظم الطلبة انتهوا من الاجابة على أسئلة الاختبارات في فترة معقولة، تراوحت بين (٢٥) إلى (٣٥) دقيقة من بداية الشروع في حل الاختبار.

٦- معظم أولياء الأمور كانوا متعاونين حيث أحضر الطلبة استبانة الوالدين في اليوم التالي من توزيعها عليهم، وقد تمت متابعة المتخلفين في نفس يوم التجميع.

يتبع العدد القادم

مـــــشـــــروع

إعـــداد وتقنين اختـــبـــار تقـــويم طفل مـــــا قـــــبل المدرســـــة*

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

د. فوزية عباس هادي
أ. د. صلاح مراد
د. غنيم الفايز

تزايد في العشرين سنة الماضية اهتمام الباحثين بدراسة السبل والطرائق الممكنة لمنع وتخفيف وعلاج الإعاقات والاضطرابات التي تصيب الأطفال سواء كانت جسدية أو عقلية أو لغوية أو اجتماعية أو انفعالية أو تعليمية. ولقد ظهر وعي متزايد في دول العالم المختلفة بأهمية برامج الكشف عن الإعاقات التي يعاني منها الأطفال وبالتالي الاهتمام ببرامج التدخل المبكر التي تعمل على توفير البرامج التأهيلية والعلاجية المختلفة لمساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على بعض الصعوبات التي يعانون منها. ومشكلات هؤلاء الأطفال تشكل نسبة كبيرة من المشكلات المدرسية (Linechtenstein & Ireton, 1984). ويترتب على حرمان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التدخل المبكر استفحال مشكلاتهم وبالتالي خسائر باهظة للمجتمع ممثلة في ارتفاع تكاليف الخدمات التي يحتاجون إليها وهم كبار بالإضافة إلى خسائرمعنوية للفرد لا يمكن تقدير أثرها على نموه من النواحي العقلية والاجتماعية والنفسية (Meisels, 1992).

ولقد جرت العادة في مجتمعاتنا العربية عامة والخليجية خاصة على تقدير الأطفال وتقويمهم بناء على نموهم البدني وقدراتهم العقلية والمعرفية ونموهم النفسي والاجتماعي

* تم بتمويل من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

من خلال عدة أفراد وبشكل روتيني ويومي مثل الأبوين والمدرسين والأطباء والأخوة والأقران والأطراف الأخرى في المجتمع. وكنتيجة لذلك يعرف بعض الأطفال على أنهم منحرفون عن النمط الطبيعي للنمو سواء من ناحية سلوكهم أو قدراتهم البدنية أو ما هو متوقع منهم تحصيليا أو اجتماعياً. وقلة الأدوات التشخيصية المبكرة والمقننة على البيئة المحلية أو عدم توافرها سوف يجعل الكثير من هؤلاء الأطفال يدفعون ثمن الأوصاف أو العنوت المصاحبة لخصائص نموهم المنحرف، الأمر الذي يساهم مساهمة كبيرة بشعورهم بالنقص وتبني الإعاقة مما يعد هدراً بشريا لقدراتهم المكبوتة، إضافة إلى أن التعرف على إعاقتهم في وقت وسن متأخرة تقلل من فرص علاجهم وتشكل عبئا نفسياً واجتماعياً ومادياً كبيراً يدفع المجتمع ومؤسساته التعليمية والعلاجية بصفة عامة ثمنا بالغاً له. ومن هنا تأتي أهمية إعداد هذه الأداة وتقنينها.

أهمية اختبار تقويم طفل ما قبل المدرسة

تحتاج عملية تقويم الأطفال إلى أدوات جيدة ومقننة تغطي المجالات الأساسية في نمو الطفل، ونظرا لعدم وجود مثل هذه الأدوات في البيئة الكويتية، فإننا نسعى في هذه الدراسة إلى إعداد أداة لتقويم الأطفال في المجالات الجسمية والعقلية والنفسية المختلفة لاستخدامها في التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة وتزويدهم بالبرامج العلاجية والتأهيلية والتعويضية التي من شأنها مساعدتهم على النمو والتعلم.

مبررات التقويم الوقائي:

إن هدف التقويم الوقائي هو جمع المعلومات الوافية والدقيقة عن الأطفال وخصائص نموهم الطبيعي للوصول إلى قرارات بشأنهم. وترجع أهمية المسح النمائي إلى ضرورة التعرف المبكر على المشكلات النمائية للأطفال (متأخري النمو أو الذين عرضة للإصابة بإعاقة نمائية)، وذلك بهدف مساعدتهم وإيجاد البرامج العلاجية المبكرة لحل تلك المشكلات النمائية (Miller, 1993).

ويفترض المسح الوقائي إمكانية التحديدالدقيق للمشكلات في بداية ظهورها. وبالرغم من أن المشكلات المبكرة ليست أدلة أكيدة على مشكلات تالية، فقد تقل المشكلات أو تختفي مع الزمن وهذا مايحدث كثيرا لمشكلات الأطفال في الأعمار الزمنية الصغيرة. فقد وجدت الدراسات ارتباطا ضعيفا بين حالة نمو الطفل خلال السنتين الأوليتين والسنوات التالية لهما. وباستثناء حالات العجز المتطرفة فإننا لا نستطيع التنبؤ بدقة ما إذا كان تأخر النمو للأطفال سوف يختفي مع النضج أو يحتاج إلى رعاية خاصة. إلا أن التنبؤ بالحالة المستقبلية لأطفال عمر ثلاث إلى خمس سنوات فهي أكثر دقة، وهذا هو السبب في أن معظم اختبارات التقويم الوقائي تبدأ بعمر ثلاث سنوات (Liechtenstein & Ireton, 1984).

ويتطلب التقويم الوقائي ثلاث مراحل: الأولى هي مسح عدد كبير من الأطفال بأدوات

مختصرة وغير مكلفة للتعرف على الأطفال ذوي المشكلات. والمرحلة الثانية هي التشخيص والتي تحتاج إلى إجراءات مطولة ومكلفة ودقيقة لتحديد المشكلات الفعلية. أما المرحلة الثالثة والأخيرة فتتحدد في وضع البرامج العلاجية والتعليمية لهذه المشكلات. وتعد استراتيجية المسح للكشف المبكر عن المشكلات المدرسية أكثر ملاءمة لتحديد الأطفال ذوي المشكلات التعليمية. وكلما كان المسح مبكراً كلما كان أكثر فائدة للأطفال والمجتمع. وقيمة المسح بمفردها قليلة، إلا إذا كانت جزء من نظام متكامل لتقديم المساعدات والخدمات عن طريق البرامج العلاجية. حيث تتضمن برامج التدخل المبكر تقديم مثيرات معرفية وحركية لمساعدة الأطفال على التوافق الحسي والحركي، وتعليم مهارات اجتماعية وسلوكية، وتنمية اتجاهات موجبة نحو التعلم، وتحسين البيئة المنزلية ومهارات الوالدين. كما أنها تساعد على تقوية الأطفال بدلا من ضعفهم، ومساعدة الوالدين بدلا من لومهم، ومعاونة المتخصصين وتدعيمهم بدلا من احباطهم (Liechtenstein & Ireton, 1984).

ولقد جرت محاولات كثيرة في الكويت لتقنين بعض الأدوات التي تستخدم في دراسة الحالات في مرحلة ما قبل المدرسة، مثال ذلك مقياس "جريفيث" للنمو والذي يبدأ من سن الميلاد حتى سن ثماني سنوات، ومقياس "مكارثي الكويت لقدرات الأطفال" والذي يقيس قدرات الأطفال بين عمري سنتين ونصف وثماني سنوات ونصف. وكذلك دراسة خصائص النمو في مراحل النمو المختلفة كأحد أسس بناء المناهج في مختلف مراحل التعليم. إلا أن معظم هذه المحاولات لم يكتمل رغم أهميتها للمجتمع الكويتي، ويرجع السبب الأساسي في عدم اكتمال الكثير من المحاولات التي بدأت لدراسة وتقنين وسائل التعرف على المشكلات في سن مبكرة هو أنها تحتاج إلى جهاز متخصص ومتفرغ لمثل هذا العمل، ولديه من الإمكانات البشرية والمادية ما يساعد على إنجاز المهام المطلوبة والاستفادة منها. ومن هنا كان التفكير في إعداد وتقنين أدوات الكشف والتشخيص المبكر لأبنائنا أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية لتكون عونا لنا في التعرف عن قرب والكشف المبكر وبأسلوب علمي على جوانب الضعف والانحراف في نموهم الطبيعي مما يساعد على اقتراح أساليب تقويمية مبكرة تساعد في تخفيف حدة مخاطرها عليهم مستقبلا من جانب، وتقلل من تكاليف العلاج والمتابعة والتعليم المناسب لاحتياجاتهم فيما بعد على المستوى الأسري والاجتماعي والصحي من جانب آخر.

أهداف المشروع

تتحدد أهداف المشروع في الآتي:

١- إعداد اختبار لتقويم طفل ما قبل المدرسة يقيس جوانب النمو المختلفة (المعرفية، اللغوية، الحركية، النفس - اجتماعية، وسلوك التوافق).

٢- الاهتمام بالكشف المبكر عن الأطفال ذوي المشكلات أو الاحتياجات الخاصة.

٣- معايرة بنود المقاييس الفرعية لاختبار تقويم طفل ما قبل المدرسة باستخدام نماذج

القياس الحديثة مثل نموذج راش (Rash) أحادي المعلم، نموذج بيرنبوم (Birnbaum) ثنائي المعلم.

٤- إعداد معايير لنمو الطفل الكويتي في جوانب النمو المختلفة لمرحلة ما قبل المدرسة.

توصيف الأداة المطلوب إعدادها وتقنينها

تهتم الأداة المطلوب إعدادها وتقنينها بقياس عدة جوانب مختلفة لنمو الأطفال في المجالات التالية:

١- **المعرفي**: يقيس معلومات الطفل باستخدام الصور والأرقام وحل المشكلات، ويتضمن المقياس عدة مقاييس فرعية في الجانب المعرفي.

٢- **اللغوي**: يهتم باسترجاع الكلمات والجمل وفهم المعاني والتعبير اللغوي ويتضمن عدة مقاييس فرعية للجانب اللغوي.

٣- **الحركي**: يهتم بالمهارات الحركية الكبير والدقيقة والاتزان الحركي، ويتضمن ثلاثة أو أربعة مقاييس فرعية للمهارات الحركية.

٤- **النفسي/ الاجتماعي**: يهتم بالتركيز على الأنشطة والاتزان الانفعالي والثقة والتواصل مع الآخرين، ويتضمن المقياس عدة مقاييس فرعية تغطي سلوك الطفل في الجوانب الاجتماعية.

٥- **سلوك التوافق**: يهتم بأنشطة الحياة اليومية وضبط النفس والعلاقات والتفاعل مع الآخرين، ويتضمن ثلاثة أو أربعة مقاييس فرعية لقياس السلوك التوافقي لطفل ما قبل المدرسة.

خطة المشروع

أولا: إعداد الأدوات:

تهتم هذه الخطوة بمراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بتقويم أطفال ما قبل المدرسة وتحديد مكونات المجالات النمائية الأساسية (الموضحة سابقا) التي يجب الكشف عنها مبكراً. ويصل عدد هذه المكونات التي يجب تغطيتها في إعداد الاختبار إلى أكثر من ١٥ مكون أو مقياس فرعي لقياس إمكانات ومهارات وسلوك طفل ما قبل المدرسة، ومن ثم كتابة الأسئلة التي تقيس المكونات وإعداد الرسوم المناسبة لتلك المجالات وتجهيز الخامات اللازمة للأداة.

ثانيا: إعداد الصورة الأولية للاختبار:

يجري في هذا الجزء من الخطة بناء صورة أولية من الاختبار تحتوي على عدد كبير من الأسئلة والرسوم والخامات اللازمة في المجالات الأساسية مع مراعاة ملاءمة هذه الأسئلة

والرسوم والخامات لكل مستوى عمري من ثلاث إلى ست سنوات، وهو المدى العمري للاختبار. ويتم عرض مقاييس الاختبار على المحكمين للحكم على مدى مناسبة محتوياته المختلفة للأعمار الزمنية وللبيئة المحلية، ثم تعديل الأسئلة والمحتويات في ضوء آراء المحكمين.

ثالثا: التجريب الأولى للاختبار:

يطبق الاختبار في هذه المرحلة تطبيقا فرديا على عينة مكونة من ٦٠ طفلا وطفلة وتشمل الفئات العمرية من ثلاث إلى ست سنوات بواقع ١٥ طفل وطفلة لكل مستوى عمري، والغرض من هذا الإجراء مايلي:

أ- دراسة تعليمات الاختبار وأسئلته ومحتوياته ومدى مناسبتها للأطفال في كل عمر زمني.

ب- استبعاد الأسئلة والخامات غير المناسبة بعد دراسة ملاحظات المطبقين وإجراء تحليل بنود الاختبار تحليلا أوليا، باستخدام أحد النماذج الحديثة ومعايرة بنود المقاييس في المجالات الأساسية الخمسة معايرة أولية وتحديد الثغرات في المقياس.

ج- تعديل الاختبار طبقا لنتائج التحليل الأولي، وقد يستلزم ذلك إضافة بنود أخرى للمقاييس الأساسية.

رابعا: التجريب الثاني للصورة المعدلة من الاختبار:

يطبق الاختبار في صورته المعدلة على عينة أخرى من الأطفال تتكون من ١٠٠ طفل وطفلة (٢٥ في كل مستوى عمري)، وتمثل هذه الخطوة التجريب النهائي للاختبار، والغرض من هذا التجريب هو تحليل بنود الاختبار في صورته المعدلة، وذلك عن طريق إجراء العمليات الإحصائية باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory) ومنها نموذج راش أحادي المعلم (Rash Model) ونموذج بيرنبوم (Birnbaum Model) ثنائي المعلم وذلك:

أ- لتحديد مؤشر الصعوبة لكل بند في كل مقياس فرعي.

ب- تحديد معاملات تمييز كل بند في كل مقياس فرعي.

ج- تحديد معاملات ملاءمة البنود للمقاييس (Item-fitness).

د- دراسة ثبات الاختبار ومقاييسه الأساسية.

هـ- دراسة صدق بناء الاختبار ومقاييسه الأساسية.

و- إعداد الصورة النهائية للاختبار ومقاييسه الأساسية تمهيداً لإجراء دراسة التقنين.

خامسا: التطبيق النهائى للاختبار/ التقنين:

يجري هذا التطبيق على عينة مكونة من ١٠٠٠ طفل وطفلة في الأعمار المختلفة بواقع ٢٥٠ طفل لكل مستوى عمري، والغرض من هذا التطبيق هو تقنين مقاييس الاختبار في

صورته النهائية، واستخراج معايير مقاييس الاختبار ومعاملات صدقها وثباتها، وذلك لكل فئة عمرية ولكل من الذكور والإناث.

خطة المشروع

العينة:

يتم تطبيق مقاييس الاختبار على ثلاث عينات في ثلاثة مراحل مختلفة. وسوف نصف كل عينة من هذه العينات على حده:

عينة التجريب الأولي (العينة الاستطلاعية الأولى): تتكون هذه العينة من ٦٠ طفل وطفلة في المستويات العمرية من ثلاث وحتى ست سنوات.

عينة التجريب الثانية: تتكون من ١٠٠ طفل وطفلة في المستويات العمرية السابقة ذكرها، وذلك لإجراء الدراسة الاستطلاعية الثانية للمقاييس وحساب الصدق والثبات.

عينة التقنين: وتشمل ١٠٠٠ طفل وطفلة في المستويات العمرية من ثلاث وحتى ست سنوات وذلك لحساب المؤشرات السيكومترية للمقاييس وكذلك حساب المعايير لكل مقياس في كل مستوى عمري.

الإجراءات

أولا: إعداد مقاييس الاختبار

١- مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بتقويم أطفال ما قبل المدرسة وتحديد المجالات الأساسية التي يجب تقويمها، وتحديد مكونات تلك المجالات اللازمة لقياس إمكانات ومهارات وسلوك طفل ما قبل المدرسة، ويشترك في هذه الخطوة عدد من الباحثين المساعدين.

٢- كتابة الأسئلة في المجالات الأساسية وإعداد الرسوم والخامات اللازمة للأسئلة، والمتاحة في البيئة المحلية حتى تكون مألوفة للطفل.

٣- شراء الخامات والأدوات اللازمة لأسئلة الاختبار وكذلك البرامج والمعدات اللازمة للمشروع.

ثانيا: إعداد الصورة الأولية للأختبار:

١- تجميع بنود المقاييس في المجالات الأساسية ومكوناتها وإعداد الصورة الأولية للاختبار بما في ذلك الرسوم والأدوات اللازمة للبنود.

٢- عرض مقاييس الاختبار على عدد من المحكمين داخل وخارج الكويت وذلك للحكم على مدى ملاءمة مجالات المقاييس لتقويم الطفل من البنود، والرسوم والخامات المستخدمة.

٣- تعديل بنود المقاييس في ضوء آراء المحكمين والتوصل إلى الصورة الأولية لمقاييس الاختبار.

٤- كتابة تقرير مرحلي عن المشروع.

ثالثا: التجريب الأولي للاختبار (الدراسة الاستطلاعية الأولى):

١- تدريب عدد خمسة باحثين مساعدين على طريقة تطبيق مقاييس الاختبار على الأطفال في الأعمار المحددة، ويتم ذلك من خلال برنامج تدريبي يقوم به القائمين بالمشروع.

٢- إعداد عشر نسخ من مقاييس الاختبار ومستلزماتها لاستخدامها في التجريب الأولي.

٣- اختيار عينة من ٦٠ طفل وطفلة في المراحل العمرية من ثلاث وحتى ست سنوات بواقع ١٥ طفل وطفلة لكل مستوى عمري (٢,٥-٣,٥، ٣,٥-٤,٥، ٤,٥-٥,٥، ٥,٥-٦) وتمثل محافظات الكويت الخمس.

٤- تكليف الباحثين المساعدين (المتدربين) بتطبيق المقاييس على العينة المختارة للتجريب المبدئي تحت إشراف القائمين على ا لمشروع.

٥- تصحيح المقاييس وتفريغ البيانات لكل سؤال من أسئلة المقاييس الأساسية والفرعية ويقوم بذلك عدد من الباحثين المساعدين.

٦- إدخال البيانات لكل سؤال، وإجراء تحليل لبنود المقاييس باستخدام الطريقة العادية لتحليل البنود، ثم باستخدام نموذج راش لمعرفة مدى ملاءمة البنود للمقاييس، ومعايرة البنود، ويتم ذلك باستخدام برنامج BILOG.

٧- تعديل بنود المقاييس بناء على التحليلات الإحصائية، وتحديد الثغرات في المقاييس واضافة بنود تغطي هذه الثغرات.

٨- التوصل إلى الصورة المعدلة للمقاييس تمهيداً للتجريب الثاني.

رابعاً: التجريب الثاني (الدراسة الاستطلاعية الثانية):

١- تدريب عدد خمسة باحثين مساعدين آخرين على تطبيق مقاييس الاختبار على الأطفال، وكذلك شرح التعديلات في المقاييس للباحثين المساعدين الذين سبق تدريبهم في المرحلة السابقة، ويتم ذلك من خلال برنامج تدريبي.

٢- إعداد ١٥ نسخة من مقاييس الاختبار ومستلزماتها لاستخدامها في التجريب الثاني.

٣- اختيار عينة من ١٠٠ طفل وطفلة في المستويات العمرية من ثلاث وحتى ست سنوات بواقع ٢٥ طفل وطفلة لكل مستوى عمري وتمثل المحافظات الخمس.

٤- تكليف الباحثين المساعدين بتطبيق المقاييس على العينة المختارة للتجريب الثاني تحت إشراف القائمين بالمشروع.

٥- تصحيح المقاييس وتفريغ البيانات لكل سؤال من أسئلة المقاييس الأساسية والفرعية.

٦- إدخال البيانات لكل سؤال وإجراء تحليل لبنود المقاييس باستخدام نموذج راش لمعايرة

الأسئلة وحساب مدى ملاءمتها للنموذج، واختيار وحدات القياس المناسبة وكذلك حساب معاملات الاتساق ومعاملات الصدق لكل مقياس من المقاييس.

٧- تعديل بنود المقاييس والتوصل إلى الصورة النهائية لها تمهيداً لمرحلة التقنين.

٨- إعداد تقرير مرحلي عن المشروع.

خامسا: التقنين:

١- تدريب عدد عشرة باحثين مساعدين آخرين على تطبيق مقاييس الاختبار على الأطفال من خلال برنامج تدريبي.

٢- إعداد ٢٥ نسخة من المقاييس والأدوات اللازمة لها لاستخدامها في التطبيق.

٣- اختيار عينة حجمها ١٠٠٠ طفل وطفلة من المستويات العمرية بواقع ٢٥٠ طفل وطفلة لكل مستوى عمري، وممثلة للمحافظات الخمس.

٤- تكليف الباحثين المساعدين السابق تدريبهم وعددهم عشرة باحثين مساعدين بتطبيق مقاييس الاختبار على العينة المذكورة وتحت إشراف القائمين على المشروع.

٥- تصحيح المقاييس وتفريغ البيانات لكل سؤال من أسئلة المقاييس الأساسية والفرعية.

٦- إدخال البيانات وإجراء التحليل الإحصائي باستخدام نموذج راش وحساب المؤشرات السيكومترية لكل سؤال ولكل مقياس فرعي.

٧- حساب معاملات الاتساق ومعاملات الصدق لكل مقياس فرعي.

سادسا: إيجاد المعايير وكتابة التقرير النهائي:

١- إعداد المعايير الميئينية والانحرافية لكل مقياس من المقاييس الأساسية باستخدام وحدات المعايرة التي تم التوصل إليها للدرجات الخام، ويتم ذلك لكل ستة شهور في الفترة العمرية من ثلاث وحتى ست سنوات.

٢- إعداد التقرير النهائي للمشروع.

٣- إعداد دليل الاختبار ويتضمن وصف المقاييس وكيفية التطبيق والتصحيح والمؤشرات السيكومترية ومعاملات الصدق والثبات والمعايير.

٤- طباعة مقاييس الاختبار ودليل التعليمات للاختبار.

الملاحـــــق

ملحق رقم (١)

المدة الزمنية لتنفيذ المشروع

تنقسم مراحل تنفيذ المشروع إلى خمس مراحل موزعة كالتالي:

المرحلة الأولى: الإعداد	المدة الزمنيـــة
١- شراء ثلاثة اختبارات	شهر
٢- شراء الخامات اللازمة للاختبار	شهر
٣- إعداد بنود الاختبار	٣ شهور
٤- تحكيم بنود الاختبار	شهر
٥- تعديل بنود الاختبار	شهر

المدة الزمنية المستغرقة لهذه المرحلة هي سبعة شهور

المرحلة الثانية: التجريب الأولي:	المدة الزمنية
١- شراء الخامات اللازمة للتجريب الأولي	شهر
٢- تدريب الباحثين	أسبوعين
٣- تطبيق الاختبار (العينة =٦٠)	شهر
٤- تفريغ البيانات وإدخالها	شهر
٥- تحليل البيانات	شهر
٦- إعداد تقرير المرحلتين الأولى والثانية	شهر

المدة الزمنية المستغرقة لهذه المرحلة هي خمسة أشهر وأسبوعان

المرحلة الثالثة: التجريب الثاني:	المدة الزمنية
١- تعديل بنود الاختبار	شهر
٢- شراء الخامات اللازمة للتجريب الثاني	شهر
٣- إعداد دليل الاختبار للتجريب الثاني	شهر
٤- تدريب باحثين آخرين	أسبوعين

٥- تطبيق الاختبار على عينة حجمها ١٠٠ طفل	٣ شهور
٦- تفريغ البيانات وإدخالها	شهر
٧- تحليل البيانات	شهر
٨- إعداد تقرير المرحلة الثالثة	شهر

المدة الزمنية المستغرقة لهذه المرحلة هي تسعة أشهر وأسبوعان

المرحلة الرابعة: التقنين	المدة الزمنية
١- تعديل بنود الاختبار النهائى	شهران
٢- شراء الأدوات اللازمة للتطبيق	شهر
٣- إعادة تدريب الباحثين	أسبوعين
٤- تطبيق الاختبار على عينة حجمها ١٠٠٠ طفل	٣ شهور
٥- تفريغ البيانات وإدخالها	شهرين
٦- تحليل البيانات	شهرين
٧- إعداد الخصائص السيكومترية	شهر

المدة الزمنية المستغرقة لهذه المرحلة هي إحدى عشر شهراً وأسبوعين

المرحلة الخامسة: إعداد المعايير وكتابة التقرير النهائى	المدة الزمنية
١- إعداد المعايير	شهرين
٢- كتابة تعليمات الاختبار	شهرين
٣- كتابة التقرير النهائى	٣ شهور

المدة المستغرقة لهذه المرحلة هي سبعة شهور

المدة الفعلية للمشروع بجميع مراحله هي أربعون شهرا وأسبوعان

ملحق رقم (٢)

نموذج راش (Rash Model)

يستخدم المشروع في تقنين مقاييس الاختبار نموذج راش وهو أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة Item Response theory، وقد تبنى جورج راش (١٩٦٠) نموذجه الأساسي الاحتمالي في تفسير الأداء حيث افترض أنه عند إجابة أي فرد على بند معين فإن مستوى قدرته يحدد موقعه على المتغير المقاس، وتحدد قدرته احتمال الإجابة الصحيحة على بنود الاختبار المتدرجة على متصل المتغير. كما يحدد مستوى صعوبة البند موقعها على متصل المتغير موضع القياس (Wright & Stone, 1979) و (أمينة كاظم، 1988)، ويفترض نموذج راش ثلاثة افتراضات هي:

١- أحادية البعد: ويعني ذلك أن بنود الاختبار تقيس سمة واحدة ولا تختلف فيما بينها إلا من حيث مستوى الصعوبة.

٢- استقلالية القياس: وتعني عدم اعتماد تقدير صعوبة البند على صعوبات البنود الأخرى في الاختبار، ولا على قدرة الأفراد الذين يجيبون عليها، كما أن تقدير قدرة الفرد لا تعتمد على قدرة أي مجموعة أخرى من الأفراد الذين يؤدون الاختبار.

٣- توازي المنحنيات المميزة للبنود: وتعني تساوي قوة تمييز البنود للأفراد ذوي المستويات المختلفة من القدرة.

وقد انتشرت في السبعينات العديد من دراسات تطبيق نموذج راش في بناء الاختبارات النفسية والتحصيلية في كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية وأستراليا. وقد ساعد على ذلك قيام بنجمين رايت بإعداد برامج لتطبيق النموذج في بداية السبعينات ومن ثم تطويرها حتى عام ١٩٧٩ بتقديم الصورة الثانية لبرنامج BICAL، وقدم ماسترز Masters برنامج DICOT عام ١٩٨٤. كما طور Wright & Liancer برنامج ميكروسكيل Microscale عام ١٩٨٥ وهو أحدث البرامج التي تطبق نموذج راش (محمد عماد الدين وآخرون، ١٩٩٦). كما طور (Mislevy & Bock) برامج حاسب تعرف باسم BILOG وتستخدم عددا من النماذج منها نموذج راش الأحادي ونموذج بيرونبوم الثنائي وكذلك نماذج ثلاثية أو متعددة المعالم.

تطبيق نموذج راش:

يبدأ البرنامج في تحليل بيانات الاختبار المطلوب معايرته (تدريجه) CALIBRATION بحذف الأفراد الذين حصلوا على الدرجة النهائية أو على درجة الصفر حيث يكون الاختبار غير مناسب لهم. كما يحذف البرنامج بنود الاختبار التي لم يجيب عنها أحد وتلك التي أجاب عنها جميع الأفراد إجابة صحيحة، وتكون هذه البنود أعلى أو أقل من مستوى الأفراد، أي غير مناسبة لهم. ويتم حساب تقدير أولي لصعوبة البنود وقدرات الأفراد، ثم يتم تقدير كل من صعوبة البنود وقدرات الأفراد بالإعادة المتتالية iteration حتى نتوصل إلى قيم

الصعوبة والقدرة الأكثر ثباتا وتحقق معادلات النموذج. وينتهي عمل البرنامج بتدريج كل من صعوبة البنود وقدرات الأفراد على تدريج مشترك يتمركز حول صفر واحد مشترك. وتقدر كل من الصعوبة والقدرة بوحدات اللوجيت والتي يمكن تحويلها إلى وحدات أخرى مناسبة للتدريج مثل الوات والسيت وغيرها. ويعبر صفر التدريج عن الصعوبة المتوسطة أو القدرة المتوسطة. وبعد الانتهاء من التدريج قد نلاحظ عدم مطابقة النتائج لتوقعات النموذج بوجود بعض الأفراد غير الملائمين للتدريج أو بعض البنود غير المناسبة للتدريج، ويتيح برنامج ميكروسيكل (Microscale) حذف هؤلاء الأفراد أو البنود غير الملائمة للنموذج طبقا لمحكات إحصائية معينة (محمد عماد الدين وآخرون، ١٩٩٦) و(Wright et al, 1980).

المراجع

المراجع العربية:

- أمينة محمد كاظم (١٩٨٨). دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك (نموذج راش). مؤسسة الكويت للتقدم العلمي: الكويت.
- صلاح مراد (١٩٩٧). اتجاهات معاصرة في القياس النفسي. المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.
- محمد عماد الدين وآخرون (١٩٩٦). معايير نمو الطفل المصري. المركز القومي للأمومة والطفولة: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Lichtenstein, R. & Ireton, H. (1984). Preschool screening: Identifying young children with developmental & educational problems. Grune & stratton, INC. New York:NY.
- Meisels, Samuel J. (1992). Developmental screening in early childhood. The National Association for the Education of Young children: Washington, DC.
- Miller, Lucy J. (1993). First Step: Screening Test for Evaluating Preschoolers. The Psychological Corporation. San Antonio:
- Mislevy, R. & Bock, R. (1990). BILOG3: Item analysis and test scoring with binary logistic models. Scientific Software, Inc.: Mooresville, IN.
- Wright, B. & Stone, M. (1979). Best Test Design: A handbook for Rasch Measurement, Chicago, MESA Press.
- Wright, B. & Mead, R. & Bell, S. (1980). BICAL: Calibrating items with Rasch model. Research memorandum (23). Dept of Ed. University of Chicago, Chicago: Illinois.

معلومات إحصائية

عن عدد الطلاب حسب مراحل التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي ❖

عن الأعـــــوام من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧

مراحل رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة الإعدادية

لقد ارتأت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية من موضع اهتمامها المعهود بقضايا الطفل في الدول العربية ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربي أن تقدم باباً عن المعلومات الاحصائية العامة في هذا العدد والأعداد القادمة بهدف خدمة الدارسين والباحثين والمهتمين بقضايا الطفولة في العالم العربي.

أولا: دولة الكويت

يتبين لنا من خلال الجدول المدرج أدناه أن التعليم في دولة الكويت على مستوى المراحل التعليمية الثلاث رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة المتوسطة قد مر بمراحل عدة خلال السنوات من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧ وقد قلّت النسبة لتصل إلى ٤,٦٪ في مجال رياض الأطفال ٢٣٪ في مجال المرحلة الابتدائية ١٨,٤٪ في مجال المرحلة الاعدادية.

المرحلة الدراسية	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٢/٩١	١٩٩٣/٩٢	١٩٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤	١٩٩٦/٩٥	١٩٩٧/٩٦
رياض الأطفال	٥٢١٠٥	٤٧٥٦١	٣٦٢٧٣	٣٧٣٦٥	٤٦٦٠١	٤٥٧٧٦	٤٩٠١٦	٤٩٣٩٣	٤٩٦٩٣
ذكور	٢٦٧٦٥	٢٤١٥٤	١٨٢٥٨	١٨٧٨٥	٢٣٥٨٢	٢٣٤١٩	٢٥٠٩٦	٢٥١١٧	٢٥٣٧٩
إناث	٢٥٣٤٠	٢٣٤٠٧	١٨٠١٥	١٨٥٨٠	٢٣٠١٩	٢٢٣٥٧	٢٣٩٢٠	٢٤٢٧٦	٢٤٣١٤
الابتدائية	١٨٥٤٦٤	١٨٩٥٦٠	١٢٤٩٩٦	١١٤٦٤١	١٢١٥٧٩	١٣٠٨٧٧	١٣٣٢٦٤	١٤٠٩٧٩	١٤٢٢٦٥
ذكور	٩٤٧٣٧	٩٦٨٢٣	٦٥٠٧٦	٥٨٥٥٦	٦١٣٤٦	٦٦٢٣٠	٦٧٣٢٠	٧١٨٧٩	٧٢٦٣٧
إناث	٩٠٧٢٦	٩٢٧٣٧	٥٩٩٢٠	٥٦٠٨٥	٦٠٢٣٣	٦٤٦٤٧	٦٥٩٤٤	٦٩١٠٠	٦٩٦٢٨
المتوسطة	١٥٤٢٨٢	١٥٨٦١٦	٨٤٢٧٥	٩٩٠٩٣	١٠٢٩٤١	١١١١٠٦	١١٧٧٣٥	١٢٠٨٨٣	١٢٥٨٣٩
ذكور	٨٠٣٩٥	٨٢٥١٩	٤٤٠٦٥	٥١٥٢٧	٥٣١٦٤	٥٧٠٩٤	٦٠٤٢٩	٦٢٠١٠	٦٤٥٧٦
إناث	٧٣٨٨٧	٧٦٠٩٧	٤٠٢١٠	٤٧٥٦٦	٤٩٧٧٧	٤٥٠١٢	٥٧٣٠٦	٥٨٨٧٣	٦١٢٦٣

❖ دراسات الحسابات القومية لمنطقة اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الأمم المتحدة).

ثانيا: دولة البحرين:

يتبين لنا من خلال الجدول المدرج أدناه أن التعليم في دولة البحرين على مستوى المراحل التعليمية الثلاث رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة الاعدادية قد مر بمراحل عدة خلال السنوات من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧ وقد زادت النسبة لتصل إلى ٣٧٪ في مجال رياض الأطفال، ١٥٪ في مجال المرحلة الابتدائية، ٣٥٪ في مجال المرحلة الاعدادية.

المرحلة الدراسية	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٢/٩١	١٩٩٣/٩٢	١٩٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤	١٩٩٦/٩٥	١٩٩٧/٩٦
رياض الأطفال	٩٤٥١	٩١٩٤	٩٤٦١	١٠١٦١	١٠٨٨٣	١٢٥٠٧	١٢٨٤١	١٢٩٥٩	١٣٠٢٥
ذكور	٤٩٤٨	٤٨٦١	٤٨٥٠	٥٢٠٨	٥٦٧٤	٦٥٢٤	٦٨٣٩	٦٨٢٢	٦٧٠٨
اناث	٤٥٠٣	٤٣٣٣	٤٦١١	٤٩٥٣	٥٢٠٩	٥٩٨٣	٦٠٠٢	٦١٣٧	٦٣١٧
الابتدائية	٦٣١٧٩	٦٤٧٦٦	٦٦٥٩٧	٦٦٦٩٤	٦٩١٤٤	٧٠٧٩٠	٧٢٣٠٩	٧٢٥٢٦	٧٢٨٧٦
ذكور	٣٢٢٣٤	٣٣٠٥٤	٣٤١٣١	٣٤٢٠٤	٣٥٤٢٨	٣٦١٧٨	٣٦٨٦٣	٣٧٠٨٣	٣٧٤١١
اناث	٣٠٩٤٥	٣١٧١٢	٣٢٤٦٦	٣٢٤٩٠	٣٣٧١٦	٣٤٦١٢	٣٥٤٤٦	٣٥٤٤٣	٣٥٤٦٥
الاعدادية	٢٣٥٦٦	٢٤٩٤٦	٢٦٧٠٢	٢٧٨٥٩	٢٩٢٢٦	٣٠٢٧٩	٣٠٨٥٤	٣١٣٠٢	٣١٨٣٢
ذكور	١١٩٩٢	١٢٤٦١	١٣١٧٥	١٣٧٧٥	١٤٦١١	١٥٣٩٦	١٥٧٧٦	١٥٨٦٢	١٦٠٢٠
اناث	١١٥٧٤	١٢٤٨٥	١٣٥٢٧	١٤٠٨٤	١٤٦١٥	١٤٨٨٣	١٥٠٧٨	١٥٤٤٠	١٥٨١٢

ثالثا: المملكة العربية السعودية

يتبن لنا من خلال الجدول المدرج أدناه أن التعليم في المملكة العربية السعودية على مستوى المراحل التعليمية الثلاث رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة المتوسطة قد مر بمراحل عدة خلال السنوات من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧ وقد زادت النسبة لتصل إلى ٣٥٪ في مجال رياض الأطفال، ٣٢٪ في مجال المرحلة الابتدائية، ٧٩٪ في مجال المرحلة الاعدادية.

المرحلة الدراسية	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٢/٩١	١٩٩٣/٩٢	١٩٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤	١٩٩٦/٩٥	١٩٩٧/٩٦
رياض الأطفال	٦٣٩٣١	٧٩٩٤٠	٦٥٩٠١	٧١٦٣٢	٨٠٠٨٣	٨٥٤١٥	٨٤٢٩٩	٨٦٤٥٢	"" ""
ذكور	٣٤٩٩٨	٣٧٨٥٢	٣٦٠٧٠	٣٩١٦٥	٤٣٦٤٤	٤٦٥٢٨	٤٥٨٩٦	٤٦٨٣٦	""
اناث	٢٨٩٣٣	٤٢٠٨٨	٢٩٨٣١	٣٢٤٦٧	٣٦٤٣٩	٣٨٨٨٧	٣٨٤٠٣	٣٩٦١٦	"
الابتدائية	١٦٩٤٣٩٤	١٨٠١٠٦٥	١٨٧٦٩٦١	١٩٢٢٠٧٢	٢٠٢٥٩٤٨	٢١١٤٧٣٦	٢١٦٨٧٢٩	٢٢٤٨١٨١	" "
ذكور	٩٢٤٠٢٧	٩٨٠٣٦٢	١٠١٩٧٠٨	١٠٢٨٩٧٨	١٠٧٤٨٨٣	١١١٧٦٥٥	١١٣٥٦٣٧	١١٧٨٦٥٥	" "
اناث	٧٧٠٣٦٧	٨٢٠٧٠٣	٨٥٧٢٠٨	٨٩٣٠٩٤	٩٥١٠٦٢	٩٩٧٠٨١	١٠٣٣٠٩٢	١٠٣٩٥٢٦	" "
المتوسطة	٤٩٤٨٤٩	٥٣٨٢١٤	٥٧٠٠٨٠	٦١٦٥٦٠	٦٩٣١٩٨	٧٧٠٨٣٧	٨٣٣٧٦٤	٨٨٧٩٢٧	" "
ذكور	٢٩٢٣٩١	٣١٤٠١٠	٣٢٢٨٢٣	٣٤٧١٩٨	٣٩٠٠٢٨	٤٣٤٠٧٣	٤٦٢٢٠٧	٤٩٣٣٦٩	" "
اناث	٢٠٢٤٥٨	٢٢٤٢٠٤	٢٤٧٢٥٧	٢٦٩٣٦٢	٣٠٣١٧٠	٣٣٦٧٦٤	٣٧١٥٥٧	٣٩٤٥٥٨	" "

رابعا: دولة قطر

يتبين لنا من خلال الجدول المدرج أدناه أن التعليم في دولة قطر على مستوى المراحل التعليمية الثلاثرياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة الاعدادية قد مر بمراحل عدة خلال السنوات من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧ وقد قلّت النسبة لتصل إلى ١٨٪ في مجال رياض الأطفال، ٣٠٪ في مجال المرحلة الإبتدائية، ٧٪ في مجال المرحلة الاعدادية.

المرحلة الدراسية	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٢/٩١	١٩٩٣/٩٢	١٩٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤	١٩٩٦/٩٥	١٩٩٧/٩٦
رياض الأطفال	٥٧٤٨	٦١٠٥	٥٢٣٠	٥٦٨٤	٥٩٠٥	٦٧٥٦	٦٧٨٦	٧٢١٨	٤٦٩٨
ذكور	٣١٤٠	٣٣٢٧	٢٧٣٨	٣٠٥٣	٣٢٥٤	٣٥٩١	٣٥٩٤	٤١٢١	٢٣٥٦
اناث	٢٦٠٨	٢٧٧٨	٢٤٩٢	٢٦٣١	٢٦٥١	٣١٦٥	٣١٩٢	٣٠٩٧	٢٣٤٢
الابتدائية	٥٢٥٢٩	٥٢٥٢٩	٥١٠٧٢	٥١٠٤٢	٥١٦٥٥	٥٤٦٤٦	٥٣١١٧	٣٤٩٤٢	٣٦٠٧٠
ذكور	٢٤٥٦١	٢٧٩٦٨	٢٦٩٠٥	٢٦٨٣٣	٢٦٩٥٩	٢٨٤٥٩	٢٧٣٨٦	١٧٢١٣	١٧٦٦٨
اناث	٢٧٩٦٨	٢٤٥٦١	٢٤١٦٧	٢٤٢٠٩	٢٤٦٩٦	٢٦١٨٧	٢٥٧٣١	١٧٧٢٩	١٨٤٠٢
الاعدادية	١٧٧٩٤	١٩١٤٧	٢٠٠٢٤	٢٠٤١٣	٢٢٣٧٠	٢٣٠٠٤	٢٢٩٢٥	١٧١٥١	١٦٥١٠
ذكور	٩١٣٧	٩٨٩٧	١٠٣٢٢	١٠٥٦٤	١١٨٤٧	١٢٣٩٤	١٢٢٨٦	٨٦٩٣	٨٣٤٥
اناث	٨٦٥٧	٩٢٥٠	٩٧٠٢	٩٨٤٩	١٠٥٢٣	١٠٦١٠	١٠٦٣٩	٨٤٥٨	٨١٦٥

خامساً: الامارات العربية المتحده

يتبن لنا من خلال الجدول المدرج أدناه أن التعليم في الامارات العربية المتحده على مستوى المراحل التعليمية الثلاث رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة المتوسطة قد مر بمراحل عدة خلال السنوات من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧ وقد زادت النسبة لتصل إلى ٢٧٪ في مجال رياض الأطفال، ٧٪ في مجال المرحلة الابتدائية، ١٧٪ في مجال المرحلة الاعدادية.

المرحلة الدراسية	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٢/٩١	١٩٩٣/٩٢	١٩٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤	١٩٩٦/٩٥	١٩٩٧/٩٦
رياض الأطفال	١٥٠٧١	١٦٣٧٩	١٧٠٢٣	١٦٦٦٩	١٧٦٧٦	١٨٤٤٥	١٨٩٦٢	١٩٢٩١	١٩٢٦٨
ذكور	٧٥٧٣	٨١٢٧	٨٤٢٤	٨١٩٦	٨٧٥٦	٩١٥٠	٩٤١٩	٩٦٧١	٩٦٥٤
اناث	٧٤٩٨	٨٢٥٢	٨٥٩٩	٨٤٧٣	٨٩٢٠	٩٢٩٥	٩٥٤٣	٩٦٢٠	٩٦١٤
الابتدائية	١٣٩٧٨٤	١٤٨٤٨٩	١٥٤٥٤٨	١٥٢٧٩٠	١٥٣٢٧٤	١٥٢٩٦٧	١٥٤٢٢٣	١٥٢٨٥٨	١٥٠٤٤٧
ذكور	٧٠٦٢٨	٧٥١٩٧	٧٧٩٥٦	٧٧٢٥٦	٧٧٢٥٢	٧٧١٠٧	٧٧٧٨٧	٧٦٩٧٧	٧٥٤١٠
اناث	٦٩١٥٦	٧٣٢٩٢	٧٦٥٩٢	٧٥٥٣٤	٧٦٠٢٢	٧٥٨٦٠	٧٦٤٣٦	٧٥٨٨١	٧٥٠٣٧
الاعدادية	٤٣٥٦٩	٤٧٨٣٠	٥٣٠٣٠	٥٦٨٤٨	٦٢٥١٧	٦٧٢٦٣	٧٢٩٠٤	٧٥٥٤١	٧٦١٧١
ذكور	٢١١٣٩	٢٣١٧٤	٢٥٧٣٨	٢٧٥١١	٣٠٢٨٥	٣٢٦٠٨	٣٦٤٤٢	٣٧٩٥٣	٣٨١٢٦
اناث	٢٢٤٣٠	٢٤٦٥٦	٢٧٢٩٢	٢٩٣٣٧	٣٢٢٣٢	٣٤٦٥٥	٣٦٤٦٢	٣٧٥٨٨	٣٨٠٤٥

سادسا: سلطنة عمان

يتبين لنا من خلال الجدول المدرج أدناه أن التعليم في سلطنة عمان على مستوى المراحل التعليمية الثلاث رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة الاعدادية قد مر بمراحل عدة خلال السنوات من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٧ وقد زادت النسبة لتصل إلى ٢٣٪ في مجال رياض الأطفال لتصل إلى ٣١٪ في مجال المرحلة الابتدائية لتصل إلى ١٤٥٪ في مجال المرحلة الاعدادية.

المرحلة الدراسية	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٢/٩١	١٩٩٢/٩٣	١٩٩٤/٩٣	١٩٩٥/٩٤	١٩٩٦/٩٥	١٩٩٧/٩٦
رياض الأطفال	-	-	-	-	-	٥٢٥	٥٦٩	٥٣٣	٦٥٠
ذكور	-	-	-	-	-	٢٥٩	٢٨٢	٣١٠	٣٥٦
اناث	-	-	-	-	-	٢٦٦	٢٨٧	٢٢٣	٣٢٤
الابتدائية	٢٢٨٧١٤	٢٤٢٩٩٤	٢٥٨٣٩٠	٢٧٢٠٦٨	٢٨٣٨٣٤	٢٩٠١٩٩	٢٩٣٦٤٢	٢٩٧٤٨٨	٣٠٠٧٠٧
دكور	١٢٢٣٧٤	١٢٩٢٥٣	١٣٦٧٤٦	١٤٣٥١٩	١٤٨٧٦٩	١٥٠٩٤٦	١٥١٩٧٣	١٥٣٨٠٥	١٥٥٦٥٣
اناث	١٠٦٣٤٠	١١٣٧٤١	١٢١٦٤٤	١٢٨٥٤٩	١٣٥٠٦٥	١٣٩٢٥٣	١٤١٦٦٩	١٤٣٦٨٣	١٤٥٠٥٤
الاعدادية	٥١٠٣٠	٦١٢١٣	٧٢٠٠٩	٨٤١٢٩	٩٦٣٦٣	١٨٠١٧٤	١١٦٤٩٣	١٢٢٤٥٧	١٢٥٣٩٩
ذكور	٣٠٦٩٧	٣٥٨٨٢	٤٠١٦٠	٤٥٦٣٨	٥٢٠٢٣	٥٨٤٤٦	٦٣١٠٠	٦٥٨٩٤	٦٦٦٥٦
اناث	٢٠٣٣٣	٢٥٣٣١	٣١٨٤٩	٣٨٤٩١	٤٤٣٤٠	٤٩٧٢٨	٥٣٣٩٣	٥٦٥٦٣	٥٨٧٤٣

ومن هنا نجد أن بعض مناطق الخليج العربي تشهد تقدما في جميع المراحل التعليمية بينما البعض قد قلت نسبته المئوية.

أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

● انتخاب الدكتور حسن الإبراهيم لعضوية المجلس التنفيذي لليونسكو.

تم انتخاب الدكتور حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لتمثيل دولة الكويت في عضوية المجلس التنفيذي لليونسكو ويتألف المجلس التنفيذي من ثمان وخمسين دولة عضواً ينتخبها المؤتمر العام، وتعقد اجتماعاته مرتين بالعام بمعدل ٣ أسابيع لكل فترة.

● اقامة معرض "صورني مع صديقي".

كان المعرض تحت رعاية الدكتورة سعاد الصباح وقد قام الشيخ محمد عبد الله المبارك الصباح بإفتتاح المعرض نيابة عن سيادتها يوم الأربعاء ١٩٩٩/١١/١٧

حضر حفل الافتتاح الدكتور/ حسن الإبراهيم، الرئيس الفخري للهيئة العالمية لكتب الأطفال والسيد/ ضرار الغانم، عضو المجمعية العمومية للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ومتطوعات لجنة الهيئة العالمية لكتب الأطفال ولفيف من المهتمين بثقافة الطفل، وقد أقيم المعرض في مجمع البستان في السالمية، تسهيلا للتواصل مع الجمهور.

تضمن المعرض ثلاثة محاور:

اولاً، محوراً جمالياً اعتمد على إقامة معرض متوسط الحجم لفن التصوير الفوتغرافي وموضوعه متعة القراءة وسحر الكتاب في عالم الطفولة.

ثانياً، محوراً اتصالياً اعتمد على تواجد أعضاء لجنة KUBBY في مكان المعرض الفوتغرافي للحديث مع رواده من الأطفال وأولياء الأمور حول أهمية القراءة وسبل التقريب بين الطفل والكتاب.

ثالثاً، محوراً إرشادياً وعملياً اعتمد على بيع، وبسعر تنافسي، تقويم متميز مستمد من فعالية المعرض الفوتوغرافي، وسيعود ريع بيع التقويم لدعم مشاريع تربوية وثقافية مستقبلية للهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (٣ صور فوتوغرافية).

• مشاركة الجمعية في مؤتمر الطفل الموهوب استثمار المستقبل في البحرين

شارك الدكتور بدر العمر ممثلا عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مؤتمر الطفل الموهوب استثماراً للمستقبل الذي أقيم في دولة البحرين تحت رعاية صاحب السمو الشيخ سلمان بن حمد بن عيسى آل خليفة، ونظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة في الفترة ما بين ٢٨-٣٠ نوفمبر ١٩٩٩. لقد عالج المؤتمرون الموضوع من خلال تقديم أوراق بحثية تناولت الجوانب المختلفة من الموضوع حيث بلغ عددها أكثر من عشرين بحثا، توزعت على محاور عدة على النحو التالي:

- الطفل الموهوب: مشكلاته واحتياجاته بين الواقع والمستقبل.
- الطفل الموهوب: بين الكشف والرعاية.
- تنمية الموهبة: أدوار ومستويات.
- نماذج وتجارب عربية وأجنبية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين.

وقد كان لنا شرف المساهمة في إدارة الجلسة الثانية من اليوم الأول، إضافة إلى إسهامنا في المناقشة وتقديم خبراتنا في هذا، مجال التفوق والموهبة. لقد كان المؤتمر فرصة لتداول الخبرات والأفكار بين المختصين والمعنيين. وقد شهد المؤتمر حضوراً مكثفاً من داخل البحرين

وخارجها. وقد انتهى المؤتمر بمجموعة من التوصيات العملية لرعاية المتفوقين.

بعد انتهاء المؤتمر دُعي مجموعة من المختصين لحوار المائدة المستديرة وقد كان لنا شرف المشاركة في هذا التجمع المصغر حيث نوقش فيه أفضل السبل ومعالجة موضوع المتفوقين في البحرين

• مشاركة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في معرض الكويت الدولي الرابع والعشرين للكتاب في الفترة من ١٩٩٩/١١/٢٣ إلى ١٩٩٩/١٢/٣، حيث لاقت إصدارات الجمعية والتي يشرف على إعدادها عدة لجان تضم نخبة متميزة من كبار الأساتذة والدكاترة المتخصصين في شؤون ورعاية الطفل اقبالا من زوار المعرض.

• قام الدكتور عيسى محمد الجاسم بتقديم مجموعة من الكتب المتنوعة على سبيل الإهداء إلى مركز معلومات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

بيبليوجرافيا الجمعية

انطلاقاً من الدور الرائد للجمعية لخدمة البحث العلمي فقد أنشأت الجمعية مركزاً للمعلومات يحتوي على أحدث الإصدارات من الكتب والأبحاث العلمية وكتب الأطفال سواء التي أهديت إلي الجمعية أو التي قامت الجمعية بشرائها حيث يتردد على هذا المركز العديد من أساتذة الكليات وطلاب جامعة الكويت والجامعات العربية الأخرى للاطلاع على محتوياته، ويضم المركز من الكتب العربية ١١١٢ كتاباً ومن الكتب الأجنبية ٤١٩ كتاباً ومن الدوريات والمجلات والمطبوعات العربية ١٠٤٩ ومن أفلام الفيديو ٢٦٧ شريط.

وقد تم تطوير المركز ليواكب التطورات التكنولوجية والمعلوماتية السريعة حيث تم تطبيق استخدام أجهزة الحاسب الآلي وإنشاء قاعدة بيانية تقوم بمقام فهرس الكتروني لمحتويات المركز من الكتب والمطبوعات.

وسوف نقوم بعرض مقتنيات المركز من الكتب في هذا العدد والأعداد القادمة.

الكتب والدوريات والمطبوعات الواردة إلى مركز المعلومات في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية: النظرية والتطبيق/ رشدي أحمد طعيمة.- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

أدب الأطفال والقيم التربوية/ أحمد علي كنعان.- دمشق دار الفكر، ٢٠٠٠.

أدب الأطفال وثقافتهم: قراءة نقدية/ سمر روحي الفيصل.- دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٨.

أساسيات صعوبات التعلم/ جمال مثقال مصطفى القاسم.- عمان دار الصفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

أسرار الصحراء/ يعقوب الشاروني.- مصر: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، ١٩٩٧.

أعرف الحقيقة - شوقي أبو خليل - دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣م.

أغاني المطر/ محمد على شمس الدين.- بيروت: دار الحدائق، ١٩٩٥.

أمزح صادقا/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

أنا لا أسخر من أحد/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

الإنسان والفضاء/ يعقوب الشاروني، د. مجدي الشاروني.- مصر: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، ١٩٩٣.

الارشاد الأسري: نظرياته وأساليبه العلاجية.- سعيد حسني العزة.- الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه/ السيد علي سيد احمد، فائقة محمد بدر.- القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩.

البترول وفوائده/ يعقوب الشاروني.- مصر: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، ١٩٩٧.

التخلف العقلي: دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة (برامج وأنشطة)/ اليانور وتسيد لينش، ترجمة سمية طه جميل.- القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩.

التربية البيئية لطفل الروضة/ وفاء سلامة.- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

الترويح بين النظرية والتطبيق/ محمد محمد الحماحمي، عايدة عبد العزيز مصطفى.- القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٨.

تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل إلى التربية الخاصة)/ ماجدة السيد عبيد.- عمان دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

تعليم الفن للأطفال/ محمد حسين جودي.- عمان: دار صفاء للنشر، ١٩٩٧.

التعليم المبكر: تعليم الطفل قبل سن المدرسة/ خالد القضاة.- عمان: دار اليازوري العلمية، ١٩٩٩.

تفاحة تعد للعشرة/ لجينة الأصيل.- بيروت: دار الحدائق، ١٩٩٨.

حكايات الحيوان/ د. كمال الدين حسين.- القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٢.

حيوانات الحقل/ يعقوب الشاروني.- مصر: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، ١٩٩٧.

دموع شجرة/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

ديوان الأطفال/ سليمان العيسى.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٩.

راحة أمي/شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

رحلة في عالم/ وفاء أشرف.- القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٨.

زائرون في بيتنا/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

الزلازل والبراكين/ يعقوب الشاروني. - مصر: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، ١٩٩٧.

سيكولوجية التعلم/ عبد القادر كراجة.- عمان دار اليازوري العلمية، ١٩٩٧.

الشجرة ثروة / عبد التواب يوسف.- القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦.

صديقي الذي يحبني كثيراً/ أمل الغانم.- بيروت: دار الحدائق للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة/ هشام الحسن.- عمان: مكتبة دار الثقافة، د.ب.

الطفل وجسم المرأة تكون البنية الجسمية لصورة المرأة عند الطفل/ على أفرفار.- بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٨.

الطفولة في الشعر العربي والعالمي مع نماذج شعرية لأطفال شعراء/ أحمد علي كنعان.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٥.

العافية تاج/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

عاقبة الحصان/ عبد الواحد علواني.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٧.

علم نفس الصورة: مدخل نظري إلى تكون صورة المرأة لدى الطفل/ علي أفرفار.- بيروت دار الطليعة، ١٩٩٧.

الفضول المؤذي/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

فلسفة اللعب/ محمد الحماحمي.- القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٩.

في الغابة/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

في القياس والتقييم/ سامي عريفج، خالد حسين مصلح.- عمان: دار مجدلاوي للنشر، ١٩٩٨.

قبيل النوم/ شوقي أبو خليل.- دمشق دار الفكر، ١٩٩٣.

الكهرباء النافعة/ يعقوب الشاروني.- مصر: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، ١٩٩٧.

لكل أوانه/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.

ماذا لو أنني كتاب؟ / عبد التواب يوسف.- القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦.

المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة: دراسة تشخيصية علاجية/ رحاب محمود محمد صديق.- الإسكندرية الملتقى المصري للإبداع والتنمية، ١٩٩٩.

مسيرة حقوق الإنسان في العالم العربي/ رضوان زيادة.- بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٠.

مشاكل الأطفال..! كيف نفهمها؟/ محمد أيوب شحيمي.- بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٤.

معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغولوجيا والديدكتيك/ عبد الكريم غريب... وآخ.- الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ١٩٩٨.

مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي وسبل تطويرها/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.- تونس: المنظمة، ١٩٩٧.

نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة/ فوزية دياب.- القاهرة مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٩.

هوايتي المفيدة/ شوقي أبو خليل.- دمشق: دار الفكر، ١٩٩٣.