

أبحاث

تأثير اللغة الأجنبية في اللغة الأم لدى الطفل العربي

أ.د. نجاة عبدالعزيز المطوع

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص:

تناولت الدراسة أثر تعليم اللغة الأجنبية على اللغة الأم لدى الطفل العربي، مشيرة إلى التباين في وجهات النظر حول هذا الموضوع، فهناك تربويون يرون أن تعلم اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية من شأنه أن يحدث تداخلاً بين اللغتين، الأمر الذي يؤثر سلباً في قدرة الطفل العربي على استيعاب لغته الأم، بينما يرى آخرون عكس ذلك.

ولا زال التناقض قائماً بين المختصين لأسباب عدة أهمها طبيعة اللغة الأجنبية، وسن الطفل أو المرحلة التي تدرس فيها، بالإضافة إلى كثافة منهجها وطريقة تعليمها، وفيما إذا كانت تدرس كمادة منفصلة ضمن المنهج العام أو أنها تستخدم كوسيلة تعليمية لمواد أخرى.

خلصت الدراسة إلى بعض الاعتبارات التي يمكن الأخذ بها لتلحد من سلبيات أثر اللغة الأجنبية على اللغة الأم، خاصة تأجيل سن البدء في تعلم اللغة الأجنبية للمرحلة التي يصبح فيها الطفل العربي متمكناً من اللغة الأم، وكذلك الاهتمام بمناهج اللغة العربية والقائمين على تدريسها لترسيخ الأسس التي تقوم عليها إلى الحد الذي تتجاوز فيه مرحلة الخوف عليها من تأثير اللغة الأخرى.

في ضوء ما تقدم، يمكن النظر إلى بيئة اللغة الأجنبية كنهج يمتد من جانب إيجابي تتوفر فيه فرص التعرض المذكورة أعلاه، وتتقلص شيئاً فشيئاً لتتدمم تماماً في الجانب الآخر بحيث ينحصر تمرس الطلبة للغة الأجنبية في حصص معدودة في المدرسة (Muhmoud, 1999) (1992). إن تحديد موقع ظروف تعلم اللغة الإنجليزية في البلاد العربية على هذا النهج، يضعها في نهاية أو قرب نهاية الجانب السلبي الذي يسميه كراشين "البيئة الفقيرة" (Krashen, 1985). إذ لا يترعرع الطلبة للغة الأجنبية خارج الصف الدراسي. بالتالي ليس من المستغرب أن يتحدث المعلمون والمهتمون بأمر تعليم اللغات الأجنبية عن ضعف مستوى الطلبة في تلك اللغات خاصة اللغة الإنجليزية.

إن مستوى هذا الضعف ربما يصل أحياناً إلى درجة أن ينتج الطلبة جملاً عربية بحروف إنجليزية، أو يتحولون من التحدث بالإنجليزية إلى العربية عندما لا تسعفهم حصيلتهم اللغوية. وهناك من يترجم حرفياً من لغته الأم إلى الإنجليزية، غني عن القول أن اللجوء إلى اللغة الأم ليس سوى استراتيجية تعويضية، وما كثرة الأخطاء التي تنتج عنها إلا مؤشر لعدم الكفاءة في اللغة الأجنبية. علاوة على أن تدهور المستوى في اللغة الإنجليزية يرجع بعض الأحيان إلى عوامل أخرى مثل دافعية الطلبة، وطرائق التدريس، والمواد الدراسية، وطبيعة الامتحانات، ومستوى كفاءة المدرسين.

حجج المؤيدين والمناهضين لتعليم اللغة الأجنبية للأطفال

انقسم التربويون إلى مجموعتين بين مؤيد ومعارض لإدخال اللغة الأجنبية في مناهج الدراسة الأولية، وكل فريق يسوق الحجج والمبررات لتأكيد وجهة نظره. وسيكتفي هذا البحث بالإشادة إلى أبرز الموضوعات لدى الفريقين. فالمؤيدون يرون أن تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الأساسية يتيح للمتعلم وقتاً أطول لدراستها في كافة مراحل التعليم؛ علاوة أن البدء في تعلمها في هذه المرحلة يمكن الطفل من اكتسابها في صغره بسهولة. ويدعم التربويون رأيهم هذا بالتأكيد على أن الأطفال في هذه المرحلة يتسمون بصفاء عاطفي، أي نهست لديهم ميول عدائية ضد اللغة الأجنبية وههاتها، الأمر الذي يساعد على تقبلهم لها، ومن ثم إتقانها. كما أن هؤلاء التربويين يقولون بأهمية تزويد التلاميذ في هذه المرحلة بمعلومات كافية عن حضارات الآخرين عن طريق اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم (Kokonis, 1995). إضافة إلى ذلك يسوق المؤيدون المبررات التالية:

- 1- أن إدخال اللغة الأجنبية في المرحلة التعليمية الأولى يشكل الأساس لتجربة تربوية ناجحة، حين يقوم كل فرد بعلمها دون أن يؤثر ذلك على مواصلة الدراسة وعلى تحقيق تحصيل دراسي أفضل (Kennedy & Park, 1994).
- 2- أن تزويد الأطفال بالمهارات اللازمة للمشاركة الفاعلة في المجتمع الحديث يساهم في التطورات المتواصلة في تكنولوجيا الاتصال، التي تصبح سيرة في ظل تكوين مراثيات إيجابية في المدارس الابتدائية.

- ٢- أن البداية المبكرة في تعلم اللغة الأجنبية تمنح الأطفال فرصة لتقبل الثقافات الأجنبية، وهذا يساعد على بناء شخصية الطفل وصقل مواهبه، وزيادة شعوره نحو لغته الأم.
- ٤- أن تعلم اللغة الأجنبية يشجع على التسامح في المجتمعات ذات الثقافات المختلفة. إن الأطفال الصغار لديهم استعداد أكبر في تعلم اللغة الأجنبية، خاصة أن مهارات الاستماع تقل قوتها بمرور الزمن، ويتجه الأطفال نحو تحديد خياراتهم كلما تقدمت بهم السن (Schimek, 1995).
- ٥- أن تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة يساهم في الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية الأخرى في مراحل لاحقة.
- ٦- أن تعلم اللغة الأم لن يتأثر من إدخال اللغة الأجنبية ولن يفقد الطفل لغته الأولى. بل إنها ستكون عاملاً مساعداً لتعلمها (Filmore, 1991 Selim, 1995).
- على أن الفريق المعارض لتعليم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة لم يعدم الحجة في تبرير موقفه. ففي المقام الأول شدد هذا الفريق على التأثير السلبي لتعلم اللغة الأجنبية في مرحلة الطفولة على مستوى اللغة الأم ومكانتها، لأن الأزواج في تعليم اللغة في هذه المرحلة غالباً ما يكون على حساب اللغة الأم، ولعلمهم يستندون إلى أدلة مستمدة من دراسات في علم النفس التربوي، والتطبيقات العملية، والظروف المالية والإدارية للتعلم.
- ويعتبر عالم اللغة الإنجليزي مايكل وست من أول المناهضين لتعليم اللغات الأجنبية في سن مبكرة. يناظره من العالم العربي عبد العزيز القوصي، مدير مركز اليونسكو للتربية في بيروت خلال الخمسينات، الذي طالب بإلغاء اللغة الأجنبية كلية من مناهج المرحلة الابتدائية في الدول العربية. لقد كان ذلك أحد الأسباب، إلى جانب البعد القومي، التي أدت إلى إلغائها فعلاً في مصر بعد ثورة يوليو ١٩٥٢. كما ساندته الرأي العربي المعروف ساطع الحصري في قوله أن تعليم اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية أمر يضر بمصلحة الطفل ويعرقل نموه الفكري ويحد منه (القاسمي، ١٩٧٩). ويستشهد المناهضون بعدة اعتبارات لتعزيز وجهة نظرهم، وفيما يلي أبرزها:
- ١- أن نمو الذكاء لدى الفرد العادي يصل إلى ذروته في سن الخامسة عشر، ويظل مستوى الذكاء ثابتاً حتى بلوغه الأربعين، عندها يبدأ في الانخفاض. وطبقاً لهذا الرأي يكون البالغون الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والأربعين سنة أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الأطفال الذين لم يستكمل ذكاؤهم نموهم (القاسمي، ١٩٧٩).
- ٢- أن تعلم لغة ثانية عملية معقدة جداً، تشتت تركيزها فيها جميع قوى الفرد العقلية والتفكيرية والعضلية والعاطفية. وهي لا ريب عملية مرهقة للأطفال الصغار بالعالم العربي. فهم يتعلمون لغة ثانية في المدرسة الابتدائية من الناحية العملية، وهي اللغة العربية الفصحى التي تختلف بقسور أو بأخير عن لغة الطفل الأولى (العربية الدارجة) المستخدمة كوسيلة اتصال سواء في البيت أو الشارع. لذلك ينبغي عدم تحميلهم عبء

لغة ثالثة" كالإنجليزية (Ayari, 1996؛ الهوعيين، 1994)، ويرى بعض الباحثين أن اللملة تكمن في الصعوبة التي تواجه الطفل عند محاولته فهم المدرك المعنوي للكلمة. فإذا كان لهذا المدرك لفظان ازداد تعبه لكي يميز بينهما (نمل - جزمه). فما بالك إذا سمع معلماً يستعمل (كندرة - مباط). لاشك أن الطفل سيرداد إرهاباً عندما تضاف كلمة Shoes الإنجليزية (القاسمي، 1979).

٢- تمثل مرحلة الحصانة ورياض الأطفال (٣-٦ سنوات) هي علم النفس مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكون الأطفال فيها أكثر حاجة لتعلم لغتهم العربية الأصلية، والتمكن من أولياتها نطقاً وكلاماً ومخاطبة وقدرة على التعبير اللغوي الصحيح، وما يرتبط بذلك من تدريب لمضلات اللسان والحبال الصوتية في بداية نموهما. وإذا ما أضيفت لغة أجنبية أخرى ليتعلمها الطفل إلى جانب اللغة العربية فلنبدأ سوف تمرق تقدمه في تعلم لغته الأصلية، وتؤخر نموه اللغوي بالعربية. فكل لغة لها تكييف صوتي خاص بها قد يفسد عند تعلم أكثر من لغة في ذات الوقت، علاوة على أن لكل لغة مهارات خاصة مثل "النطق والتعبير والكتابة" تختلف عن مهارات اللغة الأخرى... ويصعب على الطفل الصغير في بداية حياته أن يتعلم تلك المهارات المزدوجة من لغتين في وقت واحد. فهي حالة تعلم لغتين في آن واحد، فإن الطفل لا يمكنه إتقان أي من العربية أو الإنجليزية، ولو اتقن إحداهما فإن ذلك يكون على حساب الأخرى. من هنا لا بد من تأخير مرحلة تعليم اللغة الثانية حتى يفرغ الطفل من إتقان لغته الأصلية، وليس هناك خوف على اللغة الأم متى كانت قوية بمنامجها وأبنائها القائمين عليها، ويستشهد هؤلاء التربويون بالتجارب العملية للمناطق الأخرى من العالم حيث تقتصر الدول المتقدمة على تدريس اللغة القومية دون غيرها في المرحلة الأولى (جلال، 1993، رافع، 1992).

٤- إن تعليم اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولى ربما يكون له تأثيره السلبي على التنسق الحركي البصري للطفل، الأمر الذي يشكل صعوبة في الكتابة لفتين كل منهما تكتب هي اتجاه معاكس للأخرى. لقد لوحظ في تجربة إدخال الإنجليزية هي كل من دولة الإمارات العربية المتحدة ودولة الكويت، أن الطفل يحاول أن يكتب اللغة باتجاه معاكس بسبب تأثير اللغة الإنجليزية على يد الطفل، وكمثال فإن كتابة الفتحة من الشمال لليمين، وكتابة بعض الكلمات مثل (سار حمد في شارع) هكذا (سار حمد في ع راش)، وكذلك فراجة بعض الأرقام العربية مثلاً (65 - 66) هكذا (66 - 65)، أضف إلى ذلك كتابة الأرقام معكوسة مثل (3-٤)، (7-٢)، (9-1)، (6-2)، (2-6)... إلخ. فإذا كان الارتباك موجوداً لدى الطفل بهذا الشكل فلن إدخال الإنجليزية سوف يزيد منه (الداودي، 1995، وحدة القياس والتقويم - وزارة التربية الكويت 94-97).

٥- أن اللغات الأجنبية لا تشمل بنفس الوحدات اللغوية وعناصرها التي تحملها اللغة العربية من الناحية الصوتية والنحوية وأندلالية، فهنا التباين قد يؤثر سلباً على اللغة

الأم (صادق ١٩٩٥). فعلى سبيل المثال إذا هورنت العربية بالانجليزية من حيث التراكيب اللغوية فإن عناصر الجملة الانجليزية تفهم من خلال النظام الداخلي المنظم للجملة، ومن خلال ترتيب تلك الوحدات اللغوية، فيمكن فهم الجملة الانجليزية:

The boy bought his mother a gift

عن طريق ترتيب وحداتها اللغوية بشكل منسق يعطي للجملة معنى هو نتاج هذا النظام الداخلي اللغوي. أما بالنسبة للغة العربية فيمكن أن تستخدم ذات الجملة بعدة أشكال على النحو التالي:

- ◆ اشترى الولد هدية لأمه.
- ◆ اشترى هدية لأمه.
- ◆ اشترى لأمه هدية.
- ◆ ولأمه اشترى هدية.

في ضوء ما سبق فإن النظام السطحي للجملة العربية يخضع لاعتبارات تنظيمية عدة تتعلق بنهايات الكلمات، وهذا بدوره يختلف عن الجملة الانجليزية التي تعتمد على ترتيب المفردات والوحدات ترتيباً أفقياً.

٦- أن تدريس اللغة الأجنبية هي المرحلة الأساسية سيزاحم منهاج اللغة العربية والتربية الإسلامية التي تشكل غالبية المناهج في تلك المرحلة. فالوقت المخصص لدراسة اللغة الأجنبية سيكون على حساب تلك المواد الأساسية. كما أن تدريس اللغة الانجليزية غير مناسب في هذه المرحلة بسبب حاجة التلميذ إلى تعلم لغة الأم، ومبادئ دينه، إضافة إلى أن إدخال اللغة الأجنبية سيترك التلاميذ لغوياً، ويزعزع ثقتهم بلغتهم، وسيجعلهم يتشربون بعض المفاهيم الأجنبية منذ الصغر. وقد يستمر ذلك إلى المراحل المتقدمة. كما تقول فاطمة حسين (١٩٩٣) تعقياً على قرار إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية المبكرة بدولة الكويت عام ١٩٩٣ لا يعني بأن تقديم اللغة الأجنبية بصورة مبكرة هو الدواء الناجح، ولكنه مجرد ترميم ثقافي وفتي قد يفيد في وقت الطوفان الصايف لأبنائها باتجاه المدارس الأجنبية، ولكنه يظل مجرد ترميم لا يرقى إلى حد الوقاية. وهذه الوقاية لا تأتي إلا بإعادة النظر بمناهج العربية. وتضيف نحن نحتاج لغة الأجنبية، ولكن يجب أن نقدمها لبنة زاوية فوق أساس متين من اللغة العربية.

٧- أن إدخال اللغة الأجنبية هي المرحلة الأساسية يزيد من الهالة التي رسمت في عقول كثير من الآباء حول أهمية اللغة الانجليزية، واقتراح تعلمها بالمستقبل الجيد، وما إلى ذلك من أوهام. وقد أدت هذه الهالة إلى اندفاع بعض الآباء إلى تدريس أبنائهم اللغة الأجنبية بدءاً من الروضة، وهي المدارس الخاصة، غير عابئين بما يعترض الأطفال من مخاطر ثقافية ولغوية وعاطفية (المعموري وآخرون ١٩٨٢).

٨- تدعو بعض الدراسات المختصة إلى التدريس عبر ثقافة اللغة المستهدفة، وثقافة الناطقين بها. لكن تدريس الصغار اللغة بهذا المضمون الثقافي له مخاطره لما يترتب عليه من اهتزاز ثقة الطفل بثقافته ولغته، وجعله يتعاطف مع اللغة الأجنبية وثقافتها، وربما يؤثر ذلك على ولائه لدينه ولغته وثقافته.

٩- أن تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الأساسية يعتبر متناقضاً مع التوجه نحو تعريب التعليم بشكل عام، خاصة التعليم الجامعي، وسيكون الجهد والمال الذي يصرف على تعليم اللغة الأجنبية وترسيخها في المراحل المبكرة على حساب اللغة العربية ومجهودات التعريب (الشمرى، ١٩٨٩).

١٠- أن إدخال اللغة الإنجليزية في سن مبكرة يزيد من أزمة النقص في مدرسي اللغة، وما يترتب عليها من إشكاليات متمثلة في تعيين مدرسين غير مؤهلين تربوياً ولغوياً، مما يؤدي إلى ضعف تعلمها لدى الطلبة.

الدراسات السابقة

تركز الدراسات والبحوث التي لها علاقة بموضوع الدراسة على الازدواجية اللغوية والثقافية. خاصة في المجتمعات التي تتعدد فيها الثقافات واللغات مثل الولايات المتحدة وكندا وبعض الدول الأوروبية. لقد أولت تلك الدراسات اهتماماً ملحوظاً بقضية تأثير تعليم لغة ثانية على اللغة الأم، أما في الدول العربية فإن الدراسات الخاصة بتأثير اللغات الأجنبية على اللغة العربية لازالت محدودة.

لقد اهتمت الدراسات التي أجريت في النصف الأول من القرن العشرين بوجود ظاهرة الإعاقة اللغوية عند الأطفال الذين يتعلمون لغتين. إن البحوث الميدانية قد توصلت إلى ذلك الاستنتاج لدى مقارنة مستوى الأطفال الذين يدرسون لغة واحدة بالأطفال والذين يدرسون لغتين. ووجدت أن هؤلاء يعانون من قصور لغوي بالمقارنة مع الفئة الأولى. اتضح ذلك القصور في مجالات وقدرات لغوية، خاصة المفردات ومعانيها. وهي الكتابة الإنشائية، والقواعد. حاول الأستاذ ماكنمار تحليل ذلك بما أسماه "عامل التوازن" حيث يكون التحصيل في اللغة الثانية دائماً على حساب استيعاب مهارات اللغة الأم (Macnamar, 1966). لكن الأستاذ كمنز (Cummins, 1978) وجه انتقاداً إلى ذلك التحليل، مشيراً إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عامل الوقت المخصص لتعليم اللغة الأم حين تكون اللغة الثانية أداة تعليم. بعبارة أخرى إذا كان عدد الحصص المخصص لتعليم اللغة الأم قليلاً فإن مستوى الطلبة سينخفض دون أن يكون لذلك علاقة بطبيعة المواد الدراسية أو باللغة التي يتعلمون بها. أما الدراسات التي أجريته في النصف الثاني من القرن العشرين حول آثار تعليم لغتين معاً فإنها توصلت إلى نتيجة مفادها أن أطفال اللغة الواحدة كان أدائهم ونتائجهم أفضل من أداء ونتائج أطفال اللغتين في القدرات الكتابية. كما أكدت هذه الأبحاث أن أطفال اللغتين يعانون من بعض المصاعب والإعاقة اللغوية التي ترتبط باجتهادهم من أجل التمكن والتأقلم مع نظام لغتين.

وفي الدول العربية أشارت الدراسة التي أجراها عفيفي (١٩٨٩) في القاهرة إلى نتائج سلبية لبرامج ثنائي اللغة. لقد عنيت الدراسة بتأثير تدريس العلوم باللغة الانجليزية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. إذ قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي على عينة مكونة من ٥٧٥ تلميذاً مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تدرس العلوم بالانجليزية والثانية تدرس العلوم بالعربية. وذلك في ست مدارس ابتدائية نصفها مدارس للغات والنصف الآخر المدارس الأهلية. وتم استبعاد المدارس الحكومية لتحقيق التقارب في الظروف والإمكانات المدرسية بينهم. استتجت هذه الدراسة انخفاض مستوى التحصيل لدى المجموعة الأولى التي درست العلوم بالإنجليزية، بينما حققت المجموعة الثانية التي درست العلوم باللغة العربية مستوى أعلى من التحصيل.

وفي مصر أيضاً أجرى خضر (١٩٨٦) بحثاً حول نوع التأثير الذي يحدثه تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة على مستوى النمو اللغوي في لغة الطفل الأولى. استتدت الدراسة إلى تطبيق مقياس مستوى النمو اللغوي على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي ممن التحقوا بالروضة لمدة عامين. وكانت النتيجة التي توصل إليها الباحث هي أن مستوى اللغة الأولى يتأخر لدى الأطفال الذين يدرسون لغات أجنبية في سن مبكرة عن أقرانهم ممن لا يدرسون لغات أجنبية. علاوة على ذلك فإن التأثير السلبي لتعلم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة على مستوى النمو للغة الأولى للطفل يقل مع تقدم الطفل في العمر. وهذا الاستنتاج يؤكد ما توصل إليه حنا (١٩٦٧)، الذي أجرى بدوره تجربة في مصر على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدارس حكومية تدرس اللغة الانجليزية، فقام الباحث بتدريس اللغة الانجليزية للمجموعة التجريبية بمعدل ساعة يومياً. وفي نهاية الفترة أجرى اختبارات تحريرية لقياس المهارات اللغوية وعناصر اللغة الأخرى. اتضح منها أن تعلم تلميذ الصف الرابع الابتدائي للغة الانجليزية لا يؤثر سلباً على تحصيله للغة العربية. بل قد يؤدي إلى رفع مستوى تحصيله في بعض جوانب اللغة وأهمها الفهم والتعبير. وكذا الحال بالنسبة لكل من هالكع وأوجيني (١٩٩٤)، اللذين أجريا دراسة تقويمية لتجربة إدخال اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية في مصر. فعندما طبقا اختبارات تحصيلية باللغتين العربية والانجليزية على تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي. تبين أن تدريس اللغات الأجنبية في الصفوف المتقدمة لن يؤثر على تعلم اللغة الأم.

ولعل أكثر الدراسات شمولاً تلك التي قام بها المعموري وآخرون (١٩٨٣) الذين ركزوا أثر تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في البلاد العربية. تضمنت الدراسة تطبيق استبانة على عينة من ٧٠٠ طالب وطالبة في مختلف الدول العربية وكان من أبرز النتائج التي توصلوا إليها ما يلي:

- ♦ أن ميل الطلبة إلى اللغة العربية يفوق ميلهم إلى اللغات الأجنبية.
- ♦ تنفسي استخدام اللهجة العامية داخل الصف بدلاً من استخدام العربية الفصحى.

♦ التأثير السلبي غير المباشر للغات الأجنبية. متمثلاً في انشغال الطلبة وتحويل اهتمامهم عن لغتهم العربية وما يترتب عليه من ضعف فيها. بناء عليه، اقترح الباحثون تأجيل سن البدء في تعليم اللغة الأجنبية إلى الصفوف الأعلى عندما يكون الطفل العربي متمكناً من لغته الأم.

وفي عام (١٩٩٠) قام الشخبي في جمهورية مصر العربية بإجراء دراسة للتعرف على موقف التربويين من إيجابيات وسلبيات تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية. أكدت نتائج الدراسة أن الغالبية ترى أن تعليم لغة أجنبية لا يؤثر على مستوى تحصيل التلاميذ في اللغة العربية ومكانتها، معللين ذلك بأن الطفل في هذه المرحلة لديه الاستعداد لتعلم أكثر من لغة وأن اللغة عبارة عن مهارات، وأن التدريب على لغة معينة يساعد في تقوية مهارات اللغة الأخرى.

وهي دراسة أخرى حول آراء واتجاهات عينة من الطلبة الجامعيين المتحدثين باللغة العربية نحو تعلم اللغة الانجليزية داخل إطار برنامج الدراسة الجامعية في مصر، حيث غالبية أفراد العينة في تعلم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة من أجل تحقيق تعلم أكثر كفاءة في مراحل التعليم المتقدمة (صادق، ١٩٨٨).

كما أجرى مقطش والخطيب (١٩٨٢) دراسة حول تأثير عدد من العوامل على التحصيل في اللغة الأجنبية في مختلف المدارس الأردنية. خلصت الدراسة إلى أن الطلبة الذين بدءوا مرحلة تعلم اللغة الإنجليزية في مرحلة الروضة والصف الأول الابتدائي حققوا نتائج أفضل مقارنة بالطلبة الذين بدءوا في دراستها في الصف الخامس ابتدائي. كما أن الطلبة الذين تعلموا الإنجليزية منذ مرحلة الرياض كانت نتائجهم أفضل من أقرانهم الذين بدءوا في دراستها منذ الصف الأول الابتدائي. بناءً عليه استخلص الباحثان أنه كلما بدأ الأطفال بتعلم الإنجليزية في سن مبكرة كلما كانت نتائجهم أفضل في هذه اللغة.

في دولة قطر أجريت دراسة لقياس النمو اللغوي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي، والتعرف على نوع التأثير الذي يمكن أن يحدثه تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على مستوى نمو الطفل اللغوي في اللغة العربية (الملا، ١٩٩٤). وقد طبق قياس النمو اللغوي على عينة مكونة من (١٠٧٤) تلميذاً في ست مدارس حكومية تدرس الإنجليزية في سن متأخرة. وخمس مدارس عربية أهلية تبدأ في تدريسها في مرحلة الحضنة، ومدرسة خاصة تدرس جميع المواد بالانجليزية عدا اللغة العربية والدين والاجتماعيات ومعظم التلاميذ فيها عرب. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

♦ تفوق تلاميذ المدرسة الابتدائية الذي لا يدرسون لغات أجنبية (مدارس حكومية) على أقرانهم ممن يدرسون لغات أجنبية في سن مبكرة.

♦ توجد فروق هامة بين درجات تلاميذ الصف الرابع الذين لا يدرسون لغات أجنبية والتلاميذ الذين يدرسون لغة انجليزية بصورة مكثفة لصالح المجموعة الأولى (مدارس الحكومة) في مهارتي الفهم والمحادثة.

❖ انعدام الفروق بين درجات تلاميذ الصف السادس الذين لا يدرسون لغات أجنبية (مدارس حكومية) والتلاميذ الذين يدرسون لغة إنجليزية بصورة غير مكثفة (أهلية) في النمو اللغوي.

❖ تفوق تلاميذ الصف السادس على تلاميذ الصف الرابع في أبعاد النمو اللغوي في المجموعات الثلاث، أي أن النمو اللغوي للطفل يزداد بتقدمه في المستوى التعليمي.

أما في دولة الكويت فقد أجريت سلسلة دراسات تناولت أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية، فهي دراسة استهدفت استطلاع رأي شريحة كبيرة نسبياً من المجتمع الكويتي (١٢٠٠ شخص) من مختلف المؤسسات والمناطق السكنية في البلاد إزاء إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. كانت النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن الكثير من أفراد العينة أعربوا عن قلقهم بشأن تأثير اللغة الإنجليزية على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية، وعلى تأخيرها على الجدول الدراسي. كما كانت الآراء متصارية بشأن الفكرة القائلة أن سنوات التدريس الأولى هي أفضل فترة لتدريس اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في المدارس الابتدائية (Al-Mutawa, 1996).

كما أجريت دراستان لتقويم أثر تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل في اللغة العربية (Bassa & Al-Mutawa, 1997, 1998)، كانت الأولى في العام الدراسي ٩٤/٩٥ حيث قام الباحثان بمقارنة المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ٩٢/٩١ الذين لم يتعلموا اللغة الإنجليزية، بالمستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية بأقرانهم في العام الدراسي ٩٤/٩٢ الذين تعلموها. وأشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية، أي أن مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في اللغة العربية قد تحسن بعد دراستهم للغة الإنجليزية.

أما الدراسة الثانية فقد أجريت في العام ٩٥/٩٦، وتناولت الآثار المترتبة على إدخال اللغة الإنجليزية في المنهج الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي على تحصيلهم باللغة العربية. تشير نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل التلاميذ باللغة العربية لم يتأثر بدراستهم للغة الإنجليزية، الأمر الذي يتناقض مع مزاعم التأثير السلبي لتدريس اللغة الأجنبية على تعلم اللغة الأم. علماً أنه في الوقت ذاته لا يؤكد التأثير الإيجابي الذي أشارت إليه الدراسة السابقة.

هذا وقد أجريت دراسات في وحدة القياس والتقويم بوزارة التربية في الكويت، لتقويم هذا الأثر بالتعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، وقد رأت غالبية أفراد العينة وجود انحياز لدى الإدارة المدرسية نحو الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية أكثر من اللغة العربية، واقترحت الدراسة بناء على ذلك إجراء دراسة تحليلية للبيئة النفسية التي يعمل فيها معلمو ومعلمات اللغة العربية. (وحدة القياس والتقويم - وزارة التربية - الكويت ٩٤ - ٩٧).

الخلاصة

مما سبق يتضح أن النتائج التي توصل إليها الباحثون تقسم إلى قسمين. فبعض الدراسات تؤكد أن تعلم الإنجليزية في سن مبكرة له آثار إيجابية على مستوى نمو الطفل في لغته الأم وفي اللغة الأجنبية. أما البعض الآخر فقد استنتج أن لهذا التفكير آثاراً سلبية وأن اللغة الأجنبية تؤثر على اللغة الأم.

لقد تناولت أغلب الدراسات التي أجريت في الدول العربية السنوات الدراسية المتأخرة في التعليم الأساسي (الصف الرابع والخامس أو السادس الابتدائي). وكما هو متوقع توصلت هذه الدراسات إلى نتائج إيجابية، حيث أن التلميذ يبدأ بتعلم اللغة الأجنبية وهو في سن العاشرة. أي بعد تمكنه من لغته الأم.

هذا وينبغي التمعن في تأويل الدراسات الخاصة بالموضوع، بسبب التباين بين اللغات الأجنبية في الخصائص اللغوية والنحوية والصوتية، في الوقت الذي تختلف فيه اللغة العربية عن اللغات الأخرى. إن معظم هذه الدراسات تدور حول مشكلة ثنائية اللغة، وهو مفهوم يختلف عن اللغة الأجنبية في العالم العربي. فالتعليم ثنائي اللغة يهدف إلى الوصول بالفرد إلى المستوى الذي يتمكن فيه من استخدام كل من اللغتين بنفس القدر، بينما يهدف تعليم اللغة الأجنبية إلى مساعدة الفرد على استخدامها لأغراض وظيفية.

إن معظم الدراسات التي أكدت إيجابية العلاقة بين تعلم لغتين في آن واحد قد أجريت على لغتين متقاربتين بقدر أو بآخر في مفرداتهما. أما إذا اختلفت مفردات اللغتين فقد يؤدي ذلك إلى الإقلال من إيجابية العلاقة بينهما.

الجدير بالذكر أن معظم الدراسات التي أشارت إلى أن تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية لا يضعف من تحصيل التلاميذ في اللغة الأم، قد أجريت في مجتمعات سوداوية التعددية الثقافية واللغوية كالمجتمعات الأمريكية والكندية والأسترالية، وهذه المجتمعات تسعى إلى توحيد اللغة لتلافي المشكلات التي تنجم عن تلك التعددية.

ويمكن أن نخلص من الدراسات السابقة أنه بينما البعض يعتقد أن تعليم التلاميذ لا يضعف من تحصيلهم في اللغة الأم لأن لديهم القدرة على فهم واستيعاب جوانب عديدة من كلتا اللغتين. فإن آخرين يرون أن تعليم اللغة الأجنبية يجب ألا يبدأ إلا بعد إتقان الطفل للغته العربية. وذلك لأن إتقان الطفل للغة الأصلية يمثل عاملاً أساسياً في تعلمه اللغة الأجنبية.

إن النظرة المتأنيبة للدراسات السابقة تشير إلى أهمية الأخذ بالاعتبارات التالية:

- ١- تأجيل سن البدء في تعلم اللغة الإنجليزية إلى المرحلة التي يصبح فيها الطفل العربي متمكناً من اللغة العربية.
- ٢- عدم تحميل اللغة الإنجليزية وحدها مسئولية ضعف اللغة العربية سواء في المدرسة أو خارجها، خاصة أن اللغة العربية تترفض إلى مناقشة من اللهجة العامية.
- ٣- الاهتمام بمنهج اللغة العربية والقائمين على تدريسها لترسيخ الأسس التي تقوم عليها، إلى الحد الذي تتجاوز فيه مرحلة الخوف عليها من تأثير اللغة الأخرى.

- المعموري، محمد وآخرون (١٩٨٤) تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية. المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول، م. ٤٠.
- الملا، بدرية سعيد (١٩٩٤) مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائي مستوى النمو اللغوي للطفل في اللغة العربية. حوثية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١١ ص ٢٨٢-٢٥٦.
- الهاكع، بدرية، وأوجيني، حبيب (١٩٩٤). دراسة استطلاعية حول تعليم اللغات الأجنبية في الحلقة الابتدائية - مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، المجلد الثالث، العدد ٨، ص ١١٥-١٢١.
- وزارة التربية (١٩٩٤ - ١٩٩٧) التقارير الختامية، لجنة متابعة تقويم منهج اللغة الإنجليزية المعمم للمرحلة الابتدائية، مركز البحوث التربوية والمناهج وحدة القياس والتقويم، الكويت.

المراجع الأجنبية

- Al- Mutawa, N.(1996)- Attitudes of Kuwaiti society towards introducing English as a foreign language at primary schools (EFLPS). The ERC Journal, University of Qatar,9 (5), 7-37.
- Ayari,S.(1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. Language, Culture and Curriculum, 9(3), 243-253.
- Cummins, J.(1978). The cognitive development of children immersion programs. The Canadian Modern Language Review, 34/15.
- Eassa, M.R. & Al-Mutawa, N. (1997). Introducing English in an Arab context. College of Education Anal, University of Qatar, No.14, 1-14.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. Early Childhood Research Quarterly, 6, 323-346.
- Kennedy, E. & Park, H.S. (1994). Home language as a predictor of academic achievement: a comparative study of Mexican-and Asian-American youth, The Journal of Research and Development in Education. 27 (3), 188-194.
- Kokonis, C.M. (1995). Foreign language learning in preschool settings. International Journal of Early Childhood, 27 (2), 47-53.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis - London: Longman.
- Macnamar, J. (1966) Bilingualism and Primary Education, Edinburgh University Press.
- Mahmoud, A.(1992) Error-based Interlingual Comparisons as a Learner Centred Technique of Teaching Grammar to Arab Students. Ph.D. thesis, University of Salford.

-
- Mahmoud, A.(1999). Receptive Skills in Foreign Language Teaching Revisited. Unpublished Paper.
 - Mukattash, L. & Al-Khateeb, A.(1983). The Effect of Learning a Foreign Language on Pupils' Achievement at the Elementary School Level. Unpublished Manuscript. The Committee of Educational Research, Ministry of Education, Amman, Jordan.
 - Selim, S.(1995). Using Arabic to facilitate learning English in the preparatory stage. Proceedings: 15th National Symposium on ELT. CEDLT, Ain Shams University, Cairo, PP 73-93.
 - Schimek, F.(1995). Foreign Languages at primary level: Workshops 4A-4B-8A in Council of Europe Report on Workshop 8B: Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6-10/11). Velm bei Hünberg, Austria, 7-13 May. PP 48-54.

نصيب الطفل الكويتي من الألعاب وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة استطلاعية)

دكتور/ علي محمد الحبيب

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع آراء الأمهات حول ألعاب الأطفال التي تم شراؤها لأطفالهن واضعة بالاعتبار بعض المتغيرات وأثرها في اختيار وشراء الألعاب. وقد تمت صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- س١: ما الألعاب التي تركز عليها الأسرة الكويتية لأطفالها؟
 - س٢: ما نصيب الطفل الكويتي في الألعاب التي توفرها الأسرة؟
 - س٣: ما الفروق بين الأطفال في الألعاب التي توفرها الأسرة، وفق ترتيب الطفل بين أخوته (الأول الأوسط - الأخير)؟
 - س٤: ما الفروق بين الأطفال في الألعاب التي توفرها الأسرة وفق تعليم الأم؟
 - س٥: ما الفروق بين الأطفال في الألعاب التي توفرها الأسرة وفق مستوى دخل الأسرة الاقتصادي؟
 - س٦: ما الفروق بين الأطفال في الألعاب التي توفرها الأسرة وفق المنطقة التعليمية؟
- وقد اتبع الباحث الأسلوب الوصفي الاستقرائي لتحليل النتائج. حيث تكونت العينة من ٩٤٤٤ أم موزعة على جميع المناطق التعليمية الخمس في دولة الكويت وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:
- ١- هناك ألعاب مميزة يتم التركيز عليها للطفل الكويتي وينسب مضاعفة مقارنة ببعض الألعاب الغير مميزة.

- ٢- نصيب الطفل الكويتي من الألعاب الاجتماعية وألعاب المنزل هو خمسة أمثال نصيبه من ألعاب العد والتطابق والتصنيف والألعاب التربوية.
 - ٣- الطفل الأخير يحصل على أقل نسب استجابة مقارنة بالطفل الأول والأوسط في الأسرة.
 - ٤- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى تعليم الأم ونصيب الطفل من الألعاب التربوية وألعاب العد والتطابق والتصنيف، في حين أنها لا تؤثر على نصيبه من ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى.
 - ٥- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين دخل الأسرة الشهري ونصيب الطفل من مختلف الألعاب.
 - ٦- توجد علاقة بين المنطقة التعليمية للأسرة وبين كل من مجموعتي ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية وكذلك الألعاب التربوية في حين أنها لم تتأثر مع ألعاب العد والتطابق والتصنيف.
- وبناء على ما جاء في نتائج الدراسة فقد أوصت ببعض المقترحات المستقبلية.

المقدمة:

مما لا شك فيه أن الغالبية العظمى من دول العالم تتجه حديثاً إلى تنمية أفراد مجتمعاتها في شتى المجالات، تلك التنمية التي لا تقتصر على الاهتمام بجانب دون الآخر أو بمرحلة عمرية معينة، إنما ينبع ذلك الاهتمام من أهمية الإنسان نفسه بجميع مراحل العمرية. وبما أن الطفولة تعتبر من أهم تلك المراحل فلا بد من تسليط الضوء عليها لتنمية ذلك الكائن الصغير في اتجاه النمو الشامل المتكامل. ولعل المجال التربوي هو الذي يحتل المساحة الأكبر في تدريب وتعليم الطفل وتمكينه بالقبالي من تفسير عالمه المحيط به، وما كانت برامج التوعية والبرامج التعليمية في المؤسسات التربوية وغيرها إلا خدمة للطفل ومساهمة منها في مساعدته نحو نمو سليم في الجوانب المختلفة (الاجتماعي، المعرفي، النفس حركي) ولما كانت الألعاب واللعب عامة هما لإطار والصفة اللازمة لمرحلة الطفولة، فإنه من الضروري بمكان أن تحتوي تلك التوعية وتلك البرامج على ما يقيد الطفل ويكون معيناً للوصول إلى الأهداف المرجوة. وعلى الرغم من توافر أنواعاً مختلفة من الألعاب داخل حجرة الصف في مرحلة رياض الأطفال إلا أن الكثير من أولياء الأمور لا يعي مدى أهمية كل منها في تنمية الطفل فقد يعطي الأهمية لأنواع من الألعاب دون الأخرى فيعمل على توفيرها لطفله في المنزل وقد تكون هناك عوامل أخرى تتحكم في توفير الأنواع المختلفة من الألعاب والتركيز عند الاقتضاء.

ولكن من الملاحظ وما يزيد الأمر تعقيداً أن الطفل وهو في هذه المرحلة العمرية لا يستطيع أن يحدد حاجاته بنفسه كما هو الحال عند الكبار وأن البرامج إذا لم تعدل بالطريقة التي يستفيد منها الطفل فلن يكون لها قيمة ذات معنى بالنسبة له (سيفيلد - 1987).

وفي التربية الحديثة أصبحت البيئة المنزلية عاملاً مهماً من عوامل نجاح البرامج التعليمية، بل أن أولياء الأمور في بعض الدول المتقدمة لهم نصيب في المشاركة (كمطوعين) في اليوم الدراسي وخاصة في مرحلة الرياض والحضانة. لذا كان على المهتمين التعرف عن قرب على مدى وعي أولياء الأمور بالعوامل التي تساهم في إشباع حاجات الطفل داخل المنزل ومنها نوعية الألعاب، ولعله من المهم بمكان أن يكون للعوامل الديمقراطية أهمية خاصة في التأثير على اختيار أولياء الأمور لنوعية الألعاب، وللتأكد من ذلك جاءت هذه الدراسة مع اعتراف الباحث وحسب علمه بعدم وجود دراسات معادلة لها.

مشكلة الدراسة:

اللعب في مناهج الطفولة المبكرة عامة ومتاحج رياض الأطفال خاصة أخذ ولا تزال مكانته كإطار لمعظم الأنشطة داخل المؤسسة والبيئة التربوية، وقد قسمت هذه الأنشطة العينية إلى قسمين هما ألعاب خارج حجرة الصف (Outdoor games) وأخرى داخل حجرة الصف (In-door games) وما تتميز به ألعاب داخل حجرة الصف هو تنوعها وتعددتها لتتضمن مع مطالب النمو لطفل المرحلة (رياض الأطفال) سميماً وراء تحقيق الأهداف العامة والخاصة لهذه المرحلة. وبطبيعة الحال فإن الطفل وهو يمر في هذه المرحلة من مراحل نموه فهو دائماً يكون بين جهتين تحيطانه بالرعاية والاهتمام (الأسرة والروضة) ولما كان الطفل شديد الانجذاب نحو اللعب خاصة وفي شتى الظروف، فإن توفير الألعاب له وخاصة الداخلية منها أصبح ضروري لتلبية حاجات نموه بل هي من الحاجات الضرورية في عالم اليوم. وإذا ما سلمنا بأن ألعاب حجرة الصف داخل المنزل وما هي العوامل المؤثرة في اختيار اللعبة لذلك الطفل؟ خاصة وأن كثيراً من الدراسات تؤكد على عدم كفاية الوقت المخصص للطفل للممارسة والاستمتاع بما يقدم له من ألعاب داخل حجرة الصف ومنها الدراسة التي أتى بها كل من مارتن وكارو (Martin & Caro 1985) واللذان تحدثا فيها عن العلاقة الإيجابية بين الوقت في التعامل مع اللعبة وبين الاستفادة منها. وكذلك الدراسة التي قدمها كل من ويليامز وسيلفهرن (Williamson & Silvern 1990)، لاختيار العلاقة بين الوقت المخصص لاستخدام اللعبة وبين استخدام نماذج أخرى من الألعاب. ووجدوا أن إتاحة الفرصة في إعطاء الطفل الوقت اللازم لممارسة اللعب الرمزي أو الخيالي أو الدرامي من خلال استخدام الألعاب المتوافرة داخل حجرة الصف يساهم في تعديل السلوك، لذا فإن المساهمة البيئية (الأسرة) في توفير بعض الألعاب وتشجيع الطفل على استخدامها والاستفادة منها أصبح أمراً ملزماً يهدف إلى تمويض الطفل عما لم يستطع الوصول إليه داخل حجرة الصف بسبب ضيق الوقت. فهل تستطيع الأسرة تلبية حاجات الطفل من خلال اختيار اللعبة المناسبة والتي تتماشى مع أهداف الروضة؟ أم أن هناك عوامل تتحكم في اختيار الألعاب وتحدد نصيب الطفل الكويتي منها؟ ولإجابة على تلك التساؤلات كانت هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

نظراً لعدم توافر دراسات لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية، وحيث أن هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال فقد اقتصى الباحث بما حصل عليه من دراسات لبيان أهمية اللعب وعلاقته ببعض المتغيرات.

أهمية اللعب:

يرى كل من مور وأندرسون (Moor & Anderson 1986) بأن اللعب دافع داخلي في حين أن جيهروم برونر (J. Bruner, 1962) يرى بأن أهمية اللعب تكمن في إمكانية غرس السلوكيات المختلفة من خلاله. أما هايفوتسكي فإنه يصف اللعب بأنه جسر مرور للنمو (الحبيب 1995) أما (كستلر Koestler, 1976) فيرى أن تعرف الطفل على خبرة جديدة هي تعامله مع لعبة ما، أن هي إلا عملية تحدى للقدرة العرفية ويؤكد (إيفرمان Eiferman, 1978) بأن التحدي هو المظهر الأساسي للعب ويؤكد كل من (برونر وسيلفا Bruner & Selva, 1985) بأن الطفل إذا ما أعطى الوقت الكافي فإنه ينطلق من السهل إلى الأكثر صعوبة وليس فقط الانتهاء من صف المكعبات، بل ملا تعني أو نملة وفي دراسة قام بها كل من (جالدا وبلجربيني Pellegrin, Galda 1991) حول العلاقة بين اللعب الرمزي داخل حجرة الصف وتعلم مبادئ حروف القراءة والكتابة أظهرت المظاهر الإيجابية لتلك العلاقة وهذا يؤكد ما جاء به هايفوتسكي (Vygotsky, 1978) من أن اللعب الرمزي له علاقة بالكتابة وتعلم كتابة الأحرف بعد التطور من خلال الرسم والتلوين. وأكد كذلك على علاقة النمو اللغوي باللعب الرمزي من خلال استخدام الطفل لبعض الأفعال في اللغة وملخص القول بأن اللعب عامل مهم جداً في تنمية قدرات الطفل المختلفة وخاصة الاجتماعية والعقلية وتيامسون وسليفيرون (Williamson & Silvern 1990).

المستوى التعليمي للأم وعلاقته بنمو الطفل:

على الرغم من قلة أو ندرة الدراسات التي توضح العلاقة بين المستوى التعليمي للأم وبين الوعي اللازم في التهيئة الاجتماعية وعلاقتها بنمو الطفل إلا أن (هنت وبارا اسكريفولس Paraskvopouyos & Hunt 1980) تمحصا العلاقة بين متابعة الآباء لنمو أطفالهم خاصة والنمو الخاص بالمرحلة، وكانت النتائج تشير بأن وعي الآباء ودقتهم في المتابعة وتوفير وسائل النمو المختلفة للطفل قد أثمرت عن قدرات أدائية أعلى لطفولهم من أقرانهم. وفي دراسة مشابهة قام بها (ميلرز Millers 1986) وجد أن الأطفال الحاصلين على درجات عليا في الاختبارات العقلية هم أولئك الأطفال الذي اهتم بهم أبائهم من خلال عدة اختيارات للنمو العقلي كإختبار القدرات الخاصة بالذكاء من خلال استخدام بعض المواد اللعابية لعند من الأنشطة اليومية واختيارهم الأمثل لتلك الألعاب.

ومن جهة أخرى فإن الوعي المعرفي بالعوامل المؤثرة على نمو الطفل من جانب الوالدين وأثرها على دعمها لها وتوفيرها قد أكدها كل من لوستر ورويدر (Luster & Rhee, 1989) هي الدراسة التي أشارت أن هناك علاقة قوية بين ثقافة الأم وتوفير الوقت للطفل ليستكشفه يقرأ، يتحدث معها.. ديفيد (David, 1988) وجد أيضا أن هناك علاقة إيجابية بين الأم المتعلمة معلمهم عالي ودرجة الاهتمام بنمو الطفل.

أما بيترن، بولين ومورفي (Peter, Bollen & Murphy 1991) فقد توصلوا إلى نتائج مفاجئة على الاستمرار في برامج التوعية الخاصة بالعلاقة الوالدية وإنجاز الأطفال، حيث أكدت الدراسة على أن هناك علاقة بين توهي الآباء للبيئة المناسبة وما يلزمها من لعب وكتب وأنشطة لعبية ومشاركاتهم داخل المنزل وبين إنجاز الأطفال.

المستوى الاقتصادي للأسرة،

وفي هذا المجال نجد أن الدراسة التي أتى بها كل من (فاندرا، بارنت وسكتي ١٩٩٠) قد أشارت بوضوح إلى أن نتائج الاختبارات لبعض المجالات [المعرفي، الجسمي، والداقمية للإنجاز] كانت متدنية عند أطفال ما قبل المدرسة والقادمون من أسر ذات دخل اقتصادي متدني مقارنة بأقرانهم ذوي الأسر متوسطة أو مرتفعة الدخل. وهي دراسة مماثلة سبقت هذه الدراسة والتي أجراها كل من (بين، ماكلوم وهوليمان Bain, Holliman & Maccallom 1989) تلخصت عن أن المستوى الاقتصادي هو أحد المؤشرات الحقيقية لدى تمكن طفل الروضة من الاندماج والتأقلم مع البيئة المدرسية. أما (مانتزيكوبولس، كارت، مورسون وماندشو Mantzicopoulos, Morrison, Hinshaw & Cart 1989) فقد أكدوا على العلاقة ما بين مستوى الأسرة الاقتصادي وتدني درجات الأطفال في اختبارات الذكاء (IQ) أي أن الأسر ذات الدخل المنخفض ذات علاقة طردية مع تدني درجات الأطفال.

عينة البحث ومواسماتها،

تكونت عينة الدراسة من ٩٤٤ أم من جميع المناطق التعليمية اخترن عشوائياً أثناء تواجدهن في محلات بيع الألعاب.

وقد اختلفت مسوياتهن التعليمية وكانت الغالبية العظمى ممن حصلن على الثانوية العامة فما فوق مما يلمثن الباحث بأن العينة هادرة على التعامل مع الأداء، وإن لم يتمكن البعض فإن مساعدات الباحث فمن بمساعدتهن. والجدول (١، ٢، ٣، ٤) يوضح معلومات مختلفة عن عينة الدراسة.

وقد كان السؤال الثاني كالتالي:

ما الألعاب التي تركز عليها الأسرة الكويتية لأطفالها؟

يبين جدول رقم (٦) نسب إستجابة الأمهات على ألعاب العد والتطابق والتصنيف. ويلاحظ هذا الجدول أن اللعبة التي حصلت على أعلى نسبة إستجابة (٣١,٨٪ من إجمالي العينة) هي صندوق التطابق للأشكال الهندسية يليها عداد الخرز بنسبة ٢٤,٢٪ ثم لعبة التطابق وأواني السعة (البلاستيك والألومنيوم) بنسب متقاربة هي ٢٠,٣٪ و ١٩,٠٪ على التوالي. وجاءت لعبة العداد مع حلقات متحركة في المرتبة التالية بنسبة ١٥,٧٪. بينها مجموعة السلالم المتدرجة في الحجم بنسبة ١٣,٣٪، ثم لعبة العيدان الرفيعة بنسبة ٩,٢٪. أما الألعاب التي حصلت على نسب إستجابة أقل من ذلك فهي سلم الخرز التصيير والموازين وصندوق البريد بنسب ٦,٥٪، ٤,٩٪، ٢,٢٪ على الترتيب.

جدول رقم (٦)

نسب استجابة الأمهات على ألعاب العد والتطابق والتصنيف

م	نوع اللعبة	نسبة الاستجابة لكل لعبة (%)
١	عداد الخرز	٢٤,٢
٢	سلم الخرز التصيير	٦,٥
٣	عداد مع حلقات متحركة	١٥,٧
٤	لعبة العيدان الرفيعة	٩,٢
٥	لعبة التطابق	٢٠,٣
٦	صندوق البريد	٢,٢
٧	صندوق التطابق للأشكال الهندسية	٣١,٨
٨	أواني السعة (البلاستيك والألومنيوم)	١٩,٠
٩	مجموعة السلالم المتدرجة في الحجم	١٣,٣
١٠	الموازين	٤,٩

جدول رقم (٧)

نسب استجابة الأمهات على ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى

م	نوع اللعبة	نسبة الاستجابة لكل لعبة (%)
١	منزل للعب الأطفال	٢٢,٨
٢	أثاث بيت كامل	٢٣,٨
٣	أدوات مائدة	٤١,٠
٤	طقم وجبة غذائية	٢٨,٢
٥	لعب مع ملابسها	٤٧,٠
٦	حامل لكي الملابس مع مكواة	١٦,٦
٧	شنطة طبيب	٤١,٢
٨	صندوق أدوات نجارة	٢٦,٠
٩	أشجار وبيوت مركبة بأنماط مختلفة	٢٢,٢
١٠	تليفون	٥٠,١
١١	بركة صيد السمك	٢٦,٢
١٢	عربات الجر	١٩,١
١٣	لعبة البولنج	١٥,٦
١٤	لعبة الأصابع والمطرقة	٨,٨
١٥	أنواع من مواصلات النقل الكبيرة	٤٠,٢
١٦	لعبة أصابة الهدف	٢١,٨
١٧	مجسم للمزرعة وحيواناتها وأدوات الزراعة فيها	٣٢,٦
١٨	مجسم لحديقة الحيوان	٢٩,٢
١٩	مجسمات لطيور مختلفة	١٩,٦
٢٠	ألعاب الرمل والماء (مشط - جاروف - منخل - زورق)	٤٣,٦

كما يبين الجدول رقم (٧) نسب استجابة الأمهات على ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى. ويتضح في هذا الجدول أن أعلى نسبة استجابة كانت ٥٠,١% من إجمالي العينة على لعبة التليفون، وأقل نسبة استجابة كانت ٨,٨% على لعبة الأصابع والمطرقة. أما الألعاب التي حصلت على نسب استجابة من ٤٠% إلى أقل من ٥٠% فبلغت خمسة ألعاب وكانت على التوالي: لعب مع ملابسها بنسبة ٤٧%، ألعاب الرمل والماء بنسبة ٤٣,٦%، شنطة طبيب بنسبة ٤١,٢%، أدوات مائدة بنسبة ٤١,٠%، أنواع من مواصلات النقل الكبيرة بنسبة ٤٠,٢%، وألعاب التي حصلت على نسب استجابة من ٢٠% إلى أقل من ٤٠% فبلغت لعبتين فقط هما منزل للعب الأطفال بنسبة ٢٢,٨% ومجسم للمزرعة وحيواناتها وأدوات الزراعة فيها بنسبة

٢٢.٦٪. أما الألعاب التي حصلت على نسب إستجابة من ٢٠٪ إلى أقل من ٢٠٪ فقد كانت سبعة ألعاب هي على التوالي: مجسم لحديقة الحيوان بنسبة ٢٩.٢٪، طقم وجبة غذائية بنسبة ٢٨.٢٪، بركة صيد السمك بنسبة ٢٦.٢٪، صندوق أدوات نجارة بنسبة ٢٦.٠٪، أثاث بيت كامل بنسبة ٢٣.٨٪، أشجار وبيوت مركبة بأنماط مختلفة بنسبة ٢٢.٢٪، لعبة إصابة الهدف بنسبة ٢١.٨٪، والألعاب التي حصلت على نسب إستجابة من ١٠٪ إلى أقل من ٢٠٪ بلغت أربعة ألعاب هي على التوالي: مجسمات لطيور مختلفة بنسبة ١٩.٦٪، عربات الجر بنسبة ١٩.١٪، حامل لكي الملابس مع مكواة بنسبة ١٦.٦٪، لعبة البولينج بنسبة ١٥.٦٪.

جدول رقم (٨)

نسب استجابة الأمهات على الألعاب التربوية

م	نوع اللعبة	نسبة الاستجابة لكل لعبة (%)
١	الخزانة الهندسية	٥.٧
٢	خزانة أوراق النبات	٣.٠
٣	الغلب الصوتية	١٥.٦
٤	الأجراس الموسيقية	١٩.١
٥	السلم البني	٣.٦
٦	اشكال مثلثة	١٥.٢
٧	اسطوانات داخل بلوكات البرج الوردي	٣.٢
٨	علبة الخرز البلاستيك	١٢.٩
٩	شبكة الأشكال الزخرفية	٥.١
١٠	أشكال هندسية مع مسامير	٧.٦
١١	أشكال هندسية للتكوين الحر	١٥.٨
١٢	أشكال متنوعة للحل والتركيب	٤٠.٠
١٣	صور مقطعة للحل والتركيب	٣٩.١
١٤	بلوكات كبيرة لتبناه	٩.٢
١٥	طابوق بلاستيك	١١.٠

أما جدول رقم (٨) فهو يبين نسب إستجابة الأمهات على الألعاب التربوية. حيث بلغت أعلى نسب استجابة على لعبتين هما: أشكال متنوعة للحل والتركيب بنسبة ٤٠.٠٪، وصور مقطعة للحل والتركيب بنسبة ٣٩.١٪. أما بقية الألعاب فقد كانت نسب الاستجابة عليها أقل من ٢٠٪. فالألعاب التي حصلت على نسب استجابة من ١٠٪ إلى أقل من ٢٠٪ بلغت ستة ألعاب هي على التوالي: الأجراس الموسيقية بنسبة ١٩.١٪، أشكال هندسية للتكوين بنسبة

(٣) الطفل الأخير يحصل على أقل نسب إستجابة بالمقارنة بالأول والأوسط في جميع الألعاب، فيما عدا لعبتي الخرز القصير ومجموعة السلال المتدرجة فقد كان ترتيبه الثاني في اللعبتين.

ومما سبق نرى على وجه العموم أن الطفل الأول والطفل الأوسط يأخذان اهتماماً أكبر عند الأمهات من الطفل الأخير، وذلك بتوفير عدد أكبر من ألعاب هذه المجموعة لهما عن الطفل الأخير.

جدول رقم (٩)

العلاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة ونسب الاستجابة على ألعاب العد والتطابق والتصنيف

م	نوع اللعبة	نسبة الاستجابة لكل لعبة (%)							
		الأول		الأوسط		الأخير			
		عدد	%	عدد	%	عدد	%		
١	عداد الخرز	٩١	٣٩.٩	٨٥	٣٧.٢	٥٣	٢١.٨	٢٢٨	١٠٠.٠
٢	سلم الخرز القصير	٢٦	٤٢.٦	١٧	٢٧.٩	١٨	٢٩.٥	٦١	١٠٠.٠
٣	عداد مع حلقات متحركة	٥٠	٢٢.٨	٥٨	٢٩.٢	٤٠	٢٧.٠	١٤٨	١٠٠.٠
٤	علبة العيدان الرفيعة	٢٤	٢٧.٦	٤٦	٥٧.٦	٢٢	٢٥.٢	٨٧	١٠٠.٠
٥	علبة التطابق	٦١	٢١.٨	٧٦	٣٩.٦	٥٥	٢٨.٦	١٩٢	١٠٠.٠
٦	صندوق البريد	١٠	٤٧.٦	٧	٣٢.٣	٤	١٩.٠	٢١	١٠٠.٠
٧	صندوق التطابق لأشكال الهندسية	١٠٢	٣٦.٣	١١٩	٣٩.٧	٧٨	٢٦.٠	٣٠٠	١٠٠.٠
٨	أواني السعة (البلاستيك والألومنيوم)	٧٢	٤٠.٢	٦٤	٣٥.٨	٤٣	٢٤.٠	١٧٩	١٠٠.٠
٩	مجموعة السلال المتدرجة في الحجم	٥١	٢٢.٥	٤٣	٣٤.١	٤٢	٢٣.٣	١٢٦	١٠٠.٠
١٠	الموازين	٢٠	٤٣.٥	١٦	٣٤.٨	١٠	٢١.٧	٤٦	١٠٠.٠

ب- ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى

الجدول رقم (١٠) يبين العلاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة ونسب الاستجابة على ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى. ويتضح من هذا الجدول بالنسبة لترتيب الطفل في الأسرة ونسب حصوله على ألعاب هذه المجموعة ما يلي:

جدول رقم (١٠)

العلاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة ونسب الاستجابة على ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى

م	نوع اللعبة	نسبة الاستجابة لكل لعبة (%)					
		الأول		الأوسط		الأخير	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
١	منزل للعب الأطفال	١١٠	٣٥,٥	١٢٤	٤٠,٠	٧٦	٢٤,٥
٢	اثاث بيت كامل	٦٩	٢٠,٧	٨٩	٢٩,٦	٦٧	٢٩,٨
٣	أدوات مائدة	١٢٩	٣٣,٣	١٦٠	٤١,٣	٩٨	٣٥,٣
٤	طقم وجبة غذائية	٩٢	٢٤,٦	١٠١	٢٨,٠	٧٣	٢٧,٤
٥	تعب مع ملاسها	١٢٧	٣٠,٩	١٨٢	٤٦,٠	١٢٥	٣٨,٢
٦	حامل لكي الملايس مع مكواة	٥٥	١٥,٠	٥٨	١٦,٩	٤٤	١٢,٠
٧	شحنة طبيب	١٢٧	٣٣,٩	١٦٩	٤٣,٤	٨٣	٢١,٣
٨	صندوق أدوات نجارة	٨٣	٢٠,٠	٩٥	٢٨,٨	٦٧	٢٧,٣
٩	أشجار وبيوت مركبة بأنماط مختلفة	٨٤	٢٠,٠	٧١	٢٣,٨	٥٥	١٦,٢
١٠	قلبيون	١٧٨	٣٧,٦	١٧١	٣٦,٢	١٢٤	٣٦,٢
١١	بركة صيد السمك	٩٧	٢٩,٣	٨٧	٢٥,٢	٦٣	٢٥,٥
١٢	عربات الجر	٦٦	١٦,٧	٦٦	١٦,٧	٤٨	١٤,٧
١٣	لعبة البونج	٥٩	١٥,٠	٤٩	١٣,٣	٣٩	١١,٥
١٤	لعبة الأصابع والمطرقة	٣٣	٨,٨	٣٠	٨,١	٢٠	٦,١
١٥	أنواع من مواصلات النقل الكبيرة	١٢٢	٣٥,٠	١٤٣	٣٧,٦	١٠٢	٢٧,٤
١٦	لعبة أصابة الهدف	٧٧	٢٧,٤	٧٣	٢٥,٤	٥٦	١٦,٢
١٧	مجسم للمزرعة وحيواناتها وأدوات الزراعة فيها	١١٧	٣٨,٠	١١٧	٣٨,٠	٧٤	٢٤,٠
١٨	مجسم لحديقة الحيوان	١٠٠	٢٦,٢	١٠٣	٢٧,٣	٧٣	٢٦,٢
١٩	مجسمات لطيور مختلفة	٧٣	١٩,٥	٦٨	١٨,٨	٤٤	١٣,٨
٢٠	ألعاب الرمل والماء (مشط - جاروف - منخل زرق)	١٤٨	٣٥,٩	١٥٩	٣٨,٦	١٠٥	٢٥,٥

(١) الطفل الأول يستحوذ على أعلى نسب استجابة بالمقارنة بالأوسط والأخير، وبذلك يكون ترتيبه الأول في الألعاب التالية،

- أشجار وبيوت مركبة بأنماط مختلفة

- تليفون

- بركة صيد السمك

- لعبة البولينج

- لعبة الأصابع والمطرقة

- لعبة أصابة الهدف

- مجسمات لطيور مختلفة

كما تساوت النسب مع الطفل الأوسط، وبالتالي الترتيب في الألعاب التالية:

- عربات الجر

- مجسم للمزرعة وحيواناتها وأدوات الزراعة فيها.

(٢) الطفل الأوسط يستحوذ على أعلى نسب استجابة بالمقارنة بالأول والأخير، وبذلك يكون ترتيبه الأول في الألعاب التالية:

- منزل للعب الأطفال

- أثاث بيت كامل

- أدوات مائدة

- طقم وجبة غذائية

- لعب مع ملابسها

- حامل لكي الملابس مع مكواة

- شنطة طبيب

- صندوق أدوات نجارة

- مجسم لحديقة الحيوان

- ألعاب الرمل والماء

(٣) الطفل الأخير يحصل على أقل نسب استجابة بالمقارنة بالأول والأوسط في جميع الألعاب.

ومما سبق نرى على وجه العموم أن الطفل الأول والطفل الثاني يأخذان اهتماماً أكبر عند الأمهات من الطفل الأخير، وذلك بتوفير عدد أكبر من ألعاب هذه المجموعة لهما عن الطفل الأخير.

كما تساوت النسب مع الطفل الأخير في لعبة السلم البني، ومع الطفل الأوسط في لعبة الاسطواناته داخل بلوكاته البرج الوردي.

(٢) الطفل الأوسط يستحوذ على أعلى نسب إستجابة بالمعارنة بالأول والأخير، وبذلك يكون ترتيبه الأول في الألعاب التالية:

- الأجراس الموسيقية
- أشكال مثلثة
- عليه الخرز البلاستيك
- شبكة الأشكال الرخرفية
- أشكال هندسية مع مسامير
- أشكال هندسية للكوين الحر
- أشكال متنوعة للحل والتركيب
- صور مقطعة للحل والتركيب

(٣) الطفل الأخير يحصل على أقل نسب استجابة بالمقارنة بالأول والأوسط في جميع الألعاب عدا لعبة السلم البني حيث تساوى في النسبة مع الطفل الأول.

ومما سبق نرى على وجه العموم أن الطفل الأول والطفل الثاني يأخذان اهتماماً أكبر عند الأمهات من الطفل الأخير، وذلك بتوفير عدد أكبر من ألعاب هذه المجموعة لهما عن الطفل الأخير.

ويعتقد الباحث أن توفير عدد أقل من الألعاب المحتملة للطفل الأخير قد يرجع إلى وجود نفس هذه الألعاب من قبل في المنزل، حيث أنه تم شراؤها للطفل الأول أو الطفل الثاني، مع المحافظة عليها والاحتفاظ بها ولا داعي لتكرار شرائها للطفل الأخير. وهذا الاعتقاد من نجاحه يجعل السؤال الثالث محل دراسة مستقبلية للتأكد من العلاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة وبين كل لعبة من الألعاب محل الدراسة، وهل يتم الاحتفاظ بالألعاب القديمة للطفل الجديد أم لا.

رابعاً: أما أسئلة الدراسة الثلاثة الأخيرة (٤، ٥، ٦) فكانت كالآتي:

س٤: ما الفرق بين الأبطال في الألعاب التي توفرها الأسرة وفق تعليم الأم؟

س٥: ما الفرق بين الأبطال في الألعاب التي توفرها الأسرة وفق مستوى دخل الأسرة؟

س٦: ما الفرق بين الأبطال في الألعاب التي توفرها الأسرة وفق المنطقة التعليمية؟

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار كاي^٢ لبيان العلاقة بين كل من المتغيرات الشخصية ومجموعات ألعاب الأطفال

م	المتغيرات الشخصية	ألعاب العد والتطابق والتصنيف	ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى	الألعاب التربوية
١	مستوى تعليم الأم	١٦,٨٠٥	٩,٨١٥	٢٠,٥٦٦
٢	ترتيب الطفل في الأسرة	١٣,٠٨٧	١٥,٢٨٥	٩,٢٢٢
٣	المنطقة التعليمية	١٧,٣٦٨	٣١,٠٧٣	٢٢,٥٤٦
٤	دخل الأسرة الشهري	٧,٩٥٦	٢,٢٨٠	١١,٠٥١

القيم في خلايا الجدول هي قيم كاي^٢

♦ مستوى الدلالة ٠,٠٥

♦♦ مستوى الدلالة ٠,٠١

العلاقة بين المتغيرات الشخصية ومجموعات الألعاب الثلاثة

يبين الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار كاي^٢ لبيان العلاقة بين كل من المتغيرات الشخصية ومجموعات الألعاب الثلاثة. حيث أسفرت النتائج عن وجود بعض العلاقات الدالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١.

وفيما يلي بيان بهذه العلاقات:

(١) مستوى تعليم الأم

- ♦ توجد علاقة بين مستوى تعليم الأم وبين كل من مجموعة ألعاب العد والتطابق والتصنيف ومجموعة الألعاب التربوية. فكلما ارتفع مستوى تعليم الأم زاد نصيب الطفل من هذه الألعاب.
- ♦ نصيب الطفل من ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى لا يعتمد على مستوى تعليم الأم.

(٢) ترتيب الطفل في الأسرة

- ♦ توجد علاقة بين ترتيب الطفل في الأسرة وبين كل من مجموعة ألعاب العد والتطابق والتصنيف ومجموعة ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى. فالطفل الأول له نصيب أكبر من هذه الألعاب عن الأوسط. وأيضاً الأوسط له نصيب أكبر من هذه الألعاب عن الأخير.

- ♦ نصيب الطفل من الألعاب التربوية لا يعتمد على ترتيبه في الأسرة

(٣) المنطقة التعليمية

- ♦ توجد علاقة بين المنطقة التعليمية وبين كل من مجموعة ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى ومجموعة الألعاب التربوية. ومما يلفت النظر في هذه العلاقات أن المناطق التعليمية التي يتركز فيها البدو بنسبة كبيرة (الفروانية - الأحمدية - الجهراء) هي التي

يكون فيها نصيب الطفل من هذه الألعاب أكبر من المناطق التعليمية التي يتركز فيها الحضر (العاصمة - حولي) وربما يعود ذلك إلى توافر هذه الألعاب بأسعار جيدة ومعقولة.

◆ نصيب الطفل من ألعاب العد والتطابق والتصنيف لا يعتمد على المنطقة التعليمية.

(٤) دخل الأسرة الشهري

أظهرت النتائج عدم وجود علاقات دالة إحصائية بين دخل الأسرة الشهري وبين كل مجموعة من مجموعات الألعاب الثلاثة. وهذا يعني أن نصيب الطفل من أي مجموعة من الألعاب لا يعتمد على دخل الأسرة الشهري. ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً. حيث أن الأسر ذات الدخل الأقل تعطى نفس الاهتمام للطفل كما الأسر ذات الدخل العالي.

جدول رقم (١٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المجموعات الثلاثة لألعاب الأطفال

م	مجموعات الألعاب	١	٢	٣
١	ألعاب العد والتطابق والتصنيف	-		
٢	ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى	٠,٦٢٩◆◆		
٣	الألعاب التربوية	٠,٦٩٤◆◆	٠,٧٢٥◆◆	-

◆◆ مستوى الدلالة ٠,٠١

خامساً: العلاقة بين مجموعات الألعاب الثلاثة

يبين الجدول رقم (١٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين المجموعات الثلاثة لألعاب الأطفال. ويلاحظ في هذا الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١. وقد أظهرت النتائج أن أعلى معامل ارتباط هو ٠,٧٢٥ بين مجموعة ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى وبين مجموعة الألعاب التربوية، وأقل معامل ارتباط هو ٠,٦٢٩ بين مجموعة ألعاب المنزل والألعاب الاجتماعية الأخرى وبين مجموعة ألعاب العد والتطابق والتصنيف. وعلى وجه العموم هناك علاقات ارتباطية معنوية بين نصيب الطفل الكويتي من مجموعة الألعاب الثلاثة.

التوصيات

بعد استعراض نتائج الدراسة وضحت الحاجة إلى:

- ١- تكثيف الأنشطة التي تساهم في نوعية أولياء الأمور بأهمية اللعب والألعاب بالنسبة لطفل مرحلة رياض الأطفال.
- ٢- القيام بدراسة مماثلة للتأكد من أثر ترتيب الطفل في الأسرة ونصيبه من الاهتمام والرعاية الأسرية.
- ٣- مشاركة أولياء الأمور ببعض الأنشطة كمتطوعين في رياض الأطفال.
- ٤- عمل دراسات طولية للتأكد من أثر اللعب بأنواعه في الطفولة المبكرة على شخصية الطفل الكويتي خاصة والعربي عامة.

- 12- Peters, D., Bollen, G & Murphy, R. (1991). Head start's influence of parental competence and child competence advances in reading language research, 5,91-123.
- 13- Seefeldt, C. (1987). Early childhood education, teachers college, Columbia University, New York.
- 14- Vandra, J., Barnett, D. & Cicchetti, D. (1990). Self-concept, motivation, and competence. Among preschoolers from maltreating and comparison families. Child Abuse and Neglect 14 (4), 525-540.
- 15- Vygotsky, L.(1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- 16- Williamson, P. & Silvern. B. (1991). Creative dramatic play and language. Hillsdale, NJ.

أطفالنا والتلفزيون؛ تنمية مهارات المشاهدة الإيجابية الناقد

د. بهية الجشي

عضو الهيئة الاستشارية - مجلة الطفولة العربية

مقدمة

إذا كان لكل عصر من السمات ما يميزه ويحدد ملامحه وتوجهاته. فإن سمة هذا العصر تتمثل دون شك في هذا التطور التكنولوجي الهائل، والتغيرات المتسارعة في وسائل الاتصال التي استطاعت أن تختصر المسافات وتزيل الحدود وتحول العالم إلى قرية صغيرة، ممهدة بذلك لمشروع العولمة الذي بات يثير من الجدل ما بين الرفض والقبول ما هو جديد بالتأمل والأخذ بالاعتبار. فإن هذه الثورة التكنولوجية أصبحت حتمية تزداد رسوخاً وقوة في حياتنا. بحيث لم يعد بالإمكان الحديث عن إغلاق النوافذ أمام التيارات القادمة أو النفاذ من تأثيرها. إلا أن السرعة التي تتوالى بها هذه التطورات تتطلب منا استجابة موازية، لإعداد أبنائنا لمستجدات القرن القادم وتحدياته. المتمثلة في هذه الثورة المعلوماتية المتدفقة، والانفتاح الإعلامي غير المحدود.

ومع أن الحديث عن التلفزيون وتأثيراته، يعتبر سابقاً لهذا الانفتاح، إلا أن التطور الذي طرأ على البث التلفزيوني، وانتشار القنوات الفضائية جعل مناقشة موضوع علاقة التلفزيون بالناشئة أكثر إلحاحاً وضرورة من أي وقت مضى. ففي هذا العصر الذي يشهد ثورة في وسائل الإعلام والاتصال، وسيطرتها على الحياة المعاصرة. فإن التلفزيون يعتبر من أهم وسائل الاتصال ذات التأثير والفاعلية المميزة، ويشكل عاملاً رئيسياً في القسنة، بسبب تداخله مع الدور الذي تضطلع به الأسرة والمدرسة في لعملية التربية، كما يبرز كوسيلة ثقافية على درجة كبيرة من الأهمية. لكونها مغايرة للوسائل الثقافية الأخرى. من حيث أنها متاحة وموجهة للجميع، وليس لمجموعة معينة. ذلك أن جمهور التلفزيون يضم نسبة كبيرة من غير المتعلمين. ولذا فإن المسئولية المناطة به هي أن يساهم بفاعلية في نشر القيم الثقافية، بحيث تصل إلى

الناس بجميع فئاتهم وعلى اختلاف رغباتهم وميولهم وحاجاتهم.

وقد ركزت معظم البحوث التي تناولت تأثير التلفزيون على الأطفال، على الجوانب السلبية لهذا التأثير، وبصفة خاصة على مقدار العنف في البرامج وما يتركه من أثر على سلوك الطفل. كما اهتمت بالتغيرات التي حدثت في النشاط اليومي للأطفال نتيجة جلوسهم المستمر أمام الشاشة، وما سببه لهم من حرمان من أنشطة أخرى ذات أهمية بالنسبة لنموهم، كاللعب والقراءة وغيرها. فضلاً عما يسببه هذا الجلوس المستمر من تهديد لصحة الطفل البدنية والعقلية، وتأثير في حواسه البصرية والسمعية، وتحديد لتحركه، مما يؤدي به إلى اليلادة والكسل^(١).

فإن الطفل يقضي في مشاهدة التلفزيون وقتاً أكثر مما يمضيه في المدرسة. وبالنسبة للطفل العربي، فإنه يشاهد مما معدله ٣-٤ ساعات يومياً خلال أيام الدراسة بالإضافة إلى أيام العطل^(٢). وفي بحث أجريته الجامعة الأمريكية بالقاهرة، اتضح أن الطفل يقضي ٢٣ ساعة أمام التلفزيون أسبوعياً، وهو وقت يزيد عن الذي يقضيه في اللعب أو المدرسة أو في المحادثة مع الوالدين أو مذاكرة دروسه، كما تبين أن متوسط عدد ساعات مشاهدة الأسرة للتلفزيون حوالي ٦ ساعات يومياً^(٣). وفي دراسة أجريت على عينة من أطفال البحرين، اتضح أن متوسط الساعات التي يمضيها الطفل يومياً في مشاهدة التلفزيون بلغ حوالي ثلاث ساعات ونصف الساعة^(٤).

فإذا ما أخذنا في الاعتبار مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال أمام التلفزيون، ونوعية البرامج التي يشاهدونها، فإن العلاقة بين التلفزيون وسلوك الأطفال تثير قلق الآباء والمربين وعلماء نفس الطفولة، خاصة مع تزايد مقدار العنف في هذه البرامج، وهو العنف الذي يتخذ أشكالاً متعددة منها ما هو لفظي ومنها ما هو ناتج عن مشكلة أو لحل مشكلة، ومنها ما هو مقمع لمجرد الإثارة والتسلية. بالإضافة إلى العنف الذي تحفل به نشرات الأخبار.

وقد اثبتت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع أن تكرار تعرض الأطفال للمشاهدة العنيفة في البرامج يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف وسيلة سريعة وبسيطة لحل المشكلات، وقد يتعلمون من العنف الذي يشاهدونه ويحاولون تقليده^(٥)، كما يتولد لديهم شعور بالتسامح تجاه العنف في الحياة، ويصبحون أقل حساسية تجاه آلام الآخرين، إذ يجدون التبرير والدعم للتصرفات المماثلة، ويرون أن العنف له ما يبرره. ويمكن أن تكون له نتائج جيدة إذا ما كانت النوايا مقبولة اجتماعياً، خاصة إذا ما كانت التصرفات صادرة عن البطل الذي يمثل الخير، وفي كثير من الأحيان يقدم السلوك العدواني في قالب جذاب ومشوق مما يدفع الأطفال لتركييز انتباههم عليه.

إلا أنه إذا كان التلفزيون يمتلك خاصية تعليم السلوك العدواني والممارسات السلبية، فليس هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بعدم قدرته على توصيل المفاهيم السلوكية الإيجابية بصورة فعالة أيضاً. إذ أكدت الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين التعرض لنماذج إيجابية في التلفزيون وبين التصرف الذي يبديه الطفل بعد المشاهدة^(٦). فإن رؤية نماذج تتميز بحبها للآخرين من

شأنها أن تعلم الأطفال اكتساب هذا السلوك وإبداء الطيبة والمحبة تجاه الآخرين. كما أن مشاهدة نماذج تمثل الشجاعة والتضحية بالنفس والإخلاص كفيلة بتشجيع مثل هذا السلوك لدى المشاهدين الصغار. ولا شك أن عرض نماذج كهذه من شأنه أن يشجع الطفل على انتقاد الذات وضبط النفس، ويمكن أن يؤثر في أحكامه الأخلاقية، ويساعده على ضبط نفسه تجاه السلوك غير المرغوب^(٧). فالتلفزيون يمتلك القدرة على تعليم الأطفال أنماطاً من السلوك من شأنها أن توفر له البدائل التي تحتوي على مضامين مقبولة اجتماعياً وتشكل دروساً إيجابية لهم، كما يستطيعون من خلال البرامج اكتشاف العالم بصورة مليئة بالمتعة والفائدة، إذ تضع أمامهم احتمالات كثيرة حول تنوع الحياة. فربما لن يكون باستطاعة الطفل أن يرى من خلال عائلته الصغيرة المحدودة ما يتمتع به العالم من تنوع واختلاف بين الناس^(٨).

ولا شك أن نظرة معظم الناس إلى التلفزيون كوسيلة من وسائل التسلية. جعلتهم يرسمون ويكيفون النظام اليومي لحياتهم حول برامجهم. وهذا الانتشار السريع للتلفزيون وطفئانه على البرنامج اليومي للعديد من الأسر، جعل منه روتيناً طبيعياً وعادة مألوفة، مما صرف الأذهان عن التفكير في أهميته كوسيلة من وسائل التربية والتنشئة الاجتماعية. غير أن الكثيرين بدأوا الآن يعون الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه الوسيلة الهامة في تقديم نوع من التعليم الاجتماعي المستمر بالإضافة إلى كونها عاملاً مساعداً على تخطي العزلة الاجتماعية والجغرافية^(٩).

من هنا، فإن النظرة إلى التلفزيون على أنه مجرد وسيلة استلاب أو آلة للتسلية والترفيه بمعنى "تمضية الوقت" قد بدأت تتغير، وأصبح التركيز الآن على اكتشاف مدى ما يتمتع به من إمكانات لاستخدامه كمصدر لتعلم واكتساب المعرفة، إذ أن هناك العديد من المهارات العلمية، ومهارات التفكير ومواجهة المواقف التي لا يمكن توصيلها للناس بدون وسيط ذي فاعلية. ولا شك أن التلفزيون هو وسيط جيد لبلوغ هذا الهدف، بسبب قدرته على التوصيل والإقناع، وهي قدرة لا تتفوق عليها أو توازيها إلا قدرة الاتصال الشخصي ذي التأثير المباشر، بل أن ما يقدمه من برامج ومعلومات يمكن أن يجعل محل الخبرات المباشرة في حال عدم توفرها^(١٠).

ورغم أن برامج الأطفال تهدف في غالبيتها إلى التسلية والترفيه إلا إنه عبر هذا الترفيه يمكن توصيل الكثير من المضامين التربوية الهادفة ونماذج السلوك الإيجابي. ولذا فبرامج الأطفال ينبغي أن تعد بعناية، يراعى فيها مراحل نموهم المختلفة ومتطلبات كل مرحلة واحتياجاتها. ومستوى فهم الأطفال في كل مرحلة لما يقدم لهم.

العوامل المؤثرة في عملية المشاهدة:

إن إحدى أهم المشاكل التي تواجه الباحثين في مسألة علاقة الطفل بالتلفزيون، هي أن الأطفال ليسوا هم الجمهور المستهدف لمعظم البرامج التي يشاهدونها، إذ أنهم لا يشاهدون برامجهم بحسب. وإنما أيضاً تلك الموجهة للكبار^(١١).

وإذا ما تساءلنا: لماذا يقبل أطفالنا على مشاهدة برامج الكبار؟ فقد يبدو من الصعب وضع إجابة محددة لهذا التساؤل، إلا أنه يمكننا أن نقول إن أحد الأسباب المؤدية لذلك هو عدم

قدرة الطفل على التفاعل مع البرامج الموجهة له، لأنها لا تلبي احتياجاته ولا تحقق له المتعة التي ينشدها، إذ أن معظم ما يقدم في تلفزيوناتنا العربية، إنما يعكس مفاهيم الكبار عن احتياجات الطفل بصورة عامة دون مراعاة لقدراته في المراحل العمرية المختلفة، ودون فهم احتياجاته النفسية والثقافية وميوله الخاصة، ولذا فالكبار يختارون ما يعتقدون إنه الأفضل للطفل ويفرضونه عليه. وغالباً ما تعتمد برامج الأطفال على الوعظ والنصائح والتعليم المباشر، فضلاً عن كونها خليطاً من المواد لا رابط بينها ولا يحتويها منهج محدد أو هوية واضحة بحيث يمكن دراستها وتحديد أثرها على الطفل العربي، بالإضافة إلى أن الوقت المخصص لبرامج الأطفال في التلفزيونات العربية يمثل مؤشراً على أنه ما زال هناك عدم إدراك لتأثير هذا الجهاز على تنشئة الأبناء^(١٢).

ورغم ما يبدو لنا من أن الناس يتشابهون في الطريقة التي يتلقون بها الرسالة التلفزيونية، إلا أن هناك العديد من العوامل الخارجية التي تحدد عملية المشاهدة وتؤثر فيها، وبالتالي تساهم في تحديد الأثر الذي يتركه التلفزيون لدى المشاهد. ومن هذه العوامل، الخلفية الثقافية والاجتماعية، والمحيط أو الوسط الذي تتم فيه المشاهدة فردية أو جماعية، والطريقة التي تصل بها الرسالة إلى المتلقي، وكذلك الأهمية التي يحتلها التلفزيون داخل العائلة. خاصة إذا ما كان هو الوسيلة الوحيدة للتصلي، أضف إلى ذلك عمر المتلقي. فضلاً عن أن المشاهد لا يكون مجرداً من تجربته الخاصة، والتي يستمد منها من وسطه الاجتماعي والعائلي ومن الأقران والمدرسة وغيرها، وكل هذه العوامل تكون بمثابة المصفاة التي يمر عبرها البرنامج التلفزيوني. فالتلفزيون إذا يمارس تأثيره بطرق عديدة، منها ما هو مباشر ومنها ما هو غير مباشر، متأثراً أو مؤثراً في العوامل الأخرى الفاعلة في العملية الاجتماعية.

وإذا كانت الخصائص الذاتية للتلفزيون وما يتمتع به من جاذبية، تجعل منه أداة توصيل هامة، فإن طريقة استخدامنا له هي التي تجعل منه أداة تواصل، وتحدد قيمته العلمية ودوره في إثراء حياتنا وحياة أطفالنا بالذات. وتو تكاتف جهود المؤسسات الرئيسية الأسرية والمدرسة، فإن بالإمكان تحويله إلى بوابة لاقتحام عوالم وأجواء جديدة ومثيرة بالنسبة للطفل، وجعله أداة تربوية فعالة إذا ما أحسننا استخدامه، لكونه وسيلة غنية بالصورة والكلمات والتعبيرات. وبسبب جاذبيته الناتجة عن اعتماده على وسيلتين هامتين، وهما الكلمة المسموعة والصورة المرئية، فقد ثبت أنه كلما اعتمدت الوسيلة على أكثر من حاسة من الحواس الإنسانية كلما كانت أكثر فاعلية وتأثيراً^(١٣).

ومهما تعددت الآراء واختلفت درجة تأثر الطفل بعملية المشاهدة، فإن البحوث والدراسات أجمعت على حقيقة هامة، وهي أن كل تلفزيون هو تلفزيون تعليمي بالدرجة الأولى، ولكن السؤال هو: ماذا يعلم التلفزيون؟^(١٤). هذه المقولة تعكس إلى حد كبير الحيرة التي تواجه الباحثين في تحديد دور التلفزيون، والتأثير الاجتماعي والتربوي والنفسي لهذه الوسيلة على المجتمع وعلى الناشئة بوجه خاص.

من هنا فإن قدراً كبيراً من نجاحنا واستفادتنا من التلفزيون وغيره من وسائل الاتصال يعتمد على الكيفية التي نستخدم بها ما تتيحه لنا هذه الوسائل من فرص. فيمكن للتلفزيون أن يكون رافداً للعممية التربوية داخل المدرسة، والتي لم تعد قاصرة على توفير المعلومات، بل اتسعت وأصبحت أكثر شمولاً لتتضمن إمداد الفرد بالمهارات الحياتية وأساليب التفكير المنظم والاتجاهات السليمة، وهي مهارات يستطيع التلفزيون أن يساهم في ترسيخها عن طريق توفير المعلومات والخبرات التي يمكنها أن توصل أو تعزز القيم والأساليب والممارسات السلوكية المرغوبة، فضلاً عن قدرته على أن يكون وسيطاً في تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الأطفال والكبار المحيطين بهم سواء داخل الأسرة أو في المدرسة أو المجتمع ككل، وتمويدهم على كيفية التعامل والتفاعل والتعايش مع الآخرين، ومساعدتهم على تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم كأعضاء في المجتمع، واكتشاف ما لديهم من قدرات ومواهب عن طريق البرامج التي تبرز هذه الميزات وتشجعها^(١١). بالإضافة إلى أن مشاهدة التلفزيون تضعهم في قلب العالم وما يجري فيه من أحداث، مما يؤدي ولا شك إلى اهتمامهم بالقضايا العامة واتساع أفقهم خارج حدود مجتمعهم الصغير، وكذلك إمكانية تقديمه لنماذج وخيارات واحتمالات متعددة لأنماط الحياة التي ربما لا يتاح للأطفال التعرف عليها في بيئتهم.

ومع إن التلفزيون لا يمكن له في فترة قصيرة أن يستبدل قيماً تقليدية بقيم جديدة، إلا أنه من المحتمل أن يؤدي تكرار تعرض الطفل إلى نفس السلوك على الشاشة إلى تأثير في سلوكه وتوجهاته وتفكيره^(١٢).

فالاستعمال المرسوم والذكي للتلفزيون من شأنه أن يساهم في تنمية مدارك الطفل، وتزويده بحب الاستطلاع والاكتشاف والبحث عن المعلومات واستقصاء الحقائق حول الموضوعات التي تعترضه والتي تثير اهتمامه وفضوله، وبذلك يفتح أمامه نوافذ لمزيد من الإطلاع. فحين كان الطفل سابقاً يستقي معلوماته ونماذج سلوكه من المدرسة والأسرة والمجتمع، فإن التلفزيون أصبح اليوم مصدراً هاماً من مصادر المعلومات والتنشئة، والتي لا يمكن تجاهلها في ضوء هذا الانفتاح الفضائي وتعدد مصادر البث التلفزيوني الذي أصبح من الصعب إخضاعه للتقنين والمراقبة الدقيقة، مما يحتم علينا أن نحاول قدر المستطاع الاستفادة من هذه الوسيلة، لتحويلها من مجرد أداة ترفيه وتسلية إلى وسيلة لتوصيل المفاهيم والقيم والأنماط السلوكية المرغوبة. فالتلفزيون ما هو إلا أداة تستجيب كيفما تعاملت معها. فهو لا يفعل شيئاً بالناس، بل أن الناس هم الذين يفعلون به ما يشاءون، فتأثيره هو ما نريد له نحن أن يكون وما نضعه به، فالتحكم الذاتي هو الذي ينقلنا من مشاهدة سلبية خارجة عن الإرادة، إلى مشاهدة فاعلة ومستفيدة ومتفاعلة مع البرامج. فلنحقق الاستفادة الكاملة من هذه الوسيلة علينا أن نراعي الخصائص الأساسية لنمو الطفل في كل مرحلة عمرية تتوفر لها ما يتناسب مع متطلباتها واحتياجاتها. فإن نمو الطفل بصورة صحيحة، مرتبط بوجود بيئة توفر له مقومات النمو، وتقدم له الحوافز والمثيرات التي تساهم في إشباع فضوله، وتساعد على نموه مسلحاً بالتجارب والخبرات. ولاشك أن التلفزيون يعتبر بيئة في حد ذاته بما يقدمه

إن محو الأمية البصرية من شأنه أن يزيد من قدرة الأطفال على المشاهدة النقدية، وفهم الرسالة التلفزيونية المباشرة منها وغير المباشرة بطريقة أكثر وعياً، وكذلك إتاحة الفرصة لهم للحصول منها على المعلومات، ويمكن استخدام البرامج ذات المضامين الإيجابية كجزء من الإجراءات التدريبية عندما يتعلق الأمر بتعليم الأطفال السلوك الجيد.

فالأطفال لا يمتلكون القدرة الكافية لفهم المعاني المجردة، بسبب ما يعوزهم من نمو عقلي وجسمي وانفعالي، وافتقارهم إلى الخبرات والقدرات التي تساعدهم على استيعابها، مما يجعل التلفزيون وسيلة تربوية وثقافية ناجحة، بما يحمله من مقومات تعتمد على الصورة والحركة والصوت^(١٨).

وقد بات الأمر من الإنحاج بحيث يستدعي سرعة البدء في إيجاد قاعدة للتعاون بين البيت والمدرسة لتطوير وتقنين عادات المشاهدة، وتبني فكرة منهج لمحو الأمية البصرية. لاستخدامه مع الأطفال منذ مرحلة الروضة، وذلك من أجل توعيتهم بهذه الوسيلة وتعويدهم على استعمالها بصورة صحيحة عن طريق المناقشة والتقد والتوضيح. فإن الأطفال في هذه المرحلة في أمس الحاجة إلى مهارات المشاهدة الواعية التي ترفع وتحسن من مستوى فهمهم لما يشاهدونه، كما أن مرحلة نموهم العقلي تجعلهم أكثر تعرضاً من الأطفال الأكبر سناً إلى التأثير، ولذا فإنهم يمكن أن يستفيدوا من منهج مخطط يناسب قدراتهم الإدراكية ويجعل منهم مشاهدين واعين. فقد ثبت إن جزءاً كبيراً من التعلم من التلفزيون يقع في السنوات الأولى، وإن السنوات بين ثلاث وثمان هي السنوات التي يكون التلفزيون فيها مسيطراً على حياة الطفل^(١٩).

ولعل أهم ما ينبغي أن يحتوي عليه هذا المنهج هو توضيح الخاصية التقنية للجهاز، ومعرفة كيف يتم إعداد البرامج وإنتاجها وبنائها، ليصبح الأطفال قادرين على التمييز بين الواقع وبين هذا السحر الذي يرونه على الشاشة، وهم بحاجة لأن يتعرفوا أيضاً على الحيل والتقنيات المستخدمة في مشاهد العنف والمشاهد الخارفة الذي يحدد كيف يستقبل البرامج، فما دنا لا نستطيع التحكم فيما يعرض أمام الأطفال على شاشة التلفزيون، فينبغي على الأقل توفير المعايير والضوابط التي تحكم عملية المشاهدة، وتساعد على الاختيار الدقيق لما يشاهدونه، ولذلك فإن وضع دليل للوالدين الراغبين في ضبط عملية المشاهدة لأطفالهم ومساعدتهم على تكوين عادات أفضل يبدو من الأمور الحيوية التي تسيّر جنباً إلى جنب مع ما توفره المدرسة من خلال البرنامج المقترح.

والفرض هو تشجيع الوالدين على استخدام التلفزيون كمحفز على التعلم والإبداع بالنسبة للأطفال، ومساعدتهم على تزويد أطفالهم بالمهارات التي تجعلهم أكثر قدرة على الاختيار بالنسبة للبرامج، فالهدف إذن ليس زيادة فترة المشاهدة، بل مساعدة الأطفال على الاستفادة من البرامج التي يشاهدونها فعلاً، وكذلك التحفيز على مشاركة نشطة بين الطفل والوالدين. لمواجهة ما قد يسببه التلفزيون من جراء المشاهدة السلبية، والتأكد من أن الأطفال يفهمون

مضمون البرنامج الذي يشاهدونه، ويستوعبون الفرق بين الحقيقة والخيال، بالإضافة إلى أن ميل الأطفال الطبيعي إلى مشاهدة التلفزيون يمكن استخدامه داخل العائلة أيضاً كعامل حافظ ومعرز لمهارات التفكير الناقد، بهدف نقل التركيز من المشاهدة السلبية إلى المشاهدة النشطة.

وفي نطاق الأسرة هناك أمور حيوية ينبغي الالتفات إليها، وأهمها ضرورة وجود الكبار مع الأطفال أثناء المشاهدة وعدم استخدام التلفزيون كجليس للأطفال، إذ لا شيء أسوأ من ترك الأطفال يشاهدون التلفزيون وحدهم، ولا سيما في المرحلة المبكرة من العمر، وهي المرحلة الحرجة والحساسة من حياتهم. لأننا لا نعرف ماذا يشاهدون وما هي الأفكار التي تدور في رؤوسهم، حين لا يجدون حولهم أحداً يستفسرون منه أو يبعث في نفوسهم الطمأنينة أمام مشهد مرعب، وبهذا يتحول الطفل إلى الإدمان على المشاهدة ويصعب عليه الانسحاب منها. ففي حالة القراءة يستطيع الإنسان التوقف وإعادة القراءة، واستعادة الصور في ذهنه وتأملها، مما يزيد من إمكانية تخزين المادة في الذهن واستيعابها. في حين أن هذا الاحتمال غير وارد في حالة مشاهدة التلفزيون، فعندما يتعرض الطفل لمشاهدة متعاقبة بسرعة لمواد جديدة عليه، لا يوجد لديه الوقت الكافي لاستعادة هذه المشاهد في ذهنه، لا سيما بالنسبة للأطفال دون سن السابعة، والذين ينظرون إلى العالم بطريقة غير منطقية، ويجدون صعوبة في التفرقة بين الواقع والخيال، وربما يستمعون إلى كلمات قد يسيئون فهم معناها، أو ينزعجون ويخافون مما يشاهدون ويسمعون. من هنا فإن ترك الطفل أمام التلفزيون بمفرده قد يسبب له نوعاً من التبلبل نتيجة عدم فهمه للفروق بين ما يراه على الشاشة وما يراه في واقع الحياة^(٢٠).

وتعتبر مسألة مشاركة الآباء للأبناء في عملية المشاهدة مشكلة عالمية، فقد أوضح Truet (1979) في دراسة له على أطفال أمريكيين، أن أكثر الآباء لا يدركون تأثير التلفزيون على أطفالهم، ولا يتخذون أي إجراء بشأن الإستعمال المثقن واختيار ما يشاهده هؤلاء الأطفال^(٢١).

وقد أوضحت الدراسة التي أجريت في البحرين على أن أكثر الأسر تعطي أبنائها مطلق الحرية للذهاب إلى النوم في أي وقت يشاءون، مما أثر سلباً على مستوى تحصيلهم العلمي من جهة، وعلى اتجاهاتهم السلوكية من جهة أخرى، نتيجة مشاهداتهم لبرامج مخصصة أساساً للكبار، وقد بلغت نسبة هؤلاء الأطفال حوالي ٤٠٪ للذكور، و٦٤،٦٪ للإناث^(٢٢)، وهي نسبة تعتبر مرتفعة للغاية، ومن شأنها أن تثير القلق وتستدعي الإهتمام خاصة مع تزايد عدد القنوات، وارتفاع ساعات البث لتصبح على مدار الساعة، مما يفسح المجال أمام الأطفال للمشاهدة في أي وقت يشاءون، ويضع العراقيل أمام وضع الضوابط وتقنين هذه العملية.

إن وجود الوالدين مع الأطفال مهم لأن الأبناء يتعلمون إنيهم دائماً لمعرفة ما هو مرغوب وما هو غير مرغوب، ويبدون مشغولين دائماً بما يفعله الكبار حتى ولو كانوا غريباء عنهم، ولا شك أن رؤوسهم تعج بالأسئلة والاستفسارات وهم يشاهدون البرامج، ولذا فإن وجود الوالدين معهم من شأنه أن يوفر الإجابة على تساؤلاتهم، كما يساهم في تعزيز المضامين الإيجابية،

وتوضيح وتفسير البرامج وربطها بالحياة. فإن النجاح في تطويق أثر التلفزيون ليس في التخلص منه، وإنما في السيطرة عليه، وبدلاً من أن يكون التلفزيون سبباً لانعدام الحوار والتواصل بين أفراد الأسرة، يستطيع الوالدان اليقظان استغلاله لفتح قنوات من النقاش والاتصال مع الأبناء. فمن المفيد للأطفال معرفة رأي الوالدين في قضايا كثيرة تشغل بانهم، وأن يتكلم معهم الوالدان ويستمعان إلى وجهة نظرهم، وهم بحاجة لأن يعرضوا رؤية الآباء للعالم وآراءهم وقيمهم وتوقعاتهم والأمور التي تنال استحسانهم. وتلك التي لا يوافقون عليها، لتكون عوناً لهم على تفهم وتحميم ما يشاهدونه على الشاشة. وهذا التقارب يجعل من الكبار القدوة التي يحتذي بها الصغار، ويتعلمون منها السلوك الجيد، كما يصحح لهم الكثير من المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن تتركها المشاهدة في نفوسهم. فليس من المفيد عند عرض أمور غير مستحبة أن يتم إغلاق الجهاز أو تشتيت انتباه الطفل، بل ينبغي مواجهة الموضوع وشرحه للطفل وفق قدراته وفهمه، ذلك أن التعامل مع المشاكل ومواجهتها يؤدي إلى نتائج أفضل مما لو تم تجنبها وتجاهلها. كما إن وجود الكبار مع الطفل من شأنه أن يثير لبعض المسائل المهمة على المستويين السلبي والإيجابي، ويمنحه الفرصة لتعزيز المضامين الإيجابية، ويساعده على الربط بين الصورة والفكرة، وعلى تقييم ما يشاهده. فالأطفال الذين يشاهدون التلفزيون مع شخص كبير ناقد يكونون أكثر انتقاداً من الناحية اللفظية، كما أنهم يتعلمون أكثر مما يشاهدونه. فضلاً عن أن هذه المشاركة تتيح الفرصة للوالدين لمراقبة كيف يتفاعل الطفل مع ما يشاهد. ذلك أن الأطفال يختلفون في ردود فعلهم، ويتفاعلون مع ما يشاهدون بصورة تختلف من طفل إلى آخر، كما تتباين حسب الحالة التي يوجدون فيها: وحدهم أو مع الأقران أو مع الوالدين^(١٣). ولذا فمن المهم أن يعرف الوالدان مشاعر الطفل حيال ما يشاهد، وأن يشرحوا له مشاعرهما. والأسباب التي تجعلهما يرفضان بعض ما يعرض أمامهما.

إن الأطفال يمكنهم تقبل الموقف الحازم ومعرفة الحدود والضوابط، إذا ما تمت مناقشتها معهم. ولذا فمن الحكمة أن تتم هذه المناقشة وتحدد أنواع الضوابط التي يضعها الوالدان. ليتم تطبيقها بالإقناع والتفاهم.

وهناك خيارات عديدة يضعها الوالدان أمامهما ومنها:

- ساعات محددة للمشاهدة.
- المشاهدة خلال عطلة نهاية الأسبوع فقط.
- مشاهدة برامج يتم اختيارها سلفاً.
- لا مشاهدة قبل انتهاء الواجبات.

إلا أن الخيار الأمثل أمام الوالدين هو ذلك الذي يأخذ بعين الاعتبار الأهمية التي يحتلها التلفزيون في حياة الأطفال وما يحمله معه من إمكانيات ثرية للتوجيه والتربية وتنمية الجوانب الإيجابية لدى الطفل.

أما بالنسبة للواجبات المدرسية فإن كثيراً من الآباء يسمحون لأطفالهم بأداء واجباتهم وهم

يشاهدون البرامج، إلا أن معظم المربين يعتقدون أنه حتى لو استمتع الطفل أن ينجز واجباته المدرسية أمام التلفزيون، فإن تشتت الانتباه يحول دون استفادة الطفل مما يقرأ^(٢٤)، ولذا فإن تحديد وقت للواجبات المدرسية يعتبر من الأمور الضرورية والضوابط التي لا حياء عنها.

ولا بد لنا أن نقر بأن كثيراً من الآباء يحبون مشاهدة التلفزيون، ولذا فمن الصعب أن نطلب منهم وقف المشاهدة بصورة كلية داخل الأسرة، وبدلاً من أن نطالب بإزالته، علينا أن نجد وسيلة للتعامل مع تأثيره الهائل ليصبح أداة تعليمية أكثر فاعلية في حياة أطفالنا.

إلا أنه من المهم أن ننظر إلى التلفزيون ضمن الإطار العام للتأثيرات الأخرى كالمبيت والمدرسة والمجتمع الذي ينشأ فيه الطفل. هائلتفزيون يفقر إلى القدرة التي يمتلكها الوالدان وغيرهم من القائمين على التنشئة الاجتماعية لتشجيع التصرف الصحيح، كما أنه لا يوفر التوجيه المباشر أو التصحيح للخطأ عندما يعجز الطفل عن فهم الرسالة الموجهة إليه.

ففي حين يركز علماء النفس على ضرورة تشجيع الطفل على استخدام جميع حواسه في عملية التعلم، فإن التلفزيون يمتلك القليل من استراتيجيات التنشئة الاجتماعية مقارنة بعوامل التنشئة الأخرى كالعائلة مثلاً^(٢٥). ولذلك ينبغي عدم اعتباره بديلاً عن هذه العوامل. بل استخدامه كرفيد ومكمل للأدوار التي تهتم بها مؤسسات التنشئة والتربية.

الإعلانات وكيفية مواجهتها:

تمثل الإعلانات لتلفزيونية بالنسبة للمربين والآباء مصدراً للقلق والإهتمام، لما لها من تأثير مباشر وفوري على سلوك الأطفال.

فنحن نتحدث كثيراً ونخاف على أطفالنا من المضامين التي يتلقونها عبر البرامج، وننسى في أحيان كثيرة أن المضامين الخفية التي تحملها الإعلانات أكثر مدعاة للقلق لأنها أعدت بصورة دقيقة ومدروسة، ولذا فإن ما تحمله من رسائل يكون عادة أكثر قدرة على التسل إلى ذهن المشاهد وإقناعه^(٢٦).

وإذا كان الكبار يمتلكون من الوعي ما يساعدهم على التمييز واتخاذ القرار، فإن موقف الأطفال من الإعلانات يبدو مثيراً للقلق، ذلك إن الطفل لا يستطيع التفكير بطريقة منطقية متسلسلة ما دام لا يستطيع أن يراجع في ذهنه البدائل والحلول الممكنة للمشاكل التي تعرض أمامه. كما لا يمكنه أن يحرر نفسه من عواطفه ونظراته الخاصة للأمر. فهو لا يستطيع التمييز بين الحقيقة والخيال، ولذا فهو غير قادر على تحليل وتقييم الإعلانات، وعلى فهم أن الرسالة التي يتضمنها ليست أكثر من دعاية تجارية تهدف إلى تسويق البضاعة. كما أن الاعلان يكون عادة مبنياً على دراسة متأنية لنفسية المستهلك، يجعل من الاعلان الموجه لجمهور مبهم وكأنه خطاب شخصي موجه للفرد حتى يتقبله ويقنع به^(٢٧). وبذلك يصبح مضمون الاعلان جزءاً من واقع الطفل تماماً كما هو الحال مع القصة أو الأغنية.

فالإعلانات توهم الأطفال أن الحصول على بعض الحاجيات يجعلهم سعداء ومحبوبين،

وأن الوالدين اللذين يحبان أطفالهما هما اللذان يندفعان لشراء ما تعرضه الإعلانات. وهكذا يرتبط الإعلان بالمشاعر، ويشير الكثير من الجدال المتنامي حول ما إذا كان من الإنصاف توجيهه إلى الأطفال الذين لا يتمتعون بالنضج الكافي لتقييم مضمونه، مما يندفعون وراء الإعلانات المقلنة والذكية عن سلع وألعاب تعرض بطريقة تجعلها لا تقاوم، وباستخدام حيل وخدع لا يعرفها الأطفال. ولا حتى الكبار الذين لا خبرة لهم بالتقنيات والأساليب المستخدمة فيها.

من هنا، ونظراً لأن الكبار يمثلون القدوة، ولأن الإعلانات تقدم غالباً من قبل الكبار، فإنها تصبح كأوامر. وليس الاقتراحات. والأطفال لا يمتلكون القدرة على تحديد الأولويات وترتيب الأشياء حسب أهميتها، كما لا يمتلكون القدرة على التحرر من عواطفهم ونظرتهم الفردية إلى الأمور، فهم ينظمون الحقائق وفقاً لنظرتهم غير الناضجة إلى العالم^(٢٨).

ولذا فإن الأسرة تلعب دوراً هاماً في عملية المشاهدة والاستيعاب بالنسبة للطفل، فدورها كبير في التدخل لتطويق ما تتركه هذه الإعلانات من أثر على الطفل. ذلك أن وجود الكبار مهم. لأن من شأنه أن يوفر له الإجابة على تساؤلاته واستفساراته، ويساعده على توضيح وتفسير ما يشاهده، وبيان أوجه الخيال فيه واعطاؤه صورة واقعية عن الكيفية التي تعد بها هذه الإعلانات وعن خداعها. خاصة بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة، الذي لا توقع منه أن ينظر إلى الإعلانات بموضوعية أو أن يناقشها في ذهنه. وإذا كنا لا نستطيع وقف الإعلانات أو التحكم فيها، فلا بد من إيجاد قاعدة للتعاون بين الأسرة والمدرسة للتدخل وتطويق ما تتركه من أثر على الأطفال.

مقترح لبرنامج المشاهد اليقظ

يتضمن هذا المقترح الخطوط العريضة التي يمكن أن يبنى عليها منهج متكامل يستخدم مع الأطفال.

الأهداف العامة،

- تدريب الأطفال على المشاهدة النقدية التي تجعل منهم اشخاصاً مزودين بمهارات تمكنهم من تقييم الدوافع والأهداف، والتواصل إلى قناعات واستنتاجات مبنية على التفكير والتمحيص.
- إيجاد وسائل لتنبية الأطفال إلى الطريقة التي يستطيعون بها استخدام المادة التلفزيونية لمساعدتهم على النمو المعرفي.
- تشجيع الأطفال على تضييق عملية المشاهدة واستخدام الوسائل المعرفية الأخرى، وتنظيم أوقات الفراغ.

المضمون،

- إن الخطوة الأولى في حل الغموض المتعلق بالتلفزيون هو تعريف الأطفال بالكيفية التي

يعمل بها الجهاز، ثم شرح الأساسيات هي صناعة البرامج التلفزيونية وكيفية بثها. فالطفل بحاجة إلى أن يعرف كيف تصنع هذه البرامج وماذا تعني، وكيف يتم إعدادها وإخراجها. وعندما يتم تسليح الطفل بهذه المهارات والمعرفة، فإنه سيتعلم أن ما يراه على الشاشة قابل للنقاش، كما يصبح بإمكانه أن يفهم ماذا يحب وماذا لا يحب في البرامج. وهو فهم ضروري كمقدمة لبناء التفكير النقدي لدى الطفل.

- توضيح أن البرامج هي من وضع كتاب ومخرجين، يرسمون الشخصيات التي يتقمصها الممثلون أو غيرهم. ذلك أن الشخصيات التي تظهر في التلفزيون تبدو للكثير من الأطفال مثل الأشخاص الحقيقيين، وغالباً ما يميل الإنسان، وخاصة الصغار، إلى الأشخاص الذين يماثلونهم، أو يمثلون الأشياء أو القيم التي يؤمنون بها ويحبونها^(٣٠).
- توضيح كيفية استخدام المؤثرات الصوتية والضوئية وتقنية الكاميرا من أجل صنع الخيال. وكيف أن السرعة وزاوية الكاميرا والمؤثرات تتحكم في الصورة وفي الشخصيات، وهذا التوضيح من شأنه أن يساعد الطفل على فهم ما هو حقيقي وما هو غير حقيقي، وكيف يتم صنع الخيال في البرامج وفي الإعلانات على وجه الخصوص.

الأساليب المستخدمة:

أ- بالنسبة للبرامج:

- فتح حوار مع الأطفال للتحدث عما يشاهدونه: فالتلفزيون قادر على إثارة موضوعات للنقاش، ومن المفيد للأطفال أن يعرفوا رأي مدرسيهم في قضايا كثيرة تشمل بالهم.
- إعطاء الأطفال واجباً لمشاهدة برنامج هم يشاهدونه عادة، حيث يتم تسجيله وعرضه في اليوم التالي ومناقشته معهم: كيف يتم إنتاجه وتسجيله، ماذا تحاول الشخصيات أن تفعل، والهدف من البرنامج، لمن هو موجه، ومعرفة مدى فهم واستيعاب الأطفال لمضامينه، من أجل توضيح ما هو غامض. وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد تتولد لديهم.
- استخدام التلفزيون في الصف ولا سيما في مرحلة الروضة كنموذج لتعليم الأطفال كيف يلعبون وكيف ينمون خيالهم، وبهذا يستطيعون التفرقة بين الحقيقة والخيال في البرامج.
- القيام بزيارات ميدانية لا استديوهات الإنتاج لمشاهدة تسجيل البرامج والتقنيات المستخدمة فيها.
- وفي هذا الإطار، ولصعوبة توفير هذه الزيارات لجميع الأطفال، فإن وزارات التربية قد تضع ضمن مشاريعها إنشاء استديو تجريبي خاص بها من أجل استخدامه للطلاب.

ب- بالنسبة للإعلانات:

- مراقبة الإعلانات مع الطفل ووضع المبالغ في إطارها الصحيح. فالسيارات لا يمكن

- أن تسير بهذه السرعة وتطير في الهواء وتهبط دون أن تتحطم على سبيل المثال.
- توضيح أن الإعلانات تأتي بدخل للتلفزيون.
- شرح أنواع الإعلانات والرسائل الظاهرة والخفية والوسائل المستخدمة لإيصال الرسالة.
- بيان أنه ليس من الضروري أن تكون الميزات والمواصفات التي يبيها الإعلان صادقة تماماً.
- توضيح أن الهدف منها هو الترويج للسلعة واستقطاب أكبر عدد ممكن من الزبائن والمشتريين.
- شرح التقنية المستخدمة لعرض البضاعة وجعلها أفضل مما هي عليه في الواقع.
- الطلب إلى الطفل أن يكتب إعلاناً، ويبين الأسباب التجارية وراء ذلك. ومن ثم تتم مناقشته في الصف ليكون مدخلاً للحوار حول الإعلانات وكيفية إعدادها، وأهدافها وجوانب التشويق فيها، وكذلك جوانب المبالغة.

ج- بالنسبة لمشاهد العنف:

- وضع مقترحات لتعليم الأطفال أن معظم العنف الذي يشاهدونه مفتعل، وأنه ليس سائداً في العالم الحقيقي كما هو في التلفزيون. ويتضمن ذلك:
- استعراض البدائل المتعددة لحل المشكلات وأن العنف الحقيقي لا يوفر الحل الأسلم.
- بيان أن البرنامج يمكن أن يكون مشوقاً وجذاباً بدون مشاهد العنف.
- توضيح أن الأبطال لا يضربون بعضهم البعض فعلاً، وإنما هم ممثلون يدعون الشجار، وأنهم مديرون على تجنب بعضهم البعض.
- شرح أن زاوية الكاميرا والمؤثرات الصوتية تعطي الانطباع بأن الضربة قد وصلت إلى الخصم فعلاً، بينما هي في الواقع لم تصل. وأن حرمة الكاميرا والموسيقى الخلفية تزيد وتكثف من الإثارة.
- توضيح أن المخرج يستطيع استخدام المؤثرات وأشياء مثل الأثاث الهش وغيره ليخلق الوهم لدى المشاهد بأن الأشخاص في البرنامج قد أصيبوا فعلاً.

المهارات المستهدفة:

- تزويد الطفل بالمهارات التي تجعل منه مشاهداً ذكياً ناقداً وبقطاً. وتتوفر لديه القدرات التحليلية والاختيارية.
- تضمين مهارات الاستقبال فهما للرسالة التلفزيونية. يتعدى المعاني الظاهرة، ويتيح تحليل اللغة المستخدمة والصورة، من أجل فهم المضامين الخفية للبرامج ولن هي موجهة بالدرجة الأولى، بحيث يصبح بالإمكان تفسيرها وتقييمها.
- جعل الطفل قادراً على فهم لغة الصورة، وهي اللغة غير المنطوقة والتي تتضمن تعبيرات الوجه ولغة الجسد والإشارات وكيف تتم قراءتها وتفسيرها.

الأشياء الجميلة التي لا تخدش احساسه. وكذلك إبراز الأطفال في صورة جميلة مثالية. فهي دائماً مطيعون هادئون ومهذبون. يجلسون في سمع للاستماع للمواضع والنصائح التي تلقي عليهم^(٢١).

إننا بحاجة إلى برامج تتعامل مع الطفل باحترام على أنه جزء من هذا العالم بكل ما يكتفه من مشاكل، وأنه إنسان له الحق في أن يكون له صوت مسموع. يناقش ويضرح أفكاره بوضوح. وله الحق في أن يستمع إليه الكبار كما يستمع إليهم. ولذا فإن هذه البرامج مطالبة بأن تساهم في بناء شخصية الطفل المستقلة وتعليمه أن الاحترام لا يعني الطاعة المطلقة وعدم إبداء الرأي والإكفاء بالصمت.

كما أن التلفزيون مطالب بتقديم صورة واقعية عن الأسرة، بعيداً عن المبالغة وعدم الموضوعية. إذ غالباً ما تقدم البرامج صورة غير صحيحة عن التواصل داخل الأسرة، ويتم الحوار بين أفرادها بالمبالغة وعدم الواقعية.

كما أنه من أهم الأمور ضرورة تغيير صورة المرأة كما يظهرها التلفزيون، وهي في الغالب صورة سلبية تسم بالضعف والتمضية. ولا تتناسب مع ما وصلت إليه المرأة من مستوى تعليمي ومهني. ولا شك أن عرض نماذج سلبية كهذه من شأنها أن تشوش أذهان الأطفال، وترسخ لديهم مفهوماً سلبياً عن المرأة لا يتناسب مع ما ينبغي أن يتوفر لديهم من مقومات تتسق مع المفاهيم الحضارية المطلوبة لدخول القرن القادم كشركاء فاعلين بغض النظر عن الإنتماء الجنسي.

من هنا فإن الاهتمام باختيار وتدريب وإعداد أخصائين على برامج الأطفال، فضلاً عن الاعتماد بالدرجة الأولى على المختصين والمؤهلين يعتبر من الأولويات التي لا بد من الانتفات إليها وإيلائها العناية اللازمة.

إلا أن البرامج التلفزيونية لا يمكن أن تكون أكثر من إضافة وتكملة للتجارب التعليمية والاجتماعية الأخرى المهمة للطفل عبر مؤسسات التنشئة المختلفة. فالتسيق بين مختلف وسائل التنشئة ضروري لإيجاد قاعدة صلبة ووافق واتساق بين الأساليب التربوية المتبعة داخل الأسرة وفي المدرسة وغيرها من المؤسسات الثقافية والتربوية. من هنا فإننا بإيماننا للعملة التربوية في معزل عن هذا التدفق الإعلامي إنما نرتكب خطأ فادحاً. فالمسئولية التربوية بالدرجة الأولى، وهي أيضاً مسئولية وطنية وتاريخية، لأنها تتصل بعجيل المستقبل، وضرورة توفير الضمانات لتنشئته بصورة صحيحة في ظل هذا الانفتاح، وتزويده بسلاح الوعي والتدريب. بدلاً من زجه في عالم الكبار قبل أن يتوفر له التضيغ والخبرة التي تساعده على التعامل مع هذه المستجدات.

من هنا فإن التغيير المنشود لا بد أن يطل لهياكل التربية بالدرجة الأولى. مما يقتضي مراجعة شاملة لنخطاب الموجه للطفل ولأساليب التنشئة والتربية في المدرسة والأسرة والمجتمع ككل من أجل التوصل إلى جيل واع مثقن الذهن. فنادر على مناقشة وتحليل ما يقدمه من مواد عبر الشاشة وغيرها من وسائل الثقافة الأخرى.

والتفاعل معها. ذلك أن تنمية مهارات المشاهدة الإيجابية تقتضي ربط المشاهد ببرامج تعزز لديه إتماؤه المجتمعي، وتؤكد على قيم العمل واحترام القوانين والأنظمة وتقدير قيمة الوقت واستغلاله بالصورة المثلى، وإثارة اهتمامه بالتطور التكنولوجي والتقني، وكذلك العمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الناشئة، من أجل الالتفات إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه المؤسسات الأهلية كطرف فاعل في هذا الموضوع، واعطاؤها دوراً أكبر وأكثر فاعلية، نظراً لقدرتها على الانتشار والوصول إلى أكبر شريحة من المجتمع.

إن الانفتاح الفضائي وتعدد قنوات البث التلفزيوني، يقتضي منا التعامل مع هذه الظاهرة على أنها فرصة ينبغي اقتناصها والاستفادة منها، بدلاً من الاكتفاء بالنظر إليها كتهديد وغزو للقيم والتقاليد^(٢٩) آخذين في الاعتبار الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه الوسيلة الهامة في تربية الناشئة، ومستفيدين من كل ما تتيحه من امكانيات لتثقيفهم وتوعيتهم وإثراء رصيدهم المعرفي وتنمية قرائتهم على التفكير المنطقي والتحليل والبحث، والتعامل بموضوعية وفهم مع ما تقدمه لهم من أجهزة الإعلام، وإعدادهم للقيام بدور نشط في رسم ملامح المستقبل. فإن الإهتمام بتاريخنا وتراثنا، لا يعني بأية حال فرضه على أطفالنا، وتصويره على أنه جنة خالية من السلبيات، بل يقتضي تزويدهم بخبرة الماضي وفي نفس الوقت إعدادهم للمستقبل الذي يتميز بالعلم والتكنولوجيا والانفتاح على الحضارات الأخرى.

وقد حدد د. جمال أبو رية، عشرة أهداف وضعها أمام المسئولين الإعلاميين لتوجيه البرامج المقدمة للطفل، بحيث تشكل أساساً لتنشئة إعلامية سليمة. وتتلخص هذه الأهداف في أن تعمل البرامج المقدمة عبر الشاشة على:

- ١- أن تجعل الطفل يكتسب معرفة أشمل وفهما أعمق لعالمه المادي والاجتماعي.
- ٢- أن تؤكد فيه احترامه لذاته، ورضاه عنها، وإحساسه بقيمته، وجدارته باحترام الآخرين.
- ٣- أن تساعد على أن يتعلم مزيداً من المهارات.
- ٤- أن تنمي فيه الشعور بالإنتماء والحب، وتقدم إليه الاتجاهات السوية نحو المجموعات الاجتماعية.
- ٥- أن تعمل على الارتقاء بضميره وأخلاقه، وتبث فيه القيم الصالحة.
- ٦- أن تقدم له العلم والتجربة بصورة إقناعية بذاته.
- ٧- أن تعلمه أن الحب بذل وعطاء كما هو أخذ.
- ٨- أن تكون نافذة للطفل يطل منها على عالم واسع من العلم والفن والفكر لا تستطيع نافذة بيته أن تمكنه من مدى رؤيتها.
- ٩- أن تقدم له المتعة والترفيه النظيف.

١- أن تربطه بها برباط وثيق العرى، أساسه الحب والنعاطف^(٣٢).

ويمثل الإعلان العربي الخليجي الصادر عن المكتب التنفيذي، قاعدة يمكن أن تكون نقطة

الهوامش

- ١- إبراهيم الخليلي: أثر التلفزيون على الطفل الخليجي خلال العقد الأخير - ورقة مقدمة إلى ندوة "الطفولة في مجتمع متغير" جامعة الإمارات المتحدة - مدينة العين - ٢١-٢٤ فبراير ١٩٨٨ - ص٧.
- 2- Ramzi, N. (1979) Television viewing habits of Egyptian Children. In Children and Television: Discussion papers based on themes related to International Year of the Child, New York: United Nations, IYC. Secretariat, P.8.
- ٢- حسن الإبراهيم، الطفولة في دول الخليج العربي: بعض القضايا الرئيسية والملحة، ورقة مقدمة إلى ندوة الطفولة في مجتمع متغير، جامعة الإمارات العربية المتحدة - مدينة العين ١٩٨٨، ص١٠.
- ٤- عماد المبيض وخلف أحمد خلف آهم ميول واحتياجات الأطفال في البحرين دراسة ميدانية - وزارة العمل والشؤون الاجتماعية - دولة البحرين ١٩٨١م - ص٩٧.
- 5- Bandura, et al. (1963) Imitation of film mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66(1). 3-11.
- 6- Silverman, T.L. and sprafkin, J.N. (1980) The effects of Sesame Street's prosocial spots on cooperataive play between young children. Journal of Broadcasting, 24. (2). 135-148.
- 7- Sprafkin, J.L. and Rubenstein, E.A. (1979). Children's television viewing habits and prosocial behavior: A field correlational study, Journal of Broadcasting, 23 (2), 265-276.
- ٨- بهية الجشي: تأثير التلفزيون على الطفل، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي الخامس للمرأة في الخليج والجزيرة العربية - البحرين ١٨-٢١ مارس ١٩٨٩، ص١٨.
- ٩- يحيى أبو بكر وآخرون "تطور الإعلام في النول العربية: الاحتياجات والأولويات"، منشوراته اليونيسكو، ١٩٨٣، ص١٨.
- 10- Wartella, E. (1980), Children and Television: The development of the child's understanding of the medium. In Wilhoit and deBeck "Mass Communication review handbook", Beverly Hills, Sage. Vol. 1.
- ١١- ناهد رمزي: أطفالنا بين برامجهم الخاصة وبرامج الكبار التلفزيونية. دراسة تجريبية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية ولجنائية - القاهرة. تغيير مؤرخ، ص٥.
- ١٢- بهية الجشي: التلفزيون أداة للتوصيل أم التواصل - استيعاب الطفل للإعلانات التلفزيونية - ورقة قدمت في ندوة الجمعية البحرينية لسمية الطفولة حول "الطفل والإعلان" البحرين ١٩٩٦م، ص١٠.
- ١٣- نواف عدوان، وآخرون: تحليل مستوى برامج الأطفال في التلفزيونات العربية، مجلة البحوث - عدد خاص عن برامج الأطفال في التلفزيون العربي - العدد الثاني - إبريل ١٩٧٩ - بغداد، ص ٩١.

- 14- FCC Commissioner, Nicholas Johnson, (1974) in Liebert, Neale and Davidson, "The Early Window: Effects of television on children and youth, New York: Pergamon Press P.170.
- ١٥- عبد الفتاح أبو معالي- آخر وسائل الإعلام على الطفل - دار الفروق للنشر والوزع - عمان - ١٩٩٠ - ص٦٦، ٦٧.
- 16- Friedrich, L.K. and Stein, A.H. (1975) Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning behavior. Child Development, 46,(1) 27-38.
- ١٧- حسن كاور 'تقانة الطفل العربي من خلال وسائل الإتصال', 'التفزيون كموذج' في مجلة الطفولة والتنمية - العدد الصيفي - المجلس العربي للطفولة والتنمية- القاهرة-نوفمبر ١٩٩٩م، ص٧٥.
- ١٨- عبد الفتاح أبو معالي - المصدر السابق، ص٤٣.
- 19- Robyn Ridley - Johanson, (1984), Children's reaction to component aspects of a televised conflict portrayal. Doctorate Dissertation, University of Missouri-Columbia, P.117.
- 20- Singer, D, et al. (1981) Teaching television, how to use tv to your child's advantage, The Dial Press, New York P.8.
- 21- Tract, C. (1979) Children and Television, Introduction. In "Children and Television": Discussion papers based on themes related to International Year of the Child. New York. United Nations., IYC Secretariat.
- ٢٢- ممدوح المبيض وخلف - المصدر السابق ص٩٨.
- 23- Mcleod, J. M. et al, (1982), Television and social relations: Family influences and consequences for interpersonal behavior. In Pearl et al, Television and social behavior. Washington, D.C. Government Printing office. Vol. 11.
- 24-Singer, et al. Ibid. Page 38.
- ٢٥- بهية الجشي - تأثير التلفزيون على الأطفال - مصدر سابق، ص٢٠.
- ٢٦- بهية الجشي - التلفزيون: أداة للتواصل أم التواصل - مصدر سابق، ص٢٠.
- ٢٧- بهية الجشي - المصدر السابق، ص٢٠.
- 28- Schickedanz, J. et al (1982) Toward understanding children. Canada: Little Brown and Co. Ltd. P.76.
- ٢٩- المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الإعلان العربي الخليجي للتنشئة الاجتماعية سلسلة مطبوعات وثائقية- العدد ١٨ - البحرين ١٩٩٧. ص٢٧.

- 30- Ploghoft, M.E. and Anderson, J.A. (1982), Teaching critical television viewing skills, Charles c. Thomas publisher, illinois. P.67.
- ٢١- بهية الجشي- المصدر السابق، ص ٥.
- ٢٢- جمال أبو رية: ثقافة الطفل العربي" هي حسن كاور ثقافة الطفل العربي من خلال وسائل الإتصال التلفزيون كنموذج - هي مجلة الطفولة والتنمية. العدد الصفري - المجلس العرب للطفولة والتنمية - القاهرة ١٩٩٩ م، ص ٦٥.
- ٢٣- المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية - المصدر السابق، ص ٢٨-٤٨.
- ٢٤- هشام ناظر - في مقالة محمد عبده يماني "دور المعلم في تربية جيل يدرك أسلوب التعامل مع المستقبل" صحيفة الحياة - العدد ١٢٤٨٢ فبراير ٢٠٠٠.

المراجع العربية:

- ١- إبراهيم - حسن، **الطفولة في دول الخليج العربي، بعض القضايا الرئيسية والملحة**. ورقة مقدمة إلى ندوة الطفولة في مجتمع متغير، جامعة الإمارات العربية المتحدة- مدينة العين - فبراير ١٩٨٨.
- ٢- أبو بكر، يحيى. سعد لبيب، وحمدي قنديل، **تطوير الإعلام في الدول العربية - الاحتياجات والأولويات**، منشورات اليونيسكو، تقارير ودراسات في الإتصال الجماهيري، رقم ٩٥-١٩٨٣.
- ٣- أبو ممال، عبد الفتاح، **أدوات الإعلام على الطفل**، منشورات دار الشروق - عمان - ١٩٩٠م.
- ٤- الجشي، بهية، **تأثير التلفزيون على الطفل**. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي الخامس للمرأة في الخليج والجزيرة العربية. البحرين ١٨-٢١ ماسر ١٩٨٩.
- ٥- الجشي، بهية، **التلفزيون أداة للتواصل أو التواصل، استيعاب الطفل للإعلانات التلفزيونية** - ورقة مقدمة في ندوة الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة حول الطفل والإعلان - البحرين - ١٩٩٦م.
- ٦- الخليفي، إبراهيم، **أثر التلفزيون على الطفل الخليجي خلال العقد الأخير**، بحث مقدم إلى ندوة الطفولة في مجتمع متغير، جامعة الإمارات العربية المتحدة - مدينة العين - فبراير ١٩٨٨م.
- ٧- رمزي، ناهد. **أطفالنا بين برامجهم الخاصة وبرامج الكبار التلفزيونية**، دراسة تجريبية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية - القاهرة مؤرخ.
- ٨- السنوسي، محمد، **التلفزيون والأطفال في الطفولة في مجتمع متغير** الكتاب السنوي الأول، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت ١٩٨٢-١٩٨٤م.
- ٩- كاووز-حسن، **ثقافة الطفل العربي من خلال وسائل الإتصال، "التلفزيون كنموذج"**، في مجلة الطفولة والتنمية - العدد الصفري - المجلس العربي للطفولة والتنمية - القاهرة - نوفمبر ١٩٩٩م.
- ١٠- المبيض معنوح وخلف أحمد خلف، **أهم ميول واحتياجات الأطفال في البحرين**، دراسة ميدانية، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية - البحرين ١٩٨١.
- ١١- المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، **الإعلان العربي الخليجي للتنشئة الاجتماعية**، سلسلة مطبوعات وثائقية، العدد ١٨ - البحرين ١٩٩٧.
- ١٢- ناظر/هشام - في مقالة محمد عبده يماني دور التعليم في تربية جيل يدرك أسلوب التعامل مع المستقبل صحيفة الحياة - العدد ١٢٤٨٢ - ٨ فبراير ٢٠٠٠.

المراجع الأجنبية:

- 13- Bandura, A., Ross, s. (1963). **Imitation of film mediated aggressive models.** Journal of Abnormal and Social Psychology 66 (1), 3-11.
14. Friedrich, L.K. and Stein, A.H. (1975) **Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning behavior.** Child Development, 46, (1) 27-38.

15. Kaye, Evelyn (1974) **The Family Guide to Children's Television**. Action for Children's Television Inc. New York.
16. Liebert, R.M., Neale, J.N. and Davidson, E.S. (1973). **The Early Window: Effects of television on children and youth**. New York: Pergamon Press.
17. Mcleod, J.M., Fitzpatrick, M.A., Glynn, C.J. and Phillis, S.F. (1982). Television and social relations: Family influences and consequences for interpersonal behavior. In Pearl et al, **Television and social behavior**, Vol.II. Washington D.C. U.S. Government Printing Office.
18. Moody, Kate, (1984) **Growing up on Television**, a Report to parents, McGraw-hill Book company, New York.
19. Ploghoft, Milton, E. and Anderson, James. A. (1982). **Teaching critical television viewing skills**. Charles C Thomas, Publisher. Springfield, Illinois.
20. Ramzy, N. (1979), **Television viewing habits of Egyptian Children**. In **Children and television: Discussion papers based on themes related to International Year of the Child**. New York: United Nations, IYC Secretariat.
21. Ridley-Johnson, R. (1984). **Children's reaction to component aspects of a televised conflict portrayal**. Doctorate dissertation, Graduate School, University of Missouri-Columbia. U.S.A.
22. Schickedanz, J. et al. (1982), **Toward understanding children**, Canada, Little Brown and Co. Ltd.
23. Silverman, T.L. and Sprafkin, J.N. (1980), **The effects of Sesame Street's prosocial spots on cooperative play between young children**.
24. Singer, D., Singer, J., and Zuckerman, D. (1981), **Teaching Television**, The Dial Press, New York.
25. Sprafkin, J.N. and Rubenstein, E.A. (1979). **Children's television viewing habits and prosocial behavior: A field correlational study**. *Journal of Broadcasting*, 23 (2), 265-276.
26. Wartella, E. (1980), **Children and television: The development of the child's understanding of the medium**. In C.C. Wihoit and H.deBeck (Eds.), **Mass Communication review hand book**, Vol.I, Beverly Hills, Sage.

كتاب العدد

التعلم التعاوني

أعد المراجعة

د. بدر محمد الكندري

مركز اللغات - جامعة الكويت

كتاب 'التعلم التعاوني' Cooperation In The Classroom من تأليف الأخوة (ديفيد وروجر وايت جونسون) والمترجم إلى العربية بواسطة مدارس الظهران الأهلية وتم طبعه من قبل مؤسسة التركي للنشر والتوزيع في المملكة العربية السعودية. ويشرف كل من الدكتور ديفيد جونسون وروجر جونسون على مركز التعلم التعاوني التابع لجامعة مينوتا في مينيا بولس في ولاية مينيسوتا أما شقيقتهما إديت جونسون هوليك فعملت مدرسة في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة تكساس في أوستن.

ويعتبر هذا الكتاب بمثابة دليل عملي بالنسبة للمدرسين والتربويين حول مفهوم التعلم التعاوني Cooperative Learning و خلاصة ثلاثين عاماً من العمل لتكوين الأساس النظري والأبحاث والخبرة العملية اللازمة لإنتاج هذا العمل ويحتوي الكتاب على تسعة فصول تشمل الجوانب النظرية والعملية والتقييمية والبحثية لإستراتيجية ومفهوم التعلم التعاوني. وسوف نقوم بتسليم الضوء بشكل سريع على كل فصل من الفصول التسعة.

الفصل الأول:

يقوم المؤلفون في هذا الفصل بتقديم وصريف التعلم التعاوني كبديل ناجح وفعال للتعلم الفردي التقليدي والنافسي ويقوم التعلم التعاوني على أساس عمل مجموعات صغيرة من الطلاب لتحقيق أهداف مشتركة بحيث يؤدي إلى زيادة تعلمهم وتعلم بعضهم بعضاً إلى أقصى حد ممكن ويبين المؤلفون خمس عناصر أساسية هي العمل التعاوني وهي:-

1- اعتماد المبادل الإيجابي.

٢- المسؤولية الفردية والمسئولية الرمزية.

٣- ارتفاع المعزز وجهاً لوجه.

٤- تعليم الطلاب المهارات الزميرية والمهارات الينشخصية

٥- معالجة عمل المجموعة.

ويؤكد المؤلفون على أن التعاون يزيل التحصيل والعلاقات الإيجابية والصحية النفسية لأفراد المجموعة. لذلك يجب أن يكون التطبيق في الدرس منظم ودقيق، وكذلك التعلم التعاوني لا يتم إلا ضمن بنية تنظيمية تتسجم مع هذا الأسلوب.

الفصل الثاني:-

يتم في هذا الفصل دور المعلم في بناء الدروس التعليمية التعاونية من حيث تشكيل المجموعات التعليمية وتعليم المفاهيم الأساسية وتفقد عمل المجموعات والتدخل لتعليم المهارات المطلوبة وتقديم المساعدة لأداء المهمة وتقديم تعلم الطلاب باستخدام أسلوب تقييم محكي المرجع وكذلك التأكد من معالجة المجموعات التعاونية لدى فاعلية الأعضاء في عملهم كما يتوقع من الطلاب أن يقوم في المساعدة والتغذية الراجعة والتعزيز والدعم لزملائه ويقوم المؤلفون بتحديد نوعان من الأهداف التعليمية للدرس التعاوني قبل البدء فهناك الهدف الأكاديمي وهو ما يتعين على الطلاب تعلمه كذلك هناك الهدف الذي يتصل بالمهارات الاجتماعية اللازمة لتدريب الطلاب على التعاون مع بعضهم بفاعلية.

ويستعرض المؤلفون عدد من بنا التعلم التعاوني التي تشكل طرق مباشرة ومنظمة جيداً لاستخدام التعلم التعاوني لتعين تطبيعتها بطريقة ذات خطوات محددة بوضوح وعلى سبيل المثال يتطرق المؤلفون إلى الاستقصاء الزميري أو الجماعي لشارات وهيرتر وكذلك نموذج التمرن التعلم التعاوني المعقد لكاجن وأيضاً بنية التجزئة لأرونسون بالإضافة إلى نماذج أخرى. ويؤكد المؤلفون على أن استخدام التعلم التعاوني ليس بمسألة سهلة وهو يحتاج إلى الخبرة والتدريب إلى أنه يستحق الجهد المبذول في سبيله.

الفصل الثالث:

يحدد المؤلفون في هذا الفصل ثلاث أبعاد نظرية رئيسية تقوم بتوجيه التعلم التعاوني وهي كالتالي:-

أولاً: الاعتماد المتبادل الاجتماعي لرديش.

ثانياً: بعد النمو المعرفي ئبياجيه وفيجوتسكي.

ثالثاً: البعد السلوكي لسكتر.

وتقوم هذا النظريات الثلاث على الرغم من بعض الاختلافات الأساسية برصد عدد كبير من الدراسات والأبحاث حول عمل التعلم التعاوني في الصف.

كذلك يعرج المؤلفون في هذا الفصل على العديد من الدراسات والأبحاث التي تقارن بين

التعلم التعاوني والتعلم التفاضلي. ويزعم المؤلفون أن الأبحاث النظرية والعلمية أثبتت فاعلية التعلم التعاوني مقارنة في التعلم التفاضلي والتعلم الفردي. وإتته بالإمكان استخدام التعلم التعاوني في أي صف وفي أي مادة ومع أية مهمة وإن التعاون مسمى إنساني عام يؤثر على العديد من النتائج التعليمية المختلفة.

ويبين المؤلفون أنه منذ عام 1٨٩٨م وحتى عام ١٩٨٩م أجريت أكثر من (٥٥٠) دراسة تجريبية وأكثر من (١٠٠) دراسة ارتباطية تبين منها أن العمل التعاوني مقارنة مع التنافس والعمل الفردي يزيد التحصيل ويزيد العلاقات البينشخصية والإيجابية والداعمة والصحة النفسية والكفاية الاجتماعية وتقدير الذات.

الفصل الرابع:-

يشدد المؤلفون في هذا الفصل على أهمية التفريق والتمييز بين المجموعات العادية التي قد تستخدم في الصفوف التقليدية والمجموعات التعاونية فهناك فروقات جوهرية بين وضع الطلاب على شكل مجموعات من أجل التعلم وبين بناء التعاون فيما بينهم والمجموعات التعليمية الزائفة والمجموعات التعليمية التقليدية تتصف بعدم النضج وبإجابات سائدة غير خاضعة للتحليل والإنشغال بالتسكع الاجتماعي وفقدان الدافعية للتعلم والتفكير الجماعي وتجانس في المهارات والقدرات. أما المجموعات التعليمية التعاونية فتتسم بإدراك أفراد المجموعة للاعتماد المتبادل الإيجابي وتحمل المسؤولية الفردية وزيادة نجاح وتعلم بعضهم بعضاً واستخدام المناسب للمهارات الزمرية والبينشخصية مع معالجة المجموعة لجودة العلم ومدى فاعلية الأعضاء للعمل معاً مع تركيز على التحسين المستمر.

الفصل الخامس:-

يركز المؤلفون في هذا الفصل على أن الطلاب يفتقدون كثيراً من المهارات الاجتماعية والتعاونية اللازمة لإنجاح العمل التعاوني نظراً لأن هذه المهارات مكتسبة فلذلك يجب تعليمهم هذه المهارات ولذلك يجب على المدرسين تحديد هذه المهارات وكيفية تعليمها وكيفية تحسينها باستمرار وأساليب ملاحظتها واجراءات المعالجة المطلوبة. ففي المواقف التعاونية حيث تكون هناك مهمة معينة يجب إنجازها تصبح هذه المهارات التعاونية في غاية الأهمية فعلى سبيل المثال يفترض أن يكون الطلبة قادرين على التواصل وممارسة مهارات القيادة والاشتراك في النقاش المثمر وإدارة الصراعات وبهذا تكون المهارات التعاونية مطلباً سابقاً مهماً للتعليم الأكاديمي لأن التحصيل سوف يتحقق عندما يصبح أفراد المجموعة أكثر فاعلية في التعلم من بعضهم بعضاً.

الفصل السادس:-

يشرح المؤلفون في هذا الفصل أحد المرتكزات الأساسية في التعلم التعاوني وهو معالجة عمل المجموعة ويقدمون إطار عمل يضمن الجودة بطريقة فاعلة ويحتوى هذا الإطار على

تعريف لطبيعة المعالجة الفاعلة وإجراءات بناء هذه المعالجة وتقديم مقترحات عملية لإنجاحها وتمضيل معوماتها.

والهدف من كل هذا هو تحسين جودة تعلم الطلاب في المجموعات التعاونية والعملية كلها تألف إلى وباندرجة إلى تبسيط العمل التعاوني والحد من السلوكيات الغير مناسبة وتطوير مهارات الطلاب الاجتماعية وبشكل مستمر. والمعالجة الفاعلة من خلال هذا الإطار تعزز الشعور بالفاعلية الذاتية، وتركز انتباه أفراد المجموعة التعاونية على السلوك الإيجابي وكذلك تجعل الأفراد في المجموعة يتفحصون أداءهم الفردي والجماعي وكذلك يحدد المؤلفون أربع خطوات لبناء معالجة عمل المجموعة وهي كالتالي:-

- ١- تحديد المهارات.
- ٢- شرح هذه المهارات الطلابية.
- ٣- تفقد استخدام هذه المهارات.
- ٤- مراجعة فاعلية عمل المجموعة التعاونية.

الفصل السابع:

يتم في هذا الفصل تسليط الضوء على جانب مهم في العملية التعليمية هو التقدير والتقييم فهناك ضغوط كبيرة من المجتمع على المدرسة بخصوص جودة البرامج التعليمية وكذلك جودة المخرجات التعليمية أو النتائج. وبالتالي فإن المدرسة التعليمية تواجه نفس التحدي وعليها إثبات جدوى التعلم التعاوني سواء من خلال أساليب التقدير والتقييم التقليدية أو الجديدة كالتقدير المستند إلى الأداء أو التقدير العلمي أو التقدير النوعي الشامل ويعتقد المؤلفون بأن استخدام التعلم التعاوني يزيد من سهولة استخدام أساليب التقييم الجديدة وعلى كل من المعلم والطلاب الاشتراك بشكل مباشر في جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وكذلك بالإمكان تقييم نوعية البرنامج التعليمي بواسطة جداول الجودة وقوائم المحكات المستندة إلى أفضل الأساليب التعليمية.

الفصل الثامن:

يقترح المؤلفون في هذا الفصل الخطوات اللازمة للإنتقال من البنية التنظيمية الشفافية الفردية إلى البنية التنظيمية التعاونية ذات الأداء العالي من خلال الخطوتين التاليتين:-

- ١- استخدام أساليب التعلم التعاوني معظم الوقت.
 - ٢- تنظيم المعلمين في مجموعات زمنية لدعم والمساندة.
- ومن المهم جداً أن يتم تدريب المعلمين على تطبيق التعلم التعاوني المرجوه للطلاب والمعلمين، لأن تغيير أساليب التعليم يكون أكثر سهولة عندما يكون التغيير متوافقاً مع البنية التنظيمية للمدرسة. وعند تحقق هذه الشروط يتم الوصول إلى ما سمي المدرسة التعاونية. يعتقد المؤلفون بأن المحك الأساسي في العملية التعليمية هي العلاقات والتفاعل بين الناس أو

الاستفادة واحدة بالنسبة للأطفال في المراحل الدراسية الأولى كما هي في المرحلة الثانوية مثلاً؟ نتمنى أن نجد الإجابة على مثل هذه الأسئلة لكي نتحقق الفائدة المرجوة بشكل أفضل. وأخيراً نظن بأن "التنافس" قد يكون مفيداً في كثير من الأحيان في تحقيق الأهداف والإنجاز في المواقف التعليمية وكذلك في التحصيل ولا يجب إعتبره مشكلة أو عائق بشكل مطلق. و"التنافس" كما "التعاون" حاجة إنسانية اجتماعية ودافع وحافز مهم للإنجاز والتحصيل في داخل الصف وخارجه واليعد التنافسي يبرز بشكل واضح في أنشطة تعليمية مثل المباريات والمنافسات والمناقشات والمناظرات سواء كانت فردية أو زمرية (جماعية).

مقالات

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

سوف يخصص الانترنت التربوي هذه الزاوية لعرض مشكلات خاصة بالأطفال الصغار وقد تم استخلاص هذه الزاوية من موقع الأسرة في الانترنت ونحن نقوم بعرضها لتعميم الفائدة.

١- تصلب أطراف طفلك:

❖ ماذا تلاحظ؟

إذا لاحظت بأن طفلك يواجه صعوبة في إدارة رأسه أو ينحني بجسمه ويمد رسغ القدم أو اليد لكي يحبو أو يمشي، أو يتدرف الكرة، قد يكون مصاباً بما يعرف الوتيرة العالية للعضلات High muscle tone. والتي تعني بأن عضلاته مشدودة.

❖ ما هي الأسباب؟

إن تصلب العضلات من الأعراض العامة للشلل الدماغي التشنجي. ويتم سنوياً تشخيص ١٠٠٠٠ طفلاً في الولايات المتحدة بهذه الأعراض. في حالات الشلل الدماغي يرسل المخ غير لسوي إشارات إلى العضلات التي تقوم بتنشيطها أكثر من اللازم. وإن حالات المخ غير السوية هذه غير معروفة المرجح أن بعضها نتيجة نضج غير طبيعي. إن نصف الأطفال المصابين يحتاجون إلى ما يعينهم على الحركة. وقد يعاني البعض منهم من التخلف العقلي أو الأعاقة البصرية أو السمعية.

❖ بماذا ينصح الأطباء؟

من طرق العلاج للأصابة بالشلل الدماغي هو العلاج الطبيعي، كما تقول جاي جيرولامي Gay Girojami - احصائية العلاج الطبيعي التي تقوم بتدريس مهارات خاصة لإرجاء

العضلات. إننا نهيء بيئة واقعية وأنشطة تمكن الأطفال من ممارسة مهاراتهم بطرق مختلفة كأن يقذف الكرة من فوق رأسه ويتم معانجة هذا المرض أيضاً ببعض الأدوية التي تعمل على تجميد العضلات بشكل مؤقت. وقد استخدمت هذه الطريقة مع أطفال عمرهم ١٨ شهراً. ويتم ذلك بحقن الدواء في عضلة المريض ليبقيها جامدة لفترة من شهر إلى أربعة أشهر. وفي هذا الوقت يعطى الفرصة للعضلة الأخرى المنتبضة فيعطي فرصة لبناء العضلة المقابلة وبهذا تتاح الفرصة لبناء نظام عضلي متوازن. هناك أدوية تستخدم مع الكبار تعمل على ارتخاء العضلات لكن لا ينصح استخدامها مع الأطفال لأنها تؤدي إلى النوم.

٢- ارتخاء العضلات:

◆ ماذا تلاحظ؟

عندما تلاحظ أن عضلات طفلك مرخية فإنه يعاني من ما يطلق عليه الوتيرة المنخفضة للعضلات Low muscle tone. ويظهر ذلك بقلة مقاومة ذراع أو رجل الطفل عندما تحركهم. يقول الدكتور "أندرو آديزمان" رئيس أطباء في قسم طب أطفال النمو السلوكي في مستشفى "شنايدر" Schneiders. "إذا مسكت طفلك من تحت ثراصيه وطوحت، تلاحظ إن كان هؤلاء الأطفال ينزلون من بين يديك. يمكن لشخص الإصابات الخفيفة عندما يبدأ الطفل المشي أو يتعلم ركوب العجلة حيث يلاحظ عليهم قلة الكفاءة في حركاتهم مثل فقدان التوازن أو قلة التنسيق أو ضعف العضلة وتدني الرمن الاستجابة الحركية للعضلات.

◆ ما أسبابه؟

لا يعرف الأطباء أسباب مرض الوتيرة المنخفضة للعضلات لكن أكثر الأسباب مرتبطة بمتلازمة الداون أو الضعف العضلي. وهذا المرض لا يؤدي إلى تأخر واضح في النمو رغم أنه يبدأ متأخراً عن الآخرين في أنشطة الجري والتسلق وركوب الدراجة لكن هذه المشكلة تحل نفسها مع مرور الوقت ولا تشير إلى مشكلة جادة في النمو.

◆ لماذا ينصح الأطباء؟

يرى الأطباء ضرورة تحريك الطفل كثيراً وأمانته على الحركة والتمارين حتى يقوي عضلاته ويقاوم أي مؤثرات لضعفها. تقول الدكتورة "جيرولامي" Girolame بأن دروس التربية البدنية مثل السباحة أو أي أنشطة يهنيه بأعلى مستوى من الحيوية. إن هؤلاء الأطفال يصعب عليهم أن يصلوا إلى نفس كفاءة العاديين من حيث القوة والتنسيق العضلي لكن تقوية العضلات يفيدهم في أداء المهارات الجسمية فيما بعد.

٣- عدم تمكن الطفل من المشي

◆ ماذا تلاحظ؟

إذا لاحظت بأن طفلك مازال يحب أو يزحف على مؤخرته بينما الأطفال الآخرين الذين

في نفس سنة قد تمكنوا من المشي عليك أن تتيقن من سلامة نمو الحركي. إذا وصل طفلك إلى سن سنة ونصف ولم يتمكن من المشي فإنه يقع في فئة غير الأسوياء العاديين لكن قد يشير ذلك إلى وجود شيء غير طبيعي.

♦ ما السبب؟

إذا كان الطفل طبيعياً في جوانب النمو الأخرى فقد يكون سبب عدم مشيه أنه لم يحصل على التشجيع أو الفرصة المناسبة. تذكر المعالجة جى جيرولامي بأنه في مثل هذه الحالات يوجه نظرها إلى الظروف العائلية والبيئية فقد تكون العلكة مثلاً مشغولة باستمرار فتضع الطفل في الجهاز المساعد على المشي حيه يعحرك على أطراف أصابعه. لذلك عندما تأتي فترة الوهوف تجده يواجه صعوبة لأن جذعه وعصلاته المساعدة على الوهوف لم تنمو بشكل طبيعي. ويحدث أحياناً أن يحمل الطفل أكثر من اللازم رغم رغبته بممارسة المشي. أو يوضع في الجهاز الجالس playben ويوفر له كل شيء، فيدرك عندها أنه ليس في حاجة للمشي. لذلك من الضروري تشجيع الطفل على المشي.

أن الوتيرة العالية والمحفضة للمعضلات أحد أسباب عدم المشي حيث تؤدي الحالة الأولى إلى عدم الحفاظ على التوازن وتؤدي الحالة الثانية عدم تحقيق التوازن. وهي بعض الحالات النادرة يقرر الأطباء بأن السبب يكمن في مشكلات من منطقة الورك أن المشي المتأخر كما يقول آيزمان "هو نتيجة لتخلف العقلي، فالطفل الذي تأخر في المشي من المحتمل أن يكون متأخر في الجلوس والحبو" ولهذا السبب يحاول أن ينظر إلى هذه المشكلة في إطار النمو الحركي العام للطفل.

♦ بماذا ينصح الأطباء؟

إذا كنت قلقاً من تأخر طفلك في المشي عليك مراجعة الطبيب المختص بما فيهم اختصاصيو الأعصاب وخص مرونه المفاصل والمدى الحركي، وقوة العضلات ومظاهر النمو الأخرى. إذا لم يجد الطبيب أسباب واضحة فسوف ينصح بالتمارين والأنماط وتشجيع الطفل على المشي. أما إذا عرف الطبيب المسببات فإن العلاج سوف يتراوح بين علاج طبيعي إلى إجراء عمليات جراحية لتصبح بعض المشكلات في البنية الجسمية.

٤- الطفل يمشي على أطراف أصابعه

♦ ماذا تلاحظ؟

إن قيام الطفل بالمشي على أطراف أصابعه من الشعور المألوف خصوصاً إذا كانت الأرض غير مغطاة بسجاد، فهو يقوم بذلك بين الحين والآخر للتسلية أو جذب الأنظار. لكن بعض الأطفال يمشون على أطراف أصابعهم بشكل مستمر والبعض الآخر لا يمكنه حمل جسمه على الأرض المسطحة. وهاتين الحالتين تدعوان للعلاج.

❖ ما السبب؟

إن أحد أسباب المشي على أطراف الأصابع قد يرجع إلى قصر في وتر العرقوب الذي يمنعه من الوقوف على الأرض ويحد من حركة الكاحل (رسغ الرجل) لكن المشي المستمر بهذه الطريقة يشير إلى مشكلة حركية في الأغلب مثل دماغي طفيف والنوع الشائع منه هو "الدبلجيا" Diplegia الذي يتعلق بالنصف الأسفل من الجسم وهذا يكثر عند الأطفال الذين يولدون غير مكتملي النمو. فإذا كانت الحالة كذلك فهذا يعني أن الطفل يمشي بهذه الطريقة لأن وتر العرقوب وعضلات الساق منقبضين الأمر الذي يؤدي إلى رفع الكعب وسحب أصابع القدم إلى أسفل.

إذا لم يجد الطبيب علامات للشلل الدماغي أو أي مشكلات جسمية. وإذا كانت الوتيرة العضلية سليمة وإذا كان مدى حركة الكاحل سليمة يمكن أن تشخص المشكلة بأنها فردية وغير معروفة Idiopathic. قد يرتبط هذا النوع من المشي ببعض مظاهر التأخر اللغوي وأشكال معينة من الأمراض التوحديه لذلك من الضروري التأكد من حلول الطفل من صعوبات الاتصال والمهارات الاجتماعية وقد يبدو من الضروري القيام بفحص للمظاهر التنمائية.

❖ بماذا ينصح الأطباء؟

إذا كانت العلة في حد قصير وتر العرقوب يصبح العلاج عبارة عن برنامج نشد الكعب باستخدام جهاز يبقي النقدم بزاوية ٩٠ درجة وهناك أكثر من نوع من الأجهزة يؤدي نفس الغرض. لكن قد يحتاج الأمر في بعض الأوقات إلى إجراء عملية جراحية/ إذا لم تكن المشكلة جسمية بل اجتماعية أو هي عملية التواصل فيمكن معالجة ذلك بعد القيام بتقويم النمو العام للطفل ومنه يتحدد نوع العلاج المطلوب.

٥- حركة الطفل غير رشيقة

❖ ماذا تلاحظ؟

إن حركة الطفل بطبيعتها غير متناسقة فهو يقع دائما ويصطدم بالأشياء مراراً لأنه في سبيله إلى استخدام جسمه بطريقة جديدة، وكلما كان الطفل حركاً كلما زاد ذلك من فرصة اصطدامه بالأشياء. لكن إذا زاد هذا السلوك كأن يصطدم بأي خط دائماً أو ينزلق من درجات السلم فقد يكون في ذلك مصدراً للقلق.

❖ ما السبب؟

من مظاهر عدم الرشاقة الحركية هو أن الطفل يقع عند محاولة جلوسه على الكرسي أو يقع شيء من يديه وهو يحاول وضعه على الطاولة. إن هذه المواقف تشير إلى مشكلة في الأبصار مثل قرب النظر أو صعوبة في إدراك العمق depth perception. إن الزيادة في هذه المشكلات قد تكون نتيجة الوتيرة العضلية العالية أو المنخفضة المرتبطة بالشلل الدماغي. إن

ظهور الحركات غير المتناسقة أو إزدياد حدتها قد يكون علامة علاقة لاضطرابات النمل الدماغى. لذلك عليك بمراجعة الطبيب المختص.

♦ لماذا ينصح الأطباء؟

إذا كان الطفل يعاني من اضطرابات جسمية أو عصبية فقد ينصح الطبيب بعمل فحوصات للنظر بالإضافة إلى MRI و X Ray حيث أن المسألة تعتمد على تقدير الحالة فانشارة الطبية مثلاً تعالج مشكلة الإبصار.

● الأسرة: مصدر خبرات الطفل المؤهلة!

الزبير مهداد

باحث في علوم التربية
نيابة التعليم - المملكة المغربية

تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الكائن الحي إلى شخصية والمخصصة إلى فرد اجتماعي يوجه سلوكه الوجهة التي تتفق مع توقعات الآخرين وتهيئته للاندماج الاجتماعي السوي، والشخصية المتسقة تتصف بتكامل عناصرها، بحيث ينتفي وجود التضارب بين الدوافع والبواعث الرئيسية لدى الفرد وبين القيم، ونظراً لأهمية التربية والتنشئة في التأثير في شخصيات الأفراد وصياغتها، فقد نص البند السادس والعشرون (٢٦) من حقوق الإنسان على ما يلي (يجب على التربية أن تهدف إلى تفتح شخصية الإنسان وتعميق احترام حقوقه وحرياته الأساسية).

وتعتمد التنشئة في سبيل تحقيق ذلك على التفاعل الذي يتم بين الناشئ (الطفل) والقائمين عليه (الآباء والأمهات) فطبيعة هذا التفاعل ونوعه هو الذي يؤثر في تشكيل اختيارات الأفراد وسلوكهم وما يقومون به من أعمال، لأنه يتأسس على التأثير المتبادل بين الأفراد، وبمقتضاه يسلك الأفراد آخذين في الاعتبار أعمال الآخرين ونواياهم وأفكارهم، والتفاعل داخل الأسرة قوي التأثير لأنه يتم بوتيرة قوية تدوم ردحا طويلا من الزمن وتبني عليه علاقات اجتماعية فرعية مختلفة، فالعلاقات الاجتماعية في معظم الأحيان تتضمن التفاعل، ومن ثم يصبح التفاعل أصل العلاقة^(١).

ففي فترة الطفولة الأولى تتكون لدى الطفل نظرتة إلى العالم، ويكتسب اتجاهه نحو محيطه ونحو نفسه، وذلك كله بفعل نوع علاقته بأمه ومدى رعايتها له، فيقدر ما يحققه

١- زكي يونس: عالم الفكر عد ١ مجلد ١٠ (١٩٦٦/٦) ص ٢٦٦.

التفاعل من دفة وإشباع لحاجات الطفل أو من إهمال وحرمان ستكون استجابات الفرد للعالم والآخريين بنفس الصورة أيضاً^(٢).

إن أشكال التفاعل التربوي القائمة في مجتمعاتنا بين الكبار والصغار هي عموماً غير سوية، لا تأخذ بعين الاعتبار تكوين الطفل النفسي وخصائصه وأفكاره وحاجاته، لذلك فهو يؤدي إلى نتائج عكسية، أي بدل التفاعل والتعاطف المتبادل الذي من المفروض أن يحقق اندماج الفرد ويساهم في خلق تكامل عناصر شخصيته. يؤدي هذا التفاعل القائم في مجتمعاتنا إلى خلق شخصيات متصلبة أو انعزالية أو قلقة مريضة يكتنفها إحساس بالنقص والدونية والقصور، مموّقة نفسياً، وبدل الاجتهاد في إثراء الحياة الاجتماعية بالعطاء والمبادرة والبنال، تقضي ناشئتنا حياتها يستغرقها بذل الجهد في خفض قلقها والتخلص من ثوراتها، فيحرم المجتمع من طاقة شبابية مهمة كان ممكناً أن تساهم في تنميته وتطويره.

مسؤولية الوالدين:

إن الخبرات التي يتعرض لها الفرد خلال طفولته يكون لها تأثير بارز في رسم معالم شخصيته، من حيث القوة والضعف، أو الوضوح والتكامل أو الضياع والتشتت، ورغم أن معظم الأفراد لا يدركون هذه الحقيقة حتى الإدراك، لأنها تصبح في عداد التجارب المنسية بمرور الزمن، والمؤكد في علم النفس أن سلوك الأفراد واستجاباتهم اللاحقة واتجاهاتهم، تعتمد بصورة أساسية على البناء السيكولوجي الطفولي، فجميع الخبرات المؤلمة التي تنتج عن المواقف الإحباطية، والصراعات التي يتعرض لها الأطفال، يكون لها أثر عميق في خلخلة التوازن بين الأنا والواقع، مما يؤدي إلى إصابتهم بأمراض واضطرابات نفسية^(٣).

والخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الأطفال تأتيهم من علاقاتهم بوالديهم التي تعتبر مصدراً لأغلب الصراعات، فالطفل يعتمد دائماً على والديه للعلاقات وللسند، وأيضا للحب، فإذا كان الوالدان مسرفين في البرود أو عدم الاستجابة، أو إذا كانا قاسيين يستعملان العقاب البدني وسيلة وحيدة في الضبط، ينشأ لها الطفل شعور أساسي بعدم الطمأنينة والقلق الذي يؤدي إلى الصراخ النفسي، فهو يحب والديه ولا يستطيع الاستئصال لهما، وفي الوقت نفسه يحشاهما لما يسيبانه له من ألم نفسي وبدني لا يستطيع دفعه، فينفّر منهما^(٤).

وظاهرة فقدان الحب أو الحرمان تمثل لدى الأطفال أكثر الخبرات المؤلمة المتعلقة بالوالدين، وبالأيام بشكل خاص، إبان مرحلة الطفولة الأولى التي تمتد إلى العام السادس من عمر الطفل، وهذا الافتقار لحب بما ينقاه الطفل من إحباط في سبيل الحصول عليه، يترك في نفسيته ندوبا عميقة تلحق مشاعره نحو ذاته ونحو الآخرين المحيطين به^(٥).

٢- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٢، ج ١، ص ٤٤.

٣- متله حسب حصري، الأسس التربوية والنفسية للانحراف العصبي، مجلة افاق عربية، عدد ١١ و ١٢، ١٩٨٢، ص ١٢٨.

٤- ج.ب. جليقورد، ميادين علم النفس - ترجمة بإشراف يوسف مراد، دار المعارف، مدرس، ١٩٦٦، الجزء ٣، ص ٣٦٥.

٥- م.م. حسب حسين، المرجع السابق نفسه.

أجرى أحد الباحثين دراسة بحثت في أثر العلاقات بين الوالدين والصبين على ظهور السلوك المنحرف، وكانت العينة تتألف من ٤٤ حدثاً منحرفاً، فتبين له من نتائج الدراسة أن للحرمان أثراً قوياً على الطفل خاصة خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الصبي، والتي تكون حاسمة في تشكيل شخصية الطفل. كما تبين له من نتائج هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من الصبين المنحرفين، عانوا آثار معاملة قاسية من طرف والديهم، وكانت حياتهم تتصف بعدم الاستقرار والتوتر والقلق^(٦).

فالطفل الذي يشمر - من خلال أساليب التربية وأشكال التفاعل التي يخضع لها - بأنه منبوذ محروم من العاطفة والحنان، أو أنه غير مرغوب فيه، أو أنه لا قيمة ولا اعتبار له، يحاول وبشتى الوسائل إثارة الانتباه إلى ذاته المنسية وتأكيداها. وقد لا يفلح دوماً في ذلك، فتظهر عليه دلائل القلق والصراع النفسي واضطرابات السلوك المختلفة وأخطرها العصاب^(٧).

الصراع والتوافق

الصراع النفسي في الطفولة هو السبب الأساسي لسوء التوافق. ويعتبر من أهم مصادر الإحباط ويختلف آثاراً وندوباً عميقة في نفسية الطفل، وقد أشارت دراسات وأبحاث عديدة إلى أن الصراعات النفسية العنيفة التي لم تحل في الطفولة تؤدي إلى تغيرات خطيرة في الشخصية تجعل التوافق في المستقبل أكثر مشقة وعسراً^(٨).

ففي التوافق السوي يسعى الطفل إلى إشباع حاجاته وإرضاء دوافعه. أما في التوافق غير السوي فإن دافع الطفل لا يكون إشباع الحاجات بقدر ما هو الحاجة إلى خفض القلق. فالسلوك غير السوي ينزع إلى خفض القلق الناتج عن صراع لدى الفرد^(٩).

لهذا نجد الأطفال الذين يعانون الصراعات، وخاصة التي تنتج عن الإحباط، يصبحون مسرفين في الانفعال. إلى درجة أنهم يفقدون الضبط العقلي لسلوكهم، ويحتار الوالدان في فهم أبنائهم ويتضامقون من حدتهم الانفعالية وسلوكهم. ولا يجدون بداً من معاملتهم بأساليب مؤلمة قاسية مؤذية، لا تخلو من خطر نفسي وبدني وتؤدي إلى حيث يرى بعضهم أن العقاب البدني الموجه نحو الطفل تتولد عنه مشاعر عدوانية نحو الوالدين والأب بشكل خاص، وقد تتحول المشاعر بمرور الزمن، فيسقط الطفل - بعد أن يصير كبيراً - دوافعه المكبوتة ضد المجتمع وضد أشكال السلطة فيه^(١٠) ويرى آخرون أن هذا العقاب ينتج عنه قصور في علاقة الطفل ببيئته. وعند كبره يصبح سلوكه عدوانياً يلجأ إلى العنف كلما أتيح له الفرصة^(١١).

٦- محمود السيد أبو النيل، مرجع سابق، ص ٥٢.

٧- عبد عون عبد علي، الجريمة وجنوح الأحداث: مجلة الباحث - عدد ٢٥ و ٢٦ ص ٥٩.

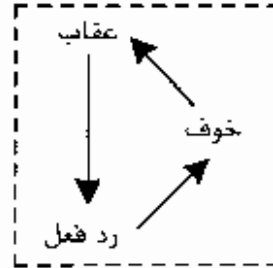
٨- جان شارال، الطفولة الجانحة - ترجمة انطوان عبده، منشورات عويدات، بيروت ١٩٧٢ ص ٢٩.

٩- مسلم حسب حسين، مرجع سابق.

١٠- عدس ونوق، مرجع سابق ص ٢٦٩.

١١- كاظم ولي آغا: علم النفس السيولوجي، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨١ ص ٣٣٤.

والملاحظ خلال حالات كثره للفسوس والعقاب أن زيادة استخدام العقاب مع الطفل تؤدي حتماً إلى الجنوح، لأن العقاب يخيف، والخوف يعارض مع الرغبة في إثبات الذات، ويتصارع إحساسان قويان داخل الطفل: إحساس بالخوف ورغبة في إثبات الذات، وهي أغلب الأحيان يستجيب الطفل لرغبته في إثبات ذاته فهقوم برد فعل دفاعي وتختلف طبيعة هذا الرد ودرجة حدته من طائل لآخر باختلاف الأبطال وظروفهم، ويلقى رد الفعل بدوره عقاباً وهكذا تتكون حلقة مفرغة يصبح الطفل أسيرها^(١١).



ومن أهم الأبحاث المنجزة في هذا الموضوع دراسة "سعدى لنتة" على مجموعة من الأطفال الجانحين. وقد وجد أنهم كانوا يعانون قسوة وشدة أوليائهم عليهم تنعص عليهم العيش، كانوا يتلقون الضرب والكي بالنار، والربط بالحبل والعزل بالغرفة والحرمان من الطعام والملابس والمصروف اليومي^(١٢).

وفي دراسة أخرى وجد "سلامة" فروقاً ذات دلالة بين الجانحين والأسوياء في كثير من الحاجات النفسية المهمة، وكانت الحاجة إلى الانتماء إلى أباوين بديلين والحاجة إلى العذران على الغير أكثر وضوحاً لدى الجانحين، وكان الجانحون قد وصفوا أباهم بكل صفات السوء من خلال الاختبار، كما كان الخوف من العقاب والحرمان وفقدان الحب أكثر شيوعاً في قصص الجانحين^(١٣).

وأسوأ ما ينطوي عليه الإفراط في العقاب البدني الموجه للطفل أنه يتضمن تبخيساً وحقاً من قيمة الطفل، لأنه لا بد لتبرير هذه العدوانية من الحط من قيمة الطفل، ويتربط على ذلك تكوين الطفل لصورة سلبية على نفسه، يظل يحملها طيلة حياته، يؤثر تصوره لنفسه على علاقاته بأصدقائه وإخوته وغيرهم، فهو ضعيف عاجز منعدم الفعالية وانكفاء وبدون طموحات تذكر، وكثيراً ما يكون عرضة لظهور أعراض عصابية من مختلف الأنواع ومن جملتها عقدة النقص، هذه العقدة هي مجموعة من الأفكار ذات شحنة انفعالية قوية تدور حول ما يشعر به هذا الشخص من قصور هو وهمي في الغالب، وقد يدفع هذا الإحساس إلى الاتجاه

١٢ - صباح حمد هرمز: التنشئة الاجتماعية وأثرها على سلوك الأطفال، مجلة الجامعة، عدد ٦٠/٣ (١٩٧٩) ص ١٠٥.

١٣ - عبد عون، مرجع سابق.

١٤ - عبد عون، مرجع سابق، وانظر أيضاً صلم حسب حسين.

نحو التعويض، الذي قد يحقق أهدافاً شخصية أو اجتماعية قيمة أحياناً، إلا أن ذلك غير ممكن لجميع الأشخاص لأن بيننا الفقيرة المتخلفة يصعب إتاحة هذه الفرصة، وقشل التعويض يؤدي إلى العصاب حتماً.

الحرمان

يتلزم الحرمان بالإهمال والنبذ والقسوة، وبجميع أساليب التربية التي تؤذي الطفل وتؤله، ويسهل ملاحظة الحرمان في علاقات الوالدين بأبنائهم، فهو قصور وضعف في صلاتهما بالأبناء وغياب التفاعل العاطفي الصحي بينهم، وبالرغم من أن الوالدين قديقيان وقتاً طويلاً مع الأطفال، إلا أن الاتصال العاطفي مع الطفل يكون ناقصاً ضعيفاً، في حين كان يجب أن تكون هذه الصلات عميقة قوية حميمة يسودها الود والتجاوب والتبادل العاطفي.

يقسم علماء النفس الحرمان إلى ثلاثة أنواع^(١٤):

الحرمان الحسي: وهو نقص في الاتصال الجسدي بين الوالدين والطفل، وسيلة هذا الاتصال التربيته باليد والاحتضان والملاعبة والتقبيل.

الحرمان الاجتماعي: وفيه يهمل الوالدان الطفل ويتركانه دون الاحتكاك به والتحدث معه ويمادته العلاقات.

الحرمان الانفعالي: وهو عدم الاهتمام بمشاعر الطفل وانفعالاته المختلفة التي يبيدها نحوهما أو نحو ما يحيط به من أشخاص ومواقف ومشاهد، وبهذا لا يساعد الوالدان الطفل على النمو الانفعالي بتزويده بالخبرات الانفعالية العاطفية الصحيحة.

يفسر علماء النفس حرمان الطفل من العطف والحب أنه تعبير لا شعوري عن عدم الرغبة في إنجاب، ويسمون هذه العملية النفسية تكوين الرجاء المعاكسة^(١٥) وهي أحيان كثيرة يكون هذا الحرمان نتيجة عدم سعادة الوالدين في حياتهما الزوجية، وقد يكونان واعيين بذلك غلاماً أن حالتهم النفسية وانفعالاتهم بمشاكلهما التي خلفها زواجهما الطلق جعلهما لا يوليان اهتماماً لأطفائهما، وفي حالات أخرى ينتج الحرمان عن ظروف الوالدين الاجتماعية والمهنية التي تجعلهما يتركان الطفل للمربية أو الخادمة.

آثار الحرمان على الطفل تكون قوية خلال مرحلتي الطفولة الأولى والثانية، وحتى خلال فترة المراهقة، وتؤدي إلى نمو مشاعر سلبية نحو ذاته وتكرر تصرفاته الاجتماعية^(١٦)، وأكثر آثار الحرمان وقعاً عليه حين يكون صادراً عن الأم - وهي منبع الحنان والعطف وأقرب الكائنات إليه - والأذى النفسي الذي يحس به هذا الطفل أعمق وفعماً وأكثر ألماً من الأذى البدني.

ومن أسوأ نتائج الحرمان على الشخصية ميلها إلى العدوانية، التي يعبر عنها بالحقاق الأذى

١٤- إسماعيل خليل إبراهيم: التربية العاطفة لأطفالنا، مجلة الأم والطفل، عدد ٢٨٢ (١٩٧٨) ص ١٢

١٦- فيولا فارس البيلاوي، سلامة أطفالنا، مجلة الكويت، عدد ٢٤ ص ١٠٠.

١٧- فيولا فارس البيلاوي، مرجع سابق، وراجع أيضاً إسماعيل خليل إبراهيم، مرجع سابق.

بالغير عن طريق التعبير والفعل. ويختلف الميل إلى العدوان من شخص لآخر ومن مرحلة نمو لأخرى، كما قد يؤدي إلى الانطواء والانعزال. ناهيك عن النفاق والرياء والكذب. أو غير ذلك من ردود الفعل غير السوية.

ضرورة تأهيل الآباء والأمهات

يقاس النضج الاجتماعي (Maturite social) بدرجة التحرر من الحاجة إلى رقابة الوالدين أو سواهما من الراشدين الآخرين. وهذا النضج شرط من شروط سلامة البنية النفسية للنرد ومطلب أساسي من مطالب التكيف الاجتماعي السوي. والفعالية. وقوة الشخصية. وهذه العناصر كلها مفتقدة في ناشئتنا. وهذا يشكل عائقاً حاداً أمام التنمية الاجتماعية. فلا بد لتحقيق هذه التنمية من تغيير في عادات الأفراد وسلوكاتهم وقيمهم. وهذا التغيير يتم عن طريق التربية والتنشئة. فهما الوسيلتان الفاعلتان في تعديل السلوكات والعادات وتشكيل ملامح الشخصية واتجاهاتها وقيمها.

فسبيلنا لتنشئة أجيال سليمة هو نشر الوعي التربوي بين الوالدين وتبصيرهم بالأثار النفسية لكثير من الأنماط والاتجاهات التربوية غير السوية.

إن الأبوة والأمومة من أخطر المهن وأصعب لمهمات. لكن الجميع يقوم بها دون سابق تأهيل وتدريب. وإذا كانت مبررات الدعوة إلى تأهيل الوالدين وتدريبهما لتأدية واجباتهما التربوية والزوجية لم تقو على فرض نفسها في القرون الماضية، فإنها في هذا القرن نجدتها قوية مقلقة في إلحاحها بعدما خرج زمام تربية الأطفال وتنشئتهم من يد الأسرة. وعندما تعددت وتنوعت المؤسسات التي تؤثر في توجيه الأطفال وتربيتهم.

إنه أصبح من المتعين تدريب الآباء والأمهات على تربية الأبناء وتعليمهم أصول هذا الفن وقواعده، وشروط التفاعل الجيد مع الصبيان. فإن لم نستطع ذلك فلندعهم إلى حب الأطفال وإسباغ العطف والحنان عليهم والاهتمام بهم، وذلك أضعف الإيمان.

• انعكاس أحوال الأمومة على أوضاع الطفولة ومستقبلها

التنكير في واقع الطفولة والعناية بها. يدلان على الاهتمام بمستقبل الأمة الاقتصادي والاجتماعي. وعلى الرغبة في تهيئة طاقات بشرية صالحة للإنتاج وتحمل المسؤوليات في قيادة البلاد والرفق بأحوالها. ومرحلة الطفولة من أكثر مراحل حياة الإنسان أهمية. لأن خصائص الشخصية وسمازها. وطبيعة الذكاء. والاتجاهات والقيم التي يتمسك بها الفرد. وغير ذلك تحدد كلها في مرحلة الطفولة. لذلك يجمع الباحثون في التربية وعلم النفس والاجتماع على أهمية دراسة هذه المرحلة والعناية بها في سبيل بناء الإنسان.

والكثف عن أهمية مرحلة الطفولة كان من نتائجها المباشرة إدراكنا لتأثيرها على مستقبل الأمة.

تربوية خطيرة في حياة الأطفال، كما تبين للناس صعوبة مهام الوالدين وخطورتها. مما أدى إلى إنشاء مدارس وجمعيات تعنى بالآباء والأمهات وتثقفهم وتبصرهم بشؤون التربية وخصائص الطفولة. وجعل الحكومات عند تخطيطها لخدمات الطفولة، تولي عنايتها للوالدين والأم بصفة خاصة، وتوجه اهتمامها لأوضاع الأسرة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ضماناً لتوفير حاجاتها الأساسية إلى المأكل والملبس والعلاج والتعليم. كما أعطيت الأسبقية في الخدمات الاجتماعية والرعاية الصحية للأمهات والأطفال باعتبارهم القاعدة الأساسية للمجتمع.

فرص الطفل العربي

ما هي الفرص المتاحة للطفل في الأقطار العربية لإنماء قدراته العقلية وطاقاته البناءة المهددة؟ تعرف البلاد العربية نمواً ديموغرافياً. مقابل ضائقة فرص الحياة السعيدة المتاحة لطفولتنا. فكم يبلغ عدد أطفالنا الذين يجدون غذاءً مناسباً ومسكناً ملائماً وعناية طبية وتعليمياً لائقاً؟ كم يبلغ عدد أطفالنا الذين ينعمون بالأمن المادي والنفسي والاجتماعي؟ والذين يتمتعون بالاحترام اللازم؟ والذين ينعمون بطفولتهم ويمارسون أنشطتهم التي تلبي حاجاتهم وتتميمهم؟

إن نتائج هذه الإحصاءات رغم ريفها وندرته تصيبنا بخيبة الأمل. وتؤلنا. وأكثر ما نقرأ من المقالات والأدبيات الاجتماعية تقف عند ذكر آلام الطفولة ومشاكلها. فأكثر الكتابات تغلب عليها النظرة التجزئية، تتكلم عن أسباب السلوك الجانح الكامنة في العلاقات الوالدية. أو عن الفشل المدرسي. أو تقدم للأم وصفات جاهزة لوقاية الطفل من ضربة الشمس أو الإسهال. إن هذه النظرة التجزئية، وإن كانت مطلوبة لزيادة التعمق في فهم الطفولة وخصائصها ومشكلاتها. فإنها تصبح عديمة الفائدة إذا لم تقدم نظرة عامة شمولية عن الوضع الاجتماعي العام الذي ترتبط به الطفولة وتعيش في خضمه وتتأثر به.

ويؤكد الخبراء الاجتماعيون والاقتصاديون والمهتمون بقضايا التنمية والسكان، أن العناية بالطفولة تربوياً واجتماعياً وصحياً تؤدي بالضرورة إلى الحل الجذري لأنواع كثيرة من المشاكل التي يعانيها السكان حالياً. وفي غياب استراتيجيات وطنية للعناية بالطفولة. وهي غياب أي تخطيط للرعاية الاجتماعية للأطفال، فإن الأسرة تبقى وحدها في الميدان المسؤولة الوحيدة تتولى هذه المهام الصعبة مجردة من كل الوسائل في عصر تزداد مشاكله تعقيداً وتطوراً. وهي ظل ظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية متدهورة.

إن أوضاع الأسرة المتميزة بتفشي الجهل والامية والفقر ودونية وضع المرأة ستكون له انعكاسات وخيمة على الطفولة.

آثار الجهل والامية المتفشية

عرفت منظمة اليونسكو الشخص الأمي بأنه ذلك الذي لا يستطيع أن يقرأ. ولا أن يكتب، ولا أن يفقه عرضاً مبسطاً وموجزاً لحقائق تتصل بحياته تعتبر آفة الامية من أبرز أسباب التخلف، وهي متفشية بين المسلمين البالغين أكثر من ١٥ سنة بصورة مزعجة، وتتراوح نسبتها

ما بين ٥٠ و ٨٠٪ بمتوسط حوالي ٥٨٪ من ساكنة البلاد العربية. فالمرأة الأمية تعيش في عزلة وتهميش تمنعها من المشاركة في مسيرة التنمية الوطنية وتحرمها من قطف ثمارها والاستمتاع بها. تعيش محرومة من امتلاك وسائل تحسين أوضاعها المادية والاجتماعية وتعجز عن تأمين الحد الأدنى من شروط الحياة، وحماية نفسها وضمأن حقوقها.

وفي مجال التربية والتنشئة الاجتماعية لا يستطيع الوالدان الأميان رصد ملامح التطور النفسي والفيزيولوجي للطفل، ولا يتبعان ردود فعله وتطور انفعالاته، ولا يستطرا مان وصفها، والاضطرابات النفسية والمشاكل السلوكية التي يعانيها الطفل يعتبرها الوالدان مجرد سلوك قبيح (تطبع) يتوقعان أن يتخلص منها الطفل تلقائياً عند كبره. واستعجالاً لذلك يعامل الطفل بقسوة تزيد من تعميق توتراته النفسية وآلامه وتفاقم أحواله.

يوظفان معلوماتهما الناقصة والخاطئة في تربيتهما ومعاملهما لأطفالهما دون وعي بخطورتها، وهكذا يخضعان أطفالهما لحماية زائدة خشية مصاحبتهم لرفقاء السوء، أو للتسلط لتشجيع اعتمادهم على الذات أو قسوة بغية جعلهم أقوىاء شجعان^(١) فعدم التسامح مع الأبناء شائع لدى الأمهات الأميات بينما تتميز الأمهات المتعلمات بتسامحهن مع الأبناء^(٢).

ينقلان ما هو سائد في أوساطهما من نسايب واتجاهات التنشئة. وهي في الغالب غير سوية، تتسم بالقسوة والتسلط والحماية الزائدة، وتتم عملية النقل هذه بمحاكاة المحيطين بهما من آباء وأمهات، ويدعمه الإيحاء الذي يمارسه عليهما الآخرون بواسطة التعبير والمقارنة والمآثرات الشعبية التي تكرر الاتجاهات التربوية التقليدية السائدة^(٣).

وفي العالم العربي ما زال الناس ينظرون إلى الأطفال على أنهم جهال أي رجال ونساء غير مكتملين، ومنزالوا يعاملونهم على هذا الأساس، ولذلك فليس للطفولة وضع خاص في المجتمع العربي، بل هي تعتبر مرحلة انتظار كثيراً ما تكون فيها حاجات الطفل عرضة لسوء الفهم وسوء العناية.

إن رواج الصور والتمثيلات السلبية أو الخاطئة عن الطفل من شأنه أن يؤدي إلى تكريس وضع مشوه عنه يعمم في المجتمع عن طريق تناقله وانتشاره بمختلف الوسائل ويؤدي بالتالي إلى التعامل معه على هذا الأساس^(٤).

آثار وضعية الأم الدونية

ترتبط الأمومة بالطفولة، ولا يتم معنى الأمومة إلا بوجود أطفال، كما يتأثر كلاهما بالآخر ويؤثر فيه.

ويسود المجتمعات العربية نظام الأسرة الأبوية، للآب فيها سطوة وسلطة، والأم مهمشة.

١- اسماعيل، محمد عماد الدين وأخرون: كيف نربي أطفالنا، دار النهضة العربية طبعة ١٩٨٢/٧ (تفصيلان ٦ و ١٠).

٢- أبو الزهلي، علم النفس الاجتماعي ج ٢ ص ٨٤.

٣- القرشي، عبدالفتاح: الجهات الآباء والأمهات، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت ١٩٨٦ ص ٧٣.

٤- مجلة التدبير عدد ٩ ص ٤٤.

والقهر والحرمان في أقصى صورته وأشكاله. فهذا الواقع الذي تعيشه هذه الأسر هعمال في عملية التنشئة ومحدد أساسي لطبيعتها وحدودها. لأنه لا يتيح للأسرة فرصة القيام بدورها التربوي كما يجب. فهي تعاني تعاسة مزدوجة مادية ومعرفية باعتبار الفقر والجهل السائدين في الأوساط الشعبية. كما أن هذه الأسر غالباً ما تتخلى اضطرارياً عن قيمها ومبادئها وكرامتها بحكم الفقر المدقع والجهل اللذين يفقدانها توازنها واتزانها، إن الأسرة العربية غارقة

١٠- الكتاني. معاهدة الشهاب: شخصية الجانح. الرباط. دار الأمان. ١٩٩٦ ص ١٠٢.

١١- عبد نوز. عبد علي: الجريمة وجنوح الأحداث، مجلة الباحث عدد ٢٦/٢٥ ص ٦٩.

٦- تطوير قطاع الخدمة الاجتماعية وتوفير مخصصات مالية كافية، فالإمكانات المالية التي تتمتع بها بعض الأقطار العربية النقطية لا يتفق منها في ميدان الخدمة الاجتماعية إلا النزر اليسير الذي لم يطور هذا الميدان، ولم يحقق الغايات المفترض تحقيقها بالمقارنة مع ما يتحقق في دول أخرى. وسبب ذلك يعود بالأساس إلى السياسات الحكومية العربية التي لم تول هذا الميدان نفس العناية التي حظيت بها ميادين أخرى.

٧ لما كانت التربية إحدى وظائف وسائل الإعلام القادرة على إحداث التغيير المطلوب في السلوك وإشاعة قيم وتثبيت اتجاهات معينة بين المواطنين بالتأثير فيهم وفي الأطنال بوجه خاص، فإنه ينبغي استغلال هذه الوسائل والاستفادة منها في نشر وعي تربوي واجتماعي بين السكان، لكونه وسيلة لحو الأمية وتبصير المواطنين بحقوقهم في التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية المختلفة، وتبصير المسؤولين والفاعلين بواجبهم نحو المواطنين، وبالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية الحقيقية السائدة وآثارها على المواطنين.

٨- وحتى يتم التناغم بين المخططات الإعلامية والاجتماعية والتربوية، يجب إيجاد دور فعال لرجال التربية والفقهاء وعلماء الاجتماع في المؤسسات الإعلامية السمعية والبصرية المختلفة.

إن الإسلام وسائر المواثيق القانونية الدولية والقبطرية تعتبر الأسرة الوحدة الضيمية الأساسية، وتوجب لها من الحقوق والامتيازات الكثير الذي ما تزال حكومات البلاد الإسلامية تتفاضى عنه، كما تنص تلك الشرائع والقوانين على أن للأمومة والطفولة بشكل خاص الحق في رعاية ومساعدة خاصتين لضمان أمنهما وسلامتهما البدنية والنفسية.

- ٢- زيادة عبء المناوبة على معلمات الداون مقارنة بمعلمات الفصول العادية.
٤- ضرورة وجود دليل للمعلمة حول كيفية تطبيق برنامج التهيئة.

ب- المقترحات والطموحات:

- ١- إيجاد منهج موحد لجميع الرياض.
٢- إعداد دليل للمعلمة يساعدها في كيفية تطبيق الخبرات.
٣- اختيار الخبرات المرتبطة بحياة الطفل.
٤- وضع قواعد للأطفال ذوي الغياب المتكرر.
٥- السماح للأطفال الداون بالخروج قبل بقية الأطفال.
٦- حاجة المدرسات إلى دورة في مجال علاج النطق والكلام.

ثالثاً: مجال رعاية أطفال التوحد:

أ- المشكلات والصعوبات:

قلة البيئة التدريسية الكويتية المدربة وعدم وجود ضوابط تقنين عمليات النقل ضمن هذا المجال- توفير الكوادر سيساعد المركز على إمكانية تدريبهم وإيصالهم إلى دورات تدريبية خارج الكويت لإيجاد الكادر المتكامل للتعامل مع هذه الفئة الغالية.
يحتاج هذا المجال لإعداد خطة متكاملة لجمع التبرعات والدعم الكافي والأوقاف التي تضمن استكمال البرنامج مع توفير متخصصين في العلاقات العامة والإعلام لتوعية برعاية هذه الفئة.

ب- المقترحات والطموحات:

- توفير الكفاءات الإدارية والتعليمية سيساعد على الاستمرار في تقديم الدورات التدريبية المتخصصة سواء للمعلمين أو أولياء الأمور سواء داخل أو خارج الكويت وهو ما تفخر بتقديمه باسم الكويت الغالية.
١- لزيادة الكوادر الكويتية وكفاءتهم سيساهم في إمكانية فتح فصول في رياض الأطفال بالكوادر المدربة في المركز ومتابعتها.
٢- تم وضع قائمة من الكتب والملازم بالتوحد باللغة العربية ولأول مرة في العالم العربي، وتذليل العوائق السابقة سيساهم في الاستمرار في هذا الموضوع الحيوي المهم وكذلك بالانتهاء من كتابة المنهج المتكامل لطالب التوحد والذي تم الابتداء في إعداده.
٣- وجود مبنى متكامل سيساهم في إيجاد فروع وتخصصات لحاجات أساسية مثل (ورشة مهنية - مركز للتدخل المبكر لحالات التوحد - قسم تدريبي متكامل.. إلخ).
٤- إعداد فريق متكامل متعدد التخصصات في تشخيص التوحد وعمل التوصيات اللازمة نتقدمه.

الخاصة أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية والجامعية بما توفر هذه المدارس من وسائل فنية حديثة وكتب صوتية وكتب ومراجع مطبوعة على طريقة برايل تسهم للمعاق بصريا تلقي العلم والمعرفة.

❖ مدارس الرجاء بنين وبنات:

أنشئت مدارس الرجاء في عام ١٩٥٩/٥٨ وكانت تسمى بمدارس الشلل.

تسعى المدارس إلى تطبيق الأهداف العامة للتربية كما في التعليم العام حيث إن المدرسة تتبع نظام التعليم العام وتدرس بها نفس المناهج في المراحل التعليمية الثلاث التي تضمها (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) بالإضافة إلى رياض الأطفال ولا تقتصر مهمة المدرسة على الناحية التعليمية فحسب بل إنها تعمل على تحقيق ما يلي:

- أ- توفير خدمات العلاج الطبيعي لأنهم من فئة المعاقين (حركيا) وقسم العلاج الطبيعي به أخصائيون من ذوي الخبرة والكفاءة.
- ب- توفير خدمة الأطراف الصناعية من حيث استخدامهم للأجهزة الطبية والكراسي المتحركة والتي تعتبر خدمة ضرورية ولازمة.
- ج- تقديم رعاية اجتماعية ونفسية متميزة.
- د- تقديم أنشطة تربية تناسب أبناءنا الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة الحركية) بما يحقق للطلاب التكامل في العملية التربوية.
- هـ- المشاركة في إعداد وتنظيم الندوات واللقاءات التويرية لأولياء الأمور والطلبة تطبيقا لمبدأ التعاون الفعال بين طرفي العملية التربوية (البيت والمدرسة).
- و- المشاركة في الاحتفال باليوم العالمي للمعاق.
- ز- مساعدة الطلبة على التكيف ومواجهة ضغوط الحياة.

خامساً: دور مركز الطفولة والأمومة في العناية بالطفولة المبكرة

في بداية التفكير في إنشاء المركز كان الهدف قبل ولادته وبعدها تحديد ما يجب أن يقوم به المركز استمرارية لتوفير بيئة صحية سليمة وتعليم مدى الحياة للطفل والأبوين. وعلى ذلك فقد تم التركيز على الأهداف التالية والعمل بها في نطاق المركز:

- ١- تدريب المدربين المحليين على اكتساب المعرفة والمهارات العلمية في سبيل تدريب الأسر (الوالدين والبالغين المقبلين على الزواج) وعلى كيفية التعامل مع الأطفال وبقية أفراد الأسرة على أسس تربوية سليمة بما يضمن سلامة تربية الطفل في كل جوانب شخصيته منذ اللحظات الأولى من عمره وقيل أن يولد.
- ٢- مساعدة الوالدين والبالغين على المشاركة في تنمية المجتمع من خلال العناية بالطفل والأسرة.
- ٣- نشر الوعي التربوي والمعرفي بين أفراد المجتمع وتبصيرهم بالمشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية للأطفال والشباب وسبل الوقاية منها.

- ٤- إعداد الشباب قبل الزواج للقيام بدور الأبوة والأمومة بشكل فاعل.
- ٥- بما أن المعرفة هي طريقة الوقاية فقد ركز المركز على نشر الوعي الوقائي عن السلوكيات الضارة مثل الإدمان على المخدرات وغيرها والوقاية من الأمراض السارية والمعدية.
- ٦- تعريف الوالدين والمدرسين بحقوق الطفل وبخاصة التعامل مع الأطفال باحترام لمساعدتهم على تطوير قدراتهم العقلية والجسمية خلال مسيرة المركز القصيرة حيث إنه منذ إنشائه عام ١٩٩٦ قد استطاع التواصل والوصول إلى (٨٠٠٠) شخص من مختلف الأعمار مع العلم أن العدد المطلوب للوصول إليه في الوثيقة الأساسية لإنشاء المركز كان (١٣٠٠) شخص وقد قام المركز بعمل دراسات ميدانية تتعلق بالأسرة والطفل وقد نشر عدد من الكتب حول تحسين حياة الأسرة في الكويت وحقوق الطفل والمرأة في الكويت.

سادساً: وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وأنشطة رعاية (الطفولة قسم تنمية الطفل):

أنشأت وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل قسماً لخدمة الأطفال من خلال توفير البرامج وتخطيط الأنشطة الملائمة لاستعداداتهم وقدراتهم كما أن قسم تنمية الطفل يحرص على موازنة الأطفال للهوايات المختلفة وصولاً إلى تنمية ميولهم وقدراتهم الحسية والمعرفية مما يعينهم في حياتهم العملية مستقبلاً.

ومن أهم الاختصاصات ما يلي:

- ١- استقبال الأطفال الراغبين في المشاركة في أنشطة نوادي الأبطال وتقديم الرعاية الشاملة لهم وفقاً للأساليب التربوية الحديثة.
- ٢- تنفيذ البرامج التثقيفية والترويحية الموضوعة للأطفال.
- ٣ العمل على رعاية الأطفال ذوي المواهب وتسمية قدراتهم في مختلف المجالات التي تتناسب مع أعمارهم.
- ٤- إعداد ملفات للأطفال الملتحقين بأنشطة نوادي الأطفال.
- ٥- إعداد سجلات وملفات للعاملين بنوادي الأطفال.
- ٦- توطيد العلاقة بين النادي والأسرة والمجتمع المحلي للتعاون معه في تحقيق أهدافه.
- ٧- إعداد تقارير دورية وسنوية من أعمال وأنشطة نوادي الأطفال ورفعها للقسم.
- ٨- العمل على إتاحة الفرصة للأطفال لاكتشاف ذواتهم في ظل بيئة آمنة.
- ٩- تحديد احتياجات النادي ومتطلبات الأنشطة وغرسها القيم النبيلة.
- ١٠- اقتراح برنامج الدورات التدريبية التي تتماشى مع مصلحة العمل.

أنشطة نوادي الأطفال

- ١- نشاط التوعية الإسلامية (حفظ القرآن الكريم - التلاوة والتجويد).
- ٢- النشاط الثقافي (أصدقاء المكتبة - الإذاعة - الصحافة - الندوات).
- ٣- النشاط الفني (رسم وحرف يدوية - موسيقى - مسرح).
- ٤- نشاط الكمبيوتر.
- ٥- النشاط النسوي (خياطة وتفصيل)/ أمهات وقتيات.
- ٦- نشاط التوعية الصحية.
- ٧- نشاط الطباعة على الآلة الكاتبة/ أمهات وقتيات.
- ٨- نشاط خدمة البيئة.
- ٩- نشاط التوعية المرورية.
- ١٠- النشاط الترويحي.
- ١١- النشاط الرياضي.
- ١٢- الرحلات الاستطلاعية والمشاركة في المعسكرات والملتقيات الخاصة بالطفولة محلياً وعربياً ودولياً.

عدد اندية الأطفال والمستفيدين من أنشطتها في الأعوام ١٩٩٢، ١٩٩٨

عدد الأنشطة	الاجمالي	عدد المستفيدين		عدد الأندية	الأعوام
		إناث	ذكور		
١١	٣٣٠١	٢٢٤٠	١٠٦١	٩	١٩٩٢
١١	٣١١٥	٢١١٠	١٠٠٥	٩	١٩٩٨

أنشطة متنوعة،

- ١- الزيارات الاستطلاعية التي قام بها الأطفال (عددها ٢٥ زيارة) منها ما يلي:
 - النادي العلمي
 - مكتبة عالم ثقافة الطفل
 - مطار الكويت الدولي
 - تلفزيون الكويت
 - الجزيرة الخضراء
 - مسجد الدولة الكبير
- هذا بالإضافة إلى زيارة أماكن أخرى للتعرف إلى معالم دولة الكويت.

٢- المشاركة في استقبال ضيوف حضرة صاحب السمو أمير البلاد وتقديم باقات الزهور باسم أطفال الكويت لعدد ٢٠ رئيس دولة.

عدد الحضانات التي تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية

الأعوام	عدد الحضانات	عدد الأطفال المستفيدين منها	عدد العاملين والعاملات
١٩٩٥/٩٤	١٦	١٢٥٨	١٦٢
١٩٩٨/٩٧	٤٧	٢٧٤٧	٤٩٣

سابعاً: دور الجمعية الكويتية لرعاية المعاقين:

أوجه رعاية الأطفال التي توفرها الجمعية الكويتية لرعاية المعاقين

- (١) **الرعاية الإيوائية:** يبقى الطفل في الجمعية يتلقى الخدمات طوال الأسبوع ويخرج لقضاء نهاية الأسبوع مع الأسرة، حرصاً على تمتع الطفل بدفء الجو الأسري، كما يخرج الطفل لقضاء الإجازة السنوية ومدتها (٤٥ يوماً).
- (٢) **الرعاية النهارية:** والنظام المتبع هو نظام وزارة التربية فيما يتعلق بالدراسة، حيث تبدأ الدراسة مع بداية الدوام المدرسي لوزارة التربية. وتقدم خلال هذه الفترة البرامج التربوية والعلاجية المخصصة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (٣) **الرعاية المسائية:** تقدم خلالها برامج تعليمية من محو الأمية لتعليم الكبار للأطفال القادرين على الاستفادة من البرامج التعليمية ويشرف على الأطفال مدرسات من مدارس التربية الخاصة كخطوة للتعاون بين مؤسسات خدمات الفئات الخاصة.

المنهج التربوية التي تقدمها الجمعية ومراكزها

نبذة عن الخدمات المساندة لها

المنهج التربوي هو القالب الذي تستقي منه المدرسة الخطط التدريبية للأطفال، وهو أحد البرامج المقدمة لأطفال الجمعية في الصفوف، ويتداخل مع البرامج الأخرى العلاجية والاجتماعية والنفسية في تنسيق منظم لتحقيق تكامل الخدمة للطفل المعاق بما يتلاءم مع احتياجاته الفردية، ويقوم على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بتقديم خطتين فرديتين لكل طفل على مدار العام الدراسي بمعدل خطة واحدة في الفصل الدراسي الواحد، والمنهج التربوي هو إطار يضم عدة برامج تطبق منه المدرسة ما يتلاءم وإعاققة الطفل بإشراف الفريق الإداري والفني في المركز، وتوضح لكل طفل خطة فردية تدريبية، ويسجل تدرج التدريب والتطور في الأداء، في سجل تقويمه فردي خاص به. كذلك فهناك تقرير يُبمَث لأسرة الطفل يوضح نتائج العمل معه خلال العام الدراسي.

المنهج التربوي،

١- برنامج المهارات الاستقلالية،

ويعتبر لب خطط الأطفال الفردية لأنه يتوافق مع إعاقاتهم واحتياجاتهم. وهو عبارة عن أهداف سلوكية نمائية متسلسلة حسب العمر الزمني للطفل الطبيعي. تنتقي منها المدرسة ما يتلاءم مع العمر العقلي للطفل ونوع إعاقته وشدتها، وتركز من خلال هذا الانتقاء على نقاط الضعف لدى الطفل وعلى تدريبه على المهارات الأساسية التي يحتاج إليها لتوصله في النهاية إلى أقصى ما يستطيع من الاستقلالية والاعتماد على النفس. ويكون اختيار الأهداف تسلسلياً حسب التطور النمائي، ويعتمد في هذا البرنامج على القوائم النمائية لنمو الأطفال الطبيعيين.

٢- برنامج الخبرات التربوية،

هذا البرنامج مقتبس من المنهج الحكومي الكويتي الخاص بوزارة التربية في دولة الكويت من مستوى رياض الأطفال ويقوم على أساس التعليم بأسلوب الخبرة، ويتكون من تسع خبرات مطبوعة في تسعة كتب، تخدم كل منها مفاهيم محددة ذات موضوع رئيسي كموضوع المدرسة، الأسرة، البحر والصحيف، الصحة والسلامة... وكل كتاب منها يخدم ثلاثة مستويات ولكل مستوى منها كراسة عمل خاصة بالطفل الذي يستخدم معه هذا البرنامج.

٣- البرنامج السلوكي التربوي للأطفال التوحديين،

هذا البرنامج يقوم على مفهوم تعديل السلوك المضطرب لدى الطفل التوحدي وعلى نشر التفاعل الاجتماعي المتبادل وتقوية التواصل مع الآخرين باستخدام أهداف سلوكية محددة موضوعة للطفل ويتم تدريبه من خلال هذه الأهداف لمدة معلومة لتحقيق الهدف المقصود. والأهداف وضعت كأطار ومدخل عام يمكن المدرسة من سهولة التعامل مع الطفل التوحدي بشكل منظم ومقتن.

ويوظف عملياً أي برنامج تعليمي مقتن ضمن أهداف البرنامج السلوكي للتوحديين حيث ينفذ مثلاً ضمن هذا الإطار: برنامج التعليم المنظم الأمريكي الأصل Teach مع الأطفال التوحديين (وحتى مع بعض الأطفال غير التوحديين، وهو برنامج يركز على تنظيم بيئة الصف لكي تتبع نقاط قوة التلاميذ التوحديين وتنمو نقاط ضعفهم وتتحسن. وهو يركز على توفير التنظيم والترتيب في البيئة التعليمية بهدف خفض المشكلات السلوكية التي تلاحظ في سلوك الأفراد التوحديين مثل قصور فهم العلاقات الاجتماعية، وفرط الحساسية تجاه المدخلات الحسية، وضعف القدرة على تذكر الأحداث، ورفض أتمام خبرات جديدة، وعدم قدرة الطفل التوحدي على وضع حدود سلوكه الشخصي. وعدم قدرته على فهم قوانين المجتمع. وقصور مهارات الإدراك عنده... إلخ.

كل ما سبق من شأنه أن يقف عقبة في وجه التعلم عند الأفراد التوحديين، لذا فإن هذا البرنامج في ضوء دراسته لسلوكيات الأفراد التوحديين، يقوم على عملية تفريد التعلم باستخدام صور لعملية التنظيم البيئي داخل الوحدة التعليمية.

٤- برنامج ماكاتون للتواصل اللغوي:

هو برنامج لغوي يقوم على تنمية التواصل والتخاطب والتفاعل الاجتماعي عند الأطفال باستخدام الإشارة والرمز والكلمة ويعزز في الوقت نفسه القدرة على تعلم مفردات جديدة واستخدامها في الحياة اليومية.

والبرنامج يحتوي على مجموعة من المفردات الأساسية تحتوي على ٠-٣٥ مفهوماً تقريباً مرتبة في ثمان مراحل متدرجة بالإضافة إلى المرحلة الإضافية المختارة من أكثر الكلمات شيوعاً واستخداماً لدى غالبية الناس للتعداد والتعبير عن احتياجاتهم العملية اليومية؛ كما يحتوي البرنامج على مجموعة من المفردات الشاملة والتي تسمح باستخدام أوسع للغة لنوعي القدرات التواصلية الأعلى، كما يهدف البرنامج أيضاً إلى تطوير التواصل اللفظي وغير اللفظي عن طريق التدريب الفردي والجماعي ومن خلال برامج وأنشطة متنوعة وضعت لتناسب مع قدرات كل طفل.

٥- برنامج الإعداد التأهيلي:

هو جزء أساسي من الخطة الفردية للأطفال الذين قاربت أعمارهم سن الثانية عشرة، حيث توضع لكل منهم قائمة الإعداد التأهيلي مع مراعاة قدرته واحتياجاته وظروفه البيئية ضمن نطاق الأسرة. ويشترك في وضع برنامج الإعداد التأهيلي فريق العمل بالمركز بإدارة الاختصاصية النفسية، حيث يتم تحديد العناصر المشتركة بين قائمة الإعداد التأهيلي وبين خطة الطفل الفردية وأنشطته الجماعية ليتم التركيز على العناصر المشتركة لوضع وسائل وأساليب تنفيذها.

الخدمات المساندة للمنهج التربوي:

هذه الخدمات هي ما يقدم للطفل عبر فريق عمل متخصص ذي جهود منسقة ومنظمة تهدف إلى تكامل تقديم الخدمات للطفل بالشكل الأمثل وبأقصى طاقة يحتاجها الطفل، وتدعم البرنامج التربوي المقدم للأطفال بما يمازج جميع الخدمات والبرامج للطفل بالجمعية ومراكزها، ويشكلها في قالب تخصصي واحد.

١- برنامج علاج اضطراب الكلام:

الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة والتواصل للوصول إلى أقصى طاقاتهم وترفع مقدرتهم على التواصل وذلك لمساعدتهم على التفاعل والتكيف ضمن محيطهم الاجتماعي، يركز البرنامج على تطوير عملية النطق واللغة لدى الأطفال باستخدام برنامج تصحيح النطق بالاستعانة بالوسائل والتقنيات المساندة، ويذكر أن الوسائل الخاصة ببرنامج ماكاتون تستخدم أيضاً كمساند تصحيح عيوب واضطرابات الكلام.

٢- الخدمات النفسية:

يعتبر صميم عمل الخدمة النفسية متابعة سلوكيات الأطفال بشكل عام والتركيز على

ج- الفريق التمريضي: هو فريق من الممرضات المدرجات، يقوم على رعاية الأطفال المعوقين وخدمتهم ومتابعة احتياجاتهم ويساند خدمات العلاج الطبي وخدمات العلاج الطبيعي والعلاج بالعمل.

أعداد المعاقين (الذكور والإناث) في الأعوام من ١٩٩٢ - ١٩٩٩

الأعوام	الجمعية		مركز حوثي		مركز الجهراء	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
١٩٩٢	٨٠	٧٩	٦٢	٢٠	-	-
١٩٩٣	٧٨	٨٩	٥٩	٢٨	٢٠	٢٠
١٩٩٤	٨٥	٨٧	٢٦	٦٣	٣٧	٣٧
١٩٩٥	٨٩	٩١	٢٦	٧١	٥٠	٥٠
١٩٩٦	٨٥	٩٦	٨١	٤٦	٥٥	٥٥
١٩٩٧	٨٨	٩١	٨٩	٣٩	٥٤	٥٤
١٩٩٨	٨١	٩٣	٩٢	٤٥	٥٣	٥٣
١٩٩٩	١٠٠	١٠١	٨٢	٤٨	٥٢	٥٢

المشاريع البحثية الرائدة للجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

(التقرير السادس)

إعداد: د. قاسم الصراف

تمهيد

هذا هو التقرير السادس لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية، وهو من المشاريع الرائدة الذي نفذته الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية في مجال تقييم تحصيل التعلم في المرحلة الابتدائية.

وقد جاء التقرير الأول تحت عنوان التعرف بالمشروع، ونشر في العدد لصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر ابريل ١٩٩٩م.

وتناول التقرير الثاني أهداف المشروع وخطواته الاجرائية، من حيث تحديد المشكلة، وأهداف دراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الاجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الاحصائية بياناتها. ونشر في العدد الأول من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أكتوبر ١٩٩٩م.

وتناول التقرير الثالث الجانب العملي الميداني للدراسة، من حيث بناء أدواتها، وعينتها الاستطلاعية، والتطبيق الاستطلاعي، والحصول على الخصائص السيكومترية لأدواتها، والتطبيق الميداني للدراسة الأساسية ونشر في العدد الثاني من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر فبراير ٢٠٠٠م.

وجاء التقرير الرابع ليتناول الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد الثالث من المجلة والذي صدر في شهر مايو ٢٠٠٠م.

وخصص التقرير الخامس ليتناول نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لأسرة تلميذ المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت.

وتضع الآن بين يدي القراء التقرير السادس الذي يتناول نتائج الدراسة فيما يخص الصورة الوصفية لمعلم المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت.

الصورة الوصفية للمعلم:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمعلم الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية بدولة الكويت؟ طبقاً للمتغيرات التالية:

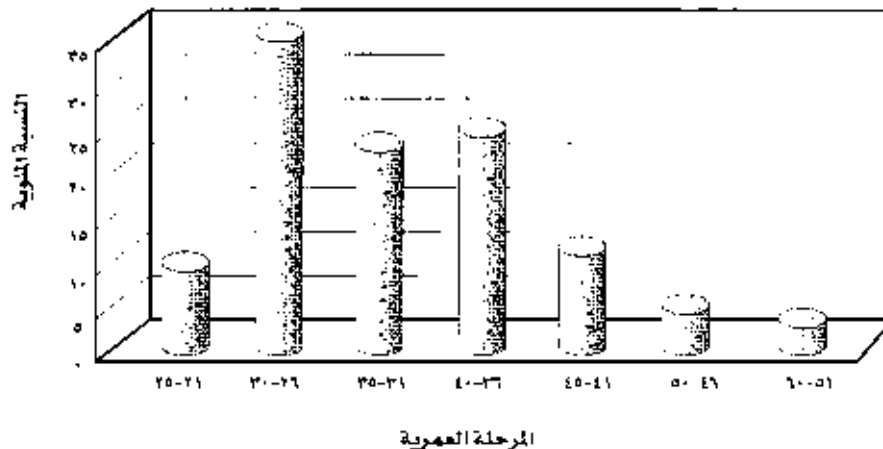
- أ- المرحلة العمرية.
ب- الحالة الاجتماعية.
ج- التأهيل العلمي والتربوي.
د- الخبرة.
هـ- الأعباء التدريسية الأسبوعية.
و- رأي المعلمين في إمكانات المدرسة.
ز- رضا المعلم عن مهنة التدريس.
ح- أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم.

(أ) المرحلة العمرية للمعلم:

جدول (٤ ٢٥): توزيع المعلمين حسب المرحلة العمرية

المرحلة العمرية بالسنوات	العدد	النسبة المئوية (%)
٢٥-٢٦	٣٢	٧,٨
٣٠-٣٦	١٣٠	٣٢,٣
٣٥-٣٦	٨٧	٢١,٧
٤٠-٣٦	٩٣	٢٣,١
٤٥-٤٦	٣٩	٩,٧
٥٠-٤٦	١٣	٣,٢
٦٠-٥٦	٩	٢,٢
عدد المستجيبين	٤٠٢	١٠٠%

شكل (٢٥) - توزيع المعلمين حسب المرحلة العمرية



يبلغ متوسط عمر المعلمين ٢٢.٦ سنة بانحراف معياري قدره ١٣,٧. وكان متوسط عمر الذكور ٢٧,١٥ والانحراف المعياري ٧,٧٤. أما الإناث فكان متوسط عمرهن ٢١,٩٤ بانحراف معياري ٦,١٤. الشكل (٢٥).

(ب) الحالة الاجتماعية:

جدول (٢٦): توزيع المعلمين حسب الحالة الاجتماعية والجنس

الحالة الاجتماعية	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
أعزب	١٢	٩,١	٥٠	١٨,٢
متزوج	١٣٠	٩٠,٩	٢١٢	٧٦,٨
مطلق	-	-	١٠	٣,٦
أرمل	-	-	٤	١,٤
عدد المستجيبين	١٣٢	%١٠٠	٢٧٦	%١٠٠

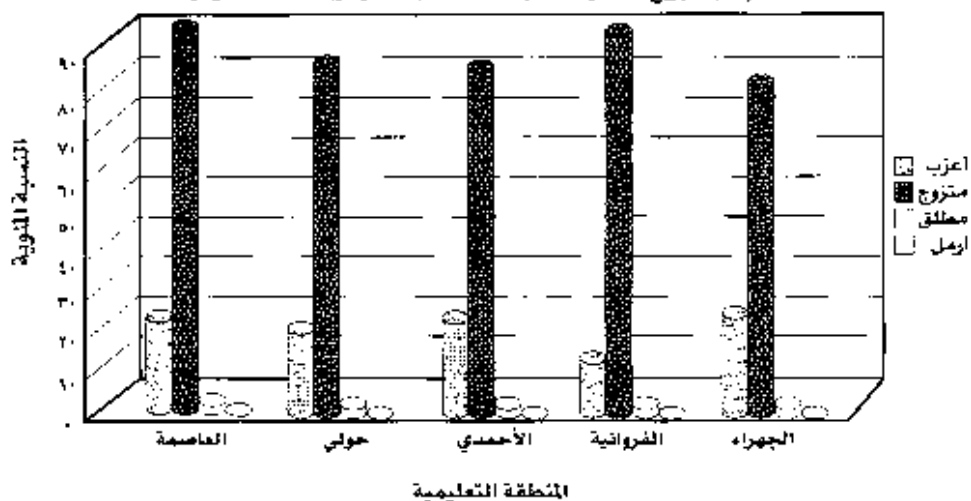
يلاحظ عدم وجود مطلقين أو أرامل بين المعلمين الذكور بينما نسبة المطلقات والأرامل عند المعلمات تبلغ ٥% وأن نسبة المتزوجين من المعلمين تزيد زيادة واضحة على نسبة المعلمات المتزوجات.

جدول (٢٧): توزيع المعلمين حسب الحالة الاجتماعية والمناطق التعليمية

المناطق التعليمية	أعزب (٦٢=ن)		متزوج (٣٣=ن)		مطلق (١٠=ن)		أرمل (٤=ن)	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
العاصمة	١٨	١٨,٢	٧٩	٨٩,٨	٢	٢٠,٠	-	-
حولي	١٢	١٤,٨	٦٦	٨١,٥	٢	٢٠,٥	١	١,٢
الأحمدي	١٥	١٧,١	٦٦	٨٠,٥	٢	٢,٤	-	-
الضروانية	٦	٧,٧	٦٩	٨٨,٥	١	١,٣	٢	٢,٦
الجهراء	١٢	١٧,٩	٥١	٧٦,١	٣	٤,٠	١	١,٥

يلاحظ أن نسبة المعلمين العزاب في منطقة الضروانية أقل من المناطق الأخرى بشكل واضح. الشكل (٢٦).

شكل (٢٦) - توزيع المعلمين حسب الحالة الاجتماعية والمنطقة التعليمية

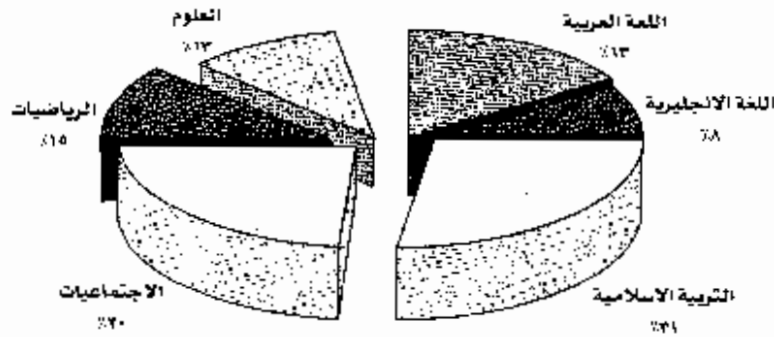


(ج) التأهيل العلمي والتربوي:

جدول (٢٨-٤) - توزيع المعلمين حسب المواد التي يدرسونها

النسبة المئوية (%)	العدد	التخصص
٣١,٤	١٢٢	تربية إسلامية
١٣,٤	٥١	لغة عربية
١٩,٦	٧٦	مواد اجتماعية
١٢,٦	٤٩	علوم
١٤,٩	٥٨	رياضيات
٨,٣	٣٢	لغة انجليزية
٪١٠٠	٣٨٨	عدد المستجيبين

شكل (٢٧) - توزيع المعلمين حسب المواد التي يدرسونها

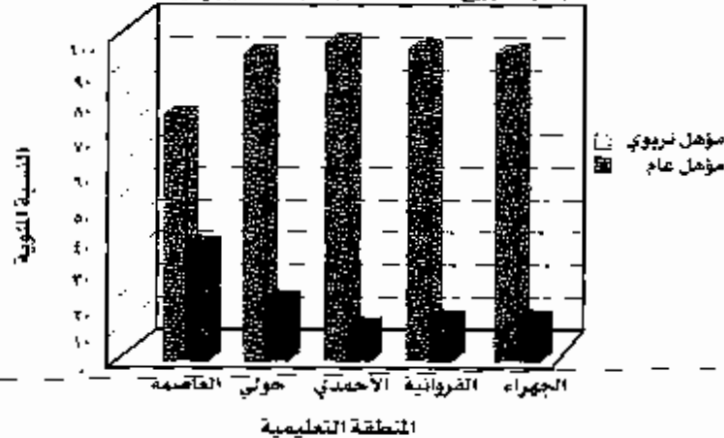


يلاحظ من الجدول (٤-٢٨) والشكل (٢٧) أن حوالي ٣/١ العينة هم من معلمي التربية الإسلامية. ويرجع ذلك إلى أن معظم معلمي التربية الإسلامية يدرسون مواد أخرى إلى جانب التربية الإسلامية.

جدول (٤-٢٩): توزيع المعلمين حسب المؤهل التربوي والمنطقة التعليمية

المناطق التعليمية	مؤهل تربوي (ن=٣٤١)		مؤهل عام (ن=٥٩)	
	العدد	%	العدد	%
العاصمة	٦٩	٧٠,٤	٢٩	٢٩,٦
حولي	٦٩	٨٦,٢	١١	١٣,٧
الأحمدي	٧٦	٩٣,٨	٥	٦,٢
الفروانية	٦٩	٩٠,٨	٧	٩,٢
الجهراء	٥٨	٨٩,٢	٧	١٠,٨

شكل (٢٨) - توزيع المعلمين حسب المؤهل التربوي والمنطقة التعليمية

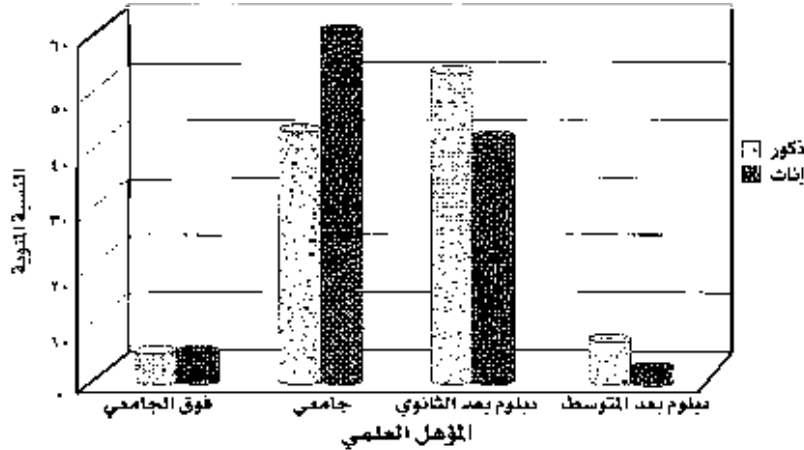


يتبين من الجدول (٤-٢٩) والشكل (٢٨) أن الغالبية العظمى من المعلمين من ذوي التأهيل التربوي في المناطق المختلفة من حيث تأهيلهم التربوي.

جدول (٤-٣٠): توزيع المعلمين حسب درجة المؤهل العلمي والجنس

جنس المعلمين	فوق الجامعي		جامعي		دبلوم بعد الثانوي		دبلوم بعد المتوسط	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
ذكور	٣	٢.٣	٥٤	٤٠.٩	٦٦	٥٠.٠	٩	٦.٨
إناث	٦	٢.٢	١٦٠	٥٨.٢	١٠٦	٣٨.٥	٢	١.١
المجموع الكلي	٩	٢.٢	٢١٤	٥٢.٦	١٧٢	٤٢.٣	١١	٢.٩

شكل (٢٩) - توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي والجنس

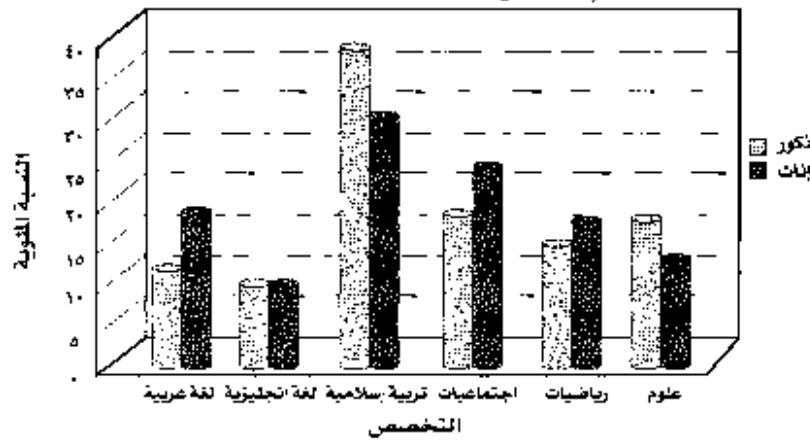


يلاحظ أن غالبية المعلمات من الإناث هن من خريجي الجامعات في حين أن غالبية المعلمين هم من الحاصلين على دبلوم بعد الثانوي. وأن نسبة المعلمات الجامعيات أعلى من نسبة المعلمين الذكور الجامعيين، وأن نسبة المعلمين الذكور من حملة المؤهلات دون الجامعية أعلى منها عند المعلمات. الشكل (٢٩).

جدول (٤-٣١): توزيع المعلمين بحسب التخصص والجنس

جنس المعلمين	تربية إسلامية (١١٩=ن)		لغة عربية (٥٥=ن)		اجتماعيات (٧٧=ن)		علوم (٤٩=ن)		رياضيات (٥٨=ن)		لغة انجليزية (٣٢=ن)		المجموع الكلي (٣٩٠=ن)
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	
ذكور	٤٧	٣٧.٠	١٢	٩.٤	٢١	١٦.٥	٢٠	١٥.٧	١٧	١٣.٤	١٠	٧.٩	١٢٧
إناث	٧٢	٣٧.٤	٤٢	١٦.٤	٥٦	٢١.٢	٢٩	١١.٠	٤١	١٥.٦	٢٢	٨.٤	٢٦٢

شكل (٣٠) - توزيع المعلمين حسب التخصص والجنس

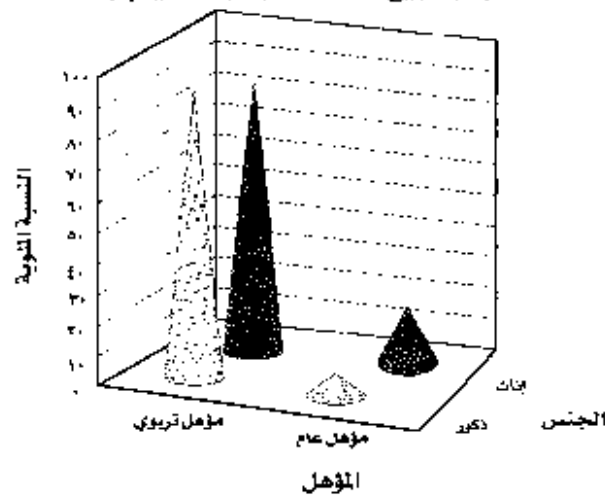


يتبين من الجدول (٤-٣١) والشكل (٣٠) أن نسبة المعلمين الذكور في اللغة العربية والاجتماعيات والرياضيات واللغة الانجليزية أقل منها لدى الإناث. في حين تزيد نسبتهم في التربية الإسلامية والعلوم فقط.

جدول (٤-٣٢): توزيع المعلمين حسب المؤهل التربوي والجنس

مؤهل عام (ن=٥٩)		مؤهل تربوي (ن=٣٤٢)		جنس المعلمين
%	العدد	%	العدد	
٨,٤	١١	٩١,٦	١٢٠	ذكور
١٧,٨	٤٨	٨٢,٢	٢٢٢	إناث

شكل (٣١) - توزيع المعلمين حسب المؤهل التربوي والجنس



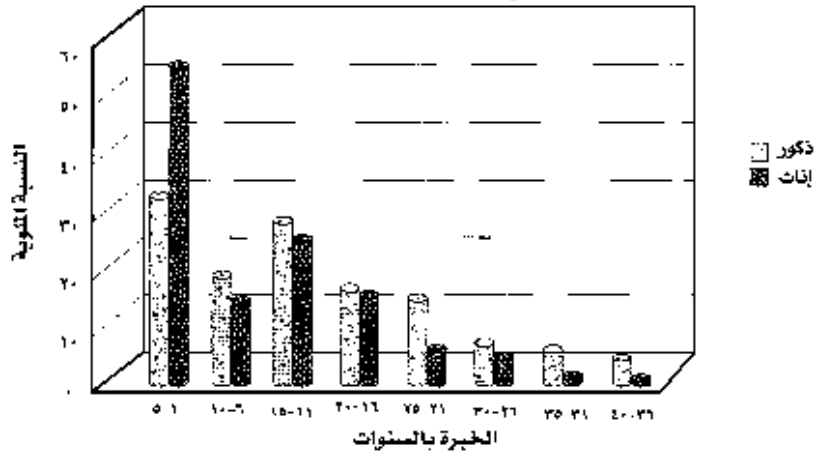
يُبين من الجدول (٤-٢٢) والشكل (٣١) أن التأهيل التربوي عند الذكور أعلى منه عند الإناث، بينما التأهيل العام غير التربوي عند الذكور أقل منه عند الإناث.

(د) الخبرة:

جدول (٤-٢٣): خبرة المعلمين بحسب الجنس

إناث		ذكور		الخبرة بالسنوات
عدد	%	عدد	%	
١٤٢	٥١,٤	٣٧	٢٨,٧	٥-١
٢٩	١٠,٥	٢١	١٦,٣	١٠-٦
٦٠	٢١,٧	٣٣	٢٥,٦	١٥-١١
٢٤	١٢,٣	١٨	١٤,٠	٢٠-١٦
٩	٣,٣	١٠	٧,٨	٢٥-٢١
٢	٠,٧	٥	٣,٩	٣٠-٢٦
-	-	٤	٣,١	٣٥-٣١
-	-	١	٠,٨	٣٩-٣٦
٢٧٦	%١٠٠	١٢٩	%١٠٠	الجموع

شكل (٣٢)- توزيع المعلمين حسب سنوات الخبرة والجنس



يُبين من الجدول (٤-٢٣) والشكل (٣٢) الآتي:

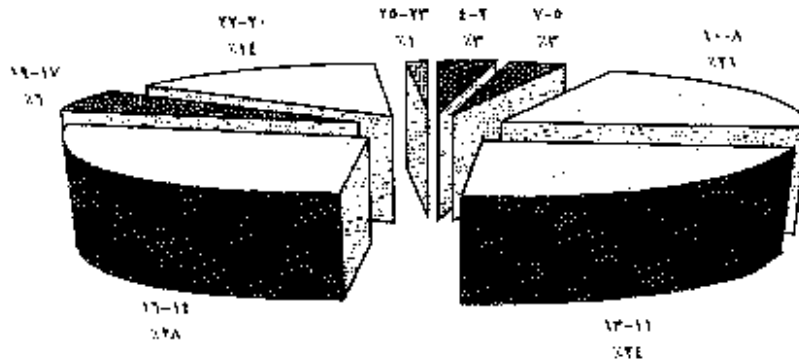
- متوسط خبرات المعلمين الذكور ١٢,٤ سنة بانحراف معياري ٨,٢٦ سنة، ومتوسط خبرات المعلمات ٨,٥٢ سنة بانحراف معياري ٦,٢٧ سنة.
- وأن النسبة الأكبر ٥١,٤% من الإناث من ذوات خبرة ٥-١ سنوات بينما النسبة في هذه الفئة من الذكور تبلغ ٢٨,٧% فقط.
- أعلى فئة خبرة عند الذكور هي فئة ٢٩-٣٦ سنة، بينما أعلى فئة خبرة عند الإناث هي فئة ٣٠-٢٦ سنة وتمثل نسبة ضئيلة.
- نسب الذكور أعلى من نسب الإناث في كل فئات الخبرة الأكبر من ٥ سنوات.

(هـ) الأعباء التدريسية الأسبوعية:

جدول (٣٤:٤): توزيع المعلمين حسب العبء التدريسي الأصلي أسبوعياً

عدد الساعات	عدد المعلمين	النسبة المئوية (%)
٤-٢	١٤	٣,٤
٧-٥	١٢	٢,٩
١٠-٨	٨٦	٢١,١
١٣-١١	٩٦	٢٣,٦
١٦-١٤	١١٤	٢٨,١
١٩-١٧	٢٤	٥,٩
٢٢-٢٠	٥٨	١٤,٣
٢٥-٢٣	٢	٠,٧
المجموع	٤٠٧	١٠٠,٠

شكل (٣٣) - توزيع المعلمين حسب العبء التدريسي الأصلي أسبوعياً



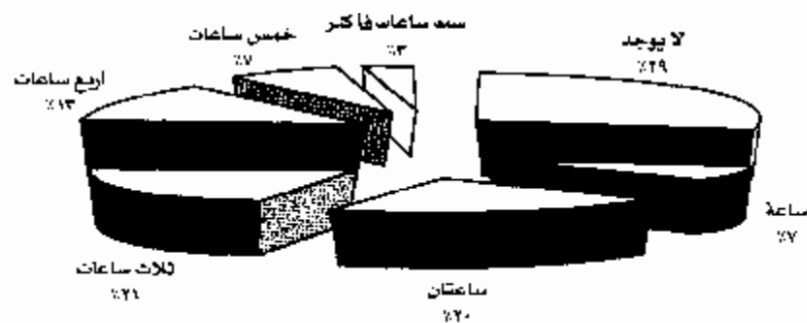
يبلغ متوسط عدد الساعات الأسبوعية في العبء التدريسي الأصلي للمعلم ١٣,٥ حصة بانحراف معياري قدره ٤,٤. الشكل (٣٣).

العبء التدريسي الإضافي

جدول (٤-٣٥): توزيع المعلمين حسب العبء التدريسي الإضافي الأسبوعي للمعلم

عدد الساعات	عدد المعلمين	النسبة المئوية (%)
٠	١١٣	٢٧,٩
١	٣٠	٧,٤
٢	٨٣	٢٠,٥
٣	٨٤	٢١,٧
٤	٥٣	١٣,٢
٥	٢٩	٧,٢
٦	٧	١,٧
٧	٤	١,٠
٨	١	٠,٢
١٠	١	٠,٢
المجموع	٤٠٥	١٠٠,٠

الشكل (٣٤) - توزيع المعلمين حسب العبء التدريسي الإضافي أسبوعياً



يبلغ متوسط عدد الحصص الاحتياطية (العبء التدريسي الإضافي) ٢,٢ ساعة بانحراف معياري ١,٨. الشكل (٣٤).

الأنشطة الأخرى التي يقوم بها المعلم،

يقصد بالأنشطة الأخرى الأعمال التي يقوم بها المعلم في فصول التقوية وتحضير الدروس وحضور الاجتماعات والمشاركة في أنشطة لا صفية.

جدول (٤-٣٦): توزيع المعلمين حسب الأنشطة الأخرى التي يقومون بها

الأنشطة	متوسط عدد الساعات أسبوعياً	
	داخل الدوام	خارج الدوام
فصول تقوية	١,١١	١,٥٠
تحضير دروس	١,٤٠	١,٧٧
أنشطة لا صفية	١,٢٨	١,٩٥
اجتماعات	١,٢٨	١,٧
المجموع	٥,١٢	٦,٩٢

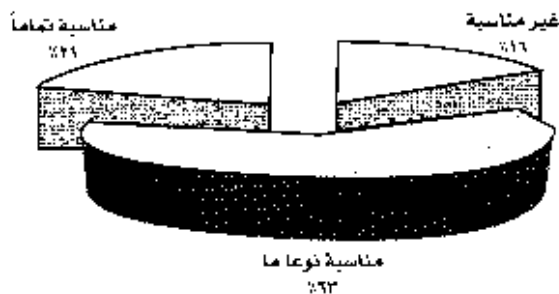
يتبين من الجدول (٤-٣٦) أن متوسط الأنشطة الأخرى التي يقوم بها المعلم داخل الدوام تبلغ ٥,١٢ ساعة أسبوعياً وبهذا يمكن القول أن متوسط العبء التدريسي للمعلم يبلغ ٢١ ساعة أسبوعياً تقريباً.

(و) رأي المعلمين في إمكانات المدرسة:

جدول (٤-٣٧): رأي المعلمين في إمكانات مدارسهم

الرأي	النسبة المئوية
غير مناسبة	١٦,٢
مناسبة نوعاً ما	٦٣,٠
مناسبة تماماً	٢٠,٧

شكل (٣٥): توزيع المعلمين حسب رأيهم في إمكانات المدرسة

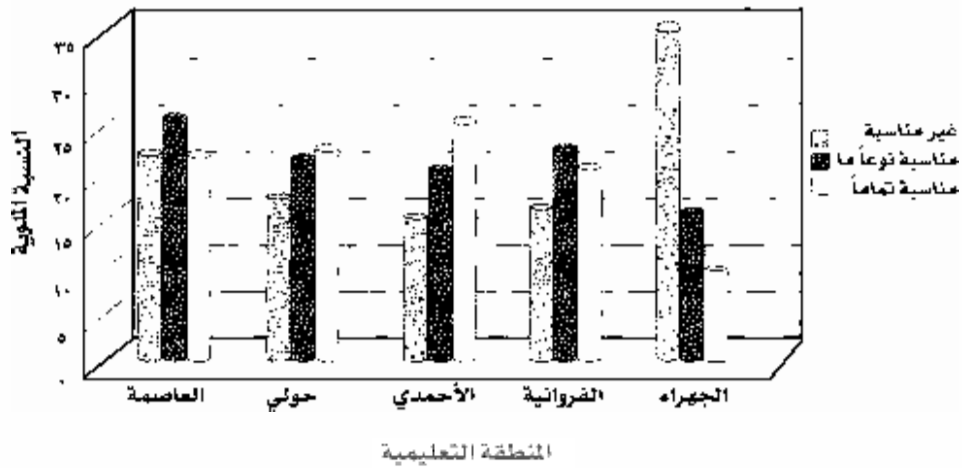


يلاحظ من الجدول (٤-٣٧) والشكل (٣٥) أن النسبة الكبرى ترى أن إمكانات المدارس مناسبة تماماً إلى حد ما وأن ١٦,٢% فقط ترى أنها غير مناسبة.

جدول (٤-٢٨): رأي المعلمين في إمكانات مدارسهم بحسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	غير مناسبة		مناسبة نوعاً ما		مناسبة تماماً	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
العاصمة	١٤	٢٠.٩	٦٣	٢٤.٥	٢٢	٢٠.٥
حولي	١١	١٦.٤	٥٢	٢٠.٢	١٨	٢١.٧
الأحمدي	٩	١٣.٤	٤٩	١٩.١	٢٠	٢٤.١
الضروانية	١٠	١٤.٩	٥٦	٢١.٨	١٦	١٩.٣
الجهراء	٢٣	٣٤.٣	٣٧	١٤.٤	٧	٨.٤
المجموع	٦٧	١٠٠	٢٥٧	١٠٠	٨٢	١٠٠

شكل (٣٦): توزيع رأي المعلمين في إمكانات المدرسة حسب المنطقة التعليمية



يلاحظ من الجدول (٤-٢٨) والشكل (٣٦) أنه لا توجد فروق كبيرة بين المناطق التعليمية المختلفة بالنسبة لرأي المعلمين في إمكانات المدرسة وأن أعلى نسبة من المعلمين ترى أن ذوي الإمكانيات المناسبة ينتمون إلى العاصمة وأقل نسبة تنتمي إلى الجهراء.

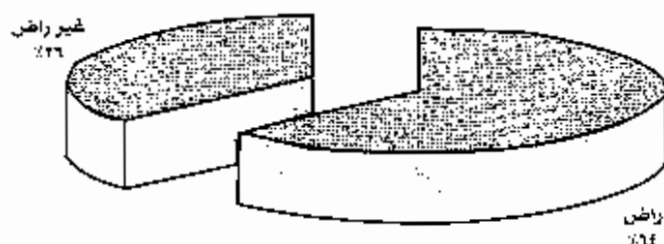
(ز) رضا المعلم عن مهنة التدريس:

سئل المعلمون عن مدى رغبتهم في تغيير مهنة التدريس إذا سُنحت لهم الفرصة، وكان الفرض من هذا السؤال هو معرفة درجة رضا المعلمين عن مهنتهم، وقد ذكر ٢٦٠ معلماً بأنهم لا يرغبون في تغيير مهنة التدريس. وعلى هذا يمكن القول أن هذا العدد يمثل المعلمين الذين يشعرون بالرضا عن مهنتهم والجدول التالي والشكل (٣٧) يفصل ذلك.

جدول (٤-٣٩): توزيع المعلمين حسب درجة رضاهم عن مهنة التدريس

درجة الرضا	عدد المعلمين	النسبة المئوية%
راض	٢٦٠	٢٦,٩
غير راض	١٤٧	٢٦,٠
المجموع	٤٠٧	١٠٠%

شكل (٣٧) - توزيع المعلمين حسب درجة رضاهم عن مهنة التدريس



وقد وزع المعلمون الراضيون وغير الراضين عن مهنة التدريس وفقاً لأسباب اختيارهم لمهنة التدريس؛ وبين الجدول التالي هذه الاستجابات.

جدول (٤-٤): توزيع المعلمين حسب سبب اختيارهم لمهنة التدريس

عدد المعلمين		سبب الاختيار
%	العدد	
٧٥,١	٢٩٢	حبى لمهنة التدريس
٩,٧	٢٨	ضغوط الأهل لكي أعمل مدرساً
٤,٨	١٩	كثرة الإجازات والعطل الرسمية
٢,٣	٩	العلاوات التشجيعية
٧,٩	٢١	لم أجد وظيفة أخرى
١٠٠%	٣٩٠	المجموع

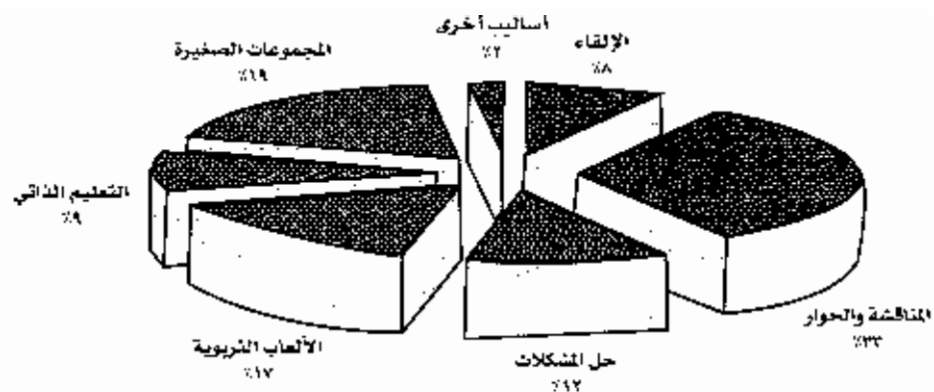
وتشير هذه النتيجة إلى أن النسبة الأكبر من المعلمين الراضين عن مهنة التدريس قد اختاروا هذه المهنة نتيجة حبهم لها.

(ح) أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم

جدول (٤-٥): أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم

النسبة المئوية	عدد استجابات المعلمين	أسلوب التدريس
٨,٣	٨٩	اللقاء
٢٢,٩	٢٦٥	المنافشات والحوار
١١,٥	١٢٤	حل المشكلات
١٦,٨	١٨١	ألعاب تربوية
٨,٦	٩٣	التعلم الذاتي
١٩,٢	٢٠٨	مجموعات صغيرة
١,٥	١٧	أساليب أخرى
١٠٠%	١٠٧٧	المجموع

شكل (٣٨)- توزيع المعلمين حسب أساليب التدريس التي يستخدمونها



يتضح من الجدول السابق والشكل (٣٨) أن أكثر الطرق التي يستخدمها المعلمون هي المناقشة والحوار مع طلابهم وأقلها استخداماً هو اللقاء.

تقرير عن: المؤتمر الدولي الرابع حول التفكير

أ.د. قاسم الصراف

عقدت الجمعية النفسية البريطانية مؤتمرها الدولي الرابع حول التفكير في رحاب جامعة دورهام تحت عنوان التفكير ٢٠٠٠، ولقد انعقدت جلسات المؤتمر على مدار أربعة أيام، ابتداءً من ٢٢ أغسطس حتى ٢٦ أغسطس ٢٠٠٠م.

اشتمل المؤتمر على ثلاثة أنشطة مكثفة ممثلة في: المحاضرات العامة، الندوات، والمعلقات Poster session. وقد دعمت المحاضرات والندوات بالمروض والشاهد السينمائية والرسوم التوضيحية، كما تضمنت الندوات مناقشات حادة حول النتائج والأفكار التي طرحتها الأوراق العلمية.

وتميزت أغلب الأوراق التي قدمت في مثلها أنشطة المؤتمر بأنها تعاطب طبيعة التفكير البشري من واقع نموذج التفكير الاستدلالي، وبلغ عدد المحاضرات العامة التي قدمت في هذا المؤتمر خمس محاضرات وأدت تحت العناوين التالية:

- ١- لماذا دراسة التفكير الاستدلالي؟
 - ٢- الفرق بين التفكير واللا تفكير.
 - ٣- الوضع الراهن لنظرية التفكير
 - ٤- مظاهر التفكير من واقع معالجة الفروق الفردية.
 - ٥- التفكير: ماضياً وحاضراً ومستقبلاً.
- كما بلغ عدد الندوات حوالي (٢٢) ندوة، من أهمها:
- ١- التكيف مع البيئة في حالات اتخاذ القرار
 - ٢- الفروق الفردية في التفكير.

- ٢- التفكير الطولي والنماذج العقلية.
- ٤- القدرة على رؤية الأشياء وفقاً للأحوال النمائية.
- ٥- التفكير، الاحتمال، والإيمان.
- ٦- اختبار الفرضيات.
- ٧- الاختراعات الإحصائية والمنهجية.
- ٨- التماذج العقلية والاستدلال.
- ٩- صنع القرار.
- ١٠- الاستدلال العملي والقانوني.
- ١١- المفاهيم والتصنيفات.
- ١٢- حل المشكلات.
- ١٣- التخطيط.
- ١٤- اللفة والتفكير.
- ١٥- السببية.

وقد خصص يومان لجلسات المصنجات Poster session، وهي الدراميات الاميريكية التي قدمت للمؤتمر على أساس أنها تقدم في الجلسات التي تعلق فيها الأوراق، وجاءت كلها تحت عنوانين محققين، العنوان الأول هو: الاستنتاج: اختيار الفرضيات والتفكير غير الواقعي والعنوان الثاني هو الاستعراء، صنع القرار والتعليقات المستخلصة. وقد عرضت تحت العنوان الأول (٢١) ورقة، بينما عرضت تحت العنوان الثاني (٢٢) ورقة. وقد أعدنا ورقة لهذا المؤتمر تحت عنوان: بعض العلاقات بين الأسلوب المعرفي وحل المشكلات والتفكير هدت إلى الكشف عن علاقة الأسلوب التأملي - الاندفاعي بحل المشكلات والتفكير. والعلاقة بين حل المشكلات والتفكير أصبحت ذات أهمية خاصة عند كثير من الباحثين الذين اعتبروا حل المشكلات أحد الأنواع العامة والشائعة للتفكير، ولذلك عرضوا حل للمشكلات على أنه يحتوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: (١) الإدراك، أي أن حل للمشكلات يحدث في داخل نظام الأسلوب المعرفي للفرد، (٢) العملية، أي أن حل المشكلات يتضمن معالجة العمليات التي تستخدم المعرفة العقلية للفرد، (٣) التوجيه، أي أن الفرد في أثناء حل المشكلات يحاول أن يحقق هدفاً ما.

وفي المواقف التي تتعلق بحل المشكلات، يبرز دور الأسلوب التأملي الاندفاعي بيمديه التأمل والاندفاع كعامل أساسي في تحديد استجابات الأطفال للوصول إلى الحل المطلوب، فهذا الأسلوب يختص بكيفية التعامل مع استراتيجيات البحث في مجال حل المشكلات، وليس بقدرة الفرد على حل المشكلات. فالتمل الذي ينتمي إلى الأسلوب العاملي يتصف بأن اهتمامه ينصب على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء، في حين يتجه اهتمام التامل الذي ينتمي إلى الأسلوب الاندفاعي إلى السرعة في الأداء دون الدقة في الأداء. وعلى هذا يمثل الأسلوب التأملي - الاندفاعي بعدين منفصلين وغير مترابطين من الناحية العملية، أي أن التفكير التأملي يقابل أو يضاد التفكير الاندفاعي، ولكن هذا لا يعني تضمين فكرة

التفاضل نحو الأحسن أو الأفضل ليعود على حساب البعد الآخر بقدر ما يعني أن لكل بعد قيمة في ظل شروط ومعطيات معينة، وهذا ما دعا كثيراً من الباحثين إلى إمعان النظر في طبيعة هذا الأسلوب ودوره في التفكير وحل المشكلات.

ومن خلال استعراض الأوراق التي ألقيت في المؤتمر نرى أنها تصب في مجال علم النفس المعرفي الذي شهدت السنوات الأخيرة فترة ازدهاره، حينما أخذ الباحثون باستخدام أدواتهم للبحث في مشاكل أكثر تعقيداً وأهمية من تلك التي استخدمت في الماضي، ويعتبر التفكير وحل المشكلات من أهم مجالات علم النفس المعرفي التي أشيعت بحثاً ودراسة في هذا المؤتمر، فمعظم الأبحاث ركزت على المبركات التي يستخدمها الإنسان عند التفكير في حل المشكلات في ميادين مختلفة في حياته، والمشكلة هي الموقف الذي يواجهه الإنسان والذي لا يملك فيه من الأدوات للتعامل معه، وهناك أسباب عديدة لعدم معرفة الفرد حلاً للمشكلة التي يواجهها، أحد هذه الأسباب يعود إلى طبيعة المشكلة ذاتها عما إذا كانت محدودة المعالم أو متداخلة المعالم. وعلماء النفس حتى وقتنا الحاضر لم ينجحوا كثيراً في فهم عمليات التفكير التي تستخدم في حل مشكلات غير واضحة المعالم (أي المتشابكة والمتداخلة).

وقد تميز المؤتمر بنشاط متواصل منذ بدايته وحتى نهاية أعماله، وكان للقاءات الطلابية والجانبية بين المشاركين ثمارها ومنفعتها في رفع كفاءاتهم المهنية والبحثية، ومما لفت نظري أيضاً في هذا المؤتمر كثرة الدراسات الامبيريقية التي قدمت فيه وحظيت بنصيب أكبر من البحث والمناقشة وخصوصاً في مجال التفكير غير الواقعي counterfactual thinking ومجال اللغة العقلانية والتفكير العقلاني، ومجال التعقل في صنع القرار.

ومن الملاحظات العامة على هذا المؤتمر أنه انعقد في جو علمي صرف، واهتمام بالغ بالمحاضرين والمشاركين، والسعى إلى نجاحه بشتى الطرق، وقد قام المنظمون للمؤتمر بتعيين أعماله عن طريق توزيع استمارة انتموية على المشاركين في نهاية المؤتمر. وجاءت الملاحظات على الشكل التالي:

- ضرورة الاهتمام بالبحوث والدراسات الامبيريقية.
- ضرورة دعوة المتكلمين الرئيسيين من جميع قارات العالم.
- زيادة الاهتمام بالتوثيق ونشر الأبحاث المقبولة في المؤتمر.
- التأكيد على التواصل بين الأعضاء المشاركين في المؤتمر وخصوصاً أصحاب التخصص الواحد.

معلومات إحصائية

❖ التعليم للجميع تقييم عام ٢٠٠٠

قدمنا في الأعداد السابقة من مجلة الطفولة العربية معلومات إحصائية عن التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، ويسرنا أن نقدم في هذا العدد والأعداد التالية معلومات إحصائية عن التعليم للجميع والسياسات المعتمدة لتحقيق ذلك في باقي الدول العربية وذلك انطلاقاً من الدور الرائد الذي تقوم به المجلة بالتعريف ونشر كل ما يخص الطفل العربي وبهم القارئ الكريم.

(١)

الجمهورية اللبنانية

مقدمة

إن التيارات الحديثة في السياسة التربوية تسعى، من أجل بلوغ التربية أهدافها الإنسانية، أن تتخطى شيئاً فثيقاً حواجز السياسات المحلية التي غالباً ما تأخذ اتجاهات ايديولوجية أو تنحصر في قوالب جامدة تمنعها من التأقلم مع المعطيات الجديدة التي توجه التطور الحالي. لهذا سمّت المنظمات الدولية، وخاصة اليونسكو، لوضع بعض المعايير المشتركة وتمعيمها على الحكومات والمؤسسات لعلها بذلك تسهم في دفع النظم التربوية إلى إجراء عملية تقييم موضوعية لسياساتها المحلية لجهة بلوغ أهدافها الإنسانية والاجتماعية وفي مقدمتها "التعليم للجميع".

- من هنا كانت الغاية من وضع هذا التقرير. كما وردت في توصيات اليونسكو:
- رسم صورة للتقدم الذي أحرزه لبنان منذ مؤتمر جومتيين (١٩٩٠).
- تحديد الاستراتيجيات التي بإمكانها تذليل العقبات وتسريع التقدم.
- إعادة النظر في خطط العمل.

تقرير الجمهورية اللبنانية المقدم إلى المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع عام ٢٠٠٠
المركز التربوي للبحوث والإنماء - لبنان

لذلك سيبحث التقرير في:

- القسم الأول منه، في التعليم للجميع والسياسات المعتمدة لتحقيق ذلك والتي تشمل خطط العمل وصنع القرار والأنشطة المختلفة والتعاون والاستثمار في مجال التعليم الأساسي.
- أما القسم الثاني فيتناول تقييم فعالية النظام التربوي لجهة تحقيق أهداف التعليم للجميع وذلك من خلال عرض وتحليل لمختلف جوانب التقدم الذي أحرز في هذا المجال وتقييم خطط العمل والصعوبات التي واجهتها.
- وفي القسم الثالث والأخير يتطرق التقرير إلى بعض التوقعات المستقبلية على مستوى المحاور الأساسية مع عرض لنماذج عن المشاريع والبرامج المشتركة التي تهدف إلى تنمية القطاع التربوي في اتجاه التعليم للجميع.

القسم الأول: التعليم للجميع والسياسات المعتمدة لتحقيق ذلك

أولاً: التعليم للجميع، غاية السياسات التربوية

تجمع السياسات التربوية، مهما تنوعت انتماءاتها، على اعتبار "التعليم للجميع" غاية أساسية وملحة لكل نظام اجتماعي. لذلك عمدت الحكومات في مختلف البلدان على اتخاذ الاجراءات الضرورية لبلوغ هذا الهدف. وفي سبيل رؤية أوضح لنتائج هذه السياسات اقترحت منظمة اليونسكو بعض المبادئ التي تشكل محاور رئيسية "للتعليم للجميع" تتركز عليها عملية التقييم. سنعرض في ما يلي لكل محور على حدة ونبرز من خلاله الهدف والمؤشرات التي تبين مدى التقدم الذي احرز في هذا المجال (بحسب ما ورد في وثائق اليونسكو).

١- رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها

الهدف: التوسع في أنشطة رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها، بما في ذلك تدخلات الأهل والمجتمع من أجل الأطفال الفقراء والمحرومين والمعوقين.

المؤشرات

- القيد الاجمالي في برامج تنمية الطفولة المبكرة (معبراً عنه كنسبة مئوية من فئة العمر ٣-٥ سنوات).
- النسبة المئوية للملتحقين الجدد بالنصف الابتدائي الأول الذين اشتركوا في برنامج ما من البرامج التعليمية المنظمة للطفولة المبكرة خلال سنة واحدة على الأقل.

ثانياً، صنع القرار والإدارة في التعليم للجميع

إن تحقيق أهداف التربية للجميع وفقاً للأبعاد الستة الواردة في الإعلان العالمي، لجهة اتخاذ القرارات والإدارة، يتم بمشاركة أجهزة الدولة وبعض القطاعات الأهلية والخاصة، مع دعم من بعض المنظمات والهيئات الدولية المعنية بتلك القضايا.

١- العناية بالطفولة المبكرة

تتم هذه العناية عبر القطاع الرسمي ممثلاً (١) بوزارة التربية الوطنية، التي تعنى بتدريب حادقات الأطفال وفتح صفوف نموذجية للروضات في عدة مدارس رسمية (٢) والمجلس الأعلى للطفولة الذي يرأسه وزير العمل والشؤون الاجتماعية ويضم في عضويته ممثلين عن وزارات العمل والتربية والتعليم المهني والتقني والصحة والإعلام والداخلية والعدل والخارجية وعن القطاع الأهلي (خاصة المؤسسات والجمعيات التي تعنى بالأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة) (٣) ودور الحضانة في مراكز الخدمات الانمائية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية المنتشرة في مختلف المناطق اللبنانية.

٢- التعليم الأساسي

يتولى شؤون التعليم الأساسي القطاع الرسمي ممثلاً بوزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة عبر المركز التربوي للبحوث والإنماء ومديرتي التعليم الابتدائي والثانوي ومصلحة التعليم الخاص ومؤسسات التعليم الخاصة. كما تساهم وزارة الشؤون الاجتماعية في تحمل نفقات تعليم بعض التلاميذ المحتاجين.

٣- محو الأمية والتدريب على المهارات الأساسية

تقع مسؤولية محو الأمية، بالدرجة الأولى، على عاتق وزارة الشؤون الاجتماعية ومن خلال المهمات التي تضطلع بها اللجنة الوطنية لمحو الأمية بالدرجة الثانية على عاتق الجمعيات الأهلية التي تلعب دوراً فاعلاً ومباشراً في تعليم الكبار وتدريبهم على المهن. وتقوم المنظمات الدولية (كالبيونسكو واليونسف) بدعم هذه النشاطات من خلال المساهمة في تمويلها والخبرات التي تقدمها.

٤- التعليم من أجل حياة أفضل

يتم هذا النشاط عبر جميع القنوات التعليمية ووسائل الإعلام ووزارات التربية والشؤون الاجتماعية والإعلام والصحة وتساهم فيه المؤسسات والهيئات الخاصة بدعم من بعض المنظمات والجهات الدولية.

القسم الثاني: تقييم فعالية النظام التربوي لجهة تحقيق أهداف التعليم للجميع

والصعوبات التي تحول دون ذلك.

أولاً: التقدم الذي أحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع
سُرصد التقدم الذي أحرز من خلال الميادين العامة المعتمدة في مخطط اليونسكو والتي وردت مفصلة في القسم الأول.

٢- التعليم الابتدائي

الهدف: التوصل إلى تعميم التعليم الابتدائي/ الأساسي في حلول العام ٢٠٠٠.

المؤشرات

❖ الانتشار المدرسي

المؤشر رقم ٢: المعدل الظاهر (الاجمالي) للالتحاق: المتحقون الجدد بالصف الابتدائي الأول كنسبة مئوية من مجموع السكان في السن الرسمية للالتحاق.

جدول رقم ٣: المعدل الظاهر للالتحاق بالصف الابتدائي الأول لعامي ٩٦/٩٥ و ٩٨/٩٧.

العالم الدراسي	مجموع السكان في سن ٧-٦ سنوات (١)	المتحقون الجدد بالصف الابتدائي الأول (١)	المعدل الظاهر للالتحاق
١٩٩٦-١٩٩٥	٧٠٣٠٠	٧٠٦٠٤	٪١٠٠,٤٣
١٩٩٨-١٩٩٧	٧٢٨٠٠	٧٤١٤٣	٪١٠٦,٨٤

(١) إحصائيات الأمم المتحدة لسكان لبنان. ١٩٩٩.

(٢) المركز التربوي للبحوث والإنماء، الإحصاءات الأولية للأعوام ١٩٩٥/١٩٩٦ - ١٩٩٨/١٩٩٧.

إن ارتفاع معدل القبول الظاهر يشير إلى درجة عالية من فرص التعليم الابتدائي. وهو يشمل جميع المتحقين بالصف الأول. بما في ذلك الأطفال فوق السن الرسمية ودونها الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية للمرة الأولى (لذلك تجاوز هذا المعدل مائة في المائة).

المؤشر رقم ٤: المعدل الصافي للالتحاق: المتحقون الجدد بالصف الابتدائي الأول ممن هم في السن الرسمية للالتحاق بهذا المستوى كنسبة مئوية من فئة السكان المناظرة.

جدول رقم ٤: المعدل الصافي للالتحاق بالصف الابتدائي الأول لعامي ٩٦/٩٥ و ٩٨/٩٧.

العالم الدراسي	عدد السكان في عمر ٧-٦ سنوات (١)	المتحقون الجدد بالصف الابتدائي الأول وهم في عمر ٧-٦ سنوات (٢)	المعدل الصافي للالتحاق
١٩٩٦-١٩٩٥	٧٠٣٠٠	٤٨٢٢٥	٪٦٨,٦٠
١٩٩٨-١٩٩٧	٧٢٨٠٠	٥٢٣٠٣	٪٧١,٨٤

(١) إحصائيات الأمم المتحدة لسكان لبنان. ١٩٩٩.

(٢) المركز التربوي للبحوث والإنماء، الإحصاءات الأولية للأعوام ١٩٩٥/١٩٩٦ - ١٩٩٨/١٩٩٧.

المؤشر رقم ٥: نسبة القيد الإجمالي في المرحلة الابتدائية

جدول رقم ٥: نسبة القيد الاجمالي في المرحلة الابتدائية. من عام ٩٢/٩١ ولغاية ٩٨/٩٧

النسبة الاجمالية	عدد التلاميذ الملتحقين في المرحلة الابتدائية (٢)	عدد السكان في عمر المرحلة الابتدائية (٦-١٠ سنوات) (١)	
٪١١٧.٢٣	٣٤٥٦٦٢	٢٩٤٦٠٠	١٩٩٢-١٩٩١
٪١١٣.١٤	٣٤٦٧٦٣	٣٠٦٥٠٠	١٩٩٣-١٩٩٢
٪١١٣.٠٩	٣٦٠٨٥٨	٣١٩١٠٠	١٩٩٤-١٩٩٣
٪١١٠.٦٣	٣٦٥١٧٤	٣٣٠١٠٠	١٩٩٥-١٩٩٤
٪١١١.٥٦	٣٧٨١٨٦	٣٣٩٠٠٠	١٩٩٦-١٩٩٥
٪١١٢.٨٣	٣٩٠٣٩٥	٣٤٦٠٠٠	١٩٩٧-١٩٩٦
٪١١٣.٠٠	٣٩٧٣٤٠	٣٥١٦٠٠	١٩٩٨-١٩٩٧

(١) إحصائيات الأمم المتحدة لسكان لبنان، ١٩٩٩.

(٢) المركز التربوي للبحوث والإنماء، الإحصاءات الأولية للأعوام ١٩٩٢/١٩٩١ - ١٩٩٨/١٩٩٧.

يشير ارتفاع نسبة القيد الاجمالي إلى درجة عالية من المشاركة سواء أكان التلاميذ ينتمون إلى فئة العمر الرسمية أم لا ينتمون إليها. كما تدل هذه النسب التي تتجاوز المئة بالمئة على قدرة النظام التربوي على استيعاب جميع الملتحقين للتعليم الابتدائي. بمن فيهم المعيدون والمتأخرون.

المؤشر رقم ٦: نسبة القيد الصافي في المرحلة الابتدائية

جدول رقم ٦: نسبة القيد الصافي في المرحلة الابتدائية، لعامي ١٩٩٦/١٩٩٥ و ١٩٩٨/١٩٩٧

النسبة الصافية	عدد التلاميذ الملتحقين في المرحلة الابتدائية وهم في عمر ٦-١٠ سنوات (٢)	عدد السكان في عمر المرحلة الابتدائية (٦-١٠ سنوات) (١)	العام الدراسي
٪٨٨.٦٧	٣٠٠٦٠٤	٣٣٩٠٠٠	١٩٩٦-١٩٩٥
٪٩١.٢٣	٢٢٠٧٧٥	٢٥١٦٠٠	١٩٩٨-١٩٩٧

(١) إحصائيات الأمم المتحدة لسكان لبنان، ١٩٩٩.

(٢) المركز التربوي للبحوث والإنماء، الإحصاءات الأولية للأعوام ١٩٩٢/١٩٩١ - ١٩٩٨/١٩٩٧.

إن الفرق بين نسبة الانتساب الاجمالية ونسبة الانتساب الصافية إلى المرحلة الابتدائية مازال كبيراً (٢١.٧٧٪ لعام ٩٨/٩٧)، وهو يدل على نسبة هدر عالية مصدرها تراكم التأخر الدراسي صفاً بعد صف وانتسب الذي يطال غالباً الفئات الاجتماعية المتواضعة، لهذا يجب الاهتمام أكثر بالشروط المادية والظروف المعيشية لتأمين نوع من تكافؤ الفرص أمام المدرسة.

◆ المدخلات البشرية والمادية والمالية

المؤشر رقم ١،٧: الانفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي بلغ مجموع الانفاق على التعليم الابتدائي في العام ١٩٩٨: ٢١٤.٤ مليار ل.ل. (١) (أو ١٤١.٥ مليون دولاراً أمريكياً) بينما قدرت وزارة المالية الناتج القومي الإجمالي للسنة عينها ب ١٤.٤٠٦ مليار دولار فتكون النسبة = ٠.٩٨٪.

لكننا لا نملك إحصاءات تفصيلية للسنوات التي سبقت كي نقارن هذه النسبة بمعدلات السنوات السابقة. لذلك سنكتفي بمراقبة تطور مجموع الانفاق الرسمي على التعليم العام (بكافة مستوياته)، نسبة للناتج القومي الإجمالي خلال أربع سنوات (١٩٩٣-١٩٩٦).

جدول رقم ٧: تطور الانفاق العام على التعليم العام من ١٩٩٣ ونهاية ١٩٩٦.

١٩٩٦	١٩٩٥	١٩٩٤	١٩٩٣	
٢.٣٠	٢.٨٩	٢.٤٤	١.٩٠	نسبة الانفاق العام على التعليم من الناتج القومي الإجمالي

المصدر: صلاح غلاب، دراسة تحليلية للموازنة في لبنان، مجلة أبعاد، العدد الرابع، كانون الأول ٩٧، صفحة ٢٢٢.

إن الانفاق الرسمي على التعليم الابتدائي مازال خجولاً، والتراجع الواضح في الانفاق على هذا القطاع (٢٤٪ ما بين ١٩٩٥ و ١٩٩٦) يحد من تنميته في اتجاه التعليم للجميع.

المؤشر رقم ٢،٧: الانفاق العام الجاري على التلميذ في المرحلة الابتدائية كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي للفرد.

بلغت قيمة النفقات الرسمية على التلميذ في المرحلة الابتدائية ١.٦٤٣.٠٠٠ ل.ل. (١) (أو ١٠٨٤ دولار أمريكي) وقدر الناتج القومي للفرد (استناداً إلى مصادر وزارة المالية وإحصائيات الأمم المتحدة لسكان لبنان لعام ١٩٩٨) ب ٤٥١٥ دولاراً أمريكياً. فتكون النسبة = ٢٤٪.

المؤشر رقم ١،٨: الانفاق العام على التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من مجموع الانفاق العام على التعليم.

بلغت ميزانية وزارة التربية في لبنان لعام ١٩٩٨: ٦٥٥.٩ مليار ل.ل. (أو ٤٣٢.٨ مليون دولار أمريكي) وبلغ مجموع الانفاق على التعليم الابتدائي للعام نفسه (١): ٢١٤.٤ مليار ل.ل. (أو ١٤١.٥ مليون دولار أمريكي) فتكون النسبة = ٣٢.٦٩٪.

المؤشر رقم ٢،٨: الانفاق العام على التلميذ في المرحلة الابتدائية.

إن الاحصاءات الرسمية لا تميز دائماً ما بين الانفاق على التعليم الابتدائي والانفاق على المتوسط أو الثانوي لذلك فإن الأرقام التي نوردنا هنا ليست دقيقة وتخص في أغلب الأحيان كافة مستويات التعليم الرسمي وليس فقط التعليم الابتدائي. كما هي الحال بالنسبة لعام ١٩٩٤-١٩٩٥. غير أنها، بالرغم من ذلك، تعطي فكرة عن تطور الانفاق العام ومدى اهتمام الدولة بتأمين التعليم للجميع.

١٩٩٨-١٩٩٧ (في الابتدائي)	١٩٩٥-١٩٩٤ (١) (في كافة المراحل)	
١٦٤٣٠٠٠ ل.ج.	١٤٥٢٠٠٠ ل.ج.	متوسط الانفاق العام على التلميذ الواحد

(١) المركز التربوي للبحوث والإنماء. أكلاف التعليم في الرسمي والخاص لعام ٩٤-٩٥. ص. ١٨
(دراسة غير منشورة)

هناك مؤشر آخر يبين كمية الانفاق العام على التعليم في لبنان ويتمثل في حجم ميزانية وزارة التربية وتطورها بالنسبة إلى الميزانية العامة. فيما يلي تطور الميزانية ما بين ١٩٩٠ و١٩٩٩.

جدول رقم ٨: تطور ميزانية وزارة التربية نسبة إلى الميزانية العامة من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٩.

١٩٩٩	١٩٩٨	١٩٩٧	١٩٩٦	١٩٩٥	١٩٩٤	١٩٩٣	١٩٩٢	١٩٩١	١٩٩٠
٧,٦	٩,٠	٦,٨	٨,٢	٩,٢	٩,٦	٩,٦	١٢,٥	٧,٩	١١,٢

تجارب شخصية في تنشئة الأبناء

تهدف هذه الزاوية إلى إتاحة فسحة للأباء والأمهات لتبادل خبراتهم الفعلية في تنشئة الأبناء. كما أنها ترمي إلى مساعدة الوالدين التعويل على الذات والتبصر في مجال تربية أبنائهم بدلاً من الاعتماد على الآراء المتسرعة غير المتأهلة التي يقترحها، وإن كان بحسن نية، الأصدقاء والأهل. ومن الأهمية بمكان أن يثق الوالدان بحدسهما وبصيرتهما عندما يتعرض الطفل إلى مشكلة ما. هذا، بالطبع، لا يعني تجنب طرق باب الإحصائي بخاصة عندما يعاني الطفل من مشاكل بدنية أو سلوكية مقلقة، كأن يعزف تماماً لأسابيع متوالية عن اللعب، أو أن يرفض صداقة الأطفال الآخرين أو أن تضعف شهيته للأكل. وتأمل مجلة الطفولة العربية أن تصلها مشاركات من القراء حول تجاربهم الشخصية في الوالدية الناجحة.

"التعبير اللفظي كأداة للتطهر النفسي عند الأطفال"

د. زهرة أحمد حسين

(الهيئة العالمية لكتب الأطفال / فرع الكويت)

عندما يعاني الطفل من نزلة برد يعرف الوالدان تماماً ما يجب عمله: القيام بعرضه على طبيب الأطفال، لكن عندما يعاني الطفل من مشاكل نفسية أو سلوكية فالأمر أكثر تعقيداً، ويتطلب علاجه الحصافة والصبر، والابتعاد عن أسلوب التوبيخ القاسي والعقاب.

في أعوامه الثلاثة الأولى كانت أكثر السمات وضوحاً هي تصرفات ابني سامي هو عصبيته، وسرعة النرفزة والبكاء المتكرر ولأسباب تناقض بعضها البعض، فإذا طلب منه ترك اللعب والجلوس إلى طاولة الطعام بكى، وإذا انتهت من الأكل وأخذ ليغسل يديه نرهبز. إذا أخذ للروضة بكى عند بابها رافضاً دخولها، وإذا حان موعد انصرافه منها بكى رافضاً مغادرتها، لم يكن سامي ليرضى أن يقترب الأطفال الآخرين من أعماه، وكان يغضب غضباً شديداً إذا أخذ أحد إخواته أو أحد أصدقائه شيئاً من صندوق الألعاب الكبير.

ويوماً ما في بداية الصيف، عندما كان عمر سامي حوالي ثلاث سنوات ونصف، أدركت أن

مشكلة العصبية عنده قد بلغت حداً مستفحلاً يتوجب وضع حل جذري لها. مرة وإلى الأبد وعلى نحو حاسم. فعندما دخلت المنزل بعد غناء يوم عمل طويل استقبلني ولولة أخيه عبد العزيز الذي يكبره بعامين. فقد تشاجرا على لعبة ما، وكانت ردة فعل سامي هي أن عض أخاه عضّة قاسية سببت له ألماً كبيراً. وشرعت رحلة البحث عن الحل السليم. في البداية استشرت نساء العائلة لعل خبرتهن في تنشئة الأبناء ممن تجاوزوا مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب تتضمن مفتاح الحل. لكنهن جميعاً وجدن الحديث في الموضوع فرصة لتخمين اسم الصرب الذي أوزت سامي طبع العصبية والعناد. وهي بحسب رأيهن وراثّة لا علاج لها، لكن قد يجدي معها بعض القصص وكثير من التأديب. لجأت إلى مكتبة كلية التربية بجامعة الكويت لعلني أجد ضالّتي فوجدت أبحاثاً أكاديمية حول المشاكل النفسية والسلوكية لمرحلة الطفولة مذيلة بإحصائيات معقدة، لكنني لم أجد كتاباً يعلمني أسس التعامل الحصيف والواقعي مع طفل معاهي بدنياً تتوفر في حياته أسباب الراحة لكنه يعاني مشكلتي التوتر والعصبية.

ووجدت نفسي في موقع محير، فمن أمامي الحتمية التي تذهب إليها نظرية وراثّة الطبايع ومن خلفي أرقف من تطبيقات كتيب أكاديمية تعجز عن إسعاف الموقف الذي كان يؤرقني، وهنا قررت الاعتماد على حدسي والتمويل على ما أمتلك من معلومات في علم اللغويات (أو علم اللغة).

بدا لي جلياً أن ما ينبغي أن أحققه هو مساعدة سامي استبدال عادة البكاء بعادة التعبير الضعاف عن الذات، فهي أفضل وسيلة لتطهير الذات من الغضب والغيظ والمشاعر السلبية. ورسمت هذه الخطوات العملية لتحقيق غايتي المنشودة.

١- حددت أولاً القاعدة الذهبية المطلقة التي يجب أن أكررها على مسمع طفلي. بنفس الكلمات الموجزة التي يسهل تذكرها، وبنفس النبرة التوكيدية الهادئة الوديدة كلما انتابته نوبة نرفزة حول أهمية التعبير ودلالته، ولخصت هذه القاعدة بالعبارة القصيرة البسيطة "الشاظر يتكلم". وحرصت أن يكون مضمون العبارة إيجابياً وتشجيعياً وأن لا يقوم على قاعدة النهي، والتي تتلخص بالجملة الأمرية "لا تبكي".

٢- لتوكيد هذه القاعدة الذهبية وترسيخها في ذهن طفلي كنت أتبعها بعبارات توكيدية أخرى قصيرة، لها جرس معبر ووقع رنان على الأذن. فكانت أقول له بلهجتني الكويتية بصوت هادئ ونبرة صبورة "ما يصير حنة ودندرة"، "ما يصير حنة وربرية"، (أي لا يجوز الضجيج والكلام المختلط الذي لا يفهم منه شيئاً). ويوحى لفظاً "دندرة" وربرية بمعنى الكلمتين. فهما، من ناحية، تحاكيان بشكل فعال صوت التعبير السريع المزعج الذي هو أقرب منه إلى اللغو، ومن ناحية أخرى، تجذبان حاسة السمع عند الطفل، ومن هنا فهما تجعلانه ينصت ويتنكر بالكلمتين وبدلتهما.

٣- حرصت أن أساعد سامي في تحديد ومعرفة مشاعره الذاتية الخاصة وإيصالها للآخرين. فالحيرة في تحديد الشعور السلمي الذي ينتاب الذات هو بعينه عنصر يؤدي إلى تقادم التوتر النفسي، فكانت أطرح عليه أسئلة واضحة تتطلب إجابات قاطعة حول

تحديد العامل الذي نغص عليه وعكس مزاجه، فكنت أسأله: "هل أنت جوعان؟"، "هل أنت حرّان؟" (تشعر بالحر)، "هل أنت نعسان؟"، "هل أنت زعلان؟". وبعد معرفة العامل الذي نغص مزاجه، كنت أطلب منه أن يكرر بعبارة واضحة سبب الترفزة، كان يقول "أنا نعسان". بعد إعطائه الإجابة كنت أحدثه عما يجب أن يطلبه في موقف كهذا.

٤- عندما كان سبب البكاء والعصية يتعلق "بالزعل"، كنت أجلس معه لنسأل عن الموقف الذي أدى إلى هذا الشعور. وكنت أعلم سامي خلال حديثنا أسلوب (أو بالأحرى فن) سرد الحكاية يتتبعها الزمني والمنطقي. لنسهل السرد كنت أسأله "أنت ليش (لماذا) زعلان؟"، "شئو السالفة (ما الحكاية)؟" ولنمسك النخيط الأول من الحكاية كنت أبادر برسم الحدث الأول فأقول: "كان سامي مستانس (فرحان) يلعب في الغرفة، بعدين شنو صار؟"، فيروي سامي الحدث التالي. ثم أسأله عن الحدث الذي يتلوه، وهكذا إلى أن نصل إلى النهاية التي أغاظته.

٥- كنت أسعى أن تنمو الحصيلة اللغوية لسامي وأن يكتسب تعبيرات بليغة تشبع رغبته في توصيل ما يشعر به بفعالية. فعلى سبيل المثال علمته كلمات مثل "أذية" و"كدر". فأصبح يقول "كنت مستانس وعزيز كدرتي"، "ما أحب أسامح الولد لأنه أذاني".

٦- عندما كان سامي يتجاهل تعليماتي حول أهمية التعبير الواضح فيتكلم باكياً كنت أتمد تخفيض صوتي حتى أجبره أن يخفض صوته ليستطيع سماع ما أقوله حول الإجراء الذي سأأخذ به بشأن الموقف أو الشخص الذي سبب له الكدر. وفي المرات التي كان يصصر على البكاء والكلام والشكوى في آن واحد، كنت أقول له بصوت هادئ أنني لم أفهم شيئاً مما يقول وعليه أن يعيد ما قاله. وبعد الطلب ثلاث مرات لإعادة ما قاله كان هو بنفسه يشعر بالملل، فيكف عن الدمدمة والغفمة ويشترع في الحديث بأسلوب واضح ومنضبط.

٧- كنت أحرص أشد الحرص أن تتوفر له أسباب الراحة النفسية، فيأكل جيداً، وينام ساعات كافية، ويلعب مع إخوانه وأصدقائه. ويخرج للحديقة ليلهو بدراجته أو بالمرجوحة، وأن يصطحبني في الزيارات التي تتعلق بشراء مستلزمات المنزل. وكنت أسمع كلمات المديح والإطراء عندما يتصرف ويتكلم بشكل حسن.

استمررت على هذا النهج سنة كاملة، وأدركت يوم شتاء جميل أن سامي قطع شوطاً كبيراً في مجال تنمية مهاراته التعبيرية. كانت جارتنا الأجنبية قد أهدتنا بمناسبة رأس السنة نباتاً منزلياً جميلاً له أوراق خضراء وحمراء. وكان أحد أبناء الجيران في زيارتنا، ولسبب غير معلوم قام هذا الطفل بقطع الأوراق الحمراء للنبات، وهو أمر أزعج سامي كثيراً. وكانت المفاجأة أنه بدلا من البكاء والترفزة والمراك كان الحديج التالي. سألت سامي الولد إن كان يحب أن "يشلع شعره" (يقطع شعر رأسه)، وكان رد الطفل هو النفي القاطع، فخرج له سامي أنه عندما "يشلع" ورقة النبات فكانما "شلع شعره". ثم أختتم حديثه بجملة استكارية بليغة، فقال للطفل "أنت أذيتها، ليعن ابهاصة؟" (أي ما الداعي لفعله إيليس هذه).

أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

♦ د. زهرة أحمد حسين

في الفترة ما بين ٢٥/٩ - ٢٧/٩/٢٠٠٠ حضرت د. زهرة حسين مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي الذي نظمه مركز الدراسات والبحوث التابع لأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

مثلت الدكتورة زهرة حسين الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية والهيئة العالمية لكتب الأطفال / فرع الكويت، وشاركت بورقة عنوانها 'معايشة القراءة منطلقاً للأمن الثقافي: الجهود التطوعية في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية'.

قدمت الورقة تعريفاً حديثاً للأمن الثقافي وعرفته بأنه: 'إيجاد منظومة للثقافة تكون رهنياً فعالاً يعول عليه في ترسيخ قواعد ومسلمات الحياة المدنية (Civie Life). ومصدراً في تحديث المجتمع نواكبة متغيرات العصر'. وحددت الورقة طبيعة الأمن الثقافي ورأت أنها تقوم على معادلة صعبة، فهي 'تطوي على عملية الاحتفاظ بأفضل ما يمتلكه الموروث العربي من نغمة العزير والتجديد والروحانيات النبيلة وتفاعل هذا الموروث المحلي / القومي مع أفضل ما يمتلكه الموروث العالمي من مفاهيم وأفكار بشكل يؤدي إلى الإثراء المعرفي والاجتماعي والثقافي'.

ركزت الورقة على أهمية ثقافة الطفل وكتابه كمصدره من مفرداته التنمية الوطنية وتناولت 'ورقة أهمية معايشة القراءة كمطلق محوري في مسألة الأمن الثقافي كما ألقت الورقة الضوء على الدور الريادي الذي يمكن أن تلعبه جمعيات النفع العام في جعل الأمن الثقافي واقعاً. من هذا المنطلق عرضت د. زهرة حسين أربعة من المشاريع التطوعية التي نفذها متطوعو ومتطوعات لجنة الهيئة العالمية لكتب الأطفال / فرع الكويت في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية والتي هدفت إلى تشجيع الأطفال على القراءة.

كان مؤتمر 'العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي' مؤتمراً صريفاً كبيراً، شارك به سبعون من الشخصيات ومن الأساتذة الجامعيين من لبنان ومصر ودول الخليج العربي، وسوريا، وليبيا، والجزائر والسودان. ومثل المشاركون مؤسسات عربية شتى (الجامعة اللبنانية،



♦ علموا أولادكم القيم

تأليف: ريتشارد آير

ترجمة: محمد عدنان السبيعي، محمد يشار بيطار

الطبعة الأولى عام ٢٠٠٠

ما القيمة؟ وما أنواعها، وما أصلها..؟

كيف تحقق القيم التوازن للفرد والمجتمع؟

القيمة في العربية تعني الثمن وهي الاعتدال والصراط

المستقيم والعدل.. الخ.

والقيم متنوعة منها الجمالي ومنها الديني والفني والقوي

والمنطقي.. الخ.

وأصل القيمة القداسة لذلك اكتسبت أبعاداً دينية وجمالية.

ويستحيل على الإنسان أن يعيش بغير القيم (الحق والخير والجمال والقداسة) وإن يتحول

المجتمع الإنساني إلى مجتمع حيواني غريزي لا يطاق.

لقد صاغ المؤلف الكتب صياغة بسيطة مع غنى بالمعلومات وعمق بالتحليل النفسي والأدبي.

وانتقى اثنتي عشرة قيمة بتناياها وقدمها للأباء كي يعلموا أولادكم (من الروضة إلى

الابتدائي إلى الجامعي) فيدربوهم على قيمة واحدة في كل شهر. فيتم العمل خلال سنة

كاملة. وقسم القيم إلى قسمين ستة قيم في كل قسم استهدف من السنة الأولى دعم وتعزيز

شخصية الطفل. واستهدف من القيم الستة الأخرى دعم قدرات الإنسان الاجتماعية منتهجاً

أسلوب تدريب الطفل على الجود والعطاء والاتصال مع الآخرين.

لقد جند المؤلف كل معارفه وخبراته من أجل أن يوصل علمه للأباء كي يعلموا أولادهم

يدورهم قيماً تعزز نفوسهم وتبنيها على الحق والخير والجمال.

♦ How to Teach Your Child

Compact, authoritative and charmingly illustrated, this book is chock-full of information on teaching your child at home. Even if you've never thought about it before, **How to Teach Your Child** can make supplementing classroom education at home easy, fun and rewarding. It's a curriculum guide, textbook and teaching aid combined. You'll be amazed at what this book can do for you and your family.



ISBN#: 0-931613-08-6

◆ **12 Effective Ways to Help Your Add/Adhd Child : Drug-Free Alternatives for Attention-Deficit Disorders**
by **Laura J. Stevens**

Paperback - 288 pages (August 31, 2000) Avery Pub Group; ISBN: 1583330399

Book Description

A parent's guide to effective techniques for combating the difficulties faced in raising a child with ADD/ADHD.

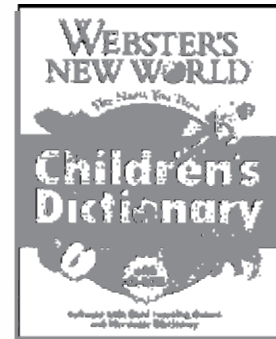
Helping a child with ADD/ADHD can be a frustrating process that requires an understanding of the various biochemical and nutritional factors involved. This comprehensive guide offers the information parents need to recognize these factors. Included also are dietary suggestions and tips for avoiding allergens.



◆ **Webster's New World Children's Dictionary (Webster's New World Children's Dictionary, 2nd Ed)**

IDG Books Worldwide; ISBN: 00286331250;

Designed as transition dictionary for readers in late-elementary school, Webster's New World Children's Dictionary bridges the gap between simple, picture-based dictionaries and the dull-but-necessary ones we all reach for when faced with unknown words. The medium-sized text, example sentences that accompany most definitions, and the miniature pronunciation guide on every page all work nicely together to ensure that kids will understand correct usage without getting overwhelmed with detail. Also included are maps, history and geography pages, and an introductory thesaurus.



Kids On Strike!**by Susan Campbell Bartoletti**

Reading level: Ages 9-12

Hardcover - 208 pages (October 1999)

Houghton Mifflin Co. (Pap).

ISBN: 0395888921



Each chapter of this well- designed book recounts an important labor battle of the nineteenth or early twentieth century and explores the role that child workers played in it. Liberally illustrated with black-and-white archival photographs, the compelling text documents these events through the involvement of specific children who were empowered by their quest for civil rights.

اصدارات دار المني

تتخصص دار المني بترجمة أدب الأطفال العالمي إلى اللغة العربية وعنوانها:

Dar Al Muna

Box 127 - S-182 05 Diursholm - Sweden

E-mail: mona.henning@swipnet.se



أمير الجمل الصغير
تصيح على خير يا
سيد توم (رواية)
النص العربي
بقلم: سكينه
ابراهيم



أمير الجمل الصغير
تأليف: أديب ثابت
رسوم: سيلفيو
بينيورف



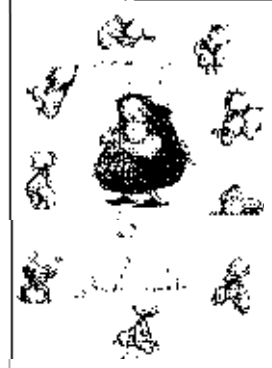
أستريد ليندجرين
جنان في بيت
ياليت"
النص العربي بقلم
د. وليد سيف



ماما مَوو والمروحة
تأليف: يوسفا
فيصلندر
رسوم: ميين نورد
كفيسيت



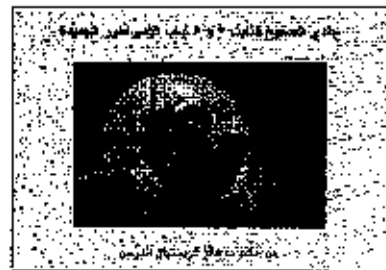
أطفال حارس الغابة
تأليف ورسوم: الزايبسكوف



باربرو لتفريين
ايضا إريكسون
الأم وغلها الشقي
تقلها إلى
العربية شعراً
محمد الظاهر



مخاضرات الاميرة سيبيل
قصة شعرية تأليف ورسوم الزايبسكوف



جندي الصفيح الثابت و ❖ ثياب
الإمراطور الجديدة
من حكايات هانز كريستيان أندرسن



العندليب
من حكايات هانز كريستيان أندرسن

من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الآلات في حياتنا.. كيف تعمل ؟

(موسوعة تقنية)



الكتاب الحائز على جائزة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي لأفضل كتاب علمي مترجم الى اللغة العربية لعام ١٩٨٨. تتألف الموسوعة من أربعة مجلدات كتبت أصلاً باللغة الألمانية في منتصف الستينات وترجمت الى الانجليزية ولغات أخرى عديدة. وقامت الجمعية بشراء حق ترجمتها من اللغة الانجليزية الى العربية. إن أهمية هذه الموسوعة تنبع من كونها وثيقة الصلة بالحياة اليومية للناشئة وطلاب المدارس وكذلك الآباء والأمهات والمثقفين. فهي تجيب على كثير من التساؤلات التي تدور في الذهن عن عمل الآلات والأجهزة والمعدات التي تستخدم في الحياة اليومية للأفراد.

كما قامت الجمعية بإعادة إصدار الموسوعة الطبعة الشعبية وذلك عام ١٩٩٦ بتكلفة أقل بكثير من الطبعة السابقة لئيسر اقتناؤها من قبل الفئات المختلفة في المجتمع العربي وخصوصاً شريحة الطلبة ومستخدمي الموسوعة في الدول العربية الأقل نمواً.

- | | |
|-------------------------|---|
| المجلد الأول: ٢١٢ صفحة | ◆ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو ما يعادله، صدر عام ١٩٨٥ |
| | ◆ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو ما يعادله. |
| المجلد الثاني: ٢٨١ صفحة | ◆ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو ما يعادله، صدر عام ١٩٨٥ |
| | ◆ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو ما يعادله. |
| المجلد الثالث: ٢٨٢ صفحة | ◆ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو ما يعادله، صدر عام ١٩٨٧ |
| | ◆ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو ما يعادله. |
| المجلد الرابع: ٢١٣ صفحة | ◆ طبعة فاخرة، الثمن ٦ د.ك. أو ما يعادله، صدر عام ١٩٨٨ |
| | ◆ طبعة شعبية، ١ د.ك. أو ما يعادله. |



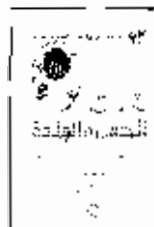
السنوات الثلاث الأولى للحياة
صدر هذا الكتاب أصلاً باللغة الإنجليزية وقامت الجمعية بشراء حق ترجمته الى العربية من مؤلفه (بيرتون ل. وايت) لاهمية هذا العمل العلمي الذي يركز على أهمية السنوات الثلاث الأولى في حياة الطفل وكيفية رعايته خلالها ودور الأسرة في ذلك. (١٧٠ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٥.



توجيه الطفل المتفوق عقليا
مرجع علمي للأباء والأمهات والمربين تمت ترجمته عن اللغة الإنجليزية ويعتبر هذا المرجع دليلاً ومرشداً لكيفية معالجة المشكلات التي تعترض المربين أثناء تعاملهم مع الأطفال المتفوقين بدءاً من اكتشافهم وطرق رعايتهم (٢٠٠ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٨٥.



الأطفال والحرب في لبنان... (المحنة والمعاناة)
يقدم هذا الكتاب نتائج الأبحاث المتعددة لتنظيم والتحليل المتصلة بالمسوحات السكانية والبحوث التقييمية لأوضاع المؤسسات والمدارس المعنية باليتامى والعاقين من الأطفال في لبنان بعد عقد من الحرب الأهلية المدمرة. (الثمن ٥ د.ك. أو مايعادله) صدر عام ١٩٨٦ باللغتين العربية ٢٧٨ صفحة والانجليزية ٢٠٢ صفحة.



بانتظار الحدث السعيد: حقائق ومعلومات حول الحمل والولادة
كتاب مترجم من الإنجليزية الى العربية، يشتمل على العديد من المعلومات الضيعة والارشادات المفيدة للمرأة الحامل منذ بداية الحمل الى الولادة. (١٠٨ صفحة، الثمن ١ ٥٠٠ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٨٩.



الرعاية الأولية للطفل (دليل للعاملين في حقل الصحة)
كتاب مترجم من الإنجليزية الى العربية، مرجع أساسي لكل من يعمل في حقل الرعاية الصحية الأولية ويحتوي على جميع التفاصيل العلمية الدقيقة للرعاية الأولية للطفل وقاية وعلاجاً. (٤٠١ صفحة، الثمن ٥ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٨٩.



الطفل الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة
صدر باللغتين العربية والانجليزية. كتاب حول تقييم الوضع التربوي والاجتماعي والنفسي والصحي والاقتصادي للطفل الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة. (٤٦٣ صفحة، الثمن ٥ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٩١.



تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين "الكارثة أو الأمل"
التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي
يمثل هذا الكتاب الملخص التأليفي، الحلقة الأخيرة من حلقات المشروع الكبير الذي قام به منتدى الفكر العربي. بين عام ١٩٨٦، ١٩٩٠ عن مستقبل التعليم في الوطن العربي وهو يتكون من ثلاثة مجاور متصلة: محور الدراسات العالمية المقارنة، محور أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي، محور المتطلبات والتحديات التربوية المستقبلية في الوطن العربي.
(١٦٠ صفحة، الثمن ١ د.ك. أو مايعادله) صدر عام ١٩٩١.

ببليوجرافيا الجمعية

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

- ١٢ حكاية عجيبة/ جابريل جارثيا ماركت- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- أساليب السرد في الرواية العربية/ صلاح فضل - الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- أثر البرامج التليفزيونية على النشئ والشباب: دراسة استطلاعية/ جامعة قطر- الدوحة: مركز البحوث التربوية، ١٩٩٤.
- أساليب مساعدة الأطفال والمراهقين المتأثرين بالأزمة/ منى مقصود - الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٢.
- إحصاء التعليم والامتحانات للعام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥/ وزارة التربية- سوريا: مديرية التخطيط والإحصاء، ١٩٩٥.
- اختبار قياس المهارات المعيارية للمهن (سلسلة الدراسات الاجتماعية والعملية) - النماصة: المكتب التنفيذي لمجلس وزراء دول مجلس التعاون الخليجي، ١٩٩٥.
- إحصائية أسماء المدارس ومواقعها للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ - وزارة التربية- الكويت: الوزارة، ١٩٩٦.
- اختبارات جان بياجيه بالمنهج شبه المتقن/ ليلي أحمد كرم الدين - القاهرة: جامعة عين شمس، ١٩٩٤.
- إحصائية أسماء المدارس وهيئة الإدارة للتعليم العام الحكومي/ وزارة التربية - الكويت: إدارة التخطيط، ١٩٩٤.
- آخر الحلين كان/ سعدية مفرح - الكويت : دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- إدراك الطفل المتشرد لذاته وسلوكه/ ازوكاغ عبد السلام - المغرب: وزارة الشباب والرياضة، ١٩٩١.
- إدراك الفتاة المتشردة لذاتها وسلوكها - المغرب: وزارة الشباب والرياضة، ١٩٩١.
- إدراك المعلمين لسلوكيات العلاقات الإنسانية المثالية/ عبد الرحمن حسن الأبراهيم - الدوحة: مركز البحوث التربوية، ١٩٩٥.
- ١٢ حكاية عجيبة/ جابريل جارثيا ماركت- الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- أثر البرامج التليفزيونية على النشئ والشباب: دراسة استطلاعية/ جامعة قطر- الدوحة: مركز البحوث التربوية، ١٩٩٤.
- إحصاء التعليم والامتحانات للعام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥/ وزارة التربية- سوريا: مديرية التخطيط والإحصاء، ١٩٩٥.
- إحصائية أسماء المدارس ومواقعها للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ - وزارة التربية- الكويت: الوزارة، ١٩٩٦.
- إحصائية أسماء المدارس وهيئة الإدارة للتعليم العام الحكومي/ وزارة التربية - الكويت: إدارة التخطيط، ١٩٩٤.
- آدام من طين/ محمد المنسي قنديل - الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة/ محمد جواد رضا - الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٤.
- أزمة المياه في المنطقة العربية حقائق والبدائل الممكنة/ سامر مخيمر - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦.

- ارتقاء القيم (دراسة نفسية) / عبد اللطيف محمد خليفة - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢.
- استخدام الحاسوب في تيسير التعلم. المؤتمر التربوي السنوي العاشر - البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤.
- استخدام المكتبة المدرسية وأثره في العملية التربوية - الكويت: وزارة التربية، ١٩٩٥.
- استخدامات القمر الصناعي العربي في المجال التعليمي - الكويت: وزارة التربية، ١٩٨٥.
- استراتيجية بناء الإنسان الكويتي من خلال الجهاز الإعلامي لدولة الكويت/ طلعت منصور - القاهرة: سفارة دولة الكويت، ١٩٩١.
- استراتيجية تعليم الرياضيات/ عبد الله محمد الشيخ الخلف - الكويت: دن، ١٩٩٤.
- الإبداع والتعليم في الطفولة المبكرة/ حياة المجادي - الكويت: دن، ١٩٩٥.
- الأخلاق الهيكلية/ وولش - القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ت.
- الأخلاق في الفكر العربي المعاصر: دراسة تحليلية/ أحمد عبد الحليم عطية - القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.
- الإدارة البيئية في الوطن العربي - تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٣.
- الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية/ محمد بن عبد الرحمن الطويل - السعودية: معهد الإدارة العامة، ١٩٩٥.
- الإدارة المدرسية في البحرين/ إبراهيم عباس نو - البحرين: جامعة البحرين، ١٩٩٥.
- الأدب الأفريقي/ علي شلشر - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٣.
- الإرشاد الأكاديمي في جامعة قطر واقعه ومشكلاته/ عبد العزيز المفصيص - الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٣.
- الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربي - الرياض: مكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليج العربية، ١٩٩٠.
- الأرض والعباد/ سليمان الفهد - الكويت: مطبعة جريدة القبس، ١٩٩٧.
- الاستثمار في المستقبل: تحديد الأولويات التعليمية في العالم/ جاك حلاق - دولة قطر: جامعة قطر، ١٩٩٢.
- الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية - تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦.
- تاريخ الفكر الاقتصادي: الماضي صورة الحاضر/ جون كينيث جالريث، ترجمة أحمد فؤاد بلبع - الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٠.
- كويتي + كويتية (رواية)/ سعاد عبد الرحمن الولايتي - الكويت: مكتبة المنار الإسلامية، ٢٠٠٠.

ENGLISH BOOKS

Beyond Rhetoric: Anew American Agenda for Children & Families.- Washington: National Commission on child, 1991 .

Biology of agoraphobia/ James c. Ballenger.- Washington: American Psychiatric press , 1984.

Caring for children; Int. Perspectives on pastoral care/ Peter Lang.- London : Cassell, 1994 .

Children & Families in the Social Environment/ James Garbarino.- New York: Aldine Gruyter, 1992 .

Children in Danger: Coping the consequences of community/ James Garbarino.- San Francisco: Jossy-Bass Pub., 1992.

Civil Society in the arab world/ Amani Kandil.- Egypt: Cairo National Library, 1995.

Classroom-Based Assessment: Evaluating Instructional/ Gerald A. Tindal.- Columbus: Merrill Pub. Comp., 1990.

Clinical Manual of Chemical Dependence/ Domenic A. Ciraulo.- Washington: American Psychiatric press, 199 .

Concise Guide to child and adolescent Psychiatry/ Mina K. Dulcan.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

Day care: A source Book/ Kathleen Pullan Watkins - New York: Garland Pub., 1987.

Diagnosis & Treatment of Anxiety Disorders: A Psychician's/ Thomas J. Mc. Glynn.- Washington: American Psychiatric press, 1989.

Early child care in Sweeden/ Ragnar Berfenstam.- New York: Gordon and Breach Pub., ..

Economic development of the Arab Countries/ Said EL- Naggar .-

Washington. international Monetary Fund, 1993.

Ellis Island: Gateway to the American Dream/ Pamela Reeves.- New York : Dorset Press, 1991.

Enhancing the skills of early childhood trainers/ kate Torking to.- Paris: Unesco, 1994 .

For the children: Lessons from a visionary principal/ Madeline Cartwright.- New York: Bantam Books, 1993 .

Fundamentals of child and Adolescent Psychopathology / Syed Arshad Husain.- Washington: American Psychiatric Press, 1991.

In Wartime: the state of children in Lebanon/ Jennifer W. Bryce.- Beirut: American University of Beirut, 1986.

Inside the Arab World / Michael Field.- Cambridge: Harvard university press, 1995 .

Lines in the sand: Desert storm and Remaking of the.. / Deborah Amos.- New York: Simon & Schuster , 1992 .

No Place to be a child: Growing up in a war zone / James

Garbarino.- Lexington: Lexington books, 1991.

Optimizing Early child care and education.- New York: Gordon and Breach Pub., 1990 .

Psychosocial Treatment of Alcoholism/ Marc Galanter.- Washington: American Psychiatric press, 1984.

Testing and your child/ Virginia McCullough.- New York: Penguin Group, 1992.

The Psychologically Battered child/ James Garbarion.- San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1989.

The Spiritual life of children/ Robert Coles.- Boston: A peter Davison Book, 1990.

Working with children in art therapy/ Caroline Case.- london: Tavistock/ Routledge, 1989.

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

ABSTRACT

Effect of Foreign Language on the Mother Tongue of the Arab Child

Najat Al-Mutawa
Kuwait University

The paper deals with the impact of FL on the mother tongue of the Arab child. Two contradicting claims as discussed. First, some educationists argue that learning FL in addition to the mother tongue is likely to lead to interference resulting in a negative effect on the child's ability to absorb his mother tongue (Arabic). Others, however, hold an opposite claim.

The conflict between the two views persists for a number of reasons, namely the nature of the foreign language, the optimal age, the educational ladder. Other reasons include the method of teaching, and whether FL is taught as a subject or used as a medium of instruction for other subject-areas.

The paper concludes by recalling some factors that can be utilized in order to reduce the negative impact of FL on the child's mother tongue. This involves deferring the commencement of FL to the stage where the pupil has mastered his mother tongue. Another factor focuses on Arabic language curriculum and developing the competency of those who teach it. Such measures are likely to lay foundation for the mother tongue so that it goes beyond the stage where fears can arise from the interference of another language.

ABSTRACT**Kuwaiti Children's Share of Toys
and its Relationships to some Variables**

**Dr. Ali Al Habib
Kuwait University**

This study aims to identify the perceptions of parents' beliefs toward toys that were bought for their children with respect to some variables, the questions were:

- 1- Which kind of toys that Kuwaitian Family concentrate for their children?
- 2- What is the Kuwaitian child's share from those toys?
- 3- What are the differences between the children share according to their rank in the family?
- 4- What are the differences between the children's toys according to mother's education level?
- 5- What are the differences between the children's toys according to the family income?
- 6- What are the differences between the children's toys according to the educational area?

The researcher followed the descriptive and analytical approach to analyze the results. The sample consisted of 944 mothers and were chosen randomly from different areas in the state of Kuwait. The results were:

- 1- Distinguished toys were concentrated by the family comparatively with other toys.
- 2- The child's share of the social toys was five times of the other toys.
- 3- The last child gains the less responds comparatively with first and middle children.
- 4- There is a correlation between the mother's educational level and the child's share from the educational toys and math toys.
- 5- No significant difference was found between the child's share of all the kind of toys and the family income.
- 6- There is a significant difference between the family educational area and social, educational toys only.

Some recommendations were given for future studies.

Imagination, spurred by spontaneous play and merriment has limits, it encompasses mischief, boldness, unconditional friendships, generosity, kind-heartedness and bravery . In Villa Villekulla, the children experience all these aspects and so does the child reader. As adults, we should understand and safeguard these aspects regardless of whatever annoyance they may cause us. The mischievous child's cry in I am not naughty cannot be ignored. For it is a cry of fear of punishment for damage which the mischievous child has caused unintentionally. This child, like Tomroy and Annika , needs to go to Villa Villekulla to get rid of his fears, comforted and fulfilment of his dreams; to exercise his creativity in a happy-go-lucky period before he enters the well kept gardens adulthood.

The two boys rouse the dormant child in Nils, who, until then, has not been allowed to wander out of the home for fear that he get lost. As he goes out with the boys to celebrate his imagined birthday the day becomes the day of his real rebirth. We hear him telling the nurse mischievously "...today is my birthday ", after which he joins the boys in climbing a cherry tree: his favourite childhood mischief rekindled. He sits on a branch, dangles his legs " as a small boy does" and fills his hat with the biggest and sweetest cherries".

Nuss Nsais is a traditional folk-tale recently published as a picture book. The protagonist is a fictitious hero"... He was born very tiny - the size of a fist..." , nick-named "Nuss Nsais". And while the neighbour's children grow up fast, Nuss Nsais stays little, and his voice remains that of a child even though he gets a tiny mustachio.

But " Nuss Nsais " grows in determination, will, courage , wit, perception and resourcefulness. Even though the village people make fun of his size, he and his " super-goat" achieve for them what no man has ever achieved. One day he had his friend go deer-hunting , His friend is on horseback and himself is on his super-goat that can fly . Nuss Nsais catches a few deer while his friend fails to catch any. Nuss Nsais willingly gives the deer to his disappointed friend who fears the scorn of the village people . The villagers who do not know the truth, praise the friend and mock Nuss Nsais . Nuss Nsais pays no attention.

The next day they go hunting again . They meet a ghoul who claims to be their aunt . Nuss Nsais recognizes her but his friend believes her and does not heed Nuss Nsais' warnings. Nuss Nsais decides to protect his friend, for he " never forsakes a friend in times of need " . He plays tricks on the ghoul all night until she gets tired and falls asleep. The two friends escape with the help of the flying goat . Later Nuss Nsais , disguised as a peddler of sweets, goes back to the ghoul. He tricks her into one of the boxes, locks it and takes her to the village. At last he grows in the eyes of the village people for his great courage and ingenuity.

This story does not deal with the child and his world which is full of spontaneous play, mischief and imagination. Furthermore the span of childhood is reduced to just a few words: " Nuss Nsais grew up very fast as children in stories do....."

The story encourages heroism, an adult's heroism in the face of danger, a

good will created by his sense of humour and the kind heart he reveals at times is forfeited when he scolds Dakdouk for his mischief and accuses him of being lazy and foolish. After each reproach Dakdouk shrinks in size and withdraws," he bends his head and sits in a corner".

The reader gets the feeling that Abu Sameh is impatient and unable to cope. This complicates the problem and drives Dakdouk to do such serious mischief that it almost kills him. Anxiety arising from jealousy has changed Dakdouk's behaviour, as anxiety and fear from the unknown changed Alfons. Ignoring such mischief, or - worse - punishing it, can lead to really reckless behaviour instead of the opposite.

What happens to Dakdouk also sheds light on familial and social discrimination. Dakdouk naturally stands for the unproductive, "unimportant" child, but also any citizen whose role in society is not tangible and thus not duly appreciated: the philosopher, the writer, the artist.

3. THE CHILD IN THE MAN AND THE MAN IN THE CHILD

In can you Whistle Johanna by Ulf Stark spontaneous childhood mischief merges with the dormant "child in the man" - mischief, to carry the reader's soul to the peak of literary exultation when old Nils, sitting on a cherry tree branch, declares that "sitting here is like sitting in Heaven". This expression is typical of children and here it is uttered by an old man, soon expecting death. This short but simple sentence holds the essence of the story which however does not deal directly with mischief. The motif appears in various forms, which enhance the theme of the story.

It all starts when Berra a boy of say ten, decides to "adopt" a grandfather since he hasn't one. A grandfather is an asset, his friend Ulf (the narrator) assures him. The old man is spending his last days lonely and isolated, and willingly agrees to enter the innocent game. He introduces his "grandson" to his fellow residents in the old people's home and indulges in his new role which makes him happy and energetic. He makes a kite for the boys and teaches them how to whistle. He confesses to them how much he enjoyed, as a child, sneaking into gardens of others and picking cherries, like the teacher admitted her childish fright in the Alfon's story. Thus both stories reveal that the "child in the man/woman" can be kept alive.

routine . He mostly pretends to have washed his hands before meals, and secretly reads in bed with the help of a torch. Alfon's obedient and orderly behaviour worries the father, which makes the reader understand that the father knows that mischief and merriment are natural characteristics of children Alfon's age. An obedient orderly and quiet child is a frightened and insecure child who should be given proper attention and care by adults around him.

The story shows that adults have an important role in eliminating worries and fear of the unknown. Only when Alfon's father tells his son that there are hundreds of children his age experiencing fear and anxiety for the same reason, can Alfons relax and go to sleep. The next morning the teacher confesses to the children that she was worried and couldn't sleep last night in anticipation of her first day with a new class. Alfons then feels much better and returns to his normal self, merry and mischievous.

Alfons is a round character, realistic and convincing. He reacts credibly in different situation. His father sees the change in him and takes it seriously. He deals with the problem with love, care and understanding. He can cope with and accept Alfon's mischief and at the same time make efforts to teach him the regulations of daily life. We can easily imagine the Wild Baby turning into Alfons when he becomes Alfon's age, ready to go to school .The mother in the former story, and the father in this story share the understanding of children's mischief as a flow of innocent merriment and they both accept it even though it can, at times, be troublesome, risky, and annoying.

The corresponding Palestinian story, Dakdouk, is also about a sudden change in behaviour. Dakdouk is the farm's rooster who does not feel any recognition from the farmer Abu Sameh. He responds by doing mischief, he does foolish and even dangerous things in order to draw attention to himself. His longing for appreciation, and his reactions, can easily be recognised by any child.

Dakdouk's action are a logical consequence of jealousy. They are signals meant to make Abu Sameh aware of his partiality. Dakdouk allows Abu Sameh ample time to make him change his approach. Abu Sameh notices Dakdouk's change of behaviour and is worried but not enough to take it seriously, in fact he ignores it, where he should, like Alfon's father, try and find the reason and help his ward.

As a reader you can't understand Abu Sameh's behaviour towards Dakdouk. The

cover. The nature of small children is characterised by continuous activity in order to explore the world around. The author and the illustrator show us that the child does not listen to his mother's warnings and instructions, and that it is only natural for a child to try the forbidden in order to discover and learn by himself. Children acquire knowledge by imitating adults and through play, they learn about the world without the interference of adults. Unaware of its dangers the wild baby even lights a fire- and manages to quench it as well.

The illustrations show the mother as a good-natured woman, not very young. Since she is fond of childhood she can cope with her mischievous child. Consequently, when the child is quiet, the mother suspects he must be ill. Based on her instinct and daily observations, she knows that a calm and silent child is not a healthy one. Her baby's normal mischief is certainly more tolerable to the mother than the possibilities of the child getting lost or falling ill. Thus, there is never a hint of rebuke or physical punishment. The mother does not take an authoritarian role. She is aware that mischief is a healthy characteristic of childhood that should be met with patience and love.

The pictures in full colours enhance the text. They help draw the characters and reveal setting. Moreover, they carry the reader into the child's environment with its warmth and familiar details; sometimes funny and amusing. Such atmosphere softens dramatic incidents and helps the reader in accepting innocent mischief. We must sympathise with the mother and appreciate her tender tolerance.

The time as revealed by the illustrations is contemporary (there is electricity, a car, a tractor, a telephone etc). The importance of play for healthy growth of the child is a modern concept.

I am not naughty is an episodic first personal narrative with ten illustrations each covering two pages. The 170 words of the book are scattered on the illustrations and form part of them. The setting is revealed by the illustrations which add to the episodes and carry the reader beyond the limited text, into the pace of action the physical world of a 6-7 year old child, his home, school and garden. Like in the Swedish book the time is contemporary, which is important since the story deals with a problem confronting young Palestinian children nowadays.

The author choice of a child narrator enables him to deal with the theme

The Concept of Mischief in some Swedish and Palestinian Children's Books :A comparative Study

Samih Abboushi

INTRODUCTION

Is mischief a childhood characteristic? If so, why is it insufficiently dealt with in Palestinian childrens literature?

I have reviewed some modern Swedish and Palestinian children's books in an attempt to compare "The Universal and the Particular "and to investigate whether Swedish writers of children's stories have been able to rise from the local to the universal. In the process the concept of "mischief", as a universal characteristic, caught my attention. Though apparently ubiquitous, it is dealt with quite differently by the Swedish and Palestinian writers, thus reflecting the divergent cultures of each.

An appropriate start, I reckoned, would be consulting some Arabic and English dictionaries to find synonyms and definitions of the word "shaquawa", the best Arabic equivalent of the English "mischief". My first suspicion of a perceivable cultural gap was reinforced.

According to Arabic dictionaries shaquawa is "The cause and source of harm, an act that annoys and provokes"(Al Mawrid), or "an act harm, hurt, insult, offence, annoyance" etc.(Hans Weir)

Compare this to the English: Mischief "Foolish or thoughtless behaviour that may cause trouble, playing tricks , do naughty things (children) innocent or light-hearted merriment."(The Advanced Learners Dictionary of Current English), or : "Conduct or action that is annoying but playful especially by children (The Random House Dictionary).

Thus it is clear that Arabic meaning of the word does not imply innocence and merriment, whereas the English meaning is not limited to harm and annoyance but includes playfulness.

The following study will point to this by comparing a few modern, illustrated children's books that deal with mischief as the main theme, or reflect mischief in order to throw light upon the main theme.

Finally a Palestinian folk-tale is also matched to the phenomenon of the