الأبحاث والدراسات

اختبار الكويت المسحي لأطفال ما قبل المدرسة: دراسة استطلاعية

أ.د. صلاح أحمد مراد
د.فوزية عباس هادي
جامعة الكويت/ كلية التربية - قسم علم النفس التربوي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وتجريب اختبار سريع لفرز الأطفال ذوي المشكلات النمائية والمعرضين لخطر الإعاقة قبل الالتحاق بالمدرسة. وقد تم مراجعة الأدبيات والاختبارات العربية والأجنبية المتوافرة في هذا المجال، واختيرت أربعة مجالات: الحركي، واللغوي، والمعرفي، والنفس- اجتماعي، للاختبار. وأعد الاختبار في صورتين: إحداهما لعمر (3-4.5 سنوات) والأخرى لعمر (4.5-6 سنوات) ومقياس لسلوك التوافق، ودليل للتطبيق. وعرض الاختبار والدليل على ثلاثة محكمين مختصين، وأجريت التعديلات وفق آراء المحكمين. وتم تجريب الصورة الأولى على 50 طفلا وطفلة، والثانية على 53طفلا وطفلة. ودلت النتائج على جودة الصورة الأولى مع تعديل بعض البنود وبلغ معامل ثباته 0.89 بينما الصورة الثانية بلغ معامل ثباته 0.84 ويحتاج إلى تعديلات أكثر، أما مقياس سلوك التوافق فبلغ معامل ثباته 0.84 ويتطلب تعديل بعض البنود. ولم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في درجات مجالات الاختبار المسحي، بينما وجدت فروق نمائية لدرجات مجالات الصورة الأولى، وبعض الفروق النمائية لدرجات الصورة الثانية في المجال المعرفي. وتراوحت معاملات الاتساق للدرجات الفرعية بين 0.30 - 0.58 للصورة الأولى، 0.13 -0.45 للصورة الثانية.

لحلها قبل تزايدها وتعقدها. والتحديد المبكر للمشكلات هو تعرفها من بدايتها عن طريق عملية المسح النمائي التي تعتمد على عدد من الأدوات والملاحظات. وبالطبع فإن التحديد والتدخل المبكر للمشكلات المدرسية يؤدي الى ممارسات جيدة، ويوجه المصادر والإمكانات الى الوقاية بدلا من العلاج مما يقوى الأطفال وينميهم، ويشعر المتخصصين بالرضا بدلا من الإحباط (Lichtenstein & Ireton, 1984, P.6).

ويتطلب التدخل المبكر وجود برامج علاجية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. ويجب أن تقدم تلك البرامج مثيرات حركية ومعرفية ولغوية لمساعدة الأطفال على التأقلم مع مشكلاتهم الحسية والجسمية، كما يجب أن تقدم لهم خبرات تعليمية وفيرة، وتعلمهم مهارات اجتماعية وسلوكية، وتقوى الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وتطور البيئة المنزلية عن طريق تنمية المهارات الوالدية. وتحتوي تلك البرامج على خبرات من مرحلة الرياض، وأنشطة اللعب الحر، والغناء، والشعر، والرسم، والمناقشات الجماعية، والتمثيل، ورواية القصص، الى جانب وجود برامج لأولياء الأمور (Lichtenstein & Ireton, 1984, P.38) .

ويقوم بتنفيذ مثل هذه البرامج العلاجية مجموعة من الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين ومعلمة روضة ومعلمة تربية خاصة وأخصائي طبي لغوي وممرضة. ويقوم بملاحظة الأطفال أخصائي نفسي وأخصائي طبي لغوي إضافة الى المعلمة، حيث تتم ملاحظة المهارات الاجتماعية واللغوية والاستماع واتباع التعليمات. ويفترض أن يستغرق هذا البرنامج العلاجي أربعة أسابيع على الأقل، وتناقش حالة كل طفل في نهاية كل أسبوع خلال تنفيذ البرنامج، ثم يعاد تطبيق الاختبار المسحي مرة أخرى في نهاية البرنامج، ويتم اتخاذ قرار بشأن استعداد الطفل للتعلم، وتناقش هذه القرارات مع أولياء الأمور، وقد يتخذ قرار بتأجيل الالتحاق بالروضة لمدة عام إذا كانت الحالة تستدعي ذلك.

المسح النمائي

يتطلب التدخل المبكر للأطفال ذوى المشكلات تحديد مبكر لهم باستخدام أدوات مناسبة ويستخدم الأطباء اختبارات مسحية لتعرف المشكلات الصحية البسيطة (في بدايتها) وغير المكلفة في العلاج المبكر والتي تسبب مشكلات صحية كبيرة إذا تركت دون علاج. وقد يتطلب التشخيص الدقيق للمشكلات الصحية إجراءات طبية مطولة تستغرق وقتا وتكاليف باهظة إذا ما استخدمت مع عدد كبير من الأفراد.

والمسح هو أول خطوة مهمة في تحديد مشكلات الإمكانات النمائية والسلوكية للأطفال. وهي تعرف بأنها عملية فرز أولئك الأطفال المعرضين للخطر عن العاديين. والهدف من المسح ليس تشخيص إعاقة أو تخطيطاً لعلاج وإنما تقديم مقترحات عن الأطفال الذين يحتاجون الى إجراء تقويم شامل. ولا يعني ذلك إغفال أهمية المسح لأنها تساعد في التعرف المبكر وتحويل الأطفال للتقويم والتدخل المبكر (Kenny & Culbertson, 1993, P.73) .

ويجب أن تغطى عملية المسح عدة مجالات منها: الحالة الصحية (البصر والسمع)، والحركات الكبيرة والدقيقة، والنمو المعرفي، ومهارات التواصل، والنمو الانفعالي/ الاجتماعي (Obrzut & Bolick, 1993).

ويتم في عملية المسح قبل المدرسي جمع معلومات عن الأطفال من مصادر متعددة وباستخدام عدد من أدوات المسح التالية (Lichtenstein & Ireton, 1984, P.34; Meisels et.al, 1997) :

١- استبانة عن التاريخ الصحي للطفل تملأ بمعرفة الوالدين، وتحتوى بيانات عامة تشمل التطعيمات السابقة وضغط الدم وتقرير عن مستوى السمع والبصر.

٢- تقرير من الوالدين عن نمو الطفل وملاحظاتهما جدول سلوكه منذ الولادة.

٣- اختبار مسحي لتعرف أوجه القوة والضعف في المجالات العقلية واللغوية والحركية.

وبعد الانتهاء من إجراءات المسح يتم دراسة البيانات المتاحة واتخاذ قرار بشأن الطفل. ويجب أن تناقش نتيجة المسح مع أولياء الأمور قبل اتخاذ أية قرارات بشأنها. ومن النتائج المحتملة لعملية المسح ما يلي:

أ - عدم وجود مشكلات جسمية أو نمائية واضحة، ويكون الطفل عاديا.

ب- عدم إكمال أدوات المسح وبالتالي يجب إعادة الإجراء مرة أخرى.

ج- وجود مشكلات نمائية، ويتطلب ذلك إجراء تقويم أكثر شمولا.

ويقوم بإجراء عملية المسح أخصائيون نفسيون مدربون تدريبا جيداً وعلى دراية بالأدوات وجمع البيانات وتفسير النتائج.

وتتطلب عملية المسح توافر أدوات جيدة ومناسبة للبيئة العربية والمجتمع الكويتي، وهذا هو هدف الدراسة الحالية حيث إنه لا تتوافر أدوات جيدة لفرز أطفال ما قبل المدرسة ذوي المشكلات النمائية عن العاديين، وتحاول الدراسة الحالية إعداد وتجريب أداة مسحية مناسبة للبيئة الكويتية، إضافة إلى دراسة الفروق النوعية والعمرية.

أهمية الاختبار

يتطلب التعرف إلى المشكلات النمائية للطفل استخدام مقاييس نفسية موضوعية لجمع معلومات دقيقة عن الحالة النمائية للطفل في عدة مجالات وذلك لتحديد مواطن الضعف أو القصور، حتى يمكن التوصل الى أسلوب مناسب للعلاج.

وقد جرت العادة في مجتمعاتنا العربية عامة والخليجية خاصة على تقدير الأطفال وتقويمهم بناء على نموهم الجسمي، وقدراتهم العقلية والمعرفية، ونموهم النفسي والاجتماعي من خلال عدة أفراد وبشكل روتيني مثل الأبوين والمعلمين والأطباء وغيرهم. وكنتيجة لذلك يُعرف بعض الأطفال

وظهرت أدوات عدة خاصة بتقويم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة منها اختبار كاتل Cattellعام 1940 للأطفال من الميلاد حتى عامين واختبار ليتر Leiterعام 1948للأطفال من عامين حتى 18سنة . (Malcolm, 1993, P.114)

وتزايد الاهتمام بتقويم أطفال ما قبل المدرسة منذ الستينيات من القرن الماضي، مواكبا لتزايد الاهتمام ببرامج التدخل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وعند حلول عام 1971 كان هناك أكثر من 120اختبارا في الولايات المتحدة الأمريكية لأطفال ما قبل المدرسة. وقد تزامن ذلك مع اهتمام الحكومة الأمريكية بتعليم الأطفال وصدور قانون لتعليم المعاقين عام 1975، وأدى ذلك إلى انتشار الاهتمام بأدوات التقويم والتشخيص وبرامج التربية الخاصة للأعمار من 3 سنوات وحتى 21 سنة. وامتد الاهتمام بتعليم المعاقين منذ الميلاد بصدور قانون آخر عام 1986 ونشطت حركة إعداد الاختبارات لتشخيص حالات الإعاقة قبل وبعد الالتحاق بالمدرسة. وشهدت الثمانينيات من القرن الماضي انطلاقة جديدة في تقويم أطفال ما قبل المدرسة، حيث صدرت عدة أدوات جديدة للتقويم النمائي (Malcolm, 1993, P.115) .

وفيما يلي بعض الاختبارات واسعة الانتشار في مجال التقويم النمائي:

١- اختبار بيلي [Bayley Scales of Infant Development- 2nd edition (1993)]أعده عام 1969 وتم تطويره عام 1993، ويستخدم لتقويم الوظائف العقلية والحركية والسلوكية (الانفعالية/ الاجتماعية) للأطفال من عمر شهر وحتى عامين ونصف، وأجريت عليه عدة دراسات كما استخدم في الحكم على صدق أدوات أخرى.

٢- اختبار مكارثي McCarthy Scales of Children's Abilities لقدرات الأطفال الذي صدر عام 1972 لتقويم النمو العقلي والحركي للأطفال من 2.5 - 8.5 سنة، ويحتوي على خمسة مقاييس فرعية (اللفظي، والكمي، والإدراكي غير اللفظي، والذاكرة، والحركي). ولقد تم إعادة تقنين هذا الاختبار في الكويت تحت مسمى مقاييس مكارثي الكويت لقدرات الأطفال (أبوعلام، 1994).

٣- اختبار وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة الذي صدر عام 1967 وعدل عام 1989 ثم أعيد تعديله في عام 2002 Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence (WPPS-III) ، ويستخدم لقياس ذكاء الأطفال من عمر سنتين وستة شهور وحتى 7 سنوات وثلاثة أشهر، ويحتوى على 15اختبارا فرعيا، ويقيس الذكاء اللفظي والأدائي إضافة إلى درجة كلية بمتوسط قدره 100 وانحراف معياري يساوي 15.

٤- اختبار استانفورد بينيه للذكاء Stanford-Binet Intelligence Scale والذي صدر عام 1937 ثم أجريت تعديلاته في أعوام 1960، 1973، 1986. (Thorndike, Hagen & Sattler) وهو اختبار لقياس الذكاء من عمر عامين فأكثر، وقد استخدم بكثرة في الستينيات والسبعينيات والثمانينيات. ويحتوى وفق آخر تعديلاته على 15 اختبارا فرعيا ويقيس أربعة جوانب هي: الاستدلال اللفظي، والاستدلال البصري المجرد، والاستدلال الكمي، والذاكرة، ومتوسط درجات الاختبار الكلي يساوي 100 وانحراف

أما الاختبارات الشائعة الاستخدام في المسح النمائي فهي:

١- اختبار المسح المبكر المعدل Early Screening Inventory (ESI) أعده ميسل ورفاقه عام 1983 وعدل عام 1997 (Meisels et al, 1997) ، ويستخدم مع أطفال ما قبل المدرسة من 3 - 6 سنوات، وهو يغطي عدة مجالات صنفت في ثلاث فئات هي: المعرفي واللغوي، والتآزر البصري الحركي، والحركات الكبيرة، إضافة إلى استبانة عن ملاحظات الوالدين على الطفل.

٢- اختبار دنفر للمسح النمائي Denver Developmental Screening Test صدر عام 1967 (Frankenburg & Dodds, 1967) وعدل عام1975 (Frankenburg & Camp, 1975) ، ويستخدم مع الأطفال من الميلاد وحتى 6سنوات، وهو من الاختبارات المسحية وكثيرة الاستخدام في مراكز طب الأطفال ويقيس أربعة مجالات هي: اللغة، والحركات الكبيرة، والتآزر الحركي، والسلوك الشخصي الاجتماعي.

٣- اختبار مينسوتا لنمو الاطفال Minnesota Child Developmental Inventory للأعمار من الميلاد حتى 6 سنوات (Ireton & Thwing, 1974)، وهو مقياس للتقرير الوالدى عن الحالة النمائية والاستعداد للتعلم، ويغطى 8 مجالات. وقد تم تطويره عام 1979الى مقياسين أحدهما من الميلاد حتى 4 سنوات والثاني من 4.5 - 5.5 سنوات.

٤- اختبار باتل النمائي Battelle Developmental Inventory صدر عام 1984ويستخدم مع الأطفال من الميلاد حتى 8سنوات، وهو يقيس خمسة مجالات هي: المعرفي، واللغوي، والحركي، والتوافق، والشخصي/الاجتماعي. وهو اختبار للتقويم الشامل أكثر منه اختبارا مسحيا (Newborg et al, 1984).

٥- اختبار ميللر المسحي لأطفال ما قبل المدرسة Screening Test for Evaluating (First Step) Preschoolersالذي صدر عام 1987 وتم تطويره في عام 1993 ويستخدم مع الأطفال من عامين وتسعة شهور حتى 6سنوات وشهرين. ويقيس ثلاثة مجالات هي: المعرفي ، واللغوي، والحركي، إضافة الى مقياس للسلوك الانفعالي/ الاجتماعي وآخر للسلوك التوافقي (Miller, 1993).

٦- مقياس مينا بوليس المسحي لأطفال ما قبل المدرسة Minneapolis Preschool Screening) (Scaleوقد أعده ليتشنستين (Lichtenstein, 1980) لبرنامج التعرف المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، للأعمار من 3 - 7 سنوات. ويحتوي على 50 بندا تغطي مجالات الحركات الكبيرة والدقيقة، واللغوي، والمعرفي.

وقد تم الاطلاع على هذه المقاييس ودراستها، إضافة الى دراسة بعض المقاييس المتاحة باللغة العربية. فقد أجريت محاولات كثيرة في عدد من الدول العربية لاعداد مقاييس لتقويم طفل ما قبل المدرسة. حيث جرت محاولات في الكويت لتقنين بعض الأدوات مثل "مقياس مكارثي الكويت لقدرات الأطفال" والذي يقيس قدرات الاطفال في الفئة العمرية من سنتين ونصف الى ثماني سنوات ونصف (أبوعلام، 1994) ، و"اختبار المفردات الصورية" للفترة العمرية من أربع سنوات وحتى 16سنة

الطفل العادي في مستويات عمرية مختلفة، حيث نقارن أداء الطفل مع توقعات النمو في مثل سنه. وتعد الصورة النسبية للأداءات النمائية هي المعني الفعلي لنسبة الذكاء (Lichtenstein & Ireton, 1984, P.50).

ويتضمن النمو عدة أبعاد أو مجالات فقد ينمو الطفل في مجال ويتأخر في مجال آخر. ومن المألوف أن اكتساب المهارات الحركية مهم في السنة الأولى، ويليها النمو اللغوي في السنوات التالية والتي تعد أساسا للتفكير الرمزي والمجرد. وتؤثر بيئة الطفل وما لديه من خبرات على أسلوب مواجهته للمواقف المدرسية. وقد تكون البيئة المنزلية جيدة لكنه يفشل في البيئة المدرسية، وذلك لأن المواقف المختلفة لها متطلبات مختلفة، وعليه قد يكون الطفل جيداً في مواقف وغير ذلك في مواقف أخرى. ويستلزم ذلك تقويم الطفل في مجالات ومواقف متعددة (Lichtenstein & Ireton, 1984, P.52-55)، ومنها: المجال المعرفي، والمجال اللغوي والمحادثة، ومجال الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة، والمجال الانفعالي. الاجتماعي، ومساعدة الذات. وقد اقترح ميسل ورفاقه (Meisels et al, 1997) في اختبارهم المسحي تغطية مجالات: المعرفة، واللغة والمحادثة، والحركات الكبيرة والدقيقة، إضافة إلى بعض المعلومات عن سلوك الطفل.

والمجالات التي يجب تغطيتها في الاختبار المسحي كما وضحها ليتشتنستين وإرتون هي (Lichtenstein & Ireton, 1984):

١- المجال المعرفي

يتضمن هذا المجال عدداً كبيراً من القدرات العقلية والتي تدل على الإمكانية أو القدرة العقلية العامة، ويظهر ذلك في الأنشطة العقلية التي تشتمل الاستدلال (التصنيف، والتشابهات، والسلاسل)، والتذكر والفهم والحكم. ومن المهام الاختبارية في هذا المجال لأطفال ما قبل المدرسة: تصنيف أو مزاوجة الأشكال والألوان والأحجام، وأسماء الحروف والأرقام والألوان، وتحديد التشابهات والاختلافات، وترديد الكلمات والأرقام، وتذكر التعبيرات، وتعريف المفردات، وإكمال المتشابهات اللفظية والرمزية.

٢- المجال اللغوي

من الصعب فصل اللغة عن المجال المعرفي لأن جزءاً كبيراً من الوظائف المعرفية يتضمن استخدام معلومات لفظية والفهم اللغوي. كما أنه يصعب إعداد مقياس خاص بالمجال اللغوي، ولكن توجد بعض الأنشطة التي تركز على اللغة أكثر من المجال المعرفي، ومثال ذلك: إعادة العبارات، ومعاني الكلمات، والتعبير اللفظي عن الأشياء بالكلمات، وإكمال الجمل، وفهم التعليمات.

وتنقسم العمليات اللغوية الى قسمين هما: حفظ وفهم المعلومات اللفظية، والتعبير اللغوي الذي يهتم بصياغة المصطلحات والأفكار في صورة لفظية. أما المحادثة فهي جزء من اللغة، ولكنها تركز على كفاءة الطفل في إخراج أنماط الحديث المرغوبة التي يفهمها الآخرون، وتدل عينة من المحادثة على الاستخدام المركب للغة. والمكونات الأساسية للمحادثة هي: دقة الصوت، ونوعية الصوت وشدته،

الأنشطة. ومن الطبيعي أن يرغب الطفل في الاستقلال والتحكم في البيئة. وتطبيق ذلك في المهارات الحركية والمعرفية يُمكن الطفل من جزء كبير من سلوكيات مساعدة الذات في عمر الالتحاق بالمدرسة.

ثالثا: وصف الاختبار في صورته الأولى

تم تحديد أربعة مجالات للاختبار المسحي لطفل ما قبل المدرسة، وذلك بعد دراسة مستفيضة لمظاهر نمو الطفل في الفترة العمرية من 3 - 6 سنوات، إضافة الى دراسة للاختبارات العربية والأجنبية المتوافرة لهذه الفترة العمرية، والمجالات التي تم تحديدها هي: المجال الحركي Motor Domain، والمجال اللغوي Language Domain، والمجال المعرفي Cognitive Domain، والمجال الانفعالي / الاجتماعي Social-Emotional Domain وفيما يلي وصف للاختبارات الفرعية (العشرة) التي تقيس المهارات والقدرات والسلوكيات في المجالات الثلاثة الأولى إضافة إلى مقياس سلوك التوافق في المجال الانفعالي/الاجتماعي.

أ-المجال الحركي: Motor Domain

يتضمن المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة والتآزر البصري الحركي ويحتوي على مقياسين فرعيين هما:

١- الحركات الكبيرة: ويشمل أنشطة الاتزان الحركي (3 بنود عن الوقوف والمشي)، والوثب بالقدمين وبقدم واحدة (3 بنود)، ولعب الكرة (3 بنود).

٢- التآزر البصري . الحركي والحركات الدقيقة: ويشمل أنشطة المكعبات (3بنود عن بناء الأشكال وإدخال الخيط بفتحة في المكعب)، واستخدام الأوراق (3 بنود عن قص وامساك الأوراق)، والرسم (6 بنود).

ب-المجال اللغوي: Language Domain

يهتم باسترجاع الكلمات والجمل والأرقام وفهم المعاني والتعبير اللغوي، ويتضمن أربعة مقاييس فرعية هي:

١- إعادة العبارات: يقيس التذكر اللفظي من خلال إعادة ذكر الكلمات والجمل التي تطرح على الطفل، ويحتوي على 12 بندا.

٢- إعادة الأرقام: يقيس التذكر العددي من خلال إعادة ذكر الأرقام التي تطرح على الطفل، ويحتوى على 8بنود.

٣- استرجاع الكلمات: يقيس الطلاقة اللغوية والقدرة على استرجاع المفردات اللفظية من خلال ذكر أسماء الحيوانات والملابس التي يعرفها، وأسماء الصور التي تعرض عليه، ويحتوى على 3بنود.

٤- التعبير اللفظي: يقيس القدرة على استخدام اللغة في وصف الأشياء، ويحتوى 8بنود.

حتى يعد الاختبار اختباراً مسحياً وليس للتقويم الشامل مثل اختبار وكسلر وكوفمان.

٣- يستغرق تطبيق هذا الاختبار وقتاً كبيراً أكثر من المقترح للمسح النمائي. ومن الممكن إطالة الاختبار ووضع نظام للتوقف عن التطبيق أو إلغاء بعض الاختبارات الفرعية وفق حالة الطفل وإجاباته الخاطئة. وهنا يجب ملاحظة أن اختبار الطفل في هذا العمر يجب أن يصحبه خبرات نجاح قدر الإمكان وتقليل فرص الفشل.

٤- يبدو أن مستوى الاختبار غير محدد (صعب على الصغار وسهل على الكبار) ويجب مراعاة ذلك بعد التجريب.

٥- الاختبار الفرعي الخاص بالمجال الانفعالي / الاجتماعي من الصعب الحكم عليه لعدم تحديد من الذي سيجيب عن بنوده (الأم أم المعلمة؟). وإذا كانت المعلمة فما الوقت المناسب حتى تتعرف إلى الطفل وتعطي إجابات صادقة عنه؟ وما مدى تأثير هذه المعرفة على النتائج؟.

٦- الدراسة الاستطلاعية سوف تجيب عن كثير من التساؤلات المثارة.

خامساً: تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين

تم تعديل الاختبار وفق آراء المحكمين، حيث تم تخفيض عدد البنود في تسعة من الاختبارات الفرعية، وأُلغيَ الاختبار الفرعي "تكميل الصور" كما تم إعداد صورتين من الاختبار إحداهما للصغار (3 - 4.5) والأخرى للأكبر منهم (4.5 - 6)

وفيما يلي وصف للاختبارات الفرعية التسعة ومقياس سلوك التوافق التي أعدت للتجريب الاستطلاعي الأول:

أ- المجال الحركي

١- الحركات الكبيرة: ويشمل أنشطة الاتزان الحركي (3 بنود عن الوقوف على قدم واحدة والمشي للأمام والخلف)، والوثب (3 بنود)، وألغيت بنود لعب الكرة.

٢- التآزر البصري - الحركي والحركات الدقيقة: ويشمل أنشطة المكعبات (3 بنود للبناء من نماذج) وأنشطة الرسم (خمسة بنود لكل فئة عمرية)، وتم إلغاء بنود استخدام الأوراق.

ب- المجال اللغوي

١- إعادة العبارات: تم خفض عدد البنود من 12 بندا إلى 3 بنود.

٢- إعادة الأرقام: تم خفض عدد البنود الى ثلاثة بنود بدلا من أربعة.

٣- استرجاع الكلمات: تم إلغاء بند ذكر أسماء الملابس، وخفض عدد الصور الى 4للصغار، 6للكبار بدلا من 12، كما أنه سيتم تحديد عدد الحيوانات التي يَذكُر أسماءها بعد التجريب الاستطلاعي.

٤- التعبير اللفظي: تم خفض عدد البنود الى 4 بنود بدلا من 8 .

جدول (2) توصيف العينة الاستطلاعية للصورة الثانية وفق النوع والمرحلة العمرية

العمر / النوع	4.11-4.6	5.5-5	5.11-5.6	6	المجموع
ذكور	5	7	10	4	26
إناث	9	7	6	5	27
المجموع	14	14	16	9	53

سابعاً: تدريب الأخصائيات على تطبيق الاختبار

تمت مخاطبة إدارة الخدمة النفسية بوزارة التربية، وكلية التربية بجامعة الكويت لترشيح عدد من الأخصائيات للاستعانة بهن في تطبيق الاختبار بعد تدريبهن على ذلك.

وعليه تم اختيار 7 أخصائيات نفسيات من العاملات مع الاطفال في الميدان وتدريبهن لمدة أسبوعين على تطبيق الاختبار للتجريب الاستطلاعي. وتضمن برنامج التدريب الموضوعات التالية:

١- التعريف بالاختبار والغرض منه.

٢- دراسة بنود الاختبار وأدواته.

٣- تكوين علاقة تآلف مع الطفل قبل التطبيق.

٤- طريقة تحديد عمر الطفل.

٥- كيفية تطبيق كل بند من بنود الاختبارات الفرعية.

٦- تطبيق الاختبار عمليا على طفلين أمام المتدربات.

٧- كيفية تدوين الإجابات والملاحظات الخاصة بكل بند من بنود الاختبارات الفرعية.

٧- كيفية الحصول على البيانات العامة عن الطفل وأسرته، وتعبئة مقياس سلوك

٨- التوافق (الانفعالي/ الاجتماعي) من قبل كل من المعلمة والأم.

ثامنا: إجراءات التجريب الاستطلاعي

بعد أخذ موافقة وزارة التربية ووزارة الشئون الاجتماعية والعمل، تم الاتصال مع نظار وناظرات الرياض والحضانات التي تضم عينة الأطفال المشاركين في الدراسة. وتم بعد ذلك تحديد موعد لاختبار الأطفال في مدارسهم. وجرى جمع بيانات التجريب الاستطلاعي في الفترة الزمنية من 18 نوفمبر حتى نهاية ديسمبر 2000.

تاسعا: نتائج التجريب الاستطلاعي

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المجالات الثلاثة: الحركي، واللغوي، والمعرفي لكل

معلماتهم. وقد وجد ارتباط دال بين إجابات الأمهات والمعلمات (0.24) وهو يدل على أن تشابه الاجابات لا يتعدى 7%، وعليه تقرر أن تجيب على المقياس المعلمة شريطة معرفتها بالطفل لفترة لا تقل عن ثلاثة شهور.

وقد تراوحت معاملات السهولة للصورة الأولى بين 18%، 100%، بينما تراوحت معاملات السهولة للصورة الثانية بين 13%، 100 %والتي تقرر على أساسها تعديل وحذف بعض البنود كما هو موضح بالجدول (5).

كما لوحظ أن البنود الثلاثة الأولى من مقياس سلوك التوافق الانفعالي/ الاجتماعي تحتاج إلى تعديل، والبند الأخير (26) غير مناسب لهذه الفئة العمرية. ويوضح الجدول (5) معاملات السهولة لبنود الاختبارات الفرعية للاختبار المسحي.

وتدل النتائج بالجدول (5) على أن بعض البنود تتطلب التعديل وبعضها الآخر يجب استبداله، وذلك بناء على معاملات السهولة والتباين، إضافة إلى مراعاة تقليل زمن التطبيق.

١- الصورة الأولى من الاختبار للفترة العمرية (3 - 4.5 سنة)

يتضح من النتائج أن الاختبار الفرعي إعادة العبارات يتطلب حذف عبارة (سهلة جداً) وإضافة عبارتين (إعادة ثلاث كلمات وأربع كلمات). وفي اختبار استرجاع الكلمات توجد ثلاثة بنود يجب حذفها وإضافة بنود أخرى بدلا منها. أما الاختبار الفرعي " الاستدلال اللفظي" فيجب إعادة صياغة بعض العبارات لعدم وضوحها أو استبدالها. وقد لوحظ أن مسافة المشي (متر واحد) في بنود الاتزان الحركي غير كافية لتعرف الاتزان ويجب تغييرها الى مترين. كما أن بند الوثب بالقدمين هو نوع من التنشيط وقد تقرر اعتباره بندا تمهيديا.

٢- الصورة الثانية من الاختبار للفترة العمرية (4.5 - 6 سنوات)

يتضح من النتائج أن بنود المكعبات سهلة جداً ويجب إلغاء بند منها وإعادة صياغة بند آخر. كما وجد أن بندين من بنود إعادة العبارات مرتفعاً السهولة لهذا العمر ويجب حذفهما وإضافة بندين أكثر صعوبة (إعادة ثلاث كلمات وأربع كلمات). وكذلك أحد بنود إعادة الأرقام (إعادة رقمين) يجب حذفه وإضافة بند آخر عن إعادة أربعة أرقام. أما بنود استرجاع الكلمات فقد وجد أن خمسةً منها سهلة جدا ويجب تغييرها. وقد لوحظ أن بندين من بنود الاستدلال اللفظي تتطلب التعديل وإضافة بنود أخرى أكثر صعوبة. وكذلك لوحظ أن مسافة المشي لمتر واحد قليلة ويجب زيادتها إلى مترين، وبند المشي للأمام سهل جداً لهذه الفترة العمرية ويجب حذفه، كما ألغي بند الوثب بالقدمين معا.

الفروق النوعية

تم حساب درجات المجالات الثلاثة (الحركي، واللغوي، والمعرفي)، وإجراء اختبار للفروق بين الجنسين في متوسطات درجات هذه المجالات. ويوضح الجدولان (6و7) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجالات الثلاثة وذلك للصورتين الأولى والثانية. ويدل ذلك على عدم التمييز النوعي لبنود الاختبار، وبالتالي يمكن وضع المجموعتين (الذكور والإناث) معا في أية تحليلات إحصائية أخرى.

الثلاثة الأخرى، والتي لم تختلف فيما بينها اختلافا دالا.

وتتفق نتائج الجدول (9) مع ما تم التوصل إليه من تحليل معاملات السهولة والتباينات بوجود عدد كبير من البنود السهلة جداً والتي تتطلب الحذف والتعديل. وتدل هذه النتائج على أن الصورة الثانية (4.5 - 6 سنوات) تحتاج الى تعديلات كثيرة وذلك بحذف وإضافة عدد من البنود الأخرى التي توضح الفروق النمائية.

جدول (8) الفروق بين متوسطات المستويات العمرية لدرجات المجالات على الصورة الأولى للاختبار

المجال	قيمة"ف"	متوسطات الفئات العمرية			اتجاه الفروق
		3.5-3	3.11-3.6	4.5-4	
الحركات الدقيقة	13.56 •	3.80	6.46	7.41	- توجد فروق دالة وجميعها
الحركات الكبيرة	13.77 •	2.75	3.77	5.24	لصالح العمر الأكبر في
اللغوي	17.26 •	8.38	11.27	12.06	جميع المجالات مما يدل
المعرفي	18.68 •	4.15	6.69	8.47	على التدرج الإنمائي.

• جميعها دالة عند مستوى 0.001

جدول (9) الفروق بين متوسطات المستويات العمرية لدرجات المجالات على الصورة الثانية للاختبار

المجال	قيمة"ف"	المتوسطات				اتجاه الفروق
		4.11-4.6	5.5-5	5.11-5.6	6.2-6	
الحركات الدقيقة	2.34	6.57	7.07	7.88	8.50	فروق لصالح العمر الأكبر
الحركات الكبيرة	0.59	5.64	5.86	5.94	6.50	لكنها لم تصل الى مستوى
اللغوي	0.29	14.25	14.25	14.47	14.83	الدلالة الإحصائية ماعدا
المعرفي	4.70 •	9.29	9.57	10.63	12.17	المجال المعرفي: مجموعة 6
						سنوات أعلى من بقية
						المجموعات.

• دالة عند 0.01

المراجع

المراجع العربية

إسماعيل، عماد الدين وآخرون (1994). معايير نمو طفل ما قبل المدرسة، المجلس القومي للطفولة والأمومة: القاهرة.

أبوعلام، رجاء وهادي، فوزية (1998). اختبار المفردات الصورية، مركز تقويم وتعليم الطفل: الكويت.

أبوعلام، رجاء (1994). مقاييس مكارثي الكويت لقدرات الأطفال، دار القلم: الكويت.

أبوعلام، رجاء ومرسي، كمال (1992). مقياس ستانفورد بينيه الكويت للذكاء، وزارة التربية: الكويت.

المراجع الأجنبية

Bayley, N. (1993). Bayley Scales of Infant Development(2nd edition): Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Bracken, B. A. (1998). Bracken Basic Concept Scale-Revised: Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Bradley-Johnson, S. (1987). Cognitive Abilities Scale: An educationally relevant measure for two-and three- years old children. Austin, TX: Pro-Ed.

Frankenburg, W. K. & Dodds, J. B. (1967). The Denver Developmental Screening. Journal of Pediat, 71, 181-191.

Frankenburg, W. K. & Camp, B. W. (1975). Pediateric Screening Test. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.

Glover, M. E., Perminger, J. L. & Sanford, A. R. (1978). Early Accomplishment Profile. Winston-Salem, NC: Kaplan.

Henderson, L. W. & Meisels, S. J. (1994). Parental involvement in the developmental screening of their young children: A multiple score perspective. Journal of Early Intervention, 18(2), 141-154.

Hobbs, N. (1975). The future of children: Categories, lables, and their consequences. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ireton, H. & Thwing, E. (1979). Minnesota Preschool Inventory. Minneapolis: Behavior Science Systems.

Orbzut, J. E. & Boliek, C. A. (1993). Assessment of the child with social and emotional disorders. In J. L. Culberston & D. J. Willis (Eds.), Testing young children (PP. 345-377). Austin, TX: Pro-Ed.

Sanford, A. R. & Zelman, J. G. (1981). Learning Accomplishment Profile-Revised. Wiston-Salem, NC: Kaplan.

Sattler, J. M.(2001). Assessment of children: Cognitive applications (5th Ed). San Diago, CA: Jerome M. Sattler Publisher, Inc.

Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds), Handbook of early childhood intervention (PP. 3-31). New York: Cambridge University Press.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P. & Sattler, J. M. (1986). Technical manual: Stanford-Binet Intelligence Scale (4th ed.). Chicago, IL: Riverside.

Wechsler, D. (2002). Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (3rd Edition). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

وتشير نتائج هذا البحث إلى أن معظم الأمهات يرضعن الطفل عند الطلب بينما تقوم نسبة 24.5%منهن بالإرضاع حسب جدول زمني محدد. وبلغ متوسط عدد الرضعات 6.95في اليوم. كما يتم إدخال الأغذية السائلة الإضافية عندما يبلغ متوسط عمر الطفل 4.84 شهرا في حين تبدأ الأم بإضافة الأغذية الجامدة في عمر متوسط 7.3شهرا.

إن هذا السلوك - بالرغم من تأثره المحدود ببعض المتغيرات - مثل المستوى التعليمي للأم ، وعمل الأم - يتميز عند الأم السورية ببعض الخصائص الإيجابية ، خصوصا من حيث المدة الزمنية للإرضاع ، ونسبة الأمهات اللواتي يرضعن ، مقارنة مع بعض المجتمعات النامية والعربية.

كما أظهرت نتائج هذا البحث أهمية جنس الطفل في تحديد موقف الأم من تغذيته . فنسبة الأمهات اللاتي يعطين الثدي للصبيان أعلى من مثيلتها عند البنات ، كما أن الذكور يحظون بمدة إرضاع أطول، مما يؤكد اتجاه الأم للاهتمام أكثر بالصبيان ومحاباتهم.

يمكننا هذا البحث من تفهم أفضل لسلوك الإرضاع وتطوره عند الأم السورية ، كما يلقي الضوء على خصائص هذا السلوك.

مقدمة

تقوم الأم بإرضاع صغيرها منذ ملايين السنين ، وهذا سمح للطفل حديث الولادة بالنمو ، وساعد الجنس البشري على التطور والبقاء . وأصبح سلوك الإرضاع سلوكا راسخا عند الأم وصغيرها، يظهر بصورة تلقائية بعد الولادة ، في شروط الحياة العادية التي بقيت ثابتة نسبيا منذ زمن موغل في القدم والى وقت قريب. إلا أن مختلف المجتمعات المعاصرة تتعرض لتغيرات سريعة ، تتناول جميع جوانب الحياة وأشكال السلوك. فالأم المعاصرة تتعرض لضغوط متنوعة ، تهدف إلى تعديل هذا السلوك ، وتغيير هذا التقليد الموروث، عند جميع الأمهات مهما تباينت ثقافاتهن ، خصوصا وأن الصناعة بدأت ، منذ حين ، بإيجاد البديل للإرضاع الطبيعي.

وتتعرض البلدان النامية إلى تغيرات عميقة ، تغيرات تستهدف الأسس والتقاليد والمعتقدات التي تستند إليها هذه المجتمعات ، وتعصف هذه التغيرات بالكثير من أشكال السلوك المستقرة منذ ملايين السنين. إذ تحاول القوى المسيطرة في العالم ، فرض النمط الواحد ، الثقافي والاجتماعي والاقتصادي ، على الشعوب من خلال ما يسمى العولمة ، في محاولة تعميم بعض أشكال السلوك، لتصبح نموذجا "صالحا" لكل زمان ومكان، حتى وان كان هذا التعميم يحمل نتائج سلبية خطيرة على الكثير من المجتمعات البشرية.

وفي المجتمعات العربية ، تزداد نسبة الأمهات اللاتي يستخدمن الإرضاع الاصطناعي ، خصوصا في الأوساط الميسورة اقتصاديا ، وعند النخبة التي تتمتع بمستوى علمي متوسط أو مرتفع (قنطار ، 2001) ويزداد العزوف عن الإرضاع الطبيعي بالرغم من أهميته بالنسبة للأم وللطفل.

أوضحت دراسة حديثة (بعيو فليس 2001) أهمية مواقف التغذية في تطور التفاعل الاجتماعي بين الطفل والأم وتأثير ذلك في تطور العلاقة بين الطرفين. كما أشارت هذه الدراسة إلى أهمية الفطام في المزاج وفي السلوك- خصوصا سلوك التغذية - وفي تطور الميل إلى الاستقلال عند الطفل.

وبالرغم من أهمية الإرضاع الطبيعي بالنسبة للأم وللطفل ، إضافة إلى فوائده الاجتماعية والاقتصادية ، تشير البحوث الحديثة إلى احتمال انخفاض نسبة هذا السلوك ومدته الزمنية في البلدان الآسيوية والأفريقية (Banapurmath et al.1996; Grummer-Strawn et al. 1996).

يرى بعض الباحثين أن الإرضاع الطبيعي مسألة معقدة، تتفاعل في تحديدها الكثير من العوامل. فتقسيم العمل المنزلي بين الرجل والمرأة في المجتمعات الحديثة ، والنشاط المهني للمرأة ومشاركتها الواسعة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ونظرتها إلى جسدها وحريتها، والتطور التاريخي لغريزة الأمومة وعلاقة الطفل بالأم ، إضافة إلى العوامل الأيديولوجية المتعلقة بتنشئة الطفل وتغذيته، كل هذه العوامل يتداخل تأثيرها في موقف الأم نحو تغذية طفلها وفي اتخاذها قرار الإرضاع (Law, 2000).

يعكس انخفاض نسبة الإرضاع الطبيعي ومدته في بعض المجتمعات الحديثة أزمة بيولوجية - ثقافية عميقة . وليست المجتمعات العربية بمنأى عن هذه الأزمة . فالبحوث التي أجريت في هذا الميدان - بالرغم من قلتها - توضح الاتجاه إلى تغيرات هامة في هذا السلوك . ففي بلدان الخليج العربي يميل الإرضاع الطبيعي إلى الانحسار ، نتيجة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية السريعة. لقد انخفضت مدة الرضاعة من الثدي ، وأصبح يقدم الحليب الصناعي لمعظم الأطفال في مراحل مبكرة من نموه (العنزي وقنطار ، 2002؛ مصيقر والنجار 1994؛ الخطيب ، 1993؛ Musaiger, 1996؛ Al-Ayed et al., 1998).

تشير هذه الدراسات إلى انخفاض مدة الإرضاع الطبيعي ، والفطام المبكر وإدخال الغذاء الإضافي في مرحلة مبكرة من عمر الصغير .

إن تعميق البحوث في المجتمعات العربية ، يجعل من الممكن معرفة خصائص سلوك الإرضاع ، والتغيرات التي تطرأ على هذا السلوك لما لذلك من أهمية كبيرة في الميادين الاجتماعية والتربوية والاقتصادية . كما يصبح من الممكن أيضا مقارنة نتائج هذه البحوث ، وتحديد العوامل التي تؤثر في سلوك الإرضاع ، وإلقاء الضوء على هذا الجانب الهام من جوانب السلوك الإنساني.

ترمي هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على سلوك الإرضاع عند الأم السورية وتحديد العوامل التي تؤثر في هذا السلوك ، ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات في موقف الأم من تغذية الطفل والأساليب التي تتبعها في ذلك في السنتين الأولى والثانية من حياة الطفل.

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

- دراسة سلوك الإرضاع وأساليب الأم في تغذية الطفل ، دراسة وصفية تحليلية ، عند عينة من الأمهات في المجتمع العربي السوري .

سؤال مؤلف من عدة بنود إضافة إلى المعلومات المتعلقة بالهوية الشخصية وبالمستوى الاجتماعي الاقتصادي . تتم الإجابة عن هذه الأسئلة بنعم أو لا أو بوضع إشارة في مربع أمام العبارة المناسبة . وسبق قياس صدق هذه الأداة وثباتها في بحث سابق للمؤلفين (بعيو فليس ، 1997).

ج- إجراءات البحث :

تم تطبيق الاستبانة بمساعدة عدد من المتخصصات اللواتي تلقين تدريبا حول الموضوع وقمن بشرح موحد لأهداف البحث وتعليمات الإجابة وتوضيح أسئلة الإستبانة ، ومساعدة الأمهات على الإجابة عن مختلف البنود خصوصا بالنسبة للمستويات التعليمية المنخفضة، حيث تجد الأم صعوبة في فهم بعض البنود وفي الإجابة عنها .

دَ - الاختبارات الإحصائية :

لقد تم تفريغ بنود الاستبانة ومتغيرات البحث وإجراء التحليل الإحصائي اللازم للإجابة عن أسئلة البحث ، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة من الرزمة (SPSS) .

نتائج البحث

أ- الخصائص العامة لسلوك الإرضاع

لقد أوضحت النتائج الأولية لهذا البحث أن غالبية الأمهات (95%) يعتمدن الإرضاع الطبيعي في تغذية الطفل، ويرضعنه عند الطلب ، وتستمر مدة الإرضاع 14 شهرا (قنطار ، 2001) . كما أشارت هذه الدراسة إلى أهمية بعض المتغيرات وتأثيرها في سلوك الإرضاع عند الأم ، وأظهرت إن أكثر من نصف الأمهات بقليل يطبقن الفطام التدريجي للطفل، في حين تطبق نسبة 46%من الأمهات الفطام المفاجئ . وبلغ متوسط عمر الطفل عند الفطام 14.53شهرا والانحراف المعياري (+- 5.11) .كما تم إدخال الأغذية الإضافية السائلة عندما بلغ الطفل 4.84شهرا وتأخر إدخال الأغذية الجامدة لعمر 7.30شهرا

كما بينت هذه النتائج أن متوسط عمر الأم عند الزواج 20.84سنة (+- 4.18) ، وبلغ متوسط عدد الأطفال للأم 2.70طفلا (+- 1.89)

ب- تأثير بعض المتغيرات في سلوك الإرضاع

١- تجربة الأم في الإرضاع (الأمومة)

تشير هذه الدراسة إلى أهمية تجربة الأم في الحضانة وتأثير عدد الأطفال الذين سبق وقامت برعايتهم في سلوك الإرضاع . إن ارتفاع عدد الأطفال يؤثر في تجربة الأم وفي تبنيها طريقة الإرضاع الطبيعي، إذ يزداد عدد الأطفال عند مجموعة الأمهات اللاتي يرضعن بواسطة الثدي مقارنة بمجموعة الأمهات اللاتي يستخدمن الزجاجة في الإرضاع ، ويكون الفرق بين المجموعتين دال إحصائيا عند مستوى 0.012 (الجدول 1).

جدول (3) الارتباط بين مدة الإرضاع الطبيعي وعمر الأم

المتغيرات	مدة الإرضاع	عمر الأم	مستوى الدلالة
١- مدة الإرضاع ن=223	1.000	.035	غير دال
٢- عمر الأم ن=327	.035	1.000	

ن= عدد أفراد المجموعة

وتشير هذه النتائج إلى أن متوسط عمر الأمهات اللاتي يرضعن الطفل بواسطة الثدي أعلى مقارنة بمتوسط عمر الأمهات اللاتي يستخدمن الزجاجة في تغذية الطفل (الجدول 4) .إلا أن الفروق غير دالة إحصائيا.

جدول (4) مقارنة متوسط عمر الأم استنادا إلى نمط الإرضاع الذي تتبعه في تغذية الطفل

نمط الإرضاع	متوسط عمر الأم بالسنوات م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- الإرضاع الطبيعي ن=247	28.70	5.67	.00	غير دال
٢- الإرضاع الاصطناعي ن=15	26.13	5.83		

ن= عدد أفراد المجموعة م= المتوسط ع= الانحراف المعياري

وتجدر الإشارة إلى أن متوسط عمر الأمهات عند إجراء الدراسة بلغ 28.6سنة (+ - 5.81) . وكان متوسط عمرهن عند الزواج 20.83سنة (+ - 4.18) . وتوضح هذه النتائج وجود ترابط سلبي بين عمر الأم عند الزواج وعدد الأطفال لديها ، وهذا الترابط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 01. فكلما ارتفع عمر الأم عند الزواج يميل عدد الأطفال لديها إلى الانخفاض (الجدول 5).

جدول (6) مقارنة مدة الإرضاع استنادا إلى الحالة المهنية للأم

الفئات المهنية للأمهات	مدة الإرضاع بالأشهر م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- غير عاملة ن=165	14.79	5.17	.582	غير دال
عاملة (2متوسط و 3 مرتفع) ن=58	13.84	4.87		
١- غير عاملة ن=165	14.79	5.17	.261	غير دال
٢- عاملة (مستوى متوسط) ن=50	13.94	5.06		
مقارنة الفئة 1 مع الفئة المهنية المرتفعة 3 ن=8	13.25	3.69	1.28	غير دال
مقارنة الفئة 2 مع الفئة 3			.724	غير دال

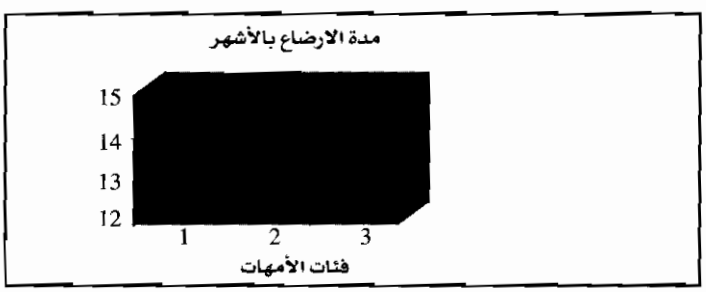
١- فئة الأمهات غير العاملات ٢- مهنة متوسطة ٣- مهنة مرتفعة

ن = عدد الأمهات م = المتوسط ع = الانحراف المعياري

وبالرغم من عدم وجود فروق دالة ، إلا أن الشكل (1) يبين أن مدة الإرضاع الطبيعي عند الأمهات غير العاملات أعلى مقارنة بالأمهات العاملات .

الشكل (1) مدة الإرضاع الطبيعي بالأشهر استنادا ألي الحالة المهنية للأم :

١- غير عاملات ٢- مستوى مهني متوسط ٣- مستوى مهني مرتفع



جدول (7) مقارنة مدة الإرضاع الطبيعي استنادا إلى المستوى التعليمي للأم :

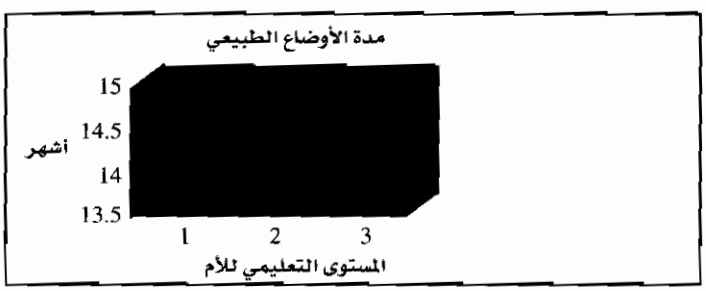
المستوى التعليمي للأم	مدة الإرضاع بالأشهر م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- دون المتوسط ن=82 ٢- متوسط ن=100	14.84	5.17	.015	غير دال
١- دون المتوسط مع ٣- مستوى مرتفع ن=40	14.39	4.87	.03	غير دال
٢- متوسط مع ٣- مرتفع	14.25	5.10	.002	غير دال

١- دون المتوسط ٢- متوسط ٣- مرتفع

ن = عدد الأمهات م = المتوسط ع = الانحراف المعياري

الشكل (3) متوسط مدة الإرضاع الطبيعي بالأشهر استنادا إلى المستوى التعليمي للأم

١- المستوى التعليمي الأدنى ٢- المستوى التعليمي المتوسط ٣- المستوى التعليمي العالي



وعند مقارنة استخدام الزجاجة عند المستويات التعليمية الثلاثة يتبين ميل الأم إلى استخدام الزجاجة أكثر فأكثر كلما ارتفع المستوى التعليمي (الشكل 4).

جدول (9) مقارنة مدة الإرضاع الطبيعي استنادا إلى متغير الانفصال بين الطفل والأم

متغير الانفصال بين الطفل والام	مدة الإرضاع الطبيعي بالأشهر م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- لم يحدث انفصال ن=200	14.69	5.24	3.62	غير دال
٢- التعرض للانفصال ن=20	13.50	3.59		

ن = عدد الامهات م = المتوسط ع = الانحراف المعياري

٦- مكان الإقامة

لم توضح هذه النتائج وجود فروق في مدة الإرضاع استنادا إلى مكان إقامة الأم . فالفروق بين الأمهات المقيمات في المناطق الريفية والحضرية ليست دالة إحصائيا (الجدول 10).

جدول (10) مقارنة مدة الإرضاع الطبيعي عند الأمهات استنادا إلى متغير مكان إقامة الأم

متغير مكان إقامة الأم	متوسط مدة الإرضاع الطبيعي م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- مدينة ن=72	14.0	4.84	.239	غير دال
٢- ريف ن=151	14.82	5.22		

ن = عدد الامهات م = متوسط مدة الإرضاع بالأشهر ع = الانحراف المعياري

مناقشة النتائج

توضح نتائج هذا البحث أن الإرضاع الطبيعي عند الأم السورية لا يزال الطريقة الأساسية المعتمدة من قبل الأم في تغذية الطفل في السنة الأولى من حياته . وتبين هذه الدراسة التأثير المحدود لبعض المتغيرات (عمل الأم والمستوى التعليمي) في سلوك الإرضاع ، مما يحمل على الافتراض أن هذا السلوك أكثر تعقيدا مما يعتقد، إذ يتأثر بمجموعة واسعة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالأم . أن الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تعيشها الأسرة السورية ، حيث تمثل نفقات الحليب المصنع عبئا ثقيلا بالنسبة لدخل الأسرة ، مما لم يترك أمام الأم الكثير من الخيارات فيما يتعلق بتغذية الطفل عند الطبقات الوسطى والشعبية من المجتمع.

أن التحقق من هذه النتائج يستوجب معرفة خصائص سلوك الإرضاع عند النخبة الاقتصادية ، أي

أن شروط العمل لساعات طويلة خارج المنزل فرضت على الأم استخدام الزجاجة في تغذية الطفل في أثناء غيابها. وتؤكد نتائج هذه الدراسة ما أظهرته دراسات سابقة متعددة عربية (معروف 1987؛ العنزي وقنطار 2002) وأجنبية Mabilia, 1996; Rice, 2000 التي أشارت إلى تأثير شروط الوضع المهني للأم في الإرضاع.

وتجدر الإشارة إلى اهتمام الدولة بالأم والطفل عبر إصدار بعض التشريعات التي تحمي علاقة الأم والطفل إذ يتوجب على صاحب العمل الذي يستخدم 50عاملة فأكثر أن يفتح حضانة للأطفال بالقرب من مكان العمل مما يمكن الأم من لقاء الطفل وإرضاعه في أثناء فترات العمل . لأنه أصبح من الواضح أن سلوك الإرضاع يتأثر بظروف عمل الأم ونمط حياتها اليومية والشروط الاقتصادية الاجتماعية المحيطة بها.

وتبين هذه النتائج أهمية متغير الجنس في سلوك الإرضاع . فنسبة إعطاء الثدي للذكور تكون أعلى مقارنة بالإناث ، كما يحظون بفترة إرضاع أطول. وهذا يؤكد اتجاه الأم إلى الاهتمام أكثر بالصبيان ومحاباتهم. وتحتاج هذه النتيجة إلى المزيد من البحث لمعرفة تأثير العوامل المختلفة في موقف الأم نحو الإناث ونحو الذكور ، خصوصا وأن بعض الدراسات أشارت إلى تركيز اهتمام الأسرة على الذكور (بلعربي 1995, 48).

كما تشير نتائج هذا البحث إلى انخفاض مدة الإرضاع الطبيعي عند حدوث الانفصال بين الطفل والأم . لقد أصبح من الواضح أن فصل الطفل عن الأم بعد الولادة وحرمان الطرفين من التبادل الحسي يؤثر في الإدرار وفي انتظام سلوك الإرضاع ، لأن إفراز هرمون البرولاكتين وإطلاق آلية سلوك الإرضاع يحدث تحت تأثير التبادل الحسي المبكر بين الأم والطفل (قنطار : 1992 , 92 2001) ، فالضعف في التبادل الحسي بين الأم والطفل يؤدي إلى الضعف في استجرار الإدرار (Giugliani et al, 1996) .

وتبين هذه النتائج إلى أن ما يميز سلوك الإرضاع عند الأم السورية هو الاستمرارية حتى بعد أن يبلغ الصغير عامه الأول (14شهرا) . في حين تشير معظم الدراسات التي أجريت في المجتمعات الغربية وبعض المجتمعات العربية الخليجية إلى الانخفاض السريع في نسبة الإرضاع الطبيعي ، إذ لم تتجاوز نسبة الإرضاع الطبيعي في بعض بلدان أوروبا الوسطى 4أشهر (Catipovic et al., 1998) وكذلك الأمر في سويسرا (Bovier et al., 1998) .كما أن نسبة الإرضاع الطبيعي انخفضت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى 60% عند بلوغ الطفل الشهرين من العمر ، ثم إلى 12% في عمر الستة أشهر (Skinner et al., 1997) وتم تأكيد نفس الاتجاه في بعض الدراسات التي أجريت في أمريكا اللاتينية (Batrouni et al, 1996).

ويلاحظ نفس الاتجاه في بعض الدراسات الخليجية. لقد أظهرت دراسة سعودية حديثة انخفاض نسبة الإرضاع الطبيعي لتصل نسبة الأطفال الذين يتغذون بواسطة الثدي كغذاء وحيد 22% (Al-Ayed et al., 1998).

المراجع

المراجع العربية

براون وبوليت (1996). تأثير سوء التغذية والفاقة في النماء الذهني ، العلوم ، 12، 4، 38-44.

بلعربي، عائشة (1995). وضع الطفلة العربية ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة .

بعيوفليس، منى (1997). سلوك الإرضاع ، دبلوم الدراسات المعمقة ، بحث غير منشور ، كلية التربية، جامعةدمشق .

بعيوفليس، منى (2001). تطور التفاعل الاجتماعي بين الأم والطفل في مواقف التغذية والفطام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

التنير، علي (1983). الرضاعة الطبيعية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت .

الخطيب، سلوى (1993).37-75 أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، 6، 75 - 37 .

العنزي، فريح وقنطار، فايز (2002). دراسة ميدانية لسلوك الإرضاع في المجتمع الكويتي ، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، 13، 81-114

قنطار، فايز (1991). تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (16) الكويت .

قنطار، فايز (1992). الأمومة : نمو العلاقة بين الطفل والأم ، عالم المعرفة (166) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

قنطار فايز (1998). دور كل من الأسرة والروضة في نمو الطفل من الناحية العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية ،المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت ، 97-117، كلية التربية الأساسية ، الكويت .

قنطار، فايز (2001). دراسة أولية لسلوك الإرضاع في المجتمع السوري ، مجلة الطفولة العربية ، 6، 28-48.

مصيقر، عبد الرحمن والنجار، لطيفة (1994). الرضاعة الطبيعية وخصوبة المرأة في البحرين ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (23) الكويت .

معروف، أمل (1987). أساليب الأمهات في التطبيع الاجتماعي في الأسرة الجزائرية ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

نيومان (1996). دور الرضاعة الطبيعية في حماية الوليد ، العلوم ، 12، 5، 10-13

هرمز، حنا وابراهيم، حنا (1988). علم النفس التكويني ، جامعة الموصل .

Schaal B., Rouby C., Marlier L., Soussignan R., Kontar F., & Tremblay R., (1997). Variabilites ET Universaux au sein de l'espace percu des odeurs: Approches Inter-culturelles de l'hedonisme olfactif, In Dulau R ET Pitte J-R: Geographie des odeurs: 25 - 47, L'Harmattan: Paris Montreal.

Schaal, B. E.T., Kontar F., (1998). Mediations olfactives de la socialisation Precoce In: Rey - Hulman D. et Boccara M., Odeurs du Monde ecriture de la Nuit: 293- 319, L`Harmattan: Paris, Montreal.

Stuart - Macadam P., & Dettwyler K.A. (Eds.) (1995). Breastfeeding, Biocultural Perspectives, Aladine : New York.

الدقيقة في مختلف الفئات العمرية (أربع سنوات، وخمس سنوات، وست سنوات) مأخوذة كل على حدة ومأخوذة مجتمعة بدلالات إحصائية مرتفعة. وقد تم تفسير هذا النتائج وبيان مضامينها والتوصيات المنبثقة عنها.

تمهيد

معلوم أن الروضة هي المؤسسة الأولى التي يبدأ فيها الطفل مسيرته التعليمية بعد بيت الأسرة. ويحرص التربويون على أن يتوافر للطفل فيها بيئة ثرية بالمثيرات الحسية الجذابة تمنحه المناخ النفسي المريح الذي يجعله يشعر بالحرية والأمن والطمأنينة إضافة إلى تيسير نموه السليم في مختلف جوانبه المعروفة وهي: الوجداني، والروحي، والمعرفي، والمهاري، واللغوي، والاجتماعي، والجسمي. وبذلك تهيئه إلى الانتقال السلس إلى المدرسة الابتدائية. فالبيئة في الروضة تعني أكثر من مجرد وجود بناء حديث وساحات كافية ومعدات تلائم الصغار. إنها كما تذكر الجنيد (2001) "تعني المناخ الملائم (الأطفال) من أجل تلبية ما يحتاجونه من أشياء، وتشجيع ما يختارونه من نشاطات، ومشاركة وجدانية لاهتماماتهم ونشاطاتهم،وعلاج مشكلاتهم بطريقة التوجيه والإرشاد حتى يصبح جو الروضة كجو البيت.... ويجب أن تتيح للطفل الفرص لينمي إمكاناته وقدراته، وتتيح له طرق الاستغلال حين تمنحه حرية اختيار المواد المناسبة التي يعمل بها، وتنمي فيه المهارات الاجتماعية عن طريق الأدوار التي يقوم بها في المشاركة والتعاون مع بقية الأطفال في أعمال البناء والرسم، واللعب بالرمل، والرقص، والغناء، والموسيقى، والمشاركة بدور القائد أحياناً والتابع أحياناً أخرى، فيشعر بعد فترة من الوقت بانتمائه لجماعة الأطفال في الروضة " (ص،20).

انطلاقاً مما تقدم من مكانة لبيئة الروضة، فقد أولاها التربويون أهمية كبيرة وبشكل خاص البيئة الصفية التي يقضي الطفل فيها جل وقته الذي يمضيه في الروضة. ومن الأفكار التي طرحت حول البيئة الصفية ولقيت ترحيباً وتطبيقاً عملياً هي نموذج بيئة أركان التعلم Learning Centers؛ وهذه البيئة ،كما تذكر كوسجروف (Cosgrove, 1992) تتشكل من أجنحة أو زوايا في حجرة الصف تختص كل زاوية أو ركن فيها بمجال فريد أو أن له تركيزاً محدوداً. وتكون المواد في كل ركن منظمة بحيث يتمكن الأطفال من ممارسة نشاطات التعلم دون حاجة لتدخل المعلمة الدائم كما تذكر باتللو وفوجان (Pattillo, & Vaughan, 1992) .إذ تكون الرفوف منخفضة ومفتوحة لحفظ الأدوات المناسبة للنشاطات بحيث يستطيع الأطفال الوصول إليها بسهولة* (Pattillo & Vanghan, 1992; Isbell, 1995).

ومن الأركان التي يمكن أن تتضمنها البيئة المصممة وفق هذا التوجه ما يأتي: ركن المطالعة، وهو خاص للقراءة؛ وركن التعايش، ويكون هذا على شكل غرفة معيشية يزخر بالأدوات الفردية في البيت،وركن ألعاب الطاولة، وهو خاص بممارسة ألعاب المكعبات والأشكال وغيرها من الألعاب؛ وركن الاكتشاف، وفيه يمارس الطفل النشاطات العلمية المناسبة ليكتشف بعض الظواهر مثل المغناطيس ، والتكهرب بالدلك وغيرها مما يناسب الطفل؛ وركن التمثيل والدراما ؛ وركن الموسيقى ؛ وركن الرسم

* للمزيد من المعلومات عن بيئة الأركان في الروضة بالإمكان الرجوع إلى الكتابين الآتيين:

Pattillo, J. , & Vaughan, E. (1992). Learning centers for child - centered classrooms. Washington, DC.: National Education Association.

Isbell, R.(1995). The complete learning center book: An illusrated guide for 32 different early childhood learning center. Deltsville, MD: Gryphon House, Inc.

بيئة الأركان في تطور مهارة الرسم عند الطفل . وتعتبر دارسة الجنيد (2001) من الدراسات النادرة التي اهتمت بهذا الجانب . إذ قامت باستقصاء أثر بيئة الأركان في أربعة متغيرات تابعة هي : مستوى الرسم ، ومعدل الزمن الذي يقضيه الطفل في الرسم ، وعدد الرسومات التي ينتجها في الأسبوع الواحد ، وقدرة الطفل في التعبير اللغوي عن رسوماته . تم اختيار فصلين من فصول رياض الأطفال أحدهما يطبق عليه نظام بيئة الأركان وعدد الأطفال فيه خمسة عشر طفلاً من المستوى الأول في الروضة ويمثل المجموعة التجريبية ؛ والآخر يطبق عليه النظام التقليدي في تنظيم بيئة الصف المعتادة (أي بدون أركان) من المستوى نفسه في الروضة وعدد الأطفال فيه ستة عشر طفلاً، ويمثل المجموعة الضابطة . وبإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة على رسومات الأطفال في المجموعتين توصلت الجنيد إلى أن أداء الأطفال في بيئة الأركان كان أفضل من نظرائهم في البيئة التقليدية وبدلالة إحصائية على المتغيرات الأربعة التي اهتمت بها الدراسة مأخوذة مجتمعة ومأخوذة بشكل منفرد .

يتضح مما تقدم من عرض للجهود العلمية ندرة الدراسات التي اهتمت بأثر بيئة الأركان في تنمية المهارات الحركية الدقيقة . ومع محاولة الباحث استخدام مختلف المصطلحات الفنية في التعامل مع قواعد المعلومات في نظامي ERIC وملخصات الرسائل الجامعية DAI إلا أنه لم يحالفه الحظ في العثور على أية دراسة في هذا الجانب . ولعل هذا ما يبرر إجراء عدد من الدراسات لاستقصاء مشكلات محددة في هذا الشأن للإجابة عن تساؤلات محددة أو لاختبار فرضيات معينة تقتضيها طبيعة المشكلة .

مشكلة الدراسة

تتعلق مشكلة الدراسة في غياب الاهتمام بقياس المهارات الحركية الدقيقة لطفل الروضة التي هي أساس الرسم والكتابة وغيرها مما يستدعي التحكم بعضلات الجسم الدقيقة ، ومدى تأثير البيئة الصفية في إنمائها . وتحديداً فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالسؤال الآتي : ما أثر بيئة الأركان الصفية في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لطفل الروضة ؟

هدف الدراسة

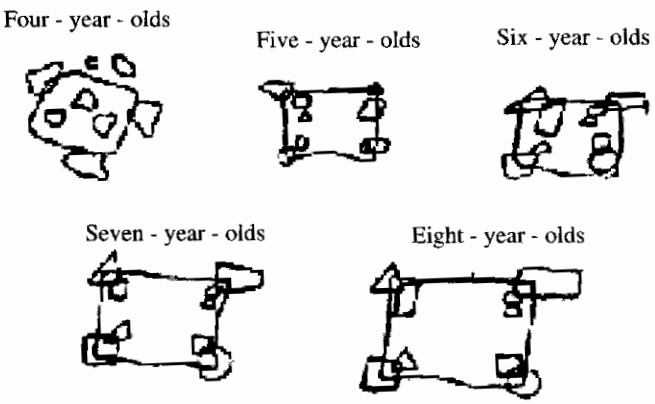
هدفت الدراسة الحالية إلى كشف تأثير مستوى تحكم الطفل بمهاراته الحركية الدقيقة في كونه يتعلم في بيئة صفية تطبق نظام الأركان أو في بيئة صفية تطبق النظام التقليدي للصف العادي في الروضة حيث يتم التعلم في حصص وفق جدول دراسي بحسب النظام الأسبوعي للجدول الدراسي ؛ وما إذا كان هذا التأثير يختلف باختلاف مرحلة الطفل العمرية .

فرضيات الدراسة

تم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين في الدراسة :

١- لا يختلف مستوى الطفل في مهاراته الحركية الدقيقة في كونه بروضة تطبق نظام بيئة الأركان

شكل رقم (2) : رسومات مرجعية لتقدير مستوى الأطفال في المهارات الحركية الدقيقة بحسب مقياس كراتي ومارتن•



جمع بيانات الدراسة

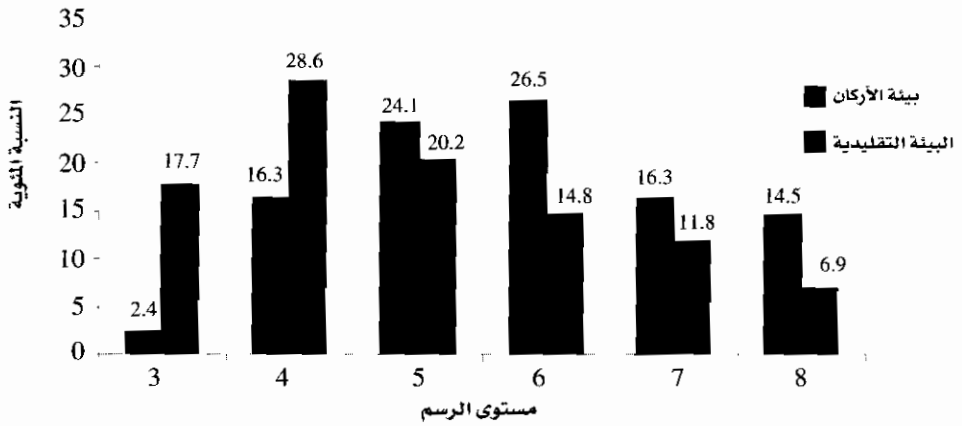
تم إجراء قياس المهارات الحركية الدقيقة بمقياس كراتي ومارتن بواسطة ست وعشرين طالبة من الطالبات المتخصصات في الدبلوم المشارك لرياض الأطفال بتكليف من الباحث الذي كن يدرسن معه " مقرر التقويم في رياض الأطفال"، وذلك بعد أن دربّهن على استخدامه وتأكد من فهمهن لكيفية تطبيقه ثم كلفهنَّ بتطبيقه كجزء من متطلبات المقرر تحتسب لهن 20درجة من 100بجسب مستوى إتقانهن لاستخدام الحاسوب . ويمثل هذا العدد مجموعة الطالبات اللواتي وجد الباحث أن تطبيقهن للاختبار كان سليماً ، وأن التقديرات التي أعطيت لرسمة كل طفل كانت سليمة. إذ كان قد استبعد نتائج ثمانٍ من الطالبات لما بدا له من عدم سلامة القياس الذي قمن به . وقد تم تقدير المستوى الذي بلغه الطفل في الرسم بمقارنة رسمته مع الأشكال القياسية التي حددها صاحبا المقياس والمبينة في الشكل رقم (2) ؛ إذ يُعطى الطفل 8درجات إذا كانت رسمته مماثلة للرسمة القياسية لمن هم بعمر 8سنوات ، ويُعطى سبع درجات إذا كانت هذه الرسمة مماثلة للرسمة القياسية لمن هم بعمر 7 سنوات ، وهكذا حتى الدرجة 4 وقد أضاف الباحث للتدريج الدرجة 3وتُعطى هذه للرسومات المتدنية التي هي دون مستوى الدرجة 4 .

تحليل البيانات

استُخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في معالجة بيانات الدراسة واستخراج المؤشرات الإحصائية الوصفية والتحليلية اللازمة لاختبار فرضيتا البحث . كما استُخدمت برامج Excelلعمل الرسومات البيانية التوضيحية . وفيما يأتي عرض للنتائج التي أسفرت عنها هذه التحليلات :

• المصدر : Goodwhin & Driscoll ,1980 P307

شكل رقم (3) مستويات الرسم للعينة ككل فى بيئة الأركان والبيئة التقليدية



ولاختبار الفرضية الصفرية الثانية ، فقد تم تقسيم أفراد عينة الدراسة في المجموعتين (بيئة الأركان والبيئة التقليدية) بحسب الفئات العمرية إلى ثلاث شرائح هي : الفئة العمرية أربع سنوات، الفئة العمرية خمس سنوات، والفئة العمرية ست سنوات . و تم استخدام كاي تربيع للمقارنة بين النسب المئوية في بيئتي الأركان ضمن كل فئة عمرية لوحدها . والجداول 2، 3، 4تبين هذه النتائج والأشكال 4، 5، 6توضحها . ونستعرض فيما يأتي هذه النتائج بحسب هذه الفئات العمرية :

الفئة العمرية أربع سنوات

يتضح من نتائج اختبار كاي تربيع (انظر الجدول رقم 2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النسب المئوية بمستويات الرسم المختلفة تعزى للاختلاف في البيئة الصفية (الأركان مقابل البيئة التقليدية) ؛ حيث كانت قيمة كاي تربيع تساوي 18.22 بدرجات الحرية = 5، وهي ذات دلالة على مستوى0.01 وبذلك تكون الفرضية الصفرية الثانية مرفوضة في فئة أربع سنوات العمرية من أطفال الروضة . وبإمعان النظر في الجدول رقم (2) والشكل رقم (4) يتبين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في النسب كانت لصالح بيئة الأركان . ففي حين بلغت نسبة الذين هم من فئة عمر أربع سنوات ويرسمون بمستوى ثلاث سنوات ممن هم في البيئة التقليدية 38.5%، لم نجد أياً من الأطفال في هذه الفئة العمرية ممن هم في بيئة الأركان بهذا المستوى المتدني من الرسم . وقد كانت النسب متقاربة في البيئتين في حالة مستوى أربع سنوات أي الذين يرسمون بمستوى أعمارهم ؛ إذ كانت النسبة 34.3% في بيئة الأركان ، مقابل 41.0% في البيئة التقليدية . أما الذين يرسمون بمستوى أكبر من أعمارهم (المستويات 5، 6، 7، 8) فقد كانت النسب المئوية في بيئة الأركان أعلى بكثير من نظيراتها في البيئة التقليدية والتي كانت النسبة صفراً في حالة مستوى ثمان سنوات للبيئة التقليدية مقابل3.3% لبيئة الأركان ؛ وكانت5.1% في حالتي سبع سنوات وست سنوات للبيئة التقليدية مقابل 16.7%، 13.3% على الترتيب لبيئة الأركان؛ وكانت 10.3% في حالة خمس سنوات للبيئة التقليدية مقابل 23.3% لبيئة الأركان .

الرسم كانت لصالح بيئة الأركان . ففي مستويي الرسم اللذين هما دون مستوى عمر الأطفال وهما مستوى ثلاث سنوات ومستوى أربع سنوات كانت النسبة المئوية الأعلى لحالة البيئة التقليدية ، وهو مؤشر ضعف هذا النوع من البيئة الصفية في تطوير المهارات الحركية الدقيقة . إذ بلغت نسبة الذين يرسمون بمستوى ثلاث سنوات مع أنهم في عمر خمس سنوات 2ر 19%في البيئة التقليدية مقابل 3.9% في بيئة الأركان . أما الذين يرسمون بمستوى عمر أربع سنوات مع أن أعمارهم هي خمس سنوات فكانت نسبتهم في البيئة التقليدية 30.8% مقابل 13.6% في بيئة الأركان؛ وهو مؤشر ضعف المستوى الرسم في البيئة التقليدية . أما بالنسبة للرسم بنفس مستوى عمر هذه الفئة (خمس سنوات) فكانت نسبة الذين يرسمون بهذا المستوى 26.2% في بيئة الأركان مقابل 17.9% في البيئة التقليدية. كما كانت النسب المئوية في باقي مستويات الرسم التي هي أعلى من مستوى عمر الأطفال أعلى في حالة بيئة الأركان بالمقارنة مع البيئة التقليدية . ففي مستوى ست سنوات من الرسم كانت النسبة المئوية في بيئة الأركان 31.1% مقابل 12.8% في البيئة التقليدية. وفي مستوى سبع سنوات من الرسم كانت النسبة المئوية للأطفال الذين يرسمون بهذا المستوى في بيئة الأركان 14.6% مقابل 11.5% في البيئة التقليدية . وفي مستوى ثمان سنوات كانت النسبة المئوية لبيئة الأركان 10.7% مقابل 7.7% في البيئة التقليدية .

جدول رقم (3) التوزيع التكراري لرسومات الأطفال من الفئة العمرية خمس سنوات في بيئتي الأركان والتقليدية بحسب مستويات الرسم المختلفة ، ونتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بينهما

مستوى الرسم / نوع البيئة	3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات	6 سنوات	7 سنوات	8 سنوات	إجمالي
بيئة الأركان	4	14	27	32	15	11	103
	%3.9	%13.6	%26.2	%31.1	%14.6	%10.7	%100
البيئة التقليدية	15	24	14	10	9	6	78
	%19.2	%30.8	%17.9	%12.8	%11.5	%7.7	%100
إجمالي	19	38	41	42	24	17	181
	%10.5	%21.0	%22.7	%23.2	%13.3	%9.4	%100

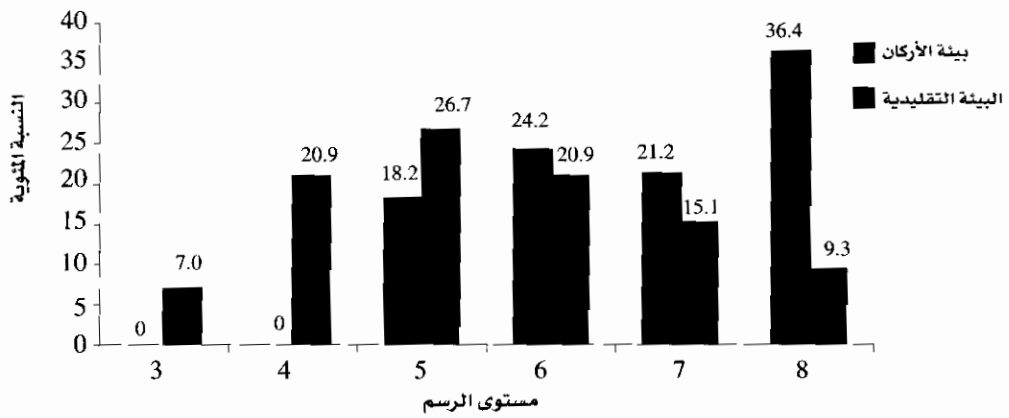
كاي تربيع = 24.63؛ دح = 5؛ مستوى الدلالة 0001,

جدول رقم (4) التوزيع التكراري لرسومات الأطفال من الفئة العمرية ست سنوات في بيئتي الأركان والتقليدية بحسب مستويات الرسم المختلفة ، ونتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بينهما

مستوى الرسم / نوع البيئة	3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات	6 سنوات	7 سنوات	8 سنوات	إجمالي
بيئة الأركان	0	0	6	8	7	12	33
	0	0	%18.2	%24.2	%21.2	%36.4	%100
البيئة التقليدية	6	18	23	18	13	8	86
	%7.0	%20.9	%26.7	%20.9	%15.1	%9.3	%100
إجمالي	6	18	29	26	20	20	119
	%5.0	%15.1	%24.4	%21.8	%16.8	%16.8	%100

كاي تربيع = 97ر 20؛ دح = 5؛ مستوى الدلالة 001.

شكل رقم (6) مستويات الرسم للفئة العمرية ست سنوات في بيئة الأركان والبيئة التقليدية



مناقشة النتائج والتوصيات

أسفرت النتائج الدراسة عن تفوق أطفال الرياض الذين يطبق معهم نظام بيئة الأركان على نظرائهم الذين يطبق عليهم نظام البيئة التقليدية في مستوى النمو في المهارات الحركية الدقيقة وفق مقياس كراتي ومارتن(Craty & Martin. cited in Goodwin & Driscoll, 1980) في مختلف الفئات العمرية الممكنة في مرحلة الروضة وهي أربع سنوات ، وخمس سنوات ، وست سنوات ، وبشكل طبيعي في الفئات العمرية مجتمعة . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الجنيد (2001) حينما كشفت عن تفوق الأطفال الذين يطبق عليهم نظام بيئة الأركان على نظرائهم في البيئة التقليدية في مستوى الرسم وعدد الرسومات التي ينتجونها في الأسبوع الواحد . والدراسة بهذه النتيجة تدعم ما

المراجع

الجنيد ، شيخة أحمد (2001) . أثر البيئة الصفية على مستوى طفل الروضة في الرسم، وقدرته اللغوية في التعبير عما يرسم ، والزمن الذي يقضيه في ممارسته ، وعدد الرسوم التي ينجزها . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة القديس يوسف . بيروت ، لبنان .

الخليلي ، خليل يوسف (1985) . القياس والتقويم والتغذية الراجعة في سن الروضة . إربد الأردن: جامعة اليرموك ، مركز البحث والتطوير التربوي .

Butler, S. et al. (1995). The effect of drawing on memory performance in young children. Developmental Psychology, 31 (4), 597-608.

Collado, F. Y. (1999). The role of spontaneous drawing in the development of children in the early childhood settings. Retrieved June 27, 2002 from the World Wide Web: http://orders.edrs. com/members/sp. cfm? AN=ED438898. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED438898).

Cosgrove, M.S. (1992). Inside learning centers. Retrieved June 27,2002 from the World Wide Web:

http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED356875. (ERIC Document Reproduction Service No. ED356875).

Ducharme, C. C. (1999). The role of drawing in the writing processes of primary grade children. Paper presented at the Annual Spring Conference of the National Conference of Teachers of English (Indianapolis, IN, March 14-16, 1991). (ERIC Document Reproduction Service No. ED363878).

Gay, L. R. (1987). Educational research competencies for analysis and application (third edition). Columbus. Toronto. London. Melbourne: Merrill Publishing Company, A Bell & Howell.

Goodwin, W.L., & Driscol, L.A. (1980). Handbook for measurement and evaluation in early childhood education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Isbell, R. (1995). The complete learning center book: An illustrated guide for 32 different early childhood learning centers. Beltsville, MD: Gryphon House, Inc.

O'Donnell, J. (1999). Narrative production in young children: Does drawing facilitate the narrative process? [CD-ROM]. Abstract from: Pro.Ques File: Dissertation Abstracts Item: 9924474.

كتاب العدد

المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل
أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب

تأليف: ريتشارد دوفور-روبرت إيكر
ترجمة: مدارس الظهران الأهلية - المملكة العربية السعودية
عرض: أ.د. وصفي عزيز بولس
كلية التربية - جامعة الكويت

يتمحور الكتاب حول تساؤل رئيس وهو: كيف يمكن للمؤسسات التعليمية أن تتحول إلى مجتمعات مهنية تعلمية يعرف كل عضو فيها دوره في تدعيم العملية التعليمية والارتقاء بها إلى أرفع المستويات؟ وقدتناول الكتاب في محاولته للإجابة على هذا التساؤل، خلال ثلاثة عشر فصلا، ستة محاور هي:

- طبيعة المجتمع المهني التعلمي والأسس التي يقوم عليها.
- إعادة تنظيم المدارس بشكل يمكنها من دعم تعلم الطالب والارتقاء به إلى مستوى عال.
- ضرورة ادخال تعديلات وتحسينات مستمرة على مناهج وأساليب التعليم تتواءم مع متطلبات الحياة المتغيرة.
- دور المدير في تحويل المدرسة إلى مجتمع مهني تعلمي يتعاون جميع أفراده على تحقيق الأهداف التعليمية.
- دور المعلمين في المجتمع المهني التعلمي وأهمية مشاركتهم الفعلية في عملية صنع القرارات التي تتناول جوانب العملية التعليمية التعلمية.
- دور الآباء والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في التخطيط لتعليم أبنائهم إلى جانب المعلمين

ويتفحص الفصل الرابع أساسين من بين الأسس الأربعة التي يقوم عليها المجتمع المهني التعلمي، وهما الرسالة والرؤية. ففيما يتعلق برسالة هذا المجتمع، فإن على المربين الأخذ بعين الإعتبار ما هو متوقع أن يتعلمه جميع الطلاب، وكيف يكون التصرف عندما لا يتعلمون، فضلا عن أن يكونوا قادرين على وصف النتائج التي يسعون إليها. والرؤية المشتركة تقدم لهم صورة واقعية للمدرسة التي يحاولون أن يوجدوها، مما يعمل على التركيز على المستقبل المبني على التخطيط المسبق ووضع المعايير التي توجه العمل اليومي ومبادرات التحسين للمدرسة.

أما الفصل الخامس يتفحص الأساسين الثالث والرابع للمجتمع المهني التعلمي وهما القيم والأهداف. فيقدم أمثلة على عبارات القيم لمختلف المجموعات في المدرسة بالإضافة إلى اقتراحات للتطوير. أما في ما يتعلق بالأهداف فقد أشار إليها بأنها هي التي تحدد طبيعة الخطوات المحددة التي ستتخذ لنقل المدرسة نحو رؤيتها في ضوء جدول زمني محدد لتنفيذها. ويحدد الفصل أيضاً الأخطاء الشائعة التي ترتكبها المدارس عند وضع الأهداف كما يقدم معاييرا لتقويم هذه الأهداف.

ويؤكد الفصل السادس على أهمية كل من التواصل والتعاون والثقافة لدى المربين في عملهم كوكلاء للتغيير إلى المجتمع المهني التعلمي، فقدأشار إلى أن أكثر استراتيجيات التواصل فاعلية هو الاهتمام. كما أنه يتعين على المدارس أن تشجع الأفراد على أن يتلاقوا حول عدد من الأفكار الأساسية كما أن التعاون المجدي ينبغي أن يكون مكونا أساسيا لنسيج الحياة اليومية للمدرسة. وحتى يصبح ذلك جزءاً من ثقافة المدرسة، فإنه لابد من تحقيق متطلبات أربعة:

- دمج الوقت المخصص للتعاون في اليوم المدرسي وفي العام الدراسي.
- توضيح الهدف من التعاون ووضع أنظمة لتسييره.
- تدريب المعلمين على عمليات التعاون.
- تقبل المعلمين للمسئولية الفردية والجماعية إزاء العمل معا كزملاء مهنيين.

ويناقش الفصل السابع أهمية دمج مبادرة ما للتغيير (كالمجتمع المهني التعلمي) في ثقافة المدرسة، وفي سبيل ذلك فإنه يقترح عناصر رئيسة تكون في مجملها استراتيجيات فاعلة لتشكيل الثقافة، وهي:

- توضيح القيم المشتركة التي تم تحديدها، وتقديم نماذج لها وتعزيزها.
- اشراك العاملين بالمدرسة في حوار تأملي منظم لمناقشة ما قد يظهر من تناقضات بين ا لقيم التي أقروها والممارسة اليومية للعمل بالمدرسة.
- إيجاد بني أو تنظيمات تيسر الحوار التأملي.

أما الفصل الثامن فإنه يتناول المنهج كعنصر بالغ الأهمية للمدرسة التي تعمل كمجتمع مهني تعلمي، حيث صيغت عدة مبادئ ينبغي أن توجه عمل أولئك الذين يكلفون بمهمة وضع مناهج المدرسة، وهي:

على نموذج شراكة العمل كأفضل نموذج للعلاقة بين المدرسة والآباء. علاقة يتوقع فيها كل طرف أن يأتي بخبرة ومهارات محدودة إلى العمل، يقدم وجهة نظر حول الموضوعات المطروحة ويسهم في تحقيق الأهداف المشتركة.

وقد عرض الفصل المعايير المحددة من قبل الجمعية الوطنية للآباء والمعلمين لشراكة ما بين المدرسة والآباء وهي:

- التواصل: يكون التواصل بين المدرسة والمنزل منتظما وباتجاهين.
- تربية الآباء لأطفالهم: يتم تعزيز مهارات التربية المنزلية ودعمها.
- تعلم الطالب: يلعب الآباء دوراً جوهريا في المساعدة على تعلم الطالب.
- التطوع: ترحب المدرسة بوجود الآباء في المدرسة وتسعى إلى دعمهم ومساعدتهم.
- صناعة القرارات: يعد الآباء شركاء كاملين في صنع القرارات التي تؤثر على أبنائهم.
- التعاون مع المجتمع: تستخدم مصادر المجتمع لتعزيز المدرسة والأسرة وتعلم الطالب.

فالمدارس التي تعمل كمجتمعات تعلمية تدرك أثر الشراكة الفعالة مع الآباء وتضع الاستراتيجيات الفعالة لإيجاد مثل تلك الشراكة.

ويعرض الفصل الثاني عشر لأساليب تطوير العاملين في المجتمع المهني التعلمي مؤكداً على تنمية القدرات الجماعية لأعضاء الهيئة التعليمية لتحقيق أهداف المدرسة. كما أشار الفصل إلى صفات ثلاث ينبغي أن يتمتع بها محتوى برامج التطوير المهني الفاعلة وهي:

- مؤسس على البحث.
- يركز على مهارات التعليم العامة والخاصة بمواد دراسية معينة.
- يثري مخزون المعلمين من الاستراتيجيات اللازمة لتلبية حاجات الطلبة الذين يتعلمون بطرق مختلفة.

كما أكد على أن عملية التطوير المهني الفاعل ينبغي أن تتصف بما يلي:

- تراعي مبادئ التعليم الجيد.
- تقدم التدريب المستمر لتعلم المهارات الجديدة.
- تؤدي إلى التأمل والحوار من قبل المشاركين.
- تستمر لفترة زمنية طويلة.
- تقيم على عدة مستويات وبخاصة فيما يتعلق بتحسن أداء الطلاب.

وأخيرا يؤكد الفصل الثالث عشر على أهمية المثابرة والاستمرارية عند محاولة إجراء التغييرات الهيكلية اللازمة لتحويل المدارس التقليدية إلى مجتمعات مهنية تعلمية، وذلك التحول الذي يمثل

مقالات

الانترنت التربوي

الوقت المتستقطع : كيفية الإستفادة منه

إعداد بولا سبنسر Poula Spencer

ترجمة د. بدر عمر العمر

من الطرق المستخدمة للتخلص من بعض الأنشطة المزعجة التي يقوم بها الطفل هو استخدام ما يسمى الوقت المستقطع الذي يتمثل في سحب كل الأنشطة التي يقوم بها الطفل وابعاده إلى مكان يكون هادئا بمفرده. ويعد هذا الأسلوب طريقة ممتازة وغير عنيفة لتشكيل سلوك الطفل. ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على معرفة كيف ومتي يستخدم، وهذه بعض الإرشادات التي تساعد على نجاحه.

فرق بين ماهو الوقت المستقطع والوقت غير المستقطع

لاتعتقد أن الوقت المستقطع هو نوع من العقاب، بل فكر في أنه فرصة لتعليم الطفل كيفية التعامل مع مواقف الإحباط التي تواجهه كي يعيد تشكيل سلوكه. ففي فترة الوقت المستقطع يكون الطفل مختلياً بذاته لذلك لاتلتفت إليه أو تواسيه الأمر الذي يعده معززاً إيجابياً للسلوك. كما يجب ألا توبخه أو تؤنبه أو تتحدث معه بنبرة غاضبة بل اتركه يبقى بمفرده لبعض الوقت. إن الوقت المستقطع للطفل يخلق جواً أكثر هدوءا يسمح له القيام ببعض الأعمال. كما يتيح لك أنت الفرصة للتفرغ لأنشطتك الخاصة. إن ميزة الوقت المستقطع هو التخلص من مواقف الشحن العاطفي بطريقة بعيدة عن التشنج. كما أنه يتيح الفرصة لتعليم الطفل بعض المهارات السلوكية دون خلق نماذج سلبية كما يحدث في حالة الصراخ على الطفل.

كن مرناً في بعض الأمور الخاصة

إن الهدف الرئيسي هو أن تقدم فكرة عن تعزيز نظام استقطاع الوقت بالنسبة للطفل الصغير. حيث أن هذا النظام قد يكون مزعجاً للطفل الذي عادة ما يتصف بزيادة في الطاقة والنظرة الأحادية، لذلك تعد مسألة الطلب منه أن يبقى في مكان معين وبطريقة معينة ولفترة زمنية معينة أمر صعب جداً. فبدلاً من الإصرار أن يجلس على كرسي معين لا بأس من أن يجلس مكانه. وكذلك يجب أن تكون هناك مرونة في الفترة التي يقضيها في الوقت المستقطع، حيث أن تحديد المدة بثلاثين ثانيه فترة مناسبة. ان تحديد المدة الزمنية يجب أن تكون طويلة بدرجة كافية لكي تمكنه من أن يغير من جوانب تركيزه وفي الوقت نفسه إن زيادة طول الفترة يؤدي إلى الاحباط. وكمثال لذلك تقاس المدة بالفترة التي يمكنه أن تعد من واحد إلى عشرة.

لاتتوقع تحقيق مالايمكن تحقيقه

الكل يعرف بأن الطفل الصغير يتصف بزيادة الحركة والإصرار على عمل ما يريد ويصعب التنبؤ بسلوكه. وهذه أمور صعبة على الأبوين بالرغم من أنها أمور طبيعية. لذلك تحتاج المسألة إلي مزيد من الصبر والتحمل. والطفل بدوره يضع الأبوين في مواقع اختبار كثيرة ليقيس ردود أفعالهم، وهذه هي طريقته في فهم العالم من حوله. فكما يقوم بحذف أكله ليتأكد من سقوطه من طاولة الطعام يكرر بعض الأفعال حتى يتأكد من أنها مازالت غير مرغوبة. لذلك فان اتساق السلوك يعد أمراً ضرورياً.

لا يوجد أي نظام ضبط يمكن أن يحول الطفل إلى ملاك مطيع بما في ذلك الوقت المستقطع، لكن مجرد معرفة ما هو السلوك الطبيعي عند الأطفال يجعلك أكثر واقعية. وإذا كان طفلك هادئا بطبعه فلن تحتاج إلى الوقت المستقطع أصلا. حيث يكفي عند ذلك التوجيه والنصح.

ويرى ثابت حكيم أن التربية البيئية" فرع من العلوم التربوية يعتمد على إدراك وفهم علاقات التأثير والتأثر والتفاعل المتبادل بين الإنسان وبيئته وذلك بغرض تكوين وتنمية الوعي البيئي الإيجابي نحو البيئة والمشكلات المرتبطة بها".

كما ينظر إلى التربية البيئية على أنها "نمط من التربية ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والنفسية مستهدفا إكساب التلاميذ خبرة تعليمية من حقائق ومفاهيم - طريقة التفكير - اتجاهات قيم خاصة بمشكلات بيئته كالتلوث والطاقة - استنزاف الموارد الطبيعية.

ويلاحظ أن للتربية البيئية مفاهيم متعددة نشأت بسبب اختلاف نظرات المربين إلى هذا الفرع من العلوم التربوية. إن تعريف التربية البيئية ليس عملا سهلا لأنها تعتمد على المصادر البيولوجية والسوسيولوجية والأنثروبولوجية والاقتصادية والسياسية والإنسانية ويفضل في تدريسها المدخل المفاهيمي أي الذي يقوم على المفاهيم.

والخلاصة أن التربية البيئية تشكل بعداً هاماً من أبعاد التربية وهي جديرة باحتلال المكانة اللائقة بها في المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم وأنواعه، والتربية لا ينبغي لها أن تقتصر في هذا المجال على تلقين المعارف والمعلومات وصياغة المناهج وتأليف الكتب ووضع اختبارات التحصيل، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى تكوين مشاعر التقدير والاحترام للبيئة والشعور بالمسؤولية والحرص على الإسهام في حماية إطار الحياة.

٢- غايات وأهداف التربية البيئية:

إن التربية البيئية تهدف إلى مساعدة الأفراد في جميع الأعمال على اكتساب:

أ- إدراك واضح أن الإنسان جزء لا ينفصل من نظام متكامل يتألف من الإنسان وثقافته وبيئته الفيزيقية والبيولوجية وبأن الإنسان قادر على تغيير العلاقات التي تربط بين أجزاء هذا النظام.

ب- إدراك متسع وواضح للبيئة الفيزيقية والبيولوجية سواء كانت طبيعية أم صناعية ودورها في المجتمع المعاصر.

ج- إدراك وفهم للمشكلات البيئية المختلفة التي تواجه الإنسان وأساليب حل هذه المشكلات ومسؤوليات الحكومات والمواطنين تجاه هذه المشكلات والحلول المقترحة لها.

د- الاهتمام بنوعية البيئة الفيزيقية والبيولوجية والاهتمام بتنمية وعي المواطنين نحو المشاركة في حل المشكلات البيئية وصيانتها.

ولقد أورد مؤتمر تيليس الدولي الحكومي للتربية البيئية الغايات الثلاث وهي:

١- تقرير الوعي والاهتمام بترابط المسائل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأيكولوجية في المناطق الحضرية والريفية.

٢- إتاحة الفرصة لكل شخص لاكتساب المعرفة والقيم والمواقف وروح الالتزام والمهارات الضرورية لحماية البيئة وتحسينها.

٢- تنظيم التلاميذ في مجموعات عمل وفقاً لظروف كل منهم على أن تتكامل الأدوار في النهاية.

٣- زيارة الموقع المزمع زيارته والوقوف على كل ما يتعلق به.

٤- إعداد المطبوعات اللازمة لتوجيه التلاميذ من خرائط مناسبة وجداول وإحصائيات إلخ.

٥- اتخاذ الترتيبات اللازمة لدعوة متحدثين متخصصين من البيئة المحيطة مثل المهندس الزراعي أو مهندس المباني أو مسؤول الكهرباء أو رجل الشرطة.. إلخ.

٦- مقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية في المرحلة التعليمية الواحدة بل وفي الصف الدراسي الواحد في مجال اكتسابهم لجوانب التعليم المرجوة من التربية البيئية عن طريق تنوع طرق التدريس المستخدمة والإكثار من النشاطات الممارسة.

٧- الاهتمام بصفة خاصة بتدريب التلاميذ على التفكير العلمي السليم في حل ما يواجههم من مشكلات بيئية وإكسابهم مهاراته وتنمية قدراتهم الابتكارية.

٨- التركيز على ترشيد السلوك البيئي للتلاميذ فرادى وجماعات.

فالمعلم يعد العامل الأساسي في نجاح التربية البيئية وتحقيقها لأهدافها، فالمعلم بسلوكه يعد نموذجاً لطلابه يقتدون به ويقلدونه فى أثناء تفاعلهم مع بيئتهم، كما أن إلمام المعلم بقضايا البيئة بجميع جوانبها وفهمها يمكنه من توصيلها لتلاميذه بصورة مبسطة وشيقة، لذلك يعتمد إدخال التربية البيئية في برامج التعليم بمراحله المختلفة على توافر المعلمين الأكفاء المؤهلين الذين يمكنهم تنفيذ هذه البرامج.

ولن يتحقق ذلك إلا بتضمين برامج إعداد المعلم بكليات التربية مقرات في التربية البيئية يدرسها الطلاب على اختلاف تخصصاتهم بحيث يعمل فريق المعلمين في المدرسة في توافق وتكامل في زيادة وعي المتعلمين بالبيئة وضرورة الحفاظ على مقوماتها.

٥- دور العلم والعلماء في مواجهة التلوث البيئي:

يسبب العلم العديدمن المشكلات في البيئة، ولكنه يسهم في حل هذه المشكلات فهو من ناحية يساهم في تلوث البيئة، ومن ناحية أخرى يساهم في السيطرة على تلوث البيئة ويتضح ذلك من مظاهر عديدة نلخصها فيما يلي:

١- يساهم العلم في حل مشكلة زيادة السكان ويتضح ذلك في إنتاج وسائل تحديد النسل والعقاقير الطبية المختلفة.

٢- إنتاج أنواع جديدة من الوقود مثل الفحم ذي النسب الضئيلة من الكبريت وإنتاج الوقود الغازي وتخليص البترول من الكبريت.

٣- استخدام الطرق الحديثة في تنقية مياه الشرب.

٤- انتاج أنواع من السيارات تستخدم في تسييرها الطاقة الكهربائية.

٨- أن تكون التربية البيئية عملية مستمرة، تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة في جميع مراحل التعليم النظامي وغير النظامي وأن تأخذ بنهج جامع بين فروع العلم، فتستعين بالمضمون الخاص بكل فرع لتيسير التوصل إلى نظرة شمولية.

وفي دراسة تجريدية لحنان مصطفى أوصت الباحثة بـ:

١- ضرورة اهتمام مناهج العلوم بالتربية البيئية وذلك بتضمين موضوعات بيئية مثل مشكلة التلوث البيئي في المرحلة الإعدادية بصورة مبسطة ومركزة في آن واحد.

٢- ضرورة استخدام مدخل التربية البيئية في مناهج العلوم حيث تفتقر أساليب التدريس الحالية إلى هذا الأسلوب الذي يهدف إلى تأكيد الحقائق البيئية تلك التي تساعد على تنمية الوعي البيئي.

٣- ضرورة فهم طبيعية نمو التلاميذ عقلياً ومعرفياً حتى يتسنى معرفة مستوى تفكيرهم ومراحل نموهم العقلي حتى يسهل التعامل معهم.

وقد أورد ثابت حكيم بعض المقترحات تجاه دور التربية في مواجهة التلوث البيئي هي:

١- ضرورة إدخال الموضوعات المتعلقة بالتربية البيئية ضمن مناهج المراحل التعليمية المختلفة عامة والتعليم الأساسي خاصة.

٢- ضرورة إدخال مقررات في التربية البيئية ضمن برامج كليات التربية وتضمينها في الدورات التدريبية التي تعقد للمعلمين والموجهين والنظار، مع الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

٣- إعداد دليل للمعلم لتدريس التربية البيئية، وتزويد المكتبات المدرسية بالمراجع والكتب التي تناسب التلاميذ والمعلمين في مجال التربية ومبادئ علم البيئة.

٤- ضرورة تناول قضايا التنمية الشاملة، وإشباع الحاجات الأساسية للإنسان وتقديمه بمنظور بيئي، بما يؤدي إلى حماية وصيانة واستخدام مصادرها بذكاء وحكمة.

٥- التركيز في دراسة موضوعات التربية البيئية على الأوضاع والمشكلات البيئية الراهنة والمستقبلية، وأيضاً على القضايا وثيقة الصلة ببيئة التلاميذ المحلية وحياتهم، ثم على المستوى القومي فالدولي، كما ينبغي الاهتمام بمبدأ تفاعل التلميذ مع بيئته، وتأكيد مبدأ انفتاح المدرسة على البيئة.

٦- ينبغي أن تعتمد عمليات التدريس والدراسة على أساس الحوار والمناقشة والنقد البناء والتجريب والدراسات الميدانية والرحلات والزيارات والإسهام في مشروعات خدمة البيئة.

٧- ضرورة فهم أن التربية البيئية لاتعني تلقين أبناء المجتمع معارف ومفاهيم تتصل بالبيئة فقط، بل تكوين الوعي البيئي الإيجابي نحو البيئة ومشكلاتها، والعمل على اكتساب التلميذ المعارف الوظيفية والقيم والاتجاهات والمهارات والتفكير العلمي وأساليب السلوك التي تجعل التلميذ فرداً مسؤولاً تجاه بيئته وذلك لصيانتها والحفاظ عليها حتى تفي باحتياجات الكائنات الأخرى التي تشاركه هذه البيئة.

من التراث التربوي الإسلامي
الفكر التربوي عند ابن سحنون
(٢٠٢هـ - ٢٥٦هـ)

أ.د. بركات محمد مراد
أستاذ الفلسفة الإسلامية - قسم الفلسفة والاجتماع
كلية التربية جامعة عين شمس

"فطن النبي- عليه السلام- منذ ظهور الإسلام إلى أهمية التربية فوجه النظر إليها، وأمر بتعليم القراءة والكتابة، ولم يكد القرن الثاني الهجري يطلع، حتى كان ثمة جهاز تربوي متغلغل في كل ناحية من نواحي المجتمع الإسلامي، ابتداء من الكتاتيب التي تعلم الأطفال والصبيان، إلى المدارس العليا التي تعلم الكبار. وقد ازدهرت الحضارة الإسلامية بسبب دقة هذا النظام وانتشاره، فكانت تلك التربية محققة لروح الإسلام".

(د. أحمد فؤاد الهواني.)

محمد بن سحنون رائد من رواد التربية الإسلامية، ولد بالقيروان سنة اثنتين ومائتين للهجرة على ما يذكر مؤرخوه، وتوفى سنة ست وخمسين ومائتين، ودفن بباب نافع بالقروان[١]. ومن المعروف أنه قد تم فتح إفريقية (تونس)، في خلافة معاوية على يد عقبة بن نافع الذي "غزاها في عشرة آلاف من المسلمين فافتتحها، واختط قيروانها.. ثم بنى، وبنى الناس معه الدور والمساكن، وبنى المسجد الجامع لها" وكان ذلك سنة خمس وأربعين [٢]. وقد أصبحت مدينة "القيروان" (ومعناها محط الجيش) بعد الفتح الإسلامي لبلاد المغرب، عاصمة لا لافريقية فحسب، بل لبلاد المغرب كلها، فالرجال الذين أنشأوها وأقاموا معالمها، هم رجال، عايشوا النبي-صلي الله عليه وسلم- فآمنوا به، واندفعوا بقوة العقيدة الجديدة، والإيمان الراسخ ينشرون دينا جديداً، وحضارة جديدة، وكانت القيروان محط الرجال الفاتحين العرب فاتخذوها نقطة انطلاق لفتح بلاد المغرب كلها، ومركزاً ممتازاً لنشر مبادئ الدين الحنيف، في هذه الربوع، كتب الأدريسي يصف هذه المدينة بقوله: "مدينة القيروان، أم أمصار، وقاعدة أقطار، وكانت أعظم مدن المغرب قطراً، وأكثرها بشراً، وأربحها تجارة، وأكثرها جباية، وأنفقها سلعة، وأنماها ربحاً.." [٣].

أجمع لفنون العلم منه، ألف في جميع العلوم وفي المغازي، والتاريخ، وبعد أن تلقى عن والده كثيراً من العلوم وبعد أن حفظ القرآن والعلوم الضرورية، انتقل بعد ذلك إلى الدراسة العالية، سمع من أبيه وتفقه على يديه وكان يناظر شتى المسائل العلمية. قال القاضي عياض: "كان ابن سحنون من أكثر الناس حجة وأثبتهم لها. وكان يناظر أباه، وكان يسمع بعض كتب أبيه في حياته يأخذها الناس عنه قبل خروج أبيه، فإذا خرج أبوه، قعد مع الناس يسمع معهم من أبيه".

كما أخذ محمد ابن سحنون العلم من "موسى بن معاوية الصمادحي" وعبد العزيز يحيى المدني، وعبد الله بن أبي حسان اليحصبي" وغيرهم كثير حتى أصبح الناس "يحلقون عليه بعد حلقة أبيه، وكان يؤلف في حياه والده الذي كان يقول له: "يا محمد، احذر أهل العراق فإن لهم ألسنة حدادا، وإياك أن يغلط قلمك فتعتذر فلا يقبل عذرك".

رحلته في طلب العلم إلى المشرق: وفي سنة ٢٣٥هـ رحل إلى المشرق لأداء فريضة الحج وطلب العلم، كعادة رجال التعليم والشريعة المغاربة في كل زمان، وقبل سفره نصحه والده قائلا: "إنك تقدم على بلدان -سماها- إلى أن تقدم إلى مكة فاجتهد جهدك، فإن وجدت عند أحد من أهل هذه البلدان مسألة خرجت من دماغ مالك بن أنس وليس هي عند شيخك (يعني نفسه) "فاعلم أن شيخك كان مفرطاً"[٦].

وفي معرض الكلام عن رحلة ابن سحنون إلى المشرق روي لنا المالكي والدباغ وعياض، القصة الطريفة التالية:

كان يصحب محمد بن سحنون في رحلته إلى الحج، رجل يعرف بأبي الفضل بن حميد، وكان يسمع منه الفقه وعلم الكلام، ولم يكن ماهراً في علم الجدل. ومما يذكر أنه قد خرج قبل هذه المرة إلى الحج، فمر بمصر ودخل، ذات مرة يوم، حماما يديره رجل يهودي، فلما خرج من الحمام، أقبل يناظر ذلك اليهودي الذي غلبه لقلة معرفته وحذقه لعلم الجدل والمناظرة، فرجع إلى القيروان، بعد ما حج وفي قلبه حسرة، إن لم يكن عنده من المناظرة ما يدحض به حجة اليهودي. فلما رجع، دخل على محمد بن سحنون فهابه أن يذكر الحكاية. فلما عزم محمد بن سحنون على الحج، قال أبو الفضل بن حميد في نفسه، سأحج معه" حتى أجمع بينهما" فلما وصل معه لمصر قال له:"حفظك الله إن أهل مصر إذا سمعوا بك، يأتون إليك، فهل لك أن تدخل الحمام؟ قال: أجل. فقصد به ذلك الرجل اليهودي، فما خرج بن سحنون، سبقه ذلك الرجل بالخروج، فأنشب المناظرة مع اليهودي، فلما خرج ابن سحنون، وجدهما يتناظران، وقد استعلى اليهودي على الرجل بكثرة الحجاج والمناظرة بالباطل، لضعف الرجل وقلة معرفته بالمناظرة، فدخل معهما محمد فيما هما فيه، ورجعت المناظرة بين اليهودي ومحمد بن سحنون، حتى حضرت صلاة الظهر، فصلاها محمد، ثم رجع معه إلى المناظرة، حتى حضرت صلاة العصر فصلاها محمد، ثم رجع، حتى كانت صلاة المغرب فصلاها.

اجتمعت في غيره من الفقه البارع، والعلم بالأثر، والجدال، والحديث والذب عن مذهب أهل الحجاز، سمحا بما له، كريما في معاشرته، نافعا للناس، مطاعا، جواداً بماله وجاهه، وجيها عند الملوك والعامة جيد النظر في الملمات".

مؤلفاته:

كان محمد بن سحنون من أكثر أهل زمانه تأليفا، وهذا بشهادة معاصريه من المؤرخين قال ابن الحارث [٩]: "كان كثير الوضع للكتب، غزير التأليف" وقال المالكي: "ألف في جميع فنون العلم كتبا كثيرة تنتهي إلى المائتي كتاب". ويمكن حصر أسماء مؤلفات ابن سحنون، معتمدين في ذلك على كتب التاريخ والتراجم والسير والمجاميع الفقهية، إلا أن صاحب المدارك يعتبر من الذين أطالوا في ذكر مؤلفاته، وأشهر هذه المؤلفات على سبيل المثال:

١- كتاب الجامع وهو أكبر تصانيفه جمع فيه فنونا شتى في السير والأمثال وأدب القضاء والفرائض والتاريخ.

٢- المسند في الحديث.

٣- الإمامة. الذي ألفه وكتبه بالذهب وأهداه إلى الخليفة.

٤- مسائل الجهاد.

٥- تفسير الموطأ.

٦- الرد على أهل البدع.

٧- كتاب التاريخ.

٨- طبقات العلماء.

٩- كتاب الشريعة.

١٠- كتاب الإيمان والرد على أهل الشرك.

١١- الحجة على القدرية.

١٢- الحجة على النصارى.

١٣- الرد على الفكرية.

١٤- ما يجب على المتناظرين من حُسن الأدب.

١٥- كتاب الورع.

١٦- شرح أربعة كتب من مدونة سحنون.

١٧- رسالة في معنى السنة.

١٨- آداب القاضي.

١٩- أحكام القرآن.

ويختص كتاب محمد بن سحنون بالبحث في شؤون التعليم المتعلقة بالصبيان فقط، فيذكر المكان الذي يتلقون فيه العلم وهو الكتاب. يقول الإمام في رسالة "آداب المعلمين" عن أبيه سحنون، عن الصحابي أنس ابن مالك أنه قال: "إذا محت صبية الكتاب تنزيل رب العالمين بأرجلهم نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره". قيل لأنس- رضى الله عنه- كيف كان المأدبون على عهد أبي بكر وعمر وعثمان وعلي - رضى الله عنهم - قال أنس: كان المؤدب له إجانة وكل صبي يأتي كل يوم بنوبة ماء طاهراً فينضبونه فيها فيمحون به ألواحهم وقال أنس: "ثم يحفرون له حفر في الأرض يصبون ذلك الماء فينشف"[١٦].

وروى أنس أيضاً عن رسول الله أنه قال: "أيما مؤدب ولى ثلاث صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم، وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائنين". فهذان الحديثان يدلان على أنه كان في عهد الرسول - صلى الله عليه وسلم - وخلفائه الراشدين، كتاتيب منتظمة يتعلم فيها أبناء المسلمين الأغنياء، مع أبناء المسلمين الفقراء بصورة عامة. وأن التعليم كان مهنة وصناعة، لها أصولها ومناهجها وآدابها، وأنه كان يقوم بها رجال أكفاء متخصصون في طرائق التعليم، وفي تهذيب أطفال المسلمين والعناية بتنشئتهم وتهذيبهم... ومما تجدر الإشارة إليه أنه كانت في المدينة دار تسمى (دار القرآن) وأن "بعض القراء كانوا يسكنونها ليحفظوا آى كتاب الله ويجودوا قراءته، ويقصدهم الناس إليها ليفيدوا مما عندهم من علم كتاب الله، وما حفظوا من حروفه".

قال المستشرق دينيس في دائرة المعارف الإسلامية: "ويظهر أنه قد وجدت منذ فجر الإسلام، أمكنة كانوا يجتمعون فيها لاستظهار القرآن وتدارسه. ولاشك في أن هذه المواضع كانت كالمدارس الأولية يتعلمون فيها القراءة وأصول الكتابة العربية، كما يحدثنا الواحدي، ويذكر أن عبد الله بن أم مكتوم كان يسكن دار القراء بالمدينة"[١٧].

ولما توسعت الفتوحات الإسلامية وسارت جيوش المسلمين خارج الجزيرة العربية، برزت الكتاتيب بصورة واضحة، وتعددت في كافة المدن والعواصم والقرى التي حل الفاتحون بها، ولا شك في أن كثرة الفتوحات، واتساع الكتاتيب القرآنية[١٨].

وقد كانت للمسلمين الأولين من أهل الحجاز والشام والعراق ومصر فضل كبير في هذه الكتاتيب حينما انتقلوا من المناطق المفتوحة في المشرق وخراسان والمغرب، ليعلموا أولادهم وأبناء المسلمين من أهل هاتيك الديار، آيات كتاب الله، وهكذا وجدت الكتاتيب بكثرة في البصرة والكوفة والفسطاط والقيروان ودمشق والاسكندرية وحلب وغيرها من العواصم. فقد روى عن غياث بن أبي غياث لما كان طفلا في الكتاب أن الصحابي أبي سفيان، كان يزور كتابهم، ويلاطف الأطفال، ويدعو لهم بالفتوح والبركة.

وللصبي سن معينة يبدأ عندها دخول الكتاب، وسن ينتهي بعدها من تعلم في ذلك المكان، فالإمام محمد بن سحنون وكذلك أبو الحسن القابسي لم يحددا سن الدخول، أو عدد السنين التي

تحليل تربوي ونقدي:

وفي هذه الأبواب والمسائل من الكتاب كثير من النصائح التربوية الجديرة بالدراسة، وكثير من العناية الموجهة للطفل في هذا السن المبكر، إضافة إلى التأريخ لطريق التدريس القديمة عند المسلمين في هذا الوقت المبكر من تاريخ التعليم عند المسلمين، خاصة في المغرب العربي، الذي لم يختلف كثيراً عن المشرق العربي في الشأن العلمي والثقافي، خاصة وأنه كان إلى حد كبير متأثر به في أساليبه ووسائله، وأخذا عن علمائه في أفكارهم ورؤاهم.

ومن الملاحظ أن بن سحنون يذكر آداب المتعلم ويعالجها كفقيه، مستنبطا احكامها من الشرع والدين، جميعها تدور حول طبيعة العلاقة بين المتعلم وأستاذه (شيخه) وكيفية تعامله مع كلام الله، وما عليه من واجبات، مثل كيفية محو كلام الله تعالى، والأمر بالصلاة والعمر المناسب لتعليمها. ومتى يسمح للطالب بقراءة القرآن. وأمور الهدية والإجارة للمعلم، كما يتناول آداب المعلم ووجباته من زاويتها الدينية والشرعية، وقد حاول أن يحدد حقوق المعلم وواجباته تجاه طلابه، وما يقابلها من حقوق وواجبات للطلاب ثم حقوق الأهل وواجباتهم ازاء المعلم، وهو حقا أراد توضيح العلاقة بين أطراف العملية التعليمية الثلاثة. وعالج هذه العلاقة من بابها الديني والشرعي، ولكن لا يخفى ما لهذه القضايا المطروحة من مضامين تربوية وتعليمية عالجت الكثير من المشاكل والتحفظات التي كانت عوائق في مسار التعليم في مجتمع ابن سحنون آنذاك، فكانت المرآة التي عكست قضايا التربية والتعليم المطروحة في ذلك المجتمع مستوحية الدين والشرع عند وضع الحلول لها.

ومن الملاحظ مثلاً أنه يجيز العقوبة للتلميذ، ومتى يستحقها، وخاصة إذا كانت تتعلق بمنافعه، وآدابه، وحدد لكل حالة العقوبة التي يسمح بها الشرع، ويحرم على المعلم الضرب على الرأس والوجه، كما أنه لا يجوز للمعلم أن يمنع المتعلم عن الطعام والشراب إذا حانت أوقاتها، ومن بُعد نظره أنه أشار إلى أن العقوبات هذه هي من حق المعلم وحده، فلا يجوز له أن يوليها لغيره من الطلاب، وتلك نظرة صائبة. كما يهتم المعلم - في نظره- بملازمة الصبيان والمحافظة على أوقاتهم، وقضية الإنابة عن المعلم، وتنصيب العريف على الطلاب، تحت شروط هامة مثل: أن يكون الطالب المنتدب لذلك قد ختم القرآن. وأن يكون مستغنيا عن التعليم (كي لايضيع عليه تعلمه) وأن يأذن والده بذلك، ونصح بالفصل بين الطلاب (الذكور والإناث) كما أن على المعلم أن يستمع إلى شكاوي الطلاب لينصف كلا منهم.

ومن الملاحظ أن رسالته تلك قد عكست ما كان يشغل مجتمعه من قضايا متعلقة بالعلم والتعليم. ومن خلال الأسئلة التي طرحت عليه، والإجابات التي وضعها، يمكننا القول بأنه كان فقيها محافظاً، متقيداً بالشرع وحده، يجيز ما يجيزه النقل إن وجد، ويجتهد أحياناً في حدود الأصول الشرعية (المذهب المالكي) ليستنبط الأحكام عندما لا يوجد النص أو ليس هناك تقليد به.

مواضيع وقضايا تربوية تبحث عن حلول وإجابات، انبرى ابن سحنون مستوحيا الشرع ليضع لها الحلول، ويقدم عليها الأجوبة.

وليس من الغريب أن نجد تلك القضايا والمواضيع التربوية والتعلمية التي عالجها في رسالته، لا تزال حتى يومنا هذا على رأس القضايا التربوية، ولا زالت الآراء حولها تتعدد وتتضارب، والبحوث بها تستمر وتتوالى، مثل:

- من المسؤول عن تعلم الناشئة والأجيال في المجتمعات، الأهل أم المجتمع؟ وما على الأهل أن يسهموا به لأجل ذلك؟ وما هي واجبات المجتمع (السلطة)؟

- ما هي حدود السلطة المخولة للمعلم على تلاميذه، والمتعلم ووليه من ناحية أخرى ومن يحدد ما فيه مصلحة الناشئ؟

- المناهج والمقررات الدراسية، جدواها، دورها ووظيفتها في بناء الناشئة ومدى تناسبها للأهداف والغايات التربوية.

- الغايات التربوية والتعليمية، من يضعها للناشئة وكيف العمل على تحقيقها.

- الثواب والعقاب، طبعتهما ووظيفتهما التربوية والتعليمية.

إنها قضايا تربوية بحتة، شغلت المجتمعات الإنسانية منذ كانت ولاتزال، فهي محور العملية التربوية، بشتى أنواعها وكافة مستوياتها، من الطبيعي أن تطرح كلما أطلت برأسها في أي عصر، وفي أي مجتمع، تبحث عن حلول واجبات، فتأتي الحلول والإجابات بما يناسب المجتمع، والعصر، والبناء الفكري للمربين والقائمين على شؤون المجتمع.

وابن سحنون، فقيه مالكي استطاع أن يجد في الدين والشرع، متتبعا الأصول الفقهية لمذهبه، حلولا تناسب العصر والمجتمع، وتنسجم مع طبيعة تفكيره الديني، حتى غدت رسالته التربوية في "آداب المعلمين" مصدراً ومرجعا للقطاع الفقهي المحافظ من الفكر العربي الإسلامي في هذا المضمار. فصح فيها قول الدكتور عبدالله عبدالدائم: "أقدم الكتب التربوية العربية التي وصلت إلينا.. ونجد فيها معلومات مفيدة جداً عن القواعد التي كان العرب والمسلمون يتبعونها في تعليم أولادهم منذ فجر الإسلام حتى القرن الثالث للهجرة"[٢٦]

لقد كان ابن سحنون رائداً من رواد التربية الإسلامية في عصره، خاصة وأن رسالته قد سبقت كثيراً من الدراسات والمؤلفات التي أشرنا إلى بعضها. ومن هنا فليس غريبا أن نجد تلك القضايا والمواضيع التربوية والتعليمية التي يعالجها بن سحنون في رسالته، لا تزال الآراء تتعدد وتتضارب حولها، وتتوالى الحلول المقدمة من مختلف المدارس الفكرية والتربوية، بما يتناسب مع كل عصر ومتغيراته الثقافية والعلمية. ومن هنا يحق للدكتور الأهواني القول: "إذا كان لابن سحنون فضل الصدارة في تحرير كتاب خاص في تعليم الصبيان، فللقابسي مزية التوسع في هذا الموضوع".

١٨- د. محمد أسعد طلس: التربية والتعليم في الإسلام ص ٦٨ بيروت عام ١٩٥٧م.

١٩- انظر تفاصيل ذلك عن تطور الكتاتيب في عهد بين أمية وبني العباس في كتاب: التربية والتعليم في الإسلام للدكتور محمد أسعد طلس السابق ص ٦٦-٩٣.

٢٠- محمد بن سحنون: آداب المعلمين ص ٦٠

٢١- السابق ص ٦٠

٢٢- التربية في الإسلام ص ٦٠ وقد اشتهر من قدماء المعلمين في القرن الثالث الهجري والذين عاصروا ابن سحنون الأمير القاضي" "أسد ابن الفرات بن ستان" كان علم إفريقيا وأميرها اتخذ التعليم في حياته صناعة، وكان يقيم في بعض قرى بجردة من أعمال تونس. ثم ترك التعليم ورحل إلى المشرق لطلب العلم، وبعد عودته تولى قضاء القيروان في عهد الأمير زيادة الله عام ٢٠٤هـ استشهد في غزو جزيرة صقلية التي انتصر فيها المسلمون عام ٢١٣هـ.

وكذلك القارئ المشهور "حسنون" المعروف بابن الدباغ، كان من العلماء الصالحين، تلقى قراءة القرآن عن أئمة شيوخ عصره، كان من معاصري بن سحنون، وقد ذاع صيته فقصده الناس لتلقي العلم عنه وتلاوة القرآن، وله أخبار كثيرة انظر: طبقات علماء إفريقية ص ٦٤. وكذلك الإمام العلامة أبو عبيد القاسم ابن سلام الأزدى (المتوفي ٢٢٤هـ) الخراساني النشأة اتخذ التعليم أول حرفة له، وكان بارعا في الحديث والفقه والأدب، ثم تولى القضاء وله آثار جليلة. والداعية الشيعي "أبو عبد الله الصنعاني" اليمني الذي كان معروفا بعلمه وذكائه وفصاحته ودهائه، بارعاً في علوم العربية والجدليات، ابتدأ في بادئ الأمر، معلم صبيان، بإفريقية حتى انتخبته الشيعة ليكون داعيا إلى المغرب مبشراً بمذهبهم، وقد نجح نجاحا كبيراً، إذ ساعد على قيام ملكهم في المغرب، ثم بمصر، فبوأه عبيد الله المهدي مكانة عظيمة، إذ عينه أميراً على القيروان، وقد توفي عام ٢٩٨هـ.

٢٣- د. عبد الله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين عام ١٩٨١م، حسن حسني عبدالوهاب: التربية الإسلامية، تونس عام ١٣٥٠هـ.

٢٤- د. عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي ص ٥١، ٥٠ دار اقرأ، بيروت عام ١٩٨٥م.

٢٥- ابن سحنون مالكي المذهب، من أهل الحديث.

٢٦- د. عبد الله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ ط٤، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٨١م.

هذه المقالة سنستعرض حالات أطفال متوحشين تقريبا عثر عليهم في كثير من أرجاء العالم منذ بداية القرن الرابع عشر حتى القرن العشرين، حيث سجلت آخر حالة في عام 1963، وقد بلغت هذه الحالات أكثر من خمسين حالة.

ومع أهمية الوثائق والمعطيات التي نجدها حول أطفال التوحش فإنه يمكن التركيز على حالات أربعة لأطفال خضعوا بشكل علمي منظم للدراسة والبحث العلمي هي: حالات آمالا وكاملا وقاسبار وفيكتور، وقد شكلت هذه الحالات الأربعة منطلق التوجهات العلمية التي أعتمدت لدحض الأطروحة التي ترى في حقائق الأطفال المتوحشين مجرد أوهام سيكولوجية نسجتها مخيّلات هؤلاء الذين يبحثون عن عوامل الإدهاش والإثارة فيقدمون الواقع في صبغة أسطورية مبالغ في أحداثها.

التوحش الإنساني بين الأسطورة والواقع:

تفيض الأساطير والحكايات القديمة بصور لكائنات إنسانية متوحشة، وتنطوي هذه الأساطير على تلميحات وتصريحات لعلاقات وشيجة بين الأطفال وبين كائنات ووحوش مفترسة مرعبة. ففي القصص التي رواها المؤرخ العظيم هيرودوت Herodotes يحدثنا عن كائنات إنسانية متوحشة عاشت وتربّت في رعاية حيوانات برّية متوحشة. لقد عاش تيرو Thyro وتربّى بين العجول والأبقار، وكان زوس Zeus قد رضع من ثدي العنزة أمالثي Amalthée وتربّى في أحضانها، وكان ريمولوس Remus وروموليوس Romulus قد عاشا وربيا كل منهما في أحضان أمهات ذئاب.

ونجد مثل هذه القصص في الأدب الفارسي الذي يموج بحكايات خرافية عن أطفال عاشوا وتربّوا في أحضان الدببة والذئاب، وهذا ما نجده في الأساطير اليابانية عن القردة الحاضنة للإنسان. كما نجد مثل هذه القصص في الأسطورة الهولندية لعروس البحر التي قذفت بها الأمواج على شاطئ إدام Edam في القرن الخامس عشر. وهذا كله يعبر عن هواجس إنسانية وخيالات مغرقة في القدم حول طبيعة العلاقة الممكنة بين الإنسان والكائنات البريّة. وإذا كانت الأسطورة تشحذ إمكانيات الخيال فتأتي الصورة في أكثر تجليات الجمال إبداعا وسحرا، فإن الواقع أحيانا قد يفوق ما يكتنزه الخيال من جمال ومن قدرة على الإدهاش. وهذا ما نجده في الاكتشافات الواقعية لطبيعة العلاقة بين الأطفال المتوحشين والحيوانات البرية.

لقد استحوذت حالة الأطفال المتوحشين اهتمام كثير من المفكرين والفلاسفة والعلماء في مختلف الميادين فبدؤوا بحثهم المتواصل في جوانب هذه القضية وفي تضاريسها. وهنا نجد جهوداً مميزة تعود إلى برنار كونور Bernard Connor بوصفه مؤرخا، وبوفون Buffen بوصفه عالم طبيعة، وكوندياك Condiac بوصفه فيلسوفا، حيث أولى هؤلاء المفكرون قضية الأطفال الذين قذفت بهم الأقدار إلى الحياة في الغابات والكهوف والمغاور اهتماما كبيرا.

وفي هذا الميدان تكاثفت الشواهد التاريخية على وجود أطفال متوحشين عاشوا في البراري واستمروا في الحياة في دائرة شروط غير إنسانية. لقد عثر على الطفل الملقب بـ هيس L'enfant de hesse عام 1344، ويروى أن الذئاب كانت قد هيأت له حفره فرشتها بأوراق الأشجار كما كانت تحيط به

بولونيا في منطقة شالون سورمارن Chalon-sur-marne. وشوهدت الفتاة وهي قابعة فوق شجرة تفاح، حيث وثبت عند الاقتراب منها وتمكنت من الفرار، ثم جرت محاصرتها في غابة مجاورة وبعد عملية مطاردة تم القبض عليها عندما نزلت من فوق الشجرة لتشرب من سطل ماء على غرار ما تفعله الخيل. وقد كانت ترتدي خرقا وجلود حيوانات، أظافرها كالمخالب سوداء اللون وبيدها هراوة. أن هذه الفتاة التي سميت فيما بعد الآنسة لوبلان Leblane كانت تحسن السباحة والعدو، وتتغذى بالطيور والضفادع وتتلذذ بشرب دم الأرانب كلما أمكنها ذلك، ولطالما اعترفت بأنها كانت تجد صعوبة في مقاومة ميلها المرضي إلى شرب الدم.

تعلمت لوبلان لاحقا الكلام عند راهبات منطقة شالون سورمارن Chalon-sur-marne وهو المكان الذي أودعت فيه، حيث جاءت ملكة بولونيا لرؤيتها، كما جاءأيضا دوق أورليان Duc d'Orleans أثر نقلها إلى مقر الكاثوليكيات الجديدات. وأخيرا رغبت لوبلان في أن تصبح راهبة في دير بمنطقة شايو Chaillot ولم يمنعها من ذلك إلا حالتها الصحية التي كانت متردية إلى حد كبير.

وفي الهند تتواتر قصص الأطفال المتوحشين ففي عام 1843 تمّ العثور على طفل بري في منطقة هونزبور Husanpur في يد الرجا Rajah سنة 1834. وتم العثور أيضاً على طفلين متوحشين في منطقة سلطانبور Sultanpur عام 1848، حيث توفي "المتوحش" الأول سنة 1856، أما الثاني فقد فرّ إلى الغاب ولم يعثر له على أثر. وقد أظهرت غالبية هؤلاء المتوحشين الذين كانوا يمشون على أربع، حتى عند إرجاعهم من جديد إلى المجتمع الإنساني، وكانوا لا يستطيعون تحمل أي لباس، كما أبدوا ميلا لأكل اللحم النيئ دون سواه.

وفي حين كان بعضهم يلعق الماء، كان البعض الآخر يشارك الكلاب أكلها للجثث. وبعضهم استطاع أن يتعلم حيث تعلم أحدهم أن يتناول الخبز، وتعلم آخر أن يرعى الأغنام، وتعلم متوحش آخر -كان يهوى التدخين- كيف يشعل غليونا بنفسه.

وفي أوروبا أيضا اكتشفت حالتان في منطقة أوفرديك Overdyke تتعلق أولاهما بطفل خنزير يدعى كليمانس Clemens، كان يبدي ميلا خاصاً لتناول الخضراوات حيث تم إبعاده لمدة طويلة عن حقول الخس المثيرة. أما الحالة الثانية فتخص طفلا ذئبا، كان شديد البراعة في تسلق الأشجار وتقليد زقزقات العصافير واقتناص بيضها وفراخها من أعشاشها إبقاء على حياته، وقد اعتاد ذلك إلى درجة أن أي أحد لم يفلح في حمله على أن يقلع عنها.

وترجعنا حالة هذا الطفل الذئب إلى قصة الطفل الهندي الذئب أيضا الذي أظهر لمكتشفيه، عندما أمسكوه سنة 1872 قرب منطقة مينبوري Munepuri، أنه قادر على شحذ أسنانه بواسطة العظام، وهو استعداد يبدو أنه مكتسب لديه، كما كان يرفض أن يلامس جسمه أي لباس يستر عورته.

وفي نفس الفترة عثر في الهند على أربعة حالات لأشخاص ذئاب آخرين: أولاها حالة فتاة منطقة جالبايثوري Jalpaisuri التي اكتشفها أحد المبشرين عام 1892، وثانيها حالة الطفل باتزينبور Batzinpur الذي عثر عليه السمينذر شينغ Seminder Shing سنة 1893 بالقرب من داليسنقاري Dalsingari وكان

القبض عليهما عهد بهما إلى أحد القرويين للعناية بهما. وعلى أثر ذهاب سينج، أصيب هؤلاء القرويون بالخوف والهلع ففروا من القرية. ولما عاد سينج وجد الفتاتين في حبسهما مهملتين مهددتين بالموت جوعا وعطشاً. وبعد إكراههما على شرب الحليب ومعالجتهما لبضع أيام حُملتا على عربة يجرها ثور إلى مأوى الأيتام بمدينابور الذي يديره سينج.

لقد أطلق على الطفلة الصغرى "آمالا" وكان عمرها سنة ونصف، وأطلق على الطفلة الكبرى "كامالا" وعمرها ثمانية سنوات ونصف، وهي طفلة عريضة المنكبين، وطويلة اليدين، مستقيمة الظهر. وقد تصلبت عندهما بشرة الكفين والمرفقين والركبتين وأسفل القدمين، وكان لسانا هما يتدليان بين شفتين قرمزيتين غليظتين ومهدبتين، وكانتا تلهثان كالذئاب وتفتحان فكيهما بطريقة تثير الخوف أحيانا. كانت الطفلتان تبديان مخاوف مرضية من الضوء وتعجزان عن الرؤية في النهار، بينما كانتا تحسنان المشاهدة في الليل، وكانتا تقضيان يومهما في الظل تستلقيان ساكنتين إزاء حائط، وفي الليل كانتا تعويان بحزن وبصورة متكررة، وكانتا دائما تعبران عن رغبتهما بالفرار. كانت فترة نوم الطفلتين قصيرة لاتتجاوز أربع ساعات لكل أربع وعشرين ساعة، وفي التنقل من مكان لآخر كانتا تعتمدان المرفقين والرضفتين عند قطع المسافات القصيرة ببطء وباستعمال اليدين والقدمين عند التحول إلى أماكن أبعد وعند العدو سريعا.

كانتا تلعقان وتتناولان الغذاء منحنيتين بوجهيهما إلى الأمام كالذئاب تماماً، وكان ميلهما إلى أكل اللحوم لا يقاوم حيث كانت تطاردان الدجاج وتنبشان عن الجيف أو الأحشاء. وكانتا توليان كثيرا من الاهتمام إلى صغار الكلاب والقطط. غير مباليتين بالأطفال، عدوانيتين إزاء السيدة سينج مقوستي الظهر في حالة استنفار عندما يقع الاقتراب منهما، معبرتين عن عدائهما وحذرهما بحركة رأسية سريعة نحو الأمام وإلى الوراء. وقد ماتت آمالا يوم 21 سبتمبر 1921 نتيجة إصابتها بالتهاب في الكلى وما سيدعو إلى الاستغراب أيضا أن كامالا ستموت أيضا هي الأخرى بالداء نفسه بعد ثمانية سنوات أي في عام 1929.

وقد وصف السيد سينج والطبيب صار باد يكاري أحوال التطور النفسي لكامالا على مدى السنوات الثمانية التي قضتها بملجأ الأيتام في ميدنابور. وبعد إقامة كامالا في الملجأ مدة عشرة أشهر تعلمت أن تمد يدها طلبا للغذاء. وبعد مضي ست عشر شهراً استقامت على ركبتيها واستطاعت أن تمشي بعض الخطوات على نحو إنساني، ومن ثم استطاعت أن تقف على قدميها لأول مرة معتمدة على ذاتها دونما حاجة إلى سند، كما أنها أصبحت بعد خمسة سنوات قادرة على المشي - رغم أن أسلوبها في الجري بقي ذئبيا- ومن سنة إلى أخرى أصبح سلوك كامالا أكثر مرونة وتنوعا وانسجاما.

ومع الزمن بدأت السلوكيات الذئبية تختفي تدريجيا لصالح سلوكيات اجتماعية وثقافية محددة مثل استخدام الكأس في الشرب، واصطياد الفربان التي كانت تلتهم الحبوب المخصصة للدواجن، وعادات الاغتسال والاستحمام كما كانت تجمع البيض من المدجنة، وتقوم بالعديد من الخدمات البسيطة.

ما كانت ظروف تربيته غير ملائمة. أن هذا المفهوم جوهري ذلك أن الشخصية لا تتطور إلا بقدر ما يقدمه المحيط كقيمة تربوية، من إسهامات ثقافية مواتية وفي الوقت المناسب.

فيكتور طفل الأيفون البري:

تعد ربما قصة فيكتور، طفل الإيفيرون البري، من أكثر قصص الأطفال المتوحشين أهمية وإثارة في دنيا التوحش. عثر على هذا الطفل في منطقة تارن Tarn في غابات الإيفيرون الفرنسية في عام 1797 وكان عمره آنذاك تسعة سنوات تقريبا. وبعد أن قبض عليه للمرة الأولى تمكن من الفرار وعاد إلى الغابة ليبقى فيها حرا مدة خمسة عشر شهرا. وفي منتصف شهر يوليو/ تموز من 1798 أمسك به الصيادون مرة ثانية بعد أن شاهدوه فوق شجرة، ثم أودعوه عند أرملة بأقرب قرية إليهم حيث تطوعت هذه المرأة لحراسته والعناية به. ثم تمكن من الفرار ثانية بعد حبسه مدة أسبوع، حيث قضى أشهر الشتاء الطويلة وهذا ما يشهد به تقرير مفوض الحكومة دي فيرو في يوم 9 يناير/ كانون الثاني من عام 1800. ثم ألقي القبض عليه من جديد داخل حديقة شخص يدعى فيدال Vidal وبعد ذلك أودع بملجأ سانت افريك ثم أصبح موضوعا لأول دراسة يقوم بها عالم الطبيعيات بوناتير Bonnaterre حيث كان طول فيكتور متر وستة وثلاثون سنتيمترا، وكان يعاني من نتوء في ركبته اليمنى، ينجذب إلى اللهب والنار، ولم يستطع أن يتعرف على صورته في المرآة حيث كان يبحث خلفها عن الشخص الذي يفترض أنه يقف وراءها، وكان ينام بشكل منتظم مع شروق الشمس وغروبها، ولم تنقطع محاولاته لاستعادة حريته.

تلقفت الصحافة الفرنسية هذا الحدث، وحظي باهتمام الحكومة وأمر بنقل الطفل إلى باريس لدراسة حالته، وقدم بينال أشهر الأطباء النفسانيين في ذلك الوقت تقريراً يذهب فيه إلى أن هذا المتوحش لم يفقد قدراته العقلية بسبب عيشه في الغابة وهذا يعني أن تخلفه العقلي هو تخلف وراثي بالدرجة الأولى.

وأثار الطفل اهتمام الطبيب الفرنسي إيتار Itard مدير مركز الصم والبكم بسان جاك الذي كان مولعا بقراءة كتابات جون لوك وكوندياك. وعلى خلاف ما يراه بينال اعتقد إيتار بأن التخلف العقلي الذي يعاني منه فيكتور، يعود إلى طبيعة الحياة التي عاشها في الغابة وهو ليس فطريا بأي حال من الأحوال. وهذا يعني أن منشأ التخلف العقلي والذهني الملاحظ عند فيكتور هو تخلف ثقافي تربوي وليس من طبيعة بيولوجية. وقد عهد إلى الطبيب إيتار بداسة الطفل وتقديم تقاريره العلمية حول وضعيته.

أبدى فيكتور مظاهر عصبية جدا عندما وصل إلى سان جاك في باريس، وكان يغطي عينية بيديه الاثنتين وكان يسعى دائما إلى الهرب. وكان يعاني من حالة هيجان حركي. وكان الثلج يثيره فيتمرغ فيه ويشعر بعد ذلك بالراحة. وكان يشعر بالراحة عندما يتأمل سطح الماء الهادئ في الحوض، وكان أيضا يشعر بالسعادة لرؤية القمر الساطع ليلا فيتأمله بإعجاب وهدوء. ولم يبد فيكتور اهتماما بألعاب الأطفال حيث كان يلقي بالألعاب التي تعطى له في النار. ومن السمات التي عرف بها انعدام حساسيته الجلدية حيث كان يأخذ الجمر بيده في أغلب الأحيان رغم نعومة بشرته. ومع أن فيكتور لم

وفي التقرير الثاني الذي أعده إيتار عام 1806 يؤكد حدوث تطورات جديدة. فعلى الرغم من مرور ستة سنوات بقي نشاط فيكتور الذهني واللغوي محدودا. ويسجل إيتار أن فيكتور من صنع حامل أقلام وسيكون ذلك بمثابة اختراع قياسا إلى مستواه العقلي. ومع ذلك كان يقضي أغلب أوقاته في أداء أعمال مملة وروتينية مثل قطع الخشب باستعمال منشار حيث كان يشعر بسرور كبير عند انشطار قطعة الخشب وسقوط جزء منها على الأرض. وكان يجد لذة كبيرة عندما يقوم بخدمة الاخرين ولا سيما تهيئة مائدة الطعام.

في يوم وفاة زوج مربيته وأثناء إعداد المائدة وضع فيكتور كما اعتاد صحن المتوفى على الطاولة في المكان المحدد له فأجهشت مربيته بالبكاء، وعندها شعر فيكتور بالخطأ فرفع الصحن وهو يشعر بالحزن، ولم يكرر فيكتور وضع الصحن في المرات اللاحقة

يصف إيتار بطريقة مؤثرة التجربة الطويلة لعملية تربية فيكتور ودمجه في الحياة الاجتماعية وينبه إلى أهم التغيرات التي طرأت على جوانب الحياة الوجدانية عند فيكتور. وفي دائرة هذا الوصف يؤكد إيتار أن فيكتور وبعد ثلاثة سنين من إقامته في المركز كان يميل إلى الهروب ويسعى للإقامة في الغابة بين الأشجار.

كان إيتار يجد صعوبة في منعه عن العدو والانطلاق كلما أراد أن يصطحبه إلى تناول العشاء. وكان أشد ما يؤلمه حرمانه من الفسحة التي يتمتع بها. كان فيكتور يحاول الهرب وقد نجح في ذلك ولكنه كان يشعر بالندم ويعود إلى مربيته وكان يشعر عند رؤية مربيته بالخجل الممزوج بالفرح. لقد كان مهتما بإرضاء من هم حوله. كما كان حريصا أيضا على أن يفهم ويعرف. وشهدت حالته الوجدانية تغيراً ملحوظا حيث كان يضحك عندما يهنئه إيتار ويشعر بالحزن عندما يلومه ويعنفه. وكان يتأثر بالعقاب المعنوي والرمزي أكثر من تأثره بالعقاب المادي، وكان يظهر أسفه وإذعانه عندما يكون عقاباً مشروعا بنظره. وعلى خلاف ذلك يبدي تمرداً عندما يشعر بالظلم.

وتدريجيا بدأت وظائف فيكتور العقلية تشهد تطوراً ملحوظا تحت تأثير المنهجية التربوية التي اعتمدها إيتار في تربيته. وتجب الإشارة هنا أن إيتار كان لا يتردد أحيانا في اللجوء إلى الشدة والعنف في تربية فيكتور. ففي إحدى المرات لاحظ إيتار أن فيكتور يصاب بهلع شديد عند انحنائه من فوق مرتفع فأخذه بين يديه وجعله يتدلى في الفضاء عبر نافذة في الطابق الرابع، وعندها شعر فيكتور بالخوف الشديد فاصفر وجهه وبكى للمرة الأولى في حياته.

كان إيتار في عمله التربوي متأثرا بكوندياك وكان يولي تربية الحواس أهمية كبيرة. ولذلك فإنه استطاع أن يساعد في تنمية أحاسيس تلميذه الذي تعلم التمييز بأطراف أصابعه بين البارد والساخن وبين أشياء مختلفة مثل البلوط والجوز والحجارة، وكما تعلم أيضا التمييز بين رنين الجرس والقرع على الطبول، كما تعلم التمييز بين الصوت الذي يحدث عند النقر على الخشب أو الحديد وأخيراً بين الحروف المنطوقة. لقد أصبح فيكتور لاحقا قادرا على قراءة بعض الكلمات المكتوبة واستعمالها في أداء الأعمال.

وهم الذين أصدروا أحكاما نهائية حول إمكانية تربية فيكتور. ومن مآثر إيتار في تجربته هذه أنه كان يرفض أن يسجن نفسه في دائرة التصورات الأيديولوجية. وكان في كل مناسبة يذكر بأهمية النتائج التي حققها ولا سيما النمو الحسي الذي تحقق لفيكتور أثناء تربيته وكان أيضا يذكّر بما حققه فيكتور في مستوى نمائه المعرفي وممارسته السليمة للوظائف العقلية الكبرى حيث استطاع أن يصل إلى درجة الوعي بحقيقة الرمز والدلالة والإشارة، ويبين لنا في المستوى الأخلاقي كيف تشكلت إرادته الطيبة ونمت بصيرته الأخلاقية بما تتضمن عليه من مشاعر الخجل والندم والعرفان.

لقد سجلت تجربة وأعمال إيتار في تربية فيكتور نفسها كواحدة من أعظم التجارب وأكثرها أهمية في تاريخ الفكر التربوي القديم والمعاصر. وقد قدر لهذه التجربة أن تحدث تحولات عميقة في بنية التصورات والمفاهيم العلمية حول التربية والطبيعة الإنسانية.

أطفال شوهتم العزلة:

تشهد الحياة الاجتماعية وجود حالات لأطفال فرض عليهم العيش في عزلة تامة عن محيطهم الاجتماعي عن طريق السجن والحبس والإهمال. ويمكننا أن نشير هنا إلى حالة الطفل ايف شينو Yves Cheneau الذي عثر عليه في عام 1963 بمدينة سان بريفان Saint-Brevin بمنطقة اللوار - الأطلسية Loire-Atlantique ، مهجورا في مخبأ سجنته فيه أم شريرة طيلة ثمانية عشر شهرا. وقد روى منقذه أنه بعد خروجه من الملجأ بقي مدة طويلة حتى يتعود على مشاهدة النور من جديد وكانت حالته مأساوية إلى حد أنه لم يستطع التمييز بين الأشياء التي تحيط به. وقد وصف الصحفي الفرنسي المعروف ديدييه لورو Didier Leroux حالة هذا الطفل -الذي شاهده بمستشفى نانت - قائلا: "لقد كانت عيناه الكبيرتان تنظران ببلاهة ودهشة وبلادة إلى الكائنات والأشياء فهو لا يتكلم وقد فقد القدرة على الكلام إلى الأبد.

حالة آنا:

وتعد حالة الطفلة آنا Anna من الحالات التراجيدية لوضعية العزلة. فآنا هي بنت غير شرعية ولدت في 6 مارس/ آذار 1932، وتمّ العثور عليها فبراير/شباط 1938، حبيسة في الطابق الثاني للمنزل الذي تعيش فيه، وكان عمرها حين العثور عليها خمسة سنوات وتسعة أشهر. حظيت آنا في بداية عهدها لرعاية حاضنة بدار للتربية الجماعية حيث اعتبرها آنذاك جميع المهتمين بها، طفلة جميلة وعادية. وعندما عجزت الأم عن تسديد نفقات إقامتها أخرجتها قبل أن تبلغ نهاية السنة الأولى من عمرها، وحبستها في غرفة دون عناية طبية محرومة من التغذية الكافية ونور الشمس. واستمرت حالة الحبس هذه أربع سنوات حيث بقيت الطفلة ممدة بلا حراك فوق سرير حقير. وبالنتيجة فإن هذه الوضعية التراجيدية وعلى مدى سنوات أربع أوجدت في آنا الأعراض نفسها التي غالبا ما نجدها لدى الأطفال المتوحشين. فقد كانت عاجزة عن الانتصاب على رجليها، كما كانت عاجزة عن إرسال أي صوت وغير مبالية باللعب التي تقدم إليها، وكانت تعتريها حالة من الذهول المرضي، وتظهر عندها اضطرابات حسية عديدة، مما أدى إلى الاعتقاد بأنها صماء بكماء - كما كانت لا تضحك ولا تبكي أبدا. ومنذ الفترات الأولى من استئناف تربيتها بعد العثور عليها من جديد

على هؤلاء الأطفال نسيان ما كانوا قد تعلموه في البراري الموحشة، ومحو آثار السلوك الذي تعلموه الذي تجذّر في أعماقهم لكي يستطيعوا متابعة التعلم وفقا لنمط جديد من الحياة والثقافة.

قاسبار:

في الساعة الخامسة من يوم 26 مايو/ أيار عام 1828 شاهد أحد المواطنين في مدينة نورمبرج Nuemberg في ساحة أونشليت Unchlitt، شابا مثيرا للدهشة إذ كان يترنح ويتعثر في مشيته تائها تماماً. كان هذا الشاب يرتدي ثيابا غريبة ملفته للنظر حيث يضع على رأسه قبعة من الجلد، ويرتدي سترة باهتة اللون، وقميصا سميكا، وسروالا رمادي اللون صنع من قماش خشن. وكان هذا الشاب يحمل في جيبه منديل صغير رسمت عليه الأحرف الأولى من اسمه ويحمل أيضا ورقة تتضمن صلوات كاثوليكية، وكتيبات ومسبحة وكيسا من غبار الذهب. وكان يحمل في يده رسالة موجهة إلى "رئيس فرقة الخيالة الرابعة من الفيلق السادس لمدينة نورمبيرج. وكانت الرسالة تقول بالحرف الواحد ما يلي: "إن هذا الولد يرغب في أن يكون في خدمة الملك، لقد أودعته أمه عندي فلم أتركه يخرج أبدا وقد علمته القراءة والكتابة ثم اصطحبته ليلا إلى نورمبرج". وكان الشاب يحمل ورقة أخرى كتبتها كما يبدو أمه تقول فيها: "هذا الطفل معمد واسمه قاسبار. لقد ولد في 30 ابريل 1812 ولذا يرجى اصطحابه نورمبيرج عند بلوغه السابعة عشر من عمره، حيث كان أبوه- المتوفى فارسا- إنني بنت مسكينة مغلوبة على أمرها".

وبعد وصول قاسبار إلى المدينة أودعه العسكريون في الإسطبل حيث نام على التبن المكدس فيه. وقد كان من الصعب ايقاظه في الساعة الثامنة مساء لاقتياده إلى مقر الشرطة. وفي مقر الشرطة كتب قاسبار اسمه بريشه: قاسبار هاوزر.

كان قاسبار وهو رجل كامل يتصرف تصرف طفل لا يزيد عمره العقلي عن ثلاث سنوات. كان يجهل كل شيء عن استعمال يديه باستثناء مسك الأشياء باستعمال الإبهام والخنصر، وكان ينام مع غروب الشمس ويستيقظ عند الفجر، يقضي كامل اليوم جالسا على الأرض ممدد الساقين وكان أثناء ذلك يلعب مع الأطفال. وعندما يمشي كان يترنح على ساقين مرتعشتين ويسير وكأنه تائه تماما.

وكان قاسبار يظهر تقززا حقيقياً من اللحم ويرفض تناوله، ويرفض تناول الجعة التي كانت تسبب له تصبب العرق والصداع والحمى والآلام. كان قلما يبكي يصيح، وكان يخاف من كل شيء ومن لا شيء. وكان يسر لصحبة الخيول البيضاء ويرهب الخيول السوداء. وكان يتسلى بكتابة الحروف الهجائية والعد حتى العشرة وملء صفحات بتوقيعه. فهو عديم اللغة تقريبا، بحيث لا يتلفظ إلا بمزيج صوتي معقد، وبجملة حفظها في لهجة محلية في اللغة الألمانية أريد أن أكون محاربا مثلما كان أبي.

وقد كتب عنه فويرباخ ووصفه بأنه كان أشبه بسكان أحد الكواكب وأنه وصل إلى الكرة الأرضية بفعل معجزة.

أسابيع عند فوير باخ الذي كان يأسف للطابع الصوري للتعليم الذي كان يتلقاه شخص في مثل هذه الوضعية الفردية. وعلى كل فإن نشوة التعلم لم تدم طويلا، بالنسبة لهذا الشاب، ذلك لأن قاسبار كان عديم الإرادة بشكل واضح، كما أنه كان عديم الحيوية والمزاج.

من هو قاسبار؟ من أين أتى؟ ذلك هو السؤال المرير الذي يطرح نفسه. فذاكرة قاسبار تكاد تكون خالية من أية ذكريات، إنه إنسان سرق ماضيه وتبددت معه كل الذكريات. إنه يشعر وكأنه"جاء إلى العالم فجأة واكتشف الناس على حين غرة في نورمبرج. وقبل وصوله إلى هذه المدينة كان يشعر بأنه كان في حفرة سحيقة أو في قفص مهجور يعيش على الماء وفتات الخبز. في مخبأه هذا وكان لديه حصانان من الخشب. في كل يوم يأتي مربيه ويعلمه رسم بعض الأشكال والحروف والأرقام. هذا الكائن المربي يطلق عليه قاسبار اسم الآن وهو رجل مجهول غامض لا يعرفه أحد في المدينة. ومن الأرجح أنه قد تعرض للقتل لأسباب تتعلق بقاسبار نفسه.

أما قاسبار فكان أيضا هو عرضة للاعتداء لأسباب مجهولة، لقد وجد في أحد الأيام مجروحا ومصابا إلى حدّ الموت وهو يردد مرارا كلمة واحدة "الرجل" وقد بقي في حالة غيبوبة وهذيان مدة ثمان وأربعين ساعة بسبب جرح كبير في جبينه ولم يشف منه إلا بعد مضي اثنين وعشرين يوما. وفي عام ١٨٣٣ تعرض قاسبار للاعتداء مرة ثانية في حديقة انسباخ. ومات بعد يومين متأثرا بجراحه نتيجة إصابته بطعنة خنجر، وقد أقيم فيما بعد بالمكان الذي سقط فيه، نصب من الحجارة نقشت عليه العبارة التالية: "هنا قتل مجهول من طرف مجهول".

في مصداقية التوحش:

كثير من القصص التي أوردناها عن الأطفال المتوحشين الذي عثر عليهم في أصقاع الدنيا تتجاوز حدود التصديق. وكثيرة هي التساؤلات الحائرة التي تطرح نفسها في هذا السياق. فهل يجب علينا أن نصدق هذه الروايات التي يصعب تصديقها؟ أم أنه يجب علينا أن نأخذها على محمل الجد؟ فالمصداقية في هذا السياق تطرح نفسها والموقف النقدي من هذه القضية يأخذ طابعا منهجيا مشروعا. إذ أنه قد يكون من التعسف قبول كل شيء كما يكون أيضا رفض كل شيء يقع في دائرة الاعتباط والتعسف أيضا.

ومن أجل الخوض في عمق رؤية نقدية لإشكالية المصداقية يتوجب علينا أن نستعرض بعض الآراء والمواقف التي يتخذها بعض المفكرين والباحثين إزاء هذه القضية. فهناك في دائرة الموقف من هذه القضية بعض المشككين والرافضين وهناك أيضا كثير من هؤلاء الذين يأخذون هذه القضية برؤية واقعية يتقبلون وبمصداقية لا تقبل الجدل.

بعض المفكرين يرى أن الأحداث المروية حول أطفال التوحش غير واقعية إطلاقا. وهم يتساءلون باستغراب عن الكيفية التي يمكن فيها لطفل وليد أن يكون قادرا على الاستمرار في الوجود دون عون إنساني، فالمسألة تبدو لهم خارج إمكانية التصديق. وهناك بعض المفكرين الذين يرفضون الحد الأول أي إمكانية الاستمرار دون عون إنساني ولكنهم من جهة ثانية يعترفون بإنه يمكن لبعض الأطفال

حالة من حالات توحش الأطفال الذين عاشوا عزلة مطلقة. ومع ذلك يمكن القول بأن تكذيب حدوث هذه الحالات أمر مبالغ فيه. فالحياة الوحشية هي إحدى نماذج الحياة الممكنة والواقعية والمحتملة جدا. ومن هنا يمكن القول بأن الرفض الكلي لجميع هذه الحالات أمر يفارق المنطق ويجانب الحقيقية إلى حد كبير.

وعندما نأخذ الافتراض الذي يقول بأن هؤلاء الأطفال المتوحشين عاشوا مهجورين لفترة قصيرة من الزمن فكيف نفسر تيبس الجلد وثخانته عند المرفقين والركبتين لدى طفلتي ميدنابور؟ وكيف نعلل الميل الشديد إلى تناول اللحم النيئ والأحشاء عند كل الأطفال الذئاب الذين تم اكتشافهم؟ وكيف نفهم ميل النباتيين منهم إلى تناول النباتات دون غيرها ولا سيما عند الطفل الذي اهتم به إيتار؟ وهذا الافتراض يصطدم أيضا بشهادات عديدة منها على سبيل المثال شهادات السكان الذين لمحوا الطفل الإفيروني، عاريا في الغابة ومنطلقا فيها، وذلك قبل أن يمسك به لمدة طويلة من الزمن.

ومما لا شك فيه أنه من حقنا ومن واجبنا أن نتساءل حول مصداقية الأوصاف التي نقلتها إلينا الكتابات المتعلقة بالأطفال المتوحشين وخاصة إذا كانت صادرة عن أشخاص غير معروفين في المستوى العلمي والأكاديمي. إن كثيراً من الحالات التي وصفت لا تستوفي مقتضيات الحالات الممكنة والحقيقية وكثير من الحكايات لا يصمد أمام الاختبار الموضوعي.

ولكن ومهما يكن الأمر فإن هناك حالات حقيقية من حالات التوحش لاتقبل الشك والطعن وهي حالات ولا يُشَكّ فيها إلا بقدر ما يشك في حقائق علم التاريخ الأخرى. ومن دواعي هذه المصداقية الجهود التي بذلها علماء ومفكرون عرفوا في ميادين اختصاصاتهم وفي ميادين الإبداع العلمي والفكري. وهنا يشار إلى المفكر الفرنسي المعروف جان إيتار Jean Itard، الذي شغل منصب رئيس الأطباء في مأوى الصم الكائن في سان جاك، وفون فويرياخ، رئيس محكمة الاستئناف بأنسباخ As-bach، و ج.أ..ل سينغ I.A.L.A.L. Singh مدير مأوى اليتامى في ميدنابور، وهم بوصفهم علماء ورجال دين وقضاء انصرفوا إلى البحث عن حقيقة التوحش لأسباب قد تكون مختلفة ولكنها تمثل في نهاية الأمر فروضا متجانسة. وهم عبر دراساتهم للتوحش يقدمون أوصافا عن الإنسان المتوحش تتميز بطابع الدقة والتجانس إلى درجة يختفي معها كل غموض. ومن المهم الإشارة في هذا السياق أن أحدا من هؤلاء المفكرين الثلاثة لم يقرأ للآخر: ف سينغ لم يقرأ أعمال جان إيتار أو أعمال انسيلم فون فوير باخ الذي كان هو بدوره يجهل، على الأرجح، كتابات العالم الفرنسي إيتار. وهؤلاء الثلاثة لم يكونوا على إطلاع بمؤلفات ليني، إلا أنهم اكتشفوا الخصائص والسمات التي حددها ليني للتوحش في كتابه المعروف للنظام الطبيعي Systema natural.

والنتائج التي يصل إليها أغلب الباحثين في مجال التوحش يؤكدون الصعوبات التي يعانيها المتوحش عند محاولة الانتصاب على قدميه. وهنا تشكل حالة فيكتور طفل الإيفيرون الذي تروى لنا أوصافه، في كل مرة بطرق قابلة لشتى التأويلات، من ذلك أنه كان يميل دائما إلى"الخب أو الركض" حيث يصفه نوقايرول Nougairolle مدير مأوى سانت افريك Saint-Afrigue وهو في حالة هروب بأنه كان يجري على أربع عندما يشعر أن هناك من يوشك أن يقبض عليه أثناء مطاردته في يوم من الأيام وسط أحد الحقول.

ومهما يكن فقد سجل جميع المولفين، في شيء من الاستغراب، اللامبالاة الجنسية لدى الإنسان المتوحش، حيث أظهر أغلب هؤلاء المتوحشين تقززا أمام الإغراءات الجنسية، كما أبدى "قسبار المسكين" برودة جنسية قصوى. أما بيتر Peter فقد أدرك سن الشيخوخة دون أن تظهر عنده رغبة جنسية واضحة. ولم يبد كل من فيكتور والمراهقة كمالا والطفل كرونستادت Kronstadt بعد ثلاث سنوات من الحياة الاجتماعية، إلا بعض الدوافع الجنسية المبهمة. ولا فائدة من الإشارة إلى أن الشعور بالحياء لدى بعضهم قد ظهر تدريجيا بشكل متناسب مع درجة تكيفهم. وهكذا كان الأمر بالنسبة لقاسبار هوزر، الذي لم يكن يشعر بالحرج عندما يخلع ثيابه قبيل الاستحمام، والذي تميز فيما بعد بخجل وتعفف شديدين، وهذا ما لوحظ أيضا عند ايزابيلا هذه الصغيرة البرازيلية لـ سبيكس Spix ومارتيوس Martius التي أشار إلى حالتها أنسلم فون فورباخ Anoelm Von Feurbach حيث عاشت عارية مدة سنوات طويلة ثم أصبح من الضروري، فيما بعد اقناعها وهي في حالة اضطراب وبشيء من التهديد، بالتعري ثانية حتى يتمكن رسام مونيخي من رسمها.

ومن الملاحظات الهامة التي تسجل نفسها في هذا المجال الصعوبات البصرية الكبيرة التي يجدها هؤلاء المتوحشين الذي اعتادوا الحياة في الظل عندما يوضعون في ضوء النهار. من ذلك مثلا ما حدث لـ قسبار الذي كان يخاف ويرتعد من مشهد طبيعي في عز الصيف. وقد اعترف فيما بعد أنه كان يخاف من الحضور المبهر للأشياء وتلونها وتشابكها، وعلى النقيض من هذا تماما، فقد كان قاسبار يتجول، بكل ثبات، في أحلك الليالي، كما كان يتسلى بمشاهدة مرافقيه وهم يتحسسون طريقهم.

وفي مقابل هذا، كان قاسبار، مثل فيكتور طفل الإيفيرون، يجد صعوبة في تمييز المسطح عن الناتئ، والرسوم على الورق عن المنحوتات في الصخور. وباختصار فقد كان يجد صعوبة في التمييز بين صور الأجسام والأجسام في ذاتها. لقد كانت حدة البصر تتضافر مع قدرات حسية سمعية ممتازة، كما تتضافر أيضا مع قدرات حسية شمية دقيقة، الأمر الذي نجده عنده جان دوليج Jean de Liege وهو الذي يقال عنه أنه كان يتعرف على حرسه عن بعد عن طريق الشم، كما نجد هذا الأمر لدى الأغلبية الكبرى من متوحشي الغابات الذين كانوا يتحسسون كل الأشياء بواسطة حاسة الشم شأنهم في هذا شأن الكلبيات والسنوريات.

ولابد من التسليم بأن البشر ليسوا بشرا خارج الوسط الاجتماعي، ذلك أن خصوصيات البشر التي تتعلق بالابتسام والضحك لا مكان لها على وجوه الأطفال البريين. فبعض الانفعالات البدائية مثل اللهفة والحزن والغضب كانت وحدها تهز بعض هؤلاء المتوحشين، الذين كانوا يجدون سعادة كبيرة في تواصلهم مع الحيوانات، وهذا ما أبداه بكليمنس Clemens عند تعلقه بالفيلة، وهذا ما لوحظ عند قاسبار الذي لا يكترث لأي شيء آخر عند ملاطفته للخيول.

وقد برهنت هذه التجارب أن الاستعدادات الإنسانية الكامنة لا تتحقق في حالة انعدام الإثارة التي يحدثها المحيط تماماً كما هو الحال بالنسبة للنبات والأشجار عند غياب التراب والماء والنور. وقد أتاحت هذه الاكتشافات للأطفال المتوحشين إبراز تأثيرات المجتمع في الفرد. وقد برهنت هذه التجارب الطبيعية عن حجج واضحة ودافعة، على أن "التربية والثقافة هما اللتان تجعلان منا بشراً".

كائن غير إنساني أو مختلفا عنه. وهنا يمكن القول أن جوهر الإنسان يكمن في أنه لا يمتلك طبيعة محددة ونهائية.

وإذا كان الإنسان لا يمتلك في ذاته على جوهر محدد فإن غياب هذا الجوهر وغياب هذه التحديات الخاصة به تعطيه إمكانيات هائلة لا حدود لها وهذا يعني أن الإنسان في أصله جوهر قابل للتشكل في أية صيغة يفرضها وسطه، وهنا تكمن أسرار عظمته وقوته. فالإنسان بهذا المعني لا يخضع لنظام جيني مغلق ولا يرتهن بطبيعة مغلقة جامدة إنه كيان منفتح قابل للتكيف وفق معايير الوجود المنفتح الخلاق.

ومن هذه الزاوية نجد تعدد النماذج الاجتماعية والثقافية تحت تأثير المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يوجد فيه الناس. فالإنسان في الأصل كينونة مرنة شفافة بل هي أشبه ما تكون ببخار شفاف يتكاثف ويتحدد تحت تأثير وسط اجتماعي وثقافي محدد. فالإنسان في أصله أي في مستوى استعداداته الأولى لا يتجاوز حدود كثافة سحابة صغيرة قابلة للتكاثف. وباختصار، يمكننا أن نعزي تراجع الفكرة القائلة بوجود طبيعة إنسانية مطلقة نهائية أو مغلقة، إلى ظروف تاريخية ومتغيرات ثقافية واجتماعية جديدة ومتجددة. ويعود تراجع هذه الفكرة أيضا إلى اكتشافات علمية هامة في ميدان التربية وعلم النفس والانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية بصورة عامة.

ويلاحظ في هذا السياق أن الطبيعة الإنسانية تأخذ طابع إشكالية سيكولوجية ونفسية بالدرجة الأولى. وإذا كانت الوراثة البيولوجية ظاهرة واضحة وضوح الشمس، فإنه لا شيء أكثر قابلية للطعن من القول بالوراثة السيكولوجية أو النفسية. فالسمات والخصائص النفسية والوجدانية لا يمكنها أن تنتقل عن طريق الخلايا التناسلية أو الجينية. فالصفات الفيزيولوجية والخصائص الفيزيائية للإنسان تصدر عن بنيته الجينية والوراثية Heredity، أما السمات والخصائص الثقافية والوجدانية والسيكولوجية فإنها تتحدد بيئيا عبر الوسط الاجتماعي والثقافي بما ينطوي عليه هذا الوسط من خبرات وتجارب ومعطيات. وهذا يعني أن السمات والخصائص النفسية تأتي عن طريق الإرث الثقافي Heritage. وبين الوراثة والإرث توجد وشائج علاقة تتصف بطابع العمق والشمول فكل منهما يتحدد بالآخر ويحدده: فقامة الطفل ووزنه، على سبيل المثال، يتوقفان على الاستعدادات الوراثية، إلا إنهما يتوقفان أيضا على الظروف الحياتية والثقافية التي يوفرها مستوى الحضارة ونمطها. فيكفي أن يحصل نقص في التغذية والإنارة والحرارة - بل والعطف أيضا - حتى يضطرب النموذج المثالي للنمو بشكل خطير، وتصبح صعوبات الفصل بين ما هو طبيعي وما هو ثقافي في المجال النفسي مجرد استحالات خالصة. فالحياة البيولوجية تتحدد بشروط فيزيائية خارجية تسمح لها بالوجود وبالمحافظة على البقاء، كما أن للحياة النفسية لدى الإنسان شروط اجتماعية تسمح لها بالانبجاس والدوام. وعلى خلاف ما نجده في المستوى الإنساني فإن سلوك الحيوان يتحدد بالغرائز والميول البيولوجية والجسدية وهذا ما يتضاءل تدريجيا كلما انتقلنا في سلم الحيوانات من أدناها إلى أرقاها أي من الإنسان إلى الحيوان. وهذا يعني في نهاية المطاف أن مفهوم الوراثة النفسية بالنسبة للإنسان لا يمكنه أن يكون أبدا على صورة الانتقال الجيني للأفكار والأحاسيس والرغبات التي تبقى رهينة لفعاليات الوسط ومعطياته بالدرجة الأولى.

التقارير

التعليم للجميع
دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية

متابعة المنتدى العالمي للتربية
داكار (السنغال أبريل ٢٠٠٠)

نشر مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض، عام ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م الترجمة العربية عن الأصل باللغة الإنجليزية لكتاب دليل التخطيط لإعطاء الخطة الوطنية، ويتضمن "إطار داكار للعمل" الصادر عن المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار بالسنغال في أبريل ٢٠٠٠م الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي من أجل تحقيق نوعية جيدة من التعليم الأساسي للجميع بحول عام ٢٠١٥م، ويشير إطار داكار للعمل إلى إعداد خطة وطنية لتعليم الجميع جديرة بالثقة كشرط مسبق لتوفير الدعم الخارجي لتعليم الجميع من قبل المجتمع الدولي.

ولتعميم الفائدة يسر مجلة الطفولة العربية أن تنشر خلاصة للفصل الثالث من الكتاب حول "خطة التعليم للجميع في التعليم الأساسي الرسمي".

أهداف التعليم للجميع المتعلقة بالتعليم الأساسي

- العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥م تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الاثنية (العرقية).
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام ٢٠١٥م، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي ذي نوعية جيدة.
- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

الخطوة الثالثة لإعداد الخطة:

١- تقدير الأموال التي يمكن توافرها (حصة التربية في موازنة الحكومة، توزيع هذه الأموال ضمن قطاع التربية، بين القطاعات الفرعية المختلفة، إمكانات مشاطرة التكاليف).

٢- تقدير المدخلات غير المالية المتوافرة (مثل المعلمين، والمباني، والكتب المدرسية، والتي تعتمد على القدرة على إنتاج هذه المدخلات بالإضافة إلى التمويل).

٣- تقويم القدرة التنظيمية والإدارية التي يمكن توفيرها لتأمين عمل نظام التربية بطريقة طبيعية ولتنفيذ أنشطة الإصلاح والتنمية.

٤- تحديد النقص المحتمل في المصادر.

الخطوة الرابعة لإعداد الخطة:

١- تحديد التدابير لسد النقص في المصادر بالإعتماد على سبيل المثال، على أوضاع كل بلد.

أ) تقليص تكاليف نظام التربية من خلال تحسين العلاقة بين كلفة استعمال المصادر وفعاليتها (ويتضمن ذلك تغيير الأهداف والمعاملات الفنية التي تحدد طريقة عمل القطاع).

ب) حشد مصادر إضافية (بما فيها مشاطرة التكاليف).

ج) تشجيع إنشاء مؤسسات تربوية خاصة.

د) مطالبة السلطات التربوية بتخصيص حصة أكبر من الموازنة الوطنية لقطاع التربية.

٢- إعادة النظر في البرامج والأنشطة المقترحة.

٣- تحديد أهداف وأولويات التعليم للجميع لتنمية قطاع التربية الأساسية النظامي.

الخطوة الخامسة لإعداد الخطة:

صياغة الخطة (التي تتضمن اتخاذ القرارات بشأن أهداف استراتيجية محددة، وتتضمن البرامج والأهداف، والأنشطة، والأولويات، والمصادر المطلوبة، والتمويل، وبرنامج التنفيذ.

مرحلة التخطيط الثالثة: تخطيط العمل.:

الخطوة السادسة لإعداد الخطة:

وضع خطة عمل للتنفيذ على خطة التعليم للجميع تتضمن برامج عمل مفصلة إلى حد ما (تسمى أيضاً بخطط العمل) بهدف زيادة:

أ) فرص التوافق بين الجهات الأساسية المعنية بالأهداف والغايات المقترحة في الخطة.

ب) فرص الحصول على التمويل المطلوب لتنفيذ الخطة، وتستجيب الخطة بهذه الطريقة بشكل فعال وبطرق عملية لاهتمامات وتوقعات الجهات المعنية والمجتمع عامة. إلا أنها تجعل عملية

مرحلة التخطيط الثانية: تخطيط التطوير المستقبلي للتعليم الأساسي الرسمي:

الخطوة الأولى من خطوات الإعداد للخطة:

تحديد الاستجابات المحتملة والحلول المطروحة للمشاكل والموضوعات المطروحة وصياغة أهداف السياسة التربوية بشكل عام.

١- تحديد الأهداف التي تقررها الحكومة.

٢- صياغة حلول ممكنة للموضوعات والمشاكل التي تم رصدها في المرحلة الأولى ورسم خطوط عامة لبرامج تستهدف تحقيق أهداف السياسة العامة.

٣- وضع أهداف أولية مباشرة لكل برنامج ورسم خطوط عامة للأنشطة المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف.

الخطوة الثانية من خطوات الإعداد للخطة:

- تقويم الموارد المطلوبة للقيام بالأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف المباشرة.
- ولتيسير عملية تقويم الموارد المطلوبة لخطة التعليم للجميع اشتمل هذا الدليل على نموذج تخطيط التعليم للجميع والمصمم بطريقة تجعله شديد السهولة باستخدام أحد تطبيقات الحاسوب الشائعة: إكسل Excel.

الخطوة الثالثة من خطوات الإعداد للخطة:

- تقويم مدى قابلية الخطة للتنفيذ في حدود الإمكانات المتاحة.
- تقدير التمويل المحتمل توافره.
- تقدير مدى توافر الموارد غير المالية (المعلمين، الكتب المدرسية... إلخ).
- تقويم القدرات التنظيمية والإدارية المحتمل توافرها.
- تحديد فجوات الموارد المحتملة.

الخطوة الرابعة من خطوات الإعداد للخطة:

تصميم استراتيجيات بديلة.

١- تحديد آليات لتقليل فجوة الموارد، كالقيام مثلا بإحدى أو كل الخطوات التالية:

- تقليل نفقات النظام التربوي بتحسين مستوى استغلال الموارد المتاحة.
- توفير موارد إضافية (بما في ذلك الاشتراك في تحمل النفقات).
- تشجيع إنشاء مؤسسات تربوية خاصة أو أهلية.

٤- لممارسة انشطة أخرى خارج سوق العمل (كتكوين العائلة مثلاً..)

ويعتبر كلا المصطلحين شديدي الارتباط ببعضهما البعض. فالتعليم ذو الصلة أو المرتبط (ببيئة المتعلم واحتياجاته) هو بالضرورة - حسب تعريفنا للمصطلح- تعليم جيد، غير أنه ليس كل تعليم متميز يصبح آليا ذا صلة بمستقبل التلميذ. فقد يحصل التلميذ على نتائج تعلم باهرة من الناحية الأكاديمية ولكنها قليلة الصلة بحياته العملية المستقبلية.

ومن ثم فإن دمج الجودة والارتباط في مفهوم واحد منسجم يبدو أمراً صعبا وبصفة خاصة في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، غير أنه أمر لابد منه، إذ أن خريجي هذه المرحلة سيكون عليهم الاستعداد والتأهب لمواجهة نطاق واسع من مواقف الحياة المختلفة والمتباينة.

إن التخطيط للجودة والارتباط هو نفسه التخطيط للالتحاق بالتعليم الأساسي الرسمي، ويتبع الخطوات نفسها، ويكمن الاختلاف فقط في مجالات الاهتمام، كما أن التخطيط المعني بالجودة والارتباط يسلط الضوء على عدد أكبر من العناصر غير الكمية.

مرحلة التخطيط الأولي:

إنجاز تحليل لوضع القطاع الفرعي في البلد بشكل عام وفي كل منطقة (دائرة مقاطعة، الخ..) ومن خلال مقارنة المناطق والمجموعات السكانية المحددة (الأقليات، والمجموعات الجندرية، الخ..) يشمل ما يأتي، بالإضافة إلى المعلومات التي يتم جمعها للجزء المخصص "بالالتحاق".

١- إيجاد الوقائع وتحليل عملية سير القطاع الفرعي في الوقت الحالي لجهة النوعية والمواءمة:

- التحصيل التعلمي (في نهاية المرحلة الابتدائية، وفي نهاية المرحلة التكميلية).
- المواد التعليمية (لكل تلميذ).
- لغات التدريس ولغة البلد.
- المواد التعليمية (لكل مدرسة).
- المعلمون (بحسب الكفاءة).
- عملية التعليم والتعلم.
- الوضع الصحي والغذائي وقابلية التلاميذ للتعلم.
- المحيط التعلمي (المادي والنفسي والاجتماعي).
- المنهج (الأهداف والمقاربات التربوية).
- الانتقال (عدد التلاميذ) إلى:
- المستوى التعليمي الأعلى.

- تحديد النقص المحتمل في المصادر.

الخطوة الرابعة لإعداد الخطة:

- تحديد التدابير لسد النقص في المصادر بالاعتماد، على سبيل المثال، على أوضاع كل بلد.

أ- تقليص تكاليف نظام التربية من خلال تحسين العلاقة بين كلفة استعمال المصادر وفعاليتها (ويتضمن ذلك تغيير الأهداف والمعاملات الفنية التي تحدد طريقة عمل القطاع).

ب- حشد مصادر إضافية (بما فيها مشاطرة التكاليف).

ج- تشجيع إنشاء مؤسسات تربوية خاصة.

د- مطالبة السلطات التربوية بتخصيص حصة أكبر من الموازنة الوطنية لقطاع التربية.

- إعادة النظر في البرامج والأنشطة المقترحة.

- تحديد أهداف وأولويات التعليم للجميع لتنمية قطاع التربية الأساسية النظامي.

الخطوة الخامسة لإعداد الخطة:

صياغة الخطة (التي تتضمن اتخاذ القرارات بشأن أهداف استراتيجية محددة، وتنفيذ البرامج، والأهداف، والأنشطة، والأولويات، والمصادر المطلوبة، والتمويل، وبرنامج التنفيذ).

- التخطيط لإدارة فعالة للتعليم الأساسي النظامي:

تتضمن إدارة التعليم الأساسي النظامي إدارة الخدمات التربوية وإدارة المصادر في آن معاً.

تشير إدارة الخدمات التربوية إلى ما يلي:

- إدارة تدريب المعلمين (التدريب ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة).

- الدعم التربوي للمدارس والمعلمين (مراكز توفير المصادر التربوية، الخدمات الاستشارية).

- التخطيط لتطوير المنهج وإدارته.

- تنمية مواد التدريس وإنتاجها وتوزيعها.

- أنظمة الاختبار.

تشير إدارة المصادر إلى:

- إدارة الموظفين (المعلمين، والموظفين الآخرين، وسلالم الأجور، الخ...).

- إدارة المصادر المادية (البناء، التموين، الصيانة، تصليح المباني والتجهيزات).

- الإدارة المالية (وضع الموازنة، جمع الأموال، مراقبة النفقات).

- السياسة والتخطيط (وضع السياسة، التخطيط على المدي الطويل، وعلى المدى المتوسط وعلى المدى القصير).

إلى هيئة التحرير

وردت الرسالة التالية إلى هيئة التحرير، من الدكتور فتحي جروان رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن، تضمنت تعليقا على مقال الاستاذ الدكتور أحمد أوزي الذي نشر في العدد الثالث عشر من المجلة، تحت عنوان "من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل.. مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية".

بداية أنقل إليكم أعمق مشاعر التقدير والاحترام لجهودكم المباركة وانجازاتكم المحمودة في مجال رعاية الطفولة العربية واصلاح التعليم العربي، وأرجو أن تتقبلوا بعض الملاحظات التي من واجبي كتربوي وأكاديمي عرضها تعبيراً عن اهتمامي بما تنشره "مجلة الطفولة العربية"، وحرصي على أن تبقى في الطليعة كأفضل مجلة عربية في هذا المجال، أما الموضوع الذي لفت نظري - بصورة خاصة - لأنه يدخل في صميم اختصاصي وعملي فهو الموضوع الذي كتبه الأستاذ الدكتور أحمد أوزي من جامعة البحرين في العدد الثالث عشر بعنوان:

"من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل".

مقاربة سيكلوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية.

١- استخدم الكاتب التعبيرات الآتية في عرضه للموضوع.

نظرية المعامل العقلي .I.Q، ص ٧٦.

المعامل العقلي "،" مقاييس المعامل العقلي"، ص ٧٦، ص ٨٠.

المعامل العقلي .I.Q، ص ٧٧.

اختبارات المعامل العقلي"، ص ٧٨، ص ٨٠.

إن هذه التعبيرات أو المصطلحات ليست دقيقة من الناحية العلمية واللغوية، حيث لا يوجد شيء اسمه "نظرية المعامل العقلي" أو "اختبارات المعامل العقلي" أو "المعامل العقلي I.Q"، وكان على الكاتب أن يستخدم بدلا من ذلك: نظرية العامل العام للذكاء g، اختبار العامل العام للذكاء، نسبة الذكاء أو حاصل الذكاء (يستخدم البعض "معامل الذكاء" خطأ).

تنـــــويه

تدعو هيئة التحرير الباحثين إلى الكتابة في الموضوعات الحيوية التي تهتم بواقع الطفل العربي في المرحلة الراهنة، وعلى سبيل المثال:

- الطفل العربي والعولمة.
- الطفل العربي .. طفل الأزمات.

- دراسة عن آثار الاحتلال العراقي على تطور الحالة النفسية والاجتماعية للطفل في الكويت وسبل التدخل لعلاجها.

- دراسة عن أثر العدوان العراقي على الجوانب المعرفية والنفسية والفسيولوجية للأطفال الكويتيين شديدي الصدمة من جراء العدوان.

- دراسة عن التأثير المعرفي والنفسي والفسيولوجي للغزو العراقي على أطفال الكويت.

- الأطفال والحرب في الشرق الأوسط: تأثير الحرب على الأطفال في الكويت ولبنان.

- دراسة الرضا الوظيفي لدى العاملين في مهنة التدريس والإدارة التربوية.

- مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في الكويت: المرحلة الأولى (١٩٩٦-١٩٩٨)، وهدف إلى دراسة المؤشرات التربوية الحديثة الخاصة بمخرجات التعليم الابتدائي في دولة الكويت. وكان من أهم توصيات هذا المشروع هو إنشاء مركز إقليمي للقياس والتقويم التربوي لدعم القدرات الوطنية والإقليمية ولضمان توفير آلية شمولية رفيعة المستوى لمتابعة ودفع المسيرة التربوية في منطقة الخليج العربي.

- مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية في الكويت: المرحلة الثانية (٢٠٠١-٢٠٠٤)، ويسعى لتكملة المشروع السابق في قياس مخرجات النظام التعليمي الكويتي في مراحله الدراسية الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي من خلال الحصول على المؤشرات الحديثة التي ترسم الصورة الوصفية للطالب الكويتي ولأسرته ومعلمه ومدرسته وتحصيله الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. ومن المتوقع أن ينتهي هذا المشروع في عام ٢٠٠٤م.

٤- المجلة العلمية المتخصصة في دراسة قضايا الطفولة:

تدارست الجمعية من عام ١٩٩٤ ضرورة تطوير مجلة الطفولة العربية التي كانت تصدرها خلال العقد الأول من عمر إنشاء الجمعية إلى مجلة متخصصة في قضايا الطفولة محليا وعربيا، وقد صدر العدد الصفري من المجلة في إبريل ١٩٩٩م، ومنذ تلك الفترة إلى الآن صدر منها (١٤) عددا بواقع أربعة أعداد في السنة، يطبع ٣٠٠٠ نسخة لكل عدد، ويتم توزيعها على كافة أرجاء الوطن العربي. والجمعية تهدف من وراء هذا العمل تقديم مساهمة إيجابية لتحقيق مزيد من الفهم لقضايا الطفولة العربية.

٥- إعادة طباعة موسوعة الآلات في حياتنا كيف تعمل؟

منذ عام ١٩٩٥ بدأ التفكير في الجمعية بإعادة طبع موسوعة الآلات في حياتنا كيف تعمل؟ إيمانا منها بضرورة تلبية الطلب المتنامي على الموسوعة بتنفيذ المرحلة النهائية من المشروع وهو إصدار "الطبعة الشعبية" بشكل يؤدي إلى تخفيض تكلفتها ليتيسر اقتنائها من قبل الفئات المختلفة وخصوصا شريحة الطلبة في الوطن العربي، وقد تم طبع (٦٠٠٠) نسخة بأجزائها الأربعة.

٦- الأنشطة المتفرقة الأخرى:

أ- تم إنشاء مركز للمعلومات يضم عددا من الكتب والبحوث والدراسات التي تناقش شؤون الطفل وقضاياه وتربيته مما تقتنيه الجمعية ومن الاهداءات والتبادل الذي يتم بين الجمعية وبين بعض

منتدى الفكر العربي

مشاركة الدكتور/ حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (نائب رئيس مجلس أمناء منتدى الفكر العربي) في فعاليات منتدى الفكر العربي التي عقدت في عمان في الفترة من ١٧-١٩ ديسمبر ٢٠٠٢، حيث شارك في:

١- الندوة الفكرية بعنوان "الثقافة العربية الإسلامية: أمن وهوية" التي عقدت يومي ١٧، ١٨ ديسمبر ٢٠٠٢.

٢- الاجتماع السنوي الخامس عشر للهيئة العمومية للمنتدى الذي عقد يوم ١٩ ديسمبر ٢٠٠٢.

هذا وقد تم تجديد انتخاب الدكتور/ حسن الابراهيم عضواً بمجلس الأمناء ونائبا لرئيس المنتدى، وقد تلقى رسالة تهنئة رقيقة من صاحب السمو الملكي الأمير الحسن بن طلال رئيس المنتدى هنأه فيها على الثقة الغالية التي أولاه إياها أعضاء الهيئة العمومية بتجديد انتخابه.

إهداء إصدارات الجمعية لمعرض حقوق الطفل الفلسطيني

تم إهداء ثلاث مجموعات من كتب وإصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي لحقوق الإنسان "حقوق الطفل الفلسطيني" والذي أقيم في جمعية الخريجين خلال الفترة من ١٠-١٢ ديسمبر ٢٠٠٢.

- تم ترشيح أ.د. صلاح مراد الاستاذ بقسم علم النفس التربوي - جامعة الكويت لتمثيل الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في البرنامج الثقافي لقطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، للتحدث حول موضوع "بنوك الأسئلة وضرورة تنوع أساليب القياس" والذي سيعقد بتاريخ ٢٠٠٣/٤/٢٩.

- صدر كتاب مبسط للطفل العربي بعنوان "حكاية نفطان" من تأليف الدكتورة زهرة أحمد حسين علي عضو لجنة الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت KUBBY، ومن إصدار مؤسسة البترول الكويتية (عام ٢٠٠٢).

وتهدف حكاية نفطان إلى إثراء عقل الطفل بالمعرفة العلمية حول النفط مستخدمة الخيال الطريف واللغة المبسطة، والحبكة الأدبية الشيقة، وجماليات السجع والإيقاع اللفظي، وتعزز الرسوم التوضيحية برونق خطوطها وبديع ألوانها بُعدي التثقيف والترفيه في القصة.

- تم اختيار الدكتورة فوزية هادي (بكلية التربية) والدكتور غنيم الفايز (بكلية الطلب) جامعة الكويت لكتابة فصل عن "التنشئة الأسرية للناشئة في المجتمعات العربية والإسلامية: دراسة لحالة الكويت" ضمن مرجع علم النمو الطبيقي، من منشورات:

SAGE Publications International Educational And Profissional Publisher

والكتاب بعنوان:

Handbook of Applied Developmental Science - Islamic Arabic Youth and Family

Development: An Example From Kuwait.(2002)

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

اتفاقية حقوق الطفل: المراهقون والمراهقات والزواج المبكر في المجتمعات العربية

تأليف: غانم بيبي

الناشر: ورشة الموارد العربية

تاريخ النشر: ٢٠٠٢/١/١١

يحتوي هذا الكتاب على تقرير موجز عن أهداف وأعمال الاجتماع الذي انعقد في لارنكا وحضره ٣٣ مشاركاً ومشاركة وذلك لبحث ظاهرة الزواج المبكر في بعض المجتمعات العربية من زاوية تأثيرها على حقوق المراهقين وحقوق الأطفال ثمرة هذه الزيجات. كما يحتوي التقرير على التعقيبات والمداخلات التي أعدها المشاركون مسبقاً عن واقع الزواج المبكر في المجتمعات التي يتشبثون فيها. وفي التقرير أيضاً نتائج مجموعات العمل في بحث أسباب الزواج المبكر، ونتائجه من الزوايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والقانونية. وفيه أيضاً النتائج التي خرجت بها مجموعات العمل بعدما تدارست المبادرات القائمة، والحلول المقترحة. وتحتوي ملاحق التقرير على النص الكامل للمداخلة الرئيسية التي قدمتها السيدة رندة سنيورة، وأسماء المشاركين، ومقاطع من نص الدعوة وغيرها.

فيها وكيفية البحث عنها، بعد ذلك يحدد مهارات البنى التحتية والبنيات الأساسية لبيت زوجية ملؤه المودة والرحمة.

كذلك يعرض لأهم أسباب الخلافات الزوجية وتأثيراتها وينتهي بسرد معاناة الأسرة فيوضح أهمية الحمل وأهمية اعتناء الأم الحامل بنفسها وبالجنين. يتطرق إلى مهارات استقبال الوليد والاعتناء به والتواصل الإيجابي معه. بعدها يعرض لأهم الخطوات للاعتناء بالوليد الجسدية، والاجتماعية وحتى إدراكاته العقلية. القسم الرابع: يبدأ القسم في إعطاء ملخص صغير لأهم المبادئ التربوية السليمة منها والخاطئة، بعدها يتحدث عن ضرب الأبناء ومساوئ الضرب وأهم الأسباب التي تدعو الآباء لضرب أبنائهم. كذلك يتطرق إلى أسباب الضرب بين الأشقاء أنفسهم وسبل الوقاية منها، ثم يعرض لدراسة ميدانية أجرتها المؤلفة على مدرسة محلية في بيروت لاستخلاص أهم السلوكيات الوقائية. وختم هذا القسم بأفكار لبعض النشاطات المنزلية التي تساعد في تهذيب الأبناء وتدريبهم على أمور حياتية حتى يبتعدوا عن الحركة الفائقة والعدوانية في المنزل.

القسم الخامس: أفرد للتعريف باضطراب كثرة الحركة وقلة التركيز وأهم الآراء بصدده، كما أفردت صفحات لعدد من المهارات العلمية للتخفيف من كثرة الحركة وتعزيز التركيز عند الأبناء.

القسم السادس: تولى عرض مهارات في معالجة عدد من المشاكل النفسية التي يعاني منها الأبناء في مقتبل العمر فيعرض لتعريف الصحة النفسية تعريفاً يناسب شريعتنا الاسلامية. ثم يعرِّف المشاكل النفسية كالخوف والعدوانية والخجل والتبول اللاإرادي ومشاكل النطق يعرضها ويعرض أهم المهارات التي تعالج هذه المشاكل أو تخفف من آثارها السلبية. القسم السابع: يعرض لمهارات تربية المراهق فيعدد أهم المتغيرات التي يتعرض لها المراهق، ثم يبين أهم المشاكل التي يواجهها وبعض المهارات الوقائية والعلاجية لهذه المشاكل بعد ذلك يتطرق لأسباب طرد المراهق خارج المنزل وآثاره السلبية على المراهق وعلى أفراد الأسرة.

يلي ذلك حديث من القلب إلى الأبناء المراهقين ليكونوا واعين مسؤولين عما يحب الآباء... وأخيراً يذكر بعض مهارات المذاكرة والتحضير للامتحانات. القسم الثامن: هو عبارة عن مهارات متفرقة كانت المؤلفة قد عرضت لها في الإذاعة، وهذه المهارات تتعلق بـ: التحضير للعيد، مذكرة أرسلها طفل لوالدته، مهارات لمساعدة الطفل على التحصيل الدراسي، مهارة اختيار المدرسة لتكون مكملاً للدور التربوي، أيضاً هناك وقفة مع المرأة الأم وتكريم الإسلام لها، يليها مهارة تقبُّل الأبناء على ما هم عليه وليس لما نريد ونطمح، والختام كان عمل مقارنة بين التربية النفسية والدعوة.

A Child's World: Infancy through Adolescence With Making the Grade CD ROM

by Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman, Ruth Feldman, Sally Olds, Diane Papalia

Hardcover: 704 pages ; Dimensions (in inches): 1.03 x 11.22 x 8.87 Publisher: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages; ISBN: 0072488921 ; 9th edition (July 19, 2001)

This chronologically organized text, designed for the mainstream Child Development course, continues to showcase the author team's trademark of clear, accessible writing. The newly streamlined Ninth edition introduces a new pedagogical learning system, making the text even more valuable and easy-to-use for students. Applauded by adopters for its combination of research coverage with applications and real-life examples, the text continues to include superior coverage of cross-cultural and social policy topics.

Reinforced for the reader is the importance of listening carefully to what people are telling us about valuing differences, personal passions, communication, and holistic wellness. Group brainstorming exercise activities are included.

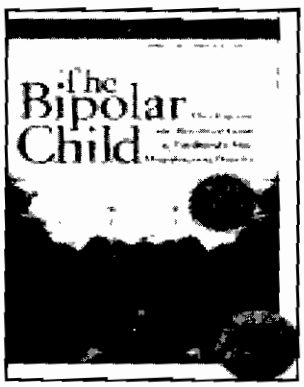
Playing, Laughing and Learning with Children on the Autism Spectrum: A Practical Resource of Play Ideas for Parents and Carers

by Julia Moor

Paperback: 176 pages ; Dimensions (in inches): 0.66 x 9.22 x 6.34 Publisher: Jessica Kingsley Pub; ISBN: 1843100606 ; (November 2002)

Parents of young children on the autism spectrum are often at a loss for ideas about how best to help their child. Playing, Laughing and Learning with Children on the Autism Spectrum shows how to break down activities into manageable stages and looks at ways to gain a child's attention. Case studies illustrate how obsession and ritual can be redirected positively and how to build on small achievements. Each chapter centers on a theme: music, art, reading, physical activities, puzzles, playing outdoor and turn taking and can be used for toddlers and older children who struggle with play.

The Bipolar Child: The Definitive and Reassuring Guide to Childhood's Most Misunderstood Disorder (Revised and Expanded Edition)



by Demitri, F., M.D. Papolos, Janice Papolos

Hardcover: 416 pages ; Dimensions (in inches): 1.43 x 9.48 x 6.40 Publisher: Broadway Books; ISBN: 0767912853 ; (September 24, 2002)

Amazon.com

For any caregiver experiencing life with a bipolar child, Demitri and Janice Papolos's The Bipolar Child will be an indispensable reference guide. The material is presented clearly, with lots of helpful charts and lists to aid in receiving proper diagnosis, treatment, and long-term care. All medical information is relayed with the aim of helping parents to ensure effective treatment for their children and includes journal-tracking formats to help caregivers provide accurate information to personal physicians. Importantly, many pages are devoted to discussions about the emotional upheavals that living with a bipolar child can bring, and how parents and children can cope most effectively. The book is filled with families' stories that do a beautiful job providing comfort and inspiration to others. A detailed chapter on hospitalization covers everything from insurance to types of treatments. The authors provide excellent information regarding improved educational practices, with step-by-step instructions for goal-setting with your child and communicating your child's needs to school personnel.

ببليوجرافيا الجمعية

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

الاتجاهات والأهداف التربوية: دراسة تحليلية مقارنة/ مازن الخالدي.- الكويت: وزارة التربية، ١٩٨٦.

البحث عن الحياة على المريخ: الصخرة المريخية ولغز الحياة/ دونالد جولد سميث ترجمة إيهاب عبد الرحيم محمد.- الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٢.

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

التربية العامة/ رونية أوبير.- بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧.

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

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

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

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

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

التكوين العلمي والتربوي للمعلم في التعليم العام/ تركي رابح عمامرة.- مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٩٩٣.

توصيات ونتائج ندوة التثقيف والتدريب التعاوني. المنامة: المكتب التنفيذي لمجلس وزراء دول مجلس التعاون، ١٩٩٥.

Individual and Group Counseling in Schools / Stewart W. Ehly .- New York: The Guilford Press, 1989.

Lacquer ware in Asia Today and Yesterday / Edited by Monika Kopplin .- Paris: UNESCO, 2002.

Learning Throughout Life: Challenges for the Twenty-first Century /.-Paris: UNESCO, 2002.

Out of Shadows: Global Report on the Worst Forms of Child Labour .- New Delhi: Global March Against Child Labour, 2002.

The Gifted & Talented: Developmental Perspectives / Frances Degen Horowitz .- Washington: American Psychological Association, 1985.

The Hundred Percent Challenge: Building a National Institute / Charles Duryea Charles Smith .- Washington: Seven Locks Press, 1985.

The Influence of Affective Education on the Cognitive / Arlene C. Brett .- Florida: Coral Gable, 1973

The Status of Teachers: What it is? Who Should Use it? .- Paris: UNESCO, 2002.

Towards an Open Learning World: 50 Years UNESCO Institute for Education Paris: UNESCO, 2002.

UNESCO Prize for Peace Education .- Paris: UNESCO, 2001.

The Effect of Learning Center Environment on the Development of Fine Motor Skills of Kindergartners

Prof. Khalil Y. Al-Khalili
Department of Curriculum and Instruction
College of Education / University of Bahrain

Abstract

The study aimed at determining the effect of learning centers environment on the development of fine motor skills of kindergartners and whether this effect differs by children's age. The casual comparative approach of investigation was followed since the researcher did not decide which group will be assigned to the learning center environment and which will be assigned to the traditional environment.

The sample of the study consisted of 369 children enrolling in 20 kindergartens, of whom 166 were in 9 kindergartens which follow the learning centers system and 203 were in 11 kindergartens which follow the traditional classroom environment. Craty & Martin test for measuring fine motor skills was applied on this sample.

Data analysis revealed that children who enrolled in kindergartens following learning centers approach did significantly better than their counterparts in the kindergartens following the traditional classroom approach at all children's age. (four years, five years and six years). Implications of these results and recommendations were presented.

in some domains and the internal consistency reliability was .84. The adaptive behavior scale analyses indicated the reliability of .84 with changes and modification of few items.

No significant differences in gender was detected in scores of test domains. A developmental differences were found for the scores of the first form domains, and cognitive domain differences for the second form. The internal consistency for the domains scores varies from .30-.58 for the first form and .13-.45 for the second form.