□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 5 12/13/10 12:32:45 PM

محتويات العدد الثاني والأربعون

	الصفحة
❋ افتتاحية العدد	7
❋ البحوث والدراسات:	
ـ دراسة في التفاعل الاجتماعي بين مجموعتين من الأطفال الأسوياء والذاتويين (استراتيجية مقترحة) د. أمل السيد خلف د. منار السواح	8
ـ الثبات والتذبذب والتقبل والرفض في المعاملة الوالدية: دراسة مقارنة في ثلاثة بلدان عربية أ. د. مصطفى عشوي د. مروان دويري د. مها العلي أ. نبيلة خلال أ. جميلة آل سيار	35
ـ بابا أعرف فيما تفكر!» دور المعرفية الاجتماعية في تنمية الكفاءات التواصلية لدى أطفال الحضانة والرياض أ.د. هشام خباش	59
❋ كتاب العدد:	
المنهج التكاملي لكفالة حقوق الطفل فريق الخبراء: د. عادل عازر (الخبير الرئيسي)، د. ناهد رمزي، د. طلعت عبدالحميد، د. مها غباشي، أ. عصام علي عرض ومراجعة: أ.د. فيولا الببلاوي	97
❋ المقالات:	
المشروع الشخصي للتلميذ: مقاربة سيكولوجية د. الغالي أحرشاو	107
❋ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	116
❋ من قصص الأطفال	117

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 6 12/13/10 12:32:46 PM

افتتاحية العدد

يتنـاول العدد (42) من مجلة الطفولة العربية موضوع الطفولة ومهارات التواصل، وهو موضوع في غاية الأهمية في حياة الطفل. فعن طريق الاتصال اللغوي يمكن الكشف عن الترابط بين اللغة والكلام لتحقيق عملية التواصل.

إن موضـوع التواصل قفز إلى بؤرة العلوم السـلوكية في السـتين سـنة الماضية كي يبرز كعلم مسـتقل تحت مسـمى «علم التواصل» الذي يشـتمل على عمليـات مثل الإدراك والمعرفـة والأدوار والدافعيـة والمؤثرات الإعلامية بأنواعها المختلفـة. وتلعب اللغة دوراً بارزاً في عملية التواصل، وتوصف بأنها التواصل الرمزي. ويلعب التواصل دوراً مركزياً في العلاقات التي تنشـأ بين الأفراد أو الجماعات، ويمكن اعتباره العملية التي تمكّن الفرد مـن التأقلم مـع المثيرات المعقدة التي تفرزهـا البيئة. أو هي فكرة تجريديـة في الواقع، أو هـي العملية الرمزية التي تتوسـط بين الفـرد وواقعه. فالتواصل الرمـزي هو الذي يميز بين الإنسـان والحيوان، وهو الذي يؤثر في بنية التفكير عند الإنسـان، على الرغم من أن هناك طرقاً أخرى للتواصل غير اسـتخدام اللغة. فالميزة التي تميز الإنسـان عن غيره من المخلوقات هي تلك اللغة التي يسـتخدمها للتواصل مع الآخرين ويطرح من خلالها أفكاره ومشـاعره وأحاسيسه، وفي بدايات حياته وفي سبيل تواصله مع الآخرين، يحرك الطفل مجموعة من الحاجات والدوافع البيولوجية، ويتميز سـلوكه بالسـعي نحو الآخرين في سـبيل اللذة وإشباع حاجاته إشباعاً فورياً. ثم ينتقل إلى مرحلة اجتماعية كي يصبح في تفاعلـه مع الآخرين كائنـاً اجتماعياً، وهذا يدفعه إلى الالتزام في سـلوكه التواصلي بقيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه.

ويحـاول هذا العدد أن يسـلط الضوء على مهارات التواصل بـين الأطفال في تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وسيلاحظ القارئ في الدراسات التي تضم بين دفتي هذا العدد من مجلـة الطفولة العربية كيف يتم التفاعل الاجتماعي بـين مجموعتين من الأطفال، الأطفال الأسـوياء والأطفـال الذاتويـين، وكيف يتم التواصل بـين الأبناء والآباء فـي بلدان عربية مختلفـة، وكيف تؤثر الخبـرات الاجتماعية في تنميـة الكفاءات التواصليـة لدى الأطفال الصغـار. ومـن خلال هذه العلاقة يمكننا التعرف على مجموعة من المشـكلات الأساسـية التـي تتمثـل في قصـور التفاعل الاجتماعـي ومهـارات التواصل لفهم انفعـالات الآخرين ودلالاتها العاطفية عند الأطفال.

والله ولي التوفيق ،

هيئة التحرير

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 7 12/13/10 12:32:46 PM

البحوث والدراسات

دراسة في التفاعل الاجتماعي بين مجموعتين من الأطفال الأسوياء والذاتويين
(إستراتيجية مقترحة)

د. أمل السيد خلف
مدرسة بقسم تربية الطفل

د. منار السواح
مدرسة بقسم تربية الطفل

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تفعيل بعض مفاهيم التضمين والدمج والاندماج العكسي للأطفال الذاتويين مع نظرائهم من الأسوياء من خلال دراسة طبيعة التفاعل الاجتماعي لدى مجموعتي الأطفال، بالإضافة إلى دراسة علاقة التفاعل الاجتماعي ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. ومن ثم طرح إستراتيجية فعالة تسهم في تنمية التفاعلات الاجتماعية والارتقاء بها لدى مجموعتي الدراسة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (36) طفلاً من الأطفال الأسوياء، (36) طفلاً من الأطفال الذاتويين، وقد قامت الباحثتان بتطبيق مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (عبد الله، 2003) واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي، وقد تم استخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل لصالح الأطفال الأسوياء وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال باختلاف متغيرات الجنس، الترتيب الميلادي للطفل، مستوى تعليم الأم، دخل الأسرة المادي.

A Study of Social Interaction Among Two Groups of Children: Normal and Autistic
(A proposed Strategy)

Amal Khalaf
Lecturer at Child Education Department

Manar Elsawah
Lecturer at Child Education Department

Girls College - Ain Shams University

Abstract

The Study aims at investigating Social Interaction in two groups of children: Normal and Autistic, studying the relation between social interaction and some variables such as birth order, sex, mother qualification and family income for normal children. Consequently, a strategy for developing social interaction among normal and autistic children would be proposed. The study samples consisted of 36 normal children, and 36 autistic children. The results of this study could be summarized as follows: (1) there were statistically significant differences in social interaction between normal and autistic children for the benefit of normal children, (2) there were no statistically significant differences in social interaction for normal children attributed to some variables such as sex, birth order, mother qualification and family income.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 8 12/13/10 12:32:47 PM

مقدمة:

يعتبر النمو الإنساني عملية تفاعلية في المقام الأول؛ حيث يتطور تعلم الفرد عبر سلسلة تبادلية مستمرة بينه وبين الآخرين المحيطين به، وتعد هذه التبادلية والاستمرارية في التأثير والتأثر بالغير مقوماً أساسياً وجوهرياً لنجاح أي علاقة اجتماعية إيجابية مع الغير، فالإنسان كائن اجتماعي بطبيعته يسعى دائماً إلى صحبة الآخرين ورفقتهم، ولا يستطيع العيش بمعزل عنهم، ومن هذا المنطلق يُعَدُّ التفاعل الاجتماعي مفهوماً أساسياً لاكتساب ونمو الشخصية الاجتماعية للفرد بل إن الفرد حينما ينفرد بنفسه مفكراً في أمر ما إنما يمارس ضرباً من التفاعل الذاتي، ومن ثم فالتفاعل الاجتماعي مفهوم رحب وممتد، يمارسه البشر سواء أرادوا أم لم يريدوا (مع الغير أو مع النفس).

ومن هنا هدفت الدراسة الراهنة إلى تفعيل العلاقات الإنسانية وتبادلها بين مجموعتين من الأطفال الأسوياء والذاتويين لتنمية ثقافة الاختلاف وتقبل الآخر من خلال مساعدة الأسوياء لنظرائهم من الذاتويين في إطار بيئة شاملة، ومناخ داعم تُوظَّف وتُفَعَّل في ظله إستراتيجيات الدمج لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى مجموعتي الدراسة على حد سواء.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة هذه الدراسة من خلال مجموعة ملاحظات مشتركة ومتكررة من جانب الباحثتين للأطفال في الروضات بحكم طبيعة عملهن خلال الإشراف على التدريب الميداني لطالبات قسم تربية الطفل ورياض الأطفال، حيث لوحظ إحجام بعض الأطفال عن المشاركة مع رفاقهم خلال النشاطات الصفية، وخلال فترات لعب ومرح الأطفال بشكل متكرر ومستمر يسترعي الانتباه، وبسؤال معلمات هؤلاء الأطفال عن طبيعة تفاعلهم الاجتماعي مع رفاقهم ومع معلمة الصف فقد أكدت المعلمات على انخفاض وتدني مستوى التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال، ومن ثم ضعف تواصلهم الإيجابي مع أقرانهم ورفاقهم داخل الصف.وهو ما أكدته دراسة ترمبلاي وآخرين (Tremblay,Hendrickson, Shores, & Strain, 2006)، حيث أسفرت النتائج عن أن الأطفال الأسوياء منخفضي التفاعل الاجتماعي يشتركون في الألعاب الفردية، ويبتعدون عن الاشتراك في الألعاب الجماعية والتفاعلية المنطوية على التفاعل والتواصل مع الآخرين.

ومن هذا المنطلق جاءت الفكرة، فإذا كان التفاعل الاجتماعي منخفضاً لدى بعض الأطفال الأسوياء، فما بالنا بالأطفال الذاتويين الذين يعانون من اضطراب الذاتوية الذي هو في جوهره إعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي والتواصل، ومن ثم الإتيان بأنماط سلوكية نمطية وتكرارية محددة. فضلاً عن قصور في الاستجابة للآخرين والعلاقات الشخصية المتبادلة معهم.

كما أن «مصدر الإخفاق لدى الأطفال الذاتويين فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي يكمن فى قصور قدرتهم على تبادل المشاعر في المواقف الاجتماعية أو على الأقل في صعوبة فهم الطبيعة التبادلية في عملية التفاعل الاجتماعي فهم يحصلون على ما يريدون دون حدوث تفاعل اجتماعي بينهم وبين الآخرين» (سليمان، 2002 : 117).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 9 12/13/10 12:32:47 PM

ومـن منطلق تأثير الذاتوية في القدرة على التفاعـل الاجتماعي والتواصل والتخيل فإن هذه الإعاقات لا يمكن أن تكون معزولة عن بعضها البعض؛ لأن كل واحدة تؤثر في الأخرى لينتـج عنها هذا الاضطـراب الذاتوي، وهـذا الاضطراب هو أكبر بكثير مـن مجموع الأجزاء المنفـردة، وهذه الإعاقة الخاصة بقصور القـدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية هي إعاقة أساسـية في اضطراب الذاتوية وتؤثر في جميع مجالات المنهج الدراسـي؛ وذلك لأن الإطار التعليمي مبنيٌّ على فرضية أن التعلم أساسه اجتماعي (مدبولي، 2006).

ومـن هـذا المنظور فـإن توعية الآباء والأمهـات بطبيعة اضطـراب الذاتويـة أصبح أمراً لا يدانيـه أهمية لخطـورة هذا الاضطراب من جانـب، ومن جانب آخر لكـي لا يكون التوحد وطيف التوحد هو الشـماعة الجديدة التي نعلق عليها سلوكيات الأطفال؛ ولذا فإن مصطلح الذاتوية مصطلح يجب اسـتخدامه بحذر؛ حيث لا يمكن استخدامه في الحالات التي يرفض فيها الطفل التعاون بسبب خوفه من المحيط غير المألوف أو لأسباب أخرى لا تمت من قريب أو بعيـد باضطـراب الذاتوية. وغني عن البيان أن تنمية ثقافـة الاختلاف وتقبل الآخر مهما اختلف عنا في الطباع والقدرات والخلفيات أمر حتمي، وكلما جاء ذلك مبكراً في حياة الأطفال أتى بنتائجه المرجوة على جميع المستويات التربوية والنفسية والاجتماعية، ومن هنا كان لمفهـوم الدمج جذورٌ راسـخة أدت إلى تطور أسـاليب التعامل مـع ذوي الحاجات الخاصة، والذي انعكس بدوره على خدمات وتشـريعات وبرامج تفيدهم في التعامل والمشـاركة في المجتمع الذي يحيون فيه.

وتبقى القضية بحاجة إلى تفعيل لتهيئة مناخ صفيّ داعم وموات لقدرات هؤلاء الأطفال لمساعدتهم على تخطي الإعاقة والتفاعل مع المجتمع المحيط به كالأسرة والمدرسة من جانب، ومـن جانب آخر إتاحة الفرصة للأطفال الأسـوياء للتعرف على الذاتويين عن قرب، وتقدير مشـكلاتهم ومسـاعدتهم عندما يتمكنون من ذلك فضـلاً عن ذلك التقليل من الآثار النفسـية بـين الأسـوياء، وغير الأسـوياء، وتحسـين الاتجاهـات والتقليل مـن الفـوارق الاجتماعية وإعطائهـم فرصاً أفضـل ومناخاً أكثر مناسـبة لكي ينمو نمـواً اجتماعياً ونفسـياً وصحياً (Jahr, Eikeseth, Eldevik, & Aase, 2007), (Nelson, McDonnl, Johnston, Crompton, & Nelson, 2007).

وانطلاقاً مما تقدم ترمي الدراسة الراهنة إلى الإجابة عن تساؤلين أساسيين: الأول ويعد التساؤل الأساسي لهذه الدراسة حيث يتعلق ببحث الفروق بين مجموعتي الأطفال الأسوياء والذاتويين، أما التسـاؤل الثاني فيتعلق بالكشف عن علاقة التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الأسوياء ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية، وهو ما يتضح على النحو الآتي:

1 ـ مـا مـدى تواجـد فروق بـين مجموعتـي الأطفـال الأسـوياء والذاتويين علـى مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل؟

2 ـ ما مدى تواجد فروق بين الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل باختلاف متغيرات الجنس،الترتيب الميلادي للطفل، مسـتوى تعليم الأم، دخل الأسرة المادي ؟

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 10 12/13/10 12:32:48 PM

أهمية الدراسة:

1 ـ تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتصدى لمعالجته ـ من جانب ـ والمتمثل في دراسة التفاعلات الاجتماعية لدى مجموعتين من الأطفال الأسوياء والذاتويين، ومن جانب آخر من منطلق الطبيعة التبادلية المستمرة للتفاعل الاجتماعي في حياة البشر عبر مختلف المراحل العمرية.

2 ـ إثارة وعي الآباء والأمهات بضرورة الانتباه لتفاعلات أطفالهم مع الغير خارج المنزل بهدف طلب المشورة المتخصصة، والتدخل المبكر عند تدني وانخفاض تفاعل أطفالهم مع الغير.

3 ـ تفتح هذه الدراسة المجال أمام الدراسات المستقبلية المشابهة في مجال دراسة التفاعل الاجتماعي عند الأطفال بضرورة استخدام نتائج الأطفال الأسوياء كمؤشرات جوهرية وأساسية في تقويم البرامج التدخلية الإرشادية العلاجية للأطفال الذاتويين، فضلاً عن تطوير إستراتيجيات فعالة تسهم في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الأسوياء والذاتويين على حد سواء.

أهداف الدراسة:

1 ـ تفعيل مدى أهمية تطبيق مفاهيم التضمين والدمج والاندماج العكسي للأطفال الذاتويين مع نظرائهم من الأسوياء لما لذلك من فائدة وأهمية مشتركة لكل من مجموعتي الأطفال على حد سواء في إطار مناخ داعم يساعد الأطفال على أن يتقبل كل منهم الآخر (ثقافة الاختلاف)، ومن ثم مساعدة الطفل الذاتوي على تخطي إعاقته والتفاعل مع مجتمعه.

2 ـ دراسة علاقة التفاعل الاجتماعي ببعض المتغيرات الشخصية كجنس الطفل وترتيبه الميلادي في الأسرة، وكذلك علاقته ببعض المتغيرات الثقافية الاجتماعية الاقتصادية كمستوى تعليم الأم والدخل المادي للأسرة.

3 ـ طرح إستراتيجية فعالة تسهم في تنمية التفاعلات الاجتماعية والارتقاء بها لدى أطفال مجموعتي الدراسة الأسوياء والذاتويين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعتين من الأطفال الأسوياء والذاتويين، وقد تم اختيار مجموعة الأطفال الأسوياء من مدرسة الجليل التجريبية لغات، والبالغ عددها 36 طفلاً، وتقع بشارع الجليل المتفرع من جسر السويس إدارة الزيتون التعليمية،36 طفلاً» وتمثل مجموعة الأطفال الذاتويين، وقد تم اختيارها من:

1 ـ مركز تعليم وتنمية الطفل التوحدي (C.L.D) التابع لمؤسسة ابني للفئات، الخاصة للتوحد ويقع في 4 شارع النجمة هليوبوليس مصر الجديدة، وبلغ عدد المجموعة 24 طفلاً.

2 ـ مركز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، وقد بلغ عدد المجموعة من هذا المركز 12 طفلاً.

كما تم اختيار60 طفلاً من الأطفال الأسوياء للكشف عن علاقة التفاعل الاجتماعي ببعض

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 11 12/13/10 12:32:48 PM

المتغيرات الشخصية والاجتماعية.

أما عن الحدود الزمانية فقد تم تطبيق مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي للأسرة خلال شهري مارس وإبريل عام 2008.

مصطلحات الدراسة:

التفاعل الاجتماعي:

هو عملية مشاركة بين الأطفال في مواقف الحياة اليومية من خلال التأثير المتبادل بينهم، بحيث يؤثر كل منهما في الآخر، ويتأثر به، بحيث تصبح استجابة أحدهما مثيراً للآخر، وهو ما يفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في مجال المحيط النفسي. (تعريف إجرائي).

ويضم التفاعل الاجتماعي مجموعة من الأبعاد وفق ما يرى (عبد الله، 2003) وهي:

1 ـ الإقبال الاجتماعي: ويشير إلى إقبال الطفل على الآخرين، وتحركه نحوهم، وحرصه على التعاون معهم والاتصال بهم والوجود معهم.

2 ـ الاهتمام والانشغال الاجتماعي: ويعني الانشغال بالآخرين والسرور لوجوده معهم ووجودهم معه، ومن ثم جذب انتباههم واهتمامهم به ومشاركتهم وجدانياً.

3 ـ التواصل الاجتماعي: ويشير إلى القدرة على إقامة علاقات جيدة وصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها والاتصال الدائم بهم ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية المختلفة في سبيل تحقيق الاتصال بهم والتواصل معهم (عبد الله، 2003: 6).

الذاتوية:

تعرف الذاتوية بأنها عجز نمائي يظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتستمر معه طوال حياته، وينتج عنها خلل في الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى ظهور مجموعة من المشكلات الأساسية تتمثل في قصور التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وظهور بعض المشكلات النمطية المتكررة، بالإضافة إلى مجموعة من المشكلات الثانوية مثل الاستجابة غير الطبيعية للمتغيرات الحسية، وقصور القدرة على الانتباه والتخيل، وبعض الاضطرابات السلوكية كالعدوان على النفس أو الغير(حافظ،2007:ص59) .

الإطار النظري:

نعرض فيما يلي لبعض المفاهيم الأساسية للدراسة، ويأتي في مقدمتها مفهوم التفاعل الاجتماعي Social Interaction الذي تعددت التوجهات والمنطلقات الفكرية في تفسيره وما ينطوي عليه من تأثير وتأثر متبادل بين الأفراد، سواء في إطار علم الاجتماع أو في إطار علم النفس، وهو ما يدعونا لمعالجة هذا المفهوم بشيء من الإيجاز على النحو الآتي: من منطلق التأثير المتبادل بين الأفراد يعرف (البهي؛ عبد الرحمن، 1999) التفاعل الاجتماعي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 12 12/13/10 12:32:48 PM

بأنه «التأثير المتبادل بين فردين، بحيث يؤثر كل منهما في الآخر، ويتأثر به، بحيث تصبح استجابة أحدهما مثيرة للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما؛ ولذا يعد التفاعل الاجتماعي أساساً للعلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد وما يقوم بينهم من تواصل» (البهي؛ عبد الرحمن، 1999: 147).

ويعالج جيلسون (Gillson, 2000) مفهوم التفاعل الاجتماعي من منظور ما يظهره الطفل من مهارة في التعبير عن نفسه للغير والإقبال والتواصل الاجتماعي معهم ومشاركتهم فيما يقومون به من مهام، فضلاً عن فهم لغة الجسد والإيماءات والإشارات بهدف التواصل معهم ومن ثم يكون التفاعل الاجتماعي عملية تبادلية تنطوي على مشاركة الطفل للآخرين عبر مختلف المواقف الحياتية لإقامة علاقات اجتماعية بناءة وإيجابية وفعالة.

ويرتبط مفهوم التفاعل الاجتماعي ارتباطاً وثيق الصلة بمفهوم الاتصال «Communication»؛ لأنه أساس وجوهر كل علاقة اجتماعية فلا يوجد تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهما عبر مختلف قنوات الاتصال اللفظية وغير اللفظية (لغة الجسد)، وإذا كان الاتصال مثمراً وفعالاً أصبحت خبرة التفاعل بين المتفاعلين ذات معنى مشترك لهما معاً على حد سواء.

التفاعل الاجتماعي نظريات ومنظرين:

يجدر بنا أن نشير إلى أن هناك الكثير من الكتابات التي حاولت تفسير التفاعل الاجتماعي من منطلقات فكرية متعددة وتوجهات اختلف المنظرون فيما بينهم، فهناك من فسر عملية التفاعل الاجتماعي في ضوء المثير والاستجابة والتعزيز مثل السلوكيين، وهناك من فسر التفاعل الاجتماعي في ضوء مبدأ التشابه والتوازن ومن ثم يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى عملية الاندماج الاجتماعي.

وهناك من فسر عملية التفاعل الاجتماعي في ضوء نوعية العلاقات بين الأفراد وبعضهم البعض، والبحث عن العلاقات المتوازنة بين الأفراد مثل تفسير سامبسون للتفاعل الاجتماعي، وهناك فيلدمان الذي تناول التفاعل الاجتماعي في ضوء خاصيتين رئيسيتين هما الاستمرار والتآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى، ومن ثم يكون التفاعل الاجتماعي مفهوماً متعدد الأبعاد يتضمن أبعاداً ثلاثة هي (التكامل الوظيفي - التكامل التفاعلي - التكامل المعياري) (أبو جادو، 1998: 104–112).

وكيفما اختلفت الرؤى والتوجهات المفسرة لطبيعة التفاعل الاجتماعي فإنها تتفق جميعها على أنه فعل متبادل يكون فيه كل فرد مقتسماً ومشاركاً للآخرين في عملية التأثير والتأثر المتبادل بصفة مستمرة.

وفى إطار المفاهيم الأساسية للدراسة يأتي مصطلح الذاتوية في مقدمة هذه المفاهيم، وهو ما سنحاول معالجته على النحو الآتي:

الذاتوية هي مجموعة من الأعراض تغطيها مظلة تشخيصية تسمى الاضطرابات الانفعالية العامة Pervasive Developmental Disorders، وبناءً عليه تكون الذاتوية مجموعة من الأعراض تختلف حدتها من طفل لآخر، كما أنها تتفاوت في الطفل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 13 12/13/10 12:32:49 PM

نفسه من حيث الزيادة أو النقصان، وتؤثر هذه الاضطرابات الانفعالية العصبية على مناطق النمو الفكري والحسي، ويجمع بينهما مجموعة من العوامل المشتركة تتمثل فيما يلي:

1 ـ نقص التفاعل والتواصل الاجتماعي.
2 ـ نقص القدرات الإبداعية والتخيل.
3 ـ نقص التواصل اللغوي وغير اللغوي من خلال بطء نمو اللغة أو توقفه تماماً.
4 ـ وجود نسبة بسيطة من الاهتمامات التي عادة ما تكون نشاطات نمطية مكررة.
5 ـ اللعب: قصور فى اللعب العفوي أو المرتكز على الخيال.
6 ـ الإعاقة الحسية كالاستجابات غير الطبيعية للأحاسيس الجسدية كالحساسية للسمع واللمس والبصر والتذوق (Saudiautism.com).

وجدير بالذكر أن العلم لم يستطع حتى الآن القطع بأسباب محددة للذاتوية؛ لأن كل الأسباب المطروحة ليست سوى فروض واحتمالات لم تثبت الدراسات العلمية مدى صحتها بعد إثباتاً لعظم قدرة الخالق وضعف الإنسان مهما أوتي من علم وسبحان الله.

وتجدر الإشارة والتوقف عند مجموعات طيف الذاتوية وتشمل:

1 ـ الاضطراب الذاتوي Autistic Disorders.
2 ـ اضطراب ريتز Rett's Disorder .
3 ـ اضطراب اسبيرجر Asperger's Disorder.
4 ـ اضطراب التحطم الطفولي Childhood Disintegrative Disorder.
5 ـ اضطرابات التطور العامة غير المحددة Pervasive Developmental Disorder not otherwise specified (PDD–NOS).

والذاتوية في حد ذاتها اضطراب متشعب يحدث ضمن نطاق Spectrum، وبمعنى أكثر وضوحاً إن أعراضه تظهر على شكل أنماط كثيرة متداخلة تتفاوت بين الخفيف والحاد، ولذا يجمع العلماء على عدم وجود نمط واحد للطفل الذاتوي. وهذا يدعونا إلى محاولة رصد سمات الطفل الذاتوي، ويأتي في مقدمتها عدم اهتمامه بمن حوله وتصرفه كالأصم، وهو لا يحب أن يضمه أحد، ولا يخاف الخطر. وقد يلاحظ عليه إما نشاط مفرط أو خمول زائد، واستجاباته الانفعالية لا تناسب المواقف، ويتعلق بأشياء ليست لها قيمة، وبالطبع فلا توجد هذه الصفات جميعها لدى الطفل الذاتوي، وإنما تختلف إمكانية ظهورها من حيث شكلها وشدتها من طفل لآخر(gulfkids.com) .

الخصائص والسمات الاجتماعية هي ما يعنينا وبقدر كبير في إطار هذه الدراسة، حيث يشير الباحثون إلى أن الانسحاب والابتعاد عن المواقف الاجتماعية من أبرز خصائص الأطفال الذاتويين، ولكن ليس كل الأطفال ينطبق عليهم هذا الأمر؛ لأن الأطفال الأكثر قدرة قد يقتربون من الأشخاص المألوفين لهم، أما الأطفال الأقل قدرة فيعانون قلقاً حاداً إذا ما غاب عن حياتهم شخص كبير مألوف لديهم (سليمان، 2002).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 14 12/13/10 12:32:49 PM

وفي محاولة لتفسير السلوكيات الاجتماعية للطفل الذاتوي نجد العجز عن محاكاة سلوك الآخرين وتقليدهم، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الطفل الذاتوي أن يبتسم للآخر الذي يبتسم له. وعليه يكون «مصدر الإخفاق لدى الأطفال الذاتويين فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي يكمن في قصور قدرتهم على تبادل المشاعر في المواقف الاجتماعية، أو على الأقل في صعوبة فهم الطبيعة التبادلية في عملية التفاعل الاجتماعي» (سليمان، 2002:117).

و«يعد الفشل في فهم العلاقات بالآخرين من أبرز ما يفسد علاقات الذاتويين الاجتماعية فضلاً عن اللاوعي بالآخرين والانعزالية وغياب الرغبة في الاتصال بهم ومن ثم غياب التفاعل الاجتماعي، حيث يعامل الذاتوي الناس على أنهم أشياء لا تتطلب تفاعلاً متبادلاً، بل إن الأطفال الذاتويين يحصلون على ما يريدون دون حدوث تفاعل اجتماعي مباشر بينهم وبين الآخرين فالآخرون بالنسبة لهم مجرد أدوات لتنفيذ ما يريدون» (نصر، 2002: 42 – 46).

دراسات سابقة:

نعرض فيما يلي بعض ما أورده التراث والأطر النظرية المطروحة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة من منطلق أساسي تتبلور حوله، وهو: الدراسات التي جمعت وربطت بين التفاعل الاجتماعي لدى كل من الأطفال الأسوياء والأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبصفة أساسية الذاتويون، وهو ما يمكن تفصيله فيما يلي:

1. دراسة وقت اللعب الوقت الاجتماعي: تنظيم الصف الدراسي لبناء مهارات التفاعل الاجتماعي، إعداد أدوم وآخرين (Odom, et al., 1997):

هدفت الدراسة إلى عرض مقومات تخطيط المناهج والنشاطات الصفية والممارسات التربوية بهدف تنمية التفاعل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الأسوياء والذاتويين.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال: الأولى وتشمل أطفال ما قبل المدرسة وذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الاجتماعية، والثانية مجموعة من الأطفال الذاتويين لتطبيق برنامج التدخل السيكولوجي للعلاج وتعديل السلوك لفترة زمنية تصل إلى (100) يوم، وقد استخدم الباحثون (21) نشاطاً من نشاطات التدخل العلاجي وتعديل السلوك لبيان مدى إسهام المناخ الداعم للأطفال في تنمية الكفاءة والتفاعل والمهارات الاجتماعية والوجدانية ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- تحديد ست مهارات أساسية للتفاعل الاجتماعي بين الأطفال هي المشاركة Sharing، المثابرة Persistence، طلب المشاركة Requesting share، تنظيم اللعب Play organizing، الموافقة Agreeing، المساعدة Helping.
- بناء تدريبات ونشاطات لتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية وحل المشكلات من خلال تخطيط ساعات الدروس والنشاطات الصفية، وإيجاد وقت أساسي لساعات المتعة Fun hours التي لا يستمتع بها الأطفال فحسب، وإنما تكون وقتاً هادفاً رابحاً يبحث عنه جميع الأطفال.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 15 12/13/10 12:32:50 PM

2. دراسة مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال توسط الأقران، إعداد شوى (Choi, 2000):

يكمن هدف الدراسة في إعداد بيئة مناسبة تمثل بدورها إستراتيجية أساسية من إستراتيجيات الإرشاد والعلاج والتدخل السيكولوجي المستخدم مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وبصفة أساسية ممن لديهم اضطراب الذاتوية لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم من خلال الاشتراك مع نظرائهم من الأطفال الأسوياء.

وقد أكدت نتائج الدراسة على:

- ضرورة إعداد مرشد وموجه لمعلمة الروضة كأساس للتعامل مع هذه الفئات الخاصة من الأطفال.
- تحديد طبيعة العلاقة بين المكانة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في برامج التربية، والتدخلات العلاجية الخاصة لهذه الفئات من الأطفال.
- تفعيل استخدام مزيد من الطرق والفنيات والآليات والمداخل للمناهج الإرشادية التي تستخدم وتعتمد على تكنيك وأسلوب مساعدة ومساندة القرين.

3. دراسة اللعب والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة المساء معاملتهم وغير المساء معاملتهم خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، إعداد درويش وآخرين (Darwish , Esquirel , Houtz, & Alfonso, 2001):

هدفت الدراسة إلى بحث مدى الاختلاف بين الأطفال المساء معاملتهم وبين الأطفال غير المساء معاملتهم، وذلك فيما يتعلق بمهاراتهم الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الأقران في أثناء اللعب وممارسة النشاطات التربوية في الروضة. وقد بلغ حجم العينة (30) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة ممن تتراوح أعمارهم (3 – 5) سنوات، وتنقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى يبلغ عدد أفرادها (15) طفلاً من الأطفال المُسَاء معاملتهم ويوجدون في أحد برامج الروضات العلاجية، المجموعة الثانية، ويبلغ عدد أفرادها (15) طفلاً من الأطفال غير المُسَاء معاملتهم.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- انخفاض مهارات الأطفال المساء معاملتهم انخفاضاً دالاً إحصائياً في التفاعل الاجتماعي مع الأقران، وتحقيق قدر ضعيف من التحكم الذاتي بالإضافة إلى مواجهة المزيد من المشكلات السلوكية مع الأقران.
- وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في مستوى المشاركة الاجتماعية والمستوى المعرفي خلال فترات اللعب لصالح الأطفال غير المساء معاملتهم.
- وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المشاركة الاجتماعية في اللعب وبين مستوى المهارات الاجتماعية عند الأطفال، وذلك بالنسبة لعينة الدراسة ككل (غير المُسَاء معاملتهم المُسَاء معاملتهم)؛ لأن كل درجات المهارات الاجتماعية ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً مع اللعب الجماعي التعاوني، وارتباطاً سلبياً مع اللعب الفردي المنعزل.
- إن خبرة الإساءة في المعاملة التي قد يتعرض لها الأطفال لها تأثير سلبي على نمو

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 16 12/13/10 12:32:50 PM

الأطفال، ليس على مستوى المهارات الشخصية فحسب، بل أيضاً على مستوى المهارات الاجتماعية، فضلاً عن أن انخفاض وتدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي وكثرة الضغوط والمنغصات البيئية الأخرى تؤثر أشد التأثير على مستوى المهارات الاجتماعية والشخصية للأطفال على حد سواء.

4. دراسة تأثيرات تيسير المعلم على التفاعل الاجتماعي لصغار الأطفال من خلال نشاطات الكمبيوتر، إعداد لايو وآخرين (Lau, Higgins, Gelfer, Hang, & Miller, 2005):

هدفت الدراسة إلى بحث مدى تيسير المعلم للتفاعل الاجتماعي لدى صغار الأطفال عند ممارستهم لنشاطات ألعاب الكمبيوتر.

وقد بلغ حجم عينة الدراسة (18) زوجاً من الأطفال الأسوياء والأطفال الذاتويين، وتنقسم العينة إلى مجموعتين، الأولى: وتشمل (9) أزواج من الأطفال الأسوياء والذاتويين ممن يتلقون مساعدة ومساندة من قبل المعلم خلال ممارستهم للنشاطات والألعاب على الحاسب الآلي.

المجموعة الثانية: وتشمل أيضاً (9) أزواج من الأطفال الأسوياء والذاتويين ممن لا يتلقون أي مساعدة من قبل المعلم، وقد تم تصوير جلسات لعب الأطفال على الحاسب الآلي بكاميرا فيديو بهدف تحليل طبيعة التفاعل الاجتماعي للأطفال خلال هذه الجلسات، كما تم قياس سلوك وملاحظة تفاعلهم الاجتماعي قبل وبعد ممارستهم للنشاطات وتقدير ملاحظات المعلم باستخدام نظام ملاحظة التفاعل الاجتماعي عند الأطفال.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أن الأطفال الأسوياء والذاتويين ممن يتلقون مساعدة ومساندة من قبل المعلم يكون تفاعلهم الاجتماعي تفاعلاً إيجابياً، فضلاً عن فاعلية وإيجابية سلوكهم الاجتماعي مقارنة بالأطفال ممن لم يحصلوا على مساعدة من قبل المعلم.
- الأطفال الأسوياء والذاتويون يستفيدون بشكل جيد من تعليم المهارة الاجتماعية، ويمكن استخدام نشاطات الكمبيوتر بشكل بديل عن اللعب الحر لتنمية المزيد من التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الأطفال من الفئتين.
- يظهر الأطفال تفاعلاً اجتماعياً سلبياً بغض النظر عن متغيرات العمر الزمني، ودرجة الإعاقة في المجموعة التي لم تتلق أي مساعدة من قبل المعلم.

5. دراسة تطوير الفهم لطبيعة تعلم الأطفال من خلال اللعب: مكان الملاحظة، والتفاعل الاجتماعي وانعكاساته المباشرة، إعداد برود (Broad, 2006):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض الممارسات والصعوبات في عمليات تعلم صغار الأطفال من حيث ضرورة إعادة النظر والتفكير في دور اللعب في استقبال الأطفال لأي معرفة من المعارف، ومن ثم بناء المحتوى والمناهج التربوية وفقاً لذلك.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من الأطفال من (3–5) سنوات من الأطفال العاديين والذاتويين، حيث اعتمد الباحث على ملاحظة كل من المعلمين والأطفال وحديثهم مع بعضهم البعض، والذي يعكس بدوره المحتوى المعرفي لهؤلاء الأطفال، وذلك في روضة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 17 12/13/10 12:32:51 PM

الأطفال، بالمملكة المتحدة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وضع إستراتيجية تهدف لزيادة التفاعل الاجتماعي بين صغار الأطفال الأسوياء والذاتويين بهدف التدخل الإرشادي المبكر والعلاجي لتحسين تفاعلهم مع الأقران.
- يعد منهج الملاحظة أساساً محورياً في إعداد مناهج صغار الأطفال، ليس من (3 – 5) سنوات فحسب وإنما من مرحلة ميلاد الطفل.
- مدى تأثير وأهمية استخدام إستراتيجية التعلم الاجتماعي السلوكي على تدريب وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال الذاتويين.

6. دراسة نماذج من اللعب غير الاجتماعي لدى صغار الأطفال ممن لديهم صعوبات في التواصل الاجتماعي مع الغير تضمينات في التكيف السلوكي، إعداد جيرالنك وآخرين (Guralnick, Hammand, & Commor, 2006):

هدفت الدراسة إلى بحث ما إذا كان التكيف السلوكي للأطفال - ممن لديهم صعوبات فى التواصل الاجتماعي مع الغير - يؤدي إلى إيجاد مشكلات في التفاعل الاجتماعي مع الأقران خلال فترات المرح واللعب الحر، فضلاً عن بحث ما إذا كان التفاعل الاجتماعي مع الأقران يختلف باختلاف الخصائص الأسرية وباختلاف أنماط اللعب غير الاجتماعي (الفردي - المنعزل - المستتر).

وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من الأطفال الأولى تمثل مجموعة الأطفال الأسوياء، والثانية مجموعة الأطفال ذوي الصعوبات التواصلية (كافتقاد القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وقد اعتمد الباحثون في إطار هذه الدراسة على ملاحظة النماذج السلوكية في لعب الأطفال ممن لديهم صعوبات تواصلية خلال فترات الانطلاق واللعب الحر، حيث اشتملت نماذج اللعب غير الاجتماعي لديهم على عدة أنماط هي اللعب التحفظي Reticent، اللعب الفردي المنزوي solitary اللعب المستتر السلبي Passive.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أن أطفال ما قبل المدرسة - ممن لديهم صعوبات في التواصل مع الأقران - لا يستطيعون التكيف السلوكي واللعب والتواصل مع الأطفال الأسوياء، فضلاً عن أنهم يظهرون نماذج من اللعب غير الاجتماعي تتمثل في اللعب الفردي والتحفظي والمستتر بعيداً عن أقرانهم من الأطفال الأسوياء.
- لا يؤثر متغير الخصائص الأسرية تأثيراً دالاً على تفاعل الأطفال ذوي الصعوبات التواصلية مع أقرانهم.
- توصي الدراسة بضرورة بناء البرامج التدخلية الإرشادية والعلاجية في ذات الوقت للتقليل من حدوث المشكلات التفاعلية بين الأطفال الأسوياء وبين ذوي الصعوبات التواصلية لتيسير التفاعل والتواصل مع الأقران، ومن ثم الحد من نماذج اللعب غير الاجتماعي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 18 12/13/10 12:32:51 PM

7. دراسة تواتر وكمون التفاعل الاجتماعي في محيط روضات الأطفال الشاملة: مقارنة بين الأطفال الأسوياء والأطفال الذاتويين، إعداد جاهر وآخرين (Jahr, et al., 2007):

هدفت الدراسة إلى بحث مدى التواتر والكمون الطبيعي الحادث في التفاعل الاجتماعي بين الأطفال الأسوياء وبين الأطفال الذاتويين في روضات الأطفال الشاملة.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين: الأولى وتمثل مجموعة الأطفال الذاتويين، وتضم قسمين وفقاً لدرجة الإعاقة العقلية المصاحبة للذاتوية مجموعة (أ) وتمثل الذاتوية البسيطة ومجموعة (ب) وتمثل الذاتوية الشديدة، وذلك لتحليل مدى التواتر والكمون الحادث في تفاعلهم الاجتماعي وفقاً لدرجة الإعاقة. المجموعة الثانية: وتمثل مجموعة الأطفال الأسوياء ممن تتراوح أعمارهم من(5 – 6) سنوات وملحقين بروضة الأطفال.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة في مدى تواتر التفاعل الاجتماعي بين الأطفال الأسوياء وبين الأطفال الذاتويين.
- عدم وجود فروق دالة في مدي كمون التفاعل الاجتماعي في بدايته حيث يرافق كمون التفاعل الاجتماعي واستثارته بتواتر التفاعل الاجتماعي المرتفع في مجموعة الأطفال الأسوياء وليس فى مجموعة الأطفال الذاتويين.
- وجود فروق دالة في معدلات ونسب الذكاء والسلوك التكيفي بين الأطفال الذاتويين ممن يظهرون تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً وبين من لا يتفاعلون اجتماعياً مع الغير لصالح الأطفال مرتفعي الذكاء الذاتويين.
- تؤكد نتائج الدراسة على ضرورة استخدام نتائج دراسة الأطفال الأسوياء كمؤشرات جوهرية قيمة لتقويم نتائج البرامج العلاجية التدخلية على ضوئها.

8. دراسة مفاتيح اللعب: إستراتيجية لزيادة التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين وأقرانهم من الأسوياء، إعداد نيلسون وآخرين (Nelson, et al., 2007):

هدفت الدراسة إلى بحث مدى أهمية إدماج أطفال ما قبل المدرسة الذاتويين مع نظرائهم من الأسوياء وبخاصة الأطفال النشطاء فى أوقات اللعب والمرح مع بعضهم البعض لإكسابهم مزيداً من المهارات الاجتماعية والأكاديمية. وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من أطفال ما قبل المدرسة الأولى، وتمثل مجموعة الأطفال الأسوياء والثانية تمثل مجموعة الأطفال الذاتويين، وقد اعتمد الباحثون على استخدام إستراتيجية رؤية الأطفال الذاتويين لأقرانهم من الأسوياء خلال فترات اللعب والمرح، وبمضي الوقت تولد لدى الأطفال الذاتويين الرغبة الداخلية والدافعية نحو المشاركة الاجتماعية والإقدام على اللعب مع رفاقهم من الأطفال الأسوياء.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن نجاح الإستراتيجية المستخدمة مع الأطفال الذاتويين في إثارة وتوليد الرغبة الداخلية والدافعية نحو الاشتراك في اللعب وزيادة المشاركة الاجتماعية، وإكساب الأطفال بعض مهارات التفاعل الاجتماعي، والتي انعكست على تعقد مستوى لعب الأطفال في نهاية استخدام إستراتيجية التدخل السيكولوجي عما كان عليه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 19 12/13/10 12:32:51 PM

الوضع في بدء استخدام الإستراتيجية. وهو ما يشير إلى مدى نضج وتطور المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الأطفال الذاتويين والأسوياء على حد سواء.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بناءً على ما تم استخلاصه من الدراسات السابق عرضها كانت للباحثتين بعض الرؤى والتوجهات نوردها على النحو الآتي:

- أجمعت نتائج الدراسات على مدى أهمية استخدام فنيات الإرشاد والعلاج السلوكي والتدخل السيكولوجي المبكر للأطفال الذاتويين من خلال طرح مجموعة من الإستراتيجيات والفعاليات التي تهدف في المقام الأول إلى دمج هؤلاء الأطفال مع نظرائهم من الأطفال الأسوياء، وهو ما يعرف بالتضمين Inclusion مما يساعد علي تحسين اتجاهات الأطفال الأسوياء نحو غيرهم من الذاتويين، وجعل هذه الاتجاهات أكثر إيجابية وفاعلية، فضلاً عن إكساب جميع الأطفال مزيداً من المهارات الاجتماعية والحياتية البناءة.
- إلقاء الضوء على مدى أهمية استخدام اللعب وتكنيك وأسلوب مساعدة ومساندة القرين لما له من أهمية فاعلة في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي.
- الكشف عن علاقة التفاعل الاجتماعي ببعض الخصائص والمتغيرات الأسرية حيث أسفرت نتائج دراسة درويش وآخرين (Darwish, et al., 2001) عن أن انخفاض وتدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي وكثرة المنغصات البيئية الأخرى تؤثر أشد التأثير على مستوى المهارات الاجتماعية والشخصية للأطفال الأسوياء والذاتويين معاً».
- ضرورة بناء البرامج التدخلية الإرشادية العلاجية لما لها من أهمية في التقليل والحد وتفادي حدوث كثير من المشكلات التفاعلية بين الأطفال الأسوياء والذاتويين لتشجيع مزيد من التفاعل والتواصل مع الأقران، ومن ثم الحد من نماذج لعب الأطفال غير الاجتماعي (Guralnick,et al., 2006)، (Jahr, et al., 2007).

فروض الدراسة:

ترمي الدراسة الراهنة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

1- توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والأطفال الذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل. وينبثق عن هذا الفرض الرئيسي ثلاثة فروض فرعية:

أ- توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال في بعد الإقبال الاجتماعي.

ب- توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال في بعد الاهتمام والانشغال الاجتماعي.

جـ- توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال فى بعد التواصل الاجتماعي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 20 12/13/10 12:32:52 PM

2 ـ توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء (الذكور والإناث) على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال، وكذلك وجود فروق بينهما (الذكور والإناث) على أبعاد المقياس الثلاثة (الإقبال الاجتماعي، الاهتمام والانشغال الاجتماعي، التواصل الاجتماعي).

3 ـ توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال باختلاف الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة (الأول، الثاني، الثالث).

4 ـ توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية باختلاف مستوى تعليم الأم (مرتفع، متوسط، منخفض).

5 ـ توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال باختلاف دخل الأسرة المادي (مرتفع، متوسط، منخفض).

إجراءات الدراسة:

أولاً ـ مجموعات الدراسة:

بلغ عدد مجموعات الدراسة (72) طفلاً، تنقسم إلى مجموعتين، الأولى: وتضم مجموعة الأسوياء، ويبلغ عددها (36) طفلاً في المرحلة العمرية من (4 – 7) سنوات والملتحقين بروضة الأطفال بمدرسة الجليل التجريبية للغات، إدارة الزيتون التعليمية.الثانية وتضم مجموعة الذاتويين ويبلغ عددهاً (36) طفلاً تم اختيارهم من:

- مركز تعليم وتنمية الطفل(Child Learning Development Center (C.L.D.C التابع لمؤسسة ابني للفئات الخاصة والتوحد بمصر الجديدة، وقد بلغ حجم المجموعة المنتقاة من هذا المركز (24) طفلاً في الفترة العمرية (4 – 7) سنوات من درجات التوحد البسيط والمتوسط.
- مركز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة التابع لمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، وقد بلغ حجم هذه المجموعة (12) طفلاً من الأطفال ذوى التوحد البسيط والمتوسط في الفترة العمرية من (4 – 7) سنوات، وقد تم اختيارهم بمعاونة الأخصائي النفسي، حيث أرشد الباحثتين إلى الحالات المطلوبة.

ثانياً ـ أدوات الدراسة:

1 ـ مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (الأطفال العاديون وذوو الحاجات الخاصة. التوحديون)، إعداد (عبد الله، 2003) ويستخدم المقياس بداية من مرحلة الروضة، وخلال مرحلة الطفولة، وحتى نهايتها:

ويتكون المقياس من (32) عبارة، اتضح من خلال التحليل العاملي أنها تتشبع على أبعاد هي (الإقبال الاجتماعي ـ الاهتمام والانشغال الاجتماعي ـ التواصل الاجتماعي)، هذا ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (نعم ـ أحياناً ـ مطلقاً) تحصل على الدرجات (2ـ1ـ صفر) على التوالي باستثناء العبارات السلبية، وتحمل الأرقام (3 ـ 4 ـ 7 ـ 10 ـ 14 ـ 15 ـ 18 ـ 19 ـ 22 ـ 26 ـ 29 ـ 32) وعددها (12) عبارة فتتبع عكس هذا التدريج ويحصل المفحوص على درجة مستقلة في كل عامل من تلك العوامل التي يتضمنها المقياس، كما يحصل على درجة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 21 12/13/10 12:32:52 PM

كليـة في المقياس عن طريق جمع درجاته في تلـك العوامل الثلاثة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقيـاس بين (صفـر ـ 64) درجة، وتدل الدرجـة المرتفعة على مسـتوى مرتفع للتفاعلات الاجتماعية، والعكس صحيح.

2 . استمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، (إعداد الباحثتين):

إجراءات التطبيق:

أ ـ بالنسبة للأطفال الأسوياء:

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس «التفاعلات الاجتماعية» على الأطفال الأسوياء من خلال معلمة الفصل (رائدة الفصل)، وذلك من منطلق كونها مقيمة مع الأطفال معظم فترات اليوم الدراسـي، وقد تم التطبيق خلال شـهري مارس وإبريل 2008، وقد تم اختيار هذا التوقيت بالتحديد كي لا تكون المعلمة حديثة العهد بالأطفال، حيث قارب العام الدراسي على الانتهاء، ومـن ثم فهي أقدر وأصدق من غيرها في الحكم علـى طبيعة التفاعلات الاجتماعية لأطفالها داخل وخارج الصف الدراسي، وقد كان ذلك بحضور الباحثتين لمتابعة الأطفال، عن قرب من جانب، ومن جانب آخر لضمان دقة المعلمة في تقدير ورصد الاستجابات الخاصة بأطفالها، فضلاً عن قيام الأمهات باسـتيفاء البيانات المتضمَّنة في استمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي ـ الثقافي للأسرة.

ب ـ بالنسبة للأطفال الذاتويين:

تم التطبيـق علـى الأطفـال الذاتويين من خلال معلمـي الأطفال والأخصائيين النفسـيين المخالطين للأطفال بصفة دائمة لذات الأسـباب السـابق ذكرها بالنسـبة للأسـوياء. وقد تم التطبيق بحضور الباحثتين عبر جلسـات مختلفة للاهتمام بمراقبة ورصد سـلوكياتهم عن كثب لتكوين رؤية خاصة بالتفاعل الاجتماعي عند هؤلاء الأطفال الذاتويين.

جـ ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات درجات المقياس:

قامـت الباحثتان بحسـاب ثبات درجات المقيـاس عن طريق إعادة تطبيـق المقياس على عينـة مـن أطفال الروضة الأسـوياء بلغ عددهـا (30) طفلاً»، وذلك بعد مرور (3) أسـابيع علـى التطبيق الأول، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.7)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل ثبات المقياس (0.68)، وهي نسـبة دالة عند مسـتوى (0.01)، مما يشير بدوره إلى ثبات درجات المقياس عبر الزمن.

وعند تطبيق هذا المقياس على عينة من الأطفال الذاتويين بلغ عددها (20) طفلاً» وإعادة تطبيقه عليهم بواسطة الأخصائي النفسي، وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول بلـغ معامل الثبات (0.67)، وهو دال إحصائياً عند مسـتوى (0.01) مما يشـير بدوره إلى ثبات درجات المقياس.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 22 12/13/10 12:32:53 PM

صدق المقياس:

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق فيما بينهم (0.68)، وذلك بالنسبة للأطفال الأسوياء. وقد بلغ معامل الصدق نفس النسبة (0.68)، وذلك بالنسبة للأطفال الذاتويين.

وهذا يشير بدوره إلى أن هذه القيم الخاصة بالثبات والصدق يمكن الوثوق بها والركون إليها كمؤشرات على ثبات درجات المقياس، وصدق عباراته فيما تقيس.

الأساليب الإحصائية:

قد استخدمت الباحثتان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لحساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون بالإضافة إلى اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين عبر الأبعاد المتضمنة في المقياس فضلاً عن أسلوب تحليل التباين لدلالة الفروق بين ثلاث مجموعات باختلاف متغيرات الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة بين المناقشة والتفسير:

يتضمن الجزء الراهن عرضاً لخلاصة ما أسفرت عنه نتائج الدراسة في ضوء ما طرحته من فروض بحثية، وما استخدمته من معالجات إحصائية، وما أورده التراث والأطر النظرية، ووفقاً لطبيعة مجموعات الدراسة، وهو ما يتضح على النحو الآتي:

تفسير الفرض الأول:

يختص الفرض الأول من فروض الدراسة بمعرفة الفروق بين مجموعتي الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، حيث ينص الفرض على «وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والأطفال الذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس وبالنسبة لكل من أبعاد المقياس الثلاثة (الإقبال الاجتماعي، الاهتمام والانشغال الاجتماعي، التواصل الاجتماعي) وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة درجات (36) طفلاً من الأطفال الأسوياء بدرجات (36) طفلاً من الأطفال الذاتويين، وذلك من خلال حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وجدول (1) يوضح ذلك.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 23 12/13/10 12:32:53 PM

جدول (1) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والأطفال الذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل

المجموعة / أبعاد المقياس	الأسوياء			الذاتويون			ت	درجات الحرية ن-2	دلالة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع			
1 – الإقبال الاجتماعي	36	14.83	3.24	36	6.99	5.07	4.84	70	0.001
2 – الاهتمام والانشغال الاجتماعي	36	13.58	3.83	36	7.77	4.21	6.11	70	0.001
3 – التواصل الاجتماعي	36	17.97	3.49	36	11.44	4.1	7.27	70	0.001
4 – الكلي	36	46.38	7.49	36	29.19	12.32	7.15	70	0.001

وباستقراء النتائج التي يشير إليها جدول (1)، والذي يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل نجد أن قيم (ت) قد بلغت (4.84)، (6.11)، (7.27) على الترتيب، وذلك في أبعاد الإقبال الاجتماعي، والاهتمام والانشغال الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي على الترتيب وجميعها قيم جوهرية ودالة عند مستوى (0.001)، وكذلك بلغت قيمة ت (7.15) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء والذاتويين (الدرجة الكلية للأطفال على المقياس)، وهي أيضاً قيمة جوهرية ودالة عند مستوى (0.001)، وذلك لصالح الأطفال الأسوياء، وبذلك فقد تحقق الفرض الأول وثبتت صحته. وبإمعان النظر في النتائج نجد أنها تأتي منطقية ومواكبة لطبيعة مرض الذاتوية، وما تعكسه هذه الطبيعة على الأطفال من خلل في التفاعلات الاجتماعية: لأن الشيء الثابت بين جميع الأطفال الذاتويين يكمن في نقص القدرة على التفاعل والتواصل مع الناس، والتي تأخذ شكل تفادي التواصل البصري، ومقاومة القرب من الناس، والعجز عن إقامة علاقات طبيعية معهم، وهذا أمر أكدت عليه عدد من الدراسات، ومنها دراسة شوي (Choi, 2000) حينما أكدت على ضرورة تفعيل مزيد من الطرق والفنيات والآليات والمداخل الإرشادية التي تعتمد على تكنيك وأسلوب مساعدة القرين من قبل الأطفال الأسوياء لنظرائهم من الذاتويين، ودراسة برود هيد (Broad, 2006)، والتي أسفرت نتائجها عن طرح إستراتيجية فعالة تهدف لزيادة التفاعل الاجتماعي بين صغار الأطفال الأسوياء والذاتويين لتحسين تفاعلهم مع الأقران من خلال اللعب بوصفه صمام الأمان لحياة الأطفال، ودراسة جيرالنك وآخرين (Guralnick, et al., 2006)، والتي أسفرت عن أن الأطفال الذاتويين لا يستطيعون التكيف السلوكي والتواصل واللعب مع نظرائهم من الأسوياء، ومن ثم يظهرون نماذج من اللعب الفردي والتحفظي والمستتر بعيداً عن أقرانهم من الأطفال الأسوياء.

كما تلتقي نتائج دراستنا مع نتائج دراسة جاهر وآخرين (Jahr, et al., 2007)، التي أكدت على وجود فروق جوهرية ودالة فى مدي تواتر التفاعل الاجتماعي بين الأطفال الأسوياء والأطفال الذاتويين، فضلاً عن ضرورة استخدام نتائج دراسة تفاعلات الأسوياء كمؤشرات جوهرية فعالة لتقويم نتائج البرامج التدخلية العلاجية على ضوئها.

ومن منطلق وجود فروق جوهرية ودالة بين مجموعتي الأطفال الأسوياء والذاتويين فقد أوصت نتائج دراسة نيلسون وآخرين (Nelson, et al., 2007) بضرورة إدماج الأطفال

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 24 12/13/10 12:32:54 PM

الذاتويين مع نظرائهم من الأسوياء في أوقات اللعب والمرح لتتولد لديهم رغبة داخلية ودافعية نحو المشاركة الاجتماعية والتفاعل والتواصل واللعب مع رفاقهم الأسوياء، ومن ثم تطور المهارات الاجتماعية لديهم.

وعلى الرغم من وجود فروق جوهرية دالة بين مجموعتي الأطفال الأسوياء والذاتويين على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل فقد لاحظت الباحثتان انخفاض درجات عدد (6) ستة من الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل حيث جاءت الدرجات الكلية للأطفال على المقياس كما يلي (28 ـ 37 ـ 34 ـ 38 ـ 39)، علماً بأن النهاية العظمى للدرجة الكلية على المقياس تبلغ (64) درجة الأمر الذي استوقف الباحثتين للكشف عن أسباب هذا الانخفاض، وهو ما من شأنه إثارة الانتباه والاهتمام بأن انخفاض التفاعل الاجتماعي مع الغير والانطواء والانغلاق على النفس بشكل متكرر ومستمر أمر قد يجعل الطريق ممهداً نحو الذاتوية. وهذا أمر يدعو إلى طلب المشورة المتخصصة وسرعة التدخل لرفع التفاعل الاجتماعي عند هؤلاء الأطفال.

وبالبحث وبإجراء دراسة متعمقة حول هذه الحالات من الأطفال وجد أنهم يشتركون فيما بينهم في الآتي:

1 ـ قصور في القدرة على إقامة علاقات مع أقرانهم.

2 ـ الميل للبقاء بمفردهم.

3 ـ مشكلات التواصل العادي، وصعوبة الاختلاط بالأطفال الآخرين.

4 ـ يميل بعض الأطفال إلى مقاومة التغيير ومحدودية التعامل والتفاعل مع أسرته والمجتمع من حوله.

وجميعها مؤشرات تستوقفنا وتدعونا إلى ضرورة تفعيل العلاقات الإنسانية وتبادلها بين أفراد المجتمع في إطار بيئة داعمة تطبق إستراتيجيات تضمين ودمج الأطفال الأسوياء مع نظرائهم من الذاتويين ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة؛ لما لذلك من مزايا وتأثير فعال بالنسبة لكل من الفئتين على حد سواء، وهو ما يتضح فيما يلي:

أولاً ـ بالنسبة للأطفال الذاتويين:

- تساعدهم على تكوين صداقات بين المشاركين في البرنامج.
- اكتساب مزيد من المهارات الاجتماعية.
- تنمية المهارات الحياتية.
- الاشتراك في التفاعل الاجتماعي مع المشاركين في البرنامج.

ثانياً ـ بالنسبة للأطفال الأسوياء:

- تحسين اتجاهاتهم نحو الذاتويين، وجعلها أكثر إيجابية نتيجة اشتراكهم معاً في النشاطات المختارة في البرنامج.
- زيادة تفهم الأسوياء لغيرهم من ذوي الخلفيات الاجتماعية والقدرات والبيئات المعيشية المختلفة. فضلاً عن تنمية ثقافة تقبل الاختلاف القائم بين الأفراد الأسوياء

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 25 12/13/10 12:32:55 PM

والذاتويين.

- خبرة النمو الشخصي وتحسين القدرة على التعاطف الوجداني مع الآخرين واحترامهم، وزيادة الحساسية الاجتماعية ومشاركة الآخرين.
- تحسين النمو الاجتماعي حيث تتحسن قدرة الأطفال الأسوياء على التواصل والتفاعل الاجتماعي والتسامح مع التعددية (Jahr, et al., 2007), (Nelson, et al., 2007)

(www.prm.nau.edu: (Promote Social interaction and friendships: on-Line Lesson).

تفسير الفرض الثاني:

اختص الفرض الثاني ببحث تأثير متغير الجنس علي التفاعل الاجتماعي، حيث نص الفرض على «وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لأبعاد المقياس الثلاثة (الإقبال الاجتماعي، الاهتمام والانشغال الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي). وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت مقارنة درجات (30) طفلاً من الأطفال الذكور الأسوياء، (30) طفلة من الأطفال الإناث الأسوياء، وذلك من خلال حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وهو ما يوضحه جدول (2).

جدول (2) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء الذكور والإناث علي مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل

المجموعة / أبعاد المقياس	الذكور			الإناث			قيمة ت	درجات الحرية ن-2	دلالة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع			
1 – الإقبال الاجتماعي	30	16.53	1.9	30	14.76	3.4	2.48	58	0.16
2 – الاهتمام والانشغال الاجتماعي	30	15.06	2.49	30	12.9	3.6	2.7	58	0.009
3 – التواصل الاجتماعي	30	18.36	3.15	30	17.9	3.5	0.542	58	0.59
4 – الكلي	30	49.9	3.09	30	45.56	7.69	2.78	58	0.007

وبإمعان النظر في النتائج التي يشير إليها جدول (2) نجد أن هناك فروقاً بين متوسطات الأطفال الذكور والإناث الأسوياء حيث جاءت متوسطات درجات الأطفال الذكور أعلى من الأطفال الإناث حيث بلغت (16.53، 15.06، 18.36) على الترتيب في أبعاد الإقبال الاجتماعي، الاهتمام والانشغال الاجتماعي والتواصل الاجتماعي، وذلك في مقابل (14.76، 12.9، 17.9) للإناث على ذات الأبعاد إلا أن هذه الفروق غير دالة على أي من مستويات الدلالة المتعارف عليها إحصائياً.

وبذلك فلم تثبت صحة الفرض الثاني، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما أسفرت عنه نتائج هوى (Howe,2003)التي أشارت إلى صعوبة التفاعل الاجتماعي البناء والإيجابي خلال مواقف تعارضه، ولاسيما عندما يتحول الأمر إلى شجار ونزاع وبخاصة عندما يرتبط بتركيبة ثلاثية من المتغيرات منها (جنس الطفل، حالته المزاجية، عمره الزمني).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 26 12/13/10 12:32:55 PM

وهو ما ينطوي - وفق ما نرى ونقترح - على الاختلاف بين الجنسين ذكور وإناث ليس على مستوى التفاعل الاجتماعي في حد ذاته ولكن في شكل وكيفية وطبيعة التعبير عن هذا التفاعل فالإناث أكثر ميلاً للهدوء والمساندة النفسية والإقبال على الآخرين، والذكور أكثر ميلاً للحركة والمساعدة البدنية وسرعة الاستجابة للمواقف، وهي بالقطع أمور مرتبطة بشكل أكثر عمقاً بالاختلاف البيولوجي بين الجنسين الذكور والإناث. وقد يرتبط تفسير هذا الأمر أيضاً» بأساليب التنشئة الاجتماعية والممارسات الوالدية في ظل مستجدات ومستحدثات العصر، حيث انخفضت حدة التمييز أو التفضيل لجنس علي آخر فلم يعد الفتى يتمتع بكثير من الامتيازات والحريات على حساب الفتاة، حيث أصبح كلاهما يلقى نفس القدر من الاهتمام والرعاية والعناية التي يلقاها الجنس الآخر. وهو ما يعكس منطقياً عدم وجود فروق بينهما في التفاعل الاجتماعي بذلك، فلم تثبت صحة الفرض الثاني.

تفسير الفرض الثالث:

اختص الفرض الثالث ببحث مدى تأثير متغير الترتيب الميلادي للطفل على درجة تفاعلاته الاجتماعية مع الغير، ولذلك فقد نص الفرض على «وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل باختلاف الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة (الأول، الثاني، الثالث).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova» على مجموعة من الأطفال الأسوياء بلغ عددها 36 طفلاً وهو ما يوضحه

جدول (3) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال الأسوياء علي مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل باختلاف متغير الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
بين المجموعات	0.895	2	0.447	0.008	0.993 غير دالة
داخل المجموعات	1963.66	33	59.50		
الكلي	1964.55	35			

وتشير المعالجة الإحصائية التي تتضح من خلال جدول (3) نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل باختلاف متغير الترتيب الميلادي للطفل فى الأسرة أن قيمة (ف) بلغت (0.008) وهي قيمة غير دالة أي أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار التفاعلات الاجتماعية باختلاف متغير الترتيب الميلادي للطفل. وبذلك فلم تثبت صحة هذا الفرض.

تفسير الفرض الرابع:

توقعنا من خلال هذا الفرض أن يمثل متغير مستوى تعليم الأم متغيراً فاعلاً في طبيعة ودرجة تفاعل الطفل الاجتماعي، بمعنى أنه كلما ارتقى مستوى تعليم الأم يرتفع ويزداد معه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 27 12/13/10 12:32:56 PM

مستوى تفاعل الطفل الاجتماعي؛ ولذلك فقد نص الفرض على «وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل باختلاف مستوى تعليم الأم (عال، متوسط، منخفض).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه Oneway Anova لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال باختلاف مستوى تعليم الأم (عال، متوسط، منخفض)، وذلك على مجموعة من الأطفال الأسوياء قوامها (36) طفلاً، وهو ما يشير إليه جدول (4).

جدول (4) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل باختلاف متغير مستوى تعليم الأم

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
بين المجموعات	58.77	2	29.38	0.509	0.606 غير دالة
داخل المجموعات	1905.78	33	7.75		
الكلي	1964.55	35			

وبالرجوع إلى جدول (4) الذي يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال الأسوياء على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل بالنسبة لمتغير مستوى تعليم الأم يتضح لنا أن قيمة النسبة الفائية قد بلغت 0.509 وهي قيمة غير دالة إحصائياً وعليه فلا توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال علي مقياس التفاعلات الاجتماعية باختلاف متغير مستوى تعليم الأم، ومن ثم فلم تثبت صحة هذا الفرض.

تفسير الفرض الخامس:

اختص هذا الفرض بمعالجة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل باختلاف مستوى الدخل المادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) ولذلك فقد نص الفرض على «وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال الأسوياء علي مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل باختلاف متغير دخل الأسرة المادي (مرتفع، متوسط، منخفض).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال باختلاف متغير مستوى دخل الأسرة المادي (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك على مجموعة من الأطفال بلغ قوامها (36) طفلاً، وهو ما يوضحه جدول (5).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 28 12/13/10 12:32:57 PM

جدول (5) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات الأطفال الأسوياء على اختبار التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل باختلاف متغير دخل الأسرة المادي (مرتفع، متوسط، منخفض)

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
بين المجموعات	52.95	2	26.477	0.547	0.637 غير دالة
داخل المجموعات	1911.60	33	57.927		
الكلي	1964.55	35			

وباستقراء النتائج التي يشير إليها جدول (5) يتضح لنا أن قيمة (ف) تبلغ 0.547، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه فلا توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل باختلاف متغير الدخل المادي للأسرة، وبإمعان النظر فيما تنطوي عليه هذه النتائج فإنه قد يرجع الأمر إلى غياب الوعي وافتقاد الأسرة للمصداقية في رصد الدخل الأسري بدقة في استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي، وذلك من منطلق القصور الفكري للأسر وقصور الوعي بأهمية البحث العلمي للبحث وللعينات المعني بها على السواء، وهذا أمر يحتمل أن يؤثر على نتائج الدراسة الراهنة، ومن جانب آخر فقد يحتمل أن يكون اختيار مجموعة الدراسة من مدرسة تجريبية أمر قد يستتبعه عدم التفاوت الكبير بين الأطفال في متغير الدخل الأسري، ومن ثم فلم تظهر نتائج الدراسة الراهنة تأثير مثل هذا المتغير وبذلك فلم تثبت صحة هذا الفرض.

وجدير بالذكر أننا لم نطرق تفاعل المتغيرات الثلاثة مع بعضهم البعض (الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة، مستوى تعليم الأم، متغير الدخل الأسري) لأن كلاً منهما على حدة كان غير دال إحصائياً ومن ثم فإن تفاعلهم معاً منطقياً ألا يكون دالاً.

وختاماً كانت تلك لمحة سريعة ومؤشرات حاولنا من خلالها معالجة التفاعل الاجتماعي لدى مجموعتين من الأطفال لكل منهما مقوماتها الخاصة المختلفة عن غيرها فضلاً عن رصد علاقة التفاعل الاجتماعي ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية والأمر يستوجب المزيد من الدراسات لإضفاء الوضوح حول طبيعة هذه العلاقات من خلال عديد من الدراسات المستقبلية في هذا المضمار.

إستراتيجية مقترحة لتنمية التفاعل الاجتماعي عند الأطفال الأسوياء والذاتويين: أفكار ودروس موجهة:

في ضوء واقع ما أسفرت عنه نتائج دراستنا الراهنة يجدر بنا طرح إستراتيجية فعالة لتنمية التفاعل الاجتماعي عند الأطفال الأسوياء والذاتويين، ويقوم جوهر هذه الإستراتيجية المقرحة على عدة مقومات أساسية تتمثل فيما يلي:

1. تعميق مفاهيم الدمج والتضمين والاندماج العكسي للأطفال الأسوياء والذاتويين:

في ضوء تنمية ثقافة الاختلاف وتقبل الآخر مهما اختلف عنا في القدرات والإمكانيات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 29 12/13/10 12:32:57 PM

والمهارات والخلفيات الاجتماعية؛ لأن الاختلاف حكمة من الخالق عز وجل كي يحيا الجميع معاً حياة طبيعية تمارس فيها العلاقات الاجتماعية البناءة.

وجديـر بالذكر أن كلمات الدمج والتضمين والاندماج العكسـي جميعها مترادفات تحمل معنـىً واحـداً، وتقوم على جوهر أساسـي يتمثل في ضـرورة تهيئة البيئـة والمناخ الداعم لهؤلاء الأبناء الذاتويين، وكذلك تهيئتهم وإعدادهم وتأهيلهم قبل دمجهم مع الأسوياء، وذلك حتـى يتقبل كل منهم الآخر، وهناك عديد مـن ذوي الحاجات الخاصة توصلوا إلى نجاحات وإبداعات لم يصل إليها كثير من الأسوياء. ولتضمين الأسوياء مع الذاتويين تأثير فعال لكل منهما، وهو ما يتضح على النحو الآتي:

أولاً - بالنسبة للأطفال الذاتويين:

- اكتساب مهارات اجتماعية وحياتية بناءة.
- المساعدة في تبادل العلاقات الإنسانية مع الأسوياء، ومن ثم تحقيق مزيد من التفاعل.
- تشجيع التفكير والتخيل وتكوين صداقات مع الغير.
- تحسـين الأداء الأكاديمـي والتحصيـل الدراسـي وملاحظـة مختلـف نمـاذج الأدوار الاجتماعية كدور المعلم، الأب، الأم، التلميذ...إلخ.

ثانياً - بالنسبة للأطفال الأسوياء:

- تحسـين الاتجاهات وجعلها أكثر إيجابية وإتاحة الفرصـة للتعرف على الذاتويين عن قرب وتقدير مشاكلهم ومساعدتهم عند التمكن من ذلك.
- زيادة تفهم الأسوياء لغيرهم من الذاتويين، ومن ثم تنمية تقبل الاختلاف عن الآخر، بل مساعدته عند الاستطاعة.
- خبرة النمو الشـخصي من خلال تحسـين قدرة الأسـوياء على التعاطف الوجداني مع الذاتويين واحترامهم وزيادة الحساسية الاجتماعية وتحسين الاتجاهات السلبية نحو هذه الفئة.
- التقليل من الآثار النفسـية بين الأسـوياء والذاتويين، ومن ثم تحسين النمو الاجتماعي وقـدرة الأطفـال علـى التعامـل الاجتماعـي والتواصـل والقيـادة والتسـامح مـع التعددية.(Prm.nau.edu)

2 . التعلم من خلال القرين:

يعـد التعلـم من خلال أسـلوب مسـاعدة ومسـاندة القرين مـن أنجح المداخـل والفنيات العلاجية لتحقيق مزيد من التفاعل والتعلم الإيجابي البناء شوي (Choi ,2000).

ويأتـي هذا التعلـم بأعظم نتائجه عندما يقـوم على اللعب بوصفه صمـام الأمان لحياة الأطفال من خلال مجموعة النشـاطات التي تقف النشـاطات الحركيـة على قائمتها بوصف الحركة هي القاسم المشترك الأعظم في غالبية تفاعلات الأطفال الاجتماعية وبوصفها أيضاً منطلق ذكاء الطفل ولاسـيما، وأن المهارات والقدرات الحركيـة لدى الأطفال الذاتويين جيدة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 30 12/13/10 12:32:58 PM

بدرجة كبيرة. ومن ثم تعد الحركة أعظم مداخل التعلم تأثيراً في حياة الأطفال الأسوياء والذاتويين على حد سواء هذا من جانب، ومن جانب آخر أن مجموعتي الأطفال الأسوياء والذاتويين لهما نفس العمر الزمني ونفس الحاجات والاهتمامات والبواعث.

وتجدر الإشارة إلى أن للألعاب التفاعلية دوراً فاعلاً في تنمية مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي عبر النشاطات الحركية بالإضافة لتنمية مهارات حل المشكلات والمهارات المعرفية والمشاركة الاجتماعية مع الأطفال فى اللعب، وذلك لكل من الذاتويين والأسوياء منخفضي التفاعل الاجتماعي.(Tremblay,et al.,2006)

ويستطيع أطفال الذاتوية تحسين مهاراتهم الحركية من خلال اللعب مثل الأطفال الأسوياء والطريقة المثلى الفعالة لتحسين مهاراتهم الحركية تؤكد على أن تكون النشاطات المقدمة للأطفال بسيطة وقصيرة وتعتمد على الخطوات الصغيرة Small steps والإثارة اللفظية وتمنح جميع الأطفال فرصة الاشتراك في النشاطات والنجاح وتخطي الصعوبات والاستمتاع بالمشاركة الاجتماعية مع غيرهم من الأطفال (Davis, 2007).

وتوفر خبرة الاختلاط مع الأقران فرصاً كثيرة للتعلم والتفاعل الاجتماعي من خلال المحاكاة، ولكن في ظل أن يتعلم أطفال الذاتوية التقليد والمحاكاة ويتعلم الأطفال الأسوياء مزيداً من الصبر والتفهم لطبيعة نظرائهم من الذاتويين.

3. تيسير التفاعل الاجتماعي من خلال الصداقة:

تساعد الصداقة الطفل الذاتوي على الخروج من قوقعته الاجتماعية، حيث تساعد الصداقة كسياق لتنمية الكفاءات الاجتماعية الأساسية لدي هذا الطفل من خلال تطوير الاتصال الاجتماعي ومهارات الانضمام في مجموعة واحدة والتعاون معها، كما تساهم صداقات الأطفال في تنمية مهارات التحكم الاجتماعي، فضلاً عن تنمية الوعي بالذات والاتجاهات الايجابية نحو العالم. (جوردن، بول،2007)، كما تساعد الصداقة الأطفال الذاتويين على الانفصال التدريجي عن الوالدين، حيث تنمي شيئاً من الاستقلالية وتقدير الذات والإحساس بالحب من قبل الآخرين، ومن ثم إثراء المهارات المعينة على جودة مهارات الحياة بصفة عامة. (Prm.nau.edu)

وهناك عدد من التجارب الناجحة في مضمار مفاهيم الدمج والاندماج العكسي تم إجراؤها لإثارة وتشجيع سلوك ومواقف اللعب لدى الأطفال، وفي هذه المواقف يسند إلى الأطفال الأسوياء اللعب مع الأطفال الذاتويين ويمكن تحقيق هذا من خلال تعليم الأطفال الأسوياء كيفية اللعب والتعامل مع الذاتويين بوضع خطة تتضمن أهدافاً خاصة يقومون بتنفيذها.مثال ذلك: أحد المشروعات الشيقة التي أسندت إلى الأطفال الأسوياء حيث طلب منهم ملاحظة ومراقبة سمات اللعب لدى الذاتويين ثم ابتكار لعبة في ضوء هذه الخصائص تدعم النشاط الذي يفضله أطفال الذاتوية. وهذا أمر يشعرهم بأنه مهمة مألوفة عندما يلعبونها مع الآخرين. (جوردن؛ بول، 2007).

ويدعونا تفرق زوايا النظر لنتائج دراستنا الراهنة والتي تبين منها انخفاض وتدني مستوى التفاعل الاجتماعي لدى بعض الأطفال الأسوياء إعادة النظر والتوجهات في

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 31 12/13/10 12:32:58 PM

أساليب التعلم والتنشئة الاجتماعية للأطفال، والتي يقوم كثير منها على الفردية وإغفال دور العمل الجماعي والتعاوني في تنمية التفاعل الإيجابي بين الأطفال ومشاركة الخبرات والاستغراق والاندماج النشط. ومن هنا جاءت الدعوة إلى تفعيل مزيد من العمل الجماعي والنشاطات التعاونية والتفاعلية التي تقتضي تعاوناً بين جميع المشاركين فيها، والتي يمكن من خلالها المشاركة الاجتماعية مثل النشاط (الحركي-الموسيقي-الفني-الزراعي) المساعدة في تجهيز وإعداد الطعام-إعداد وتنظيم البيئة من حولهم وذلك بهدف استثمار كل طاقات الأطفال الأسوياء والذاتويين على حد سواء بما يعود عليهم بالنفع على كل من المستويين الشخصي والاجتماعي.

وعلى ضوء ما تقدم فلا ننسي أن نذكر بأن مثل هذه الإستراتيجيات التعليمية القائمة على تنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال إنما تعتمد بدورها على نتائج الأبحاث المعرفية الحديثة ومنها من اتخذ مدخل العلاج الطبيعي كأسلوب علاجي يتم في ظله التأكيد علي النشاطات الجماعية تحت إشراف معلمين ومدربين يتولون توجيه الأطفال الذاتويين خلال ممارستهم للنشاطات البدنية عالية التنظيم بحيث لا تسمح للطفل الذاتوي الإنسحاب من النشاط ثم التقوقع في عالمه الخاص هنا تفيد صداقات الأطفال وتعد سياقاً للكفايات الاجتماعية الأساسية المتنامية لدي طفل الذاتوية من حيث تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي والانضمام في مجموعة والتعاون والتعامل معها فضلاً عن إثارة الدافعية وتوليد الرغبة نحو المشاركة ومن ثم اكتساب مزيداً من الوعي بالذات والاتجاهات الإيجابية نحو العالم من حوله. (جوردون؛ بول، 2007).

المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع.

البهي، فؤاد؛ عبد الرحمن، سعد (1999). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصره، القاهرة: دار الفكر العربي.

جوردن، ريتا؛ بول، ستيوارت (2007). الأطفال التوحديون جوانب النمو وطرق التدريس ترجمة رفعت محمود بهجات، القاهرة: عالم الكتب.

حافظ، نيفين (2007). دليل إرشادي منبثق من دراسة اتجاهات الأمهات ودورهن نحو أطفالهن التوحديين دراسة مقارنة بين الإسكندرية وجده، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 10، 57-75.

سليمان، عبد الرحمن (2002). إعاقة التوحد، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالله، عادل (2003). مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال العاديون والتوحديون، القاهرة: دار الرشاد.

مدبولي، أسامة (2006). فاعلية برنامج Teach في تنمية التفاعل للأطفال التوحديين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، جامعة القاهرة.

نصر، سهي (2002). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي (التشخيص-البرامج العلاجية)، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 32 12/13/10 12:32:59 PM

المراجع الأجنبية:

Broad, H.(2006). Developing an understanding of young children's Learning through play: the Place of Observation, interaction and refection, *British Educational Research Journal*, **32, 2, 191-207.**

Choi, H. (2000). Peer Mediated social interaction skills, *International Journal of Disability, Development and Education,* **47, 1, 107-110.**

Darwish, D , Esquirel, G , Houtz, J., & Alfonso; V. (2001). Play and Social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during interaction; *Journal of Child Abuse,* **Neglect 25, 1, 13-31.**

Davis, K. (2007). The value of movement activities for young children, IRCA *articles, Acc...*

Gillson, S. (2000). Autism and social behavior. Bethesda MD, autism society of America.

Guralnick, M. , Hammand, M. & Commor, R. (2006). Non Social play patterns of young children with communication disorders: Implications for Behavioral adaptation, early education and development 17,2, 203-228.

Howe, C. (2003). Opposition in social interaction between children; intellectual benefit or social cost: Paper Presented at the 2003 Biennial meeting of the society for research in child development. 70th, Tompu, FL 24-27.

Jahr, E. , Eikeseth, S., Eldevik, S. & Aase, H. (2007). Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting: A comparison between typical children and children with Autism,: *The International Journal of Research and Practice*, **11,4, 349-363.**

Lau, C., Higgins, K., Gelfer, J., Hang, E. & Miller, S. (2005). The effects of teacher facilitation on the social interaction of young children during computer activities, Topics in early childhood special education, 24, 4, 208-217.

Nelson, C., McDonnl, A, Johnston, S, Crompton, A & Nelson, A. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interaction of young children with autism and their typically developing Peers, Education, Training in developmental disabilities 42, 2, 165-181.

Odom, S., Mconnell, S., Ostrosky, M., Peterson, C., Skettenger, A., Chandler, R., Lynette, K. & Mcevoy, M.(1997). Play time, social time: Organizing your classroom to build interaction skills, institute on community integration, University of Minnesota N/A.

Tremblay, A. , Hendrickson, J., Shores, R. & Strain P. (2006). The activity context of preschool children's social interactions: A comparison of high and low social interactions, Psychology in the schools, 17, 3, 380-385.

www.gulfkids.com

www.prm.nau.edu

www.saudiautism.com

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 33 12/13/10 12:32:59 PM

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1 - الأطفال والديمقراطية.

2 - الأطفال وثقافة التسامح.

3 - الأطفال والعلوم.

4 - الأطفال وثقافة الصورة.

5 - الأطفال وفضاء اللعب.

6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7 - الأطفال والعدالة التربوية.

8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 4748250، 4748479، فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 34 12/13/10 12:32:59 PM

الثبات والتذبذب والتقبل والرفض في المعاملة الوالدية:
دراسة مقارنة في ثلاثة بلدان عربية

د. مصطفى عشوي (المغرب)
أستاذ الإدارة وعلم النفس. جامعة الملك فهد (السعودية)

أ. د. مروان دويري (فلسطين)
باحث في علم النفس العلاجي والطبي والتربوي

د. مها العلي (السعودية)
دكتوراه في علم النفس المعرفي

نبيلة خلال (الجزائر)
ماجستير في علم النفس الإكلينيكي

أ. جميلة آل سيار (الكويت)(*)
مشرفة البحوث التربوية بقطاع البحوث والمناهج
في وزارة التربية في دولة الكويت

الملخص:

يتعلق هذا البحث بموضوع التقبل والعقاب والثبات والتذبذب في ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء في مواقف سلوكية محددة. وتعتبر هذه الدراسة التي أجريت في ثلاثة بلدان عربية، وهي الكويت والجزائر والسعودية - بحسب اعتقادنا - رائدة في مجال دراسة ثبات أو تذبذب ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء. وقد اعتمدت الدراسة على جمع معطيات ميدانية من عدة مدارس التعليم الثانوي، وتم تحليل البيانات باستعمال عدة تقنيات إحصائية كالمتوسطات، واختبار «ت» وتحليل التباين. ومن أهم نتائج البحث أن أغلب ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء تميل نحو الضبط والعقاب، وأن أعلى درجات الضبط والعقاب في ردود أفعال الآباء تتعلق بمخالفة تعاليم الدين والأخلاق ثم بأي سلوك مع الجنس الآخر بشكل يخالف رأي الأب، وأن الأمهات أكثر تقبلاً وتسامحاً من الآباء في تقبل سلوك الأبناء والبنات، وأن معظم ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء والبنات، تتسم بالثبات، وأن الأمهات أكثر ثباتاً من الآباء في ردود الأفعال نحو سلوك الأبناء والبنات.

Parenting's Consistency and Inconsistency According to Children Views: A Cross-Cultural Study in Three Arab Countries

Mustapha Achoui (KFUPM) Marwan Dwairy (Palestine) Maha Al-Ali (Saudi Arabia)
Nabila Khallal (Algeria) Jamilah Al-Sayyar (Kuwait)

Abstract

The study deals with acceptance versus punishment and consistency versus inconsistency in parents' reactions towards their children's behavior in specific situations. The issue of parenting consistency/inconsistency in their reactions is relatively a new which was not studied in details according to our literature review. Thus, this study which was conducted in three Arab countries (Algeria, Kuwait and Saudi Arabia) is a pioneer study in our opinion. Data was collected from several high schools in the three countries. The results showed that most of the parents' reactions towards their children's behavior were characterized by punishment and control. It was shown that the highest scores of punishment and control were related to the behavior that deviates from religious and ethical principles and followed by any behavior with the other sex that in disagreement with the father opinion. Finally, the mothers were more consistent than fathers and they were more persistent than the fathers in their reactions.

(*)ننوه بمشاركة فريق بحث من قطاع البحوث والمناهج بوزارة التربية في دولة الكويت المكون من: جميلة السيار وعبير المقدم، سوسن حبيب الموسوي، صفاء الوراق ومريم فكري مع شكرنا وتقديرنا لوزارة التربية بدولة الكويت على موافقتها مشاركة الفريق المذكور في جمع البيانات وتبويبها.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 35 12/13/10 12:33:00 PM

مقدمة:

لقد كتبت دراسات ونشرت بحوث كثيرة حول التنشئة الاجتماعية، وأساليب المعاملة الوالدية وتأثيرها في سلوك الأبناء عامة، وفي صحتهم النفسية خاصة. وقد ركزت أغلب الدراسات التي أجريت في العالم العربي على مراحل الطفولة الأولى، أي: قبل بلوغ الطفل سن الرشد، ولكن دراسة تأثير أساليب المعاملة الوالدية على سلوك المراهقين والمراهقات وعلى صحتهم النفسية محدودة جداً بحسب مراجعتنا للدراسات السابقة، واطلاعنا عليها في العالم العربي.

والمقصود بأنماط المعاملة الوالدية (Parenting Styles) في هذه الدراسة من الناحية الإجرائية: الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم، وتنشئتهم اجتماعياً. وتتأثر أنماط المعاملة الوالدية بالثقافة السائدة في مجتمع معين (الدين، العرف والتقاليد واللغة والقيم)، كما تتأثر بعدة متغيرات شخصية تتعلق بالآباء أنفسهم كالسن والجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي. وتتأثر أيضا بمتغيرات ترتبط بالأبناء مثل الجنس وترتيب الولادة وغير ذلك من العوامل. أما مفهوم الثبات في المعاملة الوالدية فيقصد به في هذه الدراسة تشابه ردود أفعال الآباء والأمهات نحو أنماط السلوك التي يبديها أبناؤهم وبناتهم في حين يقصد بالتذبذب صدور ردود أفعال مختلفة أو متناقضة من الآباء والأمهات نحو أنماط سلوك الأبناء نفسها. ويقصد بمفهوم التقبل في هذه الدراسة الموافقة التي يبديها الآباء والأمهات لمختلف أنماط سلوك أبنائهم وبناتهم، بينما الرفض هو عكس ذلك.

لقد درس موضوع المعاملة الوالدية للأبناء من مختلف الجوانب، حيث أورد عشوي (2003) مثلاً مراجعة لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بتأديب الأطفال في العالم العربي وغيره، وأوضح تشعب أنماط وأساليب إيذاء الأطفال وسوء معاملتهم من إساءة عامة إلى سوء معاملة جسدية، وسوء معاملة جنسية وسوء معاملة نفسية. واعتبر بعض الباحثين مثل الكتاني (2000) بالمغرب أن اتجاه القسوة نحو الأطفال شكل من أشكال الاتجاهات السلبية نحوهم، بينما أوضح حلمي (1999) في مصر أن من أهم العوامل التي ترتبط بالإساءة إلى الطفل: التفكك الأسري، وإحساس الطفل بالضياع وافتقاده للقدوة الحسنة التي تساعده على نضج شخصيته، وعلى التفاعل مع الجماعات المرجعية المحيطة به. أما مرسي (2001) فقد خلص في مصر أيضاً إلى أن الأسرة التي لا تحقق الأمن النفسي والاجتماعي للطفل يمكن أن تجعله يهرب إلى الشارع ليقضي فيه أغلب وقته. ووجدت النيال (2002) أن «الذكور أكثر إحساساً بتسلط الأم من الإناث. فالذكور بطبيعتهم يتسمون بالنشاط الزائد، والعدوانية، على عكس الإناث اللائي يتسمن بالهدوء، لذلك فإن الطفل الذكر يشعر بتسلط أمه التي تحاول بدورها جاهدة فرض سيطرتها عليه كمحاولة للحد من عدوانه ومن نشاطه الزائد منعاً لانخراطه في أنواع معينة من السلوك اللاسوي» (ص247).

وبخصوص العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية والصحة النفسية، أورد عشوي ودويري والعلي (2006) عدة دراسات غربية وعربية، حاولت إقامة علاقة بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية والصحة النفسية وسلوك الأبناء وذلك مثل فوروارد (Forward, 1989) وبومريند (Baumrind, 1991) وبغنر (Bigner, 1994) ووينار (Wenar, 1994)،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 36 12/13/10 12:33:01 PM

وصنف أغلب الباحثين مثل بومريند (Baumrind, 1991) أنماط المعاملة الوالدية إلى ثلاثة أنماط أو أساليب، وهي:

1. النمط الديمقراطي: (Authoritative Style) وهو أسلوب يأخذ بعين الاعتبار رأي الأولاد، ويصل معهم إلى حلول وسط تراعي الطرفين.
2. النمط التسلطي: (Authoritarian Style) وهو تعامل سلطوي أو تسلطي يفرض فيها الأهل رأيهم دون مراعاة رأي الأبناء.
3. النمط المتساهل: (Permissive Style)، وهو تعامل يبيح للأبناء أن يسلكوا كما يشاءون بحرية دون فرض سلطة الأهل عليهم.

وعليه، فقد ربط معظم الباحثين في الغرب - كما أشير أعلاه - بين النمط التسلطي في المعاملة الوالدية واضطراب الصحة النفسية لدى الأطفال، والأبناء، بصفة عامة. فقد أشار بيكر منذ (Beker, (1964 إلى أن عدوانية الآباء وشدتهم في المراقبة تؤدي إلى اضطراب نمو وعي الأطفال، وتساعد على نمو العدوانية ومقاومة السلطة لديهم. وربطت دراسات غربية أخرى النمط التسلطي في معاملة الأبناء بعدة اضطرابات وجدانية وسلوكية مستقبلية يواجهها الأبناء، ومن بينها مختلف أنماط الإدمان، مشكلات في إقامة علاقات ودية، اكتئاب، انخفاض تقدير الذات، انخفاض في اتخاذ المبادرة، وصعوبات في عملية اتخاذ القرارات (Forward, 1989, Whitfield, 1987; Wenar, 1994, Bigner, 1994; Baumrind, 1991).

وبالمقابل، فقد تبين أن النمط الديمقراطي في معاملة الأبناء ارتبط بانخفاض الاضطرابات النفسية والسلوكية مقارنة بالأطفال الذين تمت معاملتهم بالنمط التسلطي أو المتساهل، كما أشار إلى ذلك بوري ولويزل وميسكنيز ومولير (Buri, Louiselle, Misukanis, Mueller, 1988) و لمبورن ومانتس وستنبرغ ودورنبوش (Lamborn, Mants, Steinberg, Dornbusch, 1991) ووينار (Wenar, 1994). كما أن الأطفال الذين تمت معاملتهم بالأسلوب الديمقراطي كانوا أكثر أمناً وشعبية وتحصيلاً من الآخرين كما أشار إلى ذلك بوري وآخرون ، وكذلك وينار (Buri, et al., 1988; Wenar, 1994).

ولكن بعض الدراسات الميدانية الأخيرة قد أشارت إلى أن تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية للأبناء قد يختلف باختلاف الثقافات، كما يختلف عبر المجموعات العرقية حتى في البلد الواحد، وهذا ما أكده دويري (Dwairy, 2004) في دراستين له نشرتا له في فلسطين المحتلة، وأشار إليه هيل (Hill, 1995). كما وجد في بحث آخر أجراه ستاينبرغ وآخرون (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, Darling , 1994) أن النمط التسلطي أكثر فائدة للأمريكيين الآسيويين من النمط الديمقراطي في موضوع التوافق والأداء الأكاديمي.

أما لونغ وآخرون (Leung, Lau, Lam, 1998) قد درسوا الأسر الصينية في هونغ كونغ وفي جمهورية الصين الشعبية، ووجدوا أن النمط التسلطي قد أثر إيجابياً في إنجاز (نجاح) الأطفال، بينما لم يكن للنمط الديمقراطي أي تأثير في الإنجاز)النجاح).

وعلى الرغم من أن أنماط سلوك الآباء قد تكون متشابهة عبر الثقافات فإن معناها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 37 12/13/10 12:33:02 PM

وتأثيرها في الصحة النفسية للأطفال قد يختلفان بين الثقافات. فقد لاحظ راندولف (Randolph, 1995) مثلاً أن ممارسة النمط التسلطي في تربية الأطفال قد يقدر إيجابيا عند الأمريكيين الإفريقيين (الزنوج)، ويعتبر مرتبطاً بالاهتمام والحب والاحترام والحماية ومصلحة الطفل. وزعم توبين وآخرون (Tobin, Wu & Davidson, 1998) أن مفهوم غوان (guan) في اللغة الصينية يعني «التحكم أو السيطرة» ولكن له معان خفية إيجابية جداً مثل «الاهتمام» و«الحب».

وأكدت دراسات شاو (Chao, 1994, 1997) أن النمط الأبوي التسلطي له معنى إيجابي بالنسبة للأطفال الصينيين. وعليه، فإن تأثيره قد يكون إيجابياً. وأشارت هذه الباحثة إلى مفهوم لغوي صيني يمكن ترجمته إلى العربية بمفهوم «التدريب أو التوجيه»، وأشارت الباحثة إلى أن هذا المفهوم الصيني وإن يتقاطع مع مفهوم النمط التسلطي في الغرب إلا أن معناه بالنسبة للآباء وللأطفال الصينيين مختلف عما هو عليه المعنى في الغرب.

لقد أوردنا هذه الدراسات الغربية والشرق-آسيوية لنبين أن موضوع المعاملة الوالدية وعلاقتها بالصحة النفسية عند الأبناء ذو أبعاد ثقافية (دينية ولغوية وقيم وعادات وتقاليد ومعايير سلوكية) ينبغي أن تراعى عند تفسير النتائج الميدانية؛ إذ إن عدم مراعاة هذه الأبعاد قد يؤثر سلباً في عملية التفسير.

أما في البلدان العربية فيسود اعتقاد بأن النمط الأبوي التسلطي هو السائد، وأن له تأثيرات سلبية على صحة الأطفال والشباب في البلدان العربية، ومن ممثلي هذا الاتجاه شرابي (1984) الذي وصف المجتمع العربي على أنه مجتمع أبوي تقوم علاقاته العائلية على التزمت والسيطرة والخضوع. وأيده في هذه الرؤية وطفة (2003) من خلال وصفه للأمراض الاجتماعية والثقافية التي تعانيها المجتمعات العربية مثل التعصب و العنف بأشكالهما المختلفة، وبما ينطويان عليه من تهديد للوجود الحضاري والإنساني لهذه المجتمعات. وأهم العوامل المسؤولة عن الإشكالية التي تعيشها المجتمعات العربية اليوم من وجهة نظر وطفة (2003) هي بنية العائلة العربية وما تحتويه من عناصر مضادة للتغيير والبنية الدينية وما أفرزته من أصولية مسيطرة. وقد يكون أحد نتائج التعصب والعنف في التربية - بحسب اعتقاده - ما نشهده حالياً من انتشار لأفكار تدعو إلى الكراهية ورفض الآخر والتعبير العنيف عن الرأي خاصة لدى فئة الشباب في معظم المجتمعات العربية.

ولكن هذا الاعتقاد النمطي والمتحيز لوجهة نظر معينة قد تكون متأثرة باتجاهات فكرية (اديولوجية)، ولم يبرهن عليه بواسطة دراسات ميدانية موضوعية؛ الشيء الذي يتطلب فحص هذا الاعتقاد أو الافتراض أمبريقيا.

وفي الواقع، فقد أشارت نتائج دراسات ميدانية أجريت في بعض البلدان العربية إلى انتشار استعمال الآباء والأمهات للضرب، والعنف النفسي، وإيذاء الأطفال في مختلف الأعمار، وفي مختلف المستويات الاجتماعية، وهذا أحد أهم طرق التأديب في المعاملة الوالدية. ومن أمثلة هذه الدراسات، دراسة عن تأديب الأطفال في السعودية (عشوي،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 38 12/13/10 12:33:02 PM

2003)، ودراسة أخرى عن مختلف أنماط العقاب النفسي والجسدي الممارسة من طرف الأمهات السعوديات (العلي، 1999) ودراسة في مصر من طرف (سيف الدين،2001)، ودراسة (المحروس، 2001) في البحرين، ودراسة كل من (الشقيرات والمصري، 2001) في الأردن، ودراسة (الكتاني، 2000) في المغرب، ودراسة قاسم ومصطفى، وكاظم وشاه سنة 1998 في الكويت (Qasem, Mustafa, Kazem & Shah, 1998)، ودراستان أجراهما دويري في فلسطين المحتلة (Dwairy, 1997, 1998).

أما بعض الدراسات التي حاولت إيجاد علاقة بين أنماط المعاملة الوالدية المختلفة والصحة النفسية للأبناء في البلدان العربية فتمثلت في دراسة (حطب ومكي، 1980) اللذين أشارا في دراسة لهما عن الشباب العربي، إلى أن أغلب الشباب يتبع تعليمات الوالدين في مختلف قضايا الحياة كالسلوك الاجتماعي وإقامة العلاقات مع الآخرين والزواج واختيار الوظائف والاتجاهات السياسية. كما أشار نفس الباحثين أن الشباب لم يتأذوا من النمط التسلطي بل هم مرتاحون لهذا النمط من الحياة. واتفقت نتائج دراسة رونالد وآخرون (1991) مع نتائج دراسة حطب ومكي فيما يخص جزئية معتقدات الأطفال وإدراكهم لأسلوب التنشئة المستخدم معهم من قبل الوالدين. فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثيرات العقاب البدني والدفء المشترك للمربي، والمعتقدات الثقافية، على التوافق النفسي للأطفال في سانت كيتس بجزر الهند الغربية. وكانت عينة الدراسة (349) بنتاً وولداً تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 16سنة) ينتمون إلى جميع الشرائح الاجتماعية والاقتصادية، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المشاركين في الدراسة من جميع الأعمار، ومن مختلف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية يميلون إلى الاتفاق مع المعتقد الثقافي السائد، والمتمثل في أن الضرب من وسائل التربية الجيدة، وكانت عينة الإناث أكثر اتفاقاً مع المعتقد الثقافي السائد من عينة الذكور. إلا أن قناعات الأطفال بالعقاب البدني لا تأثير لها على العلاقة بين هذا العقاب والتوافق النفسي، فالتوافق النفسي للأطفال الذين يجمع بينهم الاعتقاد بأنه من الأفضل للآباء والأمهات أن يعاقبوا أطفالهم يختل بنفس الدرجة التي يختل بها التوافق النفسي للأطفال الذين لا يميلون إلى هذا الاعتقاد (Ronald, Kean & Covernoyer, 1991).

ووجدنا في نفس الاتجاه دراسة غرازيانو وآخرين (Graziano, Lindquist, Kunce, &Munjal, 1992) التي قارنت بين الثقافتين الهندية والأمريكية فيما يتعلق بالتعرض إلى العقاب البدني في مرحلة الطفولة، وتقويم ذلك العقاب والاتجاهات السائدة نحوه في تربية الأطفال على عينة من طلاب الكليات بقسم علم النفس في الهند والولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة من الدولتين تعرضوا إلى العقاب البدني في طفولتهم، وكان تقويمهم له إيجابياً. ولم تكن هناك تأثيرات للجنس أو للجنسية وتفاعلهما على ذلك التقويم. وأشارت الاستجابات إلى أن أفراد العينة يشعرون بأن عقابهم كان مناسباً وأنه كان مؤثراً في تنبيههم إلى بعض الأمور المهمة، وأن اتجاهات الذكور نحو العقاب البدني أكثر إيجابية من الإناث.

ووجد عشوي (Achoui, 2004) أن للآباء والأمهات تأثيراً إيجابياً في دافعية الطلاب الجامعيين بالسعودية وتحصليهم الدراسي، مما يدل على تأثير العائلة العربية في سلوك

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 39 12/13/10 12:33:03 PM

الأبناء وتوافقهم حتى وهم في المرحلة الجامعية.

أما دراسة (طاهر، 1990) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بين فئتين، الأولى أقرب إلى السواء، والثانية أقرب إلى عدم السواء، وقد تم تحديد السواء من عدمه في هذه الدراسة من خلال إجابات أفراد العينة على مقياس الشخصية الذي استخدمه الباحث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فئة الأبناء الأكثر ميلاً إلى مظاهر عدم السواء من أفراد العينة أدركوا أحد عشر أسلوباً من أساليب المعاملة الوالدية على أنها مميزة لوالديهم هي: الاستحواذ، والضبط، والرفض، والإكراه، والتطفل، والضبط من خلال الشعور بالذنب، والضبط العدواني، وعدم الاتفاق، وتلقين القلق الدائم، والتباعد أو النبذ وانسحاب العلاقة، وتمثل هذه الأساليب النمط التسلطي في التنشئة.

وفي دراسة أجراها (حمزة، 1996) كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في: الرفض، والقسوة، وأسلوب بث القلق والشعور بالذنب، والأساليب الصحيحة في التنشئة، وبين شعور الأبناء بالفقدان، والذي يعني الشعور بالاغتراب وعدم التوافق الاجتماعي. وقد أظهرت الدراسة أن أفراد العينة - طلاب الصف الأول ثانوي - الذين يعانون مشكلات سلوكية يشعرون بالفقدان والاغتراب وعدم التوافق الاجتماعي أكثر من أفراد العينة الذين لا يعانون مشكلات سلوكية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في التعرض إلى أسلوب القسوة من قبل آبائهم لصالح المجموعة التجريبية وهم فئة الذين يعانون مشكلات سلوكية.

وتبين من دراسة أخرى أجراها (أمان، 2003) بهدف التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية (مركزية الذات، وجهة الضبط والحالة المزاجية) لعينة من الأطفال المساء معاملتهم ومعرفة الفروق في هذه الخصائص باختلاف نوع الإساءة (بدنية - نفسية) المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمستوى التعليمي للوالدين و ظروفهم الأسرية ما يلي:

1 – وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين والمساء معاملتهم على أبعاد مركزية الذات (اجتماعية - مزاج - جسمية)، أبعاد وجهة الضبط (شخصي، النظام، إيديولوجي) لصالح الأطفال العاديين.

2 – وجود فروق في أبعاد الحالة المزاجية (القلق، الاكتئاب، العداوة، الحساسية، الاعتمادية، الإجهاد النفسي) لصالح الأطفال المساء معاملتهم.

3 – وجود فروق دالة بين الأطفال المساء معاملتهم بدنياً ونفسياً في بعد (الاكتئاب)، وكذلك في بعد الضبط الشخصي لصالح المساء إليهم.

4 – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المساء معاملتهم للوالدين ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط على جميع أبعاد الدراسة (مركزية الذات، وجهة الضبط، الحالة المزاجية).

5 – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المساء معاملتهم للوالدين ذوي المستوى التعليمي المنخفض، المتوسط على جميع أبعاد الدراسة (مركزية الذات، وجهة الضبط، الحالة المزاجية).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 40 12/13/10 12:33:03 PM

6 – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المساء معاملتهم لظروفهم الأسرية (مشاجرات أسرية، إدمان الوالدين، الطلاق) في مركزية الذات لصالح مجموعة الطلاق، وفي أبعاد الضبط الشخصي، تعديل النظام، ووجهة الضبط بمركزية الذات (الاجتماعية والمزاجية والجسمية) لصالح مجموعة إدمان الوالدين بينما في بعد الضبط الأيديولوجي لصالح مجموعة المشاحنات الأسرية. أما فيما يخص الحالة المزاجية فكان القلق، الاكتئاب، الأساسية، الاعتمادية، الإجهاد النفسي لصالح مجموعة المشاحنات الأسرية.

7 – عدم وجود تفاعل دال بين كل من نوع الإساءة، المستوى الاقتصادي للوالدين، المستوى التعليمي للوالدين في الحالة المزاجية، وجهة الضبط ومركزية الذات.

وعلى ضوء النتائج المذكورة أعلاه، فإننا نؤكد العلاقة العامة التي قد توجد بين الأنماط غير السوية في التنشئة والاضطرابات النفسية لدى الأبناء، خاصة فيما يتعلق بالإساءة البدنية والنفسية وما تحدثه من قلق واكتئاب وغَيْرة.

أما دراسة (الهنداوي، الزغول والبكور، 2003) في الأردن فقد قامت على مقارنة أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقراطية والتسلط والإهمال المدركة من قبل الطلبة، بين فئتي العدوانيين وغير العدوانيين، ومقارنة مفهوم الذات الأكاديمي عند هاتين الفئتين أيضاً، وتمت مقارنة أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (446) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظات جنوب الأردن نصفهم من العدوانيين والنصف الآخر من غير العدوانيين، وتم تطبيق مقياس أساليب التنشئة الوالدية ـ الديمقراطية، والتسلط والإهمال ـ في صورتيه (أ) للأب و(ب) للأم كما يدركها الأبناء، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيار العدوانيين منهم من قبل معلميهم ومعلماتهم. وتم الاختيار العشوائي لعدد مماثل من الطلبة غير العدوانيين من نفس الشعب الدراسية التي تم اختيار العدوانيين منها، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وتحليل التباين الأحادي، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة:

1. وجود فروق بين درجات الطلبة غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقراطية؛ إذ أظهرت النتائج أن الطلبة غير العدوانيين يعاملهم الآباء والأمهات بأساليب ديمقراطية أفضل من تلك التي يعاملون بها الطلبة العدوانيين.
2. وجود فروق بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة العدوانيون على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على التسلط والإهمال، والدرجات التي حصل عليها غير العدوانيين، أي: أن الطلبة العدوانيين ذكوراً وإناثاً كانوا يعانون من تسلط وإهمال الآباء والأمهات أعلى من تلك التي يعامل بها الطلبة غير العدوانيين.
3. وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان المتوسط عند غير العدوانيين أعلى منه عند العدوانيين.
4. وجود فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب التنشئة الوالدية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 41 12/13/10 12:33:04 PM

التسلطية، أي: كان إدراك الذكور لأساليب التنشئة الوالدية التسلطية التي يمارسها الآباء والأمهات عليهم أعلى من إدراك الإناث لتلك الأساليب.

5 ـ وجود فروق بين الإناث والذكور على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي؛ إذ كانت متوسطات درجات الإناث أعلى من تلك التي حصل عليها الذكور.

وتعرضت دراسة (سليمان والقضاة، 2004) إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والاكتئاب لدى عينة من أطفال الصف السادس الابتدائي، وخلصت إلى نتيجة مركزية ذات شقين: يتمثل الشق الأول في وجود علاقة دالة إحصائياً بين الممارسات الوالدية الميالة إلى النبذ والتحكم ونزوع الأطفال إلى الاكتئاب، فيما يتجسد الشق الثاني في ميل الأطفال الذين تتسم ممارسات والديهم حيالهم بالتساهل والتقبل إلى عدم الاكتئاب.

وفي دراسة (الغصون، 1992) حول العلاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال وأساليب التنشئة الوالدية التي يتعرض لها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

1 ـ توجد علاقة سالبة بين السلوك العدواني والسواء كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية.

2 ـ لا توجد علاقة بين السلوك العدواني وكل من: التسلط، الإهمال وإثارة الألم النفسي.

3 ـ توجد علاقة موجبة بين السلوك العدواني لدى الأطفال وكلٍّ من التذبذب والتفرقة كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية.

4 ـ لا توجد علاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال والحماية المفرطة كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية.

أما دراسة دويري (Dwairy, 2004a) على عينة من المراهقين العرب فتشير إلى ارتباط نمط المعاملة الوالدية الديمقراطي ارتباطاً إيجابياً بمفهوم الذات وتقدير الذات وارتباطه بصفة منخفضة بالقلق والاكتئاب واضطرابات السلوك والهوية. وانتهى نفس الباحث إلى أن النمط التسلطي لم يرتبط بأي مشكلة من مشكلات الصحة النفسية المذكورة؛ مما يشير إلى عدم ارتباط النمط التسلطي ـ بالضرورة ـ باضطراب الصحة النفسية عند الشباب العربي. ولكن الباحث نفسه قد وجد في دراسة أخرى (Dwairy, 2004 b) أن الأطفال العرب الموهوبين يعانون سلبياً من نمط المعاملة الوالدية التسلطي؛ حيث وجد علاقة بين هذا النمط من المعاملة وانخفاض تقدير الذات وازدياد القلق والاكتئاب واضطراب السلوك والهوية لدى هذه الفئة من الأطفال.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يتضح للباحثين:

1 ـ مدى انتشار مختلف أنماط العقاب الجسدي والنفسي في الأوساط الأسرية والعائلية العربية.

2 ـ ارتباط أنماط المعاملة الوالدية ومؤشرات الصحة النفسية عند الأبناء.

3 ـ عدم وضوح العلاقة بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية ومختلف مؤشرات (متغيرات) الصحة النفسية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 42 12/13/10 12:33:04 PM

4 ـ عدم وضوح العلاقة بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية ومختلف مؤشرات (متغيرات) الصحة النفسية عند الذكور والإناث.

5 ـ لم تجر دراسات ميدانية مقارنة بين البلدان العربية لمعرفة مدى انتشار مختلف أنماط المعاملة الوالدية وتأثيرها في الصحة النفسية للأبناء.

6 ـ توجد علاقة سلبية مباشرة بين النمط الأبوي التسلطي والصحة النفسية.

7 ـ تأثير الثقافة بدلاً من أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية.

8 ـ دور الثقافة في بلورة الاتجاهات نحو مختلف أنماط المعاملة الوالدية.

وتدعو مثل هذه النتائج الخاصة بتأثير مختلف أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية للبناء في مختلف الثقافات الفردية والجمعية إلى فحص هذه العلاقة فحصاً أمبريقياً في مختلف البلدان العربية التي تنتمي في معظمها ـ نظرياً على الأقل ـ إلى الثقافة الجمعية، وإن تعرضت هذه الثقافة إلى تحولات وتغيرات جديرة بالتحليل والمتابعة؛ ذلك لأن النظرة النمطية للمعاملة الوالدية في البلدان العربية ماتزال سائدة عند بعض الباحثين الغربيين والعرب دون الاستناد إلى معطيات ميدانية. وقد توصل (عشوي ودويري والعلي، 2006) في دراسة ميدانية بالمنطقة الشرقية بالسعودية إلى أن مختلف أنماط المعاملة الوالدية تمارس على الأبناء والبنات بنسب متفاوتة. وأن ممارسة هذه الأنماط تتباين بتباين بعض المتغيرات الشخصية والديمغرافية للآباء والأمهات، وكذلك للأبناء. وأوضحت النتائج أن النمط المتساهل أسوأ أنماط المعاملة الوالدية؛ إذ يرتبط باضطرابات سلوكية واضحة، وبينت الدراسة عدم ارتباط النمط التسلطي باضطرابات في الصحة النفسية. واتضح أيضاً تعرض الذكور أكثر من الإناث للعقاب اللفظي والجسدي. وكشفت الدراسة أن الإناث يعانين اضطرابات الصحة النفسية أكثر من الذكور، وإن كان الذكور، أكثر معاناة للمشكلات السلوكية من الإناث.

وافترضت الكتاني، (2000) أن الاتجاهات الوالدية تختلف بحسب جنس الطفل حتى في الوسط الاجتماعي الواحد، وتوقعت أن تكون أكثر سلبية (حماية) مع الإناث، وأكثر إيجابية مع الذكور، مما ينعكس على درجة استعداد الطفل لتقبل مخاوف الذات؛ حيث ترتفع لدى الإناث مقارنة بالذكور في الوسط الاجتماعي الواحد. وتوصلت هذه الباحثة إلى أن الذكور أكثر شعوراً بقسوة وتسلط الآباء من شعور الإناث وخاصة في الوسطين الاجتماعيين: المرتفع والمتوسط بينما تبين أن الأمهات في الوسط المنخفض أكثر تساهلاً مع الذكور، وأن معاملة كل من الأم والأب أكثر ميلاً للتذبذب أو التذبذب (عدم الاتفاق) مع الإناث. أما دويري (Dwairy, 2008) فقد أشار إلى أهمية دراسة تأثير النمط المتقلب وعلاقته بالصحة النفسية لدى المراهقين والمراهقات.

ويتبين من مراجعة الدراسات السابقة التي استطعنا الحصول عليها أن موضوع الثبات والتذبذب في معاملة الأبناء والبنات (المراهقين والمراهقات) في مواقف سلوكية محددة من بين أهم الموضوعات التي لم تلق عناية كبيرة من الباحثين التربويين والنفسيين في العالم العربي، بل في العالم كله مع بعض الاستثناءات.

وعليه، فقد ارتأى فريق البحث الذي قام بهذه الدراسة التعمق في نوعية ردود أفعال

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 43 12/13/10 12:33:05 PM

الآباء والأمهات نحو بعض أنماط سلوك الأبناء (المراهقين والمراهقات)، وفي ثبات أو تذبذب هذه الردود وفي مدى ارتباط هذه الردود وثباتها أو تذبذبها ببعض المتغيرات الديمغرافية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية (مراهقون ومراهقات)، وكذلك للآباء والأمهات في كل من الجزائر والسعودية والكويت.

أهداف البحث:

1 ـ التعرف على اتجاه ردود أفعال الآباء والأمهات نحو بعض أنماط سلوك الأبناء (التقبل والتسامح أو الضبط والعقاب) في الجزائر والسعودية والكويت.

2 ـ التعرف على مدى ثبات ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء في البلدان المذكورة.

3 ـ التعرف على مدى ارتباط بعض الخصائص الديمغرافية للآباء والأبناء بردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها أو تذبذبها في البلدان الثلاثة (الجزائر والسعودية والكويت).

أسئلة البحث:

1 ـ ما اتجاه وردود أفعال الآباء والأمهات على سلوك الأبناء كما تدركها عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر والسعودية والكويت؟

2 ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء (التقبل أو العقاب) نحو سلوك الأبناء والبنات في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟

3 ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء (الثبات أو التذبذب) نحو سلوك الأبناء والبنات في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟

4 ـ هل توجد فروق دالة ب إحصائياً بين ردود أفعال الأمهات (التقبل أو العقاب) نحو سلوك الأبناء والبنات في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟

5 ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الأمهات (الثبات أو التذبذب) نحو سلوك الأبناء والبنات في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟

المجتمع الأصلي والمعاينة:

وزعت الاستبانة في عدة مؤسسات للتعليم الثانوي في ثلاث بلدان عربية وهي: الجزائر والسعودية والكويت. فإذا نظرنا لهذه البلدان العربية من الناحية الديمغرافية، فإننا نصنف الجزائر ضمن البلدان العربية كثيرة السكان (حوالي 32 مليون نسمة)، بينما السعودية متوسطة في عدد السكان (حوالي 22 مليون نسمة بما فيهم الأجانب)، أما الكويت فهي من البلدان العربية قليلة السكان (حوالي 2.5 مليون نسمة بما فيهم الأجانب). وقد تم جمع 1305 استبانات من طلاب وطالبات بعدة مدارس للتعليم الثانوي (الثانويات) بهذه البلدان بحسب ما هو مبين في الجدول أدناه:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 44 12/13/10 12:33:05 PM

جدول (1) العينات في البلدان الثلاثة

البلد	حجم العينة	النسبة
الجزائر	336	25,7
السعودية	468	35,9
الكويت	501	38,4
المجموع	1305	100

لم تكن العينات التي أخذت من البلدان الثلاثة ممثلة للمجتمعات الأصلية، وهي عدد الثانويات بكل بلد، وعدد الطلاب والطالبات بهذه الثانويات، كما أن المعاينة لم تكن عشوائية بطريقة دقيقة إلا في الكويت، حيث وزعت وجمعت الاستبانات من مختلف المناطق التعليمية بالبلد. ويرجع سبب عدم الحصول على العينات الممثلة للمجتمع الأصلي في كل من الجزائر والسعودية إلى صعوبة القيام بذلك دون تعاون الجهات الرسمية في البلد المعني، مما يتطلب وقتاً طويلاً لتحقيق ذلك بسبب اتساع الرقعة الجغرافية في كل من الجزائر والسعودية.

وفيما يلي شرح مختصر لأسلوب المعاينة في البلدان الثلاثة:

1 - في الجزائر: كان تطبيق الاستبانة في الثانويات معتمداً على مستشاري التوجيه بالمدارس الثانوية (الثانويات)، وهم حاصلون على شهادة الليسانس (البكالوريوس) في علم النفس، ومتعودون على توزيع الاستبانات. أما عينة الدراسة فهي عينة قصدية حيث تم توزيع الاستبانات في سبع ثانويات موزعة على ثلاث ولايات (مناطق) وهي: الجزائر العاصمة والبليدة وبومرداس وكلها ولايات متجاورة تقع شمال البلاد وذات كثافة سكانية عالية وتتميز بطابعها الحضري عموماً وبطابعها الحضري والريفي معاً بالنسبة لبعض مناطق البليدة وبومرداس.

2 - في السعودية: وزعت الاستبانات في عدة مدارس ثانوية بشكل قصدي في كل من المدن الآتية: الرياض بوسط البلاد وجدة بغرب البلاد والدمام بشرق البلاد؛ وهذه أكبر المدن السعودية من حيث المساحة والكثافة السكانية.

3 - في الكويت: تم توزيع الاستبانات في المناطق التعليمية الآتية: الأحمدي، الجهراء، العاصمة، الفروانية، حولي ومبارك. وقد كانت المعاينة في الكويت عشوائية وممثلة للمجتمع الأصلي.

أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة تم تصميم مقياس لأنماط المعاملة الوالدية من طرف دويري (Dwairy, 2007) مستعملاً التحليل العاملي (Factorial Analysis) بهدف استخراج الصدق العاملي للمقياس. وفيما يلي وصف للمقياس المستعمل. ويتكون هذا المقياس من عشرين فقرة حيث يمثل كل زوج من الفقرات ما يلي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 45 12/13/10 12:33:06 PM

1 ـ رد فعل الأب أو الأم من حيث التقبل والتسامح أو إجراءات الضبط والعقاب نحو سلوك الأبناء والبنات في مواقف مختلفة كما يراه الشخص الذي يجيب.

2 ـ ثبات أو تقلب هذا الرد نحو نفس السلوك كما يراه الشخص المجيب أيضاً.

يهدف هذا المقياس إلى دراسة التسلط (الضبط والعقاب) والتذبذب أو الثبات في المعاملة الوالدية للمراهقين والمراهقات. ويتكون المقياس من قسمين متوازيين؛ يتعلق القسم الأول بردود أفعال الآباء نحو سلوك الأبناء والبنات، بينما يتعلق القسم الثاني بردود أفعال الأمهات نحو سلوك الأبناء والبنات. ويتكون كل قسم من 10 فقرات أو بنود تتعلق بالصراع (التناقض) بين الوالد أو الوالدة والمراهق أو المراهقة حول أنماط سلوكية مثل السلوك الاجتماعي، العلاقة بين الإخوة والأخوات، اللباس، الواجبات المدرسية، العلاقة مع الجنس الآخر، السلوك العدواني، مخالفة تعاليم الدين والأخلاق والعادات، وغير ذلك من أنواع السلوك التي سترد بالتفصيل في تحليل النتائج.

وينبغي لكل مجيب أن يقدر ردود (استجابات) الأب أو الأم (ردود الأفعال) على مقياس ليكرت الخماسي، ويتراوح المقياس من (1 = التقبل والتسامح إلى 5 = الضبط والعقاب)، وفي نفس الوقت يطلب من المجيب أن يقدر إجابات الآباء والأمهات عن هذه الفقرات إما بالثبات أو بالتذبذب، وذلك على مقياس خماسي أيضاً يتراوح بين (1 = الثبات الدائم إلى 5 = التذبذب).

وقد وجدنا من خلال هذه الدراسة التي أجريت في البلدان العربية الثلاثة أن ثبات فقرات المقياس بشقيه: الأول والمتعلق بالتقبل والضبط، والثاني المتعلق بالثبات والتذبذب مقبول ودال إحصائياً؛ فقد تبين من تطبيق معامل ارتباط كرونباخ أن درجة ثبات المقياس (ألفا) بالنسبة لفقرات التقبل أو الضبط عند الآباء والأمهات تساوي 0.84، بينما درجة ثبات المقياس (ألفا) بالنسبة لفقرات الثبات أو التذبذب عند الآباء والأمهات تساوي 0.90.

وينبغي الإشارة إلى أن هذا المقياس قد وضع أصلاً باللغة الإنكليزية من طرف دويري سنة 2007، ثم ترجم إلى العربية من طرف الباحث الأول في هذه الدراسة مع عرضه على بقية الباحثين لإبداء الرأي حول المقياس من الناحية اللغوية. ويمكن الحصول على نسخة منه لمن أراد ذلك.

تحليل البيانات:

أ ـ المعطيات الديمغرافية:

1 ـ الجنس: بلغ عدد الذكور الذين شاركوا في ملء الاستبانات 553 (42.4 %)، بينما بلغ عدد الإناث 750 (57.6 %). وسنستعمل خلال هذه الدراسة مفهوم الأبناء لنعني الذكور والإناث الذين شاركوا في هذه الدراسة والذين يرد وصف معطياتهم الشخصية والعائلية فيما يأتي.

2 ـ السن والمرحلة التعليمية: تتراوح أعمار الطلاب والطالبات بين 15 و 17 سنة بينما يتراوح مستواهم الدراسي بين الصف الدراسي العاشر إلى الصف الدراسي الثاني عشر بحسب التوزيع الآتي:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 46 12/13/10 12:33:06 PM

- الصف العاشر (16.9 %).
- الصف الحادي عشر (42.8).
- الصف الثاني عشر (40.3 %).

نلاحظ انتماء أغلب الطلاب والطالبات (83.1 %)، إلى الصفين الدراسيين الحادي عشر والثاني عشر، وتتراوح أعمارهم بين 16 و 17 سنة.

3 - الإقامة: يقيم أغلب طلاب وطالبات العينة الإجمالية في المدن بنسبة 94.8 %، بينما لم تتجاوز نسبة القاطنين بالريف 5.2 %، ويرجع هذا إلى كون العينة قصدية غير ممثلة للمجتمع الأصلي.

4 - عدد الإخوة والأخوات: متوسط عدد الإخوة والأخوات للمشاركين في الدراسة هو 5.06.

5 - الترتيب في الولادة (الأكبر سناً): بلغت نسبة المشاركين في الدراسة الذين كان ترتيبهم الأول في الولادة (الذكور والإناث معاً)، أي: الأكبر سناً بين الإخوة والأخوات 29.3 %؛ وهي نسبة تقارب ثلث المشاركين.

6 - المستوى الدراسي للآباء: يتراوح المستوى الدراسي لآباء المشاركين والمشاركات من الأمية بنسبة 4.0 %، إلى التعليم العالي (الدكتوراه) بنسبة 8 %، أما أغلبية الآباء فحاملون لشهادة البكالوريوس بنسبة 24.1 %، أما متوسط سنوات الدراسة للآباء فهو 12.42سنة بانحراف معياري قدره 4.79 %، ويلاحظ من النتائج أن 40.6 % من الآباء لم يبلغوا مرحلة التعليم الجامعي، وأن معظمهم لم يتعدوا مرحلة التعليم المتوسط.

7 - المستوى الدراسي للأمهات: يتراوح المستوى الدراسي لأمهات المشاركين والمشاركات من الأمية بنسبة 5.8 %، إلى الدكتوراه بنسبة 3.1 %، أما الأمهات الحاملات لشهادة البكالوريوس فنسبتهن 23.7 %، بينما متوسط سنوات الدراسة للأمهات هو 11.61 سنة بانحراف معياري قدره 4.33. ويلاحظ أيضاً أن 48.4 % من الأمهات لم يبلغن المستوى الدراسي الجامعي، وأن معظمهن لم يتعدين مرحلة التعليم المتوسط. ويلاحظ من خلال مقارنة المستوى الدراسي للأمهات بالمستوى الدراسي للآباء انخفاض المستوى الدراسي للأمهات سواء من حيث متوسط سنوات الدراسة أم من حيث بلوغ مرحلة التعليم الجامعي، وكذلك من حيث الحصول على الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراه).

8 - الأب والأم على قيد الحياة: بلغت نسبة المشاركين والمشاركات الذين أجابوا بأن الأب على قيد الحياة 96.5 %، أما الذين أجابوا بأن الأم على قيد الحياة فقد بلغت 99.1 %، أما النسب الباقية فتمثل حالة الوفاة بالنسبة لآباء وأمهات المشاركين والمشاركات.

9 - الوضع الاقتصادي: لدراسة الوضع الاقتصادي للمشاركين والمشاركات استعمل مقياس ليكرت الخماسي الذي تراوح بين 1= وضع اقتصادي منخفض جداً و 5= وضع اقتصادي عال جداً. وكانت النتائج بالنسب كما يلي: 2.4 % (وضع اقتصادي منخفض جدا)، 1.7 % (وضع اقتصادي منخفض)، 61.1 % (وضع اقتصادي متوسط)، 29.8 % (وضع اقتصادي عال)، 5.0 % (وضع اقتصادي عال جداً)،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 47 12/13/10 12:33:07 PM

ويلاحظ أن متغير قياس الوضع الاقتصادي كان بمقياس كيفي وليس كمياً؛ أي: أن مفهوم الوضع الاقتصادي غير محدد كمياً، بل ترك لتقدير الشخص الذي يجيب مما يجعل التقدير ذاتياً ومتبايناً من بلد لآخر، ومن منطقة لأخرى، ومن شخص لآخر. وإجمالاً، فإن متوسط هذا المتغير في البلدان العربية الثلاثة هو 3.30 (من 5)، وهو أعلى من الوسيط بقليل وبانحراف معياري قدره 0.78.

ب. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 - هل يميل اتجاه ردود أفعال الآباء والأمهات نحو التقبل والتسامح، أو نحو إجراءات الضبط والعقاب بالنسبة لسلوك الأبناء في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟ إذا درسنا ردود أفعال الآباء نحو مختلف أنماط سلوك الأبناء كما يتصورها الأبناء بطبيعة الحال، فإننا نجد تبايناً في هذه الردود بحسب أنماط السلوك. ولكي نأخذ فكرة دقيقة عن هذه الردود قمنا بتحليل إجابات الأبناء عن كل فقرة، وأوردنا متوسط الإجابات المتعلقة بردود الأفعال التي تتسم بالتقبل والتسامح، والأخرى التي تتسم بالضبط والعقاب عن كل فقرة، كما درسنا الفروق في الإجابات بين البلدان الثلاثة، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.

نظراً لاستعمالنا لمقياس ليكرت الخماسي كما بينا أعلاه؛ فإن الدرجة المنخفضة (1 أو 2) تعني التقبل والتسامح، بينما الدرجة العالية (4 أو 5) تعني الضبط والعقاب بينما الدرجة 3 تقع في الوسط (الوسيط). وعليه، فإن أية درجة أعلى من الوسيط تدل على الميل نحو الضبط والعقاب، بينما أية درجة أقل من الوسيط تدل على الميل نحو التقبل والتسامح في ردود أفعال الآباء نحو سلوك الأبناء. ويوضح الجدول الآتي متوسط الدرجات وانحرافاتها المعيارية لردود أفعال الآباء نحو أنماط سلوكية معينة كما جاءت في الاستبانة وعددها عشر فقرات.

جدول (2) متوسطات ردود أفعال الآباء في البلدان الثلاثة

نمط السلوك	المتوسط	الانحراف المعياري
التقصير في الواجبات المدرسية	2.73	1.274
سلوك مع الإخوة بشكل يخالف رأي الأب	3.09	1.270
عدم الاستجابة لطلب الأب مساعدته	3.24	1.342
سلوك مع الجنس الآخر بشكل يخالف رأي الأب	3.85	1.348
التصرف بشكل عدواني مع الآخرين	3.43	1.242
سلوك عكس تعاليم الدين والأخلاق	4.10	1.180
سلوك عكس عادات المجتمع	3.39	1.301
لباس يراه الأب غير لائق	3.22	1.312
مصادقة أصدقاء (من نفس الجنس) لا يرضى عنهم الأب	3.04	1.330
لو يتم اختيار شريك حياة يرفضه الأب	2.73	1.365

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 48 12/13/10 12:33:08 PM

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن كل ردود أفعال الآباء تميل نحو الضبط والعقاب (أكثر من 3)، فيما عدا الردود عن الفقرتين (1 و 10)، حيث كان المتوسط 2.73، ونلاحظ من الجدول أن أعلى متوسط 4.10 يتعلق بمخالفة تعاليم الدين والأخلاق، حيث تتسم ردود أفعال الآباء نحو هذه المخالفة بدرجة عالية من الضبط والعقاب؛ وبحساب التكرارات وجدنا أن 86.4 % . من المشاركين في البحث أجابوا بأن ردود أفعال الآباء نحو هذا السلوك تتسم بالضبط والعقاب.

وقد بين تحليل التباين عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في رد الفعل عن هذه المخالفة في البلدان الثلاثة، مما يدل على رفض الآباء القوي لأي سلوك يخالف تعاليم الدين والأخلاق، كما قد يدل على أن هذه التعاليم تعتبر مرجعاً قوياً للحكم على سلوك الأبناء من طرف الآباء. وتبدو هذه النتيجة منطقية جداً إذا أخذنا بالاعتبار أن الدول الثلاثة تعد من الدول المحافظة والمتشددة في التمسك بالتعاليم والأخلاقيات الإسلامية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مارش (Marsh, 1995) التي هدفت إلى الكشف عن إدراك طلاب جامعيين من الجنسين للعقاب الذي تعرضوا له في طفولتهم من قبل آبائهم وأمهاتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي بينت أن العائلات المحافظة دينياً أكثر استخداماً للعقاب البدني من العائلات المتحررة. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة سعيد (1981) التي أجرتها في العراق بهدف الكشف عن الأساليب التي تتبعها الأمهات والآباء في تنشئة أبنائهم؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن العقاب البدني والحرمان والنبذ أساليب تستخدم في المواقف التي تتضمن السرقة والأمور الجنسية والعدوان والكذب والتدريب على المرافق الصحية؛ ومعظم هذه المواقف يتشدد الدين بأحكامها.

ويأتي في الدرجة الثانية من حيث الضبط والعقاب أي «سلوك مع الجنس الآخر بشكل يخالف رأي الأب». وقد وجدنا فروقاً ذات دلالة إحصائية في ردود أفعال الآباء نحو هذا السلوك بين البلدان الثلاثة، حيث ف = 5.36، وهي دالة عند 0.05، وبتطبيق اختبار شيفيه تبين أن الفروق بين الجزائر وكل من الكويت والسعودية ذات دلالة إحصائية عند 0.05، بينما لا توجد فروق دالة بين الكويت والسعودية؛ مما يدل على تسامح الآباء مع هذا السلوك في الجزائر أكثر مما هو عليه الأمر في الكويت والسعودية، ولعل هذا راجع إلى الاختلاط المسموح به في كل مراحل التعليم بالجزائر.

ويأتي عقاب «التصرف بشكل عدواني مع الآخرين» في الدرجة الثالثة من حيث المتوسط. وقد بين تحليل التباين وجود فروق دالة بين البلدان الثلاثة، وإن كانت قيمة «ف» منخفضة؛ حيث لم تتجاوز 3.76، وهي دالة عند 0.05. وبمقارنة الفروق باستعمال اختبار شيفيه اتضح وجود فروق بين ردود أفعال الآباء في الجزائر والسعودية، وهي دالة عند 0.05 أي: أن هناك تقبلاً لهذا السلوك في الجزائر أكثر مما هو عليه الحال في السعودية، بينما لا توجد فروق دالة بين الجزائر والكويت وبين السعودية والكويت في هذا المتغير.

أما ضبط وعقاب السلوك الذي يعاكس عادات المجتمع فيأتي في المرتبة الرابعة من حيث المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البلدان الثلاثة فيما يتعلق بهذا المتغير؛ مما يدل على أهمية قيمة عادات المجتمع في البلدان الثلاثة كلها.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 49 12/13/10 12:33:08 PM

واتضح بدراسة الفروق بين اتجاهات التقبل والعقاب عند الآباء باستخدام التوزيع الثنائي الحد (Binomial Distribution) أن هذه الفروق دالة عند 0.01 في كل أنواع السلوك ماعدا السلوك رقم 9؛ حيث كانت الدلالة عند 0.05، وقد بينت الفروق كلها ماعدا السلوك رقم 1، والسلوك رقم 10 أن اتجاهات ردود أفعال الآباء تتجه نحو اجراءات الضبط والعقاب أكثر من التقبل والتسامح. ويبدو اتجاه الآباء المتسم بالتقبل والتسامح نحو السلوك رقم 1 والسلوك رقم 10 غريباً نوعاً ما، وخاصة الاتجاه نحو السلوك رقم 10 المتعلق برد فعل الأب على اختيار شريك حياة يرفضه؛ حيث اتصف رد الفعل بالتقبل أكثر من الضبط والعقاب. ولكننا وجدنا فروقاً دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء نحو السلوك رقم1 والسلوك رقم 10 في البلدان الثلاثة؛ حيث بين تحليل التباين أن الفروق في ردود أفعال الآباء نحو السلوك رقم 10 دالة إحصائياً؛ حيث ف= 17.39 وهي دالة عند 0.01، وتبين بتطبيق اختبار شيفيه أن الآباء في الجزائر أكثر تقبلاً وتسامحاً مع الأبناء في اختيار شريك الحياة من الآباء في الكويت والسعودية بينما الفروق بين الكويت والسعودية غير دالة إحصائياً. قد يرجع هذا التباين إلى أن المجتمعين في السعودية والكويت أكثر تشدداً في قضايا الزواج مما هو عليه الأمر في الجزائر. وقد يكون السبب وراء ذلك هو أن المجتمع السعودي والكويتي يعدان من المجتمعات التي لازالت تحكمها العلاقات القبلية التي تعطي أهمية كبيرة لنسب العائلة والقبيلة التي تنتمي لها. وقد يكون وراء هذا التباين عدم فهم هذه الفقرة من طرف بعض المشاركين والمشاركات. ومهما يكن، فإن هذه النقطة في حاجة إلى بحث متعمق يستكشف مختلف جوانبها من خلال إجراء دراسات عبر ثقافية في العالم العربي.

أما بالنسبة للفروق بين ردود أفعال الآباء نحو السلوك رقم 1 في البلدان الثلاثة فقد بين تحليل التباين أن ف = 4.97 وهي دالة عند 0.05، وتبين بتطبيق اختبار شيفيه أن الآباء في الجزائر أكثر تشدداً مع الأبناء من الآباء في الكويت والسعودية في تقصيرهم في الواجبات المدرسية. ولعل هذا راجع إلى الاختلاف في القيمة التي يوليها الآباء للدراسة وما يرتبط بها من واجبات في هذه البلدان.

وعندما قمنا بتطبيق اختبارات لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة بين ردود أفعال الآباء بالنسبة للذكور والإناث لم نجد فروقاً دالة إحصائياً في السلوك رقم 10 (اختيار شريك الحياة) بينما وجدنا فروقاً ذات دلالة إحصائية في ردود أفعال الآباء تجاه السلوك رقم 1 (التقصير في الواجبات المدرسية)؛ حيث تبين أن اتجاه الآباء نحو الضبط والعقاب بالنسبة للذكور أعلى مما هو عليه الأمر بالنسبة للإناث، أي: أن الآباء في البلدان الثلاثة أكثر تشدداً مع الذكور عند التقصير في الواجبات المدرسية. وقد يرجع هذا إلى أن الذكور أكثر تقصيراً من الإناث في الواجبات المدرسية حيث يلاحظ أن الإناث أحسن تحصيلاً واهتماماً بالدراسة من الذكور. وقد يرجع إلى اعتقاد الآباء بأن للذكور دوراً أكثر أهمية من حيث تحمل المسؤولية العائلية في المستقبل؛ ومن ثمّ فإن الاهتمام بدراستهم ينبغي أن يكون أكبر من الاهتمام بدراسة البنات. وتحتاج هذه النقطة إلى مزيد من الدراسات لتوضيحها قبل التسرع في وضع فرضيات أو تفسيرات في هذا المجال. ومن المؤكد أن تشدد الآباء في السلوك المخالف لتعاليم الدين أكبر من تشددهم في التقصير في الواجبات المدرسية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 50 12/13/10 12:33:09 PM

أما دراسة الفروق بين اتجاهات التقبل أو العقاب عند الأمهات باستخدام التوزيع الثنائي الحد (Binomial Distribution) فقد بينت أن الفروق كلها دالة عند 0.01 ماعدا في السلوك رقم 10؛ حيث الفروق غير دالة إحصائياً. وتدل هذه النتائج أن ردود أفعال الأمهات تتصف بإجراءات الضبط والعقاب أكثر من التقبل والتسامح.

بالرجوع إلى المقياس المستعمل لدراسة ردود أفعال الآباء والأمهات نحو تقبل أو عقاب سلوك الأبناء في البلدان الثلاثة، وعند حساب متوسطي ردود أفعال الآباء والأمهات (مجموع الفقرات العشر) حصلنا على النتائج الآتية:

أ- متوسط ردود أفعال الآباء من حيث التقبل أو العقاب في البلدان الثلاثة هو 32.68، بانحراف معياري قدره 7.16.

ب- متوسط ردود أفعال الأمهات من حيث التقبل أو العقاب في البلدان الثلاثة هو 33.03، بانحراف معياري قدره 8.10.

وبدراسة الفروق بين المتوسطين باستعمال اختبار ت (Paired t-test) اتضح أن الفروق غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على تشابه ردود أفعال الآباء والأمهات من حيث التقبل أو العقاب لسلوك الأبناء في البلدان الثلاثة واتجاهه نحو الضبط والعقاب أكثر من اتجاهه نحو التقبل والتسامح. وقد وجدنا علاقة إيجابية (باستعمال معامل ارتباط بيرسون) بين ردود أفعال الآباء وردود أفعال الأمهات ر= 0.55، وهي دالة عند 0.01.

ولكن تحليل ردود أفعال الآباء والأمهات تجاه أنماط السلوك العشرة المشار إليها أعلاه يبين أن الأمهات أكثر تقبلاً وتسامحاً من الآباء في بعضها؛ فقد تبين مثلاً من مقارنة ردود أفعال الآباء والأمهات نحو التقصير في الواجبات المدرسية (السلوك 1: التقصير في الواجبات المدرسية) أن الأمهات أكثر تقبلاً وتسامحاً من الآباء، حيث كانت قيمة ت= 9.29، وهي دالة إحصائياً عند 0.01. وكذلك الأمر بالنسبة لرد الفعل نحو السلوك رقم 10) اختيار شريك حياة يرفضه الآباء)، فقد كانت قيمة ت= 8.02، وهي دالة عند 0.01 مما يعني أن الأمهات أكثر تقبلاً من الآباء لاختيار شريك لا يرضى عنه الأولياء (الآباء والأمهات). وقد يكون سبب هذا التسامح ناتجاً عن قوة العاطفة عند الأمهات ورغبتهن في رؤية أبنائهن وبناتهن سعداء وسعيدات أكثر مما يرغبن في تطبيق التقاليد والعادات الاجتماعية في هذا المجال، ولكن هذا التصور غير مؤكّد، ويتطلب بحثاً معمقاً أيضاً، خاصة إذا عرفنا أن الأمهات يؤدين دوراً كبيراً في التنشئة الاجتماعية، وفي نقل التراث الاجتماعي للأطفال.

2- هل يميل اتجاه ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء إلى الثبات أو التذبذب في البلدان الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟ . إذا درسنا ردود أفعال الآباء من حيث الثبات أو التذبذب فإننا نلاحظ من خلال استخدام التوزيع الثنائي الحد (Binomial Distribution) أن جميع ردود أفعال الآباء تجاه أنماط السلوك العشرة المذكورة أعلاه تميل نحو الثبات بدلالة إحصائية 0.01 ما عدا ردود الفعل نحو السلوك رقم 3 (رد فعل الأب لطلب مساعدته في أمر ما)، وكذلك نحو السلوك رقم 5 (رد فعل الأب نحو السلوك العدواني).

ويتبين من خلال حساب متوسطي ثبات ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 51 12/13/10 12:33:09 PM

في البلدان الثلاثة أن متوسط ثبات ردود أفعال الآباء هو 27.43 بانحراف معياري قدره 9.40، ومتوسط ثبات ردود أفعال الأمهات هو 26.34 بانحراف معياري قدره 10.54، واتضح باستعمال اختبار«ت» أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ حيث ت= 5.10 باحتمال خطأ لا يتجاوز 0.01، وذلك لصالح الأمهات، أي: أن الأمهات أكثر ثباتاً في ردود أفعالهن من الآباء. وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وجدنا علاقة إيجابية بين ثبات ردود أفعال الآباء وثبات ردود أفعال الأمهات: ر= 0.67، وهي دالة عند 0.01. و بالإضافة إلى هذا، فقد وجدنا علاقات الارتباط الآتية:

أ- علاقة إيجابية بين ردود أفعال الآباء وثباتها: ر= 0.23 دالة عند 0.01.

ب- علاقة إيجابية بين ردود أفعال الأمهات وثباتها: ر= 0.19 دالة عند 0.01 .

3 - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء (التقبل أو العقاب) وثبات أو تذبذب هذه الردود نحو سلوك الأبناء في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟

أوضح تحليل التباين لردود أفعال الآباء من حيث التقبل أو العقاب نحو سلوك أبنائهم أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في البلدان الثلاثة؛ فقيمة ف = 3.41 ، وهي دالة عند 0.05، وتبين أيضاً أن الفروق في ثبات هذه الردود (عند الآباء) غير دالة إحصائياً.

وبينت مقارنة النتائج في البلدان الثلاثة باستعمال اختبار شيفيه (Scheffe) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في ردود أفعال الآباء نحو سلوك الأبناء بين الجزائر والكويت لصالح الجزائر، أي: أن ردود أفعال الآباء في الجزائر أكثر تقبلاً وتسامحاً من ردود أفعال الآباء في الكويت نحو سلوك الأبناء، وهي فروق دالة عند 0.05 بينما لم توجد فروق دالة بين الجزائر والسعودية وبين الكويت والسعودية في هذا المتغير.

4 - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الأمهات (التقبل أو العقاب) وثبات هذه الردود نحو سلوك الأبناء في البلدان العربية الثلاثة (الجزائر، السعودية، الكويت)؟.

لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ردود أفعال الأمهات من حيث التقبل أو العقاب نحو سلوك الأبناء في البلدان العربية الثلاثة، ولم توجد فروق في ثبات ردود أفعال الأمهات في البلدان الثلاثة. وقد تدل هذه النتيجة على تشابه ردود أفعال الأمهات نحو سلوك الأبناء من ناحية التقبل أو العقاب أكثر من تشابه ردود أفعال الآباء نحو سلوك الأبناء في هذه البلدان، وكذلك الأمر بالنسبة لثبات ردود الأفعال بدلاً من تقلبها وتذبذبها، حيث ظهر أن الأمهات أكثر ثباتاً وأقل تذبذباً من الآباء في ردود أفعالهن نحو سلوك الأبناء. ولعل هذه النتيجة مفاجئة للإدراك العام والاعتقاد السائد أن الأم أكثر تذبذباً من الأب في معاملة الأبناء والبنات. ولكنها قد تُفَسَّر منطقياً وواقعياً باعتبار الأمهات أكثر خبرة من الآباء في التعامل مع سلوك الأطفال بفعل تفاعلهن الطويل معهم خلال مختلف مراحل النمو التي يمرون بها، وكذلك الأمر مع «المراهقين في هذه الدراسة»، ومن خلال المعايشة اليومية للأطفال والمراهقين والتواصل المستمر معهم أكثر من الآباء الذين يقضون معظم أوقاتهم خارج البيت إما للعمل وللتسوق أو لمجالسة الأصدقاء والزملاء.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 52 12/13/10 12:33:10 PM

ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها وعلاقتها بالجنس:

بين تحليل التباين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء بحسب جنس الأولاد (ذكور أو إناث) في البلدان الثلاثة. ولكن توجد فروق دالة إحصائياً في ثبات أفعال ردود الآباء بحسب الجنس في البلدان الثلاثة، حيث إن التذبذب في المعاملة (ردود الأفعال) مع الذكور أعلى مما هو عليه الحال مع الإناث، حيث كان متوسط ثبات الردود مع الذكور 14.19 بانحراف معياري قدره 0.27 بينما متوسط درجة الثبات مع الإناث 13.22 بانحراف معياري قدره 0.27، وقيمة ت= 2.80، وهي دالة عند 0.01. أما بالنسبة للأمهات فلا توجد فروق دالة بين ردود أفعال الأمهات وثبات هذه الردود بحسب جنس الأولاد في البلدان الثلاثة.

المستوى التعليمي للآباء وتأثيره في ردود أفعالهم وثباتها نحو سلوك الأبناء:

بين تحليل التباين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء بحسب عدد سنوات التعليم. لكن هناك فروق دالة إحصائياً فيما يخص ثبات ردود الأفعال عند الآباء، حيث ف= 1.80 وهي دالة عند 0.05، كما وجدت علاقة ارتباط سلبي بين المستوى التعليمي للآباء وثبات ردود أفعالهم، أي: أن الآباء المتعلمين أكثر ثباتاً في ردود أفعالهم نحو سلوك الأبناء من الآباء الأقل تعليماً: ر= 0.16- وهي دالة عند 0.01. وإذا نظرنا إلى ردود أفعال الآباء وثباتها بحسب متغير التعليم فوق الثانوي، فإننا نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مختلف فئات التعليم ما فوق الثانوي.

وجدت فروق دالة إحصائيا في ردود أفعال الآباء وثباتها باختلاف المستوى التعليمي لهم؛ فقد بين تحليل التباين أن الفروق بين ردود أفعال الآباء (من حيث التقبل والتسامح والضبط والعقاب) في البلدان الثلاثة دالة، حيث ف= 6.06 باحتمال خطأ 0.01 كما أن هناك فروقاً دالة في ثبات ردود أفعال الآباء في البلدان الثلاثة، حيث ف= 3.96، وهي دالة عند 0.05، واتضح أيضاً باستعمال معامل ارتباط بيرسون أن هناك علاقة سلبية بين المستوى التعليمي للآباء وردود أفعالهم (من حيث التقبل والتسامح والضبط و العقاب)، حيث ر= 0.10-، وهي دالة عند 0.01 كما أن هناك علاقة سلبية بين ثبات ردود أفعال الآباء ومستواهم التعليمي، حيث ر= 0.12 – وهي دالة عند 0.01.

المستوى التعليمي للأمهات وتأثيره في ردود أفعالهن وثباتها نحو سلوك الأبناء:

لم يبين تحليل التباين وجود أي فروق دالة إحصائياً في ردود أفعال الأمهات من حيث التقبل أو العقاب، وفي ثباتها بحسب عدد سنوات التعليم كما بين تحليل التباين أنه لا فروق بين ردود أفعال الأمهات وثباتها بحسب متغير التعليم ما فوق الثانوي.

علاقة صف الطالب وردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها:

شارك في الإجابة عن مقياس المعاملة الوالدية طلاب وطالبات من صفوف التعليم الثانوي: العاشر والحادي عشر والثاني عشر بالنسب المذكور أعلاه. وقد بين تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء والأمهات والصف الدراسي

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 53 12/13/10 12:33:11 PM

الذي ينتمي إليه الأبناء.

ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها وعلاقتها بترتيب الأبناء:

لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء وثباتها وكون الابن أو البنت بكر العائلة في البلدان الثلاثة.

ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها وعلاقتها بعدد الأبناء:

بين تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الأمهات وثباتها، وكذلك بين ردود أفعال الآباء وثباتها وعدد الأبناء (الإخوة والأخوات بالنسبة للمشاركين في الدراسة) في العائلة.

المستوى الاقتصادي للعائلة بالمقارنة مع بقية الطلاب:

نظراً لاستعمال مقياس نوعي لتحديد المستوى الاقتصادي لعائلة المشاركين في ملء المقياس؛ فإن التقدير كان متروكاً للمجيب أن يحدد فيما إذا كان المستوى الاقتصادي للعائلة منخفضاً جداً، منخفضاً، متوسطاً، عالياً وعالياً جداً. وقد تبين من التكرارات المُحَصَّلة أن توزيع العينة في هذا المتغير قد كان على النحو الآتي:

1. منخفض جداً: 2.4 %. 2. منخفض: 1.7 %. 3. متوسط: 61.1 %.

4. عالٍ: 29.8 %. 5. عالٍ جداً: 5 %.

ويلاحظ أن أغلبية الطلاب والطالبات قد قدروا المستوى الاقتصادي لعائلاتهم بالمتوسط. ولم يبين تحليل التباين وجود أية فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها بحسب هذا المتغير في البلدان الثلاثة.

خلاصة:

من أهم نتائج هذا البحث الميداني عن ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء والبنات من حيث التقبل أو العقاب والثبات أو التذبذب في بيئة عربية ما يأتي:

1 ـ أغلب ردود أفعال الآباء والأمهات تميل نحو الضبط والعقاب.
2 ـ أعلى درجات الضبط والعقاب في ردود أفعال الآباء تتعلق بمخالفة تعاليم الدين والأخلاق، ثم بأي سلوك مع الجنس الآخر بشكل يخالف رأي الأب.
3 ـ الأمهات أكثر تقبلاً وتسامحاً من الآباء في تقبل سلوك الأبناء والبنات.
4 ـ معظم ردود أفعال الآباء والأمهات نحو سلوك الأبناء والبنات تتسم بالثبات.
5 ـ الأمهات أكثر ثباتاً من الآباء في ردود الأفعال نحو سلوك الأبناء والبنات.
6 ـ هناك فروق دالة إحصائياً بين ردود أفعال الآباء من حيث التقبل أو العقاب نحو سلوك الأبناء في البلدان الثلاثة.
7 ـ لا توجد فروق في ثبات ردود أفعال الآباء نحو سلوك الأبناء في البلدان العربية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 54 12/13/10 12:33:11 PM

الثلاثة.

8 - لا توجد فروق في ردود أفعال الأمهات نحو سلوك الأبناء وفي ثباتها في البلدان الثلاثة.

9 - لا توجد فروق في ردود أفعال الآباء في البلدان الثلاثة بحسب متغير جنس الأولاد (ذكور وإناث).

10 - توجد فروق في ثبات ردود أفعال الآباء نحو سلوك الأبناء في البلدان العربية الثلاثة بحسب متغير جنس الأولاد (ذكور وإناث).

11 - توجد علاقة بين المستوي التعليمي للآباء وثبات ردود أفعالهم نحو سلوك الأبناء؛ أي: أنه كلما كان المستوى التعليمي مرتفعا كان ثبات السلوك قوياً.

12 - لا توجد علاقة بين المستوى التعليمي للأمهات و ردود أفعالهن نحو سلوك الأبناء وثباتها.

13 - لا توجد فروق في ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها بحسب ترتيب الابن أو البنت.

14 - لا توجد فروق في ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها بحسب عدد الإخوة والأخوات.

15 - لا توجد فروق في ردود أفعال الآباء والأمهات وثباتها بحسب المستوى الاقتصادي للعائلة.

وأخيراً، فإن هذه النتائج قد تشكل فرضيات جديدة ينبغي فحصها في مختلف البلدان العربية باستعمال عينات أكثر تمثيلاً للمجتمعات الأصلية. ولعل الجمع بين استعمال الاستبانة والمقابلة الشخصية مع عدد من المشاركين في الدراسة قد يعطينا نتائج أكثر دقة ويزيل بعض الغموض الذي اكتنف نتائج بعض الفقرات، وخاصة تلك المرتبطة باختيار شريك الحياة التي جاءت عكس ما هو متوقع، وعكس بعض النتائج التي دلت على تشدد الآباء على الجوانب الدينية والأخلاقية أكثر من أي سلوك آخر؛ مما يدل على قوة العامل الديني في ضبط السلوك في البيئة الثقافية العربية.

المراجع:

المراجع العربية:

الشقيرات، محمد عبد الرحمن؛ والمصري، عامر نايل (2001). الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالوالدين، مجلة الطفولة العربية، 2(7)، 7 – 25.

العلي، مها (1999). إدراك الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة لأساليب العقاب الضابطة المتبعة من قبل أمهاتهم (دراسة مسحية في ضوء بعض المتغيرات في مدينة الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

الغصون، منيرة (1992). السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: كلية البنات، وزارة التربية والتعليم.

الكتاني، فاطمة المنتصر (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 55 12/13/10 12:33:12 PM

لدى الأطفال، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المحروس، فضيلة (2001). «رصد ظاهرة سوء المعاملة في البحرين»، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20 – 22 أكتوبر، البحرين: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

النيال، مايسة أحمد: التنشئة الاجتماعية (2002). مبحث في علم النفس الاجتماعي. قناة السويس: دار المعرفة الجامعية.

الهنداوي، علي فالح؛ الزغلول، رافع عقيل؛ البكور، نائل محمود (2003). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. رسالة التربية وعلم النفس، عدد 14.

حطب، زهير؛ مكي، عباس (1980). السلطة الأبوية والشباب، بيروت: مهد الإنماء العربي.

حلمي، إجلال إسماعيل (1999): العنف الأسري، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

حمزة، جمال مختار (1996). التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان. مجلة علم النفس، 39، 138 – 147.

سعيد، بتول غزال (1981). أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى تعليم الأبوين. رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد: جامعة بغداد.

سليمان، خالد؛ القضاة، خالد (2004). أساليب من التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال ـ دراسة على عينة من الأردن، مجلة الطفولة العربية، 5، 8 – 23.

سيف الدين، أميرة (2001). «سوء المعاملة وإهمال الأطفال: التجربة المصرية»، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20 – 22 أكتوبر، البحرين: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

شرابي، هشام (1984). الطفولة العربية ومعضلة المجتمع البطريكي، الكتاب السنوي الثاني، 13 – 40، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

طاهر، ميسرة كايد (1990). أساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية، سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الرياض: دار الهدى.

عشوي، مصطفى (2003). تأديب الأطفال في الوسط العائلي: الواقع والاتجاهات. مجلة الطفولة العربية، 16(4)، 9 – 38.

عشوي، مصطفى؛ دويري، مروان؛ العلي، مها (2006). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانويات. مجلة الطفولة العربية، 7(27)، 35 – 56.

محمود، أمان؛ وصابر، سامية (2003). مركزية الذات ووجهة الضبط و الحالة المزاجية لدى الأطفال المساء معاملتهم. مجلة الطفولة العربية، 15(4)، 36 – 70.

مرسي، أبو بكر مرسي محمد (2001): ظاهرة أطفال الشوارع: رؤية غير حضارية، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

وطفة، علي أسعد (2003). التربية إزاء تحديات التعصب و العنف في العالم العربي، مجلة الطفولة العربية. الكويت، 15(4)، 133 – 147.

المراجع الأجنبية:

Achoui, M. (2004). Family impact on students' motivation. Second International Conference on Administrative Sciences. Organized by King Fahd University of Petroleum and Minerals (KFUPM-Saudi Arabia), 19-21 April, 2004.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, **11, 56-95.**

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 56 12/13/10 12:33:12 PM

Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. Hoffman&L. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*, **Vol. 1. New York: Russell Sage.**

Bigner, J. (1994). Individual and family development: a life-span interdisciplinary approach. New Jersey: Prentice Hall.

Buri, J., Louiselle, P., Misukanis, T., & Mueller, R. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **14(2), 271-282.**

Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, **65, 1111-1120.**

Chao, R. (1997, February). Understanding the parenting style of immigrant Chinese. Paper presented at the conference for the Society for Cross-Cultural Research, St. Petersburg, FL.

Dwairy, M. (1998). Cross-Cultural Counseling: The Arab-Palestinian case. New York: Haworth press.

Dwairy, M. (2004a). Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcultural Psychiatry*, **41(2), 233-252.**

Dwairy, M. (2004b). Parenting styles and psychological adjustment of Arab gifted children. *Gifted Child Quarterly*, **48 (4), 275-286.**

Dwairy, M. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: association with psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, **37, 5, 616-626.**

Forward, S. (1989). Toxic parents: Overcoming their hurtful legacy and reclaiming your life. New York: Bantam Books.

Graziano, A., Lindquist, C., Kunce, L., & Munjal, K. (1992). Physical Punishment in Childhood and current Attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*, **7, 2, 147-155.**

Hill, N. (1995). The relationship between family environment and parenting style: a preliminary study of African American families. *Journal of Black Psychology*, **21(4), 408-423.**

Lamborn, S., Mants, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, **62, 1049-1106.**

Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, **44, 157-172.**

Marsh, V. (1995). Perception of physical abuse in African-American and European-American subcultures. Michigan State University. Department of psychology.

Qasem, F., Mustafa, A., Kazem, N. , & Shah, N. (1998). Attitude of Kuwaiti parents toward physical punishment of children. *Child Abuse and Neglect*, **22, 1189-1202.**

Randolph, S. M. (1995). African American children in single-mother families. In B. J.

Dickerson (Ed.), African American single mothers: understanding their lives and families. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rohner, R., Kean, J., & Covernoyer, D. (1991). Effects of corporal punishment, perceived Caretaker warmth, and cultural beliefs on the psychological adjustment of children. In St.Kttts. West Indies. *Journal of Marriage and the Family*, **53, 681-698.**

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1994). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, **63, 1266-1281.**

Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1998). Preschool in three cultures. New Haven, CT: Yale University Press.

Wenar, C. (1994). Developmental psychopathology: From infancy through adolescence. New York: McGraw Hill.

Whitfield, C. (1987). Healing the child within: Discovery and recovery for adult children of dysfunctional families. Deerfield Beach, FL: Health Communications.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 57 12/13/10 12:33:13 PM

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 58 12/13/10 12:33:18 PM

«بابا أعرف فيما تفكر!»
دور المعرفية الاجتماعية في تنمية الكفاءات التواصلية لدى أطفال الحضانة والرياض

أ.د. هشام خباش
منسق مسلك المساعدة الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس– المغرب

الملخص:

كما هو معلوم، لقد سيطرت على جل التوجهات السيكونمائية الكلاسيكية وبشكل قوي أسطورة الطفل بوصفه ذاتاً لا اجتماعية. ولتجاوز هذه الأسطورة استدعينا جملة من المعطيات الميدانية التي تفيد قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي وهو وليد، وعلى قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم وهو ما زال في سن الحضانة والروضة. وهذا يعني أن الطفل يمتلك في سن مبكرة عدداً من المهارات المعرفية الاجتماعية الضمنية. ومن هنا نتوقع أن استثماره الجيد لها سيجعله مستقبلاً يُحَسِّن من إنجازاته التواصلية.

كما سنحاول في نهاية هذه الدراسة البرهنة على فرضية مؤداها أن الإنسان كائن اجتماعي بشكل فطري، وأن دماغه قابل فطرياً للتفاعل مع محيطه الاجتماعي.

«Daddy, I know What You are Thinking!»
Social Cognition Role in Improving Communicative Capacities of Nursery and Kindergarten Children

Hicham Khabbache
Faculty of Arts and Human Sciences, Sais - Fez
hichamcogn_99@yahoo.fr

Abstract

As we know, the classical views of human development had been dominated by to the most pervasive myth in the social and the psychological sciences: the myth of the asocial infant.

In order to surpass this myth, we believe that the child as a neonate reveals in his activities a social relationship to his social environment. And in nursery and kindergarten ages, he demonstrates his ability to read the mental states of other agents (mentalizing) and to understand the means and the intentions of their emotions (empathizing). So, the child at a very early age possesses potential social cognition skills, and if we invest them properly we can improve his future social and communicative performance.

Moreover, in the last part of this paper, we attempt to prove that human in general is social being, and his brain is predisposed innately to interact with his social world.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 59 12/13/10 12:33:19 PM

مقدمة:

لا جدال في أن مطلع القرن 21 قد شـهد ثورة غير مسـبوقة للعلوم المعرفية؛ تجسدت في بزوغ تخصصات علمية حديثة منها: السوسـيولوجيا المعرفية، والسـيكولوجيا المعرفية، والأريكيولوجيـا المعرفيـة، وعلـم الاقتصـاد المعرفـي، والنورولوجيا المعرفيـة، والتربية المعرفيـة، وعلم الأديـان المعرفي، وأخيراً أصبحنا نتحدث عـن تخصص معرفي جديد وهو المعرفيـة الاجتماعيـة (Leslie & Onof , 2008). فمـا الجديـد الـذي قدمـه هذا الأخير للعلوم المعرفية؟

إن أهم التوصيات المنهجية التي خرجت بها المعرفية الاجتماعية، هي رفضها عزل حالات الفرد الذهنية والنفسـية عن محيطها الإيكوثقافي. فمعارفنا الذهنية هي معارف مجسـمة ، (Embodied Cognition),(Robbins, 2008; Smith, 2008; Smith,Elizabeth & Collins, 2009), أي: سياقية تختلف باختلاف طبيعة السياق الذي يباشره الفرد. ومن هنا فقد وضعت المعرفية الاجتماعية مسافة نقدية كافية بينها وبين المعرفية الكلاسيكية التي (Lecusay, Rossen & Cole, 2008) عزلت الذهن عن محيطه الثقافي، وجعلته سجين المختبرات كما أن ما يميز المعرفية الاجتماعية حذرها من التعميمات الجزافية ، التي انتهت إليها بعض نظريات علم الاجتماع في استقرائها، مثلاً، سلوك مجتمع بأسره اعتماداً على معطيات ملاحظة لدى عينة من الأفراد. وهذا لا يعني، بأي حال من الأحوال، رفض المعرفية الاجتماعية للتوجه الاجتماعي وانغماسها في التوجه الفردي القائل بالذات السيكولوجية، وإنما محاولة إمساك العصا من الوسط، أي: الجمع بين التوجهين: السيكولوجي والاجتماعي، ضمن رؤية تكاملية (Leslie & Onof , 2008).

ومن هنا سـنحاول في هذه الدراسـة تبيان تصـور المعرفية الاجتماعيـة لنمو الكفاءات التواصلية الاجتماعية وكيفية اشتغالها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- مـاذا نعنـي بميـدان المعرفيـة الاجتماعيـة، وما أوجـه علاقتـه بالكفـاءات التواصلية الاجتماعية؟
- بـأي معنى أكدت المعرفية الاجتماعية على توفرنا علـى كفاءات اجتماعية مبكرة ؟ وما محدودية الفرضية القائلة بكون الطفل ذاتاً غير اجتماعية، ومتمركزة حول ذاتها؟
- كيـف يقوم جهازنا العصبي بمباشـرة معرفتنـا الاجتماعية؟ وهـل معارفنا وكفاءاتنا الاجتماعيـة موضع نورومعرفيـاً أم موزعة؟ بمعنى هل يمكن الحديث عن سـيرورات ذهنية متخصصة في مباشـرة المعارف الاجتماعية وعن مناطق عصبية مسؤولة فقط عـن توليد المعـارف الاجتماعية؟ أم يتطلب الأمـر تدخلاً لسـيرورات معرفية متنوعة، وباحات عصبية عدة لإنتاج المعارف الاجتماعية وفهمها؟

1 ـ ميدان المعرفية الاجتماعية والكفاءات التواصلية، أية علاقة؟

يحيل ميدان المعرفية الاجتماعية إلى مختلف السـيرورات الذهنية والمعارف الاجتماعية التي نعمـد إليها لفهم كيفية التعامل مع محيطنا الاجتماعـي وكيفية التواصل مع الآخرين. وهذا يفترض تمكن الفرد في معرفيته الاجتماعية من العناصر الثلاثة الآتية:

1 ـ فهـم عواطـف الآخريـن وانفعالاتهـم[1] وحالاتهـم الذهنيـة ومعتقداتهـم ونواياهـم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 60 12/13/10 12:33:19 PM

ومقاصدهم.

2 - فهم الفرد لحالاته الذاتية الذهنية والعاطفية وقدرته على تمييزها عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية (Dimaggio, Lysaker, Carcione, Nicoló & Semerari, 2008).

3 - قدرته على بناء علاقة تواصلية بين ذاتية (Intersubjectivité) بينه وبين أفراد محيطه الاجتماعي، مبنية على المعارف التي استقاها من عملية رصده لأوجه التشابه والاختلاف بين حالاته الذهنية والعاطفية وحالات الآخرين الذهنية والعاطفية.

إن تمكن الفرد من المعرفية الاجتماعية يتطلب منه التوفر على كفاءة قراءة أذهان الآخرين، وكفاءة قراءة عواطف الآخرين (Baron-Cohen, 2003; Goldman & Sripada, 2005). وللتوضيح، فمن خلال تشخيصنا لمدى قدرة الفرد على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، نتمكن من معرفة مدى سلامة وظيفة التواصل الاجتماعي لديه. فمثلاً يلاحظ لدى حالات الأطفال المتوحديين خلل واضح المعالم في هاتين الكفاءتين ونفس الملاحظة يمكن الوقوف عندها لدى الفصاميين (Monestes, Villatte, A. Moore, Yon & Loas, 2008). وتشكل عمليات قراءة الذهن المكون المعرفي - وليس العاطفي - لنظرية النظريات؛ إذ من خلالها نتعرف على كل من حالات الآخرين الذهنية (مقاصد، نوايا، معتقدات، مخططات، استراتيجيات، أفكار ومعارف) وحالاتنا الذهنية الذاتية، كما نعتمدها للتنبؤ بتصرفات الآخرين. ففي الفصل الدراسي، على سبيل المثال، المطلوب من المدرس الجيد أن يتمتع بقدرة على قراءة أذهان تلامذته، أي: أن يكون بمقدوره التعرف على مواقفهم ومقاصدهم ونواياهم من المادة المعرفية المدروسة وتشخيص تصوراتهم حول تلك المادة (Frye, & Ziv, 2005) مما سيمكنه من تحديد مدى استعداد التلاميذ للتحصيل، ومدى نضج مستواهم المعرفي. إضافة إلى كشفه حدة التنافر المعرفي بين معتقدات التلاميذ الذاتية التي حصلوها خارج المدرسة والمادة المعرفية المدرسية. وهذا سيسمح للمدرس بتوقع تصرفات التلاميذ في الفصل إزاء المادة المدروسة. ومن هنا فإن لعملية قراءة الأذهان دوراً مهماً في إنجاح العملية التربوية بشكل خاص والعملية التواصلية بشكل عام (خباش، 2007).

ولا يفوتنا، في هذا السياق، أن نشير إلى أن التلميذ بدوره مطالب بتطوير قدراته على قراءة ذهن أستاذه، بمعنى أن عليه أن يكشف عن نوايا معلمه ومقاصده وتصوراته وأهدافه من المادة التي سيدرسها له.

إن اهتمام التلميذ بتطوير كفاءة قراءة ذهن معلمه، سينشط لديه عملية الاستدلال القياسي، والتي ستترجم إلى قيامه بمجموعة من التصرفات الذكية في الفصل كتوقعه الإجابات المناسبة قبل أن يعلن عنها المدرس (Ziv, Solomon, & Frye, 2008; Frye & Ziv, 2005) [2].

(1) الحديث عن اهتمام علم النفس المعرفي بسيرورات قراءة عواطف الآخرين وانفعالاتهم يجعلنا نقف عند واقعة مضمونها أن مفهوم الانفعال، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم العاطفة، قد همّش من طرف الباحثين في البدايات الأولى للسيكولوجية المعرفية على اعتبار كونه مفهوماً مزعجاً يسقطنا حتماً في ضرب من الذاتية العلمية، ويرجعنا إلى عدة مفاهيم مثافيزيقية ودينية، مثل النفس والروح. لكن التطورات المستجدة في حقل السيكولوجية المعرفية والتي تتمثل في الدفعة القوية التي قدمتها له فلسفة الذهن والعلوم العصبية مكنت من جديد من العودة إلى مفاهيم كانت تصنف ضمن قائمة السيكولوجية الميتافيزيقية، مثل مفهوم الوعي والعاطفة والانفعال، وذلك من خلال منظور سوسيومعرفي (Engel, 1994; Rimé & Scherer, 1993).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 61 12/13/10 12:33:20 PM

إضافة إلى ما سبق تحيل عمليات قراءة العواطف إلى قدرة الفرد على التعرف إلى انفعالات الآخرين ودلالاتها العاطفية. زد على ذلك، قدرته على توقع انفعالاتهم وفقاً لنوعية السياق الذي يواجهونه، وتمكنه من الإحساس بعواطفهم من خلال تحريضه للانفعال المناسب للوضعية الانفعالية التي يعيشونها. بتعبير آخر، انخراطه مع الآخرين في ضرب من التشاركية العاطفية، وذلك من خلال تمكنه من التعاطف مع الآخرين، ومشاركته لوجداناتهم وتقمصه لحالاتهم العاطفية (Goldman, 2005).

حري بالذكر، في هذا الصدد، أن قراءة عواطف الآخرين تفترض توفر الفرد على كفاءات تمييزية وتفييئية للعواطف والانفعالات. بمعنى تمييز انفعال عن آخر، وإحالته إلى الحالة العاطفية التي تناسبه؛ مثلاً إحالة وجه عبوس لحالة الغضب، أو إحالة وجه مبتسم لحالة الفرح. لكن عندما يتوافر الفرد على مهارات عالية الجودة في قراءة انفعالات الآخرين يكون بمقدوره فهم وضعيات تواصلية توهيمية، ومباشرتها كتمييزه بين وجه جدي في قوله الحقيقة ووجه مخادع (Dimaggio et al., 2008). وهذا يعني أن الكشف عن دلالات الانفعالات، وقرنها بالحالات العاطفية التي تناسبها ليس بالأمر السهل؛ إذ يتطلب كفاءات متقدمة لقراءة العواطف: فجبهة وجه مجعدة لا تعني أن صاحبها غاضب وإنما يعني ذلك أنه قد يكون في وضعية تركيز لمعالجة مسألة ما. ولعدم السقوط في هذه الوضعيات الخلطية المطلوب من الفرد المعرفة الجيدة بطبيعة السياق الذي يوجد فيه الآخرون فضلاً عن معرفته بسوابقهم وميولاتهم. وهذا سيشكل لديه معارف اجتماعية أساسية للاستدلال عن حالات الأشخاص الذهنية والعاطفية (Beer & Ochsner, 2006).

إن رغبة الإنسان في فهم أذهان الآخرين تحثه على الكشف عن الأسباب والدواعي التي أدت بهؤلاء إلى أن يعيشوا هذه الحالة العاطفية أو الذهنية دون أخرى، وهنا يتعامل الفرد في تواصله مع الآخرين كباحث في علم النفس الاجتماعي؛ إذ نراه يجتهد في محاولته رصد طرائق تفكيرهم، وتبين دلالات انفعالاتهم. والسؤال المطروح علينا في هذا الصدد: لماذا نشبه الفرد في أثناء محاولته الكشف عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية بالباحث في علم النفس الاجتماعي؟

يجيبنا هيدر (Heider, 1958) في كون الإنسان يعتمد في إدراكه لمحيطه الاجتماعي على نفس الأسلوب المتبع من طرف الباحث في العلوم الطبيعية في دراسته للميدان الايكولوجي، إذ تحركه نزعتان أساسيتان. تتجلى الأولى في إصراره على إبراز مدى تماسك المحيط الاجتماعي واستقراره وانسجامه. فالعالم الاجتماعي في اعتقاده مثله مثل العالم الفزيقي محكوم بقوانين وأسباب لا مخرج له منها: فأي انفعال هو نتيجة حتمية لحالة عاطفية ما، ووراء كل حالة عاطفية سبب وجيه، إما نفسي داخلي أو اجتماعي / بيئي خارجي. ومن هنا فالمرء يعمل بشكل مستمر على إسناد النتائج إلى أسباب، وعلى تفييء حالات الآخرين العاطفية والذهنية ضمن قوائم ذهنية تجمع عناصر كل منها سمات

(2) ونود التوضيح في هذا الصدد أن المطلوب أحياناً من الطالب في وضعية الامتحان ليس مدى مسايرة إجاباته لسلم التنقيط، وإنما مدى انسجام تلك الإجابات مع معتقدات المصحح وتصوراته وأفكاره. وهكذا كلما كان الطالب قادراً على قراءة ذهن المصحح، كان هذا الأخير أكثر تعاطفاً معه في أثناء تقويمه لإنجازه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 62 12/13/10 12:33:20 PM

وخصائص مشتركة.

إضافة إلى ما سبق، يميل الإنسان إلى صياغة الفرضيات حول حالات الآخرين العاطفية والذهنية، كما يعمل بشكل مستمر ودؤوب على التحقق من مدى مصداقيتها بتتبعه تصرفات الآخرين، والتعرف على أساليب تعاملهم وطرائق تواصلهم. وفي الأخير سيحاول الإبقاء فقط على الفرضيات المنسجمة مع ملاحظاته، ومع ما جمعه من معطيات ميدانية. وضمن هذا السياق يمكن فهم مضمون العبارة الآتية الشائعة التداول: «كنت أظنه شخصاً منغلقاً على نفسه، منعزلاً عن الآخرين، وإذا بي أجده شخصاً منفتحاً واجتماعي جداً».

ونود التنبيه هنا إلى أن الإنسان يميل في الكثير من الأحيان، وبشكل جزافي إلى إسناد الدلالات والمعنى لمختلف حالات الآخرين العاطفية والذهنية، وذلك لكي يبدو له عالمه الاجتماعي أكثر وضوحاً وتماسكاً وأكثر تحديداً ودقة، وأقل غموضاً وغرابة وخالياً من التشويش والانتظام (Heider, 1944). وتأسيساً على ذلك، يبدأ في الاعتقاد بكونه قادراً على الإحاطة بمختلف المتغيرات المؤثرة في عالمه الاجتماعي، وفي كيفية سيره. وهنا تبرز نزعة ثانية لدى الإنسان غايتها التحكم في العالم الاجتماعي والتنبؤ بمستقبله، وعليه يمكن وسم الإنسان في عمله الدؤوب على ابتكار تصورات اجتماعية جديدة ومفاهيم اجتماعية ذاتية (Self concept) بعالم الاجتماع الوضعي. فهو مهووس بالبحث عن الأسباب الكامنة وراء تصرفات الآخرين؛ إذ يرجعها إما لأسباب إثنية أو بيئية أو مجتمعية أو نفسية، ويحولها إلى قوانين وقواعد، ويعممها على فئات من الناس. ويعد من خلال ذلك قاعدة من المعطيات والبيانات يعتمدها في الكثير من الأحيان للفهم والتنبؤ بتصرفات أشخاص جدد على فضائه الاجتماعي(Fiske & Taylor, 1991).

لكن مع ذلك تظل تصوراته في علم النفس الاجتماعي توسم بالنظرية الاجتماعية الساذجة؛(Ross, 1977; Hirschfeld, 1995)[3] لكونها تنبني على نوع من التداخل بين الذات والموضوع. فالإطار المرجعي التفسيري والتنظيري الذي يعتمده الفرد في دراسة لمحيطه الاجتماعي هو ذاته وأناه. فذاته تشكل قاعدة بيانات أساسية لمعرفة الآخرين (Meltzoff, & Brooks, 2007)، فهو يلجأ في البداية إلى نوع من الاستبطان الداخلي يتمثل في قيامه بفحص دقيق لأحاسيسه وعواطفه ومعارفه حول ذاته وحول تجاربه الخاصة؛ ليشكل بذلك سنداً معرفياً يمكنه من الاستدلال على مقاصد الآخرين ونواياهم، ومن فهم انفعالاتهم وحالاتهم العاطفية (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004). وفي السياق ذاته يقربنا الفيلسوف مالبرانش من أطروحة العودة للذات لمعرفة الآخرين من خلال تقديمه المثال الآتي: مادمتُ أجد نفسي عاجزاً عن الخروج من ذاتي وولوج ذوات الآخرين فإنني ألجأ إلى عملية القياس بواسطة المماثلة للتمكن من معرفتهم

(3) نود أن نوضح بكون النظريات التي يعتمدها الأفراد لتفسير مجالهم الاجتماعي وطبيعة العلاقات التي تحكمه، يطلق عليها اسم النظريات الاجتماعية الساذجة (Naive social theory)، أو النظريات الاجتماعية الشعبة (Folk social theory) (خباش، 2007). والملاحظ أن هؤلاء الأفراد يلجأون مثل عالم الاجتماع الوضعي إلى مجموعة من القوانين التي استخلصوها من عالمهم الأيكلوجي ليعمموها على عالمهم الاجتماعي. فأطفال سن السادسة مثلاً من خلال نظريتهم البيولوجية الساذجة التي تفيد بأن مختلف الكائنات الحية تتضمن جوهراً ثابتاً غير مرئي وغير متبدل (Unseen essence)، يشكل هويتها بوصفها هوية ثابتة، وإن تغير شكلها (فاليرقة تظل يرقة، وإن أضحت فراشة وشجرة التفاح تظل شجرة التفاح على الرغم من أنها غرست في حديقة للأجاص)؛ يعملون على تعميم هذا المبدأ على نظريتهم الاجتماعية الساذجة. فهم يرون أن الفتاة الصغيرة التي نشأت في وسط ذكوري ستتصرف عندما تكبر كامرأة. والطفل الأسود الذي نشأ وسط البيض سيتصرف كرجل أسود، والطفل البراهمي الذي تربى مع المنبوذين سيتصرف عندما يكبر كبراهمي (Sperber & Hirschfeld, 2004).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 63 12/13/10 12:33:21 PM

(Statler, Jacobs & Roos, 2008). وتتلخص في كون الآخر، مثلاً، مادام يهتم بي كثيراً فهو قطعاً يحبني؛ إذ سبق لي أن اهتممت بالآخرين بهذا الشكل فكنت، بالطبع، أحبهم. إنها تجارب داخلية سبق لي أن عشتها. لكن بحسب نفس الفيلسوف تظل عملية القياس بواسطة المماثلة دائماً تمثل إجراء افتراضياً وتخمينياً لا يوصلنا إلى نتائج يقينية (Malebranche, 1674). إن هذا التمركز حول الذات الذي يشكل أسلوباً لا حياد عنه لمعرفة الآخر يجعل السواد الأعظم من الناس يعملون على إسقاط عواطفهم الشخصية على الآخرين لمعرفتهم. وهنا نكون في خضم نظرية المحاكاة (simulation theory)، والتي تفيد أن هناك اعتقاداً راسخاً في أذهاننا مستوحى من التشابه البيولوجي القائم بين أفراد النوع البشري ومضمونه: أن حالات مختلف الأشخاص الذهنية ومعتقداتهم وعواطفهم متشابهة. ومن ثمَّ فإن فهمي لذهن الآخر لا يتحقق إلا برجوعي إلى نظامي الذهني والعاطفي. بمعنى لفهم الآخر على قياس حالات الآخر الذهنية والعاطفية على حالاتي الذهنية والعاطفية؛ وذلك اعتماداً على استراتيجية التفكير في الذات (Self-reflection strategy)، والتي تتلخص في ضرورة تعرفي أولاً على ذهني وعلى مختلف حالاتي الفكرية والعاطفية وإدراكي لتمظهراتها السلوكية والانفعالية. ومن هنا عليَّ القيام بنوع من الاستبطان الداخلي (Introspection)، وبعد ذلك عليَّ العمل على إسقاط (Projection) تصوراتي حول ذاتي على الآخرين؛ لكي أستطيع فهمهم ومعرفة نواياهم ومقاصدهم. وبصورة أوضح يقوم عادة المرء بطرح السؤال الآتي لفهم تصرفات الآخرين: ماذا كنت سأفعل لو كنت في نفس وضعية الآخر وأواجه نفسه ظروفه؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ستمكنني من تفهم أوضاع الآخر، وتفهم الكيفية التي سيتصرف بها (Apperly, 2008).

لكننا لا نلجأ لاستراتيجية التفكير في ذواتنا لفهم حالات الآخرين الذهنية، وتوقع مقاصدهم ونياتهم إلا إذا اعتبرناهم شبيهين بنا وقريبين منا. وفي حالة ما إذا غربناهم عنا فإننا نركن في حكمنا عليهم إلى مصادرات جاهزة، وآراء شائعة، وتصورات نمطية (Stereotype opinion).

إن تغليب الأحكام النمطية (Stereotype judgment) عن الإجابات القياسية هي سلوكيات يمكن ملاحظتها، بوضوح، ضمن سيكولوجية الجماعات. بحيث يكون الأشخاص الذين يعتمدون استراتيجية المحاكاة (Simulation strategy) في تعاملهم مع أفراد جماعتهم بحكم كونهم يشاركونهم في ذاكرتهم المشتركة كثيرين (Mémoire partagée) (Candau, 2005)؛ لهذا نجدهم يستدعون تاريخهم الشخصي، وتجاربهم الذاتية، ومعاناتهم السابقة لتفهم ظروف أفراد جماعتهم والتعاطف معها. وفي المقابل يعتبرون من هم خارج جماعتهم (Out-group) غرباء عنهم، ويعتمدون استراتيجية الازدراء (Derogatory strategies) في تعريفهم لهم؛ إذ يلغون عنهم أحياناً أي دلالة إنسانية، ويعتبرونهم مجرد موضوعات (Apperly, 2008: 281).

بناء على ما سبق، ندرك أن الإنسان لا يرغب في استنفار سيرورات ذهنية تتطلب مجهوداً معرفياً كبيراً عندما يتعلق الأمر بتعرفه على شخص، يعتبره غريباً عنه. فهو لا يستدعي استراتيجيه التفكير في الذات (Self-reflection) لفهم حالات الآخر الذهنية والعاطفية، ولا يشغل عمليات ذهنية مركبة مثل عملية الاستدلال على حالات الآخرين الذهنية والعاطفية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 64 12/13/10 12:33:22 PM

قياساً على حالاته الذاتية. وإنما يركن إلى إجابات جاهزة، وأحكام مسبقة، وتصرفات نمطية في تفسيره لتصرفات هذا الآخر الغريب (Ames, 2004; Dimaggio et al., 2008). فمثلاً، في وضعيات مشحونة بالخوف والعدائية (fearful activation) يعمد عدد من الأشخاص ذوي الأصول الأروبية إلى إسناد، وبشكل متسرع وتعسفي بعض التصرفات العدائية إلى العرب والسود (Hugenberg & Bodenhausen, 2004)، كما أننا نميل بدورنا في حياتنا اليومية إلى تفسير تصرفات أشخاص، غير مرغوب فيهم، بإرجاعها إلى سمات ثابتة في شخصيتهم، وليس إلى عوامل سياقية، ولا إلى أسباب موضوعية. ففي حواراتنا اليومية نلاحظ، في الكثير من الأحيان، سيطرة واضحة المعالم لهذا النمط من الإجابات على تعابيرنا: كقولنا: إن فلاناً غاضب لأن طبعه دائماً غاضب، بدل قولنا: إنه غاضب لكونه يمر بظروف صعبة (Idson & Mischel, 2001).

وخلاصة القول: إن تمكني من معرفة ذاتي تشكل أساس معرفتي بالآخر، وقدرتي على معرفة الآخر، تمثل بدورها عماداً لمعرفتي بذاتي.

وتأسيساً على هذه الخلاصة كشفت ساكس ومعاونوها (2006) عن علاقة تضايف دالة بين عملية التفكير في الذات من خلال ذاكرة السيرة الذاتية (Autobiography memory)، وكفاءة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. فالأشخاص الذين يرجعون إلى سيرهم الذاتية، ويفكرون فيها أقدر من غيرهم على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، كما أن الأشخاص الموفقين في مهام قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم أكثر وعياً بذواتهم (Self-awareness) من غيرهم (Saxe, Moran, Scholz & Gabrieli, 2006). فالفصامي مثلاً لديه صعوبات في تذكر تاريخه الشخصي، مما يؤثر سلباً على عمليات فهمه لأذهان وعواطف الآخرين (Corcoran, 2001; Corcoran & Frith, 2003). زد على ذلك، أن الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia)[4] يعانون بدورهم من صعوبات في قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، بينما الأشخاص القادرون على توصيف حالاتهم العاطفية والذهنية الداخلية يتمتعون بكفاءة متقدمة لقراءة أذهان وعواطف الآخرين (Parker, Prkachin & Prkachin, 2005)، والغريب أنهم لا يتأثرون كثيراً بانفعالات الآخرين المؤلمة، مقارنة بحالات الحبسة المزاجية، لكونهم قادرين على إدراك أصل الانفعال، واستبصار الأسباب الكامنة وراءه. الشيء الذي مكنهم من وضع مسافة تحليلية نفسية واعية - بمعناها الفرويدي - بينهم وبين الحالة التي تعيش ذاك الأنفعال، ومن ثمَّ التخلص من أي تأثير محتمل له على ذواتهم (Moriguchi, Ohnishi, Lane, Maeda, Mori, Nemoto, Matsuda & Komaki, 2006).

وفي ذات السياق نود الإشارة إلى أن الإنسان يلجأ إلى استراتيجية الإسقاط الاجتماعي (Social projection) (Allport, 1924)، أو الإسقاط ضمن المجموعة (Ingroup projection) لمعرفة الآخرين. فهو يعتقد أنه هو أنموذج الجماعة (Prototypical) التي ينتمي إليها، ومن ثَمَّ فإن أغلب أفرادها عليهم مشاركته سمات شخصيته وخصائصها. وبناء على هذا المعطى، فهو يلح على أن يفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية من خلال

(4) يعرف الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia) بكونهم غير قادرين على التفكير في ذاتهم، ولا يستطيعون وصف حالاتهم النفسية الداخلية وعواطفهم وأحاسيسهم الذاتية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 65 12/13/10 12:33:23 PM

حالاته الذاتية (Sindic & Reicher, 2008).

2. الكفاءات الاجتماعية المبكرة ومحدودية فرضية تمركز الطفل حول ذاته (Egocentrism):

2 ـ1 - مصادرة الطفل بوصفه ذاتاً غير اجتماعية في السيكولوجية الكلاسيكية:

تشكل بنية الطفل الذهنية، بحسب التصور العام الذي حكم السيكولوجية الكلاسيكية الطرف النقيض لبنية الراشد الذهنية. فالراشد، بحسب الأدبيات السيكولوجية الكلاسيكية، ذات عقلانية تتمتع بالقدرة على التجريد والتخطيط والتنظير وبناء معارف وتصورات تتميز بتماسكها وانسجامها، بينما الطفل في سنواته الأولى ليس إلا ذاتاً حسية حركية، ترتقي لاحقاً لتصبح ذاتاً إجرائية ينحصر دور نظامها المعرفي في تشغيل العمليات المشخصة دون عن العمليات المجردة. وتعتمد، هذه الذات الإجرائية، في صياغتها لمعارفها وتمثلاتها على مبدأ هنا والآن (Here–and–now)، ففحوى تمثلاتها لا يخرج عن كونه مجرد انعكاس مباشر للمعطيات المستدخلة من المحيط الخارجي.

وهكذا، فمعارف الطفل، سواء في المرحلة الحسية الحركية أو الإجرائية، يشوبها التشويش وعدم الانتظام، كما تتخلل نشاطاته الذهنية إيقاعات من الارتباك والتذبذب (Buzzing). إن سلوك الطفل المعرفي هنا يشبه إلى حد كبير سلوك متعلم مبتدئ يكتفي بترديد معلومات حصلها من مادة معرفية جديدة دون أن يضفي عليها أية بصمة إبداعية (Meltzoff, 2002).

وحريّ بالتذكير أن هذا التصور أصبح عرضة للنقد والمراجعة من طرف عدد من الباحثين في علم النفس المعرفي، وذلك بناء على ما توصلوا إليه من نتائج ميدانية تفيد كون الطفل يتوافر في سن مبكرة على كفاءات معرفية متنوعة تجريدية وتنظيرية ووظيفية الشبيهة إلى حد ما بتلك التي يتوافر عليها الراشدون (انظر: خباش، 2007أ؛ 2007 ب؛ أحرشاو وخباش؛ 2005).

ونود التنبيه، في هذا الصدد، إلى أن هذا المنحى الاستصغاري لكفاءات الطفل الذهنية لم يقتصر على الكفاءات المعرفية فقط، وإنما شمل الكفاءات الاجتماعية التواصلية. فقد سيطرت على كل من فرويد وبياجيه وسكينر أسطورة الطفل بوصفه ذاتاً لا اجتماعية (The myth of asocial infant) (Meltzoff & Brooks, 2007: 150).

فإذا ما عدنا إلى نظرية التحليل النفسي فإننا نجد أن فرويد قد ميز بين الولادة البيولوجية والولادة السيكولوجية، معتبراً النظام النفسي لدى الطفل الوليد، لم ينضج بعد، ولازال حبيس الولادة البيولوجية الغريزية الخالية من التفاعلات التواصلية البتينذاتية (Freud 1911; Mahler, Pine & Bergman, 1975)، فهو مثله مثل الكتكوت الذي لم يخرج من البيضة (Unhatched chick) تحاصره قشرتها (Inside shell)، وتمنع عنه أي تفاعل اجتماعي مع المحيط الخارجي. إنه يعيش في عالم توحدي (Un monde autistique)، يسوده مبدأ اللذة بدلاً عن مبدأ الواقع، بحيث إن كل حاجياته تحققها له أمه. وهو يلجأ عند غيابها إلى الاستيهام والتخيلات ليحقق تلك

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 66 12/13/10 12:33:24 PM

الحاجيات (Freud, 1911: 220).

أما فيما يخص نظرية بياجيه السيكوتكوينية؛ فقد رفضت اعتبار الطفل ذاتاً سيكولوجية ومحلية، مؤكدة على كونه ذاتاً إبيستيمية وشمولية. بمعنى أن الأطفال مهما اختلفت مجتمعاتهم يعرفون نفس الإيقاعات النمائية، ومحكومين بنفس البنيات المعرفية، كما أن الميادين الذهنية لنفس الطفل، مهما اختلفت مكوناتها المعرفية، فهي تنمو وفقاً لمسار نمائي نمطي؛ خطي ومطرد (خباش، 2004؛ أحرشاو والزاهر، 1997؛ عنيمي، 1999). إلا أن في بداية التسعينيات من القرن الفارط أصبح عدد من الباحثين ينتصرون لفرضية الطفل بوصفه ذاتاً سيكولوجية تعرف فروقاً بين فردية وضمن فردية وبين سياقية وبين ثقافية في نموها وفي كيفية اشتغال أنظمة معارفها (Inhelder, 1989; Inhelder & Cellérier, 1992; Yan & Fischer, 2002; Khabbache, 2007). لكن ما يهمنا هنا أن نظرية بياجيه التكوينية لم تكتف بسحب صفة الذات السيكولوجية عن الطفل فقط، وإنما رفضت اعتباره، كذلك، ذاتاً اجتماعية. وهنا يلتقي بياجيه كلياً مع فرويد. وتبقى أوجه الاختلاف بين الباحثين في نوعية الاستعارة التي اعتمدها كل منهما في توصيف ذات الطفل اللا الاجتماعية. فقد لجأ فرويد إلى وصف بيولوجي معتبراً أن نظام الوليد النفسي ما زال نظاماً بيولوجياً وغريزياً، بينما استعار بياجيه من الفلسفة مصطلح الذاتية الوحيدة (Solipsism)؛ مؤكداً على أن سيكولوجية الطفل صغير السن هي سيكولوجية مشبعة بالنزوع نحو الذاتية الوحيدة. ومن هنا، بحسب بياجيه، يولد الطفل محكوماً بضرب من التفكير التوحدي (Pensée autistique)، ينتقل بعده إلى مرحلة التفكير المتمركز حول الذات، ليرتقي فيما بعد إلى مرحلة التفكير الاجتماعي والعقلاني (Piaget,1924). فقدراته في مرحلة التفكير التوحدي لا تتجاوز القيام ببعض الأفعال الانعكاسية، وذلك من قبيل فعل ارتشاف الثدي وفعل الإمساك. وحتى الأشخاص الذين ينتمون لمحيطه الاجتماعي يستوعبهم من خلال خطاطاته الحسية الحركية على اعتبار أنهم أشياء وموضوعات لا غير، كما أنه لا يستطيع الفصل بين ذاته والعالم الخارجي. فهو يتصور على أن كل مكونات العالم الخارجي من أفراد وموضوعات هي امتداد لذاته (Piaget, 1954: 352–355). وحتى بعد 18 شهراً من ولادته؛ أي: في مرحلة العمليات المشخصة أو إبان مرحلة التفكير المتمركز حول الذات، فإن هذا الأخير ليس باستطاعته الانخراط مع الآخرين في علاقات تواصلية بين ذاتية واضحة المعالم، لكون تلك العلاقات تفترض قدرته على قراءة عواطف الآخرين وأفكارهم. بمعنى قدرته على افتراض أن وراء سلوكات الآخرين وانفعالاتهم تتوارى حالة عاطفية وذهنية. لكن خطاطات مرحلة العلميات المشخصة تلزمه أن يكون واقعياً، وأن يؤمن بما هو ملموس ومحسوس فقط. ومن هذا المعطى، فهو يرفض وجود حالات عاطفية وذهنية تحرك سلوكاتنا وانفعالاتنا. زد على ذلك، أن نشاطه الفكري واللغوي يوسم بالتمركز حول الذات.فإلى حدود سن السابعة؛ يلاحظ أن الطفل عندما يتحدث فهو في الغالب لا يتحدث إلا عن نفسه. ولا يحاول أن يضع نفسه في مكان الآخرين ليتفهم ظروفهم، ويستوعب وجهة نظرهم. وفي أثناء كلامه لا يكترث كثيراً ما إذا ما كان الآخرون ينصتون إليه، و ما إذا كان قادراً على التأثير فيهم. إن كلامه هذا يأخذ شكل منولوغ (Monologue) شبيه بمونلوغ الممثل على خشبة المسرح، وبمعنى أوضح، إن الطفل يتكلم مع نفسه وليس مع الآخر، كأنه لا يوجه كلامه لأحد، أو كأنه يفكر بصوت عال.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 67 12/13/10 12:33:25 PM

ويبـرز التفكير المتمركز حول الـذات بوضوح لدى الطفل في طرائـق لعبه، ففي الألعاب الجماعيـة نجـده لا يعيـر أي اهتمام لقواعـد اللعبة التي علـى الجميع أن يلتـزم بها، وإنما يبني قواعده الخاصة به. وعندما يطلب منه، أحياناً أن يشـارك أحد أقرانه في اللعب بشكل جماعـي فهو لا يكترث بـه ويميل للعب لوحده. وحتى قَصْديَّة اللعـب والمتمثلة في الدخول في منافسـة مع الآخر من أجل الربح أو الخسـارة غير ورادة لديه؛ إذ يلاحظ أن كل الأطفال، يظنـون أنهـم هم الرابحون في اللعبة الجماعية. وهذا يعنـي أنهم غير واعين بأن اللعب هو عملية تشاركية وتنافسية مع الآخرين (Piaget, 1932: 12).

وفي نهاية سـن السـابعة وبداية سـن الثامنة تبدأ معالم التفكيـر الاجتماعي لدى الطفـل بالاتضاح. بحيث يصبـح بمقدوره تبادل الأفكار مع الآخريـن والتعاون معهم لإنجاز عمل مشترك، والاستخدام الملائم للأفعال التالية في أثناء عملية التواصل: أن أطلـب (Je demande) وآمـر (J'ordonne) وأخبـر (J'informe) وانتقـد (Je critique) وأطرح الأسئلة(Je pose des questions) وأتوعد (Je menace)، (Piaget, 1923).

يلتقي سكينر (Skinner, 1983)، ممثل المدرسة السلوكية، مع كل من فرويد وبياجيه فـي تصورهما للطفل بوصفه ذاتاً غير اجتماعية. فمن بين المعوقات، بحسـب سـكينر، التي تحـول دون القيام بدراسـة علميـة دقيقة لسـيكولوجية الأطفال كون هـؤلاء يمثلون ذواتاً غير تواصلية ولا اجتماعية. ومن هنا سـنرتكب خطأ منهجياً فادحاً بطرحنا السـؤال الآتي: كيـف ينخرط الطفل مع الآخرين في علاقـات بين ذاتية؟ لكونه أصلاً غير مدرك لطبيعة تلك العلاقـات. فهـي تظل فكرة غير قائمة في ذهنه. إن ما يتوافـر عليه الطفل آليات بدائية تأخذ شـكل أدوات كشـافة (Des détecteurs) تحفزه على اسـتدخال جملة مـن المعطيات من محيطه الاجتماعي. بمعنى أن الطفل عبارة عن مسـتقبل سلبي يتأثر بمحيطه دون أن يؤثر فيه.

إجمالاً، يؤكد سـكينر أن المعرفة الاجتماعية / بين الذاتية هي نتيجة لسيرورة النمو، ولا تمثل بأي حال من الأحوال الأساس الذي تقوم عليه هذه السيرورة ولا نقطة انطلاقها. فمهمة الوسـط الاجتماعي تتلخص في تشكيل العلبة السوداء وإعادة برمجتها ليصبح الطفل ذاتاً اجتماعية.

إذا كان المناخ العام السـائد في حقل السيكولوجية الكلاسيكية قد انتهى إلى اعتبار الطفل ذاتاً لا اجتماعية، فإن والون Wallon وفيكوتسـكيVygotsky ، شكلا، بدون منازع، اسـتثناءً وتميـزاً في تأكيدهما على انخـراط الطفل، في مرحلـة (قبل لغوية)، فـي علاقـات (بين ذاتية) مع الآخريـن (Van der Veer, 1996). لهـذا يمكن اعتبار الخلاصـات العلميـة التـي خرج بهـا كلا الباحثين مرجعـاً نظرياً لعدد من الدراسـات الحديثـة التي توصلت إلى كـون الطفل ذاتـاً اجتماعية تتوافر على كفـاءات تواصلية مبكرة(Meltzoff & Brooks, 2007 ; Nadel, 2001).

فمنـذ 1925 ووالـون (Wallon,1925) يدافـع عن فكرة مؤداهـا أن الطفل ذات اجتماعية كماهية وكضرورة «L'enfant est social par essence et par nécessité»؛ فهو قادر في سن مبكرة على التمييز بين ذاته والآخرين. وهذا يؤهله إلى الانخراط في في العمليات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 68 12/13/10 12:33:25 PM

التواصلية بين الذاتية، آخذاً في الحسبان كونه ذاتاً مستقلة ومتفردة عن محيطه الاجتماعي. ومن هنا فهو يصر على أن يتواصل مع الآخر كفاعل في تلك العملية، وليس كمنفعل سلبي يتأثر بها دون أن يؤثر. إنه يلح على أن يعترف به الآخرون، بخاصة الكبار، أن له دوراً مهماً في أيه علاقة (بين ذاتية). ويبدو ذلك جلياً من خلال أزمة الغيرة، والتي تظهر لديه بوضوح بين شهره السابع والتاسع: فعندما يجد شخصين يتواصلان فيما بينهما أو يهتمان ببعضهما البعض، ولا يعيرانه أي اهتمام، فإنه يعمل جاهداً على الانخراط في تلك العلاقة ولو كمتطفل (Intrus)، ويطالب بإلحاح شديد أن توجه إليه الأنظار، وذلك عن طريق ما يسميه والون بالمنافسة النشيطة (rivalit active)، والتي تتمظهر على شكل تصرفات عدوانية تجاه ذاته (Auto agression) مثل قيامه بشد أذنيه (Se tirer les oreilles)، والهيجان (Agitation)، والصراخ (Cris). وفي حالة لم يعره الآخرون أي اهتمام، ولم يتفاعلوا مع حركاته وإيماءاته فإنه سيعرف فترة عصيبة في نشاطه السيكولوجي يطلق عليها والون فترة اجترار الألم (Rumination douloureuse) (Lehalle & Mellier, 2002: 205–206).

إن لصراع الطفل مع ذاته ومع الآخرين دوراً مهماً جداً في تيسير عملية انخراطه في العلاقات بين الذاتية، فهو يمكنه من الوعي بشكل صريح بأن الفعل التواصلي مثله مثل أي فعل لا يبنى من خلال قطب واحد، ولكن من خلال قطبين، الأول هو الذات التي تمارس الفعل، والثاني هو الذات أو الموضوع المستقبلين للفعل. وبناء عليه، ينوع الطفل أشكال لعبه، والتي تأخذ شكل لعب تناوبي (Jeux d'alternance: Turn taking)؛ وذلك بأن يضرب على يد الآخر، وينتظر من الآخر أن يضرب على يده، وأن يخفي نفسه ويظهرها للآخر، ويطالب هذا الآخر بدوره أن يتوارى عن الأنظار. بمعنى أن الطفل يرغب أن يلعب دوره ودور الآخر (Wallon, 1925: 121). ليتمكن، باعتماد عبارة المعرفية الاجتماعية، من قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم.

وتأسيساً على ما سبق تظل أطروحة والون في سيكولوجية النمو؛ تعبر عن موقف استشرافي ينسجم والتصور المعاصر الذي جاءت به المعرفية الاجتماعية، وذلك من خلال تأكيدها على النقاط الآتية:

- أهمية البعد الانفعالي / العاطفي في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي. وهي فرضية أصبحت حاضرة بقوة لدى عدد من الباحثين المعاصرين، وتتلخص في دور الانفعالات في توجيه أحكامنا الاجتماعية، وتنظيم أفكارنا وتضبيطها، وفي القيام بنوع من التغذية الراجعة (Feed–back) لمعارفنا (e.g., Clore, & Huntsinger, 2007; Clore, Wyer, R. Wyer, J., Dienes, Gasper, Gohm, & Isbell, 2001).

- الإقرار بكون الطفل ذاتاً اجتماعية بامتياز من حيث كونها قادرة على إدراك العلاقات (بين ذاتية) في سن مبكر وواعية بتفرد ذاتها وتميزها عن الآخرين. وقد شكل هذا الإقرار مرتكزاً علمياً لعدد من الدراسات الحديثة التي كشفت من خلال معطيات ميدانية عن قدرة الطفل في مراحل قبل لفظية على الانخراط في علاقات (بين ذاتية) (e.g., Meltzoff & Brooks, 2007; Gärdenfors, 2007).

- التركيز على دور اللعب التناوبي في بناء الطفل لمعرفيته الاجتماعية وتنمية كفاءاته لقراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، وهي فكرة نجدها حاضرة في السنوات الأخيرة لدى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 69 12/13/10 12:33:26 PM

عدد من الباحثين (Bruner, 1983; Heimann, Strid, Smith, Tjus, Ulvund, & Meltzoff, 2006; McDonagh, J. & McDonagh, S. 2007).

- الإشارة إلى وجود مناطق عصبية مسؤولة عن النشاط الانفعالي، هي مسألة تم رصدها مؤخراً في عدد من الدراسات المهتمة بالمعرفية الاجتماعية من منظور عصبي وظيفي (e.g., Seitz, et al., 2008, Vuilleumier & Pourtois, 2007).

وفيما يخص تصور فيكوتسكي لكيفية فهم الطفل لمحيطه الاجتماعي، (Social understanding)، (Fernyhough, 2008) ،فما يشدنا إليه أخذه لمسافة نقدية كافية من أطروحة فرويد وبياجيه معتبراً أن كلا الباحثين ينتميان إلى نفس البنية الابيستيمية، وذلك بلجوئهما إلى مقاربة نمطية أحادية في وصفهما لمختلف مظاهر نمو الطفل السيكولوجي، فنمو المعرفة الاجتماعية، لديهما، يتحقق عبر عملية الانتقال متدرجة من التفكير التوحدي إلى التفكير الاجتماعي. وارتقاء البنيات المعرفية، عموماً، يتم من مرحلة النشاطات الفكرية غير المنظمة وغير المنسجمة إلى مرحلة النشاطات الفكرية المنظمة والنسقية والمنطقية. وعلى المستوى العاطفي من مرحلة الدوافع العاطفية الغريزية غير العقلانية وغير الواقعية، حيث يسطر عليها مبدأ اللذة، إلى النشاط العاطفي المعقلن والواقعي، والذي يسطر عليه مبدأ الواقع (Vygotsky, 1932).

ومن المفارقات المتضمنة في نظرية بياجيه التكوينية، والتي أثارت استغراب فيكوتسكي، كون الراشد يفكر دائماً بطريقة اجتماعية، وإن كان وحيداً بعيداً عن مجتمعه، وكون الطفل يفكر دائماً بطريقة فردية، وإن كان محاطاً بأهله ومجتمعه (Vygotsky, 1932).

وبناءً على ما سبق، سيقوم فيكوتسكي بقلب المعادلة البياجيتية / الفرويدية في وصفها لمسار نمو الطفل النفسي والاجتماعي؛ إذ سيرفض استصغار الطفل، ووسمه بالذات الغريزية غير العقلانية وغير الاجتماعية. فهو ذات تتمتع بضرب من التفكير العقلاني التفسيري والسببي من حيث هي قادرة على صياغة جملة من المفاهيم الساذجة لفهم مختلف مكونات العالم المادية (من قبيل بعض الظواهر الفزيائية) والرمزية الاجتماعية (مثل اللغة). وهنا يدهشنا، من جديد فيكوتسكي، إذ يقترب من ملامسة عدة تصورات حديثة في علم النفس المعرفي، والتي تصف الطفل بالعالم الصغير القادر على بناء نظريات ساذجة تفسيرية وسببية لفهم ذاته ومحيطه الاجتماعي والفيزيقي (Straatemeier, Van der Maas & Jansen, 2008; Thibaut, Debiais, Mauvieux, Cordier & Crété, In Press).

إن قلب فيكوتسكي للمعادلة البياجيتية والفرويدية سيتجلى بوضوح في اعتباره الطفل منغرساً منذ ولادته في الذات الاجتماعية. ومن هنا فهو لا ينمو من الذات الفردية إلى الذات الاجتماعية، وإنما من الذات الاجتماعية إلى الذات الفردية (Vygotsky, 1932: 107)، أي: من التفكير المشترك مع الآخرين وبين الذاتي (Interpsychique) إلى التفكير الداخلي وضمن الذاتي (Intrapsychique). وبتعبير أوضح، ينتقل الطفل في مسار نموه الاجتماعي من نشاط جماعي واجتماعي إلى نشاطات أكثر فردية (Vygotsky,1934: 79).

وبناءً على ذلك، فإن فيكوتسكي لا يفصل اللغة عن التفكير؛ إذ يعتبر التفكير لغة داخلية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 70 12/13/10 12:33:27 PM

فالفرد يمر في نموه النفسي من مرحلة التفكير الاجتماعي / اللغة الاجتماعية إلى مرحلة التفكير المتمركز حول الذات / اللغة المتمركزة حول الذات، وانتهاء، في سن الرشد، بالتفكير (ضمن الذاتي) اللغة الذاتية الداخلية.

وفي ذات السياق، ينبهنا فيكوتسكي إلى كون مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات ليست مرحلة سلبية في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي كما اعتقد بياجيه، فدورها لا يقف عند حدود مرافقة نشاطات الطفل المعرفية، وإنما تساهم بشكل فعال في تنمية الذكاء المعرفي والاجتماعي والانفعالي. إن اللغة المتمركزة حول ذاتها هي لغة من أجل ذاتها (Langage pour soi). وبالطبع، فليس من أولوياتها التواصل مع الآخرين والانخراط معهم في علاقات (بين ذاتية) ولكن رهانها الأساسي يتمثل في تحويل مختلف المواقف التواصلية والنشاطات التشاركية الاجتماعية بين الأنا والآخرين إلى محيط الأنا الشخصي (La sphére personnelle)، والتفكير فيها من الداخل. بمعنى أوضح، تُهيئ مرحلة تمركز التفكير / اللغة حول الذات النظام النفسي لمرحلة أكثر تقدما في النمو المعرفي، وهي مرحلة التفكير (ضمن الذاتي) / اللغة الداخلية، وفيها يتمكن الطفل من التفكير حول ذاته (Self reflection) وهويته بشكل جلي ومن التفكير، كذلك، في حالات الآخرين العاطفية والذهنية. وسواء في مرحلة التمركز حول الذات أو مرحلة التفكير ضمن الذاتي يتمكن نظامنا الذهني من الوعي (Prise de conscience) بطبيعة الوضعيات المشكلة التي يواجهها وإدراك نوعية الصعوبات التي تطرحها، وإعداد مخططات ومشاريع ذهنية للتعامل مع تلك الوضعيات (Vygotsky, 1934: 79). إن تقويمنا لهذا التصور يجعلنا نخرج بفكرة مؤداها، أن صاحبه قد حقق سبقاً علمياً جديداً، وبخاصة في أثناء حديثه عن دور كل من اللغة المتمركزة حول الذات واللغة الداخلية في مراقبة وتوجيه النشاطات المعرفية. فقد لامس، بذلك، مفهومين أساسيين وحديثين في نظريات الذهن وفي المعرفية الاجتماعية وهما (المطامعرفية) (Metacognition) و(المطاتواصل) (Metacommunication)؛ لأن من بين المهام الموكولة للغة المتمركزة حول الذات توجيه الذكاء الإنساني، سواء كان عاطفياً أو اجتماعياً أو معرفياً، والوعي بمختلف العلميات الذهنية والوظائف النفسية، وخاصة العليا منها. بمعنى أنها تمكن الفرد من التعرف على حالاته الذهنية والعاطفية. زد على ذلك أن هذه اللغة ليست لغة لا اجتماعية وليست منفصلة عن الواقع، لكن لغة استدخالية تبتغي التفكير في مختلف النشاطات (بين الذاتية) التي انخرطت فيها الذات مع الآخرين لفهم هؤلاء والتعرف على حالاتهم الذهنية والعاطفية.

إن امتدادات تصورات فيكوتسكي، اليوم، لم تقتصر على علم النفس الارتقائي والمعرفية الاجتماعية فقط، وإنما شملت كذلك ما يسميه الباحثون الألمان بسيكولوجية الذات (Psychologie des Selbst) أو سيكولوجية الهوية الذاتي (Bayer & Gollwitzer, 2000)، حيث إن الهوية الذاتية تبنى من خلال مكونين رئيسيين بحسب هذين الباحثين.

يتمثل الأول في انفتاح الذات على الآخرين والانخراط معهم في علاقات (بين ذاتية). وهذا سيمكننا، من اعتماد عبارة كل من باير Bayer وكولوفيتزر (Gollwitzer, 2000)،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 71 12/13/10 12:33:28 PM

من أن نحدد هويتنا الذاتية من خلال التعرف إلى الكيفية التي ينظر بها الآخرون إلينا[5].

ويتجلى المكون الثاني في العودة إلى الذات والتفكير فيها من الداخل، والتعرف على مختلف عمليات اشتغالها، وضبطها ومراقبتها وإعداد مخططات وبرامج لها. وانتقاء العناصر الملائمة لنشاطات تكيفها مع السياقات الخارجية. ومن هنا فالهوية الذاتية، عكس التصورات الفلسفية الكلاسيكية (ديكارت نموذجاً)، ليست كياناً ثابتاً وإنما هي صيرورة متبدلة، وخاضعة لعملية التفاوض (Aushandeln von Identitäten) بين مركزية الأنا وانفتاحها على الآخرين. ولا جدال في أن هذه الرؤية قد سبق أن أقرها فيكوتسكي في إفادته أن بناء الأنا يتحقق عبر عملية الشخصنة، والتي ليست شيئاً آخر غير استدخال تلك المعارف الاجتماعية التي حصلها الطفل في تواصله مع الآخرين إلى مجاله النفسي الداخلي والتفكير فيها. أي: الانتقال بها من مستوى التفكير (بين الفردي) إلى مستوى التفكير (ضمن الفردي) (علمي الإدريسي، 2008: 114). وفي التفكير (ضمن الفردي) يتمكن الفرد من ضبط عملياته الذهنية ومخططاته وتوجيهها. زد على ذلك، أن الأنا عند فيكوتسكي محكومة بسيرورة التحول وذلك تبعاً لطبيعة المراحل النفسية التي تجتازها؛ إذ نجدها في مرحلة التفكير الاجتماعي مندمجة كلياً في محيطها الاجتماعي، بينما تبدأ في مرحلة التفكير المتمركز حول الذات إلى النزوع نحو الاستقلال عن الآخرين، لتصبح في مرحلة التفكير (ضمن فردي) الداخلي ذاتاً تفكرية وتأملية.

وأخيراً، ما يشدنا من جديد في أطروحة فيكوتسكي هو قول الباحث بكون صفة التمركز حول الذات ليست بالسمة الملتصقة بذات الطفل، وإنما هي حاضرة لدى الراشد. فالنمو النفسي والمعرفي، بحسب فيكوتسكي، هو نمو نحو التمركز حول الذات ونحو تسييج محيط الذات عن الآخرين. ومعلوم أن هذه الفكرة قد أثارت استغراب عدد من الباحثين المعاصرين لفيكوتسكي، لكون المسلمة التي سيطرت على الجميع آنذاك نصَّت على أن النمو هو نمو نحو الاندماج الاجتماعي والتخلص من عزلة الأنا، ومن تمركزها حول ذاتها. لكن هناك جملة من الدراسات توصلت من خلال معطيات ميدانية إلى أنه لا يمكن اعتبار التفكير المتمركز حول الذات فترة عابرة في مسار نمو الإنسان، تخص طفولته فقط، وإنما هو أمر قائم طيلة حياته (Eply, Morewedge & Keysar , 2004: 760). ومن بين السلوكات التي تم رصدها، والتي تعبر عن مظاهر تمركز الراشد حول ذاته، ميوله لتقبل الأشخاص الذين يتفقون مع وجهات نظره، ويشاركونه مواقفه وعواطفه، أكثر من غيرهم؛ إذ يعمل على تثمين تصرفاتهم والتقرب منهم (Krueger & Clement,1994). وظنه كذلك أنه قادر، من خلال معارفه الذاتية، على توجيه أفكار الآخرين والتحكم فيها (Keysar,1994). فضلاً عن كونه يعتبر ذاته معياراً ونموذجاً لتقويم الآخرين (Alicke, 1992)؛ إذ يعتمد على تجربته الفينومينلوجية الذاتية في توقعه للطريقة التي سيتصرف بها الآخرون (Eply, Savitsky, & Gilovich, 2001).

لكن السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا نؤكد دائماً على أن الطفل أكثر أنانية، وأكثر تمركزاً حول ذاته من الراشد؟

(5) «Wir erkennen, wer wir sind, imdem wir uns in den Augen der anderen betrachten» نتعرف إلى ذواتنا من خلال النظر إليها في أعين الآخرين. (Bayer & Gollwitzer, 2000 : 208).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 72 12/13/10 12:33:29 PM

تبدو لنا إمكانية الجواب عن هذا السؤال قائمة في النتائج التي خرجت بها دراسة ميدانية لكل من إيبلي Eply وموريدج Morewedge وكيسار Keysar (2004)، فقد أفادت بكون أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات لدى الأطفال في تقويمهم لوجهات نظر الآخرين متساوية مع نظيرتها لدى الراشدين في وضعيات تتطلب إجابات سريعة وأوتوماتيكية. أما في وضعيات ذات إيقاع بطيء، تسمح للمبحوث بأخذ وقت كاف لتصحيح إجاباته ومراجعتها، فإن أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات أكثر لدى الأطفال مقارنة بالراشدين. ولكي نفهم هذه المفارقة علينا أن نعود لتصور فكيوتسكي العام للنمو السيكولوجي، ومضمونه أن الراشد يلجأ إلى ضرب من التفكير (المطامعرفي ضمن ذاتي)، الذي يمكنه من ضبط إجاباته ومراقبتها وتوجيهها. وهذا سيسمح له في وضعيات ذات إيقاع بطيء لمعالجة المعارف بمراجعة أحكامه المتمركزة حول الذات وإضمارها، ليقدم للمتلقي أحكاماً تعبر عن انفتاحه الاجتماعي. بينما في وضعيات تفترض إيقاعاً سريعاً لمعالجة المعارف، فليس لدى الراشد وقتٌ كاف لاستدعاء تفكيره التأملي (ضمن ذاتي) قصد مراجعتها وإخفائها، مما يلزمه بتقديم إجابات عفوية وتلقائية تعبر عن حقيقته الداخلية.

هكذا فالراشد في رهانه نحو إخفاء نشاطاته المتمركزة حول الذات، يبدع شكلاً جديداً من الخطاطات الذهنية لفهم محيطه الاجتماعي وتفسيره، تتميز بكونها أكثر شرعية وأكثر تقبلاً من طرف مجتمعه. ويطلق عليها اسم خطاطات التمركز حول أنموذج الفئة (Protocentrism). فمن خلال رصده للتشابهات القائمة بين الأحداث، ومن خلال إدراكه للعلاقات السببية القائمة بين الموضوعات، وبناء على استدخاله لسمات نماذج أشخاص أثروا فكرياً وعاطفياً في مسار حياته، وتأسيساً على الذاكرة المشتركة التي تجمعه بوسطه الاجتماعي، يبني تمثلات عامة (Generic representation) تشكل بالنسبة إليه أنموذج الفئة (Prototype). وعندما يرغب في تفسير سلوكه الذاتي أو سلوك الآخرين، فهو يعتمد كلياً على مرجع وحيد، ويمركز كل تفكيره حوله، وهو أنموذج الفئة المخزن في ذاكرته (Karniol, 2003: 568).

وتجدر الإشارة إلى أن أنموذج الفئة يختلف لدى الشخص باختلاف مجتمعه ودينه وثقافته وانتمائه الطبقي ومعيشه السيكولوجي، ومن هنا سيعتقد كل فرد بأن أنموذجه للفئة، والذي من خلاله يفسر ويتوقع تصرفاته وتصرفات الآخرين هو أقدر من غيره على فهم مختلف الظواهر الاجتماعية التي تحيط به. وهذا سيسقطه من جديد في ضرب من التمركز حول الذات.

2 ـ 2 ـ الكفاءات التواصلية المبكرة ومشروعية فرضية ذات الطفل الاجتماعية :

تؤكد السيكولوجية المعاصرة على توافر الطفل على استعدادات فطرية تحفزه في سن جد مبكرة على التفاعل مع محيطه الاجتماعي (Lehalle & Mellier, 2002). وفي هذا الصدد كشفت سلسلة من الدراسات عما يفيد كون الطفل الوليد يميل للتحديق في المثيرات الاجتماعية (Social stimuli) عن غيرها من المثيرات الفيزيقية. فهو ينظر أكثر إلى الوجوه البشرية مقارنة بآلات ميكانيكية متحركة (Johnson & Morton, 1991). وتظهر لديه هذه الكفاءة بوضوح 24 ساعة بعد ولادته (Connellan, Baron–Cohen, Wheelwright, Batki, & Ahluwalia, 2000)، كما يلاحظ أنه أكثر ميولاً للنظر إلى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 73 12/13/10 12:33:29 PM

صـورة الأم من صور أشـخاص أغراب. وهذا يدل على تمتعه بكفـاءة مبكرة لتمييز الوجوه وتفييئهـا. فضلاً على أن عملية إطالة النظر في وجه أمه تكشـف عن قدرة الوليد على إنتاج سـلوكات قصدية، يعبر من خلالهـا عن درجة ارتباطه العاطفـي والانفعالي بأمه (Field, Cohen, Garcia, & Greenberg, 1984).

وفي هذا السياق، لاحظ كل من جونسون Johnson ومورتون Morton (1991) ان الوليد يحدق أكثر في الرسـومات الهندسـية التي تعبر عن وجوه في وضع طبيعي مقارنة برسـومات هندسـية تمثل وجوهـاً مقلوبة. كما يعتمد فـي تعرفه إلى الموضوعات المحيطـة به على توجيه وضبط عملية تحديقه فيها (Baron – Cohen, 1995 a, Butterworth, 1991).

زد علـى ما سـبق، فقـد توصل كل مـن ريبوكولـي Reapcholi وكوبنيـك Gopnink (1997) على كون طفل 18 شـهراً قادراً على التمييز بـين رغباته الذاتية ورغبات الآخرين. ففي إحدى التجارب قام الباحث بتذوق خضرة القرنبيط (التي لا يحبها الطفل) والابتسـام وتلفـظ بـ «Mmm»كتعبيـر عن كونه وجد القرنبيط خضرة شـهية. وقـام، كذلك بتذوق (البسـكويت الذي يحبـه الطفل) والتجهم وتلفـظ بـ «Emm»معرباً بذلك عـن نفوره منه. وبعد ذلك طلب من الطفل أن يقدم له المزيد. وهنا أحضر له الطفل القرنبيط بدل البسكويت. وهـذا يعنـي أن طفل 18 شـهراً باسـتطاعته فصل رغبتـه الذاتية (تذوق البيسـكويت) عن رغبات الآخرين (تذوق القرنبيط) (Repacholi & Gopnik, 1997). ومن ثَمَّ، فهو في اختياراته وأذواقه، ليس بالمتمركز كلياً على ذاته كما كان يظن بياجيه.

إن جـل هـذه المعطيات تبين لنـا بالملموس توافر الطفل في سـن جد مبكـرة على معرفية اجتماعية أولية. والسـؤال الذي اسـتأثر باهتمام الباحثين في هذا الصدد، هو ما مصدر هذه الكفاءات الاجتماعية المبكرة؟

يمكـن الوقـوف هنـا عند ثـلاث تصـورات أساسـية حاولـت الإجابة عـن هذا السـؤال: يتلخـص التصور الأول في كـون الطفل يتوافر على جينات فطرية متخصصة في مباشـرة المعرفيـة الاجتماعية، فهو يولـد مزوداً بنظام بيومعرفي يوجهه نحـو التعامل مع المثيرات الاجتماعية والتكيف معها وتحويل المستدخلات الاجتماعية إلى كفاءات ومعارف اجتماعية (Trevarthan, 1979 ; Baron–Cohen, 1995 b; Leslie, 1994 a).

بينمـا ينص التصور الثاني على أن عملية اكتسـاب المعارف الاجتماعية تبدأ في المرحلة المشـيمة (Acquire womb)، حيث من خلال ارتبـاط الجنين الفيزيولوجي بأمه، يحصل بعض المعارف العاطفية والاجتماعية الأولية. والتي تأخذ، على سـبيل المثال، شـكل قدرات تمييزيـة بـين صوت أمه وصوت الأجانـب. فقد لوحظ، في هذا الصدد، بـأن دقات قلبه تظل عادية عندما تتحدث معه أمه، ولكن تتغير عندما يتحدث معه أجنبي.(Hennon, Hirsh–Pasek & Golinkoff, 2000).

في حين يذهب التصور الثالث إلى أن جهاز الوليد العصبي يعرف نشاطاً منقطع النظير على مسـتوى حيوية اشـتغاله ونموه، يؤهله إلى اكتسـاب كفاءات معرفية متنوعة بشكل سريع وفعال (Mounoud, 1990). فمرد قدرة الطفل حديث الولادة على التحديق فترة أطول في الوجه في وضع طبيعي مقارنة بالوجه المقلوب إلى توافره على تجربة سابقة في

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 74 12/13/10 12:33:30 PM

ميدان مباشرة الوجوه في وضعها الطبيعي، وإن كان قد عاش تلك التجربة في أيام معدودة، فقد استطاع جهازه العصبي النشيط والحيوي تخزينها في ذاكرته واستحضارها قصد ترشيده للتعامل أكثر مع الوجوه في وضعية طبيعية مقارنة بالوجوه في وضعية مقلوبة. وفي هذا السياق، كشفت دراسة لم تنشر بعد لفيروني Farroni وجونسونJohnson وسيبري Csibra أن الرضع البيض يميلون إلى التحديق أكثر في الوجوه البيضاء مقارنة بالوجوه السمراء، والعكس صحيح بالنسبة للرضع السمر، مما يؤكد كون المسألة ليست مرتبطة بإكراهات فطرية، وإنما هي مرتبطة بتعودات سابقة على النظر إلى نمط من الوجوه وجهت الطفل في ميولاته هذه (Cited by Csibra & Gergely, 2006). وتأسيساً على ذلك يرى كل من كسيبري Csibra وجورجلي Gergely (2006) أن ما يميز الكائن البشري كونه بموازاة قدرته على تحصيل معارف جديدة من ذوات أخرى أو من خلال موضوعات أخرى، فهو قادر في سن مبكرة على تحويل المعارف من ذاته نحو الآخر أي على تعليمها للآخرين. بمعنى أدق، هو كائن معلِّم ومتعلِّم. وهذه الدينامية التفاعلية بين كونه معلماً ومتعلماً هي التي تجعله يكتسب عدداً من القدرات الاجتماعية في سن مبكرة، وفي وقت وجيز.

ونود شد الانتباه هنا، إلى أننا عندما نربط المعرفية الاجتماعية بفعل التعلم، فإن الجديد الذي نص عليه أصحاب فرضية اكتساب المعرفية الاجتماعية؛ كون فعل التعلم ليس دائماً فعلاً مباشراً يبنى من خلال تجارب مباشرة بالواقع. ولكن هو كذلك فعل غير مباشر يعتمد على جملة من المعلومات الاجتماعية المستفادة من معاينة الآخرين، وهم يعيشون وضعيات معينة في الواقع دون أن يكون المتعلم ملزماً بأن يعيش تلك الوضعيات. وهذا أمر ينطبق كذلك على عالم الحيوانات، فالفأر عندما يتعامل مع أكل غير مألوف يرسل جملة من الإشارات لبقية الفئران ليتجنبوا تناول ذلك الأكل. ومن هنا، فإن الطفل صغير السن الذي تعوزه التجارب يلجأ إلى استراتيجية التعلُّم غير المباشر، من خلال ملاحظة تجارب الآخرين وتفاعلاتهم مع الواقع (Frith, 2008).

لكن ما يهمنا أكثر في هذه الدراسة هو الكشف عن القدرات المبكرة لدى الطفل على قراءة أذهان وعواطف الآخرين، والتي تشكل إحدى مرتكزات المعرفية الاجتماعية والتواصل (بين الذاتي).

لا خلاف في كون بداية قدرة الطفل على قراءة الانفعالات تتجلى في تمكنه من فهم مضامين مجموعة من التعابير والحركات الميمية التي يقوم بها الوجه. وهنا نجده قادراً على التمييز بين الوجوه الحزينة ونظيرتها الفرحة في يوم واحد فقط بعد ولادته (Walden & Field, 1982). و يستطيع كذلك في اليوم الثالث بعد ولادته، تبين الفرق بين الوجه الحزين والفرح والمندهش. زد على ذلك، أنه يتمكن منذ شهره الثاني من التمييز بين الصور التي تعبر عن وجه منفعل والصور التي تتضمن وجوهاً محايدة وخالية من أي انفعال. وفي الشهر الثالث من عمره يكون بمقدوره التمييز بين الاندهاش النابع من وضعية فرح و الاندهاش النابع من وضعية حزن. وبين الشهر الخامس والسابع من عمره يستطيع التمييز بين النبرات الصوتية التي تعبر عن كل انفعال على حدة (الحزن، الغضب، الفرح، الانزعاج)، وبين التعابير الانفعالية السلبية والإيجابية، ووصل التعابير الانفعالية للوجوه

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 75 12/13/10 12:33:30 PM

بالنبرات الصوتية التي تخصها، مثل أن يقرن وجهاً غاضباً بنبرة صوتية تعبر عن الغضب (Walker–Andrews, & Grolnick, 1983 ; Walker–Andrews & Lenon, 1991 ; Walker, 1982 ; Chong, Werker, Russell & Carroll, 2003).

وهكذا ينتظر من كفاءة التمييز بين الوجوه أن تتطور وتنمو لتأخذ شكل كفاءات مركبة وعالية الجودة، تمكن الطفل عند بلوغه سن الرشد من أن يميز مثلاً بين الوجوه الجديرة بالثقة وغير الجديرة بالثقة. ففي دراسة تجريبية طبقت على عدد من الراشدين عرضت عليهم سلسلة صور وجوه أشخاص، وبعد ذلك طلب منهم تذكُّر بعض منها. والوجوه التي تم تذكُّرها أكثر من غيرها هي تلك التي كانت لأصحابها سوابق جنحية وجنائية (Yamagishi, Callan, Goda, Anderson, Yoshida, & Kawato, 2003). وهذا يفيد في أن الوجوه التي ليست جديرة بالثقة قد شكلت لدينا، عبر تاريخ نمونا النفسي والاجتماعي، نماذج سِحَن مشهورة وبارزة، نقوم باستحضارها في أثناء تعارفنا مع شخص ما لأول مرة. وعلى هذا الأساس طَوَّرنا كفاءة التمييز بين الوجوه، التي لا تقف عند حدود التمييز بين الوجه الفرح والوجه الحزين، وإنما تشمل وضعيات أكثر تعقيداً مثل التمييز بين الوجه الجدير وغير الجدير بالثقة.

وعليه، فإن ارتقاء معرفية الطفل الاجتماعية لا تنحصر في قدرته على التمييز بين انفعالات الوجوه وإنما تمكنه، كذلك، وفي سن مبكرة من جملة من الآليات نعرضها كما يلي:

-آلية المرجعية الاجتماعية (Social referencing): تتحدد هذه الآلية بوصفها سيرورة معرفية تمكن الطفل من إدراك كيفية التصرف في وضعية مقلقة بالنسبة له وغير معتادة، وذلك برجوعه إلى انفعالات والديه المعبرة عن موقفهما إزاء تلك الوضعية (Saarani, Humme & Campos, 1989). من هنا، يعتمد طفل عشرة أشهر على مدلولات انفعالات الآخرين لحل مشكلة يتردد في مباشرتها. فهو يعمل على ضبط سلوكه وتوجيهه بناءً على المعاني التي يستخلصها من انفعالات الآخرين، والتي تفيد إما قبولهم أو رفضهم طريقة تعامله مع وضعية ما. وكمثال على ذلك، عندما يقوم شخص أجنبي بتقديم آيس كريم للطفل، فإن أول ما يقوم به هذا الطفل هو تفحصه انفعالات والديه، والتي تؤشر إما على موافقتهما على قبوله لتلك الهدية أو على رفضهما لها (Campos & Sternberg,1981). إجمالاً، إن انفعالات الوالدين تشكل رسائل دلالية بناء عليها يعمل الطفل على ضبط سلوكه وتعديله (Feinman & Lewis, 1983).

إن أهمية المرجعية الاجتماعية بالنسبة للمعرفية الاجتماعية بشكل عام، وبالنسبة لكفاءتي قراءة أذهان وعواطف الآخرين بشكل خاص، في كونها تحيل إلى قدرة الطفل على فهم دلالات انفعالات الآخرين، وعلى كشف الحالات العاطفية التي تتوارى وراءها، والتي تختلف تبعاً لنوعية الوضعيات المعالجة (Flavell & Miller, 1998). وتأسيساً على ذلك يفيد توافر الطفل صغير السن على آلية المرجعية الاجتماعية كونه مدركاً بأن الراشدين يتوافرون على حالات ذهنية وعاطفية تختلف باختلاف السياق الذي يواجهونه. وهذا دليل واضح على أنه يعرف نظرية سيكولوجية أولية حول البعد النفسي للكائن البشري (Baron–Cohen, 1993, Gopnik & Meltzoff, 1997).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 76 12/13/10 12:33:31 PM

-آلية اقتران الانتباه (Joint attention): تحيل إلى واقعة مضمونها أننا عندما نلاحظ شخصاً يوجه مجال بصره نحو موضوع ما، فبدورنا نتابع اتجاه بصره وقد اعترتنا رغبة عارمة لمعرفة لماذا يهتم بذلك الموضوع دون سواه (Firth, 2008). وتتحدد هذه الآلية، كذلك، في الاهتمام المشترك بين فردين بشخص ما أو بموضوع معين، عبر عملية التحديق البصري (Eyes gaze). وتجدر الإشارة إلى كون الأم عادة ما تعتمد في تفاعلها مع طفلها على آلية اقتران الانتباه لتوجيه انتباهه نحو موضوع ما، كما أن الطفل صغير السن بدوره يلجأ إلى نفس الآلية لشد انتباه أمه إلى موضوع يستهدفه، وذلك من خلال إصداره عدداً من الإيماءات والأصوات. ولتشخيص مدى قدرة الطفل الرضيع على إقران انتباهه باتجاه بصر الآخرين يعمد الباحث في البداية إلى النظر بشكل مكثف إلى عينيه، وبعد ذلك يحول بصره إلى موضوع ما، ويرى إذا كان بإمكان الطفل متابعة اتجاه بصره والتحديق في الموضوع المستهدف.

وفي هذا الصدد تم التوصل من خلال ملاحظات ميدانية إلى أن الأطفال حديثي الولادة قادرون على تحويل اتجاه بصرهم نحو نفس الموضوع الذي يوجه إليه الراشد بصره، كما أن طفل خمسة أشهر يعتمد في متابعته اتجاه انتباه الراشد على الإشارةالذي يقوم به هذا الأخير بأصابع يديه (Pointage avec les doigts) (Hood, Willem & Driver, 1998).

وتبعاً لما سبق نصت دراسة ميدانية لكل من سانجو Senju وكسيبرا Csibra (2008) على أهمية الإشارة الظاهرة (Ostensive signal) في عملية اقتران الانتباه؛ بحيث لوحظ أن الباحث عندما يتلفظ بعبارة (Hello) ثم يشرع في تغيير اتجاه بصره فإن نسبة دالة من أطفال في سن الحضانة يتابعون اتجاه بصره، بينما في غياب أي إشارة ظاهرة، لا يأبه هؤلاء الأطفال بتغيير الباحث لاتجاه بصره.

وهكذا، ندرك بأن عملية اقتران الانتباه لدى الطفل ليست مجرد سلوك انعكاسي وأوتوماتيكي، وإنما تنم عن معالجة إرادية وقصدية للمعارف. ففيها نوع من التدبر والتفكير، ولاسيما حين يقوم طفل ستة أشهر بتتبع اتجاه نظر الراشد بناء على إشارة ظاهرة التقطها منه. ومن هنا فإن عملية رصد إشارة الراشد من طرف الطفل قصد مسايرة اتجاه بصره تفيد إصراره الضمني على تعلم شيء ما من هذا الراشد (Parker, Prkachin, & Prkachin, G. 2005). وبحسب فيخت Firth (2008) للإشارات الظاهرة دور كبير في تعلم الأطفال لأسماء الأشياء. فهناك مجموعة من الحيوانات التي تتعلم من خلال ملاحظة تصرفات أقرانها. لكن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتعلم بواسطة تعليمات قصدية (Deliberate instruction) تأخذ شكل إشارات ظاهرة. وهذا الذي سيمكنه من متابعة تجارب الآخرين، ومن ثَمَّ تحقيق نوع من التعلم غير مباشر الذي يتميز بإيقاعه السريع والفعال. وسيمكنه كذلك، من تعليم المعارف ونقلها للأجيال اللاحقة ومن بناء الثقافة.

إجمالا إن توافر الطفل على كفاءة اقتفاء مسار تحويل الراشد لاتجاه نظره من موضوع لآخر، تعني إدراكه بأن هذا السلوك متضمن لقصدية معينة والمتمثلة في رغبة هذا الراشد في معاينة موضوع ثان. ومن هنا نفهم أن ما يبتغيه الطفل من عملية اقتران الانتباه التعرف على انتظارات الراشد ومقاصده من الموضوع الذي يستهدفه. وبهذا، يكون الطفل قد انخرط، بالفعل، في عملية قراءة ذهن الآخر ونواياه.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 77 12/13/10 12:33:32 PM

-آليـة اللعـب الادّعائـي (Pretend Play): كثيـراً ما نلاحظ أن الطفل ممثـل باهر، فهو يقـوم بجملة من التصرفات الادعائية كأن يضع ملوناً أحمر في يده، ويدعي بأن بها خدشـاً يؤلمه، محاولاً بذلك اسـتجداء عطف أمه. وتتجلى سـلوكات الأطفال الادعائية في الكثير من نشاطاتهم اليومية ولاسيما اللعبية منها، مثل الطفلة سالي والتي تتخذ، في أثناء لعبها من الموزة سماعة للهاتف (Leslie, 1987; 1994b). وتتضح معالم هذه التصرفات الادعائية لدى الطفل بشـكل جلي بين 18 و25 شـهراً مـن عمـره(Leslie, 1987; Piaget, 1962). والمثير للاهتمام في هذا الصدد، كون الطفل يثابر على أن ينخرط مع الآخرين في نشاطاتهم الادعائيـة. ففي تجربـة طبقت على عينة من الأطفال، تظاهر فيها الباحث بواسـطة حركات ميمية بكونه يملأ كوبين بالماء، وبعد ذلك قام بشـرب الماء من أحد الكوبين. وأخيراً طلب من الطفل شـرب المـاء. وعلى الرغم من كون كلا الكوبين فارغين أصـلاً، فإن الطفل اختار الكوب الثاني الذي لم يشـرب منه الراشـد، أي المفترض كونه مازال مملوءاً بالماء. وبذلك تمكن هذا الطفل من مسايرة ادعاء الراشد (Leslie & Frith, 1990).

ومن أشـكال اللعب المألوفة والتي تفيد مشـاركة الطفل الواعية للراشدين في تصرفاتهم الادعائية؛ منحك لطفلك أقراصاً بلاستيكية على أنها نقود مستفسراً منه عما سيشتري بها؟ فيجيبك: حلوى... إنه يعلم أنك منحته أقراصاً بلاسـتيكية، وليسـت نقوداً، ولكن يرغب في مشـاركتك هذا السـيناريو الادعائي. ومن هنا نفهم أن معرفية الطفل الاجتماعية لا تقف عند حدود مدى تمكنه من القيام بجملة من التصرفات الادعائية، وإنما إدراكه في سن مبكرة على أنـه ذات قـادرة على الادعاء ووعيه كذلك بكون الآخرين في أحيانٍ كثيرة يتصرفون بشـكل ادعائي. (Friedman & Leslie, 2007: 105).

إن وعـي الطفل بكونـه والآخرين ذواتاً ادعائية؛ يسـهم بشـكل دال في تنميـة معرفيته الاجتماعية، ولاسـيما في تطوير كفاءته على قـراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، فهو يصبح مدركاً من خلال مزاولة جملة من الألعاب الادعائية ومشـاركة الآخرين نشاطاتهم الادعائية بكون أي انفعال أو تصرف يقوم به الشـخص لا يعبـر دائماً عن حقيقته الداخلية، وبعبارة أوضح، إنه يبدأ في التعامل مع أفراد نوعه من خلال مبدأ ضدية الواقع (Contrefactuel). هذا المبدأ الذي لا يعني شـيئاً آخر، في هذا السـياق، سـوى وعي الطفل بكون الإنسـان كائناً إخفائيـاً وإضمارياً لا يعبر بشـكل صريح وشـفاف عمـا يبطنه. وأن تصرفات الأشـخاص وانفعالاتهـم لا تعكـس دائمـاً حقيقـة حالاتهـم العاطفيـة والذهنيـة (Leslie & Firth, 1990).

-آلية المحاكاة الاجتماعية (Social imitation): معلوم أن الطفل يبدأ بمحاكاة إيماءات وجـوه الآخرين مباشـرة بعد الولادة. فقـد توصـل زازو Zazzo (1957) إلى أن ابنه بعد ولادته ببضعة أيام أخذ يحاكيه بإحكام في حركة إدخاله وإخراجه للسـانه، كما كشـف كل مـن ميلتزوف ومـور Meltzoff et Moore 1983 وفينتـر Vinter (1986) أن الوليد لا يخلط بين محاكاته لحركات الفم وحركات اللسان.

والسـؤال المطـروح هنا، كيف تشـكل المحـاكاة وسـيطاً للتواصـل العاطفي بـين الطفل والراشـد؟ بمعنى هل الطفل صغير السـن مـدرك للقيمة التواصلية للمحـاكاة والمتمثلة في كونها وسيلة أساسية للتفاعل مع الآخرين، وبخاصة في أثناء غياب اللغة؟

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 78 12/13/10 12:33:32 PM

وجواباً عن هذا السؤال، يقدم لنا كل من TronicK, Als, Adamson, Weise (1978) & Barzelton نتائج تجربة أطلق عليها اسم الوجه غير المنفعل (Visage impassible) طبقت على أطفال تتراوح أعمارهم بين 4 و8 أشهر. وفي هذه التجربة طُلِب من الأم أن تتفاعل بواسطة إيماءات وجهها مع طفلها، وأن تُجَمِّد بعد ذلك جميع حركاتها. وما تمت ملاحظته هو كون الطفل يتجنب النظر لأمه، ولا يبتسم كثيراً في وجهها بمجرد توقفها عن التفاعل معه. و باعتماد نفس التجربة، تمت معاينة التصرف ذاته لدى الطفل باستدعاء أشخاص آخرين بدلاً عن الأم: أب، أقارب، غرباء (Kisilevski, Haines, Lee, Muir, Xu, Fu, Zhao, & Yang, 1998).

وفي تجربة أخرى شبيهة بسابقتها ولكن اعتمد فيها جهازاً للفيديو عرض لمشهدين: تضمن الأول تفاعلاً آنياً ومباشراً لتفاعل الأم مع طفلها من خلال إيماءات الوجه والثاني سابقاً ومسجلاً. والنتيجة التي خرجت بها هذه الدراسة هي أن الطفل يهتم كثيراً بالمشهد الآني، ويتفاعل معه من خلال التحديق والابتسام في وجه أمه. وفي المقابل لا يكترث للمشهد المسجل، حيث يتحاشى النظر إلى أمه على الشاشة، كما تتقلص معدلات ابتسامه في وجهها (Murray & Trevarthen, 1985). نفهم من خلال التجربتين أن الطفل مدرك للغاية من المحاكاة. فلا يمكن اعتبار المحاكاة مجرد نشاط انعكاسي، وإنما هي أسلوب يستدعيه الطفل ليتواصل مع الآخرين، وليفهم مقاصدهم ونياتهم وعواطفهم الداخلية. وفي اعتقادنا، أن ما فهمه الطفل من المشهد المسجل كون أمه غير مبالية به، وترفض التفاعل معه. ومن هذا المنطلق قرر التوقف عن محاكاتها؛ لأنه أصبح مدركاً أن المحاكاة في هذا السياق غير مجدية، ولن تفيده في شيء.

وما يستأثر بالانتباه في التجربة الأخيرة هو إدراك الطفل للبعد الكرونولوجي لعملية التفاعل بين ميمات وجهه وميمات وجه أمه. بمعنى فهمه المبكر أن أي عملية تواصلية هي آنية ومباشرة يحكمها نشاط تبادلي للإشارات، بحيث كل إشارة ميمية يقابلها شكل من الانفعال الذي يناسبها. لهذا رفض التفاعل مع المشهد المسجل الذي عرض تعابير سابقة للأم لا تتماشى وتوقعاته الآنية.

إجمالاً، يفيد سلوك المحاكاة القدرة على الربط بين مستوى ملاحظة حدوث فعل ما وإعادة تنفيذه. كما يبين درجة الترابط والقائمة بين الطفل ووكلائه (Caretaker) (الوالدين). ومن ثَمَّ تلعب المحاكاة دوراً مهماً في نمو كفاءات التواصل (بين ذاتي)، سواء المتعلقة منها بالمظهر الانفعالي أو العاطفي (Meltzoff, 2002: 19)، كما تسهم المحاكاة في تمكين الطفل من الوعي بأن وراء كل فعل هدفاً يبتغي صاحبه تحقيقه. إذ إنه ومن خلال تقليده لأفعال الآخرين يحاول توقع الأهداف التي يرومون الوصول إليها. وهذا يدل عن رغبة الطفل الأكيدة لمعرفة مقاصد الآخرين ولقراءة أذهانهم (Tomasello, 1999). ويتجلى البعد الاجتماعي للمحاكاة كذلك في كون الطفل يحاكي بعد ولادته بأسبوع حركات فم الراشدين ولسانهم، ولا يحاكي مجسمات ميكانيكية تقوم بنفس الفعل، ويرفض في سنته الأولى محاكاة حركة آلة مكيكانكية، ويقبل بمحاكاة أفراد نوعه (Legerstee, 1991).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 79 12/13/10 12:33:33 PM

آلية أنت مثلي:

سبق أن أشرنا إلى أن الفرد يلجأ إلى استراتيجية مماثلة ذاته لذوات الآخرين، واعتماد حالاته الذهنية والعاطفية كمقياس لفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية، وذلك لكي يتمكن من قراءة أذهان الآخرين. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: كيف تتشكل هذه الاستراتيجية لدى الفرد؟ أي: ما أصولها الطفولية؟ بحسب ميلتزوف (Meltzoff, 2007)، تبزغ هذه الاستراتيجية لدى الأطفال في سن مبكرة، وتتخذ شكل ميكانيزم معرفي يعتمده الطفل في بنائه لمعرفيته الاجتماعية، ويطلق عليه اسم آلية أنت مثلي، والتي تتلخص في فرح الطفل صغير السن وابتهاجه عندما يلاحظ أننا نحن الكبار نقوم بتقليد حركاته. وهذا إن دل على شيء فهو يدل عن مدى رغبته في رصد أوجه التشابه بين ذاته وذوات الآخرين. ليتسنى له بذلك، ومن خلال المعرفة التي كونها حول ذاته، من قراءة أفكار الآخرين وعواطفهم.

وتجدر الإشارة إلى كون هذه الآلية تتكون من ثلاثة مبادئ أساسية تساهم بشكل كبير في استيعاب الطفل المبكر لجملة من القيم الأخلاقية، وهي مبدأ أنت مثلي في الفعل ومبدأ أنت مثلي في الإدراك وأخيراً مبدأ هذا ينطبق عليَّ.

مبدأ أنت مثلي في الفعل:

ففي دراسة تجريبية لـ (Meltzoff, 2007)، طُبِّقت على عدد من الأطفال يصل متوسط أعمارهم 14 شهراً تمت مواجهتهم براشدين قاموا بتقليد حركاتهم، وقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون كثيراً مع الراشد حين يحاكي حركاتهم. وفي المقابل لا يبدون أي اهتمام به عندما يقلد حركات طفولية عامة ليست بالضرورة حركاتهم. ومن هنا نفهم أن ما شد انتباه الأطفال ليس قيام الراشد بحركات طفولية، وإنما محاكاته لحركاتهم بوصفه ذاتاً شبيهة بذواتهم.

وتأسيساً على ما سبق، نسأل هل مرد تفاعل الطفل مع الراشد إلى التماس الزمني (Temporal contingency) بين حركات الراشد والطفل، أي: تزامن أفعال الراشد مع أفعال الطفل؟ أم أن الأمر يتعلق بالتشابه البنيوي (Structural equivalence) بين حركات الطفل وحركات الراشد، وإدراك الطفل أن الراشد يشبهه في الفعل؟

هذا السؤال تمت الإجابة عنه، من خلال تجربة ثانية طُلِب فيها من الطفل أن يضرب لعبة على الطاولة. وبعد ذلك ببضعة دقائق، وعلى مرأى منه ومسمع قام الراشد بدوره بخبط نفس اللعبة على الطاولة. وفي مستوى ثان من نفس التجربة طلب مرة أخرى من الطفل بخبط اللعبة على الطاولة وفي أثناء ذلك قام الراشد بجر نفس اللعبة على الطاولة. والخلاصة التي انتهت إليها هذه الدراسة أن ما شد انتباه الطفل أكثر وأثار ضحكه وسروره هو محاكاة الراشد له، وليس تزامن فعله مع فعل الراشد. وهذا يعني أن الطفل يهتم كثيراً بالآخر عندما يتصرف بنفس أسلوبه (Meltzoff, 2007: 126).

مبدأ أنت مثلي في الإدراك (Like me in perception):

لفهم ماذا نعنيه بمبدأ أنت مثلي في الإدراك، نستدعي دراسة ميدانية شملت أطفالاً لم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 80 12/13/10 12:33:33 PM

تتجاوز أعمارهم 12 شهراً، وُزِّعوا على ثلاث مجموعات، بحيث دُعِي أطفال المجموعة الأولى إلى اللعب بعدد من الأشياء، وقد وضعت على أعينهم عصابة تحجب الرؤية. فيما وضعت على أعين المجموعة الثانية عصابة بها فتحات تسمح بالرؤية، وطُلِب منهم اللعب بنفس الموضوعات، في حين قُدِّم لأطفال المجموعة الثالثة عصابة العينين المعتمة ـ دون أن توضع على أعينهم ـ ليتعرفوا عليها وليألفوها، كما طلب منهم اللعب بالموضوعات السابقة الذكر.

وفي مرحلة ثانية من هذه الدراسة، وأمام مرأى من أطفال المجموعات الثلاث، وضع راشد على أعينه عصابة أعين معتمة، وقام بتوجيه نظره نحو الموضوعات المعتمدة، وأخذ يلعب بها، مدعياً أنه قادر على رؤيتها على الرغم من حاجز العصابات المعتمة.

والنتيجة التي خرجت بها هذه الدراسة هي رفض أطفال المجموعة الأولى دون غيرهم متابعة اتجاه بصر الراشد. لكونهم اعتبروا، بناء على تجاربهم الذاتية مع عصابات الأعين المعتمة، أن الفعل الذي قام به الراشد هو فعل غير ممكن.

ومن هنا، وفي اعتماد الطفل على «مبدأ الآخر يشبهني في الإدراك»، والذي أفاده بأن شروط الإدراك التي تنسحب عليه تشمل هذا الآخر كذلك، قد انتهى إلى المُسَلَّمة الشرطية التالية: مادمت غير قادر على الإبصار من خلال العصابات المعتمة فالآخر بدوره، وضمن نفس الشروط، لا يستطيع الرؤية.

خلاصة القول إن الطفل من خلال تجربته الإدراكية الذاتية يحاول فهم أسلوب إدراك الآخر لمحيطه، على أساس أن الآخر مثله في الإدراك (Books & Meltzoff, 2002; Meltzoff, 2007).

مبدأ هذا ينطبق عليَّ (Applicable to me):

لفهم هذا المبدأ نطرح السؤال الآتي: كيف يتعامل الطفل إزاء علاقة تواصلية قائمة بين شخصين وهو غير مشارك فيها؟ إنه، وبحسب كل من ريباشولي Repacholi وميلتزوف (Meltzoff, 2007)، يحاول الانخراط فيها بواسطة استراتيجية استراق الانفعالات (Emotion eavesdropping). ولفهم الكيفية التي تشتغل بها هذه الاستراتيجية والغاية منها، يعرض لنا الباحثان خلاصة تجربة طبقت على أطفال لم تتجاوز أعمارهم 18 شهراً، وقد وزعوا على ثلاث مجموعات. بحيث طلب من أطفال المجموعة الأولى محاكاة فعل يقوم به شخص ما وقبالته شخص ثان يعبس في وجهه. وما تمت ملاحظته كون أغلب أطفال هذه المجموعة رفضوا محاكاة ذلك الفعل.

وفيما يخص أطفال المجموعة الثانية، فقد طبقت عليهم نفس الشروط التجريبية التي اعتُمِدت في المجموعة الأولى مع فارق وحيد تمثَّل في مغادرة الشخص العبوس للغرفة. والنتيجة التي تم التوصل إليها كون أغلب أطفال هذه المجموعة، عكس ما هو عليه الحال بالنسبة للمجموعة الأولى، قاموا بمحاكاة الفعل.

أما فيما يهم أطفال المجموعة الثالثة، فقد تم اعتماد نفس الشروط التجريبية المطبقة على المجموعتين اللتين سبق ذكرهما مع استبدال الشخص ذي الوجه العبوس بشخص ذي وجه محايد. والنتيجة التي تم الخروج بها هي كون أعداد كبيرة من أطفال هذه المجموعة قامت

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 81 12/13/10 12:33:34 PM

بفعل المحاكاة.

وفي مستوى ثان من هذه الدراسة تم إعادة توزيع كل أطفال العينة على مجموعتين مع تعديل بسيط في الشروط التجريبية تمثل في كون الشخص العبوس في المجموعة الأولى ظل يحدق في الطفل في أثناء تتبعه للكيفية التي يقوم بها شخص آخر بفعل ما. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فقد أدار الشخص ذي الوجه العبوس وجهه في اتجاه لا يمكنه فيه أن ينظر إلى الطفل. والملاحظة التي تم رصدها، في هذا الصدد، ارتفاع نسبة محاكاة الفعل لدى المجموعة الثانية مقارنة بالمجموعة الأولى.

وخلاصة القول إن الطفل لا يقلد الفعل عندما يتواجه مع الشخص العبوس، ولكن يقلده عندما يكون خارج مجاله البصري. وهنا نراه يعتقد بأن الشخص العبوس مادام غاضباً على من قام بالفعل فهو لا محاله سيغضب عليه، إذا رآه يحاكي ذلك الفعل. وتأسيساً على ذلك ندرك بكون الطفل يفكر من خلال مبدأ هذا يشملني كذلك، بمعنى أن أي تصرف ينطبق على آخر، فهو حتماً سينطبق عليَّ، وأنا لست مختلفاً عن هذا الآخر.

القيم الأخلاقية المستفادة من إدراك الطفل كون الآخر مثله:

إن إدراك الطفل في سن مبكرة على أن الآخر مثله أو شبيه به، يشجعه على أن يتصرف إزاء هذا الآخر كما يتصرف مع ذاته. وهنا يبزغ البعد الإنساني في نظرة الطفل للآخر قوامها: إيمانه المبكر بأهمية تذويب الفروق بينه وبين الآخرين. فالكل لديه سواسية. وبناءً على هذا الاعتبار، تبرز لدى الطفل في سن مبكرة جملة من السلوكات الأخلاقية الإيجابية من قبيل:(1) سلوك السخاء، ويتمثل في كونه يلح في الكثير من الأحيان على أحد أقربائه بأن يشاركه تناول إحدى وجباته المفضلة. (2) وسلوك المواساة ويتجلى في أن يمنح الطفل، على سبيل المثال، لعبته لأبيه ليخفف من حدة القلق البادية على محياه (Beer & Ochsner, 2006) . (3)أخيراً مبدأ التوزيع العادل للأشياء«Equality of distribution principle»، بحيث نجد الطفل في سنته الثالثة، وقبل أن يستدخل بشكل كاف القيم الدينية والتربوية، يتصرف ازاء الآخرين وفقاً لمبدأ التوزيع العادل. فمثلاً إذا طُلب منه منح عدد من التفاحات إلى عدد من الأشخاص المكونين من الأبوين والأقارب والغرباء، مع الإشارة إلى أن عدد التفاحات يساوي عدد الأشخاص، فإنه سيوزع بشكل عادل على كل شخص على حدة تفاحة (Olson & Spelke, 2008).

3 ـ مظاهر تفاعل الجهاز العصبي مع المعرفية الاجتماعية:

ما يمكن الوقوف عنده في العشر سنين الأخيرة من تاريخ تطور العلوم المعرفية، الحضور البارز لدراسات قيمة؛ ابتغت الكشف عن أوجه العلاقة بين النشاطات العصبية والنشاطات المعرفية الاجتماعية. وقد خلصت إلى النتائج الآتية:

إن تمثل أفعال الآخرين ومحاكاتها يحرض في الجهاز العصبي ما يسمى بالعصبونات المرآتية. فقد لوحظ إشعالاً لهذا النمط من العصبونات في الباحة الدماغية الأمامية للقشرة الحركية البطينية (Ventral premotor cortex) لدى الإنسان وقرد المكاك عندما يقومان بتمثل أو بمحاكاة فعل يقوم به شخص ما (Gallese, Fadiga, Fogassi &

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 82 12/13/10 12:33:34 PM

Rizzolatti, 1996; Rizzolatti, Fadiga, Matelli, Bettinardi, Paulesu, Perani, & Fazio, 1996).

وتظل هذه العصبونات في وضعية سكون عندما يتمثل كل من الإنسان والقرد فعلاً ناجماً عن جهاز ميكانيكي (رافعة مثلاً) (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001)، وهذا يشير إلى أهمية هذه العصبونات المرآتية في تمكين الإنسان من تمييز الذات البيولوجية المنفعلة عن الآلة، ومن تحديد معنى الكائن البشري الحامل لحالات ذهنية وعاطفية، والذي يختلف عن الآلة الميكانيكة الخالية من الأحاسيس والعواطف (Blakemore, Winston & Frith, 2004). ولتأكيد ما سبق تتجلى قدرة ذهننا الأوتوماتكية وغير الواعية على التمييز بين الآلة المتحركة والكائن البشري، في كون الإنسان يتأثر أحياناً بشكل لا شعوري في أثناء إنجازه لسلسلة من الأفعال، بأفعال الآخر (Action interferes): كأن يتثاءب شخص ما بجوارك، فتجد نفسك تتثاءب بدون وعي منك. في حين عملية التأثر هذه غير قائمة عندما يقوم رجل آلي بفعل ما (Brass, Bekkering & Prinz, 2001).

معلوم أن عملية قراءة ذهن وعواطف الآخرين تعتمد في جزء كبير منها على قياس حالاتهم الذهنية والعاطفية على الحالات الذاتية (الذهنية والعاطفية). وهذه المسألة لا تتحقق إلا من خلال التعاطف مع هؤلاء الآخرين، والرغبة في تقمص شخصيتهم. وهنا نجد عدة معطيات نورولوجية تتماشى وفرضية مماثلة ذاتي لذات الآخر، وقياس ذات الآخر على ذاتي لفهمها. فباعتماد تقنية التصوير الدماغي تم الكشف عن أن هناك جزءاً كبيراً من القشرة الدماغية الحركية والقشرة الجدارية (Parietal cortex) ينشط بطريقة التموضع الجسدي (Somatotopic manner)، بحيث عندما نلاحظ شخصاً ما يقوم بفعل ما بواسطة أحد أعضاء جسده، فإن ما يحرض في دماغنا هو نفس المنطقة العصبية المسؤولة عن تحريك العضو المعتمد من طرف ذلك الفرد في قيامه بالفعل: كأن دماغنا يتقمص الفعل الذي يقوم به الآخر، أو بالأحرى كأننا نحن نقوم بنفس الفعل الذي يقوم به الآخر. وفي حقيقة الأمر نحن نكتفي بملاحظته فقط(Buccino, et al., 2001, Fadiga, Fogassi, Pavesi, & Rizzolatti, 1995).

إن فرضية القياس بواسطة المماثلة أو تقمص عواطف وحالات الآخر الذهنية لمعرفته تم تأكيدها، كذلك، من خلال تجربة اعتمدت فيها تقنية التصوير الدماغي، حيث تم استدعاء عينة مكونة من عدد من الأزواج، وتم تعريض أحد الزوجين لصدمات كهربائية، وقد لوحظ أن المناطق العصبية التي تحرض لدى الشخص الذي يتألم نفسها تحرض لدى زوجه المتفاعل والمتعاطف معه (Singer, Seymourm, O'Doherty, Stephan, Dolan, & Frith, 2004).

لكن السؤال الذي يستوجب منا الإجابة في هذا الصدد؛ هل المعرفية الاجتماعية موزعة على عدد من المناطق العصبية أم ممركزة في منطقة معينة من الدماغ؟

القول بكون المعرفية الاجتماعية مموضعة في منطقة عصبية بعينها دون غيرها يدعونا إلى اعتماد النظرية القالبية (La théorie modulaire) لفهمها وتفسيرها. ومعلوم أن

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 83 12/13/10 12:33:35 PM

صاحب هذه النظرية هو جيري فودور (1983) فقد افترض أن نظامنا الذهني موزع على عدة ميادين، كل ميدان متخصص في معالجة نمط معين من المعارف[6]. ويقابل هذه الميادين الذهنية المتخصصة مناطق عصبية، كل منها مسؤول عن مباشرة نمط معين من العمليات المعرفية؛ فهناك مناطق عصبية تخص النشاطات اللغوية وثانية تهم النشاطات الذاكرية وأخرى تحرض النشاطات الإدراكية البصرية إلخ... بمعنى أن جهازنا العصبي بدوره موزع على قوالب متخصصة في تحريض أنماط معينة من المعارف(Adolphs, Tranel, & Damasio, 2001; Brothers, 1996; Cosmides, & Tooby, 2004).

وحري بالتنبيه هنا، أنه إذا كانت مجموعة من الباحثين قد اعتمدت التصور القالبي في تفسيرها لكيفية اشتغال بعض النشاطات المعرفية؛ من قبيل اللغة والإدراك البصري والذاكرة، فإنه يصعب الركون إليه كلياً في دراستنا لسيرورات المعرفية الاجتماعية. لكون هذه الأخيرة تتطلب، على مستوى إنتاجها أو فهمها، تدخلاً لعمليات معرفية متنوعة لغوية وإدراكية وحسية وحركية وذاكرية... وهذا يفترض توطيناً لعدد من الباحات العصبية لمباشرتها (Beer & Ochsner, 2006).

هكذا، وباعتماد تقنية التصوير الدماغي، تم التوصل إلى أن هناك أكثر من منطقة عصبية مسؤولة عن إنتاج المعرفية الاجتماعية، والتي تشتغل على شكل شبكات عصبية تستغرق مساحات كبيرة من الدماغ وتشمل الفص الجبهي (frontal lobe)، والوصل الصدغي الجداري (temporal partial junction)، والتلفيف الجداري العلوي(Superior temporal sulcus) والفص الصدغي(Temporal poles)(Amodio & Frith, 2006) .

و نعرض، فيما يلي، لبعض التجارب التي اعتمدت من طرف الباحثين لرصد الشبكات العصبية المسؤولة عن المعرفية الاجتماعية:

ففي دراسة تصويرية دماغية اعتمدت على مجموعة من المثلثات، التي تشخص في أثناء تحريكها إما انفعال الفرح أو الحزن أو الغضب، تمكن الباحثون من تحديد المناطق الدماغية المسؤولة عن إقران المبحوثين حركات المثلثات بالانفعالات التي تناسبها، وهي: الفص الجبهي الإنسي (Medial frontal lobe)، والثلم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus)، والأقطاب الصدغية (Temporal poles) (Firth & Firth CD, 2003).

إضافة إلى ما سبق تم التوصل إلى أن لمنطقة الفص قبل الجبهي دوراً مهماً، في قراءة أذهان الآخرين من جهة، وفي عملية الكذب على الآخرين، والتحايل عليهم من جهة ثانية. ففي تجربة طُلِب فيها من عدد من الأشخاص حجب المعلومات الصحيحة حول تاريخهم الشخصي عن مستجوبيهم وتقديم معلومات زائفة. وما تم التوصل إليه أن المنطقة الدماغية المسؤولة عن قراءة أذهان الآخرين والمتمثلة في الفص قبل الجبهي هي نفسها المسؤولة عن عملية الكذب (Lee, Liu, Tan, Chan, Mahankali, Feng, & Gao, 2002). وهذا يفيد أن علمية الكذب تتطلب من المرء أن يتساءل عن نوايا الآخرين ومقاصدهم ومدى

(6) ومن بين هذه الميادين الذهنية هناك من هو متخصص في معالجة المعارف الاجتماعية (Demetriou & Kazi, 2001).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 84 12/13/10 12:33:36 PM

تصديقهم وتقبلهم لكذبه هذا، مما يستوجب منه استدعاء كفاءات قراءة أذهان الآخرين.

هنـاك منطقة ثالثة لها دور مهم في قراءة أذهان وعواطـف الآخرين، وهي منطقة اللوزة (Amygdale)؛ إذ توصلـت مجموعـة مـن الدراسـات التصويريـة الدماغيـة إلـى ما يفيد أن منطقـة اللـوزة تحـرض لدينا عندما نسـتخدم تقاسـيم وجهنـا للتعبير عـن انفعالاتنا (Morris, Frith, Perrett, Rowland, Young, Calder & Dolan, 1996). كمـا أن هناك دراسـة ثانية خلصـت إلى أن اسـتجابة اللوزة للانفعـالات تختلف باختلاف طبيعة الشـخصية انطوائية كانت أم انبساطية (Canli, Sivers, Whitfield, Gotlib & Gabrieli, 2002). وفـي تجربـة لوينسـتون ومعاونيـه (Winston, Strange, O'Doherty, & Dolan, 2002) باعتمـاد تقنية التصويـر الدماغي، تمت مواجهة عدد من المفحوصين بصور وجوه أشـخاص توحي بكونها جديرة بالثقة وأخرى ليسـت جديرة بالثقـة، وما تم الخروج به مسـتوى التحريـض العصبي جد مرتفع فـي منطقة اللوزة عند مباشرة الفرد لوجوه غير جديرة بالثقة مقارنة بالوجوه الجديرة بالثقة.

وفي السياق نفسه لُوحِظ تحريض واضح المعالم لمنطقة اللثم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) وذلك عندما يعلن المفحوص وبشـكل صريح بكون هذا الوجه جديراً أو غيـر جديـر بالثقة. ومن هنـا لا بد من التأكيد علـى أن تحريض اللثم الصدغـي العلوي مقترن بتعبير الفرد الصريح عن مدى ثقته بسـحنة وجه شـخص ما، بينما عندما يظل الحكم ضمنياً فإن النشاط العصبي سينحصر في منطقة اللوزة (Winston, et al., 2002).

إجمالاً يبقى للثم الصدغي العلوي دور بارز في عمليات قراءة أذهان وعواطف الآخرين، وذلك من حيث كونه يعرف نشاطاً دالاً في أثناء تمثلنا للوجوه البشرية، أو في تمييزنا بين حركة يقوم بها كائن بيولوجي وآلة.

نضيف لما سـبق منطقة أخرى لها أهميتها في معرفيتنا الاجتماعية، وهي القشرة الجبهية الإنسـية (Medial Frontal Cortex)، والتـي تنشـط أكثر عند مواجهـة الفرد لوضعيات مشكلات أخلاقية (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley & Cohen, 2001). ويمكن اعتبار هذه المنطقة المسـؤولة الأولى عن عمليات التفكير الأخلاقي. فالأشـخاص الذي يعانون من إصابة في القشرة الجبهية الإنسية لديهم صعوبة في التفكير الأخلاقي الاجتماعي (Anderson, Bechara, Damasio, Tranel & Damasio, A. 1999).

خاتمة:

ارتأينا في خاتمة هذه الدراسة ألا نعمل، كما هو معتاد، على تلخيص مضامينها والتذكير بأهـم الأفـكار الوارادة فيهـا، وإنما نحاول الإجابة عن سـؤال إجرائي شـد انتبـاه الباحثين والمربين على حد سواء، ومضمونه: كيف ننمي كفاءات الطفل المعرفية الاجتماعية؟

إن الجواب عن هذا السـؤال يسـتوجب الجمع بـين بُعْدَيْـن: الأول: بيداغوجي، والثاني: إكلينيكي.

يتجلّـى الأول في خلق، بالنسـبة للأطفال الطبيعيين، وضعيـات تربوية ـ داخل وخارج فضاء المدرسة ـ ناجعة في تطوير قدراتهم المعرفية والاجتماعية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 85 12/13/10 12:33:36 PM

ويتمثل الثاني، في التفكير في آليات تربوية علاجية خاصة بالنسبة لبعض الحالات الإكلينيكية وحالات الإعاقة الذهنية التي تعاني من ضمور في معرفيتها الاجتماعية وقصور في كفاءة قراءة الأذهان والعواطف، مثل الأطفال الفاصمين والمتوحدين (عمر بن الصديق، 2007) أو الذين يعانون من متلازمة ساندروم ومتلازمة داون.

ومن هنا فالعمل التربوي بالنسبة للأطفال الطبيعيين والتربوي العلاجي بالنسبة للأطفال المضطربين ذهنياً يستوجب مواجهتم بمهام متنوعة كفيلة بتمكينهم من فهم وإدراك المبادئ التي تقوم عليها المعرفية الاجتماعية والتي نعرضها كما يلي:

- إن الآخرين يتوافرون على حالات ذهنية تختلف عن حالاتي الذهنية الذاتية.
- إن أفعال الآخرين لا تنجز من فراغ، وإنما بناءً على حالاتهم الذهنية (مقاصدهم ورغباتهم...). ومن ثَمَّ فإن فهمنا لتصرفات الآخرين يتم من خلال كشفنا عن حالاتهم الذهنية.
- لا يمكن توقع سلوك الآخر إلا من خلال التعرف إلى حالاته الذهنية.
- لا تعبر انفعالات الشخص دائماً عن حقيقة حالته العاطفية الداخلية. فالإنسان كائن إضماري، فهو قادر على إخفاء أحاسيسه الداخلية.
- إن عدم انفعال الشخص مع وضعية ما لا يعني بأي حال من الأحوال كونه خالياً من الحالات العاطفية.
- ما أحسه أنا في مواجهتي لوضعية ما ليس بالضرورة نفس الإحساس الذي لدى الآخر تجاه تلك الوضعية، فحالاتي العاطفية تختلف عن حالات الآخر العاطفية.
- كل سلوك انفعالي هو موجه من طرف حالة عاطفية معينة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال المحاطين في أسرهم بعدد من الأقارب من أخوة وأخوات ... هم أقدر على فهم مبادئ المعرفية الاجتماعية من أطفال هم وحيدو أبويهم (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). فاللعب التعاوني، وبخاصة مع الأطفال كبار السن والراشدين والتحاور المستمر معهم يطور لدى الطفل كفاءاته المعرفية الاجتماعية (Ruffman, et al., 1998)، كما أن تشجيع الطفل على اللعب الادعائي، ومشاركته إياه، وعدم اعتباره هو ضرب من الكذب والتصرف المشين والا أخلاقي، وتشجيعه على تنويع طرائق لعبه الادعائي هذا، يُسْهِم في تنمية كفاءات قراءة الذهن والعواطف لديه (Taylor & Carlson, 1997).

زد على ذلك، أن دعوة الطفل إلى التحدث عن عواطفه وأحاسيسه الداخلية تجاه الوقائع التي يواجهها، مع تشجيعه على مشاركة الآخرين عواطفهم وأحاسيسهم، مسألة مهمة في تطوير قدراته على فهم عواطف الآخرين (Dunn & Brown.1991, Dunn, Brown & Beardsall, 1991 ; Dunn, Brown Slomkowski, et al., 1991).

وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى عدة مهام يمكن اعتمادها لترشيد نمو كفاءات قراءة الذهن والعواطف لدى الأطفال ومنها:

1 – مهمة الخطوة الخاطئة (Faux pas tasks):

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 86 12/13/10 12:33:37 PM

(Baron Cohen, O'Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999) فيها يطلب من الأطفال بين سن السابعة والحادية عشرة الحكم على سلوك غير لائق لشخص في وضعية ما، من حيث كونه مقبولاً اجتماعياً أم لا «كأن يضحك في وضع جنائزي».

2 – مهمة قراءة تعابير أعين الآخر (Eyes tasks):

(Baron – Cohen, Wheelright, Hill, Raste, & Plumb, 2001) ، بحيث تقدم أربع صور للأطفال، كل صورة تحوي تعبيراً معيناً للأعين يفيد الشكر والامتنان، أو التوسل والمناشدة، أو الإلحاح والإصرار...، وعلى الطفل أن يكشف عن نوعية الانفعال الذي تعبر عنه كل صورة على حدة.

المراجع

المراجع العربية:

أحرشاو، الغالي، والزاهر، أحمد (1997). الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم عند الطفل. دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 1، 22 ـ 39.

أحرشاو، الغالي، وخباش، هشام (2005). نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن، مجلة الطفولة العربية، 25، 38 ـ 61.

خباش، هشام (2004). نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها، مجلة الطفولة العربية، 21، 36 ـ 58.

خباش، هشام (2007 أ). نظرة إلى الطفولة من خلال: مد الجسور بين المعرفية التعددية وعلوم التربية، مجلة الطفولة العربية، 32، 73 ـ 102.

خباش، هشام (2007 ب). نحو مقاربة تعددية وديناميةلنظريات الذهن، مجلة شبكة العلوم النفسية والاجتماعية، 14، 126 ـ 136.

خباش، هشام (2007 ت). الأنثروبولجية المعرفية ومحدودية فرضية كونية المعارف الذهنية، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 5، 155 ـ 197.

عنيمي، الحاج (1999). هل يمكن تجاوز مفهوم المرحلة في علم النفس الارتقائي، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 2، 84 ـ 94.

علمي الإدريسي، عبد الرحمن (2008). نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجيه، أسسها، مظاهرها، امتداداتها، فاس، مطبعة آنفو ـ برانت.

بن صديق، لينا عمر (2007). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، 33، 8 ـ 39.

المراجع الأجنبية :

Adolphs, R., Tranel, D. & Damasio, H. (2001). "Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobectomy" Neuropsychology 15: 396-404.

Alicke, M. (1992). Egocentric standards of conduct evaluation. Basic and Applied Social Psychology, 14, 171-192.

Allport, F. H. (1924). Social psychology. Cambridge, MA: Riverside Press.

Ames, D. (2004). Inside the mind reader's toolkit: Projection and stereotyping in mental state inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, **87, 340-353.**

Amodio, D., Frith, C. (2006). Meeting of minds: the role of the medial frontal cortex in social cognition, Nat. Rev., Neurosci. V 7, 268-276.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 87 12/13/10 12:33:38 PM

Anderson S., Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. & Damasio, A. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in the human prefrontal cortex. Nature Neuroscience: 2; 1032-1037.

Apperly,I. (2008). Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study "Theory of Mind". Cognition, 107, 266-283.

Bayer, U. & Gollwitzer, P. (2000). Selbst und Zielstreben, Zuerst, in: Psychologie des Selbst, S. 208-225.

Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and its dysfunction. In Baron-Cohen, S, Tager-Flusberg, H, & Cohen, D. (eds) Understanding other minds: perspectives from autism. Oxford University Press.

Baron-Cohen, S. (1995 a) I precursori della teoria della mente: comprendre l'attenzione negli altri. In Camaioni, L, (ed) La Teoria della mente. Origini, Svilupo & Patologia. Guis Laterza and Figli Publishers. Reprint from Natural theories of mind. Oxford: Basil Blackwell.

Baron-Cohen, S. (1995b). Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA, The MIT Press/Bradford Books, 1995.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **29, 407-418.**

Baron-Cohen, S. (2003). The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain, London: Penguin.

Baron-Cohen, S., Wheelright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I., (2001). The reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome and high-functioning autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **42, pp. 241-251.**

Beer, J. , & Ochsner, K. (2006). Social cognition: A multi level of analysis., Brain Researches 1 0 7 9, 98-105.

Blakemore S., Winston, J, & Frith, U. (2004). Social Cognitive Neuroscience: where are we heading? Trends in Cognitive Science 8, 216-222.

Brass, M., Bekkering, H., & Prinz, W. (2001). Movement observation affects movement execution in a simple response task. Acta Psychologica 106, 3-22

Brothers, J. (1996). Brain mechanisms of social cognition Psychopharmacol. 10: 2-8

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use language New York: Norton.

Buccino, G. Binkofski, F., Fink, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Seitz, R., Zilles, K., Rizzolatti, G. & Freund, H. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. Eur J Neurosci. 13(2):400-4.

Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), Natural theories of the mind. Oxford: Blackwell.

Campos, J., & Sternberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations (pp. 273-314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.

Candau, J. (2005). Anthropologie de la mmoire. Paris: Armand Colin.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 88 12/13/10 12:33:38 PM

Canli, T., Sivers, H., Whitfield, S., Gotlib, I., Gabrieli, J. (2002). Amygdala response to happy faces. as a function of extraversion. Science 296: 2191.

Chong, S., Werker, J., Russell, J. & Carroll, J. (2003). Three facial expressions mothers direct to their infants. Infant and Child Development, 12, 211-232.

Clore, G., Wyer, R., Wyer, J., Dienes, B., Gasper, K., Gohm, C. & Isbell, L. (2001). Affective feelings as feedback: some cognitive consequences. In Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook (Martin, L.L. and Clore, G.L., eds), pp. 63-84, Erlbaum.

Clore, G., & Huntsinger J. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought, TRENDS in Cognitive Sciences Vol.11 No.9.

Connellan, J, Baron-Cohen, S, Wheelwright, S, Batki, A, & Ahluwalia, J, (2000). Sex differences in human neonatal social perception. Infant Behavior and Development, 23, 113-118.

Corcoran, R. (2001). Theory of Mind in Schizophrenia. In: Penn, D. and Corrigan, P.(Eds.) Social Cognition in Schizophrenia (pp 149-174). Washington DC: American Psychological Association.

Corcoran, R. & Frith, C. (2003). Autobiographical memory and theory of mind: Evidence of a relationship in schizophrenia. Psychological Medicine, 33: 897-905.

Cosmides, L. & Tooby, J. (2004). Social exchange: The evolutionary design of a neurocognitive system. In The New Cognitive Neurosciences, III (Michael S. Gazzaniga, Ed.). Cambridge, MA: MIT press.

Csibra, G. & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI (pp. 249-274). Oxford: Oxford University Press.

Dimaggio, G., Lysaker, P., Carcione, A., Nicolo. G. & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness and Cognition 17, 778-789.

Dunn, J., & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), Affect regulation and dysregulation in childhood (pp. 89-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. Developmental Psychology, 27, 448-455.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development, 62, 1352-1366.

Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L. & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, **87, 327-339.**

Fadiga, L., Fogassi, L., Pavesi, G. & Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study, *Journal of Neurophysiology*, **73, 2608-2611.**

Feinman, S., & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants' responses to strangers. Child Development, 54, 878-887.

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. Developmental Review 28: 225-262.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 89 12/13/10 12:33:38 PM

Field, T., Cohen, D., Garcia, R. & Greenberg, R. (1984). Mother-stranger face discrimination by their newborn. Infant Behavior and Development, 7, 19-25.

Fiske, S., & Taylor, S. (1991). Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Frith, U., Frith, C. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. Philos. Trans. R. Soc. London, Ser. B Biol. Sci. 358 (1431), 459-473.

Frith, C. (2008). Social cognition: Hi there! Here is something interesting. Current Biology 18 (12). 524-525.

Flavell, J., & Miller, P. (1998). Social cognition. In D. Kuhn and R. S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology, vol. 2: Cognition, 463-486

Freud, S. (1911). «Formulations on the Two Principles of Mental Functioning». In Strachey (Ed.), The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, (Vol. 12) (pp. 215-226). London: Hogath Press.

Friedman, O. & Leslie, A. (2007). The conceptual underpinnings of pretense: Pretending is not 'behaving-as-if'. Cognition, 105, 103-124

Frye, D. & Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. In B. D. Homer & C. Tamis-Lemonda (Eds.), The development of social cognition and communication (pp. 231- 258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. Brain, 119, 593-609.

Gärdenfors, P. (2007). Evolutionary and Developmental Aspects of Intersubjectivity Phylogenetic, Ontogenetic, and Physiological. Aspects, Edited by Hans Liljenstrm and Peter Arhem. Consciousness Transitions, 281-305.

Goldman, A. (2005). Imitation, mind reading, and simulation. In Hurley and Chater (eds.)Perspectives on Imitation II (80-81). Cambridge, MA: MIT Press.

Goldman, A. & Sripada, C. (2005). Simulationist models of face-based emotion recognition, Cognition, 94 (3), 193-213.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1997).Words, thoughts, and theories. Cambridge,MA: MIT Press.

Greene, J., Sommerville, R., Nystrom, L., Darley, J., Cohen, J. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral Judgment. Science, Vol. 293, Sept. 14, 2001, 2105- 2108.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358-374.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: John Wiley & Sons.

Heimann, M., Strid, K., Smith, L., Tjus, T., Ulvund, S. & Meltzoff, A. (2006) Exploring the Relation Between Memory, Gestural Communication, and the Emergence of Language in Infancy: A Longitudinal Study. Infant and Child Development.15(3): 233-249.

Hirschfeld, L. (1995). Do children have a theory of race? Cognition, Volume 54, Issue 2, February 1995, Pages 209-252

Hennon, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2000). The extraordinary journey from fetus to language-developing child. In H. Grimm (Ed.), German encyclopedia of psychology, series III: Language, volume 3: Language development 3 (pp. 41-103). Toronto: Hogrefe-Verlag.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 90 12/13/10 12:33:39 PM

Hood, B., Willen J. & D.iver, J.(1998) Adult's Eyes Trigger Shifts of Visual Attention in Human in Human Infants, Psychological Science, 9, 131-134.

Hugenberg, K. & Bodenhausen, G. (2004). Ambiguity in social categorization: The role of prejudice and facial affect in racial categorization. Psychological Science, 15, 342-345.

Idson, L. & Mischel, W. (2001). The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80, 585-596.**

Inhelder, B. (1989). Du sujet epistemique au sujet psychologique. Bulletin de psychologie, 390, 466-467.

Inhelder, B. & Cellériér, G. (Eds.) (1992). Le cheminement des decouvertes chez l'enfant. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestle.

Johnson, M. & Morton, J (1991). Biology and Cognitive Development, Cambridge, Blackwell.

Karniol, R. (2003). Egocentrism versus protocentrism: The status of self in social prediction. Psychological Review, 110, 564-580.

Keysar, B. (1994). The illusory transparency of intention: Linguistic perspective taking in text. Cognitive Psychology, 23,165-208.

Khabbache, H. (2007). Esquisse pour un cognition plurielle coaliseuse «L'exemple de la categorisation», *Arabsynet E. Journal*, **15 & 16, 180 -189.**

Kisilevski, B., Haines, S., Lee, K., Muir, D., Xu, F., Fu, G., Zhao, Z., & Yang, M. (1998). The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. Developmental Psychology, 34, 629-639.

Krueger, J., & Clement, R. (1994). The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65, 596-610.**

Lecusay, R., Rossen, L, & Cole, M., (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idioculture design and implementation. Cognitive Systems Research 9, 92-103.

Lee, T., Liu, H., Tan, L., Chan, C., Mahankali, S., Feng, C., Hou, J., Fox, P. & Gao, J. (2002). Lie detection by functional magnetic resonance imaging. Human Brain Mapping, 15,157-164.

Legerstee, M. (1991). The role of person and object in eliciting early imitation, *Journal of Experimental Child Psychology*, **51, 423-433.**

Lehalle, H. & Mellier, D. (2002). Psychologie du developpement enfance et adolescence. Cours et exercices. Paris: Dunod Collection.

Leslie, A. (1987). Pretense and representation: the origins of «theory of mind». Psychological Review, 94, 412-426.

Leslie, A.(1994a) ToMM, Toby, and Agency: Core architecture and domain specificity., In L.A Hirschfeld & S. A., Gelman (Eds.) Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and culture, (pp. 119-118). New York: Cambridge University Press.

Leslie, A. (1994b). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. Cognition, 50, 211-238.

Leslie, A. & Frith, U. (1990). Prospects for a cognitive neuropsychology of autism: Hobson's choice.Psychological Review, 97, 122-131.

Leslie, A. & Onof, C., (2008). Introduction to the special issue «Perspectives on Social

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 91 12/13/10 12:33:39 PM

Cognition», Cognitive Systems Research 9, 1-4

Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant. New York: Basic Books.

Malebranche (1674). De la recherche de la verite (1674), T1, Ed. Vrin.

McDonagh, J. & McDonagh, S. (2007), Learning to talk, talking to learn Infant, Behavior and Development, 30 (2). 278-288

Meltzoff, A. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A. N. Meltzoff, & W. Prinz (Eds.), The imitative mind: Development, evolution, and brain bases (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Meltzoff, A. (2007). The "like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. Acta Psychologica, 124 26-43.

Meltzoff, A. & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Braten (Ed.), On being moved: From mirror neurons to empathy (pp. 194). Philadelphi, PA: John Benjamins.

Meltzoff, A. & Moore, M.K. (1983). «Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures», Child Development, 54, 702-709.

Monestes, J., Villatte, M., Moore, A., Yon., V. & Loas, G. (2008). Dcisions en situation probabiliste et theorie de l'esprit dans la schizotypie. L'Encephale, 34 (2); 112-116.

Moriguchi Y, Ohnishi, T., Lane, R., Maeda, M., Mori, T., Nemoto, K., Matsuda H, & Komaki, G.(2006). Impaired self-awareness and theory of mind: an fMRI study of mentalizing in alexithymia. Neuroimage, 32(3):1472-82.

Morris, J., Frith, C., Perrett, D., Rowland, D., Young, A., Calder, A. & Dolan, R. (1996). A differential neural response in the human amygdala to fearful and happy facial expressions. Nature 383:812-815.

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

Murray, L., & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), Social perception in infants. Norwood, NJ: Ablex.

Nadel J., (2001). Chercher l'enfant, trouver l'humain, Enfance, Volume 53: 67-74.

Olson, K., & Spelke, E. (2008). Foundations of cooperation in young children. Cognition, 108, 222-231.

Parker, D., Prkachin, K. & Prkachin, G. (2005). Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: the influence of temporal constraint. *Journal of Personality***. 73(4):1087-107.**

Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious; you catch it from your sibs. Child Development, 65, 1224-1234.

Piaget, J. (1923). Le langage et la pensee chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestle.1970, 8e ed.

Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestle. 1971, 7e ed.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 92 12/13/10 12:33:39 PM

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1978, 5e ed.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.

Repacholi, B. & Gopnik, A. (1997). Early understanding of desires: Evidence from 14 and 18-month-olds. Developmental Psychology, 33, 1, 12-21.

Repacholi, B. M. & Meltzoff, A. N. (2007) Emotional Eavesdropping: Infants Selectively Respond to Indirect Emotional Signals. Child Development, 78 (2), 503 - 521

Rimé B. & Scherer. K. (1993). Les emotions.- Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestle.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D. & Fazio F., (1996). Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution, Experimental Brain Research, 111 (2), 246-252.

Rizzolatti, G, Fogassi L, Gallese V (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. Nature Rev Neurosci 2:661-670.

Robbins, P. (2008). Consciousness and the social mind, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 1-2, 15-23.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 10, pp. 173-220). Orlando, FL: Academic Press.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements W. (1998). Older (but Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding, Developmental Psychology, Vol. 34(1), 161-174.

Saarani, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), Social, emotional, and personality development (pp. 237-311). Vol. 3 of W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology. New York: John Wiley.

Saxe, R., Moran, J., Scholz, J. & Gabrieli, J. (2006). Overlapping and non-overlapping brain regions for theory of mind and self reflection in individual subjects. Social, Cognitive and Affective Neuroscience, 1(3), 229-234.

Seitz, R., Schäfer, R., Scherfeld, D., Friederichs, S., Popp, K., Wittsack, H., Azari, N. & Franz, M. (2008). Valuating other people's emotional face expression: a combined functional magnetic resonance imaging and electroencephalography study, Cognitive neuroscience, 152 (3), 713-722.

Senju, A. & Csibra, G. (2008). Gaze Following in Human Infants Depends on Communicative Signals. Curr. Biol. 18, 668- 671.

Sindic, D. & Reicher, S. (2008). The instrumental use of group prototypicality judgments, *Journal of Experimental Social Psychology*, **Volume 44, Issue 6, 1425-1435.**

Singer, T., Seymour B., O'Doherty, J., Stephan, K. , Dolan, R. & Frith, C. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory component of pain, Science, 303, 1157-1162.

Skinner, B. (1983). A Matter of Consequences. New York: Alfred A. Knopf.

Smith, E. (2008). Social relationships and groups: New insights on embodied and distributed cognition, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 1-2, 24-32.

Smith, E., Elizabeth, R. & Collins, C. (2009). Contextualizing Person Perception:

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 93 12/13/10 12:33:40 PM

Distributed Social Cognition, Psychological Review, Volume 116, Issue 2, Pages 343-364.

Sperber, D. & Hirschfeld, L. (2004). «The cognitive foundations of cultural stability and diversity.» Trends in Cognitive Sciences 8(1): 40-46.

Statler, M., Jacobs, C. & Roos. J. (2008). Performing strategy-Analogical reasoning as strategic practice. *Scandinavian Journal of Management*, **24, 133-144.**

Straatemeier M, Van Der Maas, H. & Jansen, B. (2008). Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach, *Journal of Experimental Child Psychology*, **100(4), 276-296.**

Taylor, M. & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development, 68, 436-455.

Thibaut, J., Debiais, P. Mauvieux, E., Cordier, F., Crete, M. (In Press) A l'ecole et au supermarche: le dveloppement des connaissances sur deux organisations sociales Psychologie Française.

Tomasello, M. (1999). The Cultural Origins of Human Cognition, Harvard University Press.

Trevarthan, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), Before Speech: The beginning of interpersonal communication (pp. 321-347). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Weise, S., Brazelton, T.(1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face to face interaction. J Am Acad Child psy, 17, 1-13.

Van Der Veer, R. (1996). Henri Wallon's Theory of Early Child Development: The Role of Emotions, Developmental Review, 16, 364-390.

Vinter, A. (1986). The role of movement in eliciting early imitations. Child Development, 57, 66-71.

Vuilleumier P., Pourtois, G. (2007). Distributed and interactive brain mechanisms during emotion face perception: evidence from functional, neuroimaging. Neuropsychologia 45:174-194.

Vygotsky, L. (1932). Pensee et langage, La Dispute, 1997, 3e ed.

Vygotsky, L. (1934). La pensee et le mot, redite in Vygotsky Aujourd'hui, Delachaux & Niestle, (Switzerland) - Paris 1985, 67-93.

Walden, T., & Field, T. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. Child Development, 53, 1312-1319.

Walker, S. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. Child Development 33: 514-535.

Walker-Andrews, A., & Grolnick, W. (1983). Discrimination of vocal expressions by young infants. Infant Behavior and Development, 6, 491-498.

Walker-Andrews, A. & Lennon, E. (1991). Infants' discrimination of vocal expressions Contributions of auditory and visual information. Infant Behavior and Development, 14, 131-142.

Wallon, H. (1925). L'Enfant turbulent: étude sur les retards et les anomalies du dveloppement moteur et mental, Paris, Flix Alcan.

Winston, J., Strange, B., O'Doherty, J., & Dolan, R. (2002). Automatic and intentional

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 94 12/13/10 12:33:40 PM

brain responses during evaluation of trustworthiness of faces. Nat.Neurosci., 5, 277-283.

Yamagishi, N., Callan, D., Goda, N., Anderson, S., Yoshida, Y., Kawato, M. (2003). Attentional modulation of oscillatory activity in human visual cortex. NeuroImage, 20, 98-113.

Yan, Z., & Fischer, K. (2002). Always under construction: Dynamic variations in adult cognitive development. Human Development, 45, 141-160.

Zazzo, R. (1957). Le probleme de l'imitation chez le nouveau-ne. Enfance, 10, 135-142.

Ziv, M., Solomon, A., & Frye, D. (2008). Young Children's Recognition of the Intentionality of Teaching, Child Development, 79(5), 1237 - 1256.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 95 12/13/10 12:33:40 PM

إصدار جديد

صـدر عن الجمعيــة الكويتية لتقـدم الطفولة العربية كتــاب «جامعة الكويــت: المناهج الدراســية ... وتســطيح العقل الثقافي (دراسة حالة)»، الذي انبثق عن المشروع الذي قامت به الجمعية حول «دراسات عن التربية وتطوير التعليم في الكويت»

جامعة الكويت

المناهج الدراسية...وتسطيح العقل الثقافي

(دراسة حالة)

الدكتور محمد جواد رضا

ديسمبر 2009

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 96 12/13/10 12:33:41 PM

كتاب العدد

المنهج التكاملي لكفالة حقوق الطفل

الناشر: المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 2007
فريق الخبراء: د. عادل عازر (الخبير الرئيسي)، د. ناهد رمزي، د. طلعت عبد الحميد، د. مها محمد غباشي، أ. عصام علي

عرض ومراجعة: أ.د. فيولا الببلاوي
كلية التربية. جامعة الكويت

مقدمة:

هذا الكتاب المرجعي في الأبعاد والضمانات القانونية لحقوق الطفل كإنسان، كما تقرها المواثيق الدولية، هو من إسهامات ومبادرات «المجلس العربي للطفولة والتنمية» وتحت رعاية صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز.

يقع الكتاب حجماً في 291 صفحة، ومضموناً في ستة فصول، عدا التقديم والمقدمة، وتشمل فصول الكتاب:

(1) الإطار الفكري لكفالة حقوق الطفل.
(2) البقاء والصحة.
(3) الحق في الرعاية الأسرية.
(4) الحق في التعليم.
(5) الحق في المشاركة.
(6) الحق في الحماية.

وأخيراً الخاتمة والدروس المستفادة.

يستهل سمو الأمير طلال بن عبد العزيز تقديم هذا المرجع مؤكداً على الالتزام الفعلي والتغيير المطلوب في السياسات المرتبطة بحقوق الطفل ارتباطاً بمصادقة البلاد العربية على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل التي تمثل خطوة إيجابية بالغة الأهمية؛ على أن شؤون الطفل بحكم طبيعتها لا تقبل التجزئة أو العلاج الجزئي للظواهر السلبية عند حدوثها، فهي متصلة ومترابطة ومتفاعلة؛ وعلى الدول العربية إعادة النظر في السياسات والنظم المعنية بشؤون الطفولة لتحقيق الاتساق والتوافق مع المنهج والمبادئ المستحدثين في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، ذلك «أن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ليست مجرد إطار قانوني عام فحسب، بل رؤية ووسيلة للتعيير، وهي تمثل نقلة نوعية في تناول شؤون الطفولة».

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 97 12/13/10 12:33:42 PM

المنهج الحقوقي: رؤية مستحدثه لكفالة التطبيق المتكامل لحقوق الطفل:

تنتمي الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل الصادرة عام 1989 إلى تراث المواثيق الدولية التي أرست حقوق الإنسان، وتستمد مبادئها من هذا التراث. ومن ثَمَّ توجب الاتفاقية مراعاة مبادئ عامة يتعين الالتزام بها في كل مراحل عملية كفالة حقوق الطفل، بدءاً برسم السياسات ووضع البرامج وتطبيقها ومتابعة التطبيق بما يكفل لكل طفل حقوقه الأساسية.

ولقد جاءت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل هكذا برؤية مستحدثة في تناول شؤون الطفولة. فبعد أن كان التوجه السائد في رسم السياسات المعنية بالطفولة يركز على كفالة ما يراه المسؤولون محققاً «للاحتياجات الأساسية للطفل»، ناشدت الاتفاقية الدولية الدول بالالتزام بكفالة «حقوق أساسية» ذات مواصفات محددة لكل طفل دون تفرقة أو تمييز.

وقد حظيت الاتفاقية بتصديق عالمي -عدا الولايات المتحدة الأمريكية والصومال-، وانضمت الدول العربية للجهود التي بُذلت لتطبيق أحكام الاتفاقية، وحققت الدول العربية نجاحات، خاصة في المجال الصحي. ومع ذلك مازالت الدول العربية تواجه صعوبات جمة في مجالات التنمية، وبالأخص التنمية البشرية، وهذا أمر يؤثر سلباً في قدرات أجيال متعاقبة من الأطفال.

وفي إطار الجهود الدولية التى تبذل على المستوى الدولي لتحقيق تطبيق متكامل لحقوق الطفل، وللتغلب على الصعوبات التي تواجه هذا التطبيق، ناشدت المنظمات الدولية الدول الأعضاء باتباع منهج خاص اصطلح على تسميته «بالمنهج الحقوقي» Rights– based approach، وذلك مدخل قائم على أساس «برمجة» مضامين حقوق الطفل Programming child rights، وحيث يتحقق من خلال البرمجة تحقيق التكامل والتناغم بين تلك الحقوق؛ لذا يقتضي الأخذ بهذا المنهج تغييراً جذرياً في الأسلوب المتبع في رسم السياسات، وتطويراً في أساليب تنفيذها بما يضمن الاتساق والتكامل بين السياسات، والتزاماً بمبادئ عامة في كفالة حقوق الطفل وفقاً للاتفاقية الدولية فيما يلي:

- الالتزام بالمساواة بين كل الأطفال دون أي شكل من أشكال التمييز (مادة 2 من الاتفاقية).
- يولى الاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى في جميع ما يُتَّخَذُ من سياسات وتدابير وإجراءات تتعلق بالطفل (مادة 3 من الاتفاقية).
- العمل على بقاء الطفل وتنميته (مادة 6 من الاتفاقية).
- مراعاة حق الطفل في ممارسة حقوقه والمشاركة في جميع الأمور التي تتعلق به (المواد 12 – 15 من الاتفاقية).
- التوازن بين مسؤولية الوالدين عن تربية الطفل، ومسؤولية الدولة عن تقديم الدعم والمساعدة للوالدين للاضطلاع بمسؤوليتهما (المواد 18، 27 من الاتفاقية).

برمجة الحقوق تطبيقاً للاتفاقية الدولية:

تتحدد برمجة الحقوق على أنها عملية مركبة تنشد التطبيق المتسق والمتكامل لمجموعات الحقوق المتصلة والمرتبطة، وهي عملية فنية تقتضي مطلبين: (1) كفالة الحق، (2) مراعاة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 98 12/13/10 12:33:42 PM

الاتساق والتكامل بين الحقوق.

أولاً. كفالة الحق، وتقتضي مراعاة الاشتراطات الآتية:

1 ـ كفالة مضمون / محتوى الحق: فمعظم الحقوق المبينة في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل «موصوفة»، بمعنى أن الاتفاقية تتطلب اشتراطات ومواصفات معينة في كفالة حقوق الطفل. ومثال ذلك أن يكون التعليم موجهاً نحو تنمية شخصية الطفل وقدراته (المادتان 28،29).

2 ـ إتاحة الحق لكل المستحقين، وهو مطلب مستمد من مبدأ المساواة بين كل الأطفال وعدم التمييز بينهم (مادة 2 من الاتفاقية).

3 ـ أن يستجيب مضمون الحق لاحتياجات ومصالح الفئات المختلفة، دون التحيز لفئة دون غيرها.

4 ـ المقدرة على تحمل نفقات الحصول على الحق أو الخدمة. والملاحظ في ظل الأخذ بنظام الاقتصاد الحر اتجاه الدول إلى نقل تكلفة الكثير من الخدمات من ميزانية الدولة إلى عاتق المستفيدين. ويلقى هذا التوجه عبئاً على كاهل الفئات محدودة الدخل، ويؤدي في كثير من الأحيان إلى إعاقة الحصول على مضمون الحق.

ثانياً ـ مراعاة الاتساق والتكامل بين الحقوق:

ومع مراعاة الاشتراطات السالفة الذكر، يتعين تجنب التطبيق الجزئي للحقوق، بحيث يراعى في رسم السياسات وتطبيقها، تحقيق التكامل ومراعاة الارتباط بين فئات الحقوق في إطار الواقع الاجتماعي؛ لذا قد جرى العمل على تقسيم الحقوق في فئات يجمع بين كل منها وحدة الهدف المنشود، وهي:

- الحقوق المدنية : مثل الاسم، الجنسية، والحريات العامة.
- حقوق الطفل في البقاء على الحياة والصحة.
- حقوق الطفل المعنية بتنمية قدراته.
- حقوق الطفل في المشاركة.
- حقوق الطفل المعنية بالحماية.

وهذه الفئات من الحقوق تتفاعلن داخل كل مجموعة، كما تتفاعل الحقوق عبر المجموعات المختلفة. وقد يؤدي عدم مراعاة الاتساق والتكامل إلى التضارب بين السياسات وأهدافها، أو إلى محدودية تحقيق الأهداف المنشودة.

الحق في البقاء والصحة:

لقد حققت الدول العربية قدراً من النجاح فيما كفلته من خدمات صحية، ومع ذلك مازالت بعض البلدان العربية تعاني عجزاً في الخدمات بسبب ارتفاع التكلفة أو افتقار الجودة، من بينها قصور في الرعاية الصحية للأم في أثناء الحمل، وعجز فيما يقدم من خدمات

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 99 12/13/10 12:33:42 PM

للمراهقين، وقلة الاهتمام بالبرامج الوقائية.

ولقد حققت الدول العربية نتائج طيبة في ضمان حقوق الطفل في الحياة والنمو، حيث انخفض المعدل الإقليمي لوفيات الأطفال دون سن الخامسة من 243 لكل ألف من المواليد الأحياء في عام 1960 إلى 72 لكل ألف في عام 2002، كما انخفض معدل وفيات الأطفال الرضع من 156 لكل ألف في عام 1960 إلى 54 لكل ألف في عام 2002. وتُعَدُّ هذه نتائج جيدة بالمقارنة بالمتوسط العالمي لمعدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة، وهو 82 لكل ألف (تقدير وضع الأطفال في العالم، يونيسيف 2000). وعلى الرغم من ذلك، فهو ليس متوسطاً جيداً مقارنة بالدول الصناعية التي تحافظ على متوسط مقداره ستة لكل ألف.

وهنا ينبغي أن نضع في اعتبارنا تعريف الصحة بأنها حالة اكتمال من الناحية الجسمانية والنفسية والاجتماعية والإيمانية، وليست مجرد الخلو من المرض أو العاهات.

ولتنفيذ اتفاقية حقوق الطفل فيما يتعلق بالحق في البقاء والحياة، يجب تحقيق الآتي:

- توفير الخدمات الصحية.
- إعطاء الأولوية للجانب الوقائي.
- إعادة ترتيب الخدمات الصحية ونظام تقديمها.
- توزيع مقدمي الخدمة للوصف الوظيفي.
- الإشراف الجيد.
- التأكد من تقديم الخدمة.
- دعم صناعة الدواء.

لذا يقتضي العمل باتفاقية حقوق الطفل فيما يتعلق بالبقاء والصحة مراعاة ما يلي:

- يتعين مراعاة اكتمال سلامة الطفل جسمانياً ونفسياً واجتماعياً، التزاماً بكفالة حق الطفل في البقاء والنمو إلى أقصى حد ممكن.
- وجوب الاعتداد بالعوامل المؤثرة في صحة الطفل ومن بينها التغذية السليمة والتنشئة الصحية والإصحاح البيئي وتوفير المياه النقية؛ بالإضافة إلى مكافحة العادات والتقاليد الضارة.
- حاجة المراهقين «للخدمات الصحية الصديقة» التي تكفل لهم الأمان، واحترام الخصوصية، مع الاستماع إلى آرائهم واحتياجاتهم، وإسداء النصح والتوجيه وتقديم المعلومات العلمية التي تسهم في نمو الطفل صحياً.

الحق في الرعاية الأسرية:

تلعب التنشئة الأسرية دوراً أساسياً في تشكيل شخصية الأبناء ونموهم النفسي السليم وتنمية قدراتهم العقلية ومهاراتهم الشخصية وتوافقهم الاجتماعي والنفسي. وتوفر اتفاقية حقوق الطفل إطاراً قانونياً وسياسياً وأخلاقياً من أجل رعايتهم وحماية حقوقهم، وهي في ذلك تمثل «لائحة حقوق» لجميع الأطفال فهي تقر بحق كل طفل في تنمية إمكاناته البدنية، والعقلية، والتعليمية، والاجتماعية إلى أقصى درجة ممكنة، والتعبير عن آرائه بحرية، والمشاركة في القرارات الخاصة به، كما تضع أساساً لمعالجة إساءة المعاملة من منطلق

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 100 12/13/10 12:33:43 PM

تحقيق المصالح الفضلى للأطفال، وذلك فيما يلي من حقوق تؤكد على الرعاية الأسرية:

1 ـ حق الطفل في بيئة أسرية ملائمة:

تؤكد اتفاقية حقوق الطفل على دور الأسرة الرئيسي في تنشئة الطفل ورعايته، كما تؤكد على أهمية أن ينشأ في بيئة عائلية في جو من السعادة والمحبة والتفاهم، كما تؤكد أيضاً على ضمان الاعتراف بالمبدأ القائل إن كلا الوالدين يتحملان مسؤولية مشتركة عن تربية الطفل ونموه النفسي والوجداني والانفعالي، وتكون مصالح الطفل الفضلى موضع اهتمامهم الرئيسي (مادة 18)، وحيث تمثل الأسرة النواة الأولى التي ينشأ فيها الطفل. وثمة فئة من الأطفال في حاجة إلى مزيد من الرعاية، وهم الأطفال الذين يعيشون في أسر غير مواتية نتيجة للشقاق الدائم، والصراع المستمر، كذلك الأسر التي فقدت أحد الأبوين أو كليهما؛ بسبب الوفاة، أو الطلاق، أو الانفصال، أو السفر، أو السجن؛ مما لا يساعد على وجود بيئة أسرية سوية ترعى الأطفال الرعاية الواجبة التي تنص عليها اتفاقية حقوق الطفل.

2 ـ حق الطفل في معاملة تخلو من الإساءة:

تدعو المواثيق والاتفاقيات الدولية التي تدافع عن حقوق الإنسان، إلى مناهضة ظاهرة الإساءة إلى الطفل، وأصبح ذلك أمراً أكثر استهجاناً بصدور اتفاقية حقوق الطفل التي تحث في مادتها رقم (19): «الدول الأطراف على أن تتخذ التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كل أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال، أو المعاملة المنطوية على إهمال، أو إساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني (الأوصياء القانونيين) عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته».

3 ـ حق ذوي الاحتياجات الخاصة في الرعاية والتأهيل والاندماج في المجتمع:

تنص المادة (23) من اتفاقية حقوق الطفل على «أن على الدول الموقعة على الاتفاقية ضرورة تقديم بيانات كمية وكيفية عن الأطفال المعاقين في بلدانهم» ومع ذلك فليست هناك حتى الآن بيانات دقيقة عن الإعاقة. ويرجع ذلك إلى أن قياس الإعاقة شديد التعقيد؛ مما يجعل الوصول إلى إحصاءات حديثة أمراً عسيراً. كما أن التقديرات الخاصة بالإعاقة تتوقف على ما يُستخدَمُ من تعريفات للإعاقة ومعايير تصنيفها، كما تتوقف على الأسلوب المستخدم في جمع البيانات؛ لذا فالتقديرات يمكن أن تتباين تبايناً شديداً.

4 ـ الحق في تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية:

تحث المادة (29) من اتفاقية حقوق الطفل على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو: «تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها». ويقع هذا العبء في المرحلة العمرية المبكرة على الأسرة في الاعتبار الأول، بالإضافة إلى الحضانة أو بدايات مدرسة التعليم الأساسي. فالأسرة تمثل المحيط الأول الذي يبدأ فيه الطفل حديث السن التعلم. وتعترف اتفاقية حقوق الطفل بالدور الأساسي للوالدين، وبشكل أعم للأسرة؛

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 101 12/13/10 12:33:43 PM

باعتبارها أول من يقدم الرعاية والعناية والتوجيه.

الحق في التعليم والثقافة:

يأتي في مقدمة الأطراف المنوط بهم كفالة حقوق الطفل الدولية كما جاء ذلك التأكيد فى اتفاقية حقوق الطفل في المواد: 3 ـ 4 ـ 6 ـ 12 ـ 17 ـ 19 ـ 20 ـ 23 ـ 27 ـ 28 ـ 29. وعلى الرغم من الطابع العالمي لحقوق الطفل المتجاوز لحدود الدول، فإن إعمال هذه الحقوق وكفالتها يتطلب وجود قوى وفاعلين اجتماعيين لتبني تفعيل تلك الحقوق في المجتمعات التي تفرغ هذه الحقوق من مضمونها. ويمكن أن تقوم منظمات المجتمع المدني بهذا الدور من خلال التوعية بهذه الحقوق والتأكيد على حق الطفل في إشباع حاجاته الأساسية التي أقرتها وثيقة حقوق الطفل، وتكوين جماعات ضغط لتوفير الاحتياجات وكفالتها، وحماية الطفل من الاستغلال وجميع الانتهاكات البدنية والذهنية إلى جانب تأكيد حق الطفل في المشاركة وحرية التعبير والفكر والضمير تفعيلاً لوثيقة حقوق الطفل، ومختلف الوثائق الأخرى التي أقرت تلك الحقوق، وانطلاقاً من أن الظروف والبنية الاجتماعية الاقتصادية يمكن أن تؤثر على الوعي، إلا أن الوعي يمكن أن يؤثر في البنية وفي توجهات الفاعلين، ومن هنا تنطلق الرؤية والمنهجية الحالية من محاولة إنضاج الوعي العلمي والتنموي بحقوق الطفل المتضمَّنة في الإعلان العالمي الخاص بحقوق الطفل الآتية:

الحق في الحياة، والحفاظ على الهوية، والاسم والجنسية وحرية التعبير والفكر والضمير والتدين، وحق الانتساب للجمعيات، وحياته الخاصة، والحصول على المعلومات المناسبة لسنه والحماية ضد أشكال التمييز، وضد الاعتداء عليه والإهمال، والتبني للطفل المحروم من الأسرة، وحق المعوق في الرعاية الخاصة والتعليم والتدريب، والحصول على أعلى مستوى من الصحة والرعاية الطبية، والاستفادة من الضمان الاجتماعي، والحق في مستوى معيشي يتلاءم مع نموه، وحقه في التعليم يستهدف تطوير شخصيته وتنمية مواهبه وقدراته لإعداده لحياة راشدة، وحقه في أوقات الفراغ والتسلية والنشاطات الثقافية، وحقه في الحماية من ممارسة أى عمل يهدد صحته وتعليمه ونماءه، والحماية من تعاطي المخدرات، والتورط في إنتاجها وتوزيعها، والحق في الحماية من الاعتداء الجنسي، والمتاجرة بالطفل وحمايته من جميع أشكال الاستغلال، والحماية من التعذيب والحرمان من الحرية، وعدم الانخراط في النزاعات المسلحة مع توفير الرعاية التأهيلية لضحايا النزاعات المسلحة أو التعذيب أو الإهمال وسوء المعاملة، وينبغى ما أمكن تجنب الإجراءات القضائية وتحويله لمؤسسات الإصلاح مع ضرورة تطبيق المعايير الأفضل للطفل.

إن هذه الحقوق مرتبطة بحاجات الطفل، وعلى سبيل المثال فإن إشباع الحاجات الأساسية الحيوية كالحب والأمن وإثبات الذات يحتاج إلى مناخ متفهم صديق يثق به، وتأكيد ذاته يرتبط بحاجته إلى اكتشاف العالم المحيط به، وإحساسه بقوة تأثيره في الآخرين يرتبط بمقدار أهميته بالنسبة لهم، وحاجته إلى التمثل التماهي التي تقوده إلى نموذج يحاكيه، ترتبط بمدى إمكانات المجال والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل في توفير النموذج الملائم الذي يحاكيه، وتتوقف درجة تحمل المسؤولية والتمييز بين نزعاته الخاصة وإغراءات العالم الخارجي على المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، واكتساب المعرفة والنجاح أو الفشل المدرسي له علاقة بالقصور العاطفي الذي قد يعاني منه الطفل.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 102 12/13/10 12:33:43 PM

ومن البدهي أن إشراك الأطفال في صناعة القرارات والمطالبة بالحقوق التي تتعلق بمصيرهم تتطلب تزويدهم بمهارات وبقدرات تؤهلهم للقيام بتلك الأعمال.

الحق في المشاركة:

يتبنى هذا الجانب تعريف روجر هارت للمشاركة باعتبارها «عملية الاشتراك في القرارات التي تؤثر في حياة الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، فالديمقراطية حق أساسي للمواطنة، تأكيداً على حق الطفل في المشاركة والتعبير عن رأيه كمبدأ عام في اتفاقية حقوق الطفل، وفي نفس الوقت تقدم مجموعة الحقوق الواردة فيها: الحق في حرية التعبير، حرية الفكر والوجدان والدين، حرية تكوين الجمعيات والاجتماع السلمي، الحق في الخصوصية، إمكانية الحصول على المعلومات، الحق في تعليم يعزز حقوق الإنسان، المشاركة بحرية في الحياة الثقافية والفنون، حق مشاركة الطفل المعاق، وتحدد مسؤولية الوالدين والدولة في أن تكفل بقاء ونمو الطفل إلى أقصى حد ممكن وأن تحترم قدرات الأطفال، وأن تحمي الأطفال من جميع أشكال الضرر أو الإساءة أو الاستغلال.

ومن العوامل التي تؤثر في مشاركة الأطفال: التطور الانفعالي الاجتماعي للطفل، الوضعية الاقتصادية الاجتماعية للأسرة، وضعية المواطن في المجتمع، الأدوار الاجتماعية للرجل والمرأة في المجتمع، الثقافة السائدة في المجتمع. فالتطور الانفعالي الاجتماعي للطفل مرتبط بمفهوم الطفولة والعادات والتقاليد والأدوار الاجتماعية للرجل والمرأة، أي: الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي مرتبطة بدورها بالأوضاع الاقتصادية والسياسية.

ومن الجانب العلمي التطبيقي تقدم درجات مشاركة الأطفال، وكيفية برمجة مشاركة الأطفال في إطار المنهج الحقوقي على مستويين: الأول بشكل مباشر يدعم ممارسة المواطنة الديمقراطية كالانضمام إلى آلية أو إطار منظم في ظل وجود بنية مؤسسية كالجمعيات الأهلية، والثاني من خلال البرامج المختلفة المعنية بالأطفال، حيث نقدم قائمة عملية لدمج مبدأ مشاركة الفتيات والفتيان.

يعني ذلك أن مشاركة أصحاب الحق، وهم الأطفال، هي الضمان الحقيقي لكفالة حقوقهم.

حق الطفل في الحماية:

تتسم نظم الحماية في الدول العربية بخصائص وسمات متشابهة، من بينها :

- محدودية التدخل في شؤون الأسرة: فتنشئة الطفل أمر تختص به الأسرة دون تدخل من الغير، وجرى العمل على محدودية تدخل الدولة في هذا الشأن. وقد يكون هذا التوجه محموداً في كثير من الأحيان، إلا أن إعمال هذا المبدأ - على إطلاقه - يحد من إمكانية تدخل الدولة عندما يكون التدخل واجباً، مثل الحالات التي تتعرض فيها الأسرة للتصدع أو تعجز عن الوفاء بمسؤولية تنشئة الطفل وتربيته.
- والملاحظ أن أجهزة الدول - في بعض الدول - تتدخل في حالات قليلة من خلال مبادرات لعلاج الآثار التي يتعرض لها بعض الأطفال نتيجة لإساءة أو استغلال يقعون ضحية

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 103 12/13/10 12:33:44 PM

له. غير أن هذا التدخل يكون تالياً لوقوع الضرر أو الإساءة أو الاستغلال، ويكاد ينعدم اتخاذ تدابير وقائية لحماية الأطفال من العوامل والظروف السلبية التي قد يتعرضون لها.

وينبغي أن يوضع في الاعتبار أوضاع فئات عديدة من الأطفال الذين يتعرضون لأشكال مختلفة من الأخطار والأضرار التي تلحق بالأطفال في كثير من الدول العربية، وحيث يبرز قصور نظم الحماية بصفة عامة في الدول العربية، يُشار فيها إلى مثالين:

1 ـ إقصاء فئات من الأطفال من الحماية:

تنص تشريعات العمل في عدد من الدول العربية ـ من بينها مصر وسوريا ـ على استبعاد فئات من الأطفال العاملين من حماية قانون العمل. ومن بين الفئات المستبعدة: الأطفال العاملون في الخدمة المنزلية، والأطفال العاملون في المجال الزراعي، والأطفال العاملون في مشروعات أسرهم.

2 ـ الحرمان من الحقوق الأساسية:

ويشير تحليل أوضاع الأطفال الذين ينخرطون مبكراً في سوق العمل، إلى انتمائهم إلى فئات هشة في المجتمع، وإلى أن اتجاههم إلى العمل في سن مبكرة ـ وفي ظروف صعبة ـ ينتج عن حرمانهم من حقوقهم الأساسية: فالأطفال محرومون عادة من مستوى معيشة ملائم (مادة 27 من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل)، ومحرومون من تعليم جيد يراعي احتياجاتهم، وينمي قدراتهم (مادة 28 من الاتفاقية)، ويحرمون من الرعاية الصحية (مادة 24 من الاتفاقية)، ولا تُوَفَّرُ لهم الحماية من مخاطر العمل (مادة 32 من الاتفاقية).

نموذج الحماية في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل:

تتبنى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل رؤية محددة ومنشورة لجميع حقوق الطفل، بما في ذلك الحقوق المعنية بحماية الطفولة. فقد جاءت الاتفاقية الدولية ببنيان متماسك لحماية الأطفال من جميع العوامل والظروف التي تعرضهم للضرر أو الإساءة أو الاستغلال. وينبني نموذج الحماية في الاتفاقية على الأسس الآتية:

- تعتبر الأسرة البيئة الطبيعية لنمو ورفاهية الأطفال.
- تقع على عاتق الوالدين المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه.
- على الدول أن تقدم المساعدة والدعم للوالدين في الاضطلاع بمسؤولية تربية الطفل.

ويشمل نموذج الحماية الذي تنشده الاتفاقية ثلاثة أبعاد:

1 ـ حماية شخص الطفل من كل أشكال الضرر والإساءة والاستغلال.

2ـ حماية الطفل من جميع العوامل التي تحول دون تمتعه بحقوقه الأساسية. وتفصح البحوث عن وجود ارتباط قوي بين حرمان الأطفال من حقوقهم الأساسية وبين تعرضهم لكل الظواهر السلبية، مثل الانحراف والانخراط المبكر في سوق العمل، والتعرض للعنف والإساءة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 104 12/13/10 12:33:44 PM

3 - ويكتمل نموذج الحماية بما تقرره الاتفاقية الدولية من وجوب التزام الدولة بدعم إمكانات وقدرات الأسر للاضطلاع بمسؤولية تنشئة الطفل وتربيته. ولا يكتمل نموذج الحماية إلا بإنشاء آلية تقام على مستوى المجتمع المحلي لتوفير الحماية وتقديم الرعاية والدعم بأسلوب متكامل للأطفال المعرضين للخطر مع تقديم الدعم لأسرهم.

والخلاصة: وكما جاء في تقديم سمو الأمير طلال بن عبد العزيز، أن هذا الكتاب:

«يُحفز على تعميق الوعي بمضامين حقوق الطفل كما جاءت الاتفاقية الدولية، وتبني رؤية علمية تقوم على تطبيق متسق ومتكامل لحقوق الطفل بهدف تحسين مضامين القوانين العربية المتعلقة بالطفولة، وما ينبثق عنها من برامج؛ حيث يتوقف ضمان مستقبل أفضل للأطفال على ضمان أفضل البدايات».

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 105 12/13/10 12:33:44 PM

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 4748250 / 4748479
فاكس: 4749381
البريد الإلكتروني: e-mail:haa49@qualitynet.net

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 106 12/13/10 12:33:45 PM

مقالات

المشروع الشخصي للتلميذ
مقاربة سيكولوجية

أ.د. الغالي أحرشاو
شعبة علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز، فاس

لقد أصبحت إشكالية إعداد التلميذ لمشروعه الشخصي تمثل أحد الهواجس الأساسية للمنظومات التربوية الحديثة، بحيث صار عامل مساعدة المتعلم على اختيار التوجه المناسب والتخصص الدراسي الملائم يشكل المعيار المركزي لنجاح المدرسة أو فشلها. وبهذا أصبحنا اليوم نعيش مرحلة المؤسسة التربوية التي تسعى من خلال اعتماد فلسفة التوجيه وبناء المشاريع إلى توظيف واستثمار إمكانيات مختلف فاعليها التربويين وشركائها الاقتصاديين، ومم ثَـمَّ تفضيل منطق التكيف والتلاؤم مع حاجيات المجتمع الاقتصادية والمهنية على تلك التي يؤطرها فقط هاجس بناء شخصية المتعلمين وهويتهم.

وإذا كانت مشاريع المتعلم المستقبلية تتخذ مظاهر وأبعاداً متعددة تتراوح بين ما هو دراسي تكويني، وما هو مهني مقاولاتي، وما هو أبوي أُسْرِيّ، فإن المشروع أضحى يمثل في جميع ميادين الحياة الفردية والجماعية، الأداة الناجعة لتَقويم إمكانيات الأشخاص الذاتية وتوقع آفاق واحتمالات نجاحهم المستقبلي. فإعداد المشروع وبناؤه أصبح يشكل نشاطاً وغاية ليس فقط بالنسبة للمتعلمين والعاطلين والفاشلين بل حتى بالنسبة للعاملين في ميادين التوجيه والإرشاد والإدماج (أحرشاو، 2005).

يتحدد الهدف الرئيسي لهذا البحث في تقديم مقاربة سيكولوجية للمشروع الشخصي للتلميذ، وذلك من خلال التطرق بالتحليل والمناقشة إلى ثلاثة محاور أساسية تترجم على التوالي دلالة هذا المفهوم وأصوله النظرية ومحدداته السيكولوجية، ثم ضوابطه وآليات تحقيقه.

1. مفهوم المشروع وأصوله النظرية:

1.1. من حيث المفهوم:

أضحى يمثل العملة اللغوية الأكثر تداولاً في شتى «projet لا جدال في أن لفظ «مشروع مجالات الحياة اليومية، وخاصة تلك التي لها علاقة بالسياسات التربوية والاجتماعية والصناعية والشخصية. فعلى الرغم من كثرة الأسئلة التي يثيرها الإفراط في تداول هذا الملفوظ واستعماله المكثف في مختلف هذه المجالات، فإنه ما يزال يحتاج عندنا في العالم العربي إلى مزيد من البحث والتقصي قصد بيان مدلوله السيكولوجي ووظيفته في مجال التعبير من جهة عن مظاهر أزمة مؤسساتنا التربوية، ومن جهة أخرى عن خصائص

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 107 12/13/10 12:33:45 PM

ومقومات مسؤولية كل فرد أمام مستقبله؛ لأن المجتمع لم يعد قادراً على تحمل تلك المسؤولية (Rochex, 1995).

إذا كان المشروع لا يتشكل إلا حينما تواجه الذات تبايناً وتباعداً بين ما هي عليه وبين ما تقوم به وتحسه وتعيشه، بمعنى حينما تكتشف هذه الذات إمكانية تجاوز وضعيتها غير المرغوبة من خلال تطويع وملاءمة العالم الذي تتواجد فيه لقدراتها وآفاقها المستقبلية، فما المقصود إذن بالمشروع؟

إنه ببساطة انخراط في المستقبل، وتفتح على آفاقه، وإسقاط للذات في مساره من خلال تحديد الهدف المبتغى. فهو عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها (Huteau, 1993). إنه تمثل Représentation تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته (Le Blanc et al., 1992). وبهذا، يبدو أن هذا المفهوم يتأسس على بعدين اثنين:

أولهما زمني مستقبلي، قوامه أن مفهوم أي مشروع لابد أن يرتبط بسيرورة الزمن. فهو يشير إلى الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدف محدد. لكن هذا التوجه نحو إسقاط الذات في سيرورة الزمن المستقبلي كثيراً ما يطرح بعض المشكلات المرتبطة أساساً بانسداد آفاق المستقبل بفعل أزمة القيم وظاهرة البطالة وغيرها من الأحداث الصادمة والضاغطة، الباعثة على الضيق والقلق والتوتر؛ ولهذا فإن نجاح أي مشروع من المشاريع يتوقف من جهة على طبيعة الأهداف والقيم والأخلاق التي توجهه، ومن جهة أخرى على نوعية العلاقة القائمة بين أطرافه الثلاثة الأساسية، وهي الذات والمؤسسة والمجتمع.

وثانيهما فردي ذاتي، مفاده أن مفهوم المشروع وخاصة في منظوره التربوي يرتكز على بيداغوجية إكساب المتعلم وتلقينه مجموعة من الكفاءات المركزية، وفي مقدمتها:

- المسؤولية الذاتية، بحيث يتخذ المتعلم نفسه مصدراً لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.
- المبادرة واتخاذ القرار، بحيث يحدد المتعلم بنفسه أهدافه الرئيسية، ويختار الخطط اللازمة لبلوغ تلك الأهداف.
- التوقعية، بحيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه وفوائده المحتملة.
- التكيف والتلاؤم، بحيث يتكيف المتعلم ويتلاءم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه عبرتوظيف إستراتيجيات جديدة للتعلم والاكتساب، وخاصة على مستوى تدبيرالتغيرات المصاحبة لتلك المستجدات.

2-1. من حيث الأصول النظرية:

يمكن الإقرار بأن منطق المشروع يتغذى نظرياً من ثلاثة مصادر أساسية (Revuz, 1997):

الأول، وهو الأكثر شعبية وغنى، يتجلّى في الحس العام الذي يحدد الاستعمال المألوف لكلمة مشروع في مدلولين متكاملين:

فمن جهة، يشير المشروع إلى تنوع حالاته المحتملة وتعددها في إطار العلاقة: ذات ـ

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 108 12/13/10 12:33:45 PM

مشـروع ـ عالـم واقعـي. ومن جهة أخرى يشـير إلـى جانب من العلاقـة الذاتيـة للفرد مع مشـروعه أو مشـاريعه عبر التعبير «يعرف ولا يعرف ما يريد». وكيفما كان المدلول المسند لكلمة «مشـروع» في هذا الحس العام، فالراجح أن مفاهيم مثل: حاجة، رغبة، غاية، غرض، غالباً ما توظف للتعبير عن هذا المدلول.

الثاني يتأصل في التيارات الفلسفية التي منذ عصر الأنوار تقول بحرية الذات ومسؤوليتها أمـام أفعالهـا ووجودها والعالم الذي تنتمي إليه، وتشـتغل حول مكوناتـه بقصد الارتقاء بـه إلى ما هو أفضل. فمبحث المشـروع، وبفعـل بلورته داخل الفلسـفات الفينومينولوجية والوجودية، نجده يحظى بمكانة متميزة لدى فلاسفة أمثال سارتر Sartre الذي يؤكد على أن الكائن الحر هو الذي يختار مشاريعه بنفسه، ويقرر مآل تنفيذها وتحقيقها.

في إطار هذا المنظور الفلسـفي يبدو المشـروع إذن معطـى أنتروبولوجياً يحكمه هاجس البحـث عن الطريقة المثلى للحياة وسـط هذا العالم والدخول في علاقات التنبؤ بالمسـتقبل وتجديد مجال الحياة وسـياقاته المتنوعة (Boutinet, 1986). لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن جعل هذا التوظيف الفلسـفي لمفهوم المشـروع يتماشـى مع طريقة توظيفه وأسـلوب ممارسـته في المجـال التربوي؟. فـي كل الأحـوال لا يمكن القـول بتوافر الحجج والقرائن الكافية لتسـويغ مشـروعية إدراج مثل هذه التيارات الفلسفية في منطق المشروع بمفهومه الحالي.

الثالث يندرج في التيارات السـيكولوجية التي تركز على البعد الإنسـاني للسـلوك، كمـا تعبر عن ذلك أعمـال جوزيف نيتـان J.Nutin وخاصة كتابه «نظريـات الدافعية الإنسـانية» (1980) والذي يحمـل العنوان الفرعي «من الحاجة إلى مشـروع الفعل أو التدخل «Du besoin au projet d'action». وهي الأعمال التي تشخص المثلث المفاهيمي «الحاجة ـ الدافعية ـ المشروع» الذي تندرج فيه سيكولوجية المشروع ومناهج بنائه في مؤسسـات التكوين والتوجيه (Pelletier, 1986). بمعنى السـيكولوجيا التي تتجذر فـي براديغـم Paradigme«الحاجة –التكيف» الـذي تلعب فيه الدافعيـة دور اختيار الموضوعات، واصطفاء السلوكات التي تتماشى مع قيم المجتمع وقوانينه وأعرافه.

2. سيكولوجيا المشروع ومحدداته:

مـن المؤكَّد أن المنظومـات التربوية لأغلب الدول العربية قد خضعـت خلال العقد الأخير لسلسة من التعديلات والإصلاحات التي تراهن بصورة خاصة على بناء الكفاءات الناجعة القـادرة على المبـادرة، وإعـداد المشـاريع ذات الفعالية السـيكوتربوية والسوسـيومهنية والنجاعـة التكيفية والاندماجية. وتوضيحاً لهذه المسـألة نشـير على سـبيل المثال إلى أنه مـع دخول الميثاق الوطني للتربيـة والتكوين في المغرب مراحـل إجراءاته وتطبيق بنوده، أصبحت مسألة التوجيه وبلورة المشـروع الشخصي حقاً مكتسبا بالنسبة لجميع التلاميذ المغاربـة. فالميثاق في دعامته السادسـة، التي يخصصها للتوجيـه التربوي والمهني، يؤكد هذا الرأي[1]، بحيث أصبح من حق المتعلم أن يبني مشـروعه الشـخصي للتوجيه التربوي والمهني بمساعدة إدارة المدرسة ومدرسيها، وخاصة جماعة المستشارين في التوجيه الذين

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 109 12/13/10 12:33:46 PM

يُيَسِّرون له تحقيق هذا المشروع سواء في أثناء الدراسة أو عند نهايتها. فبنود الميثاق خاصة البنود: (99 و100 و101) ومراسيم تطبيقها كلها تشير إلى أن مسألة التوجيه عبارة عن نتيجة حتمية لسيرورة مسترسلة، قوامها إعداد المشروع الشخصي الذي يهتدي به التلميذ في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية. فهو الذي يُيَسّرُ نضجه وميوله ويحقق اختياراته التربوية والمهنية ابتداء من السنة الثانية إعدادي إلى التعليم الثانوي. وإذا كانت عملية التوجيه هذه تتوقف أولاً وأخيراً على مستشار في التوجيه، فإن بنود الميثاق السابقة الذكر، تنص على التعيين المرحلي لمستشار واحد على صعيد كل شبكة محلية للتربية والتكوين، وعلى صعيد كل مؤسسة للتعليم الثانوي مستقبلاً، وتُناط به مسؤولية تقويم قدرات التلاميذ وصعوباتهم في التعلم واختيار التوجيه المناسب، وبناء المشروع المستقبلي، فضلاً عن إمدادهم بالمعلومات الكافية حول مسارات التكوين ومسالكه المختلفة، وإمكانات سوق الشغل، وفرصه المهنية المتوفرة.

سيكولوجياً، يمكن الذهاب إلى القول بأن روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين تتماشى مع التصور التربوي الحديث الذي نجده وبفعل ارتكازه على التوجيه **orientation** يقترح مسعى جديداً يركز على النموذج النسقي للنشاط المعرفي الذي يوضح كيفية انبناء مواقف التلميذ وتوجهاته التربوية والمهنية المفضلة (أحرشاو، في الطريق إلى الطبع). بمعنى النموذج الذي هو عبارة عن نشاط لمقارنة نظامين من التمثلات يتكونان بالتأثير المتبادل، ويشكلان المحددات الرئيسية لكل مشروع. والتمثلات المقصودة هنا هي تمثلات الذات، خاصة من حيث الكفاءات والحوافز، ثم تمثلات العالم الاجتماعي، خاصة من حيث مسالك التكوين وأنواع المهن. وإذا كانت وظيفة المقاربة السيكولوجية للمشروع تتحدد من جهة في تشخيص كيفية انبناء هذه التمثلات لدى المتعلم وفي الاهتمام من جهة أخرى بسيرورات واستراتيجيات اختيار المشروع وتوقع احتمالات تحقيقه، فإن أبرز مقومات وملامح هذه المقاربة هي التي تعبر عنها الوقائع الآتية (Barrére, 1997):

(أ) يفترض كل مشروع نوعاً من التلاؤم المتبادل بين حاجات المتعلم وإكراهات الواقع المعيش. فالحاجة التي تستهدف تحقيق الذات وإثباتها غالباً ما تندرج في الواقع الذي يستلزم التكيف مع قيوده وإكراهاته. وهذا ما يؤكد على أن المشروع الذي يزاوج بين البعدين: المعرفي والوجداني للمعلومات، عادة ما يتخذ صورة النظام المعالج للمعلومات، وذلك من أجل الاستجابة لحاجات وقيم معينة.

(ب) يتولد اختيار توجيه التلاميذ من التفاعل بين نظامين اثنين للتمثلات: تمثلات الذات وتمثلات الواقع المهني، وهذا يعني أن التلاميذ غالباً ما يحملون تمثلات نمطية ساذجة ومغلوطة حول ذواتهم وحول سوق الشغل، وتحتاج إلى تصحيح وتطوير وإغناء عبر تدخلات تربوية ملائمة داخل المدرسة والأسرة على حد سواء.

(ج) من أجل أن يصبح التلميذ قادراً على مباشرة اختياراته في الوقت المناسب فعلى المدرسة أن تبني مشروعها البيداغوجي ونظامها التقويمي على مجموعة من المعارف والمهام، وفي مقدمتها تلك التي ترتبط (أحرشاو، الزاهير، أوزي، 2008):

(1) انظر: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000، ص: 44–45.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 110 12/13/10 12:33:46 PM

أولاً - بالمعرفة الجيدة لاستعدادات التلميذ وأذواقه وميولاته ومحيطه الاقتصادي والاجتماعي.

ثانياً - بالمعارف الدراسية المتعلقة بكيفية استعمال المعلومات وانتقائها، والتقويم الذاتي واستخدام طرق الملاحظة والعمل في إطار مجموعة أو فريق.

ثالثاً - بالمعارف المهنية المتعلقة خاصة بحياة المقاولات والاندماج المهني وتنظيم أساليب التكوين وبناء تمثل إيجابي حول الذات.

(د) إن تحضير مشروعه الشخصي من خلال اختيار توجه دراسي يستدعي من التلميذ الوعي بتجاربه وخبراته وتعلماته، ثم القدرة على وصفها، وتقويمها، وتعيين مضامينها:

- المعرفية savoirs، وبالخصوص تلك التي تحيل إلى كل ما تعلمه وحصَّله وفهمه وعقله واكتشفه.
- المهارية savoir–faire، وبالخصوص تلك التي تشير إلى كل ما يقدر على ممارسته من أفعال ونشاطات من خلال إنشائها وبلورتها وتخطيطها وتنظيمها وتدبيرها.
- الحياتية أو الوجودية savoir–être، خاصة تلك التي تمثل الاتجاهات والسلوكات والتصرفات الاجتماعية والسياقية والمعارف العملية المرتبطة بتوظيف عناصر الكون ومكوناته.

(هـ) إذا كان المشروع الشخصي للتلميذ يشكل المسعى الذي يهدف إلى مسايرة تعقد عالمنا المعاصر وصعوبة توقع آفاقه، ومن ثَمَّ يتحمل كل متعلم مسؤوليته، ويفكر في نفسه بنفسه (Boutinet, 1993) لكي يتكيف مع مستجدات هذا العالم الذي فقد الكثير من بساطته وشفافيته، فإن القول بعالم نفس متخصص (أو مستشار) في التوجيه من مهامه الأساسية التأسيس لسيكوبيداغوجيا المشروع الشخصي، يعني ضمنياً تمكين كل متعلم وكل تلميذ من تطوير قدراته ومعارفه وكفاءاته ومهاراته، وبصورة خاصة في مجالات التوازن النفسي والتوافق الاجتماعي والاندماج السوسيومهني. فالأمر هنا يتعلق بتعليم التلميذ أدوات التفكير وقواعد التدبير، ثم أساليب ووسائل الفهم الملائمة لتحليل مكونات هذا العالم واستثمار كل تغيراته ومستجداته لصالح مشروعه الشخصي (Permartin,1993; Grégoire,1996). فالراجح أن السبب في بعض مظاهر التفاوت والتباين السائدة في مجتمع غير منسجم كالذي نعيش فيه، يكمن أساسا في مدى كفاءة التلميذ ومهارته على حسن التعامل والتكيف أو العكس مع هذا المجتمع، بحيث إن النجاح في توجيه الذات نحو ما يضمن لها تكيفها وتوافقها واندماجها، هو الذي أصبح يمثل المقياس المفضل في تحقيق غايات وأهداف كل مشروع شخصي.

(و) في سياق عولمة التنافس في مجال المعرفة واقتصادياتها المتطورة إنتاجاً وتسويقاً، أصبح الترابط بين امتلاك الشهادة والاندماج في سوق الشغل والمقاولة يراهن على مجموعة من الإصلاحات البنيوية التي تستلزم من المدرسة الحديثة أن توفر لنفسها وسائل التكيف لتربية الأجيال الصاعدة على تحضير مشاريعها الشخصية، وإنجاز

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 111 12/13/10 12:33:46 PM

اختياراتها المناسبة واكتشاف درجة قابليتها للعمل، ثم معرفة إكراهات العالم المعاصر. فعليها أن تساعد هؤلاء على التخطيط لمستقبلهم في عالم يطبعه تقلص في الشغل وعدم الثبات وإن كان هذا التخطيط قد صار من مسؤولياتهم الشخصية (Guichart,1995; Albouy, Wanecq, 2003). لقد عرفت جل الدول العربية على مدى العقود التي تلت استقلالها تغيرات وتحولات شملت بعض جوانب بنياتها السوسيواقتصادية والديمغرافية والثقافية والتربوية. إلا أن هذه الدول وعلى الرغم من بعض التطورات والمكتسبات التي واكبت تلك التحولات والتغيرات، ما تزال تعاني من كثير من بؤر العجز والخصائص التي تعطل طموحها المشروع في التنمية وتُقَوِّضُ كل آمالها في تحقيق هذا الطموح. فعلى الرغم من المجهودات التي تم بذلها في مجال إكساب المعرفة ونقلها ونشرها عن طريق التكوين والتعليم والتثقيف، فإن المنظومة التربوية العربية أضحت تمر بحسب تقويمات وتقارير وطنية ودولية بأزمة مشروعية ومصداقية تغذي القصور الحاصل في مجال المعرفة. فالأدوار الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة تأثرت سلبياً، كما يشهد على ذلك ما تعانيه من صعوبة في نقل قيم المواطنة والانفتاح والتقدم، وما يعتريها من تراجع على مستوى جودة التعلمات الأساسية لتنمية القدرات والكفاءات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب والتحكم في اللغات والتواصل (أحرشاو، 1999، 2008). ومن هنا أصبحنا في الآونة الأخيرة نعيش في العالم العربي هوس إصلاح هذه المنظومة، ونحلم بربح رهان تجديد المدرسة كمؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ناجحة في مناهجها وبرامجها، متميزة في أهدافها وقيمها، وضامنة لشروط التعلم والتحصيل وروح المبادرة والتنافس وفرص التميز والنجاح وعناصر النجاعة والجودة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى ومتطلبات المدرسة النموذجية التي أصبحت تفرض نفسها في مستهل هذا القرن الجديد كقاطرة لولوج المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها في ممارسة البحث العلمي وربح معركة التنمية.

3. ضوابط المشروع وآليات تحقيقه:

يمكن إجمال أهم الضوابط التي تحكم مشروع التلميذ الشخصي وتوجه آليات تنفيذه وتحقيقه في العنصرين الآتيين:

1.3. مهمة المستشار في التوجيه:

أن يتوفر تلميذ ما على مشروع شخصي فهذا يعني انخراطه في سيرورة الزمن المستقبلي وكل ما يرتبط بهذه السيرورة من رهانات تتعلق بمكانته الاجتماعية وهويته الشخصية، وإذا كانت مهمة عالم النفس المستشار في التوجيه تتحدد من جهة في إمداد المتعلمين وعائلاتهم بالمعلومات اللازمة عن مسارات التكوين ومسالكه المختلفة مع توفير ظروف نجاحهم الدراسي، فإنها من جهة أخرى تكمن في مساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية، الدراسية والمهنية. والحقيقة أن هذه المساعدة التي تتم عادة عبر استخدام إستراتيجيات تعبئة المعارف وتجنيدها، أو إستراتيجيات التكيف والتلاؤم مع خصوصيات الواقع، لا تشمل سوى المتعلمين الذين يعانون من الفشل الدراسي وصعوبات في التعلم؛ إذ

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 112 12/13/10 12:33:47 PM

إن أمثالهم المثابرين النجباء ليسوا في حاجة إلى مشروع لكي ينجحوا، أو على الأحرى إنهم غير مطالبين باختيارات محددة؛ لأن تلك الاختيارات تتحقق عادة بالتدريج تبعاً لكفاءاتهم ومهاراتهم المرتفعة في الاكتساب والتحصيل.

إذن، إذا كان التلميذ الذي يدرك الصعوبات الكامنة وراء بلوغ الهدف المنشود، يحاول بحسب بعض التجارب السيكولوجية (Tap,Oubrayerie, 1993; Cognet, 2006) استبدال هذا الأخير بهدف قريب منه، ويتماشى مع إمكانياته ومؤهلاته، فهذا ما يستدعي من عالم النفس المستشار في التوجيه النظر إلى فشله الدراسي الذي يؤخِّر بناء مشروعه الشخصي بمنظور نسبي، ويتأمل حياة التلميذ / الطفل في شموليتها على أساس أن الدراسة لا تمثل سوى جانب صغير منها. وهذا ما يساعده على الثقة في النفس، وعلى بناء تمثل إيجابي حول ذاته ومستقبله، ومن ثَمَّ تجاوز مختلف الصعوبات التي قد يواجهها داخل المدرسة وخارجها.

2.3. الوظيفة الأساسية للمدرسة:

إن إستراتيجية تعبئة المعارف وتجنيدها تتميز في الغالب بمجازفتين اثنتين: الأولى تتعلق بعدم التخلي عن الهدف المنشود، وبالتالي تحديد الوسائل اللازمة لبلوغه. والثانية ترتبط باتخاذ النجاح الدراسي على أنه وسيلة من وسائل تحقيق الهدف المبتغى المتمثل في مشروع مهني. وبهذا أصبح الاعتقاد السائد يقول بإمكانية تسخير عملية تمدرس المتعلمين لخدمة مشاريع مستقبلهم المهني بصورة خاصة. لكن نتائج كثير من الأعمال (Charlot,Bautier, Rochex, 1992; Cognet, Marty, 2007) تشير إلى ما يناقض هذا الاعتقاد، بحيث إن التلاميذ المثابرين النجباء المهتمين بالمدرسة وبمعارفها عادة ما يرفضون الطابع النفعي الضيق للتمدرس لكونه يلحق أضراراً بليغة بقيمته التكوينية والمعرفية وبدلالاته الاجتماعية والثقافية. فالتلاميذ الفاشلون الكسلاء الذين ينحدرون في أغلبيتهم من فئات شعبية فقيرة، هم الذين يتشبثون في غالب الأحيان بهذا الطابع النفعي. والحال أن الوظيفة الشمولية للمدرسة تتحدد في جعل المتعلم ينخرط بشكل فعال وإيجابي في النشاطات الدراسية، فإن بواعث هذا الانخراط متعددة، وتتوقف على تمثله لذاته، وعلى مفهومه الشخصي لعملية التمدرس في حد ذاتها(Rochex, 1995). وهكذا يبدو أن مثل هذا الانخراط، وخاصة في بُعْدِه الإيجابي، يستلزم الاستعداد السيكولوجي الكافي الذي تصاحبه بعض التحولات والتعديلات الملائمة في الشخصية والهوية، وفي إستراتيجيات مواجهة مختلف عوالم المدرسة المعرفية والاجتماعية والقيمية.

والخلاصة لمضامين هذا البحث أنّا نرى ضرورة التنصيص على الوقائع الآتية التي تترجم شروط بناء مشروع التلميذ الشخصي وآليات تحقيقه وتنفيذه:

- الواقع أن فرض منطق المقاولة المتأزمة على المدرسة يعني بالضرورة تجاهل أهمية سيرورات التلميذ السيكولوجية، وخاصة في بُعدِها العاطفي والرمزي والاجتماعي، التي عن طريقها يتوقع مستقبله ويخطط لآفاقه.
- إن بناء التلميذ لمشروعه المستقبلي لا يتوقف فقط على سيروراته السيكولوجية وكفاءاته المعرفية ومهاراته الاجتماعية، بل ينبني في جانب كبير منه على

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 113 12/13/10 12:33:47 PM

كيفيــة وعيه وإدراكه لســوق الشــغل ونســقه الإنتاجــي عبر النشــاط المهني لوالديــه. فبمعــزل عــن مقاصده واتجاهاتــه، قد يصبــح مهندســاً أو طبيباً أو أستاذاً، بناء على المكانة التي يتوقعها لنفسه في إطار المحيط الأُسْرِيّ والروابط الاجتماعية التي ينشأ فيها ويترعرع في أحضانها.

- من أجل التحقيق الفعلي لمشــروع التلميذ المســتقبلي فإنه من الأساســي تفعيل مسألة الروابط بين تحفيزه الدراسي وتوقعه المستقبلي وذلك بمحورة التفكير الجماعي حول رهانات مشروع التعلم والاكتساب. ففي إطار هذه الروابط يمكن للمدرســة أن تقوم بوظيفتها الشمولية بما في ذلك مهمتها في تحقيق الاندماج لزبنائها عوض الاكتفاء بتحفيزهم على التكيف مع سوق الشغل وتقلباته.
- يتحدد دور علماء النفس مستشــاري التوجيه في مساعدة التلميذ على التقويم الذاتــي لأوضاعه، وإيجاد الحلول المناســبة لمشــاكله الدراســية والشــخصية والأســرية والاجتماعيــة والمهنيــة. بمعنــى الــدور الــذي يتحدد مــن الناحية الســيكولوجية في توفير الظروف الملائمــة، وخاصة الظروف المحفزة الباعثة علــى الدينامية والمبــادرة والوعي بالواقــع ومتطلباتــه وإكراهاته وتحدياته وآفاقه، لكي ينخرط التلاميذ في المشروع.

المراجع:

الغالي أحرشاو (2008). نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل وسيرورة الاكتساب.

في العالم العربي، الكويت، الطفولة العربية، العدد: 35

الغالي أحرشاو وأحمد الزاهير وأحمد أوزي وآخرون (2008). سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

أحرشاو، الغالي (2005). العلم والثقافة والتربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (2000). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية.

أحرشاو، الغالي (1999). سيرورة اكتساب المعارف، الكويت، مجلة الطفولة العربية، العدد:1

أحرشــاو، الغالــي (في الطريق إلــى الطبع). بيداغوجيا التعليــم الأولي والتربية ما قبل المدرســية في المغرب: دليل المربي، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

Albouy, V., Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accés aux grandes écoles. Economie et statistique, 361,27-52.

Barrére, A. (1997). Les lycéens au travail. Paris : PUF.

Boutinet, J. (1993). Les conduites de projet, idéalisation, banalisation ou simple injonction paradoxal. In Projets d'avenir et adolescence, les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 1-13.

Cognet, G. (2006). Les psychologues scolaires. In S. Ionescu et A. Blancher (dir.), Nouveaux cours de psychologie dez développement et psychologie differentielle (vol. coordonné par J.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 114 12/13/10 12:33:47 PM

Lautrey). Paris : PUF, pp. 457-469.

Cognet, G., & Marty, F. (2007). La psychologie scolaire, Paris : Dunod.

Charlot, B., Bautier, E.; Rochex, J. (1992). Ecole et savoir dans les banlieux et ailleurs. Paris: A.Colin.

Grégoire, J. (1996). Evaluer les apprentissagesM les apports de la psychologie cognitive, De Boeck & Larcier S.A, Universit de Paris et de Bruxelles.

Guichart, J. (1995). Psychologie du projet d'avenir et normativité. In Projet des jeunes, une question d'identité. Paris: ADAPT, 9-39.

Huteau, M. (1993). La psychologie du projet, in Projets d'avenir et adolescence. Paris: ADAPT. Pp: 7-13

Le Blanc, A. (1992). Processus de structuration des projets personnels chez des jeunes en attente d'emploi. In Collectif (1992). Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales. Toulouse : Ed. Universitaires du Sud.

Nutin, J. (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris: PUF.

Pelletier, D. (1986). Le projet ou l'élaboration cognitive du Besoin. Projet-Formation-Action-Education Permanente. No. 86. 29-41.

Pemartin, D. (1993). L'école face á de nouveaux défis. Pour une véritable démarche d'aide á l'élaboration des projets personnels. In Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 97-107.

Revuz, Ch. (1997). Les impasses de la logique du projet. Pratiques Psychologiques. 1. 75-83.

Rochex, J. (1995). Le sens de l'expérience scolaire. Paris: PUF.

Tap, P.; Oubrayerie, N. (1993). Projets et réalisation de soi á l'adolescence. In Projets d'avenir et adolescence. Les enjeux personnels et sociaux. Paris: ADAPT, 15-43.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 115 12/13/10 12:33:48 PM

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* تلقى الدكتور حسن الإبراهيم من سعادة عبدالرحمن بن حمد العطية ـ الأمين العام لمجلس التعاون لدول الخليج العربية خطاباً في 20 يناير 2010 ـ أُرفق به نسخة من المطبوعة التي أصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، بمناسبة انعقاد الدورة الثلاثين للمجلس الأعلى لمجلس التعاون بدولة الكويت (ديسمبر 2009) حول مشروع تطوير التعليم ـ يعرب له فيه سعادة الأمين العام عن شكر وتقدير الأمانة العامة لإسهام الدكتور الإبراهيم القيم، وما قدمه من أفكار نيرة ومقترحات بناءة كان لها الأثر الواضح فيما تحقق من إنجاز، وتمنى سعادة الأمين العام في خطابه أن تكون البرامج التي تم تنفيذها متوافقة مع رؤى الدكتور الإبراهيم، ومحققة لبعض تطلعاته للنهوض بالتعليم باعتباره حجر الزاوية لعملية التنمية في جوانبها كافة.

* عقد مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعاً يوم الأربعاء الموافق 27/1/2010، وقد اطلع المجلس على الموضوعات الآتية:

ـ مناقشة التقرير السنوي السابع والعشرين للجمعية عن العام 2009، والموافقة عليه.

ـ اعتماد تقرير مراقبي الحسابات عن السنة المالية المنتهية في 31/12/2009.

ـ تحديد موعد اجتماع الجمعية العمومية في يوم الأربعاء الموافق 17/2/2009.

* عقدت اللجنة الاستشارية للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعاً في يوم الأربعاء الموافق 3/2/2010 لمناقشة بعض الأفكار المهمة، والتي تتعلق بالتواصل مع مجموعة Reggio Emilia في إيطاليا،توثيق الفترة التي انطلقت منها الجمعية،تركيز نشاط الجمعية على التكنولوجيا المعلوماتية، إقامة ندوات موسمية، تفعيل دور الهيئة العالمية لكتب الأطفال (KUBBY)، كيفية جعل الجمعية بيت خبرة في مجالات البحث العلمي تستفيد من دراساته وزارة التربية، وأخيراً فكرة القيام بمشروع عام للتعليم ما قبل المدرسي.

* عُقد في مساء يوم الأربعاء الموافق 17/2/2010 اجتماع الجمعية العمومية للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

* اجتمع الدكتور حسن الإبراهيم في يوم الثلاثاء الموافق 23/2/2010 في بيروت مع كلٍّ من الدكتور محمد صادقي ـ ممثل الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية المقيم في لبنان، والجانب اللبناني، وذلك للبدء في إجراءات إنشاء فرع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في بيروت، بعد موافقة كلٍّ من: مجلس إدارة الجمعية والجمعية العمومية على إنشائه.

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم اجتماع مجلس الأمناء لشبكة المعلومات العربية حول التربية: (شمعة) ببيروت، وذلك في يوم السبت الموافق 27/2/2010، لمناقشة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 116 12/13/10 12:33:48 PM

الموضوعات المطروحة على جدول الأعمال.

* أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مساء يوم الأربعاء الموافق 3 مارس 2010 ندوتها الرئيسية لهذا العام بعنوان: جامعة الكويت: المناهج الدراسية... وتسطيح العقل الثقافي (دراسة حالة)، حاضر فيها الأستاذ الدكتور محمد جواد رضا.

وقد حظيت هذه الندوة باهتمام إعلامي واسع، وحضور الكثير من المسؤولين عن التعليم الجامعي، العام والخاص، وأعضاء الجمعية وأصدقائها. وبعد انتهاء د. رضا من إلقاء ورقته، دارت حوارات ومناقشات بناءة أثرت الندوة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 117 12/13/10 12:33:48 PM

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر

اسم القصة: شكراً
اسم المؤلف: نبيهة محيدلي
اسم الرسام: انطلاق محمد علي
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى

التلخيص:

كلمة «شكراً» يقولها هذا الطفل لكل من يعيره أو يساعده، ويشتري له شيئاً مثل الكتاب الذي اشترته له أمه، أو إلى من يعلمه شيئاً ما، ويقولها أيضاً لربه عندما يتأمل الشمس والبحار والبساتين، وعندما يسمع زقزقة العصافير وخرير الماء في الجداول والأنهار.

اسم القصة: ماذا يريد ياسر أن يقول؟
اسم المؤلف: نبيهة محيدلي
اسم الرسام: حسان زهر الدين
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي هذه القصة عن طفل اسمه ياسر، دائماً يبكي إذا لما يحصل على الشيء الذي يريده أو يرغب فيه، والحل هو بدل أن يبكي يقول شيئاً آخر مثل عندما لم يذهب إلى مدينة الملاهي مع والده وأخته فالحل هو أن يقول هي تذهب اليوم، وأنا سوف أذهب غداً، وفي النهاية عندما أقنعته أمه بأن يقول ما يريد بدلاً من أن يبكي ولم تتركه إلا عندما وعدها. وفي يوم ما سألته ماذا تريد؟ قال: أريد أن أبكي. فبكت هي بدل أن يبكي هو.

اسم القصة: إيفي
اسم المؤلف: بيفرلي أليسون
اسم الرسام: باربارا ريد
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2003م

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 118 12/13/10 12:33:49 PM

التلخيص:

«إيفي» نملة تشبه باقي النمل في كل شيء إلا في شيء واحد، وهو أن صوتها يهدر مثل الرعد ليس كبقية النمل، لهذا كان الجميع ينزعج عندما تتكلم، وينفرون منها، فلم تستطع أن تتحدث مع أحد، فالكل يهرب لدى سماعه صوتها، سواء كان من النمل أو باقي الحشرات الصغيرات التي أرادت أن تتحدث معها. وفجأة رأت إيفي الكل يفزع ويهرب، ورأت طابور النمل متجمعاً حول بيته وينظر لأعلى في خوف، فوجدت إيفي قدما ضخمة على وشك أن تحط عليهم فتسحقهم، فإذا بها قدم فيل ضخم فصرخت إيفي بصوت عال: قف..، لا تتحرك من مكانك. فتلفت الفيل، فقالت له: إنهم على الأرض أسفل منه، فانتبه الفيل لهم، واعتذر منهم، وغيّر موضع رجله، ومن هذه الحادثة تعرفت إيفي على الفيل، وشعر كل منهما بالارتياح للآخر، وكوّنوا صداقة ووجدت إيفي من تتحدث معه بعد أن كان الجميع ينفر منها، إلا أن صوتها المنفِّر كان هو سبب نجاة أبناء جنسها.

اسم السلسلة: النجمة الذهبية
اسم القصة: خجول جداً
اسم المؤلف: فيكي موريسن
ترجمة: عبد الفتاح خطاب
اسم الرسام: نورا هيلب
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى

التلخيص:

«ياسر» طفل يحب اللعب والمرح، لكنه خجول جداً، ينظر دائماً للأطفال، وهم يلعبون ويود لو أنه يتمكن من مشاركتهم، لكن خجله يمنعه من ذلك. وبسبب ذلك الخجل لم يكن له أصدقاء سوى ظله فهو صديقه المفضل، وكان يلعب معه، ويتسلق الأشجار، ويلعبان معاً على شاطئ البحر، إلا أنه أيضاً لم يكن سعيداً ويتمنى لو أن صديقه المفضل يمكنه الكلام والحديث معه، فهو يحتاج لصديق حقيقي يتحدث معه، وخجله، منعه من عمل أي صداقة. وفي أحد الأيام بينما كان ياسر يلعب مع ظله سمع صوت طفلة تبكي فإذا به ينسى خجله، ويسألها عن السبب، وعرف أن هرتها قد علقت فوق الشجرة، فقرر هو وظله أن يتسلقا الشجرة ليحضرا الهرة، وعندما أراد النزول من الشجرة بعد أن أنقذ الهرة اكتشف بأنه قد تسلق الشجرة وحده دون ظله، وفرح بذلك كثيراً وأحس بأنه شجاع، وتبادل الحديث مع الطفلة «جميلة» التي شكرته على إنقاذ هرتها، وأصبحا أصدقاء، ورأى ياسر ظل صديقته يجلس بجانب ظله، ولعبا على شاطئ البحر هو وجميلة وظليهما، أربعة أصدقاء يمضون وقتاً ممتعاً.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 119 12/13/10 12:33:50 PM

اسم السلسلة: حكايات صغيرة
اسم القصة: الآنسة بطاطا تبحث عن صديق
اسم المؤلف: هدى راشد فرحان
اسم الرسام: نهى الغربللي
دار النشر: الصندوق الوقفي للثقافة والفكر
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1999

التلخيص:

بعد نجاح الآنسة بطاطا في المدرسة، طلبت من والدتها أن تقيم لها حفلة كبيرة، فقالت لها والدتها: كيف أقيم لك حفلة وأنت لا تملكين أصدقاء؟؟ فقالت بطاطا: سأذهب لأبحث عن أصدقاء، فقالت لها والدتها: اذهبي وابحثي عن صديق قبل أن تغيب الشمس، فإن غابت الشمس فلن أقيم الحفلة .. وفي الطريق وجدت الآنسة بطاطا «موزة»، وقالت لها قصتها، فعرضت عليها «موزة» أن تقبل بصداقتها، لكن بطاطا لم تقبل لأن «موزة» طويلة وغير مستقرة، وهي لا تحب لونها الأصفر.. ومضت في سيرها، فوجدت «برتقالة» التي عرضت عليها صداقتها، لكن بطاطا لم تقبلها كصديقة لأن قشرتها غير ملساء، ولا تحب لونها البرتقالي..، ووجدت بعد ذلك السيد «أناناس»، لكنها أيضاً لم تقبله كصديق لأن حجمه كبير، وأوراقه قاسية، فحزن السيد أناناس كحزن موزة وبرتقالة. وفي طريقها وجدت بطاطا الآنسة «تينة»، فعرضت عليها هي الأخرى صداقتها، لكن الآنسة بطاطا المغرورة لم تقبل صداقتها لأنها صغيرة ومليئة بالبذور..، ومضت في سيرها، واقتربت الشمس من الغروب، فجلست بطاطا على إحدى الأشجار وأخذت تبكي لأنها لم تجد الصديق المناسب، فقالت لها الشجرة: إنك مغرورة يا بطاطا فالحديقة مليئة بالفواكه، كيف لم تتخذي أحدهم صديقاً !!؟ فعادت بطاطا إلى البيت، وقطعت على نفسها وعداً بألا تحتقر الآخرين، وأن تقبلهم كما هم أصدقاء لها.

اسم القصة: الجمل والولد الصغير
اسم المؤلف: مارغو ملاتجليان
اسم الرسام: نديم محسن
دار النشر: مؤسسة تنمية عالم الطفل
مكان النشر: عمان - الأردن
سنة النشر: 2004
الطبعة: الثانية

التلخيص:

كان هناك جمل يعيش في الصحراء فقرر أن يذهب لزيارة المدينة، وفي طريقه صادف ولداً صغيراً فأراد أن يصطحبه معه إلى المدينة، ركب الولد على ظهر الجمل، وانطلقوا إلى المدينة، وفي طريقه في المدينة كان الجمل يمشي في الشوارع، و كاد أن يسبب الحوادث للناس، فشاهد الجمل حديقة جميلة ذات أشجار وأزهار بديعة، فنزل الولد للعب مع الأطفال، وبعد ذلك تابعوا رحلتهم في المدينة، وإذا ببائع الكعك فاشترى منه الولد كعكة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 120 12/13/10 12:33:51 PM

لذيذة، وأيضاً صادفوا بائع البالونات، واشترى الولد بالوناً، ومر الوقت، وتعب الطفل الصغير، فطلب من الجمل أن يعود به إلى المنزل، فرفض الجمل بأن يحمله ويعود به إلى المنزل، لأنه غاضب منه لأن الولد لم يتلفظ بأي عبارة جميلة أو مهذبة للجمل مثل شكراً أو أرجوك، أو آسف، فوجد الولد أن الجمل على حق، فطلب منه مسامحته على ما فعله، وطلب منه أن يأخذه إلى المنزل، ابتسم الجمل بكل سرور وعاد به إلى المنزل، وما أن وصل الولد الصغير إلى المنزل حتى شكر الجمل على هذه الرحلة الممتعة، ومنذ تلك الرحلة إلى المدينة أصبح الولد صديقاً للجمل وتعلم منه حسن الكلام والمعاملة الطيبة.

اسم القصة: اثنان من فضلك
اسم المؤلف: مارغو ملاتجليان ـ محمد جبار حسن
اسم الرسام: صلاح الرحال
دار النشر: مؤسسة تنمية عالم الطفل
مكان النشر: عمان ـ الأردن
سنة النشر: 2003
الطبعة: الأولى

التلخيص:

كان هناك ثلاثة أصدقاء وهم «علاء»، «وسيم» و «منيب»، قرر الثلاثة بعد الانتهاء من الواجبات والدروس الذهاب إلى الملعب القريب، وفي طريقهم إلى الملعب كانوا يصادفون بعض الجيران والأصدقاء الذين يحملون بعض الأزهار والكعك والتفاح، فكل شخص من هؤلاء كان يعطيهم مما يحمله حبة واحدة لكل واحد منهم، و لكن علاء دائماً كان يطلب من كل شي اثنين وعند الوصول إلى الملعب استغرب وسيم ومنيب من تصرف علاء فلم يسألاه حتى لا يجرحوا مشاعره أو يخجلوه، وبعد الانتهاء من اللعب عاد الثلاثة إلى بيوتهم فرحين بما يحملون من أزهار وكعك و تفاح فاستأذن منهم علاء، ودخل بيتاً صغيراً كان بيت صديقه المقعد «سمير»، فأعطاه نصيبه من الكعك والأزهار والتفاح ففرح سمير بما أحضره علاء، فخرج علاء من المنزل الصغير، وكان يدفع كرسي سمير، فرآه وسيم ومنيب فخجل الاثنان مما ظناه بعلاء، و ذهبا لتحية سمير، فأعطاه كل واحد منهم زهرة، ففرح سمير بما عمله أصدقاؤه الأعزاء.

اسم القصة: لا أعرف ماذا أقول ... أعتقد أني خجول
اسم المؤلف: باربرا كاين
اسم الرسام: ج. ج. سميث مور
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 121 12/13/10 12:33:52 PM

التلخيص:

سامي سمير طفل يعشق الأحذية الرياضية، والفراشات وكلبه (سمسم)، في يوم من أيام الربيع ذهب سامي مع والدته وسمسم إلى محل الآيس كريم، وفي الطريق التقيا بجارتهم، وسلمت عليهم ولكن سامي خجول لم يرد التحية، وبعد ذلك قابلا الأستاذ سعيد وسلم عليهم وسأل سامي عن عمره فأنزل سامي رأسه وقال: (يا ليتهم يعفونني من الكلام)، وبينما كانا يعبران الفناء سألت أم سامي، وقالت لماذا لم تتكلم مع الأستاذ سمير، وأنت صغير كنت معتاداً على الثرثرة معه قال: (يا أمي كل مرة أريد بها الكلام أحس أن الكلمات تلتصق في فهمي). وبينما هما يسيران رأيا السيدة وردة تزرع حديقتها، فقالت أم سامي: يالها من حديقة خضراوات جميلة، وكان الكلب شقياً في تلك اللحظة فسألت سامي ما اسم كلبك؟ فلم يجاوب سامي، وبعد ذلك سألت أم سامي لماذا لم تجاوب؟ قال: اعتقد أني خجول لكنه في الحقيقة كان خائفاً من أن تكون السيدة وردة تضايقت من سمسم. وبعد ذلك دخلا محل الآيس كريم وأشار سامي للعم راضي على نوعه المفضل، وعندما أعطاه قطعة من الشوكولاته لم يقل سامي شكراً، وبعد ذلك قال: أستطيع أن أتكلم، فقال: شكراً شكراً، وخرج من المحل، ولم يلق سمسم الذي ربطه بالشجرة جانب المحل، فأسرع إلى بيت السيدة وردة وسألها فقالت اتجه نحو بيت الأستاذ سعيد فسأل، قال: اتجه إلى بيت السيدة تهاني، وسألها قالت له: اتجه نحو الحديقة، وفي الحديقة سأل عديداً من الناس وقالوا: إنه عند البركة، وبعد ذلك وجده. وبعد ذلك شكر الذين أدلوه، وقال: أعتقد أنهم ليسوا غاضبين مني، ولكنني كنت أخاف أكثر من اللازم وهو سبب خجلي.

سم القصة: عدنان لا يحب قصتي
اسم المؤلف: لمياء عبد الصاحب
اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: لبنان - بيروت
سنة النشر: 2003

التلخيص:

تحكي القصة عن فتاة اسمها نور تعيش في بيتها مع أبيها وأمها وأخيها الصغير أمير، وبجانب منزلهم يعيش جيرانهم أبو عدنان وأم عدنان وعندهم إيمان وعدنان توأمان صغيران. وذات مرة جاءت أم عدنان لزيارتهم وكان معهم التوأمان، فجلست أم عدنان مع أم نور وأخذت نور أخاها الصغير أمير مع التوأمين عدنان وإيمان، فجلست معهم، وأخذت تحكي لهم الحكايات، لكن الكل فرح إلا عدنان لا يبدو عليه الفرح، وغيرت الحكاية لكنه لم يفرح، فأسرعت إلى أمها وجاءتها فأخبرتها عن عدنان فابتسمت أم عدنان قائلة «مهلاً الخطأ خطئي فإني نسيت أن أضع لعدنان سماعة الأذن فهو لا يسمع جيداً من دونها» وعندما وضعت أمه السماعة كاد يطير فرحاً.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 122 12/13/10 12:33:53 PM

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 123 12/13/10 12:33:53 PM

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حساب الجمعية: البنك التجاري - الرئيسي
بالدينار الكويتي / 0101013459 - بالدولار الأمريكي/ 0111009217
ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
تليفون: 24748479 - 24748387 - 24748250
فاكس: 24749381

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□□.indd 124 12/13/10 12:33:56 PM