

حكمة التربية

علم نفس النمو

السنة الثانية

المحاضرة

١٠+٩+٨+٧+٦+٥

الدكتورة

دارين رمضان

العام الدراسي: ٢٠١٩/٢٠٢٠م

الفصل الثالث

النمو العضوي والعقلي في مرحلة الرضاعة

(من الولادة حتى السنة الثانية)

يمكن عدّ النمو البشري سلسلة متلاحقة الحلقات من مراحل نشائية ترتبط بالمرحلة وتتميز الواحدة منها بمسار من الخصائص العضوية والعقلية والطباعية والاجتماعية المترابطة . ويشكل النمو العضوي حجر الأساس لكل أنواع النمو . إذ تحكم المبادئ التي يفضع لها ضروب النمو الأخرى .

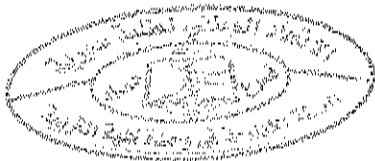
مبادئ النمو العضوي :

تستد مرحلة الرضاعة بين الولادة ونهاية السنة تقريبا ، وتتميز بكونها فترة نمو مرز يشمل جوانب الفرد كلها تساعد سرعة نمو الرضيع على إيضاح المبادئ التي تتحكم بالنمو في مختلف المراحل وتمثل المبادئ المشار إليها في أربعة هي :

- ١ - معدل النمو
- ٢ - وجهة النمو
- ٣ - التميز والتكامل
- ٤ - التلاحق

١ - معدل النمو :

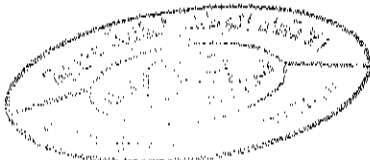
يتم النمو العضوي لدى الرضيع بالانتظام الذاتي ، فيزداد وزن أغلب الأولاد وطولهم باضطراب عادي متناسق ، ولا يخرج النمو عن معدله المألوف إلا لدى فئة من الأولاد ، وفي حدود يسكن توقعها في إطار الشذوذ عن القاعدة . ولا يزيد أثر الشروط الشاذة على الاعاقة المؤقتة لمعدل النمو ، إذ سرعان ما يعود النمو إلى معدلاته الطبيعية بزوال الشروط الشاذة المتمثلة بالمرض أو بالحرم



الغذائي . وتتجلى أصالة مبدأ الانتظام الذاتي في مبكري الولادة من الاطفال الذين لا يشغلني متوسط وزنهم عند الولادة ٢٧٥٠ غم ، اذ سرعان ما يتساوى وزن هؤلاء الاطفال مع وزن نظرائهم من عاديي الولادة خلال السنة الاولى من الحياة . أما مبكرو الولادة الذين يقل وزنهم عن ٢٢٥٠ غم فيعانون من نقص يشغل الوزن والطول والذكاء . فظاهرة الانتظام الذاتي تعمل اذا ، على تلافي ضروب الاضطراب الثانوية ، لكنها تعجز عن مجابهة الاضطرابات النمائية الشديدة . ويخضع النمو الحركي هو الآخر لمعدل نمو خاص بالنوع البشري . فعلى الرغم من أن نمو الفرد يسير وفق وتيراته الفردية المميزة له في الجلوس ، والمشي ، وتناسق الاصابع ، بحيث يسبق المعيار المميز لسنة أو يقصر عنه ، إلا أن نمو الفرد سرعان ما يعود يتماشى والمعيار العام . ولا يضطرب المعيار السنوي الا في الحالات الخطيرة لاضطراب الشروط المحيطية . اذ لا يؤثر نقص الخبرة والتضييق المتشدد للفعالية في المعيار النمائي فيتعلم اطفال القبائل الهندية الامريكية الذين يشدون طوال يومهم بغشبة المهدي ، المشي والجلوس والزحف كغيرهم من الاطفال العاديين . ولا يختلف أمر الاثارة المفرطة والتدريب الخاص عن أثر الاعاقة ونقص التسريب ، اذ يعجز هو الآخر عن التأثير الدائم بسعدرات النمو الفردية . فقد يبدو الاطفال ، الذين يملطون تدريباً خاصاً على التسلق ، مهرة في تلك الفعالية ، لكنهم سرعان ما يتوازن مع اطفال لم يملطوا أي تدريب خاص . ويبدو أن الشروط المحيطية الخطيرة جداً ، هي وحدها التي تستطيع إيقاف معدل النضج الموروث لدى الطفل أو تصعيده .

وجهة النمو :

يتخذ النمو وجهات معينة تميز نوعاً حيوانياً عن آخره . فالمألوف أن يستند النمو من الرأس منحدرًا للسركز فالاطراف . وينمو الدماغ بصورة أسرع من أي عضو آخر . هذا في الحيوانات ، وكذلك الأمر في الإنسان وصغار الاطفال . ان لكل واحد من مجالات النمو فيما يبدو وجهة خاصة ، فيتعلم الصغار إقامة التنسيق بحركة أذرعهم وسيقانهم الاقرب الى الجذع قبل تعلمهم إقامة التنسيق الحركي بين اصابع اليدين أو الرجلين . ويستطيع الاطفال النهوض وإدارة الرأس قبل أن يستطيعوا الالتفات كلياً ، ويحركون أذرعهم وسيقانهم قبل أن يسكنوا من مقابلة سباتهم بابهامهم .



٦- التمييز والتكامل :

يتقدم النمو الحركي وفق آليتين مستقلتين متضافتين هما التمييز والتكامل وتمثل التمييز بانقسام الحركة العامة وتوزيعها في حركات وظيفية مستقلة . ويقوم التكامل في استعانة منظومات حركية مختلفة بعضها بالآخر لاداء فعل أكبر وأشمل من كل فعل صغير على حده ، وعادة ما يحرك الأطفال الصغار أجسامهم كلها استجابة لشير صوتي أو صوتي إلا أن حركة الاستجابة لذات المثير تقتصر عندما يكبر هؤلاء على تحريك الرأس . يشير تخصص الحركة هذا الى التمييز (بايلي ، ١٩٦٩) . ويتضح التكامل الحركي جليا في تطور سلوك الوصول الى الأشياء ، اذ يقذف الصغار أنفسهم على الشيء الذي ينوون اسأكه ، لكنهم حوالي الشهر السابع أو الثامن من العمر يتعلمون أن يحركوا أجسامهم صوب الشيء ليسكوا به بأصابعهم . وعلى العموم يظهر التمييز والتكامل في مستويات النمو كلها ، وفي مجال الظواهر الاجتماعية والادراكية والعقلية وغيرها .

٧- تلاحق النمو :

ليست أنواع النمو العضوي لدى الوليد خلال الستين الاوليين من الحياة عشوائية قط ، بل انها تنضج لتلاحق عام لدى الافراد البشريين كلهم . فللقابليات الحركية اللازمة لتعلم المشي تلاحق لدى أطفال غابات أفريقيا مشابهة للتلاحق في النمو الحركي لدى أبناء دمشق ، وعلى الأطفال أن يتعلموا ، أولا أن يجلسوا دون دعم ، ثم أن يزحفوا وهم يمسكون شيئا ما ، ثم أن يرغفوا أنفسهم بدعم ، ثم أن يشوا مدعومين ، ثم أن يقفوا بأنفسهم ، وأخيرا أن يشوا بأنفسهم . وطبيعي أن يبلغ كل طفل المرحلة النهائية من تلك الدالية بعمر مختلف عن الآخر . وعلى الأهل ألا يقلقوا من انحرافات ضئيلة عن المعيار السني للنمو العضوي خلال الستين الاوليين من الحياة .

الرضاعة (السنة الاولى) :

على الرغم من أن الدراسات المعاصرة تشير الى امتلاك الوليد عددا ضخما من الكمالات العضوية ، الا أن علينا ألا ننسى أن الوليد الجديد ما يزال بعيدا عن



العضوية الكاملة في أكثر من مجال . إن للوليد الجديد الاعضاء الضرورية كلها . لكن القلب والرئتين والقناة الهضمية لا يزال يلزمها الكثير من النمو قبل أن تتمكن من العمل في ظل الشروط الصعبة المتباينة . ولا تستطيع معدة الطفل الصغير هضم أطعمة الراشد المعقدة التركيب الا بعد بلوغه سن المدرسة ، كما أن عظام الوليد تغاير نظيرتها للطفل والراشد في كل من الشكل والصلابة . وتشير النقطة الرخوة في جمجمة الرضيع الى نقص في تماسك الجمجمة ، وهو نقص يستمر حتى نهاية الشهر التاسع تقريبا . وقد نجد في الحالات النادرة وليدا له بعض الاسنان ، الا أن أغلب الاطفال يولدون بلاثة تبدأ تتسكن في نهاية سنتهم الاولى . أما الجهاز العصبي للصغار ، فيختلف عن نظيره لدى الاطفال الكبار والراشدين . ففي الحين الذي يماثل فيه دماغ الرضيع نظيره للراشدين في كل من بنيته وعصبوناته ، فإن عصبونات الاول تخلو من العمد الشحمي العازل . ولا يكتمل تغليف العصبونات الا في الشهر الرابع ، وقد يستمر الى بدايات الطفولة المبكرة . والمعروف أن تغليف العصبونات فائدته المؤكدة في اقامة أقتية اتصال بين العضلات والدماغ ، بالإضافة الى ذلك يتميز نمو الرضيع في السنة الاولى بسرعته ، اذ يزن الوليد الجديد قرابة ثلاثة كيلو غرامات ويبلغ طوله حوالي الخمسين سنتمرا ، وفي نهاية الشهر الثاني عشر يزداد وزن الطفل بمقدار ثلاثة أضعاف وزنه عند الولادة ، كما يزداد طوله بمقدار ثلث طوله عند الولادة . وتباطاً نسبة النمو تدريجيا بعد نهاية السنة الاولى ، ويبلغ الطفل في نهاية سنته الثانية ربع وزن الراشد ، ونصف طوله تقريبا .

يمتلك الوليد الجديد عددا من الافعال الارتكاسية المتميزة السلسلة . كارتكاس (مورو) ، الذي ينشط بتعريض الطفل لضجيج مفاجيء أو لسحب الدعم عنه ، أو عن رأسه بصورة مفاجئة ، فعندما يحس الطفل فقدان دعمه ، تمتد ذراعاها ، وتنقبض يدها في حركة تدل على أنه يحاول الإمساك بشيء لاستعادة الدعم . هناك أيضا ارتكاس القبض ، ويحدث عندما يكور الطفل قبضته حول شيء خاصة عندما يمسك بابهام الراشد مسلما نفسه لوضع الجلوس .

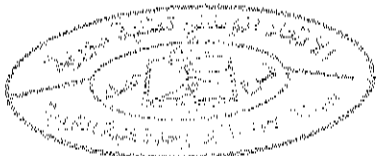
يتسارع النمو العضلي خلال الاشهر الاولى من الحياة كثيرا . ويطول استيقاظ رضيع الشهر الثاني ، وتشتد فعاليتهم ، ولا تبقى أذرعهم وسبقانهم



وأصابعهم مشدودة كما كانت عند الولادة ، ويبدأ العديد منهم في تلك السن برفع رؤوسهم وصدورهم ، كما ينمض الكثيرون منهم ابهامهم . ويطلق ابن الشهر الثاني أولى ابتساماته الاجتماعية . ويعدو الفعل الحركي التلقائي خلال الشهرين الثالث والرابع أكثر وضوحا . وتشرح الفترة المذكورة مبدأ وجهة النمو من الرأس الى أسفل الجذع . فيستطيع ابن الشهر الرابع إدارة رأسه والوصول الى الأشياء ، الا أنه يعجز عن الزحف والمشي ، لأن العضلات المذكورتين تتطلبان نموا عصبيا حركيا أعمق مما تتطلبه إدارة الرأس . بالإضافة الى ذلك يجعل النمو العصبي العضلي للسان والحنك في تلك المرحلة الطفل أقدر على تناول الطعام وهضمه .

يزداد اهتمام ابن الشهر الرابع بأصابع يديه ورجليه فيبدأ يلعب بها . ويحاول الاطفال في هذه السن الالتفات ، ويتمكنون منه في الشهر الخامس ، كما يستطيع ابن الشهر الرابع الجلوس إن أمسك بشيء ما والمحافظة على رأسه مرفوعا ، بحيث يتطلع الى ما يجري حوله . يبدأ الاطفال في الشهر الخامس حركة الزحف وبعد فعل الإمساك والقبض والهز من الحركة العامة . إضافة الى فعل العض على اللثة الذي يظهر مع ظهور الاسنان في الشهر السادس (بايلي، ١٩٦٩) . ينمي الاطفال في النصف الثاني من السنة الاولى الكثير من الافعال المستقلة والاستجابات لعالمهم المادي والاجتماعي . وتبلغ السيطرة الحركية قدرا كبيرا من التكامل المتميز بحيث أن الأشياء التي ترى يقترب منها ، وتمسك أن تضرب أو تهز . وتسمح عضلات الظهر والبعطن التي تتقوى في الشهر السابع للوليد بالجلوس دون عون أو حتى بالزحف . وما أن يبلغ الوليد شهره الثامن حتى يكون قد امتلك رصيدا ضخما من الحركة الدقيقة فيتمكن من شبك ابهامه على سبابته والتقاط الأشياء الصغيرة . فعلى الاهل ان يتنبهوا في هذه السن الى ابعاد الأشياء الصغيرة عن الطفل كيلا يبتلعها .

يحاول ابن الشهر التاسع شحذ قدرته على الانتقال ، إذ يصرف الكثير من وقته في سريره يمتد على تلك الفعالية . ويندهش العديد من الاهل (الذين تركوا وليدهم جالسا أو نائما) عندما يرون الطفل واقفا في سريره ، مسكاً بحوافيه ، مبتسما بكثير من الرضى . وعلى الرغم من أن اطفال هذه السن لا يستطيعون



المشي ، الا انهم يزحفون بسرعة مذهلة ، الامر الذي يفرض الكثير من التشدد في مراقبتهم .

يستطيع أبناء الشهر العاشر أن يزحفوا أو يجبوا ويجلسوا أو ينتصبوا . ويستطيع أغلب أطفال هذه السن أن يشربوا من الكأس ، وأن يتلعوا الطعام الصلب ، وان غالييتهم ترغب في أن تأكل بنفسها .

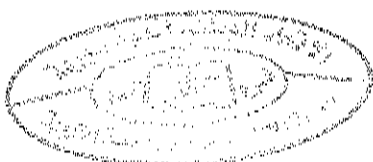
وفي نهاية السنة الاولى يكون الوليد قد حقق شوطا كبيرا من التقدم نحو الحركة الاستقلالية فهو يتحرك بإرادته ، ويقبض الأشياء ، ويمسكها ويعضها ويتلعها ويطلق أنواعا مختلفة من الاصوات تقارب أصوات لغة المجتمع . ولا بد من الإشارة الى أن النمو الحسي يتوقف على النمو الحركي ، وبماشيه ، وسنشير الى النمو الحسي لاحقا .

الرضاعة (السنة الثانية) :

ينتقل الاولاد بعد تعلم المشي الى مرحلة جديدة تشمل مختزنا جديدا كاملا من الفعاليات الحركية ولذلك يطلق عليها اسم المرحلة الحركية . فخلال سنوات معدودة يبدأ الصغار بالقفز والركض واللعب بما يتوفر لهم من أشياء كالكرات والاقراص الحديدية . وتظهر في تلك الفترة تفضيلات اليد والاذن والعين وتؤكد وتقوى .

تكون قدما الطفل عند بداية محاولة المشي متباعدين ، وتكون حركتهما شاذة أو خرقاء ولكن حركة الطفل تتحسن بازدياد التدريب على المشي فتتقارب القدمان ويستقيم المشي ، بحيث أن الطفل يضع كعب القدم الاولى أمام الاخرى مباشرة . ويحتاج أبناء الثانية الى مراقبة قدميهما بأعينهم ، كي يتمكنوا من تجنب العوائق ، غير أن هذه الحاجة تختفي في نهاية السنة الثالثة .

ما أن يثق الاطفال بمشيهم حتى يبدؤوا المشي الجانبي والخلفي . وأغلب اولاد هذه السن يبدؤون المشي على أصابعهم . ويلاحظ في حوالي منتصف السنة الثانية أن بعض الاولاد يبدؤون المشي المستعجل الذي يبدو كالركض ، لكن هذا في الواقع ليس ركضا ، لأن الفرد في المرحلة الحركية لا يمتلك القوة في ساقيه والقدرة على التوازن بكلا قدميه ، في الوقت نفسه ، فالطفل لا يستطيع الركض



قبل السنة الخامسة * وتوازي جهود الاطفال للقفز نظيرتها للركض من حيث انها تتطلب ارتفاع القدمين مما عن الارض * ويبدأ القفز بتجاوز الاشياء الصغيرة ، الا ان المحاولات الاولى تنتهي بتحطيم الشيء الذي يحاول الطفل تجاوزه بالقفز ، الامر الذي يجعل الصغار يحجمون عن تكرار المحاولة * وفي نهاية السنة الثانية يبدأ الاولاد القفز بكلتا القدمين * اما المهارات الحركية الأخرى مثل التسلق والامساك وقذف الكرات ، فتتطلب تناسقا بصريا حركيا يعجز عنه ابن الثانية * ويحاول ابن الثانية القذف والامساك الا أنه يطلق ذراعه بعد أن يسند مرفقه الى جسمه ، الامر الذي يؤخر نمو هذه الفعالية الى ما بعد الثانية *

يبدأ الاطفال خلال السنة الثانية أو حتى الاولى باظهار ضروب من تفضيلات العين واليد التي هي مظهر للنمو الحركي * فيحاول الطفل في هذه المرحلة حمل الاشياء بواحدة من اليدين ، كما أنه يعاين الشيء بواحدة دون أخرى من عينيه * وليس من الواضح ما يدفع الى هذا التفضيل الحركي الحسي ، فقد ذهبت المحاولات العلمية بهذا الصدد عبثا ، وما زلنا نجهل الاسباب العضوية المسؤولة عن العسر أو علاقة العسر ببعض اضطرابات النطق كالتأتأة *

النمو العقلي :

- يمكن معاينة النمو العقلي للرضيع من وجهتي نظر على الأقل هما :
- ١ - أرور العقلي الكمي ، الذي يحدد كمية ما يمتلكه الرضيع من القدرة العقلية بالنسبة لأقرانه الرضع *
 - ٢ - نوعية النمو العقلي النفسي الذي يحدد نوع القدرات والمفاهيم التي يبديها الطفل ، وكيف تنمو تلك القدرات والمفاهيم خلال السنتين الاوليين من الحياة *

١ - الجوانب الكمية للنمو العقلي :

تشمل ادوات قياس الذكاء البشري في العادة عددا من الروايز الفرعية يهدف كل منها الى قياس نوع محدد من القدرة العقلية * ويشمل كل رآيز عددا من البنود المتزايدة الصعوبة * تتحدد صعوبة البند باجابه عينة كبيرة من المبحوثين تسمى الفئة المعيارية للبند * افرض مثلا ، أن بندا لقياس ذكاء الرضيع يتطلب رفع الرأس ،

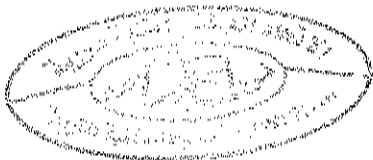


وأن تسعين بالمائة من عينة كبيرة من أطفال الشهر الثالث استطاعت رفع رأسها .
وجب في هذه الحالة عدد بند رفع الرأس سهلا لآبناء الشهر الثالث . افرض ، من
طرف آخر أن ١٠٪ فقط من أبناء الشهر الثالث استطاعت اطلاق الشيء بعد
امساكه . يجب ، تبعاً لذلك ، عدد بند اطلاق الشيء صعباً بالنسبة لآبناء الشهر
الثالث . تضم أغلب روائز الرضع البنود التي يستطيع أداءها ٧٥٪ من أبناء السن
الذي يصمم الروائز لقياس ذكائهم ، وتخفف النسبة من ٧٥٪ الى ٤٠٪ وذلك
للحصول على بنود متدرجة في صعوبتها .

يمكن تنقيط أغلب الروائز العقلية لحساب العمر العقلي بعد الأشهر التي
يحصل عليها المفحوص في إجاباته على بنود الروائز ، فالطفل الذي ينجز بصواب
عدداً من البنود مماثلاً للعدد الذي ينجزه أبناء السنة الأولى يمتلك عمراً عقلياً من
سنة واحدة ، بصرف النظر عن عمره الزمني . ويعطي تقسيم العمر العقلي للطفل
على عمره الزمني وضريه بمائة معامل ذكاء ذاك الطفل . فمعامل الذكاء مؤشر
للذكاء النسبي للفرد ضمن مجموعة من أقرانه .

ومن الواضح ، إذا ، أن مقياساً بعمر عقلي يتخطى عمره الزمني إنما هو أذكى
من المتوسط وأن معامل ذكائه يتخطى المائة بالتأكيد ، في حين أن طفلاً ينخفض عمره
العقلي عن عمره الزمني ينخفض معامل ذكائه عن المائة مشيراً الى عجزه عن أن
يكون متوسط الذكاء .

تختلف آراء علماء نفس الطفل في تقدير قيمة روائز الذكاء وفائدتها
واستخدامها . ويشير العديد من الأبحاث الى أن روائز ذكاء الأطفال تعجز عن أن
تكون قياسات دقيقة للذكاء ، وعن أن تتنبأ عن ذكاء الطفل في المستقبل وذلك
بالنسبة لعدد كبير من مستويات الذكاء (بايلي ، ١٩٦٩) . يمكن لروائز الذكاء ،
برغم ذلك ، أن هي استخدمت الى جانب مؤشرات أخرى مثل المستوى الاقتصادي
والاجتماعي للوالدين ، أن تمتلك قدرة تنبؤية رفيعة . ويمكن لروائز الذكاء أن
هي استخدمت مع الملاحظة السريرية أن تشخص بمنتهى الدقة ضروب الشذوذ
العقلي وخاصة منها ما يرتبط بمرضى الدماغ .



لا بد من الإشارة الى أن روائز ذكاء الرضع مختلفة تماما عن الادوات التي تستخدم لقياس ذكاء الناشئة الكبار والراشدين * فروائز ذكاء الرضع تقيس فعاليات الرضع المختلفة مثل الوصول الى الأشياء ، والقبض ، والتتبع البصري لها ، كما تقيس القدرة على التقليد وعلى ترتيب المكعبات المختلفة الاشكال كلا في ثقبه والتعرف على الصور ، ويترك غياب اللغة من روائز ذكاء الرضع فراغا يسيء الى قدرتها التفسيرية التنبؤية ، ذلك لان اللغة تلعب دورا أساسيا في تفكير الاطفال الكبار والراشدين ، وفي حلهم للمشكلات * ومن هذه الناحية ترتبط المهارة اللغوية ارتباطا وثيقا بالقدرة العقلية ، وعلى كبار الاطفال والراشدين اتباع التعليمات اللفظية للفاحص والاستجابة لها بصورة لفظية أيضا . لهذا يعتقد الباحثون أن عجز روائز ذكاء الاطفال الصغار عن التنبؤ بقدرتهم العقلية اللاحقة يرجع الى عجز أولئك الصغار عن الاستجابة للروائز اللفظية ، أي الى انعدام اللغة في روائز الصغار * والسبب الآخر الذي يجعل روائز ذكاء الرضع ضعيفة القدرة على التنبؤ انما هو الرضع أنفسهم ، اذ تتطلب عملية الروز التعاون بين الفاحصين والمفحوصين ، الا أن الرضع في العادة لا يرتاحون للغرباء ولذلك فقد لا يتعاونون مع الفاحصين ، ثم ان انفعالية الرضيع وتشتت انتباهه يجعلان من الصعب تحديد ما اذا كان العجز عن اداء الفعل يرجع الى نقص في القدرة العقلية الملزمة ، أم الى عجز الرضيع عن تركيز الانتباه * وبالإضافة الى صعوبة التقرير عما اذا كان الاداء يعكس القدرة العقلية بدقة في عمر ما ، فان ثمة مشكلة أخرى تقوم في العجز عن تفسير استجابات الرضيع على روائز الذكاء .

وأخيرا فإن كون الذكاء قدرة كمية غير ثابتة تتأثر باستمرار بالعوامل الخارجية المحيطة ، هو السبب الثالث الذي يجعل من روائز الرضع أدوات عقلية ضعيفة التنبؤ ، وصحيح أن ثمة حدودا تقف عندها آثار المحيط في القدرة العقلية الا أننا ما زلنا نجعل تلك الحدود . هذا بالإضافة الى أن الكثيرين من الاطفال ينشؤون في أوساط فقيرة أو عقيمة تحول دون تفتح قدراتهم العقلية في الوقت الملائم . فإذا ما اغتنى وسط الطفل أو افترق انعكس ذلك في أدائه في الروائز العقلية وشوش عمليات التنبؤ عن الاداء في المراحل اللاحقة من العمر .



٢- نوعية النمو العقلي :

تحدد نوعية النمو العقلي بنمو الظواهر العقلية وتراكم المضامين العقلية .
تشكل الظواهر العقلية وظائف عقلية مثل الإدراك والتعلم وحل المشكلات والتفكير
وشكل اللغة . اما مضامين العمليات العقلية فتتجلى في نتائج الظواهر العقلية أو
محصولاتها أو ما يسمى بالمعرفة ، وهذا ما يمكن أن يوصف بمحتويات عقل الطفل .
وسنصف كلا من الظواهر العقلية ومحتوياتها خلال السنتين الأوليين من الحياة .

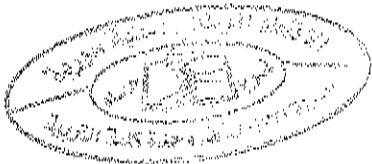
٣- النمو الإدراكي :

يشمل الإدراك بالفعالية التي تتعرف بها على العالم الخارجي عن طريق
حواسنا . ويتطلب نمو القدرة الإدراكية تزايداً تدريجياً متصاعداً في حساسية
أعضاء الحس لدى الطفل للمعلومات التي يقدمها الوسط الى جانب القدرة المتزايدة
لتسجيل تلك المعلومات . ربما حقق الإدراك ، من بين سائر الظواهر العقلية
الآخرى ، أتمد ضروب التقدم خلال السنتين الأوليين من سني الحياة .

البصر :

درس بصر الرضيع أكثر وأعمق من دراسة سائر الحواس ، الامر الذي
يشجذ معرفتنا عن نمو القدرة الإدراكية . لا يكتمل نمو العين عند الولادة ويستمر
التغيرات الخلوية في الشبكية حتى الشهر الرابع ، وهذا ما يؤثر في الحدة البصرية
للرضيع . ثم ان الرضيع يميل الى بعد النظر وذلك لقصر المسافة بين العدسية
والشبكية عما ستكون عليه لاحقاً . وهناك جوانب أخرى من الجهاز البصري
يكتمل نموها مع الزمن وذلك مثل تغلف العصب البصري بالغمد الشحمي مما يؤثر
في القدرة البصرية للطفل .

تتبع الحدة البصرية التي تشمل القدرة على التمييز بين خطوط مختلفة العرض
خلال السنة الاولى . وقد وضع فانتس باستخدامه اجراء تفضيلياً يقيس الوقت
الذي يصرفه الرضيع للاتفات الى مشيرات مختلفة الشدة ، أداة لقياس القدرة
البصرية على التمييز . ووجد الباحث ان بإمكان أبناء الاسبوعين أن يميزوا بين
شرائط يبلغ عرضها ١ سم تقريباً من مسافة ١٥ سم كما أن بإمكانهم تمييز شريط

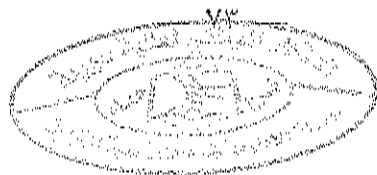


بعرض ١/٦٤ من الستيمر عندما يبلغون الشهر السادس * وقد ظهر تقدم مماثل لتطور التمييز البصري في التبع البصري * ففي حين يستطيع الوليد الجديد النظر باتجاه جسم متحرك بكلتا عينيه ، فإنه لا يستطيع تتبع ذات الشيء المتحرك الا في الشهر الثالث أو الرابع *

لاحظ عدد من العاملين في الدراسات النفسية أن بإمكان مختلف الانواع الحيوانية أن تتدرب بحيث تستجيب انتقائيا لمختلف أنماط الاثارة الحسية * ولقد بذلت جهود مكثفة لتحديد نوع المثيرات الحسية التي يستجيب لها صغار البشر أو يفضلونها * انه من الصعب معرفة ما اذا كان الاطفال يرون الالوان فعلا ، الا أن البنية البصرية الملائمة قائمة لديهم منذ الولادة * وقد وجد أن أبناء الشهر الرابع يتجهون لموجات الازرق والاحمر لفترة أطول من اتباعهم للموجات الاخرى *

أجري عدد من الدراسات لفحص اتجاه الاطفال للوجوه ولتحديد السن التي يبدأون فيها ذلك الاتجاه * يبدو أن الرضيع يبدأون التطلع الى الوجوه وخاصة منطقة العين ، في حوالي الاسبوع الثالث أو الرابع * ويفضل أبناء الشهر الرابع الوجوه التي تمتلك ملامح عادية على نظيرتها تلك التي يبدو فيها التعقيد أو التشويه *

وثمة أدلة علمية على ميل الاطفال لتفضيل المثيرات المعقدة كلما تدرجوا في العمر * تحدد تفضيلات الاطفال بعرض شكلين في حقل ادراكي محدد فوق رأس الوليد * ويلاحظ تثبيت الطفل لعينييه في الشكلين عبر ثقب في الجدار * ومن الممكن مراقبة انعكاس الشكل في شبيكة الطفل ، والتعرف من خلالها على الشكل الذي كان الطفل يتطلع اليه * كما أن من الممكن ضبط الزمن الذي صرفه الرضيع في التحديق بالاشكال تحديد تفضيلاته لها * وقد وجد فانتس ومساعدوه ، باستخدامهم أنواعا مختلفة من الاشكال والاشياء ، ميل الاطفال ، منذ عمر مبكر جدا ، الى تفضيل المثيرات التي تشكل نمطا محددا على المثيرات التي لا تخضع لتصنيف والتنسيق ، وتؤكد باحثون آخرون من أن أبناء الشهر الثاني أبدوا تفضيلات واضحة في هذا المجال * كما وجد باحثون آخرون أن أبناء الاسبوع الثالث عشر يفضلون الخطوط المنحنية على المستقيمة والمركزة على المشتتة * الا



أن الجدل ما يزال قائما بصدد تعقد الادراك البصري للطفل . فعلى الرغم من الاتفاق العام حول تفضيل صغار الاطفال للمثيرات البسيطة « المنسطة » ، فإن مسار النمو بعد ذلك يبقى غير واضح .

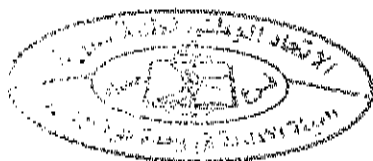
لنمو البصري جانب آخر يتشثل بادراك العمق . وقد وضع « جيسون وواك » ، في دراسة تقليدية لهما ، عددا من الرضع على حافة جرف ، وشمل الجرف صفيحة زجاجية سميكة يقوم جزء منها على طاولة مغطاة بغطاء رسمت عليه رقعة شطرنجية ، ويمتد جزءها الآخر عبر مساحة مكشوفة ، مسند بساقين ، وتحت المساحة المكشوفة المغطاة بالزجاج يوجد مزيد من الرقعة الشطرنجية ، التي يستطيع الطفل رؤيتها .

ولما كانت المربعات على الارض أكثر بعدا من نظيرتها التي تشكل غطاء الطاولة، فانها تزود الطفل بالدلائل التي تظهر العمق ، هذا اذا ما استطاع الطفل استخدامها، وقد تبين أن الرضع الذين وصلوا الى عمر يستطيعون فيه الزحف (٤-٦ أشهر) والذين وضعوا على طرف الطاولة المغطى بالرقعة الشطرنجية ، تجنبوا الزحف عبر الجانب العميق من الصفيحة الزجاجية . ويستتج من ذلك أن لأغلب الاطفال القدرة على ادراك العمق في هذا العمر .

ليس واضحا الزمن الذي يدرك فيه الاطفال استمرارية الحجم والشكل والتي هي اجراء تصحيحي يقوم به الدماغ ليساعد الفرد المدرك على رؤية الاشياء البعيدة بالحجم نفسه الذي ترى فيه عن كتب . فلقد ادعى باور أن بعض مظاهر الشكل والحجم توفرت للرضع في الاشهر القليلة الاولى من العمر الا أن باحثين آخرين يعتقدون أن تلك القدرات تتأخر حتى نهاية السنة الاولى . ويبدو أن الخلاف يرجع الى استخدام الباحثين قياسات مختلفة لتحديد الحجم والمسافة .

السمع :

يعمل الجهاز السمي للوليد منذ البدء لكن بصورة محدودة . إذ أن السائل الرحمي يبقى لوقت ما في القناة السمية ويعيق جزئيا ذبذبة عظام الاذن الوسطى .



وتعاق ذبذبة تلك العظام أيضا بسبب النسيج الرابطة ، اذ أن انحلال تلك النسيج يزيد من استجابة الاذن لعدد واسع من الاصوات .

يستطيع الوليد أن يسمع على الرغم من تلك التعديلات ، خاصة عندما تعتدل شدة الصوت . يرى ابلتون ورفاقه أن الاطفال يستجيبون للاصوات بعدد من السبل ، منها ، ارتياحهم أو يقظتهم لها ، أو نفورهم منها ، ويبدو أن للثيرات المستمرة الضعيفة الشدة أثرا مهدئا على الرضع بالنسبة للضوء والصوت على السواء . فللضوء الخافت في غرفة الرضيع أثر مهدئ ، تماما كما هو الامر بالنسبة للاصوات الناعمة .

يبدو أن رضع البشر يستجيبون للصوت البشري بشكل جيد ، اذ يستطيعون خلال أشهرهم الثلاثة الاولى ادراك المقاطع الصوتية مثل : با ، غا ، لا ، نا . ويستجيب الرضع للنغم في كلام الراشد . فقد حرك الرضع من عمر ١٢ - ١٤ يوما أجسامهم لنغم كلام الراشد سواء أكان مباشرا أم بواسطة أداة تسجيل . واستخدم الباحثون مقاطع انكليزية وصينية للتأكد من أن الحركة قد حدثت بسبب النغم وليس بسبب آخر ، فتبين أنها حدثت بالنغم .

يبدو أن بعض المثيرات السعوية مثل الاصوات التي لا تزيد على كونها مجرد الحان يزيد تواترها على أربعة آلاف دورة في الثانية تضايق الرضع . كما تبعث اصوات الضجيج المفاجئة في الرضع ردودا اجفالية وتزيد من تسارع القلب . يبدو ان الفجائية هي التي تضايق الرضيع اذ أن نظيرة تلك الاصوات التي تقدم تدريجيا لا تحدث ردود الفعل المشار اليها .

الحواس الاخرى :

ان معرفتنا عن الذوق والشم واللمس أقل كثيرا من معرفتنا عن البصر والسمع . فلتلك الحواس وظائف بدائية تنحدر كاملة النمو مع الوليد وتبدي القليل من التفرع المتدرج الاخير في النمو . وبالرغم من بساطة تلك الحواس . فانها كما يؤكد جيسون تشلر أجهزة حسية بقدر ما تتفاعل مع الظواهر الحسية



الآخري ومع الأفعال الحركية • وسرعان ما يرتبط الشم والذوق بالاحساس البصري وبفعل القبول أو الرفض •

يولد الرضيع وله براعم ذوقية كاملة على لسانه ذات ارتباط عصبي كامل بالدماغ • ويعجز المخلوق البشري عند الولادة عن تمييز الحامض من المالح من الحلو غير أنه ، وبعد ثلاثة أشهر تقريبا ، تظهر لديه التفضيلات الحسية ، ويستطيع التعرف على تغيرات خليط الحليب وعلى زيادة كمية السكريات فيه • قييدي الاطفال في ذلك العمر كراهيتهم لبعض الطعام ببصق ما يعطونه منه •

ينمو الشم بصورة مبكرة تماما حتى لدى الرضع المبكري الولادة ، فهؤلاء يستطيعون ادراك بعض فروق الرائحة ، وينمو تمييز الروائح بصورة سريعة بعد الولادة • لقد استجاب الرضع في إحدى الدراسات بصورة جد تفريقية لخمس من روائح الكحول واشتد رد فعل الطفل وطال بازدياد ذرات الفحج في السائل الكحولي • وأكدت دراسات لاحقة ببطء نمو حاسة الشم مع ازدياد السن • والواقع أن حاسة الشم تظهر قبل سائر الحواس تقريبا وتطول مقاومتها إزاء العطب •

٢-٤ اللغة :

اللغة الانسانية ، كالعلوم والرياضيات ، انجاز فردي واجتماعي • وتعد اللغة ، حصيلة لآلاف الكلمات والمعاني التي نمت عبر الزمن في فئة اجتماعية معينة ، بحيث يعجز أي فرد عن أن يتعلم كل ما هو قائم من لغة ما • الا أن أعضاء فئة اجتماعية ما ، يتعلمون لغتها وكيفية استخدامها كوسيلة ناجعة للتكيف الاجتماعي ، وسنهتم هنا بدراسة اكتساب الفرد للغة وليس بدراسة اللغة كحصيلة اجتماعية •

يستمر علماء نفس النمو بالاهتمام بكيفية اكتساب الاولاد للغة ، ولقد مس العديد من كتبة سير الاطفال الذين ذكروا في الفصل الاول تلك النقطة في كتابتهم • وركزت دراسة اللغة اهتمامها على ايضاح لغة الطفل وكيفية اكتسابه لها ووصف أساليب الاكتساب تلك ، وقد افترض ، في المرحلة الاولى من تطور الدراسات النسائية للغة ، أي بدءا من كتبة السيرة وانهاء بالحرب العالمية الثانية ، أن تعلم الاطفال يعتمد بصورة رئيسة على تقليد كلام الراشد • ولذلك أكدت الدراسات



الوصفية الاولى العمر والتلاحق الذي يتعلم وفقه الاطفال أجزاء من الكلام وكيفية بناء الجملة * ولقد وجد أن الاطفال ، يتعلمون مثلاً ، الاسماء قبل الضمائر والافعال والصفات قبل الظروف ، وكانت حروف الجر والربط آخر ما يتعلمونه وتبين أيضاً أن الاطفال يتكلمون الجملة البسيطة قبل المعقدة *

وفي أواخر عام ١٩٥٩ برزت المرحلة الثانية في دراسة لغة الطفل وذلك بظهور نظرية تشومسكي حول الصرف ~~التركيبي~~ وجادل الباحث في أن الجمل التي تصنف عادة في زمر متباينة تكون أقل تشابهاً من جمل الزمرة الواحدة * واليك الامثلة التالية :

(استهامية)

هل أكل الولد التفاحة ؟

(اعلانية)

أكل الولد التفاحة *

(أمريسة)

يا ولد ، كل التفاحة *

(تعجبية)

الولد أكل التفاحة ! *

هذه الجمل هي في الواقع أكثر تشابهاً من جمل تنتمي الى زمرة واحدة مثل :

(اعلانية)

جلس الولد الى الطاولة *

(اعلانية)

ركض الكلب الى المنزل *

(اعلانية)

كانت البنت مريضة *

(اعلانية)

كان المنزل بارداً *

لم يكن مهماً أن يكتفي الطفل بتعلم المفردات ، بل انه لمن المهم للناسي تعلم قواعد أنها تعكس انماطاً جمالية متباينة ، لكنه اشار الى امتلاكها بنية عميقة عامة اذ أنها تمثل تباين المعلومات الاساسية نفسها. أما المجموعة الثانية من الجمل فلهما بنية سطحية عامة وبنى عميقة متباينة ، فالصرف واحد غير أن المعنى مختلف *

والذي فعله تشومسكي انه ربط الصرف ، الذي كان من الناحية التقليدية



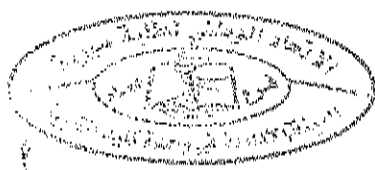
نظاما شكليا فارغا ، بالمعنى والدلالات . فلقد أكد الباحث أن البنية العميقة للغة تحتوي على مجموعة من القواعد اللازمة لضبط مجموعة ثابتة من الوقائع ، وذلك بطرق متباينة ولتعبّر عن معان مختلفة . اقترح تشومسكي إضافة لربطه الصرف بالمعنى ، نظرية جديدة بصدد الاكتساب اللغوي . لذلك ، وطبقا للنظرية المذكورة ، لم يكن مهما أن يكتفي الطفل بتعلم المفردات ، بل أنه لمن المهم للناشئ تعلم قواعد البنية العميقة التي تساعد على ترتيب المفردات في جمل وعلى فرز المعاني وتمييزها بعضها من بعض .

برزت أعمال تشومسكي وهارينس في المرحلة الثانية من دراسة لغة الطفل ، وتبرزت تلك المرحلة بجهود الدارسين لوصف الصرف التعميسي حيث يستخدم الطفل كلمة مع عدد من الكلمات المتباينة وذلك مثل قوله : ماما فوق . ماما تأكل . وقد وجد تشومسكي بأن الصرف التعميسي لا يصف معاني الأطفال بدقة وأنه يعكس بنية عميقة . إذ يستطيع الطفل استخدام مفردة واحدة مع عدد من المفردات المختلفة للدلالة على معان وعلاقات متباينة . فعبارة ماما فوق تعكس علاقة فاعل بفعل ، خلافا لعبارة حقيقية ماما ، فانها تعكس علاقة مالك بمملوك .

زاد في عام ١٩٧٠ الاهتمام بأعمال بياجه ووجهة نظره القائلة بأن اللغة تشمل مجموعة من القواعد التوليدية ، والتي تشق من فعل الطفل الخاص ومن صوغه للمفاهيم . وقد تخصصت أكثر الأبحاث بعد العام المذكور في محاولة ربط النمو اللغوي بالنمو الإدراكي . ويقوم في الوقت الحاضر تأكيد على مجمل السياق اللغوي لهيئات الطفل وليس على الكلمات الصوتية التي يطلقها . وواضح أن كثيرا من المعلومات قد جمعت لمعرفة كيف يتعلم الطفل الكلام ؟ ولسوف نراجع مراحل التصويت ، والنمو التلقيني للغة ، والأبحاث المعاصرة التي تربط النمو اللغوي بالنمو الإدراكي .

مراحل التصويت :

يخطر الناشئ بدءا من ولادته وحتى نهاية الشهر الأول فيما يسمى بالصراخ غير المتميز . فيعجز الراشئ عن تمييز صراخ الجوع من صراخ الألم أو الخوف ، إلا أن الرضع يتحسنون لصراخهم جيدا فقد دلت إحدى الدراسات التي عرض فيها



الرضع لسماع تسجيل صراخهم وصراخ أقرانهم أن الرضيع أميل للاستجابة لصراخه هو والبكاء له من استجابته لصراخ أقرانه .

يظهر الصراخ التمييزي لدى الطفل خلال الشهر الثاني حيث يعني صراخه للراشد أشياءً متباينة ، مثل الجوع والخوف والضيق ، ويعمل التمييز الاجتماعي ومساعدة الراشد التصويتية على تسهيل تميز الصراخ الطفلي بالكلم والكيف .
وتفيد استجابة الاهل الفورية التفريقية لصراخ الرضيع على الاقلال منه ، وعلى تقوية مهارة الطفل في الاتصال بالراشد وذلك بين الاشهر ٨ - ١٢ تقريبا .

تسمى المرحلة الثانية من التصويت بالمنغاة وتظهر عند نهاية الشهر الثاني وتستمر حتى نهاية الشهر التاسع . يتعلم الطفل في منغاته المقاطع الصوتية التي تشكل الاساس المتين للمهارة اللغوية . وترتبط المنغاة بالنضج العضوي وتؤكد بذلك صفة عموميتهما لكل المجتمعات البشرية ويعمل الاحتكاك الوثيق للطفل بالراشد على مساعدة الاول على التخلص من الاصوات الزائدة ، وعلى اجادة نطق المقاطع المكونة للغة . فالمنغاة سبيل الطفل الاساسي لتعلم لغة الوالدين .

ويبدأ الرضيع خلال الفترة الاخيرة من المنغاة وذلك من نهاية الشهر السادس الى الشهر الثامن ، باطلاق اصوات تكرارية مثل بابا بابا أو ماما ماما ، وتشمل الاصوات تكرار المقاطع الصوتية والصامتة . يقال ان الطفل يتعلم الاصوات ليلعب بجهازه الصوتي ويدربه لا ليتواصل مع الراشد ، اذ يقوم العنصر المثير لمنغاة الطفل في أصواته وأصوات من حوله وليس في حاجته للتواصل بالآخر . وعلى العموم فان المنغاة تضع حجر الاساس لتوليد الاصوات اللغوية التواصلية .

ينترك الطفل في بداية الشهر العاشر نحو الفترة الاخيرة من المرحلة قبل اللغوية التي تتمثل بالتقليد الصوتي لكلام الراشد . وعلى الرغم من قدرة الرضيع على تمييز صوته من أصوات الآخرين ، ومن أصوات سائر الرضع فان التمييز الصحيح لاصوات الكلام يتأخر ويحدث في الشهر العاشر حيث يبدأ الرضيع في تمييز كلمات الراشد والاستجابة لها . ولا شك أن بعض الاولاد ينهضون بمض الكلمات مثل نعم ولا . ولكن يجب عدم استجابة الطفل لمجمل الموقف وليس للكلمة



نفسها • ويستطيع الرضيع في نهاية السنة الاولى تمييز الاصوات الاساسية في لغة الوالدين ومحاكاتها •

الكلام المبكر :

ليس سهلا دوما معرفة متى يطلق الطفل كلمته الاولى ذات المعنى • لانه عندما يطلق الطفل أولى كلماته ، يكون الأهل متلهفين لسماع الكلمات التي لايعدها اللغويون ذات معنى • وبصورة متوسطة يبدأ الاطفال بالكلام في حوالي الشهر الخامس عشر • الا أن هناك فروقا كبيرة بينهم ، فبعضهم يطلقون كلماتهم الاولى في الشهر الثامن وبعضهم يتأخرون حتى الشهر الرابع والعشرين ويرى بعض العلماء أن العمر الذي يبدأ فيه الطفل بالكلام دليل على نموه العقلي المقبل • وتدل أبحاث ميد (C. D. Mead) على أن الكلمة الاولى تبدأ في الظهور عند الطفل الموهوب في الشهر الحادي عشر وعند المتوسط في الشهر السادس عشر • وعند ضعيف العقل في الشهر التاسع والثلاثين تقريبا • ولكن على الرغم من قيام علاقة ايجابية بين بداية الكلام والنمو العقلي فإن الترابط أبعد ما يكون عن الكمال • ومن المعلوم أن الكثير من الاطفال الاذكياء قد يتأخرون في كلامهم (عقل ، ١٩٧٢ ، ص ١٠٣ ، ١٠٤) • وتدل أبحاث سميث (M. E. Smith) على أن المحصول اللفظي فيما بين السنة الاولى والثانية يبدأ ببطء ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الأخرى كما يتضح الأمر من جدول نمو المحصول اللغوي التالي :

العدد الكلمات	العمر بالسنة
٣	١
٣٧٢	٢
٨٩٦	٣
١٥٤٠	٤
٢٠٧٢	٥
٢٥٦٢	٦

جدول نمو المحصول اللفظي للطفل تبعا لزيادة عمره (نقلا عن السيد ، ص ١٧٥) •

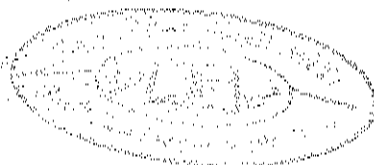


وتؤكد نتائج سميت ما تشير اليه بعض الروايات الى ارتفاع مخزون ابن السنة الثانية من المفردات الى (٢٥٠) كلمة ، وابن السادسة الى (٢٥٠٠) كلمة .

يمكن وصف حجم المفردات بأنه اضطرادي التصاعد والازدياد بالمقارنة بقدرة الطفل الصرفية والتواصلية . والواقع ان ثمة جدالا بصدد كيفية وصف تأمات الطفل الكلامية وتفسيرها . يعتقد تشومسكي بأولوية البيئة اللغوية وبأن القدرة اللغوية تسبق الفهم الادراكي . أما بياجه وآخرون فيؤكدون الاكسايية البيئية اللغوية وذلك في محاولة لترميز المعاني غير اللغوية . وبايجاز فان المشكلة تنحل في هذا القالب الجدلي المتمثل بالسؤال التالي : ما الذي يسبق الآخر اللغة أم الفكر ؟

يميل العديد من علماء النفس المعاصرين ، ان لم نقل اللغويين ، لعد التطور اللغوي محاولة معقدة ومتقدمة تهدف الى ترميز أو تمثيل المخططات الادراكية في مفاهيم عن الذات والعالم . وما يدعيه هؤلاء يعارض تشومسكي الذي يؤكد أن الصرف والتركيب الصرفي ليس فطرياً ولا مكتسباً ، بل هو احكام بينها الطفل كمحاولة لتمثيل تجربته وايقالها . يتعلم الاطفال ، طبقاً لهذه النظرة ، الصرف والتركيب الصرفية بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها التعاريف . فهم يجردون معنى الكلمة من استخدام الراشد لها ويستخدمون ذلك في كلامهم .

تكون كلمة الطفل الاولى ، مثل صوته الاول ، غير مميزة ، والكلمة الاولى تقرب اجمالي للمعاني والبنى التي يتلمسها الطفل في لغة الراشد . فعندما يقول ابن السنة الاولى « ماما » يمكن أن يعني « أنظري يا أمه » ، أو « خذيني » ، أو « اني جائع » . ومن الخطأ الافتراض بأن الطفل كان يستخدم جملة كاملة اذ أنه لا يفهم ماذا تعني الجملة . دعيت كلمة الطفل الاولى بالكلمة الجملة ، والطفل يقيم استخداماته المختلفة للكلمة نفسها بالتشديد اللغوي المتباين وبالتعابير الوجهية وبغيرها من مظاهر لا يعيها الطفل . ويميل الاهل لتفسير اولى كلمات الطفل بتأملهم في مجمل سياق سلوكه . اذ ليس الكلام مبدئياً ، سوى مظهر واحد من مجمل محاولة الطفل الاتصال بالآخرين .



ويتحرك الطفل نحو السنة الثانية فينطلق متخطيا الاستخدام غير المتميز للجملة الكلمة الى جمع أكثر من كلمتين معا . ويعكس استخدام مجموعة الكلمات مستوى جديدا من التميز اللغوي الذي يتضمن تعرف الولد بأن نظام الكلمة والكلمات نفسها والتشديد اللحني النازل بها تشارك في اعطاء المعنى . غير أن استخدام الطفل لكلمتين يختلف جوهريا عن استخدام الراشد للتركيب نفسه . ويمكن تسمية استخدام اللغة في هذه المرحلة بالكلام البرقي لأن الطفل يهمل أدوات الربط والافعال المساعدة وأحرف الجر . وقد يأخذ كلام الطفل في السنة الثانية الصيغة التالية :

كتاب ماما

أني أرى ماما

كتاب ولد

يفهم الراشدون الكلام البرقي فقط ان هم استفادوا من دلالات أخرى ، وقد يحاول الراشد التأكد من سماعه لكلمات الطفل بشكل صحيح بإعادته . اليك محاولة أم لفهم ابنها :

الام	الولد
ماما سمعتك تقول بيض	ماما بيض
ماما ستأكل خبزا	ماما خبزة
هو جلس على الجدار	جلس جدار

تنعكس واقعة محاولة الطفل استخدام اللغة للتواصل في جانب آخر من اللغة المبكرة ، هو التكرار . فقد يعيد الطفل في محاولته لصوغ فكرته بدقة الى القول :



حلوى

سامر حلوى

ماما أعطي حلوى

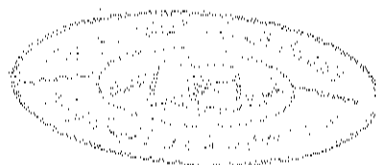
ماما أعطي سامر حلوى *

يسهم عدد من الحوادث في نمو اللغة المبكرة * فهناك أولا النضج ونمو جهاز التدقيق الذي يمكن الأولاد من صوغ الاصوات بشكل جيد * وهناك أيضا نمو ادراك الطفل والذي بوساطته يتمكن الأخير من بناء مفاهيم حول نفسه وحول العالم * وثمة ثالثا اكتشاف التشيل وواقعة أن الكلمات ترمز الي مظاهر من تجارب الطفل ومفاهيمه * وهناك أخيرا الصوغ المتقدم لمفاهيم اللغة والجهد الدائم لربط المفاهيم اللغوية بتلك المشتقة من العالم والذات * يمكن في هذا الاطار التأكيد على ان الطفل يبدأ فهم اللغة في الوقت نفسه الذي يكتشف فيه ذاته والعالم وانه يحاول ربط اللغة والفكر في الوقت نفسه الذي يحاول فيه التمتع في كل منهما على انفراد *

لا بد قبل ختام هذا النقاش من الاشارة الى اللغة التلقينية أو لغة لفهم ، وعلى الرغم من تشابه فهم اللغة مع توليدها من بعض الجوانب ، فانهما يقيان مختلفين * ومن المعروف أن السامع أقل قدرة على الاتصال من المتكلم * وعلى العموم فان اللغة التلقينية تسبق اللغة المولدة والطفل يفهم اللغة قبل أن يتكلمها * ان مفرداتنا المهمة تزيد كثيرا على نظيرتها المستخدمة خاصة وان المرء يفهم كثيرا من الكلمات دون أن يضطر لاستخدامها ، وانه لمن الضروري دراسة هذا الجانب من اللغة لاكمال فهمنا المتزايد للغة المولدة *

٢-٢-١ - الظواهر الادراكية :

لقد أيقينا على التقليد الذي يعالج اللغة بصورة مستقلة عن الادراك على الرغم من أن طبيعتها تجعل منها ظاهرة ادراكية تفرض معالجتها في اطار الادراك * ولا يختلف أمر ظواهر الانتباه والتعلم وحل المشكلات والتفكير ، عن أمر اللغة سواء



من حيث ضرورة مناقشتها على انفراد أم من حيث انها تتوفر لدى الرضيع وتقيم
الاساس للصيغ المتطورة لتلك الظواهر نفسها .

التوجيه والاهتمام والانتباه والاعتياد :

تعد الظواهر المذكورة من بعض الجوانب مظاهر ادراكية أو تنظيمية للادراك،
حيث يشير التوجيه الى الحركة التي تطلق باتجاه مثير يحدث فجأة . فالاجفال من
صوت غير متوقع انما هو توجيه غير متميز . وعندما يعتدل المثير يلتفت الطفل
باتجاه الصوت أو يتطلع باتجاه مشهد جديد ، يسمى سلوك الطفل هذا بـ"انعكاس
التوجيه" ، ومثاله التفات الطفل لدى سماعه صوت أمه .

والاهتمام تركيز انتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات . فعالم الطفل ،
شأن عالم الراشد مليء بكل أنواع الاثارة . وتسمح الظواهر الانتباهية للطفل بأن
يركز بشكل انتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات ، الامر الذي يساعده على
اكتساب معلومات من ذلك الحقل .

وبعد الاعتياد من بعض جوانبه مكملا لاستجابة التوجيه . فعندما يكون
المثير جديدا يستجيب له الطفل بـ"انعكاس التوجيه" . أما ان تكرر المثير زال بـ"انعكاس
التوجيه" ، فان عقلت أداة متحركة فوق سرير الرضيع ركز انتباهه فيها ، لكنه وبعد
أيام من وجود الاداة لا يلتفت اليها الا نادرا وهو ما يسمى بالاعتياد .

يعد التوجيه والاعتياد من العناصر الهامة التي تصاحب ظاهرتي النمو والتعلم .
اذ يغدو الاعتياد في مجال المثير البصري المتكرر أكثر سرعة عندما يكبر الطفل
وخاصة بعد الشهر السادس من العمر . ويؤكد الباحثون ، بصدد المثيرات المعقدة ،
أن الرضيع يتوجهون أولا لاحد مظاهر المثير المعقد ثم يلتفتون للمظهر الآخر .

ادعى بعضهم بأن التوجيه والانتباه والاعتياد ليست ارتكاسات بسيطة بل
ترجع الى فعالية دماغية رفيعة المستوى . وعلى هذا الاساس فحصدت هذه
الظواهر الادراكية للبحث عن اشارات الاعاقة في الوظائف العقلية . من جهة ثانية،
بحثت الظواهر المذكورة لتحديد آثار سوء التغذية في الرضع ، اذ يميل الاطفال



سيئو التغذية لأن يكونوا صعب الاثارة ، أي أنوسم يتطلبون ، لكي يتوجهوا ، وينتهوا ويعتادوا ، مشيرات أكثر وأشد مما يتطلبه الاطفال جيدو التغذية .

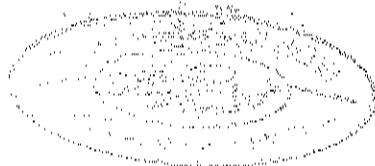
التغذية :

يعرف التعلم بمعنى عام ، بأنه تعديل السلوك أو تغييره نتيجة للخبرة والمران وليس نتيجة للنضج أو للنمو . وليس التعلم مستقل كلياً عن النضج والنمو لأن ظاهرتي التعلم والنضج تقودان دوماً إلى تغير في السلوك أو تعديل له في مستويات العمر كلها ، إلا أن التعلم يحدث خلال زمن قصير نسبياً ، خلافاً للنضج الذي تطول فترة عظمائه . ومن الواضح أن نوع التعلم الذي يستطيع الطفل تحقيقه يتوقف على النمو والنضج . لكن التعلم في أي من أحواله يكون الحصلة الكلية للخبرة والمران .

أما علم النفس السوفييتي ، مع اقراره بوحدة النمو والتعلم وما بينهما من تأثير متبادل ، يؤكد على الدور الهام للتعلم في عملية النمو ذاتها . فالتعلم برأي ل . س . فيجوتسكي (Vogotsky) ينبغي ألا يسير في ركاب النمو ، بل على العكس ينبغي أن يقود النمو وراءه ويمثل التعلم بالمعنى العام ، أي بعده اكتساباً للتجربة الاجتماعية — التاريخية ، القوى الدافعة للنمو ومحرضه الأساسي . ومن هنا لا يكفي أن يمارس التعلم خصائص التفكير المتكونة بالفعل عند التعلم ، بل لا بد أن يتطلب أشكالاً جديدة وأرقى من التفكير . ولا يتم ذلك إلا في حسيمة العملية التعليمية — التعليمية ذاتها وبتغيير مضمونها وطرائقها وأهدافها .

وتؤكد أبحاث الكثير من علماء السوفييت (ليوتيف وإيلكونين ودافيدوف وغيرهم) ضرورة إعادة النظر في المراحل النمائية والمعايير العمرية الشائعة . وقد أظهرت تلك الأبحاث — خلافاً لما هو شائع في علم النفس الغربي — أن الاطفال قادرون على اكتساب مفاهيم مجردة في مرحلة مبكرة من العمر . كما كشفت عن تزايد امكانيات النمو العقلي العام واكتساب المعارف والمهارات المختلفة .

ربما كان الاشراف التقليدي أبسط صيغ التعلم المعروفة . ويقوم الاشراف بالمثير الطبيعي والاستجابة الطبيعية ، والمثير الاشرافي والاستجابة الاشرافية .



يمكن جر استجابة رفيف العين الطبيعية بمثير طبيعي يتشثل بقذف تيار من الهواء على الجفن ، ويتم جر رفيف العين التي تعاد تسميتها بالاستجابة الشرطية بوساطة لحن موسيقي يسمى بالمثير الشرطي وذلك بتكرار اصطحاب تيار الهواء بالحن الموسيقي . ويقال أن تعلما قد حدث لانجرار رفيف جفن العين بمثير لم يكن قادرا في الاصل على جره وتبعا لذلك يتغير السلوك .

لا يعرف ما اذا كان الرضع يستطيعون التعلم بالاشراط البسيطة ، علي أنهم يسلمون أنفسهم للاشراط خلال الشهر الاول . فقد علم الرضع الاتيان بالمص أو الرضاعة استجابة للحن موسيقي . ويعتقد بعض علماء النفس بقيام تلاحق في أنماط الحس تسلم نفسها للاشراط التقليدي . ويرتب كازاتكين الاحساسات تنازليا تبعا لخضوعها للاشراط التقليدي كالتالي : المثيرات المحركة للجسم ، فالمؤثرة بالسمع ، فاللمس ، فالشم ، فالذوق ، فالبصر . ويشير وجود التلاحق المقترح الى العلاقة بين النمو والتعلم ، فالنمو يحدد البنى أي النظام ، خلافا للتعلم الذي يحدد المحتوى أي الاستجابات المكتسبة .

تؤكد الابحاث حول اشراط سلوك الاطفال بأن الاشراط يغدو سهلا كلما كبر الاطفال في السن . كان المثير الطبيعي في احدى الدراسات لعبة تولد الضجيج ، والمثير الشرطي وجه الام وصوتها ، ومثلت الاستجابة الالتفات . وجد أن الرضع أبناء الاشهر الخمسة أميل للاستجابة بصورة صحيحة وبوقت أقصر من أبناء الشهرين ، وربما رجع تفوق الفئة الاولى على الفئة الثانية في التعلم الى نمو الجهاز العصبي ونضجه .

يشكل الاشراط الاجرائي الصيغة الاساسية الثانية للتعلم اذ أن أكثر سلوك الطفل عفوي لاننا نجهل أي مثير طبيعي ولده . ويطلق على بعض سلوك الاطفال اسم « السلوك الوصيلي » بمعنى أنه يخدم غرضا ما . فالطفل يصرخ لجذب انتباه الوالدين . ولا تبقى الاستجابة الاجرائية التي تحدث انتقايا الا اذا عززت ، فان صرخ الطفل وحضر أهله اليه كرر صراخه كلما رغب باحضار أهله ، وتوقف عن الصراخ ان هو فشل في جذب أهله اليه في المرات الاولى (سكر ، ١٩٦٨) .

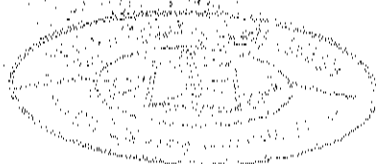


على الباحث الذي يرغب في توجيه التعلم الاجرائي أن يستخدم اشراطا
اجرائيا أو ما يسمى بتعديل السلوك * من أجل ذلك يختار المحرب سلوكا يأتيه
الطفل تلقائيا ويصمم على تعديله أو تشكيله بالتعزيز الانتقائي * ان باستطاعة
الباحث دفع الطفل لأن يغير معدل مصه للشدي بتعزيز المص بالحليب أو بأي غذاء
آخر ، ويمكن استخدام الاشراط الاجرائي لازالة السلوك أو لاضاعفه وذلك بوقف
التعزيز عن السلوك أو بما يسمى بظاهرة الكف * فمثلا يمكن للراشد أن يطلق
ابتناسه أمام الرضيع عندما يصرخ أو يناغي فيتعلم الطفل أن يناغي كلما أحس
بابتسامه الراشد * ويمكن ، بظاهرة الكف ، أن ينتع الراشد ولعدد من المرات
عن الابتسام لصراخ الرضيع أو لناغاته فيتوقف السلوك أو يكف * .

٨٧ حل المشكلات :

يعد حل المشكلات إحدى صيغ التعلم التي يحاول الفرد فيها التغلب على
بعض الصعاب لمبلغ هدف مرغوب * يستخدم الفرد في العادة عددا من الاساليب
لحل مشكلته ، من تلك الاساليب المحاولة والخطأ الذي يتضح جليا بمحاولتنا
اصلاح جهاز ما لا نفهمه * فمثلا عشنا العنيد بساعة أو سدياع محاولة لاصلاح
الساعة والمذياع * ويحدث أن تحل المشكلة بضرب مسن التبصر المفاجيء أو بسا
يسمى بخبرة « آها » فإن لم نجد مفك المسامير اللولبية ترانا نقرر فجأة أن بإمكان
قطعة نقدية أن تحل مكانه * ويمكن لحل المشكلات ، آخر الامر ، أن يكون منهجيا
يتنل بصوغ مستمر للفرضيات واختبار تلك الفرضيات * وهذا يؤكد وجهة
النظر القائلة بأن حل المشكلات هو الصيغة الارقي والاعقد للتعلم وبخاصة اذا
قورنت هذه الصيغة بالتعلم الاشراطي * .

وحل المشكلات لدى الاطفال بدائي ، الا أن ثمة ضربا من صيغ المحاولة
والخطأ أو التبصر أو الاختيار المنهجي للفرضيات لديهم * عند بابوسك الى تصميم
جهاز يفرض على الطفل تعلم ادارة رأسه يمنة أو يسرة للحصول على الحليب برنين
جرس مؤشرا مجيء الحليب من اليسار وبزيم طنان مشيرا الى مجيء الحليب من
اليمن * وينعكس الاشراط بعد أن يتعلم الولد اتيان الاجابة الصحيحة * لقد ولد



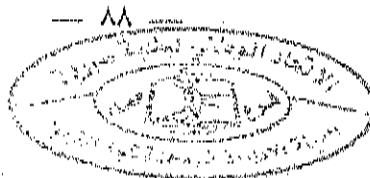
قلب الاشراف مشكلة تفرض على الرضع حلها • لاحظ بابوسك أن الاطفال
أداروا رؤوسهم بطريقة تتفق والاساليب التالية :

- ١ - كان يتوقع للحليب أن يأتي من الجهة الاولى نفسها •
- ٢ - كان يتوقع للحليب أن يأتي من الجانب الذي تدفق منه الحليب أكثر
من نظيره خلال المحاولتين •
- ٣ - كان يتوقع للحليب أن يأتي من كلا الجانبين بالتتابع الطبيعي والعكسي •
- ٤ - قام الحل بالالتفات دوما لجانب واحد وتصحيح الاجابة ان لم يأت
الحليب فورا من ذلك الجانب (بابوسك ، ١٩٦٧) •

لاحظ بابوسك ان الاطفال لم يستخدموا جميعهم الاساليب المنهجية ، اذ كان
بعضهم عشوائي السلوك أو فوضوي ، الامر الذي يدل على بروز الفروق الفردية
في حل المشكلات منذ سن مبكرة • ولقد أبدى بعض الاطفال بدءا من الشهر
الثالث أساليب منهجية لحل المشكلات في موقف تعليمي مبسط • ولا يظهر الاسلوب
المنهجي لحل المشكلات المعقدة الا في عمر متأخر • وهذا ما يعكس التفاعل بين
النمو والتعلم • فقد اعطي الاطفال من عمر يتراوح بين السنة والستين مهمة
الحصول على دمية بعيدة عن المأل • وكان في متناولهم رافعة يمكن أن هي
استعملت أن تجر الدمية الى يد الطفل • فتذبذب سلوك صغار الاطفال بين استخدام
اليد أو الرافعة واقتصر سلوك كبارهم فقط على استخدام الرافعة •

المنطق :

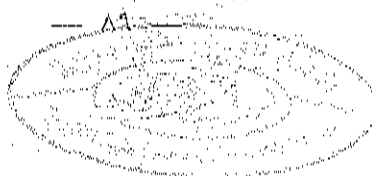
بعد المنطق ، بمعنى ما ، أحد صيغ التعلم لانه يتيح لنا استخلاص معلومات
جديدة من المعلومات المتوفرة باستخدام القواعد الاساسية له • فان عرفنا أن كل
الشار حلوة وأن ذاك الشيء المكور ثمرة ، نستطيع تأكيد حلاوتها دون أن نذوقها •
يسمى التفكير الذي ينتقل بنا من العام الى الخاص بالاستنتاج • أما ان نحن
تذوقنا عددا من الشار واستنتجنا بأن الشار حلوة المذاق ، فنكون قد استخدمنا
التفكير الاستقرائي ، وانتقلنا من الخاص الى العام • ومن الواضح أن الاطفال
محدودو القدرة على التفكير المنطقي ، غير أن نمو تلك الظاهرة يكشف قدرة



أخرى ويوفر معلومات هامة حول نمو التفكير المنطقي على العموم . يعتمد فهمنا لنمو منطق الطفل على العمل الضخم الذي قام به بياجيه . فقد غدت دراسات هذا العالم على أطفاله الثلاثة خلال السنتين الأوليين من الحياة من الأعمال التقليدية في علم النفس النمائي ، إضافة لكونها من الدوافع الأساسية لصرح بياجيه من الأبحاث في هذا المجال بدءا من عام ١٩٦٠ . نطلق بياجيه من مسلمة تؤكد أن الذكاء البشري وخاصة التفكير المنطقي منه ، ينشأ من تجربة الطفل الأولى في التناسق الحسي الحركي ، ويصف بياجيه كلا من قدرة الطفل وقصوره آراء العالم .

يعتقد بياجيه الذي يسمي الفترة الممتدة بين سنة ونصف السنة والسنتين من عمر الطفل بمرحلة النمو الحسي الحركي التي تكون عرضة للتحويل من الفعل المنعكس الى التفكير الحق . ويضيف الباحث أن في مقدور طفل المرحلة المذكورة أن يفكر أن هو استطاع أداء التجارب العقلية ، أي أن هو استطاع أداء أفعال نموذجية على مدى محدود . هذا وقد تعرف بياجيه على بعض المراحل التي تؤثر نمو منطق الطفل .

يعمل الطفل خلال المرحلة الأولى التي تمتد من الولادة إلى الشهر الثاني على تعديل بعض الأفعال الارتكاسية . فلوليد كما ذكر من قبل ، عدد من الارتكاسات التي تجرّها الثورات اللازمة . وما يدل على واقعة تعديل الأفعال الارتكاسية هو أن الطفل يغير فمه ليتوافق مع شكل حلقة الثدي وحجمها . وهذا ما يطلق عليه بياجيه اسم المطابقة . ويميز الأطفال بتقدم العمر والممارسة بين مختلف الأشياء التي تمص فيمصون بعنف حلقة تعطي الحليب ويرفضون إبهام الراشد . يشير بياجيه الى فعل التقبل أو الرفض لدى الطفل للثيرات المحيطة وتبعا لحاجاته الخاصة بالتمثل . ويشكل التمثل والمطابقة الانساق الأساسية التي وفقها يتفاعل الطفل مع واقعه متكيفاً لضروراته في مختلف مستويات النمو . يتعلم الطفل في المرحلة الحسية الحركية أيضا إيجاد استخدامات جديدة لمتكسباته ، ويبدأ حوالي الشهر الثاني أو الرابع بجمع أفعاله الانعكاسية المعدلة بطرق مختلفة يسميها بياجيه بالتخطيطات أو التركيبات . يشير بياجيه الى أبكر تلك التخطيطات بالعمل الدائري . فعندما يحدث أن تتلاحق بعض التخطيطات بسجود المصادفة ، وأن يحب الطفل



النتيجة المرتبطة بتلك التلاحقات فانه يعتمد الى توليدها من جديد . فقد يضع الطفل ابهامه في فمه مصادفة ويمصه ويتلذذ بذلك . فان سقط الابهام من الفم أدخله فيه ثانية . يشكل تسبق تخطيط المص مع تخطيط حركة الابهام تخطيطا لمص الابهام من درجة ارفع ، والذي هو رد فعل دائري : فالابهام بالفم يجر الى المص الذي يقود بدوره لادخال الابهام الى الفم والذي يقود الى المص وهكذا دواليك .

وعلى الرغم من أن الفعل الدائري يمثل تقدما على الفعل الانعكاسي فان قدرته المعرفية ضعيفة لان الطفل لا يمض اصبعه ليتعرف عليه كشيء بل لان له وظيفة حيوية ازاء الطفل .

فالتعرف التمثيلي الحق الذي يقوم على التعرف على الشيء من خلال صفاته لا يأتي الا متأخرا . يبدي الطفل بدءا من الشهر الرابع الى الثامن أي في المرحلة الثالثة من الفترة الحسية الحركية ما يسميه بياجه بالافعال الدائرية الثانية . يعني هذا أن الافعال الدائرية الاولى تقتصر على تخطيطات جسمية وانها تمتد لتشمل الاشياء والحوادث الخارجية . لاحظ بياجه مثلا أن طفله كان يرفس ساقه فيصيب دمية فوق السرير . يبدو أن الصبي حصل من مراقبة حركة الدمية على لذة لا تقل عن لذة مص الابهام ، وهكذا فقد كرر رفس الدمية . لقد حرص تخطيط الرفس هنا شيئا أثار تخطيط النظر ، مما قاد الى المزيد من الرفس . بذل بياجه عناية خاصة للتأكد من أن رفس طفاه لم يكن اثاره عشوائية لمراي الدمية ، بل استجابة انتقائية موجهة ورفيعة المستوى . يمكن للمرء ، اذا ، أن يلاحظ في هذه المرحلة بدايات الافعال التصمية .

يقود الفعل الدائري الثانوي ، بجليه للشيء الى تلاحق فعل الطفل والى مطابقة الذات نفسها للشيء وصفاته ولوعى الفروق بين الذات والشيء . تبقى تلك الفروق على الرغم من ذلك محدودة ، لان الفعل الدائري لا يعكس تصميما حقيقيا ، اذ أن الطفل اذ يكتشف مشهدا هاما انما يفعل ذلك مصادفة ولا يستطيع خلق الحادث المهم أو ابداعه .

يبدأ الاطفال خلال الاشهر الاخيرة من السنة الاولى أو ما يسميه بياجه



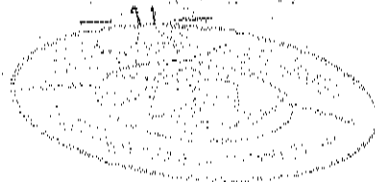
بالمرحلة الرابعة باقامة التناسق بين تخطيطات سبق اكتسابها ، وذلك بغية تحقيق هدف ما . يمكن القول إن تصميم الاطفال في هذه المرحلة يسبق الفعل نفسه . يحرك الاطفال في هذه السن العواجز والعوائق أو المشاهد بحيث يستطيعون بلوغ شيء مرغوب . أخفى بياحه مرة ساعته تحت الوسادة ، فحرك ابنه الوسادة بسرعة كي يلتقط الساعة . لقد نسق الصبي تخطيط النظر مع تخطيط الرفع والامساك .

يسهل تنسيق عدد من التخطيطات اتيان عدد من أنماط الفعل ومستوياته . ويعد التقليد أهم تلك الانماط ، إذ أن الطفل يبدأ خلال الاشهر الاخيرة من السنة الاولى بتقليد أفعال الراشد . فان حرك الطفل وسادة وضعها الراشد هناك فهو انما يمارس تقليدا عكسيا . يعتقد بياحه أن التقليد يؤثر مستوى جديدا للفعالية الذهنية يسبق مختلف ضروب التمثل بما في ذلك اللغة .

يبدى الطفل في بواكير السنة الثانية ما يسميه بياحه بالفعل الدائري المبدع مؤشرا المرحلة الخامسة من الفترة الحسية الحركية . ويميل الطفل في الفعل الدائري المبدع للبحث عن الجديد وخلقه وليس للتكرار الذي يحدث بطريق المصادفة . ان الطفل يكتشف بنشاط الاشياء وملامحها وصفاتها ، الامر الذي يجعله يحس بالعلاقة السببية ، ويبدأ بتكوين بعض مفاهيم السبب والنتيجة .

يبدأ الفعل الدائري الابداعي مثلا ، اذا ما أسقط الطفل شيئا من سريره . فالفعل يشمل تخطيطات الامساك والاطلاق والتخطيط البصري لمراقبة الشيء والتخطيط السمعي له عندما يضرب الارض . ويراجع الطفل الفعل بعد أن يصد الاهل الشيء لكائه ويقذف أشياء أخرى ليرى ماذا يحدث ، أو يقذف الشيء نفسه من ارتفاعات مختلفة وبقوة مختلفة ليتعرف على تباينات الاثر في مختلف الاوضاع .

يفيد الفعل الدائري الطفل في تعليمه ان التغيير في سلوكه يستطيع أن يولد تغيرا مقابلا في الحوادث الخارجية فيبدأ الاطفال يفهمون أن بإمكانهم السيطرة على أجزاء من محيطهم وتوجيهها بقوة أفعالهم الخاصة . كما يتعلمون أن سلوكهم يخضع هو الآخر للسيطرة من جانب الآخرين وأن بعضا من الأشياء الجديدة التي ينتجونها أقل من سواها اسعادا لاهلهم .



ييدي الاطفال ، بدءا من منتصف السنة الثانية الدليل على ما يسميه بياجه بدايات الفكر مؤشرين بذلك حلول الفترة السادسة والاخيرة من المرحلة الحسية الحركية . يحقق الاطفال في هذه الفترة ما يسميه بياجه بالتجارب العقلية ، فيجرب الاطفال المشكلات في رؤوسهم قبل مباشرتها في الواقع . فان رغب الطفل في حل مشكلة ما وعجز عن ذلك ، بالمحاولة والخطأ ، قدم تخطيطا تعليمه في فعالية مختلفة . يفعل الاطفال في هذه المرحلة ما يفعله قردة كوهلر عندما يلتقطون الموزة من خارج القفص وذلك بإدخال عود من العصي لصنع ممسا طويلة وسحب الموزة قريبا من اليد .

يصف بياجه محاولة طفله اخراج سلسلة جذابة من علبة كبرت مفتوحة جزئيا ، وقد استطاعت الطفلة رؤية السلسلة ، لكنها عجزت عن ادخال اصابعها عبر الفتحات لالتقاط السلسلة . استخدمت الطفلة في محاولة لحل المشكلة تخطيطا أبان فائدته في الماضي ، أي أنها حاولت ادخال اصابعها عبثا في العلبة . وكانت الطفلة خلال حل المشكلة بتلك الطريقة تنجح فيها وتغلقه ، وتزيد من فتحه في كل مرة عن سابقتها وبعد لحظات من هذا استطاعت الطفلة فتح العلبة جيدا وأخذت السلسلة . يمكن عند حركات الفم كأفعال تحفيزية استطلاعية تساعد على فتح العلبة .

من المهم أن نضيف أن بياجه لا يعتقد بأن الطفلة استخدمت اللغة في تجاربها العقلية ، لأن لغة الطفلة في هذه المرحلة لم تكن بدرجة من التطور تكفي لوصف المشكلة . وعلى الرغم من أن الطفل يستطيع تصنيف الأشياء وايصال رغباته ، فإن لغته مستغرقة في سياق من الاشارات والتشديدات الصوتية المرتبطة بالسياق الاجتماعي . تقوم بداية الفكر في التجريب العقلي الذي يسبق الفعل ، ويكون نمط التفكير المتوفر لابن السنة الثانية محدودا جدا ، إذ أنه يتناول ما هو قائم الآن من علاقات بين الأشياء . وبما أن الفكر محدود أيضا بأنواع الافعال المصغرة التي يستطيعها الطفل فإنه يتناول وظائف الأشياء وليس خواصها أو صفاتها . ويستطيع الطفل في السنة السادسة أو السابعة بناء صفات الأشياء وخواصها في مفاهيم تحمل أيضا وظائف تلك الأشياء .



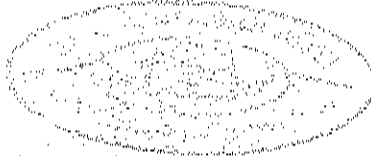
يكون الطفل في بداية المرحلة الحسية الحركية قادرا على تعديل منفعاته فقط ، لكنه ، وبمساعدة تخطيطات التفرق الصاعد والتكامل ، يستطيع أخيرا اكتشاف الأشياء عن تصميم وإرادة كما يستطيع أن يكتشف معاني جديدة لتحقيق غايات مرغوبة . ومن الواضح أن بروز القدرات المعرفية يتماشى مع بناء الطفل للمفاهيم الأساسية حول الأشياء والسببية والمكان والزمان .

المفاهيم الأساسية :

توحي ملاحظات بياجه بأن الطفل الصغير يعجز عن أن يميز بين العالم ونفسه . فليس ثمة ، من وجهة نظر الرضيع ، فرق بين اختفاء وجه الأم ، حين تقوم بأبعاد رأسها ، وبين الاختفاء الناجم عن تحريك الرضيع لرأسه هو . المألوف أن يتوقف الطفل . خلال الشهرين الأولين من الحياة ، عن التطلع الى شيء يتعد عن عينيه فينظر الى شيء آخر . لقد لاحظ وولف بأنه عندما ينظر الطفل الى وجه الراشد ، فإنه يصرخ عند اختفاء الوجه ، دون أن يتطلع لرؤيته حينما يظهر من جديد . ويشير الصراخ في هذه الحالة الى أن شيئا لذيذا ولى ولن يعود . يمتلك الطفل خلال تلك الفترة الاولى من المرحلة الحسية الحركية فكرة فجأة عن السببية والمكان والزمان . وليست السببية أكثر من وعي لتلاحق التغير في حالة قائمة ، ويقتصر المكان على وعي الجسم والمحيط المباشر .

يبدو أن الطفل يمتلك ، خلال مرحلة الفعل الدائري الاولى ، توقعات خاملة ، اذ يحاول بعد نهاية الشهر الثاني أن يحدث في المكان الذي اختفى فيه شيء كما لو أنه كان ينتظر رجوعه . فهو لا ينشط للبحث عن الشيء ، وليس هناك دليل بأنه يفهم بأن الشيء يقوم بعزل عن الفعل القائم . فإن كان الرضيع يمص لهاية وسقطت على الارض ، فإنه يستمر في المص كما لو أنه كان ينتظر رجوعها ، دون أن يسعى للبحث عنها .

ويوسع التوقع الخامل احساس الطفل بالسببية الى حد ما بحيث انه يبدأ بعزل الشيء عن الفعل . وبالمثل فإن الطفل يبدأ يفهم المكان بصورة أفضل من فهمه له من قبل ، اذ أنه يميز تخطيطات يختلف بعضها عن بعض في اطار جسمه . ويتبلور



مفهوم الزمان أيضا بحيث أن الطفل يتوقع أن يحدث أمرا ما ثانية . اننا نستطيع أن نستنتج مفاهيم الطفل بصدد المكان والزمان من أفعاله فقط .

يبدأ الطفل خلال الاشهر الاربعة التالية أي في مرحلة الفعل الدائري الثانوي، باسقاط شيء ما ، والبحث عنه في مكان سقوطه المتوقع . ويحدث هذا عادة عندما يعمد الطفل نفسه الى اسقاط الشيء أو قذفه ويبحث الطفل في هذا الوقت أيضا عن الاشياء المخبأة . فان أخفيت لعبة خلف غطاء ، سحب الطفل الغطاء من فوق اللعبة أو اللعبة من تحت الغطاء ، أما ان كانت اللعبة مغطاة تماما فان الطفل لا يبحث عنها .

يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يقيم تمييزا دقيقا بين الشيء وبين الفعل وان يفهم أن هناك ترابطا بين فعله وبين الشيء المتأثر من هذا الفعل . وتغدو العلاقات المكانية هي الاخرى أكثر وضوحا وتحديدًا فعندما يصل الطفل الى شيء مغطى جزئيا ، يبدأ بادراك مفهوم « فوق وتحت » ، كما تسهم مراقبة جسم يسقط في تكوين فكرة « المفهومين المذكورين » . ويبدأ الطفل يفهم الفواصل الزمنية عندما يقذف شيئا ويتوقع سماع صوته أو يعاين النتائج المباشرة للسقوط .

يبحث الطفل من الشهر الثامن الى الثاني عشر عن الاشياء التي أخفيت كليا من أمام ناظره . فعندما أخفى بياحه قطعة من الحلوى في يديه ، حاول ابنه حل قبضته والتقاط الحلوى ، لكن ، عندما أخفى الباحث يديه بقمعنه وترك الحلوى هناك ، عجز الطفل عن ايجادها واستمر يبحث عنها في يدي والده بسبب عجزه عن أن يتعامل مع التوضع المزدوج . وعلى الرغم من أن الطفل قد بدأ يفهم أن الاشياء يمكن أن توجد دون أن ترى ، فان تجربته كانت من المحدودية المكانية بحيث يعجز عن أن يفهم كيف يمكن للحلوى أن تكون خارج مرمى البصر في أي مكان .

تتحسن مفاهيم الطفل عن المكان والزمان والسببية معا ، وبصورة متكاملة خلال هذه الفترة . ويدفع الفعل الموجه للطفل عن الاشياء المرغوبة ولفهم العلاقات أثناء استخدامه للوسائل لتحقيق غاياته النهائية . كما يزداد تمييز مفهوم المكان مع تزايد قدرة الطفل على التعرف على مختلف الامكنة والمساحات . وتتميز الامكنة



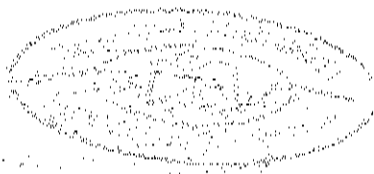
طبقا لما يسكن أن يصنع فيها أو لما يرجع إليها . ويزداد مفهوم الزمان وضوحا
لازدیاد تفريق الطفل بين الفواصل الزمنية اللازمة لمختلف الافعال والحوادث .

يبدأ الطفل في منتصف السنة الثانية يبحث عن الاشياء التي خبئت أو أزيحت
مثل قطعة الحلوى في اليد وقد وضعت تحت القبعة . وتشير الواقعة الاخيرة الى
نهاية المرحلة الحسية الحركية . فالطفل الآن يفهم أن للاشياء دوامها الذي يتخطى
تجربته المباشرة وأن الاشياء لا ترتبط بإمكانة معينة ، ويكون مفهومها الفردي عن
ذاته وعن العالم منزهين ومستقلين .

يستطيع الطفل الآن أيضا أن يتعرف على التلاحق السببي بمعزل عن تلك
التلاحقات التي تستغرقه . والمكان هو الآخر يزداد انعزالا عن الفعل ويرى الطفل
الاشياء بما في ذلك نفسه ، كائنات في أسكنة متباينة وأئبه نفسه معزول عنها .
يبدى مفهوم الزمان أيضا الاستقلال النفسي نفسه إذ يسكن للتلاحقات الزمنية أن
تحدث بمعزل عن أفعال الطفل ذاتها ، وهكذا يبدأ الطفل في ادراك أن الزمان يتصف
بالموضوعية وبأنه لا شخصي .

وبإيجاز ، يبدأ الطفل بمعاناة ذاته كمركز للكون يقاس كل شيء في إطاره
وفي إطار فعله الخاص . وفي نهاية السنة الثانية يرى الطفل نفسه مجرد جزء لهذا
الكون الذي له أشياءه المستقلة ومكانه وزمانه وسببته . ان الطفل جاهز الآن
لتوسيع توقعاته عن الاشخاص الآخرين بصورة فردية متمايزة كليا .

★ ★ ★



الفصل الرابع

الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة الرضاعة

(من الولادة حتى السنة الثانية)

الشخصية هي مجموعة افكار الفرد ومشاعره وافعاله التي تعد مميّزا خاصا له ، ويتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع المحيط . تبدأ الشخصية وبعدها الاجتماعي منذ الرضاعة عندما يبدأ الفرد بتشكيل اساليبه الاعتيادية في التواصل مع الآخرين ، وأنماط تفكيره ومشاعره الخاصة حول الناس وحول نفسه كواحد من الناس وتظهر جوانب الشخصية في السلوك التعبيري الذي يعكس نمو الشخصية بعدد كبير من السبل .

يخضع السلوك التعبيري لمبدأي التميز والتكامل ، فيميز الرضيع ، خلال الأشهر الأولى ، عددا من ضروب السلوك التفريقي الذي يوجهه نحو العالم ويشير الى حاجاته واهتماماته . ويأخذ التفريق في الشهر السادس ، أنماطا خاصة بالارتباط بالآخرين أو بالبعد عنهم . وتكامل الانماط الخاصة للتعبير في اتجاهات اجتماعية مميزة للفرد حوالي السنة الثانية .

التعرف على السلوك وتوجيهه :

يقوم الرضع خلال احتكاكهم الاجتماعي باستخدام خمسة من ضروب السلوك المؤشرة والموجهة هي : الصراخ والتحديث والابتسام والمناغاة والتقليد . ويتخذ كل سلوك نسقه الطبيعي الخاص ، ويتأثر بالتجربة متحوّلا عن الأشياء والناس الى أناس معينين .



الصراخ :

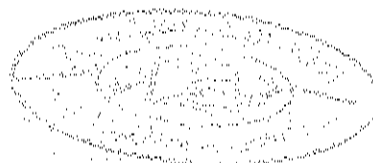
يشل الصراخ أول أثر يلقيه الرضيع في محيطه ، ويبقى خلال الأشهر الأولى السبيل الرئيس الذي يشير الى حاجات الرضيع ، ويختلف الصراخ عن ضروب السلوك الاجتماعي الأخرى مثل التحديق والابتسام والناغاة والتقليد في أنه معزّن ويقوم به الفرد نفسه خلافاً للأنماط الأخرى فهي مفرحة ويشارك فيها الأهل الرضيع . مع ذلك فإن الصراخ يجز الوالدين الى سرير الرضيع ويدفعهما للاهتمام به ، مما يدفع الأخير الى التوقف عن الصراخ .

يكفي الصغار في بواكير حياتهم بسبب الجوع أو الألم ، وثمة أدلة عملية تدل على قدرة كل من الجوع والألم على توليد أنواع مختلفة من الصراخ : فيرتبط الصراخ المتناغم الذي ينشأ تدريجياً بالجوع كما ينجم الصراخ الحاد المتنافر عن الألم . ولا يسكن معرفة مشاعر الطفل المرتبطة بصراخه ، وما معرفة الأمهات السبب الذي يدفع رضيعهن للصراخ ، سوى تعميم متعجل لما يعرفنه من حال أطفالهن .

يبدأ الأطفال خلال السنة الأولى بالصراخ لفترات قصيرة مستخدمين الصراخ كواسطة للاتصال بالآخرين . يروي بل واينزورث أن أولاد ما دون الشهر الثالث ، عندما يكونون وحدهم ، يصرخون أكثر مما لو كانت أمهاتهم على مرأى منهم ، أما بين الشهرين التاسع والثاني عشر فيزيد صراخهم عندما يرون الأم ولا يستطيعون لمسها أكثر مما لو حملوا أو كانوا وحدهم . وهكذا تنقلب وظيفة الصراخ في السنة الأولى نمطاً أو أسلوباً للاتصال ، وقد لاحظ الباحثان أن صراخ الطفل في نهاية السنة الأولى ينخفض الى نصف كنه في الشهر الثالث ، الأمر الذي يؤكد تحول الصراخ الى الوظيفة الاجتماعية .

التحديق :

يعد التحديق أول سلوك يستخدمه الرضيع لتوجيه ذاته في العالم وتلقي المعلومات عنه . وتؤكد إحدى وجهات النظر أن الطفل يدرك العالم كتشويش مبهم طنان . غير أن الأدلة العلمية الأخيرة تشير السى ولادة الرضيع مجهزاً بمحدد من



القدرات البصرية المتطورة • اذ يستطيع حديثو الولادة التركيز في الشيء وملاحقته بأعينهم كما يستطيعون تمييز فروق الاشياء في الحجم والشكل وتفضيل المركب على البسيط والجديد على المألوف • تساعد تلك الخواص الادراكية الرضيع على التوجه نحو الناس والعالم ويفضل الرضع ، بدءا من الشهر الرابع ، التطلع الى الوجوه بدل الاشياء ، ووجه الام على سائر الوجوه •

وتبرز علاقات ادراكية جديدة حالما يبدأ الرضيع التحديق المحدد في وجه الراشد وعينه على الخصوص • فاحتكاك العين بالعين خبرة تنقل العلاقة الى طور جديد وتجعل الراشد يحس ، وللهولمة الاولى ، أنه انما يتعامل مع كائن بشري وليس مع شيء أو حيوان • فما أن تبادل الام رضيعها التحديق حتى تشتد مشاعرها وتقوى عواطفها وتسخن علاقتها مع طفلها أو عنايتها به • يعطي التحديق الطفل فرصة لممارسة سيطرته على الآخر ، اضافة الى تقويته للروابط الاجتماعية بينه وبين الراشد • ويستطيع الطفل ، شأن الراشد ، أن يمارس التحديق بصيغ مختلفة ، تشجع العلاقة الاجتماعية أو تحبطها •

الابتسام :

الابتسام : ينمو الابتسام وفق ثلاث مراحل متميزة هي : الارتكاسية والعشوائية والاجتماعية • يتسم الرضيع منذ الولادة استجابة لمختلف الحالات الداخلية ، ويمكن جر البسمة منذ الشهر الاول باثارة الرضيع بالصوت المرتفع ، وخاصة صوت الانثى (ولف ، ١٩٦٣) • الا أن ذاك النوع من الابتسام يبقى رجراجا عديم الصيغة وتعوزه الحرارة الملازمة للفعل الاجتماعي •

وتتغير ابتسامة الرضيع حوالي الاسبوع الرابع بصورة جذرية ، فتتسع ، ابتسامته وتستمر لفترة طويلة وتشكل التعابير الوجهية التي تضيء العين • ولا تنطلق الابتسامة في هذه السن استجابة للاصوات الشديدة وحالات الشعور العميقة للرضيع ، بل انها تنطلق استجابة للاشياء الحية وللوجوه المتحركة المرافقة للصوت البشري •

تظهر الابتسامة الاجتماعية ذات التعبير الدافئ في ذات الوقت الذي يبدأ



فيه الرضيع تمييز الوجوه البشرية التي يتطلع اليها ويتبادل الطفل هنا التحديق مع الراشد بدل التحديق بالاشياء ، وخلافا لاعتقاد غالبية الامهات بأن رضيعهن يفهمهن الآن ، تبقى الابتسامة الاجتماعية المبكرة عشوائية لا انتقائية ، اذ ان الرضيع يتسم لوالديه وللاخرين من أعضاء الاسرة على السواء . ولا يميز الاطفال الوجوه ولا يطلقون ابتساماتهم الاجتماعية المنتقاة حقا الا عند الشهر الخامس أو السادس تقريبا . اذ يبدأ الطفل في هذه السن بالابتسام للوجه المألوف بدل الوجه الغريب ، بل انه يبدأ يفر من الغريب ويحذره .

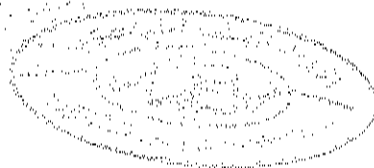
المناقشة :

يسكي الطفل ويتأوه أو يلفو خلال أسابيعه الاولى بسبب احساسه بالالام أو باللذة . ويتغير الصوت الذي يطلقه الرضيع في بداية الشهرين الرابع أو السادس الى شيء من الغرغرة لدى سماع الاصوات أو مראى الوجوه المتحركة . وكما هو الشأن في نمو الابتسامة الاجتماعية فان صوت ابن الشهر الاول يشير الى الاهتمام الاجتماعي ويجر اهتمام الآخر وعطفه ، مما يوسع اطار الابتسامة لتغدو استجابة مبدئية للمبصر . ويميل صوت الاشئ الراشدة لاستثارة صوت الرضيع ، الامر الذي يدل على نمو قدرة ابن الشهر الاول على التعرف على بعض خصائص صوت الام (ولف ، ١٩٦٣) . ولان الرضيع يستطيع سماع صوته ، فانه يحاول توليده بضرب من التقليد الذاتي الذي ينقلب بعد تمييزه الى المناغاة .

وتتطور المناغاة عبر عدد من المراحل التي تشق الطريق للنمو اللغوي . فتشمل الغرغرة حوالي الشهر الثالث أو الرابع مقاطع صوتية صافية ومتميزة . وفي بداية الشهر السادس تزداد الاصوات العفوية التي يطلقها الرضيع ، فيما بينهم ، وفي الشهر التاسع يكررون ما يسمعون من أصوات الآخرين . تقدم المناغاة ، بصرف النظر عما تعنيه بالنسبة للنمو اللغوي ، نمطا عاما من التقليد يشير الى اهتمامات الرضيع الاجتماعية المتوسعة .

النتيجة :

يفوق التقليد كل السبل والوسائل التي تمكن الاطفال بوسائلها من النمو



والتحول الى راشدين ، ولسوف نرى في الفصول اللاحقة كيف يساعد تقليد الصغار للكبار في مراحل النمو كلها ، على اكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة .

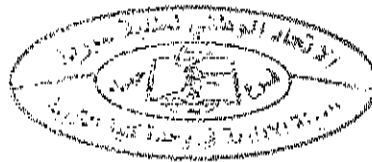
يبدأ سلوك التقليد مع بداية المناغاة ويمتد ليشمل تقليد حركة الآخرين . ولا يتعامل الاهل في هذه المرحلة مع كائن ينسجم لهم أو يتطلع اليهم بل مع كائن يحادثهم عبر صدى أصواتهم . ولا يهم أن يعرف الطفل ما يقول ، بل يكفي الوالد أن يسمع أنه يخاطب بـ « ماما » أو « بابا » حتى يطلق تعابير تحمل في طياتها كل ضروب العطف والسعادة وتعني تجربة الرضيع الاجتماعية .

يقود ميل الرضيع لتقليد ما يرون أو يسمعون الى العديد من أنماط التفاعل اللبني مع الوالدين . فيجد الاهل أنهم ان رفعوا أذرعهم فوق رؤوسهم وصاحوا « كبير » فان الطفل يرفع يده هو الآخر ويصبح كبير أو بير أو رير .

فالتقليد تعبير واضح عن الاهتمامات الاجتماعية . ولا يمر سلوك التقليد شأن الابتسام عبر مرحلة عشوائية لا انتقائية ، بل انه ، ومنذ البدء ، يكون تقليدا لانس مألوفين يختارهم الرضيع بسبب ما ينشأ لديه نحوهم من تعاق متميز وفريد يؤدي الى ضرب من التفاعل التبادلي الذي يميز سلوكي التعاق والتقليد .

العوامل المؤثرة في السلوك :

ليس التحديق والابتسام والمناغاة والتقليد الا حوادث طبيعية تحدث تلقائيا خلال عملية النمو ، الامر الذي دفع بعض الباحثين الى عدها ظواهر تأثير وتوجيه غريزية تفيد في المحافظة على النوع . يعتقد بولبي أن في تناول الناس ، شأن الحيوانات رصيذا من سلوك فطري يفيد في الابقاء على حيواتهم في الفترات الاولى من الحياة وفي تعلمهم أساليب الدفاع عن حيواتهم والابقاء عليها . ولسلوك التأثير والتوجيه لدى الرضيع قيمة في الابقاء على النوع تتأكد عبر جذب اتباع الاهل والراشدين لا طعام الرضيع ، وامساكه ، والعناية به . وبصرف النظر عن الجدل حول فطرية سلوك التأثير التوجيهي ، فان شموليته لكل أطفال النوع البشري تجعل له مكانة وظيفية هامة في حياة النوع . فلقد تبين من دراسات تجريبية متعددة شملت رضعا بين الشهرين الثاني والسابع ، أن اطلاق الرضع

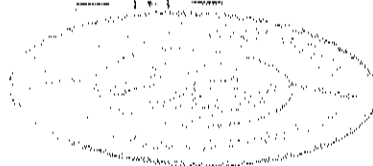


للاصوات يزداد بتعزيزه بالابتسام والنقر تحت الذقن ، والربت على البطن لدى
غرفة الوليد أو مناغاته . ثم ان الرضيع يزيد من تكرار ابتساماته ان رده على
ابتسامته بنظيرتها . ولقد وجد يارو ورفاقه أن كمية الاثارة التي تقدمها الام للطفل
تزيد من شدة الاستجابة الاجتماعية للآخر ، ومن توجهه الهدهي ، ومن سلوكه بلوغ
الاشياء وامساكها . تؤكد نتائج « يارو » وسواها أن الاستجابة العضوية والعاطفية
تشجع الرضيع للبادرة الاجتماعية وتشد من ميله لكشف الواقع الاجتماعي من
حوله .

تشير أغلب الأدلة الى حاجة الطفل للاثارة الاجتماعية لفائدتها في استدعاء
استجابته الاجتماعية ، فقليل من العناية بالطفل أو الابتسام له ، أو التحدث اليه بلغة
ما ، يفيد في جعل علاقاته مع الآخرين التقائية تميز الواحدة منها عن سائر العلاقات
الآخرى . الا أن الملاحظات المذكورة تبقى مجرد فرضيات فلسفية يعوزها الدليل
التجريبي ، فالاعتبارات الخلقية الاجتماعية تمنع الباحثين من حرمان الاولاد من
الاثارة الاجتماعية لغرض البحث العلمي المتسل بالتلاعب بالمتغير المتقل أو
التجريبي . غير أن لدينا الكثير من الامفال الذين حرمتهم الطبيعة تلك الاثارة أو
بعضها وفي التجارب التي أجريت على صغار الحيوان دليل كاف لدعم فرضنا
ذاك (هارلو ، ١٩٦٦) .

التعلق بالناس :

يبدأ الاطفال ، حال تحولهم انتقائين توجيعيين في سلوكهم ، بتسمية تعلق
خاص بالناس المألوفين في عالمهم . يشمل التعلق الحب والانكالية على السواء ، اذ
يسارس الاطفال تعلقهم بالناس بالسعي للتقرب منهم وبالاستمالة للحصول على
اتباهم واستحسانهم ، وبالغضب من انفصالهم عنهم . ويشير بعض علماء النفس
للضروب العشوائية من سلوك الابتسام والمناغاة ، والتعديق المميز لمرحلة الرضاعة
المبكرة كضرب من التعلق ، وذلك لأنها تعمل على جذب الانتباه وتقريب الناس
بعضهم من بعض ، غير ان السلوك التبعيري لا يبدو انتقائيا الا بعد أن يتعلق
الصغار فعلا بأشخاص معينين وأن يتحسسوا غياب هؤلاء وحضورهم . درس



سلوك تعلق الرضيع بالكبار في عدد من مناطق العالم * ويبدو من تلك الدراسات أن تعلق الرضيع بالكبير يظهر في الشهر السادس أو الثامن * ويحدث أن يركز الرضيع تعلقه بشخص واحد أولا هو أكثر الاشخاص استجابة للرمزية الاجتماعية للرضيع * وعادة يكون هذا الشخص الام نفسها ، وعلى الرغم من أن ثلث الاطفال ، في احدى الدراسات ، قد بدأ تعلقه بأبيه * وسرعان ما ينتقل التعلق ليشمل آخرين في عالم الطفل * وتوسع دائرة الاشخاص المتعلق بهم مع العمر ، فتشمل اقارب الاسرة وأصدقاءها ، ولا يأتي الشهر الثامن عشر حتى يكبر عدد الناس المتعلق بهم لدى الرضع كلهم تقريباً *

يلعب الشخص الذي يرسي عليه الطفل أول تعلق له دوراً أساسياً في نمو شخصية الطفل بين العامين ثمانية أشهر وستين * وتقتصر وظيفة التعلق قبل الشهر الثامن على تأمين العناية العضوية والاثارة الاجتماعية ثم يمتد الى كل من يحقق تلك الوظيفة * غير أن التعلق يأخذ بعد الشهر الثامن صيغة الاتكال الوجداني والدائم على الآخر ويمثل بظاهرتي « القلق من الغريب » و « قلق الفصم » *

تكوين سلوك التعلق :

يتشكل التعلق ، شأن السلوك التعبيري ، عندما يشير الوالدان الرضيع وعندما يستجيبان فوراً لاشاراته وخاصة الصراخ منها ، ويضعف تعلق الطفل ويتأخر ان لم تكن استجابة الوالدين فورية ودافئة * يتوقف تعلق الطفل بالراشد على نوع العناية التي يوليها الاخير للاول وعلم شدتها * ولا بد من التأكيد على أن تفاعلاً اجتماعياً حقيقياً تفوق أهميته في تشكيل تعلق الطفل بالراشد أهمية الفترات الطويلة من العناية التقليدية *

يقوم العامل الحاسم في تكوين سلوك التعلق اذاً ، في نوع العناية الوالدية بالطفل وليس في كمها * وليس ثمة أي دليل على أية درجة من التأكيد على تعرض الطفل للشذوذ النفسي نتيجة الغياب الاضطرابي لكلا الوالدين عن المنزل ، خاصة عندما يتوفر للاطفال بدائل ثابتة من الناس توفر لهم حاجاتهم الأساسية * ويمكن لأكثر من عضو في الاسرة أن يشارك في الرعاية بالطفل دون أن يتأذى تكون سلوك التعلق لدى الرضيع *

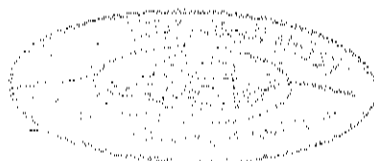


الخوف من الغرب : :

يتوافق سلوك التعلق لدى الأطفال بالمرات من القلق لوجود الغرباء في عالمهم ، فيتضيق معظم الأطفال بين الشهرين الخامس والثامن من اقتراب الغرباء منهم ، تضيقا أميل لأن يتحول الى العبوس والصراخ والابتعاد . ويبلغ خوف الطفل من الغرب ذروته في نهاية السنة الاولى ثم يبدأ بالاضمحلال وذلك عندما لا يجد الرضيع في الغرب ما يستدعي خوفه . يعجز الوالدان عن تقبل ظاهرة خوف الطفل من الغرب فينتابهم القلق من تدهور التطور النفسي للولد . هذا مع العلم أن ظاهرة الخوف من الغرب ليست عامة وبعض الأطفال يتخطى هذا الخوف بسرعة مذهلة ، ومع ذلك ، فإن من المفيد للوالدين أن يتعرفا أبعاد خوف الطفل من الغرب ، وأن يدربا الطفل على الخطوات التي تساعد على التغلب عليه . وعلى الاهل ألا يحتشوا رضيعهم على معاناة الكتابة مع الغرب باعداده للمعاناة الاجتماعية الايجابية خلال الاشهر الستة الاولى من العمر .

قلق الفصم :

يبدأ أغلب الرضيع ، وبعد أن يتفصح قلقهم من الغرب ، الى أن يخافوا البعد عن والديهم أو عن الآخرين الذين سبق لهم أن تعلقوا بهم ، ويبلغ قلق الفصم ذروته بين الاشهر ١٣ و ١٨ من العمر حيث يبدأ بالزوال هو الآخر . ويعبر الأطفال عن قلق الفصم بالاضافة الى الصراخ والعبوس ، بالتعلق بالراشد عندما يطاول ترك المكان اثنى آخر ، وذلك لقدرة الطفل على المشي والحركة في تلك السن . ويسكن ، بسبب العلاقة بين ضربي القلق ، معرفة ما اذا كان الرضيع متعلقا بشخص ما ، وذلك بملاحظة سلوك الرضيع لدى مغادرة ذلك الشخص المكان والرجوع اليه . لقد درس « بل واينزورث » ردود فعل الرضيع ازاء هجر الراشد له في موقف لعب ، حيث تجلس الام مع طفلها في غرفة اللعب ثم ترجع بعد برهة من الزمن . ووجد الباحثان أن ابن السنة لا يحتل غياب أمه عنه بعدد من الس دقائق ، فتراه يصرخ ويركض الى الباب ، ويجول في الغرفة كما لو أنه يبحث عنها ، ويفقد كل اهتمام باللعب والدمى ، ويبدأ الصفير برجوع أمه . ويتعلق بها ، ويقاوم أية حركة لا يهادها

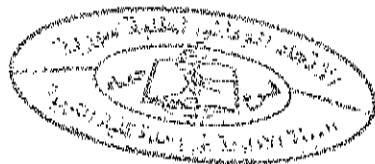


عنه * ولقد أكد باحثون آخرون تلك الملاحظات على الاولاد بين العشرين عشرة أشهر وثمانية عشر شهرا .

أبدت القردة ردود فعل على فصلها عن أمهاتها ، مشابهة لردود فعل الاطفال البشريين * وأمكن مع تلك الحيوانات التصرف بالمتغير المستقل ، فوضعت الامهات في أقفاص على مقربة من القردة الصغار التي حجرت في أقفاصها * ولوحظ أن حرمان القردة من الاحتكاك بأمهاتها يدفعها الى الصراخ ، والقفز ، والتطلع الغاضب ، كما لوحظ أن مثل ذلك السلوك ينقلب بعد ثلاثة أسابيع من الحجز الى ضرب من اليأس والخمول وفقدان الاهتمام * ولم تختلف ردود فعل الاطفال البشريين ، الذين عزلوا عن أمهاتهم لأسباب ترجع الى شروط حياتهم ، عن الاحتجاج الذي أبداه أطفال القردة الا في تمردهم لدى عودة الامهات اذ لم يعمد أطفال البشر الى ملاقات الام العائدة بحنان بعد فصل تجاوز الاسبوع * يقابل الطفل البشري أمه العائدة كما لو أنه لا يعرفها ، أي كما لو أنها كانت غريبة عنه ، فيصرخ ويتعد عنها ان هي حاولت التقرب منه * وينقلب سلوكه الى مبالاة بعد أيام الى ضرب من الصراع بين البعد عن الام الغائبة وبين الارتواء اليها * يشعر الوالدان أن الطفل يفعل ذلك كما لو أنه ينتقم منها * اذ يزول سلوك الذبذبة بعد أسابيع من حياة التعايش الطبيعي بين الولد وأمه * وتظهر ردود أفعال الطفل عن فصل أمه المؤقت عنه أهمية التعلق الاولي بالأشخاص الاساسيين في حياة الطفل * لكن من المفيد أن نذكر أن مشاعر اليأس التي تعصف بالطفل لدى غياب الشخص الاساسي في حياته عنه تخف كثيرا ان بقي حول الطفل أناس يعنون به *

النظريات التي تفسر اصول التعلق الطفلي بالراشد :

يتفق علماء النفس على شمولية قلق النقص لدى الاطفال كلهم في المجتمعات كلها ، الا أنهم يختلفون في نظرياتهم التي تشرح أسباب ذلك القلق * يؤكد تقليديو التحليل النفسي ونظريو التعلم البعث الاهتمامات الاجتماعية من الحاجات البيولوجية للفرد مباشرة ، فالطفل برأي جماعة التحليل النفسي يبدأ بالشعور بالحب نحو أمه لانه يقرنها بتجربة الاطعام الملمذة * أما بالنسبة لنظريي التعلم فان ارضاء الدافع الاولي من جانب الام في أثناء اطعامها وليدها ، يدفع الاخير ليكون



دافعا ثانويا يتمثل بتقربه من الام واتكاليته عليهما . ويضيف هؤلاء بأن الاهتمام الاجتماعي المصاحب لحب الولد لأمه واتكاليته عليها يتعمق نحو الناس الآخرين . دفعت تلك النظريات غالبية علماء النفس ، ولسنوات عديدة الى التمييز بين الدوافع الاولى (البيولوجية) من جهة والدوافع الثانوية (الاجتماعية) من جهة ثانية . الا أنه قامت بدءا من عام ١٩٩٠ ، نظريات جديدة رأت أن الاهتمام الاجتماعي دافع انساني متميز وأولي .

يعتقد بولبي (Bowlby) ، الذي يعد من أهم الآخذين بالنظريات الحديثة أن التعلق بالآخر ينبعث من سلوك « التأثير والتوجيه » ، ومن الاهتمام الشخصي الذي يوليه الآخرون ، فالاستجابات الاجتماعية من جانب الراشدين هي التي تشكل السلوك التعبيري للناس في أنماط من التعلق التبادلي . وتنبئ نتائج الدراسات العلمية لترجيح وجهة نظر بولبي على النظريات التقليدية الأمل للاخذ بنظرية ارواء الحاجة في تفسير النمو الاجتماعي . وهكذا ، فعندما يتعلق أبناء التعاونيات الاشتراكية بالديهم الذين يداعبونهم لفترة قصيرة كل يوم ، وليس بسن يطعمهم . فانهم اما يبكون « الاثارة الاجتماعية » وهذا يتعارض مع الاتجاه القائل بأن الحاجات البيولوجية هي التي تقود الى نمو روابط اجتماعية وثيقة .

يقدم عمل « هارلو » في مجال الحيوان دعما جديدا لتلك النظرية ، إذ قد أبدت صغار القردة تعلقا بالآخر على الرغم من أنه لم يطعمها . وقد وضعت القردة ، في تجربة هارلو مع نوعين من أم حديدية تتكون الاولى من أسلاك معدنية والثانية من أسلاك معدنية مغطاة بالقماش . وكان لكل منها زجاجة ارضاع في صدرها يستطيع الصغار تناول طعامهم منها . مالت القردة كلها للتعلق بالأم الحديدية المغطاة وعندما وضع شكل مسرعب في القفص هربت صغار القردة من كلتا التجريبتين للاهتمام بالأم القماشية (هارلو ، ١٩٥٩) .

يصل تأثير الادلة العلمية في مجال الانسان والحيوان على دفع الكثيرين من جماعة التحليل النفسي ونظريي التعلم باتجاه نظرية بولبي فيسيل بعض جماعة التحليل النفسي اليوم الى عهد أن الطفل ينزع « بالفطر » للبحث عن الاشياء ،



بحيث يبدو الدافع الاجتماعي وكأنه يصدر تلقائيا عن الكائن وليس كنتيجة للدافع الحيوي . يأخذ الاستنتاج المشار اليه أهمية خاصة في مجال تشكيل المحيط للاهتمامات الاجتماعية التي تبرز خلال عملية نمو الفرد .

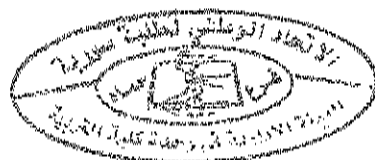
القطام والفردية :

تضعف أهمية التعلق بالاشخاص الذين يتعلق الطفل بهم في مرحلة جاهزية الطفل لدخول المدرسة ، اذ يدخل العديد من الناس في تلك الفترة عالم الطفل ويزيدونه غنى بالاهتمامات الاجتماعية . وبذلك يتخطى الناشئة « القلق من الغريب » و « قلق الفصل عن الام » ويكون أبناء السنة الثالثة أقل تأثرا بترك الوالد من أبناء الثانية . ولا يتأثر أبناء السنة الخامسة قط بغياب الوالدين أو أحدهما . ومع سيطرة الطفل على ضربي القلق المذكورين ، يزداد ميله للانفصال عن الوالدين والانسحاق مع فرديته الخاصة . ويمكن تسمية ميل الطفل للانفصال والتفرد « بالقطام النفسي » الذي يمهّد السبيل لنمو الذات واستقلاليتها .

بداية الفردية :

يبقى الصغار خلال السنة الاولى في أي مكان تضعهم فيه أمهاتهم ، وقد يسوء سلوك الرضيع ويجترى على تعليقات الام بسلازمة المكان ، الا أن ذلك يبقى عرضا ولا يرتبط بمشاعر الولد نحو أمه . غير أن أمرين على درجة كبيرة من الاهمية يظهران في السنة الثانية ، اذ تزداد ، أولا مهارة الاولاد في معالجة الاشياء وفي التجول، ويبدوون يحسون أن سلوكهم يؤثر في أهلهم . وتبقى ، على الرغم من ذلك ، سلطة الوالدين على الطفل على صدارتها ، فيعاقبان الطفل على تهرده على أوامرهما ويعززان حركاته الخضوعية . الا أن الاولاد في هذه المرحلة يعرفون كيف يتلاعبون بمشاعر والدهم .

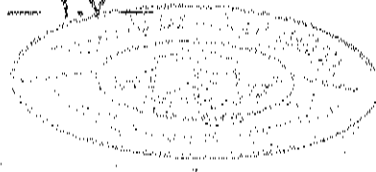
تؤثر مهارة الطفل ووعيه لتأثيره في والديه بداية انطلاقه نحو الاستقلال . فينتقم الطفل لنفسه من الحرمان والسيطرة التي تملها عليه الام ويعمد الى معاقبتها على الفور ببصق الحليب ، ورفضه الركون عن الحركة عندما تريد الباسه ، وبتفجيره الانفعالي الذي يعمل على « تمزيق » أعصاب الام . وتساعد اللغة الطفل



على رفع صوته بالاحتجاج وإعلان حاجاته والافصاح عما يريد ، فتخرج اللغة عن كونها مجرد واسطة مفرحة للاتصال بين الام ووليدها ، لتكون واسطة للتعبير عن الصراع الدائر بين الاثنين . ولا تعني قولة الطفل « لا » أنه يرفض هذا الامر أو أنه يطلب القيام بأمر آخر يرضي حاجة أخرى ، بل تكون تلك الـ « لا » محاولة لتأكيد ذات الطفل كفرد متميز ، أي على ارضاء حاجة الحاجات الاولى . ومعارضة الطفل لوالديه إنما هي الأداة الأساسية لاثبات هويته المستقلة ورعايتها . العادة ان تضايق عملية الطفل وثورته والديه ، الا أنهما يحترمان ذلك الجانب الضروري والهام للذات النامية ويرعاياه . ويفرض النمو على الناشئ أن يشور ، فإن هو لم يفعل ذلك في نهاية السنة الثانية فقد يكون السبب هو علاقة مرضية بين الولد وأمه تمثل بما يسمى المربلية . يتعلق الطفل المربلي بأربعة مربلة أمه يفعل ما تريده أن يفعل ويمتنع عن فعل ما تمنعه أن يفعله . ولا يتقدم الطفل المربلي لفصل نفسه عن أمه ولاقامة هويته المستقلة . تكون المربلية قبل السنة الثانية ظاهرة طبيعية أما ان هي تخطت السنة الثانية كانت دلالة مؤكدة أو اشارة لنمو مرضي شاذ لا يلبث أن يتكشف ملقيا آثاره المدمرة في الناشئ .

استجابة الام للفظام النفسي :

تشير الملاحظات السريرية لبعض المحللين النفسيين الى أن الامهات يختلفن كثيرا في استجابتهن لنزعة الطفل الفردية . والمفروض ان تسر الام لنزعة ابنها نحو الاستقلالية . فبيل أحدها للسيطرة على الآخر واستخدامه له يجب ألا يمنعا من الترحيب بما يكتسبه الطفل من براعم التفتح الذاتي المتمثل بالتمرد والسلبية اللذين يحققان نهايتهما بالاستقلالية . فإن استطاعت الام تكييف ذاتها لتقبل تلك التغيرات ، وذلك بالاستمرار برعاية الطفل بذات النوعية والحب ، عملت على مساعدة الناشئ على أن يكون « شخصا » في مستقبله . غير أن بعض الامهات لا يتمتعن بالعناية بالناشيء الا اذا كان ائكاليا عليهن ، ويفقدن اهتمامهن به ان هو أبدى مظاهر الاستقلال والتكون الفردي وتبحث تلك النسوة عن أي عمل يرضي ذواتهن عندما تقطع فردية الطفل مربليته ويجدن أنفسهن في مواجهة اطفال يعتقدون بذواتهم وعقليتهم وشخصيتهم . وأن رغبة الام في الحصول من جديد قد تعني ارضاء



رغبة الامومة لديها بالعاية بولد يبقى على مربطته * وليس عجيبا أن تجد عددا من النساء يحملن عند بلوغ طفلهن سنته الخامسة * وتعتمد بعض تلك النساء الى ترك المنزل ورعاية الاولاد الى عمل خارج المنزل ينسيهن مأساتهن * وتسيل فئة أخرى من الامهات لان تكن اتكاليات ولان ترنحن الى وجود من يعنى بهن * ان هؤلاء النساء يفرحن لدى ظهور نوازح الاستقلالية لدى أبنائهن لانهن يشعرن بتحررهن من عبء تفسير الاشياء للطفل والاستجابة لاشارات الكتابة التي يطلقها * تجد تلك الامهات لذة في التحدث الى ابنائهن عندما يبلغون السنة الثالثة ، ويكرسن الكثير من وجودهن لاولادهن بعد أن كن بعيدات عنهم *

اتجاهات الطفل نحو العالم :

يبدأ الاطفال حوالي السنة الثانية بتكوين اتجاهاتهم نحو العالم من حولهم * يعتقد أركسون أن الاحساس بالثقة هو أول تلك الاتجاهات ، والاحساس بالثقة شعور عام بأن حاجات الفرد ستلبي وان العالم مكان مأمون وودي ، وتتوقف شدة الشعور بالثقة في السنة الثانية على نوع العناية التي يلقيها الطفل عامة وعلى موقف الوالدين من ارضاء الحاجات الاساسية للطفل خاصة ، اذ تتمتع بعض الامهات بأولادهن فيرضعنهم وهن بطبع هادىء مستريح ويلعبن معهم ، وذلك خلافا لبعضهن اللواتي يعنن بأطفالهن وكأنهن يقن بعمل كره وآلي * ويتنوع احساس الناشئ بالثقة بتباين العناية بين الدفء والبرودة * تؤكد مختلف الدراسات ان حساسية الام لحاجات طفلها وعطفها عليه واستجابتها التلقائية لتألماته تجعله يحس بأن العالم مكان أمين وان الناس من حوله طيبون *

وليس الطفل الآمن ملحاحا ، بل انه يغتنم فرصة غياب الام لكشف العالم من حوله ولا يضايقه غياب الام ان لم يطل كثيرا * وتلك صفات تعوز الطفل للوجل *

ان عناية الوالدين بالاطفال :

يتحدد تأثير الاهل في شخصية أولادهم بفروق بين الاطفال تحل يوم قبل ان يولدوا وتؤثر في كيفية معاملة الوالدين للطفل * يختلف الاولاد فيما بينهم عند الولادة بمستوى النشاط ، ومعدلات الاكل والنوم ، وحساسيتهم للإثارة ، فيكون



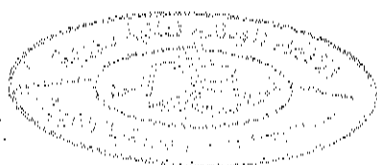
بعض الاولاد حاملين متقلبي المزاج ، كما تكون فئة منهم ملهاحة صاخبة يصعب ارضاؤها . ولهذه الفروق الفردية في الوليد آثار واضحة في تحديد معاملة اهله له ، اذ يجعل سهلو القيادة سريعو النضج المرحون من الاطفال ، اهلهم يسعدون بالعناية بهم بقدر كبير من العطف والدفء والرغبة . ويختلف الاثر الذي يلقيه المشاكسون الذين يشكّل نضجهم ، وتغلب ملامحهم بالكآبة ، وفي آباءهم ، الامر الذي ينعكس في عناية الوالد بطفله فيجعلها باردة ويارسها الوالد بقرف وكواجب كره . فخصال الولد تسهل على تحديد طريقة عناية والده به . وتؤثر بالتالي في اتجاه الولد من العالم ، فينشأ واثقا مطمئنا أو متوجسا من عالم مرعب .

توصيات لتربية الاولاد :

يدعو المختصون في دراسة الطفل الى تحديد سمات شخصية الطفل في كل مرحلة نمائية الى جانب تحديد معدلات نضجه وسمات شخصية والديه وذلك كمحاولة لتصميم أسلوب فردي لتربية كل طفل على حدة تخفيفا للآثار التي تلقها الوصفات التربوية العامة في شخصية الناشئ وفي ظواهر التفاعل التبادلي بين الناشئ ووالديه . وتعرض التوصيات المشار اليها تبانيا في طريقة تربية الاخوين في الاسرة الواحدة ، وذلك لان من المتوقع أن تختلف طباع الاخوة وأمزجتهم وسمات شخصياتهم بصورة تجعل من المؤذي أن يربوا وفق الوصفات التربوية العامة . فلا بد من التأكيد على تفريد التربية وذلك لسببين :

١ - ليست هناك طريقة فردية أو مثلى لتربية الطفل ، فتكرارية حمل الطفل ، مثلا تتوقف على طبيعته ، فان كان ميالا بولادته لان يحمل زيد في مرات حملته وأعطيل ، أما ان هو ولد راغبا عن التماس الجسدي وجب ألا يحضن الا في حالات ارضاعه والعناية به ، يفعل الامر نفسه بالنسبة لسائر عمليات التربية مثل الاطعام ، والاثارة ، والضغط وغيرها .

٢ - على المرء في دراسته لآثر الممارسة التربوية في الطفل ، أن يترك هامشا



عريضا للفروق في الطبع * وغالبا ما يعد الباحثون العليون الاطفال متشابهين من حيث الجوهر والاساس ، بحيث يكون لنوع محدد من العناية الابوية أثر واحد لدى الاطفال كلهم ، الا أن الواقع ، في كثير من الحالات ، يخالف المعتقد التقليدي المشار اليه ، ويفرض على الباحث الجدي تصحيح مثل ذلك المعتقد ، ان هو رغب في اقامة تربية رصينة خالية من الاخطاء .

★ ★ ★



الفصل الخامس

النمو العضوي والعقلي في مرحلة ما قبل المدرسة

(من السنة الثانية حتى الخامسة)

يختلف النمو العضوي والعقلي في مرحلة ما قبل المدرسة ، التي تمتد بين السنتين الثانية والخامسة اختلافا كبيرا عنه في مرحلة الرضاعة ، فليس في النمو العضوي لابن ما قبل المدرسة ما يوازي تلك (القفزات) النمائية الخاصة بالطفل وهو يجلس أو يقف أو يمشي للمرة الأولى . ولا ننوي من هذا أن نقول بتوقف النمو الحركي في فترة ما قبل المدرسة ، بل بتدرجه وتنوعه ، وارتباطه بأنماط خاصة من التجربة والتمرين تغاير تجارب مرحلة الرضاعة . ويضالف النمو العقلي نسق النمو العضوي فيتغير في مرحلة ما قبل المدرسة بصورة أكثر وأوسع من تغيره في مرحلة الرضاعة ، كما تتعرض مقومات التفكير المتشعبة بظواهر التعلم ، والادراك ، والتفكير ، والتذكر ، وتكون المفاهيم اللغوية للكثير من التمييز والتدقيق .

النمو العضوي :

يكون النمو في الطول والوزن أقل سرعة خلال فترة ما قبل المدرسة ، منه في مرحلة الرضاعة ، لكن ضربي النمو المذكورين يستمران في الزيادة بنسبة أسرع من نسبة ترايدهما في فترة الطفولة المتوسطة . ويبلغ طول الطفل في نهاية السنة الثانية حوالي نصف طوله النهائي كراشد بالغ ، فيكون للطفل الكثير الحركة الذي يبلغ طوله ٨٠ سم حظ في أن يزيد طوله على ١٨٠ سم عند رشده . ويزداد طول الطفل بمعدل ١٧ سم في السنة وذلك قبل السنة الثانية ، في حين لا يزيد بمعدل الزيادة

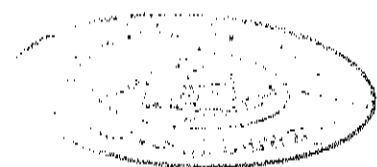


السنية بين الستين الثانية والخامسة على ٧ سم في العام . وتبطؤ زيادة الوزن أو تتوقف لفترة عندما يكون الطفل الكثير الحركة ثقيل الجسم ، الامر الذي قد يجعله يغدو مؤيلا نحيلًا دون أن يكتسب أي وزن خلال جانب من فترة ما قبل المدرسة .

تعد سيطرة الولد على أعضاء طرح النفايات وفق التواضعات الاجتماعية من أكثر أنواع النمو الحركي أهمية . المؤلف أن يسبق ضبط الامعاء وتدريبها نظيره في المثانة ، إذ أن من السهل على الأطفال التحكم في أمعائهم قبل تسكينهم من التحكم في مثانتهم ، خاصة في اثناء الليل . ويسيل أغلب الأطفال للاستجابة للتدريب على التحكم في الامعاء والمثانة حوالي السنة الثالثة ، على الرغم من قيام فروق فردية ترجع الى نضج العضلات التي تتحكم بعضوي الغائط والبول ، وإلى جنس الولد ، واتجاهات الوالدين منه . والغالب أن تسبق البنات الصبيان في السيطرة والتحكم بحركة طرد النفايات . ويسيل الصبيان ، خلافا للبنات ، لأن يطيلوا فترة تبليل فراشهم ، على الرغم من احتساب تعرض الفتيين خلال مرحلة ما قبل المدرسة لحوادث منازلة تذهب مؤقتًا بسهات السيطرة والتحكم .

يُدرَّب العديد من البنات وبعض الصبيان أنفسهم بطريق اخبار أهليهم عن وقت شعورهم بالحاجة الى الخروج للحمام ، ويتوقف العمر الذي يتدرَّب فيه الصغير على التحكم بعضلاته على زمن مبادرة الاهل له ، وتشددهم في متابعته ، وذلك بحسب تطلُّعهم الى الحمام في فترات منتظمة أو كلما أحسوا بحاجته لفعل ذلك . ولا بد أن يعاني الأطفال : الذين يسترون بتبليل فراشهم أو توسيخ ثيابهم حتى الطفولة المتوسطة . من تأخر نمو الجهاز العضلي ومن مشاكل عاطفية ، أو من الاثنين معاً . ان على أهل هؤلاء استشارة المختصين من أطباء ونفسيين لمعرفة المشكلات العاطفية المسؤولة عن عجز الصغار عن السيطرة على عضلاتهم ومساعدتهم على حلها .

يتجلى نمو طفل ما قبل المدرسة في مجالات أخرى أيضا ، إذ يستطيع الأطفال جميعهم اطعام أنفسهم في نهاية السنة الثانية واستخدام الشوكة والسكين بدرجة من الكفاءة . أما استخدام السكين في القطع ودهن الخبزة بالزبدة فيتأخر لعدد من السنوات . وتسكن ابن الثالثة من خلع ملابسه ، كما تسكن ابن الرابعة من لبس



ثيابه بنفسه جزئيا وذلك بتبكيل ازرارده * ولما كان استخدام الشوكة والسكين والملعقة يتم بتواضع اجتماعي محدد ، وجب ألا يبدأ به الا بعد أن يكون الطفل قد امتلك القدرة الحركية الملائمة ، وذلك حوالي السنة السادسة أو السابعة *

تعد فعاليات الأرجحة والتسلق وقذف الكرة أهم الانجازات الحركية لفترة ما قبل المدرسة ، ويستطيع معظم أبناء الثالثة اجتياز خط مستقيم ، غير أن التوازن في اجتياز الدائرة يتأخر سنوات عن ذلك التاريخ ، ولا يقوى الاطفال على الوقوف على قدم واحدة الا في السنة الخامسة * وتتفوق البنات على الصبيان في الفعالية المذكورة ؛ اذ يستطعن احتمال الوقوف على قدم واحدة لفترة أطول من الصبيان * ويبدى نشاط الاطفال في التوازن على اللوح الخشبي تقدما عاديا خلال النمو * وتقتصر قدرة أبناء الثانية على مجرد الوقوف على اللوح ، خلافا لابناء الثالثة فانهم يمشون على اللوح الخشبي بمناوبة القدمين ، أما أبناء الرابعة والنصف فانهم يمشون عليه بسرعة ودونما تردد *

يتضمن التسلق تقدما نمائيا عاديا يشمل ، عوامل حركية واخرى عاطفية * وأهم المشكلات العاطفية المرتبطة بتسلق السلالم والاشجار هي الخوف من السقوط * يظهر التسلق في زحف الرضيع الصاعد للسلم * وما أن يبدأ الطفل بالمشي حتى يحاول تسلق السلالم دون أن يناوب قدميه ، وتبدأ مناوبة القدمين في السنة الرابعة والنصف * الغالب ألا يحاول الاطفال نزول السلالم بمفردهم * ولا يختلف تقدم الاطفال في قذف الاشياء عن تطورهم في تسلق السلالم *

يعكس اللعب نضج المهارات الحركية لدى اطفال ما قبل المدرسة * اذ يحاول الصغار في الملعب ، تسلق المنحدرات الصغيرة وهبوطها ، والجلوس على الاراجيح وترك انفسهم لأن يدفعوا * ان بإمكان اطفال ما قبل المدرسة استخدام عدد متباين من وسائل اللعب المكشوف مثل مقافز النابا ، والزحافات وغيرها * ويشيع ركوب الدراجات الثلاثية العجلات بين أبناء الثالثة الذين يستطيعون تنسيق توجيه المقود وتحريك المدوس ، أما ركوب الدراجة المزودة العجلات فيتأخر حتى نهاية الخامسة تقريبا *

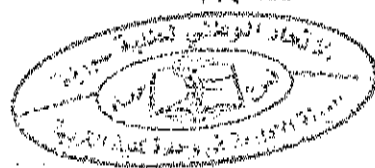


يستطيع أطفال ما قبل المدرسة ، في مجال اللعب بالادوات الصغيرة امسك الفراشي ، ودهن الخطوط والدوائر ، وقطع الورق والساقه ، والتلوين بالرصاص . وما أن يقوى هؤلاء على استخدام القلم حتى يمارسوا عمليات الرسم التلقائي الذي يبدي تقدما سنيا مضطردا . يبدأ الرسم بالخربشة البسيطة ، ويمر بمرحلة الخربشة التقليدية التي يمكن وصفها بالتالي : « يضع ابن الرابعة ثلاث بقع من الدهان على الورقة ويصبح بالراشد تعال أنظر عصفور الغابة الوحشي الكبير » . يرسم الاطفال الاشياء التي ترمز الى الحوادث والاشياء الاخرى والافكار . وقد يكون الرسم أحيانا حافلة كبيرة حمراء وأحيانا أخرى أم الطفل .

ثم تأتي مرحلة الخربشة الموجهة حيث يطلق الاطفال خربشاتهم الموجهة المرغوبة سواء أكانت عمودية أم دائرية وتتمثل أغلب رسوم أبناء الرابعة حتى السابعة بتخطيط قبلي يحاولون فيه تمثيل شيء يروونه . والعادة أن يبدأ الطفل برسم الرأس ثم العين والاذن والفم دون أن يتقيد ، بالضرورة ، بالاماكن العادية لتلك الاعضاء . ويحاول الصغار في المرحلة التخطيطية التي تظهر في السنة الخامسة تمثيل الشكل البشري كله ، الذي هو أنفسهم أو أمهم أو أبوهم . وعلى الامل ، لتشجيع نمو تلك المهارات الحركية ، توفير الاقلام والاصابع والمكان الملثم ، والقماش ، وعليهم أيضا الامتناع عن سؤال الولد رسم ما يريدون رسمه هم ، والالاحاح على سؤاله ماذا رسم .

لا بد من الاشارة الى استخدام فعاليات لعب طفل ما قبل المدرسة لاغراض اجتماعية عملية ، وذلك شأن المهارات المكتسبة كلها في تلك المرحلة . وتهدف فعالية طفل ما قبل المدرسة ، اضافة الى عرض نشاطية الرضيع المتمثلة بتنمية المهارات الآلية والتناسق الحركي ، الى تحقيق هدف أعم يتصل بالبعد الاجتماعي الموجه صوب تحقيق التفاعل التبادلي التكيفي . ويمكن للعب أن يكون كل شيء أو بعضه : أي للتسلية ، أو للتعبير عن الذات ، أو لتحقيق التكيف الاجتماعي .

وعلى الرغم من اتفاق علماء النفس حول التفاصيل الوصفية للنمو الحركي كما تظهر في الفعالية الذاتية للفرد ، والحركة ، واللعب ، فانهم يختلفون في الرأي بصدد كيفية اكتساب الفرد لانساط الفعل تلك . يدعي بعض الباحثين أن الاولاد ينمون

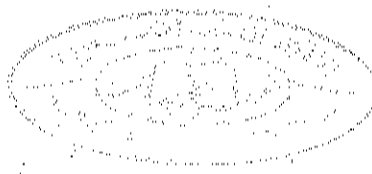


أنماط الحركة الماهرة بمؤونة فعالية ، « فرز المعلومات » فيكتسب الطفل حركة ما ، مثل التوازن فوق اللوح الخشبي بالمحاولة وتصحيحها ، في اطار التلقين الذي يتلقاه عبر قديمه . وتعدو المهارات في المرحلة الاخيرة ، بما لهذه النظرة ، أكثر اقتصادية وأقل تنوعا من مهارات المرحلة الاولى . غير أن باحثين آخرين يؤكدون أن اكتساب أنماط الفعل الماهر يرجع الى المهمة الحركية ذاتها رجوعه الى ظاهرة فرز المعلومات فيجعل الطفل من استجابة معيارية يقيّمها مثيرا محمدا ، يمسد الى تعديله لتمثل المواقف الجديدة . فقد يجرب الطفل على لوح التوازن ، خطوات مشابه ذاتها ، التي اعتادها في مشيته العادية على الارض لكنه يريد من سيطرته وتوجيهه استجابة للمشيرات الجديدة في الموقف الجديد . وتقرّح نظرية « المعيار المقام » أن الطفل يقيم تخطيطات معيارية لمختلف أنماط المهارات الحركية وأن المهارات الجديدة تكتسب بتعديل المهارات القديمة .

وهناك نظرية ثالثة تقرن فعل اكتساب المهارات بالنمو الادراكي عامة ، واللغوي خاصة . فقد وصف الباحثون في احدى الدراسات ثلاثة اتجاهات للنمو اللغوي هي التعدد والتنوع والحمل الوظيفي .

هكذا يتعدد النمو اللغوي من الناحية التصنيفية بحيث يعد الطفل الجمال والبنغال والغنم حيوانات . ويتضمن كلام الطفل الكثير من المقاطع التي تشمل بوجود أشباه جمل فرعية في الجملة وزيادة العمر يحدث تنوع في الدور الوظيفي للمحديث اذ تخدم الجملة الواحدة أكثر من وظيفة في العبارة الواحدة . ولقد صمم الباحثون ألعابا تساعد على اختيار الاصناف ، والمقاطع ، وتنوع الدور ، وعرضوها على أطفال من مختلف الاعمار ، فوجدوا ، في المهمة التي أبداعوها ، أن اللعب مشى بذات الاتجاه الملاحظ في تطور اللغة ، مما سمح لهم بالقول إن النمو الحركي ينبع خط النمو اللغوي للطفل نفسه ، أو العكس .

ومن المفيد التأكيد على أن النظريات الثلاث لا تتعارض فيما بينها ، بل ، وعلى النقيض من ذلك ، تتكامل بصورة ما . الا أن تلك النظريات لم تكتمل بعد ، وما زال يعوزها أن تجمع الكثير من البيانات الداعمة أو المعارضة . وكل ما تقوله النظريات ، في هذه المرحلة ، هو أن المهارات الحركية انجاز معقد ينمو بصورة



تدريبية ، وأنه يتبع الخطوط العامة نفسها التي يتبعها اكتساب الافكار المنطقية واللغة .

النمو العقلي :

يكون النمو العقلي لطفل مرحلة ما قبل المدرسة جليا شأن النمو العضوي والحركي خلال الرضاعة . وينمي الاولاد في تلك الفترة ما يدعى بالذكاء العام ، وتقيسة الروائر المعيرة المشابهة لادوات روز الاطفال الكبار والراشدين . وتتكون في هذه المرحلة العمليات المعرفية المتنوعة كالادراك والذاكرة والتعلم وحل المشكلات واللغة . ويتسع ادراك الطفل للعالم ويتعمق بسبب اشتداد حدة قوته العقلية اذا ما قورن الامر بذكاء الرضيع . انا سنتناول فيما تبقى من الفصل التغيرات الخارقة للقوى العقلية .

تقويم الذكاء :

صممت روائر الذكاء في الاصل ، لاطفال ما قبل المدرسة واطفال المدرسة ، فعمكت أنماط القابليات التي يديها هؤلاء الاطفال في التكيف للمواقف الجديدة . وقد تضمنت بعض الروائر الفرعية في مقياس « ستانفورد - بينه » بعض القابليات التي يتوقع أن يمتلكها الاطفال بين السنتين الثانية والخامسة . وتهدف تلك الروائر الى قياس التناسق الحركي الادراكي فيسأل الاولاد في اللوح ذي الثقوب الثلاثة وضع مربع ومثلث ودائرة كل في ثقبه المناسب ، ويسألون في رائر آخر ، بناء قلعة من المكعبات . وتتطلب الروائر اللفظية من الصغار التعرف على الاشياء بالاسم . وتسألهم روائر أخرى التعرف على صور الاشياء العامة . ويدفع رائر آخر ، بعد فترة من الانتظار ، الاولاد لايجاد شيء خبيء تحت واحد من ثلاثة أشياء ، الامر الذي يجعله أداة لاختبار قدرة الصغار على التذكر .

افترض « بينه » ، لدى تصحيحه رائرته للذكاء ، أن الشخص يمكن أن يعد متوسطا ان استطاع أداء ما يستطيع أبناء سنه أدائه . وهكذا صمم الرائر أصلا ليكون مقياسا نسبيا ولم يصمم ليكون مقياسا عضويا . وتوضع بنود الروائر في مستويات خاصة من العمر طبقا لعدد الاولاد في العينة التعبيرية الذين أصابوا اجابة كل بند . ففي رائر بينه استطاع خمسون بالمائة من أبناء الثانية اصابة اجابة اللوحة



ذات الثقب الثلاثة وعجز أبناء السنة الأولى عن إصابة اجابة اللوحة المذكورة ،
خلافًا لأبناء الثالثة الذين حققوا إصابة كاملة للمشكلة ، الامر الذي دفع الباحث
لعد الرايز معيارا للسنة الثانية .

هناك على العموم ستة روائز لكل مستوى سني ، والاجابة عن أي منها تكسب
الطفل شهرين من المقابل الزمني . وعادة يبدأ الفاحص بمستوى سني دون المستوى
الذي يعتقد أن الطفل سيصيب اجابة كل بنوده وهذا ما يسمى بالعمر الاساسي .
فمثلا يعطى ابن الرابعة روائز مستوى السنة الثالثة كلها . فان أصاب اجابة كل بند
من ذلك الرايز أعطي آليا مقابلا سنيا للسنوات السابقة كلها . ويستمر الـروز حتى
ينشل الطفل في بنود الرايز كلها لعمر معين ، وهو ما يسمى بالعمر السقف . وتتكون
نقطة الطفل من نقطة العمر الاساسي مضافا اليها عدد الأشهر المكتسبة بعدها .
وتشكل النقطة الكلية المكتسبة العمر العقلي للطفل .

لم يرق العمر العقلي الذي وضعه بينه للإشارة الى المستوى العقلي
للمبحوث ، الباحثين الآخريين فطلبوا أداة قياس يمكن التمييز فيها عن ذكاء الطفل
في اطار ذكاء الآخرين . فقدم عالم النفس الألماني شتاينر مفهوم معامل الذكاء
الذي حدد بالآتي :

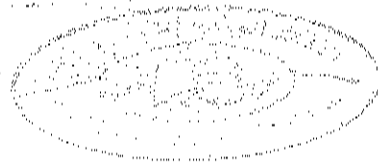
$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي (ع.ع)}}{\text{العمر الزمني (ع.ز)}} \times 100$$

مثب ، للإيضاح ، أن طفلا بعمر زمني قدره أربع سنوات وشهران قد حصل
على عمر عقلي بلغ خمس سنوات ، فيكون معامل ذكائه :

$$مذ = \frac{60}{50} \times 100 = 120$$

ويبلغ معامل ذكاء طفل بعمر زمني قدره ٧ سنوات و ٦ أشهر وبـعمر عقلي
قدره ٥ سنوات و ٣ أشهر :

$$مذ = \frac{73}{69} \times 100 = 105$$



ان متوسط معامل الذكاء الاحصائي للسكان في هذا النوع من القياس هو المائة. وتعدو النقط فوق المتوسط وتحتة أقل تكرارا بمدى ابتعادها عن المتوسط*.

عمد « فكسلر » الى ايجاد طريقة لقياس الذكاء تختلف كلياً عن منهج بينه وذلك بالتخلي كلياً عن مفهوم العمر العقلي واستخدام مقياس نقطي للذكاء .
وخلافاً لبينه الذي ينقط الشخص بالاشهر والسنين ، يعمد فكسلر الى قياس مجوئه بالنقط ثم يحولها لمعاملات ذكاء . تعطي روائز فكسلر للراشدين والاطفال بمن فيهم اطفال ما قبل المدرسة ثلاثة معاملات ذكاء : الاول لفظي والثاني عملي والثالث كلي .

يمكن لأمثلة من روائز فكسلر الحديث لاطفال ما قبل المدرسة أن تساعد على ايضاح القابليات التي تختبرها المقاييس العملية والنظرية . يقوم أحد الروائز النوعية على المعلومات العامة ويشمل أسئلة مثل « كم أذا لك ؟ » « ماذا يعيش في الماء ؟ » ويتكون روائز لفظي آخر من المفردات التي يسأل الطفل عن تعريفها . يبدأ الروائز بكلمة جذاء وسكين ، ثم ينتقل الى المفردات الأكثر صعوبة مثل مجهر ومقامر . ويسأل أحد الروائز العملية الاطفال عن المقوم الناقص لشيء مألوف مثل سن مشط مكسورة . ويتطلب روائز عملي ثان تصميم شكل باستخدام المكعبات . وتجدر الاشارة هنا الى أنه على الرغم من استخدام روائز بينه وفكسلر بنودا واجراءات روز وطرائق تنقيط متباينة فانها تترابط فيما بينها بمقدار ٠.٧٥ . وهذا أمر يدل على أن الرائزين يقيسان قدرة عامة أو ذكاء عاما اضافة لقياسها قابليات خاصة تتطلبها مختلف بنود الروائز العقلية . وان نحن سألنا عن السبب الذي يجعل روز اطفال المدرسة وما قبلها أكثر صدقا وثباتا من روز الرضع ، وجدنا أن صفار الاطفال ، وخلافا للرضع ، يمتلكون قابليات لفظية تسهل استجابتهم للتعليمات واجابتهم عن البنود . ثم أن أولئك الاولاد أكثر اجتماعية واقدر اتصالا وأقل تركزا حول اهتماماتهم الخاصة من أندادهم الرضع . لكن روز الاطفال يتطلب مهارة خارقة لان على هؤلاء أن يشعروا بالراحة والرضى من الراشد كي يتمكنوا

(١) للتوسع في موضوع الذكاء ومعامله راجع الفصل الثاني عشر من كتاب الاستاذ الدكتور فاخر عاقل (علم النفس) - الطبعة الثالثة ، بيروت ١٩٧٢ .



من انجاز ما يطلب اليهم . وقد أشارت إحدى الدراسات الى العلاقة بين شعور
الطفل بالراحة وبين انجازه في الرائد . وأكد الباحثون بأن واقعة فقر انجاز الاطفال
المحيطين في روائز الذكاء يرجع لموامل دافعية مثبطة وليس لانخفاض القدرة
العقلية . تشمل تلك الموامل الشك بالرائد الغريب وعدم الرغبة في أن يبدو المرء
مصيبا لمجرد الصواب ، وركون المفحوص للرضى بمستويات تحصيل دنيا .

ولابد من الإشارة الى أنه لا يصح الاعتماد على معامل الذكاء وحده في تقويم
الناشئة . ومن المؤكد أن الذكاء المرتفع ، على الرغم من فائدته الكبرى في المدرسة
والحياة ، وبالنسبة لمراحل النمو كافة ، غير كاف بحد ذاته ولا يضمن النجاح . فقد
يكون معامل الذكاء مرتفعا مع أن صاحبه فقير في السلوك الاجتماعي والعقلي وفي
الكثير من المهارات وأنماط الفعل الضرورية لمواجهة متطلبات الحياة . وكما تؤكد
فاء ايلغ ول . ايزر فإن معامل الذكاء المرتفع لا يضمن مهارة الانجاز الكاملة . ولا
شك أن العمل المدرسي يتطلب أكثر من معامل ذكاء مرتفع من أجل التكيف المناسب
مع المدرسة ومطالبها (ايلغ وايزر ، الترجمة العربية ١٩٦٩ ، ص ٢٨٧) .

من جهة ثانية تعرضت مقاييس الذكاء ونظرية القدرات العقلية بمجملها لهجوم
عنيف من قبل بعض علماء النفس الذين تحدوا معنى روائز الذكاء وقيمتها . يدعي
هؤلاء أن روائز الذكاء لا تقيس الذكاء الاصلي بل تقيس مجموعة محدودة من
الكفاءات التي تتعلمها الطبقة المتوسطة . وتشمل تلك الكفاءات المهارات اللفظية
والاتجاه من التحصيل ، وأساليب واجابة الرائد وغيرها . وبما أن تلك المهارات
تكون مكتسبة وليست جزءا من المعطى الاصلي للطفل ، فإن ابن الطبقة المتوسطة
والعليا يكون في وضع محاباة وتحيز خلافا لوضع ابن الطبقة الدنيا الذي يتصف
وضعه ابان الرور العقلي بالتحيز الظالم . وهذا ما يفسر السبب الذي يجعل أبناء
الطبقة المتوسطة يحصلون بانتظام على نقاط ارفع من نظيرتها لدى أبناء الطبقات
الدنيا .

ان علماء النفس السوفييت يؤيدون وجهة النظر السابقة تأييدا مطلقا . ويؤكد
ب . م . تبلوف ونس . ليتس في هذا الصدد أن المعايير العنصرية والانحرافات
الفردية عن هذه المعايير تتحدد بالروائز التي ترتبط بنتائجها بدرجة هائلة بالوسط



الاجتماعي الذي ينشأ فيه الاطفال ، وبما يتوفر لهم من عوامل التعليم والتعلم . ومن هنا فان لابتداء الطبقات العليا في روائز الذكاء فرصا أكبر للنجاح من أبناء الطبقات الدنيا . ويرأي ل. س فيجوتسكي (Vygotsky) ^(١) فان معامل الذكاء الذي يصف ، بدرجة ما ، القابليات الفردية للطفل يظل دائما موضع شك . فقد يخفق الطفل على سبيل المثال ، في حل مسألة من المسائل أو بند من بنود الاختبار لا لأنه متخلف بالفعل ، بل لانه لم يكتسب ببساطة خبرة أو معرفة بهذه الناحية . اضافة الى ذلك تعول روائز الذكاء على الانتاج النهائي للنشاط العقلي دون أن تعير اهتماما لكيفية تشكل هذا النشاط وصورته . وليس المهم برأي علماء النفس السوفييت أن نحدد انجاز الطفل في لحظة محددة فحسب (كما هو الحال عند استخدام الروايز العقلية) ، بل المهم تتبع مسار النمو من أجل تحقيق التحكم الامثل بعملية النمو وهكذا فان تقديرات الاطفال عن طريق روائز الذكاء يجب أن تدحض ليس فقط لان هذه الروايز تؤدي الى ترسيخ التمايز الطبقي في المجتمع بل ولاعتبارات علمية بحتة .

النمو الإدراكي :

يشمل النمو الادراكي العمليات التي يتم بوساطتها اكتساب المعلومات التي تصلنا عبر الحواس . ويتحدد النمو الادراكي بالمخطط الادراكي العام الذي يتأسس في أثناء سنوات ما قبل المدرسة وينمو على النحو التالي : يميل ادراك الطفل الصغير لان يسك باللامح الغالبة في المثير ويثبت عليها ، ويتحرر ادراك

(١) يعتبر فيجوتسكي (Vygotsky) (١٨٩٦ - ١٩٣٤) أحد الرواد المبرزين في تطور الفكر السيكولوجي العالمي ومؤسس علم النفس السوفييتي . فما أسهم به في علم النفس السوفييتي بالنظرية الاجتماعية التاريخية في تفسير نمو العمليات النفسية للإنسان ، وسعيه الى خلق نظرية سيكولوجية محددة من الوعي ، وما قام به من دراسات تجريبية متعمقة عن نمو المفاهيم لدى الاطفال ، ومعالجته باندراسته العلمية الخلاقة لقضية العلاقة المتبادلة بين التعلم والنمو العقلي للطفل تمثل الانجازات الخلاقة التي أرساها هذا العالم الشاب امام العلماء السوفييت في فترة التكوين الاولى لعلم النفس كعلم .

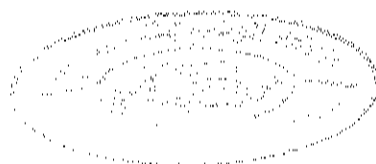


الطفل من اتكاليته المبكرة على الملامح الغالبة في المثير مع تدرجه في السن ونضج قدراته المكونة ، بحيث يستطيع استشفاف تركيبات المثير وتطبيقها ككل . يظهر هذا التغير في الوقت نفسه الذي ينمي فيه الاطفال عددا من المهارات الحركية .

ينجلي النمو الادراكي للطفل في واقعة تفضيله لمجموعات المثير المعقدة ، وازدياد قدرته على التعامل معها ومجابتها . ومن المثير عليه أن يشمل التعقيد والجدة اثنين من مميزات المثير التي تجبر سلوك الاستطلاع من جانب الطفل . ويمكن لنا أن نتوقع ، طبقا لهذا ، أن يصير الطفل أكثر تنبها للمثيرات المعقدة وأميل لتفضيلها على سواها بتدرجه في السن وازدياد قدرته على فهم تلك المثيرات ، وهذا ما يحدث بالفعل . فعندما تعرض على الاطفال مجموعة من الاشكال المتزايدة في التعقيد ويطلب اليهم رسمها من الذاكرة ، يميل كبار الاطفال الى اكتشاف الشكل الأكثر تعقيدا ، وذوي الجوانب المتعددة ، وتفضيله على سواه وذلك خلافا للاطفال الصغار .

والظاهرة الادراكية الأخرى التي تواكب نمو القدرة الادراكية للطفل ، هي التعميم عبر الانماط الحسية . وتتجلى تلك الظاهرة بمقارنة ما عاينه الطفل في حاسة ما ، بما عاينه في حاسة أخرى . فقد يسأل الطفل أن يسلك وهو مغضض العينين شكلا ما ثم يتعرف عليه بعد تمثيله أمام بصره . وقد أكدت الدراسات أن التعميم عبر الانماط الحسية ينمو مع تصاعد النشء في العمر . ففي إحدى الدراسات سئل أبناء الرابعة والخامسة رسم نغم موسيقي سمعي عرض عليهم فحجز الصغار عن عزل السلاسل الزمنية عن المكانية . وما أن بلغ الاطفال السنة السابعة من العمر حتى أجادوا التمثيل المكاني للسلاسل الزمنية دون أن يحاولوا تقليد الملامح المضموية للصوت .

ومن جهة ثانية ، تشير الدراسات ، في مجال تعميم النمط الحسي ، الى أن الادراك لا ينمو في عزلة عن الظواهر النفسية الأخرى مثل الدافعية وسواها ، بل انه ينمو متفاعلا مع تلك الظواهر ، وللدلالة على ذلك هب أنك طلبت الى أبناء الرابعة حتى الثامنة رسم صور القديس سانتا كلود ، دوريا قبل عطلة الميلاد وبعد



اسبوعين منه ، فانك ستلاحظ أن صور القديس المذكور تكبر كلما قرب الميلاد وتصغر بإشراف العطلة على الانتهاء .

ويرتبط النمو الادراكي بنظيره اللغوي ، فيساعد ترداد أبناء الرابعة لاسماء الاشكال على تذكر تلك الاشكال أكثر مما لو سمعوا شخصا آخر يردد تلك الاسماء . ثم ان سماع الآخر يردد اسماء الاشياء يساعد الاطفال على تذكر الاشياء أكثر مما لو لم يسمعوها فقط . ولقد تبين أن اللغة أهميتها في مساعدة أبناء الرابعة على التمييز الادراكي لعجزهم عن التركيز الانتقائي في تلك السن . فاللغة تساعد الاطفال على انتقاء الجوانب الهامة من مشر معقد ، واهمال الجوانب الثانوية من ذاك المشير . ومن الواجب هنا أن نلاحظ أن تأنيب الوالدين للصبى والمتمثل بقولهم : « أنظر ما تفعل » يجب أن يتخصص حتى يصبح مجديا . ومن الافضل للوالد في هذه الحالة أن يقول للولد : « راقب حافة كأسك عندما تصب العصير » .

الذاكرة :

إلى أية درجة من الصحة والجودة يستطيع الاطفال تذكر ما يسمعون أو يرون ؟ ليس هذا بالسؤال السهل ، اذ يتوقف الامر على طبيعة المادة المتذكرة أهى لفظية أم تصويرية ، وعلى ما يقصده السؤال من تذكر طويل المدى أم قصيره ، وعلى المستوى النمائي للطفل ، وخاصة في القدرات الادراكية . ومن الافضل اذا كان على الطفل أن يتذكر شيئا ما ، عرض ذلك الشيء أو اسمه ، أو الشيء واسمه على الطفل . ولابد هنا من التساؤل عن طبيعة النشاط التذكري للطفل ، فقد تكون ذاكرته بصرية أو سمعية أو بصرية أو من بعض أنماط حسية أخرى . وعلى العموم ، يميل اطفال ما قبل المدرسة الى تذكر صور الاشياء بشكل أفضل بكثير من تذكرهم لاسمائها . لقد تذكر أبناء الرابعة في احدى الدراسات ٩٣٪ من الاشكال الستة عشر التي عرضت عليهم ولم يتذكروا سوى ٧١٪ من بنود لفظية عرضت عليهم بالشروط التجريبية ذاتها . غير ان من الضروري ان نلاحظ أن المبحوثين كانوا يحاولون تسمية الاشياء التي عرضت عليهم ، الامر الذي قد يدفعنا الى الشك بتعاون الشيء مع اسمه على مساعدة الصغار على التذكر .



كانت مواد التجارب المذكورة صورا ومفردات لا رابط بينها . فماذا يحدث لو عقدت المادة المطلوب تذكرها ؟ وهل يستطيع الصغار تذكر الأفكار المترابطة في مادة شرية أكثر من تذكرهم نظيرتها المفككة في المادة نفسها ؟ ان النتيجة واضحة . يستطيع أطفال ما قبل المدرسة تذكر الأفكار ذات السياق المترابط بضعان خصبة أكثر من قدرتهم على تذكر أفكار تعجز معانيها عن إقامة سياق ترابطي متماسك . ويشبه تذكر الصغار ، بهذا المعنى تذكر الاطفال الكبار والراشدين ، ويبقى الفارق بين الفئتين في عجز الصغار عن تذكر قدر مائل للاطفال الكبار والراشدين .

لا يمتلك الصغار في تذكرهم للقوائم المفردات ، والنثر ، وسلاسل الصور ، أساليب تذكرية ملائمة ، فالغالب أن يربط كبار الاطفال والراشدين العناصر الفردية لتذكر ما يصنف أهم منه ، الا أنه تعوز أطفال ما قبل المدرسة مهارات التصنيف والفرز والتعليم . فقد يصنفون كلبا وقطا معا ويهملون البقرة والبغل لان الكلب والقط يعضان ، والبغل يحمل البقرة تعطي الحايب . وتكتمل القدرة التصنيفية للاولاد بحلول عامهم السابع فيذكرون الأشياء في اطار أصنافها الأكثر عمومية . ولا يعني هذا ان القدرة التصنيفية تنمو بصورة مفاجئة بل ان لها جذورها النائية التدريجية المشتملة بساورات بدائية للاولاد الاصغر من السابعة . وقد لوحظ أن ابن الثالثة يستخدم مخططات مكانية وزمانية ولفظية أكثر من ابن الثانية . لذلك ، اذا ما سئل أبناء الثالثة والثانية أين خبأت اللعبة ؟ مال أبناء الثالثة للالتفات صوب المكان الذي خبئت فيه اللعبة أكثر من ميل أبناء الثانية له ذلك بصدد الذاكرة القصيرة المدى ، فماذا بشأن الذاكرة الطويلة المدى ؟

يروي بياجه واينهيدر نتائج شيرة للدهشة بصدد التذكر الطويل المدى ، فقد أنكر الباحثان أن يكون التذكر نسخا عن المعاناة وأنه خزن بسيط واستعادة للمخزون من الطبيعة نفسها . ان التذكر ، برأي بياجه ورفيقه ، فعالية نشيطة تخضع المعاناة الاولى لتحولات عديدة عميقة قبل أن تسترجعها . وما يتذكره الطفل لا يشابه الاصل المختزن . وفي الواقع لم تكن نتائج بياجه واينهيدر بجديفة اذ سبق لبارتليت وفرويد أن أوضحا أن المخزون المتذكر يتعرض للعديد من التحولات التلقائية . لقد أبان بارتليت ان القصص المتذكورة تتسق أو تتشبه في بعض



الجوانب ، وتستوى أو تتغير في جوانب أخرى فيغدو الجبل هضبة ، وخسة
الايام والتصف أسبوعا . ولاحظ فرويد بدوره ان الكثير مما تذكره مرضاه لم
يخرج عن كونه تخيلات مصطنعة أو مشاهد بناها اللا شعور لاختفاء الحوادث
المؤلة أو تسويتها وكل ما فعله بياحه ورفيقه هو اضافة البعد النمائي لفكرة
« بارتليت » وفرويد . فقد أظهر الباحثان ، في سلسلة من الدراسات ، ان تذكر
الاطفال للاشياء الكمية يتغير تلقائيا مع نمو القابليات العقلية اللازمة لفهم العلاقات
الكمية . عرض على أولاد الرابعة والخامسة والسادسة في إحدى الدراسات ،
مجموعة من ثماني عصي شكلت سلسلة بحجوم مرقمة . رتببت العصي من الأصغر
للكبر وسئل الأولاد أولا نسخ السلسلة ثم سئلوا رسمها من الذاكرة ، وذلك
مباشرة بعد رؤيتها ، وبعد أسبوع أو ستة أشهر من رؤيتهم لها . صعب على أبناء
الرابعة نسخ السلسلة وتذكرها بشكل دقيق ، وغالبا ما كانوا يرسمون زوجا من
العصي تكبر احداها الاخرى ، خلافا لابناء الخامسة والسادسة فقد كانوا أكثر
دقة واعطوا نسخا مطابقة للسلسلة . المذهل أن يبدي أبناء الرابعة تحسنا واضحا
في رسمهم السلسلة بعد ستة أشهر من رؤيتها على رسمهم لها بعد رؤيتها مباشرة
وذلك على الرغم من انهم لم يسألوا رسم السلسلة بين التاريخين وقد خلص بياحه
واينهلدر الى القول بأن التحولات قد حدثت نتيجة لنمو القدرة الادراكية لترتيب
عصي من حجوم مختلفة . ولقد دعم باحثون آخرون نتائج بياحه وزميله .
قدم بياحه واينهلدر دليلا جديدا على أن التذكر ظاهرة نشطة . وليس ضروريا
في ضوء نتائج بياحه ، الانسياق مع رأي فرويد وبارتليت ، القائل بأن للذاكرة
خاصة تشويحية ، اذ ان التذكر يتحسن مع الزمن . والمبدأ نفسه لا ينطبق على
حوادث الطفولة المبكرة اذ لا يتذكرها الراشد الا نادرا جدا . ولا يشمل هذا
النادر سوى حادث أو حادثين جزئيين مفككين وغائبين . ويرجع السبب في ذلك
الى غموض مفهومي الزمان والمكان عند الطفل . فالذكريات تخزن في اطارها
الزمني والمكاني كما يمثل الامر في سؤالنا اين كنت ليلة ١٠٠٠؟ ومفاهيم الصغار
عن المكان والزمان في غاية الغموض اذ انهم يعجزون عن اقامة اطار منهجي يسك
الذكريات . وهذا ما يجعلهم ، عندما يصبحون راشدين ، عاجزين عن تذكر
حوادث طفولتهم المبكرة .



تعلم التفريق :

بعد تعلم الطفل التعرف على هويات الأشياء المدركة وتمييزها بعضها من بعض أساسيا للنمو العقلي له ، اذ يشكل التمييز بين خواص الأشياء الخطوة الاولى في تعلم المفاهيم التي تعرف بأنها استجابات عامة لمثيرات مشابهة . وقد سبق أن أشرنا الى بعض جوانب التفريق في مناقشتنا للادراك ، وسوف نركز الشرح هنا على الجوانب التعليمية للتفريق .

تبين الدراسات أن تغيرا كبيرا في تعلم التفريق يحدث بين عمري الرابعة والسادسة . وفي إحدى التجارب على التحويل العكسي والتحويل الزائد البعد درب المبحوثون في المرحلة الاولى على التفريق عبر بعد واحد فقط كاللون وعلى احوال الفروق في البعد الآخر ، أي الشكل . وكان المبحوثون بعد أن يجيدوا التفريق بتعزيز الاجابة الصحيحة وعدم تعزيز الاجابة المغالطة يتعرضون لاحدى مشكلات التفريق . وفي المرحلة الثانية من التجربة عدلت الشروط ، وكان على المبحوثين التفريق عبر بعدي اللون والشكل على السواء . فأصبح اللون الابيض (الذي كان من قبل خاطئا) صوابا واللون الاسود (الذي كان من قبل صوابا) خاطئا ، كما جعل البعد الآخر ، وهو الشكل الذي كان من قبل زائدا متساويا . وقد أظهرت التجربة ان مصاعب صفار الاطفال والحيوانات في التحويل العكسي أكثر من نظيرتها في التحويل الزائد البعد ، خلافا لكبار الاطفال والراشدين الذين استعملوا التحويل العكسي على التحويل الزائد البعد . ويرجع السبب في ذلك ، كما يرى الباحثون ، الى ان التعلم التفريقي يعني بالنسبة للاطفال الصغار ، تعلم شيء ما حول مثير ما ، أما بالنسبة لكبار الاطفال والراشدين ، فانه يعني تعلم مفهوم أو استجابة وسيطة . فيتعلم الصغار أن (اسود) صواب وأن (ابيض) خطأ ، أما الكبار فيعدون (اللون) صوابا (والشكل) خطأ . وعلى الصغار في التحويل العكسي التخط على ميلهم للاستجابة (للاسود) ، خلافا للكبار والراشدين الذين ليس عليهم أن يغيروا استجاباتهم (للون) لكونه البعد الملائم وعلى التقيض من ذلك في التحويل الزائد البعد ، فليس على الصغار تفسير استجاباتهم السلبية

(للايض) اذ ان ثمة بعدا آخر قد أضيف . الا أن الكبار والراشدين يضطرون للاعتراف، بأن البعد الايجابي السابق قد تحول الآن سلبيا وبالعكس .

ان التعلم التفريقي بالنسبة لكبار الاطفال والراشدين يستلزم اذا تعلم مفهوم أو استجابة وسيطة (اللون والشكل في المثال السابق) وذلك بخلاف صغار الاطفال الذين يتعلمون « تفريق هذا الشيء عن ذلك بتأثير هذا المثير أو ذاك » . وليس من الضروري أن تكون الاستجابة الوسيطة التي تدل على انجاز كبار الاطفال والراشدين (الوسيط بتعبير يياجه) لفظية دائما . ويؤكد يياجه أن تخلف صغار الاطفال في التفريق قد يرجع الى نقص في القدرة على استخدام الوسيط أو الى النقص التوليدي . ففي موقف معين قد يعجز الفرد عن أداء الاجابة لعدم معرفته بمفهوم ما وهو نقص في القدرة على التوسط ، وفي موقف آخر قد يعجز عن أداء الاجابة لعدم ربطه للمفهوم بغيره من المفاهيم ، أي لا يفكر بالكلمة من حيث صلتها بالتعريف وهذا هو النقص التوليدي . وفي دراسة أخرى تسمى « تغيير الوضع » ، درب الاطفال على الاستجابة لأكثر من مثيرين ، مثل الدائرة الاكبر في زوج من الدوائر . وفي مرحلة الاختبار عوضت الدائرة الاصغر من الزوج الاصلي بدائرة أخرى أكبر من الاثنتين الاساسيتين فما هي الدائرة التي اختارها الطفل في هذه الحالة الدائرة الاصلية أم الدائرة الاكبر ؟ . وبصورة أدق ، هل تعلم الطفل الاستجابة خلال تعلم التفريق لمثير محدد أو للعلاقة بين المثيرات .

تتوقف الاجابة عن هذا السؤال جزئيا على المسافة بين المثير الذي استخدم في الاصل لتدريب الطفل والمثير المستخدم لاختباره . يقيم صغار الاطفال اختيارات علاققة عندما يكون المثير المقدم حديثا ، أي الدائرة ، أكبر كثيرا من المثير الاصلي لكن ، عندما لا يكون المثير المذكور أكبر كثيرا من المثير الاصلي فانهم يختارون المثير الاصلي ولا يعودون يستجيبون على أساس علائقي . يبدو اذا انه في حالة تحول موضعي كبير ، تقوم الحاجة الى وسيط رمزي مشابه لنظيره في التحول العكسي . ومن الممكن التأكيد على أن في مقدور أبناء الثالثة اختيارات ذات فروق ضخمة ان هم دربوا على الاستجابة للمثيرات العلائقية . غير ان تدريب الصغار على الاستجابات اللفظية للعلاقات ليس كافيا . والوسيط

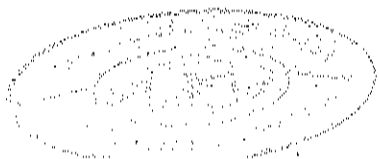


اللفظي يستدعي أكثر من مجرد القدرة على قول الكلمة أو ترادفها ويتطلب غالباً قدرة توليدية تعوز أبناء ما قبل المدرسة .

سلوك المحافظة :

انخذ بياجه منهجاً نمائياً لدراسة التعليم الانساني ، فحاول تتبع نمو التفكير لدى الاطفال من الرضاعة للمراهقة . يعتقد بياجه ان الطفل يتعرف على العالم من حوله بالاخضاع التصاعدي للادراك لسلطان العقل ، وهو ما يميز سير العلم عموماً . فليست كروية الارض بأمر واضح في ذاته ، بل لابد من استنتاجها من بعض الامارات مثل ظلال الارض على القمر واختفاء المراكب عبر الأفق . ولقد استغرقت البشرية آلاف السنين للتغلب على انطباعاتها الادراكية بصدد انبساطية الارض ودوران الشمس حولها .

ولمعرفة ما يخضع من عالم الطفل للادراك وما يخضع منه للمنطق ، صمم بياجه بعض مهمات المحافظة حيث يجابه الطفل بسوق تتعارض فيه الاحكام الادراكية والمنطقية . وتعاون بياجه مع رفاقه لتصميم مهام حفظ متباينة لعدد من المفاهيم تشمل العدد ، والمكان ، والزمان ، والكمية ، والحركة ، والسرعة ، وعلى العموم لم يبد أغلب اطفال ما دون السابعة أي ميل لسلوك المحافظة في أي من المجالات السابقة . ويعتقد الباحث أن اطفال ما قبل المدرسة تعوزهم القدرة العقلية أي قدرات التفكير ، للتغلب على الاوهام التي تتجسد في الادراك . وبعبارة أخرى ، فإن ما يسيطر على تفكير الطفل في المرحلة الاولى من نموه هو معطيات الادراك الحسي التي لا تدع له فرصة تأويلها أو التفكير فيها ، ولذلك فإن الطفل يدرك الموجودات كما تبدو له ظاهرياً . ولكي يصل الطفل الى أحكام صحيحة على الاشياء المدركة لابد له من أن يصل الى مفهوم المحافظة (الثبات) ، ذلك المفهوم الذي يسمح له بادراك الموجودات على أساس من التصنيف والتنظيم والتفهم لخصائص الاشياء والكميات (الغزي ١٩٧٦ ، ص ٥٢) . ولقد كررت تجارب بياجه في أرجاء مختلفة من العالم وأعطت نتائج مذهلة . ومن طرف آخر ادعى بعض الباحثين أن لصغار الاطفال قدرة أكثر مما اعترف لهم به بياجه .



ثمة مشكلتان جذبتا الانتباه خاصة وهما : الاستدلال التحويلي ومفهوم الطفل الصغير عن العدد . يعرض بياحه على الاطفال ابريقين مليئين بالقدر نفسه من عصير البرتقال ، الى جانب ابريق ثالث فارغ طويل وضيق . ويسأل الطفل عما اذا احتوى الابريقان القدر نفسه من الشراب . وما ان يقتنع الطفل بتساوي الشراب في الابريقين ، حتى يعتمد الباحث الى صب أحد الابريقين في الابريق الرفيع الطويل ويسأل الطفل اذا كان الابريق الثالث يضم كمية الشراب نفسها التي يضمها الابريق الاول . يتوهم الطفل ان في الابريق الثالث شرابا أكثر مما في الاول . وعلى الطفل ، للتغلب على وهمه ، أن يستخدم المنطق ويؤكد تساوي الكيتين . وهكذا تعطي اجابة الطفل المتمثلة بتساوي الكمية دليلا على ان الطفل قد تطور واكتسب مفهوم الثبات . أما الاجابة المتمثلة بزيادة احدى الكيتين على الاخرى فتدل على تباطؤ نمو الطفل في مفهوم الثبات (بيرد ، الترجمة العربية ١٩٧٦) .

الاستدلالات التحويلية :

افرض أنك أريت طفلا عصوين من طولين مختلفين ، وأن العصا الاولى كانت أكبر من الثانية ، وانك سألت أي العصوين أطول من الاخرى . ثم افرض أنك أريت الطفل عصوين الاولى من الزوج السابق والاخرى جديدة ، وسألت أيهما أطول . أخيرا هب أنك سألت الطفل دون أن تسمح له بمقارنة العصي مباشرة ، أي العصوين أطول من الاخرى ، الاولى أم الثانية ، تكون العصا الاولى أكبر من الثانية والثانية أكبر من الثالثة ، فان خلاص الطفل الى التأكيد بأن الاولى أكبر من الثالثة يقال انه أجرى استدلالا تحويليا . لقد ادعى بياحه ان صغار الاطفال استدلالا تحويليا . لقد ادعى بياحه ان صغار الاطفال دون الخامسة أو السادسة لا يقيمون استدلالا تحويلية ولقد دعم باحثون آخرون ، ومن مشارب معارضة لمشرب بياحه ، رأي الأخير . الا انه وفي السنوات العشر الماضية أكد باحثون آخرون أن أبناء الثالثة أو الرابعة يستطيعون ايضا اجراء الاستدلالات التحويلية وانهم اكثر كفاءة في الادراكية المنطقية مما تصوره بياحه .

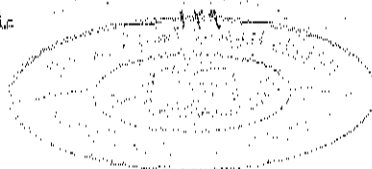
يأتي الدليل بصدد الاحكام التحويلية للأطفال ما قبل المدرسة من دراسات درب فيها الاطفال على مقارنة الأزواج المختلفة من العصي قبل استدلالهم . علّم الاطفال في احدى الدراسات أن آ أكبر من ب ، وب أكبر من ج ، وج أكبر من



د ، ود أكبر من هـ ، وذلك باستخدام عدد من العصي بألوان مختلفة * وكانت أطوال العصي كالآتي أ = ٧ سم ، ب = ٦ سم ، ج = ٥ سم ، د = ٤ سم ، هـ = ٣ سم * وكانت الألوان بالتالي : أزرق ، أحمر ، أخضر ، أصفر ، أبيض * واستخدمت في الدراسة قطعة من الخشب مشقوبة بأعماق متباينة ، بحيث لا ترتفع أي من العصوين المثبتين باللوحه عن ١٥ سم * وسأل الأولاد عن أي العصوين أطول من الأخرى وذلك عندما تكونان مثبتتين الى اللوحه ثم عرض عليهم الطول الفعلي للعصوين بأزاحتها من اللوحه * وهكذا تعلم الصغار التعرف على مختلف الأطوال بوساطة اللون ، كما تعلموا تلك المقارنات بسهولة * وطلب الى الأولاد في الروز مقارنة العصا «ب» بالعصا «د» عندما كانتا في اللوحه * فأصاب أكثر من ٧٥٪ من أبناء الرابعة الاجابة ولقد أكد باحثون آخرون تلك النتائج * أيمن لصغار الأطفال أن يسلموا انفسهم للتدرب على اقامة الاستدلالات التحويلية ؟ انه لمن الممكن ان يكون الأطفال خلال التدريب قد أقرطوا في تعلم حجم العصي التي ربط كل منها بلون معين * ويمكن أن يكونوا قد أقاموا صوراً عقلية للعصي أثناء التدريب ومن ثم راجعوا الصور العقلية في رؤوسهم عندما سألوا مقارنة «ب» و «د» * ان كان الامر كذلك ، فمن الأرجح الا يكون الصغار قد صنعوا الاجابة الصحيحة بوساطة التفكير التحويلي بل بوساطة التخيل العقلي ، وهكذا ، يبقى من غير الواضح ما اذا كان بإمكان أطفال ما قبل المدرسة التدرب على اقامة الاستدلالات التحويلية ، الا انه لا يمكن لأغلب صغار الأطفال استخدام مثل تلك الاستدلالات بصورة تلقائية *

ثبات العدد :

هدف يباحه في واحدة من تجاربه الى دراسة مفهوم الطفل عن العدد وثباته * عرض على الطفل صف من ستة أقراص بلاستيكية وسئل ان يأخذ العدد نفسه من كومة من الاقراص بجانبه ، وان يقيم صفاً مماثلاً * تميزت الاستجابة بتصاعد نمائي عادي مرتبط بالسن * فقد قلد أبناء الرابعة التوضيح المكاني للعناصر المصفوفة وتجاهلوا الطول ، فطال صفهم وتضمن عدداً كبيراً من الاقراص ، أو قلدوا الطول وتجاهلوا التوضيح المكاني أحياناً ، أي أنهم فضلوا عدداً كبيراً من الاقراص * أما



أبناء الخامسة والسادسة فقد قلدوا المثال آخذين بعين الاعتبار طول الخط والتوضع المكاني .

يعتقد بياجيه ان الطفل يملك احساسا حقيقيا بالعدد فقط ان هو تغلب على الوهم الادراكي للعدد وذلك بمعونة التفكير المنطقي . ويرى الباحث أن التفكير المنطقي ينمو لدى الطفل بفضل استيعاب الافعال العقلية ، هذه الافعال التي تشكل في اطار منظومة متكاملة كما هو الحال في العمليات الحسابية التي تتميز بعكسيتها . فالمجموع $6 + 6 = 12$ يعكس بالتالي الى $12 - 6 = 6$ والضرب والقسمة شأن الجمع والطرح ، يخضعان للعكس أيضا . وتسمح «عكسية» العمليات العقلية للطفل بالرجوع الى نقطة البدء في تجربة الثبات فيعرف بأن تحولات بعشرة الاقراص تقبل العكس ، بحيث يبقى عدد الاقراص كما هو .

وتحدث بعض الدراسات تفسيرات بياجيه لنمو العدد . وقد استخدم الباحث اجراء يختلف عن نظيره لدى بياجيه ، فلم يمثل أي تحول للولاد ، وانقص عدد العناصر المستخدمة ، كما جعله مختلفا أحيانا . غير أن إعادة التجربة بإضافة الفئات الضابطة الثلاثة ، لم توصل الى نتائج مشابهة ، ثم ان فئة ثالثة من الباحثين أكدت أن الاطفال الصغار لا يفهمون العبارات «نفس» «أكثر» بالطريقة ذاتها التي يفهمها أبناء الرابعة أو الخامسة . فمن الواضح اذا أن تجارب الثبات ما زالت تعاني الكثير من المشكلات الطرائقية .

يرجع بعض الخلاف حول ما اذا كان لصغار الاطفال مفهوم واضح عن العدد الى الفشل في الاعتراف بوجود مستويات مختلفة من المفاهيم . لانياء الثالثة والرابعة مفهوم اجمالي للعدد بحيث يحكمون على العدد أو الكم في اطار «الجمع» الادراكي وليس في اطار التوحيد الادراكي . ويعرض أبناء الرابعة والنصف حتى الخامسة والنصف في المرحلة التالية مفهوما أكثر وضوحا للعدد بحيث يبدوون بادراك وجود صيغة ما للوحدة التركيبية . أما في المرحلة الثالثة التي تمتد بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف فيستخدم الاطفال مفهوما صحيحا للعدد بحيث يقيمون مطابقة متناظرة بسرعة ودون خطأ . يملك اطفال المرحلة الاخيرة مفهوما تركيبيا لتوحيد العدد ، لان تقديرهم للعدد يتوقف على عد العناصر



الفردية ، ويؤدي الانحلال بصدد نمو مفهوم « الصنف » نمطا نمائيا يماثل نمط نمو العدد . فإذا اعطي الصغار اشكالا هندسية ملونة مثل الدائرة والمثلث والقوس والمستطيل وسئلوا تصنيفها على اساس تماثلها ، فإنهم يقيمون مجموعة خطية ، أي أنهم يقيمون اشياء مثل المنازل ولا يصنفون اشياءهم على اساس خواصها . وفي مرحلة ثانية مقابلة للمرحلة التبصيرية في نمو العدد ، يجمعون اشياءهم في اطار الشكل ، غير أنهم يتذبذبون بعض الشيء فيصنعون خمسة مثلثات ومستطيلا . اما في المرحلة الاخيرة فيرتب الصغار اشياءهم بحسب الشكل واللون .

نمو اللغة :

يكون نمو اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة مذهلا ، إذ ينتقل الطفل من لعشة كلمة واحدة خلال السنة الاولى من الحياة الى البناء اللفظي الكامل في السنة الرابعة أو الخامسة . وتتضارب الآراء حول طبيعة الانقلاب اللغوي المذكور وآليات حدوثه ، غير أن الباحثين جميعا يتفقون على أن الدراسات النائية التي تتعلق بكيفية اكتساب الطفل للغة وكيفية استخدامها ، إنما تشكل المنهج الملائم لفحص نمو اللغة . لذلك فإن أكثر الابحاث تستخدم دراسات طولانية مع عدد من الصغار بهدف تتبع نمو اللغة . وسوف نحاول هنا مراجعة بعض جوانب النمو اللغوي خلال سنوات ما قبل المدرسة ، اضافة لعرض بعض النظريات التي تحاول تفسير ذلك النمو .

اكتساب اللغة :

يعد طول اللفظة اللغوية اهم ابعاد النمو اللغوي الذي حظي باكبر قسط من اهتمام الباحثين . تطول لفظة الطفل بازدياد سنه ، وتعد العبارة المكونة من كلمتين مثل « ماما اشرب » ، تحسنا ملحوظا في فعالية الاتصال ، إذ يستطيع ثنائيو العبارة اختيار أي تركيب من فاعل وفعل أو مفعول به . غير أن وحدة الفاعل والفعل تبقى أكثر التراكيب شيوعا . ويزداد تباين البنى اللغوية بتقدم أبناء الثالثة والرابعة الى التجميع المركب من أربع كلمات . فيستخدم بعضهم أنفسهم وكلاء لاداء الشيء أو الفعل وتتخذ جملهم صيغة أنا أقذف الكرة ، أنا أريد

الحلوى ، وتعترف فئة ثانية من الاطفال بوجود آخر يفعل أو يريد فتتخذ جملهم صيغ بابا يريد ، أو ماما تغير الشراشف . وهكذا تقوم فروق واضحة متميزة في كيفية اكتساب الاطفال للغة ، وخاصة في الفترة التي يطول فيها التركيب وتتعدد مفرداته وتنوع بناءه . ثم ان مفردات اللغة ذاتها تتسع موزعة بين مفردات نشطة وأخرى خاملة مختزنة . وعلى الرغم من صعوبة تقدير حجم لغة الطفل ، فإن بعض الباحثين يقدرّون عدد المفردات الخاملة المختزنة لالبناء الرابعة بعدة آلاف مفردة . ويقل عدد المفردات النشطة المستخدمة عن هذا العدد كثيرا . وليس لاكتساب مختلف أنواع المفردات صيغة موحدة ، اذ تكتسب بعض المفردات أبكر من غيرها وتكتسب فئة ثانية بصورة أسهل من بقية المفردات وفي الوقت الحاضر تركز الدراسات اللغوية اهتمامها في كيفية اكتساب نوع محدد من المفردات وخاصة منها المضادات « أكثر » « وأقل » . وقد وجد أن الصغار يفهمون كلمة أكثر دون أن يميزوها من كلمة أقل . إلا أن تلك النتائج لم تتأكد في الدراسات كلها .

درس أيضا مفهوم الزمن لدى الطفل . وبدأ أن للطفل مفاهيم دقيقة حول الزمان والمكان ، وينعكس فهمه لتلاحقات الزمن في لغته ، فيبدأ فهم كلمة « قبل » و « بعد » خلال فترة ما قبل المدرسة ، على الرغم من فهمه « لقبل » أبكر من فهمه « بعد » . إلا أن بعض الاطفال يخلطون المفهومين ويعدونهما مترادفين . والطريف أن يفهم الاطفال « أمس » أكثر من « غد » . وليس لالبناء الثالثة والرابعة مصاعب في فهم الحروف المحددة وغير المحددة فهم يستخدمونها بصورة جيدة .

النظريات التي تفسر النمو اللغوي :

برز عدد من النظريات المتباينة لايضاح نمو القابليات اللغوية لدى الاطفال وتستطيع أي من تلك النظريات الاسهام بقدر ما في ايضاح النمو اللغوي وفهمه ، دون ان تبلغ أي منها درجة من الشمولية بحيث تستطيع ايضاح جوانب النمو اللغوي كلها .

تشير إحدى النظريات الى ان النمو اللغوي يعكس نضجا في البنى اللغوية التي هي على درجة من الفطرية ، وذلك بسبب عموميتها لدى افراد الجنس البشري



كلهم * والاطفال طبقا لهذه النظرية مقدر لهم ان يتكلموا لغة تحددها البيئة الاجتماعية للطفل * ويستخدم الطفل ، لتعلم لغته ، اللغة ، لا الملامح العامة للغة ومجموعة فرضيات تصكبه من تعلم الجوانب الفريدة في لغته * يولد الطفل برأي ، تلك النظرية ، ومع بعض القدرات اللغوية * وقد دعمت بعض الدراسات المقارنة هذه النظرية *

يقف في الطرف الثاني أولئك الباحثون الذين يعتقدون بأن اللغة تكتسب كليا بالتعلم * ويرجع ما يتعلمه الطفل الى تطويع ما يسمعه من الآخرين * اذ أن السلوك اللغوي شأن انواع السلوك كلها يتعلم بضرب من التعزيز * وقد اكدت نتائج اكثر الدراسات أن مفردات الطفل تزداد بازدياد استعداد الراشد للتحدث اليه * وتؤكد النظرية الثالثة في النمو اللغوي أهمية نشاط الطفل في تعلم اللغة * ويرى أصحاب هذه النظرية أن النمو اللغوي مماثل للنمو المعرفي الإدراكي * فيتعلم الطفل المفردات ، والبنى الصرفية للتعبير مع تعلمه الاكتشاف النشاط لمحيطة * وكما سبق أن أشرنا ، يعرف الطفل أن الأشياء توجد ، وتختفي ، وتظهر * وهي تجربة يجب أن تخضع للترميز اللغوي * فتعلم الاسم يشير الى وجود الشيء وعبرة « كل شيء ، ولي » تشير الى اختفاء الشيء وعبرة « المزيد من الحلوى » تشير الى ظهور الشيء من جديد *

يتوفر في نمو الطفل اللغوي وقائع تدعم النظريات السابقة كلها ، ويبدو أن لكل منها جانباً من قول الحقيقة * أما الحقيقة كلها ، فلا بد أن تقوم في شرح هذه النظريات في نظرية رابعة أوسع وأشمل وأدق من كل ما قد اقترح *

مهارات الاتصال الدلالي :

اللغة في جوهرها أداة اتصال ، اذ تمثل أهم جوانب النمو اللغوي في القابلية المتصاعدة لدى الطفل لاستخدام اللغة للتعبير عن أفكاره * ولا يتم الاتصال المجدي الا اذا أخذ المتحدث توقع السامع بعين الاعتبار * ثم ان فهم توقعات الآخر مهارة يجب اضافتها الى مهارة اكتساب اللغة وتسمى بمهارة الاتصال الدلالي * كان يباحث أول من اهتم بمهارات الاتصال الدلالي ، اذ لاحظ في أعماله المبكرة أن الاطفال غالباً ما يتحدثون عن بعضهم ، وليس الى بعضهم ، اذ تكون الكلمة لاحقاً



بالفعل وليس وسيلة اتصال أو محاولة لأن تكون وسيلة اتصال . ربما قال ابن
الثالثة : « امي اشترت لي هذا الحذاء » ، او قال رفيقه : « هذا البليد لم لا يكتب
جيذا ؟ » .

دعا بياجه تلك اللغة بالقوقعية ولاحظ أنها تشكل جانبا كبيرا من لغة الصغار
عندما يتحدث بعضهم الى بعض ولكنها تضعف عندما يتحدثون الى الراشد . عرف
بياجه القوقعية بالعجز عن أخذ وجهه نظر الآخر أو توقعاته بعين الاعتبار في
المخاطبة . وتوصل بياجه الى نظريته بطريق ملاحظاته الطبيعية . وقد أكد الباحثون
الذين استخدموا تجارب الاتصال الدلالي ملاحظات بياجه . وقد عرضت على
الاطفال في احدى التجارب ، أشكال هندسية وسئلوا تسميتها . فسمى الصغار
الأشكال بسهولة « تفاحة » ، « قط » ، وكان في مقدورهم تلبية طلب الباحث اذ
سماها وسألهم اتقاءها له . أعطي هؤلاء الصغار للأشكال الهندسية أسماء ذاتية ؟
لكن الأسماء ليست ذاتية بالنسبة لطفل يسبي الشيء ويتعرف عليه .

درب الصغار على اعطاء أسماء للأشياء ، ورتبوا في أزواج وأجلسوا الى
الطاولة بعضهم قبالة بعض بعد أن وضع حاجز بين وجهي الطفلين . أعطي كل طفل
مجموعة من الأشكال الهندسية ، وكان عليه أن يلتقط شكلا ويسأل شريكه تسميته
له . لم يصف أبناء الثالثة والرابعة الشكل بل أعطوه الاسم الذاتي ، ولم يفهموا أن
الاسم لم يكن يعني شيئا للطفل الآخر . أما أطفال السادسة أو السابعة فكانوا
يصفون الأشكال بحيث يستطيع الطفل السامع التعرف على الشيء الذي
اختاره المتحدث .

وعلى الرغم من أن للاطفال بين الثالثة والخامسة مصاعب في الاتصال بالآخر
عندما يمتلك وجهة نظر مغايرة ، فائهم يمتلكون ضربا ، ولو فجأ ، من مهارات
الاتصال الدلالي . ييسر ابن الرابعة لغته عندما يتحدث الى ابن الثانية . ولا يفعل
ذلك عندما يتحدث الى الراشد . ويستطيع الاطفال أحيانا ادراك فروق التوقعات
بينهم وبين الآخر .



خصائص تفكير الاطفال بين الثالثة والخامسة :

أنا من يدرس مستوى النمو العقلي لآبناء الثالثة والخامسة قد يضع في فهم السمات المميزة لعالم الطفل العقلي فيعده قطعا مسزقة أو تشفا ممككة . والواقع ان لعالم الطفل العقلي تنظيمه الفريد ومنظوماته المتميزة عن نظيرتها لدى الراشد . وليس الراشد بغريب عن هذا العالم اذ أنه كثيرا ما ينكص الى أنماط التفكير الذاتية المميزة للطفل . وقد درس بياحه عالم التفكير لدى الطفل ووصفه بالخصائص المميزة التالية :

١ - السببية الظاهرية : ووفقها يفترض الطفل أن ثمة علاقة سببية بين الاشياء التي تحدث معا . فقد يخاف الطفل ويحدث أن يختبئ خلف غطاءه فيتوصل الى الاعتقاد بأن الغطاء قد حماه من الأذى . لذلك : ما ان يشعر الطفل بالخوف مرات أخرى حتى يركض يختبئ خلف الغطاء . ليست السببية الظاهرية سوى نتيجة لضرب من التفكير يسرف بالاستدلال العبري الذي يوصف بالتالي :

أ و ب تحدثان معا .

أ قائمة .

لا بد أن تكون ب قائمة .

يرجع الكثير من عناد الطفل الى الاستدلال العبري ، فيرفض طعامة لانه سبق أن أصابته الحصى يوم تناوله . للاستدلال العبري استدلالاته لدى الراشد في التفكير الخارق فالرجل الذي يمتنع عن الذهاب الى متجره عندما يصادف في طريقه امرأة تحصل جرة فارغة ، انما يفعل ذلك بسبب تجربة طفلية في الاستدلال العبري .

٢ - الاحيائية : وهي نزعة تقوم على الاعتقاد بأن الاشياء الجامدة حية ، ذلك لان الطفل ينمط العالم المادي من حوله في اطوار تجربته . اذ أنه يحس بالالم والحرارة والبرد ، فانه يفترض أن الحجر والشجرة تتألم وتتضاقق من الحر والبرد . ومن مظاهر التفكير الاحيائي الاعتقاد بأن المشاعر مادية بالمعنى نفسه الذي يكون فيه اللون ماديا . دار الحوار التالي بين الباحث وأحمد :



الباحث : لماذا تمسك فمك يا أحمد ؟

أحمد : لأن ضرسى يؤلمني .

الباحث : أيؤلمك كثيرا ؟

أحمد : نعم ، ألا تشعر به ؟

ليس عجبا في إطار فهمنا لادراك الطفل العبارات « قبل » و « بعد » و « أكثر » و « أقل » أن نرى الطفل يعد الموت والحياة مترادفين . فليس الموت بالنسبة لابن الثالثة أو الرابعة غيابا للحياة ، فالحياة ، في خواص الاشياء كلها ، بل هو ضرب من الاختفاء المادي المؤقت تأمل الحوار التالي :

محمود : لماذا يدفنون الاموات في الارض ؟

خالد : لا أعرف أين تعتقد انه يجب أن يضعوهم ؟

محمود : في صندوق القمامة .

خالد : ولماذا في صندوق القمامة ؟

محمود : طيب ، يكون أسهل لهم أن يخرجوا ولا يكونون متسخين كثيرا .

أما في الطفولة المتوسطة يفهم الصغار أن الموت توقف للحياة بالمعنى العضوي ، وتكون التجربة المعرفية مفزعة تماما .

٣ - الغرضية : تقوم الصيغة الثالثة لتفكير الطفل في الغرضية . اذ يعتقد الصغار أن كل شيء في العالم صنعه الانسان لهم ، واذا وجب أن يكون لكل شيء غرض . ويجب أن نفهم كلمة الطفل الازلية « لماذا » في هذا الاطار . وعلينا بالتالي أن نوفر الاجابات الملائمة لاستئلة الطفل بحيث يفهمها الأخير ، وتبقى على جانب من الحقيقة . فالشمس وجدت لتدفئنا ، وتختفي النراشات في الاعشاب كي لا تأكلها العصافير .

هدفنا من الوصف الموجز لخواص عالم الفكر لدى الطفل هو التأكيد بأن للطفل عالما فكريا كاملا ومتكامل العناصر والصفات . وليس عقل الطفل لوحة بيضاء تملؤها التجربة ، بل ان الطفل يبني في كل مرحلة عالم مفاهيمه الخاص . والنمو بطبيعته تعلم من جانب الطفل لعالم المفاهيم لدى الراشد وتخل مستمر عن عالم المفاهيم الخاص أو الذاتي لدى الطفل .



الفصل السادس

الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة

(من السنة الثانية حتى الخامسة)

يتأكد السلوك التعبيري ، المكتسب خلال مرحلة الرضاعة ، بين العامين الثاني والخامس ويتطور في أنماط فردية ، فينسي الأطفال العديد من الاتجاهات المتميزة والتفضيلات ، والاساليب الفردية في الفعل . ويفدو أطفال ما قبل المدرسة وعين لذواتهم كأفراد ويبدؤون بتشكيل بعض الاتجاهات السلبية والايجابية نحو ذواتهم . كما ان الأطفال يجدون أنفسهم في هذه المرحلة في احتكاك مع عدد متزايد من أنماط الناس الذين يقيمون معهم وباستمرار ، العديد من ضروب التفاعل الاجتماعي . وتكون الطفولة المبكرة فترة حاسمة يحقق فيها الكبار التأهيل الاجتماعي للصغار وينقلون اليهم تراثهم الاجتماعي .

وعى السمات واتجاهاتها :

يتمدد الصغار وعيهم لذواتهم ويشكلون الكثير من الاتجاهات الجديدة نحوها وذلك نتيجة لضروب النضج العضوي والمعرفي . يبدي الصغار على الخصوص ، وعيا متساعدا بجسمهم ، وتبرز لديهم مشاعر السيطرة على الاشياء وتقوى .

وعى الجسم :

يتحقق للصغار خلال السنتين الاولى من الحياة وعي انهم أشخاص متميزون ولهم جسم توجع ملكيته ، رجوع ملكية الاذرع والسيقان لهم ، وذلك لقدرتهم على تحريك ذلك الجسم وتوجيه الحركة الوجهة التي يريدونها .



يدفع وعي أطفال ما قبل المدرسة بأنهم يمتلكون جسما ، لان يتحسوا التغيرات التي تحمل يوم وغالبا ما يقلق الاطفال بين الثالثة والخامسة بحجوماتهم أو يفخرون بها ويتنظرون ، ويمتعي الهبة المناسب لكي يزينوا أنفسهم أو يقيسوا أطوالهم . ويعرف أطفال ما قبل المدرسة الفروق العضوية بين الجنسين ، اذ يعرف ثلثا أبناء الثالثة انهم أناث أو ذكور . وتشيع الألعاب المشبعة بالمضامين الجنسية في السنة الرابعة ، ويسأل الكثير من أبناء الرابعة والخامسة أسئلة حول الجنس . وعادة يبدي الصغار قلقا واضحا للتلف الذي تتعرض له أجسامهم . فالصغار الذين يعرفون برابطة الجأش يخافون أن تحطم لهم ظفر ، أو سن ، ويقالون في النتائج السيئة المترتبة على جروح بسيطة ، لكن البنات أقل قلقا من الصبيان في هذه الناحية .

تشكل ردود فعل الأهل الناجمة عن وعي أبناءهم لأجسامهم اتجاهات الابناء من أنفسهم فتعمل سعادة الوالد بالتغيرات العضوية لدى ابنه على دفع الولد للشعور بالاعتزاز والثقة بذاته . وتؤكد الاتجاهات الايجابية للناسي نحو ذاته ان عند الأهل الى اجابة استفساراته الجنسية بوضوح ملائم لمستواه العقلي والمعرفي في تلك السن . ومن السهل على الأهل أن يدفعوا أبناءهم للإحساس بالبلاهة والتعاسة ان هم أنكروا الاهتمامات الطبيعية المتمثلة في أسئلة الناسي أو سخروا منها . أما معاقبة الولد على أسئلته الجنسية التي تبدو جريئة في عين الراشد فتجبر الولد الى تشكيل اتجاهات سلبية نحو ذاته .

الاحساس بالاتقان والسيطرة على الاشياء :

يبدأ تكون احساس الاطفال بالاتقان والسيطرة على الاشياء خلال مرحلة الرضاعة وذلك عبر احساسهم باللذة المرافقة لشعورهم بالقدرة على توجيه المحيط من حولهم . وقد لوحظ أن الطفل يتسم أو حتى يضحك عند نجاحه في تحريك دميته . واللذة المرافقة للاحساس بالقدرة على توجيه الاشياء تدفع الطفل لتكوين المزيد من المهارات الجديدة في الوقت نفسه الذي تعمل فيه على تكوين ذاتية الوليد . ان ثمة الكثير من السبل التي يستطيع الأهل بوساطتها تشكيل محاولات الطفل



لاتقان السيطرة على الأشياء * وقد أبانت أغلب الدراسات أن محاولات الطفل تستند
إن شجعه الأهل على ذلك أو ساعدوه أو مدحوا الاستقلال في سلوكه *

ولا يعاني الأطفال احساسا دائما مستمرا بالاتقان والسيطرة على الأشياء إلا
في بداية سنوات ما قبل المدرسة ، وذلك عندما يمكنهم فهمهم الإدراكي المعرفي
من تمييز الفروق بين المهارات القديمة والراهنه * وتفيد القدرة على وضع معايير
السلوك الصحيح للطفل في معاناة ما يسمى بالتحصيل أو الانجاز * ويسهل الانجاز
بدوره على توليد مشاعر مستمرة من الاتقان والسيطرة إضافة الى احساس أهم
بالقدرة الذاتية * وهكذا نرى بأن هذا الجانب من الشخصية يتسارع نموه بين
الستين الثانية والخامسة * ويسكن النمو الإدراكي الحركي الاطفال خلال تلك
السنوات من أداء الكثير من الأفعال التي تزيد من فرصهم في تجارب الاتقان
والسيطرة * وتساعد اللغة نفسها الطفل على اكتساب فكرة أفضل عن أثره في
محيطه * كما أن الأهل يلعبون دورا هاما في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة لتنمية
مشاعر قوية للاتقان والسيطرة * ولقد بحث هذا الجانب من سلوك الأهل وخاصة
في مجالات التحصيل والدافعية والكفاءة في السلوك وتقدير الذات *

يشير مفهوم دافع التحصيل الى الميل الدائم للفرد نحو النجاح ، ولقدراته
على معاناة اللذة المرتبطة باحساسه بالنجاح * وقد أعطت الدراسات في هذا المجال
نتيجتين محددين : (١) يتشكل دافع التحصيل خلال سنوات ما قبل المدرسة
بتشجيع قوي من الأهل مصحوب بمطالب معتدلة *

(٢) يرتبط دافع التحصيل مباشرة بالتدريب الخاص في فعاليات التحصيل
التي يوفرها الأهل للولد خلال فترة ما قبل المدرسة *

عرفت الكفاءة في السلوك أو ما يسمى بالكفاءة الوظيفية في سلسلة من
الدراسات بأنها السلوك الاجتماعي المسؤول والمستقل * وجد بومرند أن الأطفال
الذين كانوا أكثر اعتمادا على الذات وتوجيها لها ، وأكثر ميلا للاكتشاف وأكثر
اقتناعا بما يفعلونه مع أقرانهم ، قد تحدثوا من أهل على درجة من المسؤولية
الاجتماعية وتأكيد الذات * ولقد وضع هؤلاء الأهل حدودا معينة لاولادهم



وفرضوها في سلوكهم لكنهم كانوا دافئين غير رافضين لأولادهم وراغبين في توضيح الأحكام التي يطلبون إلى أولادهم الخضوع لها ، في الوقت نفسه الذي كانوا فيه يشجعون صغارهم على تقبل التحدي .

ووجد « بومرئيد » ، إضافة إلى ذلك أن الأطفال الذين كانوا انسحابيين : وشكاكين بذواتهم كان أهلهم شديدي التقيد والوقاية والتوجيه . لقد ترك أهل هؤلاء هامشا ضيقا للحوار مع أولادهم وأنكروا عليهم الفرص للمغامرة ولتجربة الجديد واتخاذ القرارات . وكان لثمة ثالثة من الأولاد الذين عدوا أقل اعتمادا على الذات ، وتوجيها لها ، وأقل ميلا للاكتشاف من أئدادهم ، أهل تسامحيون دافئون . لقد فشل الاهل ، بتبنيهم أسلوبا فوضويا يفتقر إلى التوجيه والمطالبة بأداء الواجب في إقامة أية معايير محددة يستطيع الأطفال الحكم على كفاءة سلوكهم في إطارها . كما فشلوا في تشجيع الأطفال على تقبل أي ضرب من التحدي . توازي تلك النتائج في مجال الكفاءة في السلوك ما عرف حول أصول دافع التحصيل . أي أن الاهل الذين استمروا في دفع أولادهم لإنجاز ما قد يستطيعون إنجازه في الوقت نفسه الذي استمروا فيه يدعمون جهود الأولاد بالمديح والتشجيع يخلقون مستويات رفيعة من الكفاءة في السلوك .

وتقدير الذات هو القيمة التي يسبغها الناس على ذواتهم والمدى الذي يتوقعون النجاح وفقا له فيما يفعلون . يعد عمل كوبر سميث أدق الدراسات حول العوامل التي تقود إلى تقدير الذات والتي تعد نتائجها متوافقة مع دراسات الدافعية للتحصيل والكفاءة الوظيفية . فقد بين الباحث أن الاهل الذين لهم أولاد على درجة من تقدير الذات يميلون لأن يكونوا دافئي التقبل للآخرين ولأن يقيموا حدودا واضحة لسلوك أطفالهم في الوقت نفسه الذين يسمحون فيه ببعض المرونة في إطار تلك الحدود . وكما هو الأمر لدى بومرئيد ، فإن « كوبر سميث » قد وجد أن أهل أولئك الأطفال الذين هم على درجة رفيعة من تقدير الذات يميلون لأن يكونوا نشيطين هادئين وواثقين بذواتهم نسبيا .

قد يكون غريبا ، إلى هذا الحد في نقاشنا حول مشاعر الاتقان ، ألا نقيم تمييزا بين البنات والصبيان . ولكن ثمة نتائج دالة تؤكد قيام فروق جنسية في



السلوك المرتبط بالتحصيل ، فالصبيان أكثر ميلا من البنات للانجاز بتأثير دافع الدأب والافتقار ، ودافعية البنات للانجاز تقوى بسبب الحاجة للاستحسان الاجتماعي . لقد نسبت الفروق المشار إليها الى بعض القوالب الفكرية بصدد الدور الجنسي في عالمنا المعاصر . فتقاليدنا الاجتماعية تفرض أن يكون الاولاد عدوانيين ، استقلاليين وتنافسيين ، وعلى البنات أن يبتغين اتكاليات خضوعيات وهامشيات . يقال بسبب تلك القوالب الفكرية أن البنات معرضات لخطر الوقاية ولا يتشجعن للسيطرة على المهام الصعبة بحيث ينشأن أقل ثقة بذواتهن وأقل نجاحا من أندادهن الصبيان .

خلص « مكوي وجاكليين » ، في معارضة مثل تلك المعتقدات ، وبعد مراجعتهم الشاملة للبيانات المتوفرة ، الى القول بأن الصبيان والبنات لا يختلفون في كفاحهم نحو التحصيل والافتقار . ول سوء الحظ ، لم تقوّم الدراسات التي اعتمدها مكوي وجاكليين وفق الاصول الصحيحة للمنهج العلمي ، فقد اعتمد الباحثون في بعض الدراسات على قياسات فجأة واستخدموا في دراسات أخرى أطفال ما قبل المدرسة ، الامر الذي لم يسمح بدراسة الفروق الجنسية الحقيقية التي لا تتضح الا في الطفولة المتوسطة أو حتى في المراهقة . ويتلخص كل ما يمكن أن يقال اليوم بصدد الفروق الجنسية في الافتقار بالتالي :

(١) تبيل بعض السلطات التربوية البارزة لتأكيد وجود فروق جنسية في الاتفاق ميل سلطات أخرى لنفي تلك الفروق . (٢) ثمة حاجة الى المزيد من الدراسات التي تصمم وفق أسس منهجية جيدة لتقصي الفروق الجنسية وتأكيداتها أو نفيها .

يمكن أن تكون لصياغة « ايركسن » حول علاقة الوالد مع أولاده أهمية خاصة تستدعي الاهتمام في هذا المجال . فقد لاحظ الباحث ما يعانيه الأطفال في علاقتهم بأهلهم يؤثر في تكوين مشاعرهم الاساسية من الثقة أو الشك بعالمهم . ويؤكد ايركسن بصدد الطفولة المبكرة أن نمط التفاعل بين الاهل والاولاد يحدد ما اذا كانت سمة الذاتية ، أو الخجل ، أو الشك هي التي تشكل السمة الاساسية



لشخصية الناشئ . فان استطاع الاهل تشجيع اولاد ما قبل المدرسة على الاعتزاز بذواتهم في تحصيلهم نمى الاولاد شكلا من أشكال الذاتية ، وهو شعورهم بأنهم يستطيعون توجيه ذواتهم ومحيطهم . أما اذا منع الاهل اولادهم من فعل الاشياء المعقولة كما يرغبون ، أو اذا هم غالوا في مطالبتهم مال الاولاد لمعاونة الضحل والشك بقابليتهم وقدرتهم على التأثير بصيرهم نفسه . ثمة تمييز قاطع بين دوري الام والاب في تنشئة الطفل . فالامهات يقين في البيت في غالب الاحيان ويعينن بأطفالهن ، في حين يغادر الآباء المنزل لكسب الرزق . ولا يتوقع للمرأة أن تكسب الخبز ؛ لم تكن الاسرة مدقعة والوالد كسيحا أو عاطلا عن العمل . كما لا يتوقع من الوالد أن يغير خروق الطفل أو يطعمه ليلا أو أن يعنى بالحاجات الاساسية للأطفال الا عندما تكون زوجته مريضة أو بعيدة عن البيت . الا أن تلك الفروق بدأت تختفي من مجتمعات اليوم . اذ بدأت النساء يزحن الى العمل بأعداد متزايدة وذلك لاستغلال مواهبهن ولارضاء ذواتهن ، ولكسب المال . وبدأت أكثر الاسر تعدّ الطفل مسؤولية الزوجين معا . ولكنه على الرغم من ذلك فان الأطفال وخاصة في الاسر التقليدية لازالوا يبدون تعلقا بأمهاتهم وتبقى الام أهم شخص للطفل خلال فترة ما قبل المدرسة . فالأطفال يصرفون أغلب وقتهم مع أمهاتهم بحيث يشل سلوكهم التأثير المحيطي الاهم من سواه ان لم يكن الوحيد في شخصية الطفل ونموه الاجتماعي . ويشارك المرأة في تأثيرها بابنها الزوج وبدرجة محدودة الاخوة والاعمام والاخوال .

دور الاب :

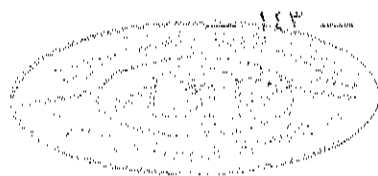
يمكن للآباء تحمل العديد من مسؤوليات العناية بالرضع ، خاصة ان كان الأطفال يتغذون من الزجاجة ، الامر الذي يجعلهم يوزعون تعلقاتهم المبكرة بين الام والاب . ولأولاد ما قبل المدرسة فرص عديدة للتفاعل مع آبائهم ، منها زيارة حديقة الحيوانات والمتاحف أو حتى اصلاح دمية محطمة . ولقد أجرى الباحثان « لين وكراش » دراسة حول اهتمام أطفال ما قبل المدرسة بآبائهم . وبيت الدراسة أن أولاد الثانية والثالثة والرابعة فضلوا اللعب مع الاب . كما أن الاب قد فضل من قبل بنات الثانية . أما بنات الثالثة فقد ابدن رغبة محدودة في اللعب مع الاب وميلا



واضحاً للعب مع الام * وهذا ما يدعم الرأي القائل بسبل الاطفال في السنة الثالثة الى تقمص دور الوالد من الجنس نفسه *

يعتقد أن التفاعل المتزايد لآباء ما قبل المدرسة مع آبائهم يساعد على ادراك أن لهم والدين مختلفين يعتميان بهم * ولقد كان الأولاد من قبل يلتقون عناية الام وحدها ، وهم الآن يطلعون عناية كلا الوالدين * هذا مع العلم أن بعض الأولاد قد يظهر تعلقاً واضحاً بالاب ، فقد يسأل الصبي أباه عن بعض الحلوى لأنه يعرف أن والده يسطيه الحلوى وأن أمه قد تقول لا ، لانشغال بالها يحدد أسنانه . وهكذا تنمو قابلية أبناء ما قبل المدرسة لادراك الفروق في شخصيات والديهم مما يثير مشكلة تربوية هامة ويؤدي في بعض الاحيان ، الى خلافات حادة بين الوالدين حول طريقة معاملتهم للاطفال * ويندو أولاد ما قبل المدرسة مهرة في الهزء من حكم يصدره أحد الوالدين في ضوء ما يقوله الوالد الآخر * وهم يتدرون على التعبير عن تحيزهم وذلك بهدف السيطرة على كلا الوالدين وتوجيه سلوكهما * ولا شك أن من الافضل للأولاد والوالدين معا أن يقوى الوالدان على مقاومة اللعب بهم من قبل آبائهم * وعلى الرغم من عدم وجود طريقة مثلى لتربية الصغار فإن على الاهل أن يحاولوا تجربة واحدة من الطرق وأن يتسكوا بها ، وذلك باعتبار أن موقف الوالدين الموحد تجاه الابناء يساعد على تبني المعايير الخلقية السليمة * والحقيقة المسلم بها هي أن حزم الوالدين يمنع الاطفال من التفكير بأن في مقدورهم تحصيل ما يرغبون لمجرد طلبه *

ان الدراسات التي تناولت دور الوالد في تنشئة اطفال ما قبل المدرسة متديدة ومتنوعة * وتؤكد أغلب تلك الدراسات أن الوالد يلعب دوراً حاسماً في نمو طفل ما قبل المدرسة * اذ أن لصغار تلك المرحلة الذين لهم والد ملتزم بدوره التربوي مفهوماً ايجابياً حول الذات ومشاعر جيدة حول كون الواحد منهم صبياً أو بنتاً ، وقدرة على معاشرة الصغار والراشدين وتوفير شروط النجاح الجيد في المواقف التحصيلية * أما الاطفال الذين يتغيب آباؤهم عن البيت ، أو يعملونهم ، فانهم مزعزعو الاحساس بالذات تتناهم صراعات حادة حول دورهم الجنسي * ويستطيع الوالد الملتزم بأداء واجبه التربوي مساعدة طفله في تشكيل احساسها بالرضى عن



جنسها ، وذلك بإبدائه السعادة لولادة الطفلة ، وبمعاملة البنات كما يرغبن في أن تعاملن ، وكما يعامل اخوتهن . ان ذلك يساعد البنت على اقامة مفهوم نسوي ايجابي بخصوص ذاتها كأثني وبتعبير آخر تلعب العلاقة الوالدية بالفتاة دورا كبيرا في تشكيل شخصيتها الاثوية بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة . ولقد أجمعت الدراسات على أن البنات اللواتي يفقدن الى العلاقة الحميمة مع آبائهن يتسبن بالاتكالية والخضوع ويظهر ذلك واضحا خلال المراهقة مما يجعل حياة البنت صعبة آنذاك ويزعزع مفهومها عن ذاتها وعن شخصيتها الاثوية .

ومن نافلة القول ، الاشارة الى أن العناية الوالدية الحسنة بالطفل لا تقاس بالزمن الذي يصرفه الوالد بالمنزل ، فالآباء الباردون أو الذين لا يبدون اهتمامهم بأولادهم عاجزون عن أن يوفرُوا العناية الملائمة بالصغير على الرغم من وجودهم المستمر في البيت . وعلى النقيض من هؤلاء ، الآباء الذين يصرفون جل وقتهم في العمل ، ويكونون مهرة في ممارسة علاقات ايجابية مع أبنائهم . المهم ، اذن هو نوع علاقة الوالد بطفله وليس مقدار تلك العلاقة . ولسوء الحظ فان الكثير من الدراسات التي قامت في تحديد أثر علاقة الوالد بطفله قد أهملت هذا المبدأ . وعلاوة على ذلك فان الاثر السيء الذي يتركه غياب الوالد عن البيت يختلف بتباين الظروف . ويبدو أن غياب الوالد أقل تأثيرا في نمو الولد ان هو حدث في الطفولة المتوسطة أو المراهقة . ثم أن أكثر الادلة تشير الى أن في مقدور أطفال ما قبل المدرسة تكيف ذواتهم لغياب والدهم القاهر كما هو الامر في حالات الموت أو المرض أو الطلاق أو العمل ، خاصة ان اتصفت العلاقات الزوجية بالطيبة وتحدثت الزوجة بصدق وشرف عن زوجها عندما يكون غائبا . وأخيرا اذا كانت علاقة الطفل بأمه دافئة ، شجعت تقبل الطفل لجنسه وعززت تفاؤله بنفسه وقضت على الأثر السيء لغياب الوالد عن الطفل .

العلاقات مع الاشقاء :

تبدأ خلال مرحلة ما قبل المدرسة علاقات في غاية الاهمية بين الاشقاء . ويعاني أكثر الاولاد البكر تجربة انجاب الام لولد آخر ، كما ان الولد الاخير يستغرق في ضرب جديد من العلاقات مع أشقائه الاكبر منه . وتتميز علاقات الاشقاء بشاعر



الحسد والتنافس ، التي تبرزها أكثر الاعمال الادبية ، تروي الثوراة قتل قابيل
لاخيه هابيل . وفي الاسطورة اليونانية قتل اولاد اوديب أحدهم الآخر في صراعهم
ليكون كل منهم ملك طيبة .

ان قدوم الاخ الجديد أو الاخت الجديدة غالبا ما يكون حادثا مسددا للحياة
أبناء ما قبل المدرسة وخاصة منهم الاولاد البكر الذين سبق أن تمتعوا بملكية كاملة
لاقتناء الوالدين . تشير أغلب الملاحظات الى أن المولود الجديد يعد دخيلا مزعجا ،
ويميل أبناء ما قبل المدرسة للتعبير عن شقائهم بوصول الاخ الجديد بصورة غير
مباشرة وذلك عبر الملاحظات البرينة التي توحى بالرغبة بأزاحة الوليد من الأسرة .
وفي حالات كثيرة ينكص الولد الكبير في بعض مهاراته المكتسبة فيرجع الى
الزجاجة بعد أن يكون قد استخدم اللعبة لفترة طويلة في تناول الطعام ، أو يوسخ
فراشه بعد أن يكون قد سيطر على حركة مثائه . وتعكس ضروب النكوص تلك
تباطؤا مؤقتا يعكس الهدف العميق للولد في أن يرجع طفلا يتلقى ما يتلقاه الصغير
من عناية .

توحي الدراسات الاسرية بعدد من السبل التي يستطيع الأهل وفقها مساعدة
طفل ما قبل المدرسة على تجنب ردود الفعل السلبية نحو الوافد الجديد أو التغلب
عليها . ومن المفيد بوجه الخصوص ، أن يعمد الأهل لدفع الولد الكبير للمشاركة
بقرارات الاعداد لاستقبال الصغير أو حتى للمساعدة في العناية به بامساكه أو
امساك الزجاجة لامطاعه . كما أن أكثر أطفال ما قبل المدرسة يحتاجون لطمأننتهم
بأن دماهم ومستلكاتهم الخاصة لن تعطى للوليد الجديد وهذا ما يرسخ احساس ابن
ما قبل المدرسة بالاهلية وبأن له مكانا مأمونا في الأسرة ، الامر الذي يجعله آميل
للتكيف مع الوضع الجديد .

التفاعل مع الاشقاء الكبار :

تتأرجح علاقات أطفال ما قبل المدرسة بأخوتهم وأخواتهم بين الزمالة
والمنافسة . يتعلم الصغار احترام الكبير مقابل السماح لهم بالبقاء معه أو الرجوع
اليه طلبا للعون والوقاية . الا أن الصغير يحارب الاميازات التي يستمتع بها الكبير



ويتنافس معه من أجل الانتباه والاستحسان • ويسر ابن ما قبل المدرسة كثيرا ان وافق أخوه الكبير على مشاركته اللعب أو تعليمه • الا أن هذا الصغير نفسه يرحب بالفرص التي يستغلها ليحكى لوالديه الفعل السيء الذي يأتيه الولد الكبير ، ويستطيع الاهل مساعدة الاشقاء على التعايش المشترك باقامة مسؤوليات تتلاءم وعمر كل منهم ، مما يمكن أبناء ما قبل المدرسة من التأكد بأن ما يسمح لهم به أو يتوقع منهم يتوقف فقط على عمرهم ومقدرتهم وليس على تنافسهم مع أشقائهم الأكبر منهم • فإذا لم يراع الاهل الفروق العسرية بين الاولاد ومنعواهم من المنافسة التي تقوم على اعتبار شخصياتهم الفردية ، أسأؤوا الى العلاقات بين الاشقاء • اذ يسيل الكبار الذين يعطون امتياز ملازمة أشقائهم الاصغر منهم للاحاساس بأنهم يصغرون في السن فيحسون بفقدان الثقة بقابلياتهم • أما الاولاد الصغار الذين يعطون مسؤوليات أشقائهم الأكبر منهم ، فيصابون بالغبن والاحباط وذلك لعجزهم عن مواجهة تلك المسؤوليات •

التفاعل مع الاقران :

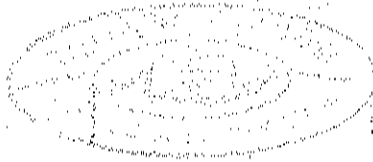
يقيم الاطفال في أثناء مرحلة ما قبل المدرسة أول احتكاكاتهم وأهمها مع أقرانهم • فالآن وقد أحسوا بقوة عضويتهم ، وبلهفتهم لاكتشاف العالم من حولهم خارج بيتهم ، وبدعم حاجتهم الى النصيح الدائم ، فانهم يدخلون عالم لعب الطفولة الجميل • وفي هذا العالم الجديد يزداد اهتمامهم بأقرانهم وبالراشدين معا • هذا مع العلم أن الاولاد في عمر الثانية يصرفون في اللعب القوي مع أقرانهم وقتا أطول من نظيره الذي يصرفونه مع الرشد •

وبنية تنسيط نمو اللعب الاجتماعي خلال السنة الثانية من الحياة استخدمت « أكر من » ورفاقها موقف لعب تجريبي فوضعت الاطفال من أعمار ١١ شهرا ، و ١٧ شهرا ، و ٢٣ شهرا مع أمهاتهم في الملعب الى جانب طفل آخر من السن نفسها • وكان الطفل الآخر مع أمه أيضا • لاحظت التجربة عندئذ ولمدة عشرين دقيقة ، مدى لعب الطفل بمفرده أو مع الآخر ، أو مع أمه ، أو مع أم الطفل الآخر • أبانت النتائج ظهور اللعب الاجتماعي في السنة الثانية من العمر كما أظهرت الاهتمام المتصاعد للاطفال بلعب بعضهم مع بعض وليس مع أمهاتهم • وما أن يصل ابن ما قبل المدرسة



السنة الرابعة أو الخامسة ممن عمره حتى يلتفت كليا الى أقرانه ، دون اهتمام بالراشد ، يبحث عن الانتباه والمديح . ويساعد التفاعل المتزايد مع الاقران على جعل الطفل أكثر وعيا باختلافه عن سواء ، اذ أنه يرى أطفالا آخرين أكبر منه أو أصغر منه ، أو أقوى منه أو أحسن منه . ويتعرف أن لبعض هؤلاء جلدا أسمر والآخرين جلدا أصفر أو أبيض . ويكتشف ابن ما قبل المدرسة ، وبالتدريج أن الاطفال يأتون من أسر تختلف عن أسرته . وأن لبعض الاولاد اشقاء ، وأن أهل بعضهم صغار السن ، وأن أحدهم فقد أحد والديه وأن الاطفال الآخرين يتناولون وجباتهم في أوقات مختلفة عن حاله هو ، وأن لهم دمي مختلفة عن الدمى التي يمتلكها . ويتسع هذا الضرب من المساهمة الاجتماعية النامية مع الاقتران ويوسع خبرة الطفل ، فيحاصر أهله بأسئلة لا تنتهي عن سبب اختلاف الحياة في الاسر الاخرى . اضافة الى ذلك فإن أبناء ما قبل المدرسة يدركون الفروق فيما بينهم في القدرة العقلية وفي سمات الشخصية فيتعلمون أن بعض الاولاد أكثر تقدما منهم في اللغة أو في المهارة الحركية ، مثلا ، ويرون مدى بروز أولئك الذين سيكونون قادة أو أتباعا . ونتيجة لذلك فإن بعضهم يقدو أكثر شعبية مع أقرانه من الآخرين . ولقد أشارت الدراسات بوضوح الى الخصائص المرتبطة بالشعبية . فأبناء مدرسة الحضنة وبناتها المحبوبون هم أطفال وديون تعاونيون قادرون على توفير الاهتمام والاستحسان اللذين يتلهف اليهما الصغار .

للعب أهميته الكبرى اذا في نمو الشخصية والاهتمامات الاجتماعية خلال فترة ما قبل المدرسة فالاطفال الذين يحرمون فرص اللعب انما يضيئون تجربة تعلم اجتماعي حية ، فيكونون ، نتيجة لذلك ، أقل من الآخرين ثقة بذواتهم أو تأكيداً لتلك الذوات سواء في الاسرة أم في العالم الخارجي . لقد أبان « جفرسون » ورفيقه أن ثمة علاقة ذات دلالة بين كمية المساهمة الاجتماعية من جانب صبيان السابعة والنصف وبناتها وبين ظاهرة التفاعل مع الاقران ، ويستطيع أبناء ما قبل المدرسة اضافة لتلك المساهمة الاجتماعية العامة الاستفادة من التفاعل القوي مع الاقران بعيدا عن المنزل وعن نصيح الاهل . ففي حين أن الغياب عن البيت لفترة



قصيرة لمقابلة زملاء جدد واللعب معهم انما يكون اعدادا جيذا لسنوات المدرسة المقبلة ، فان دخول الولد ، الذي لم يسبق له أن غادر جانب والده الى المدرسة الابتدائية قد يكون مصدرا ضخما للقلق .

التأهيل الاجتماعي :

التأهيل ظاهرة يكتسب الاطفال بوساطتها الحكم الاجتماعي والتوجيه الذاتي الذي يلزم لتحويل الناشئ الى راشد مسؤول في مجتمعه . فالطفل لا يولد بفهم جاهز عن الخطأ والصواب ، أو بتصور واضح للسلوك المستحسن والمستحسن . ولا شك أن النضج المعرفي الذي يتحقق خلال سنوات ما قبل المدرسة يفيد في شحذ تدريجي لقدرة الاطفال على اصدار الاحكام الاجتماعية وعلى توجيه سلوكهم في ضوء تلك الاحكام . الا أن محتوى التأهيل الاجتماعي ، أي الافكار الخاصة التي يشكلها الصغار بصدد الملائم والمنافي من السلوك لا تتحدد بالنضج بل بتجربة الطفل . وفوق كل شيء ، فان الحكم الاجتماعي وتوجيه الذات يتشكلان عن طريق ضبط الاهل لسلوك الولد وبالمثلة الشخصية التي يقيمونها له . بهذه الطريقة ينقل الاهل لابنائهم الاتجاهات ، والتقاليد والقيم والمعايير العامة للأخلاق في المجتمع اضافة الى القيم المميزة للبيئة الاجتماعية الصغرى ، وخاصة منها عرق الوالدين ، ودينهم ، وأصلهم القومي ، وعلقتهم الاجتماعية ، وانحيازاتهم السياسية .

يستجيب الاطفال لتأثير والديهم بتشكيل منظومتين متكاملتين من المعايير . يبدأ تكون الوجدان أولا عندما يتقبل الطفل المحرمات المفروضة عليه . والوجدان صوت داخلي يستمر في ترداد الامر الوالدي للطفل « بألا » يسطو على ملكية الغير مثلا ، في غياب الوالدين . ويتشكل الانا المثالي ، ثانيا ، من مجموعة الاهداف والقيم الايجابية المكتسبة . والانا المثالي مهاز تحريضي داخلي من الطموح والواجبات ، وهو لا ينفصل عن الوجدان ، فعندما يقدم الطفل على اقتراف السلوك المحرم يخضع وجدانه للاحساس بالاثم وهذا ما يستثير الانا المثالي ويدفع الى الاحساس بالعار للتقصير عن تحقيق ما يجب تحقيقه . يتحقق التأهيل الاجتماعي اخيرا ، عندما : (١) يعمد الاهل الى ضبط أولادهم بسبل تساعدهم على تشكيل



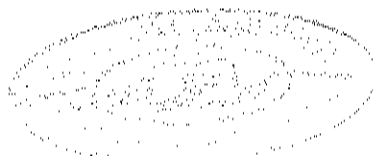
وجدان ملائم * (٢) يكون الاهل أنفسهم أمثلة مشخصة للحكم الاجتماعي والسيطرة على الذات بحيث يشتملهم أبناءهم * فالضبط والتقيض عاملان أساسيان في التأهيل *

تبين أن الضبط سواء بصيغة الثواب أو بصيغة العقاب ، يساعد الاطفال على تكييف سلوكهم وتعلم السيطرة على الذات * فقد أعطي الصغار فرصة الحصول على دمية جذابة وأخرى غير جذابة * ومدح الاولاد وأعطوا قطعة من الحلوى عندما أمسكوا بالدمية غير الجذابة ، ولم يمدحوا ولم يعطوا شيئاً عندما أمسكوا بالدمية الجذابة * وكان الاولاد الذين مروا بالتجربة ، عندما يتركون لانفسهم يميلون لحرمان ذاتهم من الدمية الجذابة ويأخذون الدمية غير الجذابة (أرون فريد Aron freed ، ١٩٦٨ ، ص ١٣٠) وقد تم الحصول على النتائج نفسها عندما عوقب الاطفال في مثل تلك المواقف * والطريف أن الثواب والعقاب أن أثرلا بالولد عندما يكون في طريقه الى امساك الدمية تزيد آثارهما على ما هي عليه عندما يبدأ اللعب بالدمية * أي ان فعالية الضبط تزداد في المراحل الاولى للسلوك عنها بعد أن يتخذ السلوك شوطاً طويلاً من مجراء *

ولا بد من الاشارة الى أنه من الصعب بمكان اقامة تعاميم حول آثار الضبط في سلوك الطفل ، اضافة الى أهمية توقيت الضبط وشكله من ثواب أو عقاب ، فان ثمة عوامل أخرى تلقي بآثارها ، مثل السن السني يمارس الضبط ؟ وملائمة الضبط للموقف الخاص ، وحساسية المبحث نفسه للسديج أو للعقاب * لهذا ، فان أكثر الباحثين في ضبط السلوك ينصحون بكثير من الحذر في تفسير النتائج * من طرف آخر فان الاطفال يستفيدون من الضبط في حالات : (١) استمرارية الضبط * (٢) كون الضبط ايضاحيا وليس عقابيا * (٣) توجيه الضبط الى السلوك وليس الى الناشئ *

استمرارية الضبط :

نعرف من الدراسات التجريبية حول التعلم أن السلوك الذي يخضع لتعزيز جزئي يثبت بقوة ويقاوم التغيرات أكثر من نظيره الذي يخضع للتعزيز المستمر *



وبالمثل تبين أن العقاب المستمر للسلوك المستهجن يؤدي الى اضعافه بدرجة أقل من العقاب المتقطع فمن الواضح ، اذن ، أن العقاب المتقطع للسلوك المستهجن يعمل بين الحين والحين كعزز جزئي . يستطيع الاهل للاستفادة من الوقائع المذكورة بصدد الضبط مساعدة أولادهم تعلم الاحكام الجيدة والسيطرة على الذات بموافقتهم على معايير سلوكية وتعزيز تلك المعايير . أما ان اختلف الاهل بصدد معايير سلوك الاولاد أو أن هم عاقبوه مرة وأهملوا عقابهم مرة أخرى ، فإن الاولاد في تلك الحالة يستمرون في اتيان السلوك المنافي للجميع مثل العدوانية والاستخفاف بالآخرين ، والقسر ، والرعونة تجاه الآخرين .

لماذا يقود الضبط المتذبذب الى ضرب فج من التأهيل الاجتماعي ؟ ان هذا السؤال لم يلق جوابا بعد . وتقترح احدى الفرضيات أن الاولاد الذين يتعرضون لضبط متذبذب يميلون للاعتقاد بأن اهلهم أناس لا يشبتون على أمر ولا يقولون ما يعنون أو لا يعمنون ما يقولون ، وانه لا علاقة لعقاب الاهل وثوابهم بسلوك الناشئة ، بل بظروف هوجاء يفشل الناشئة في السيطرة عليها . يعجز مثل هؤلاء الناشئة عن اقامة ما يسميه روتر « بؤرة داخلية للتوجيه » ، فيسلكون بحسب رؤيتهم للحوادث الخارجية .

يفشل الناس الذين لهم « بؤرة خارجية للتوجيه » بتعبير روتر ، في تنمية وجدان ملائم ، فيرون مصيرهم كما لو كان في يد القدر أو في أيدي من يملكون القوة . ويقوم المانع الاول لهؤلاء عن الموبة من خوفهم من أن يمسكوا ويعاقبوا . لقد دلت الدراسات على ميل الاطفال ذوي البؤرة الداخلية الى أن يحسوا بالاثم ان آذى سلوكهم الغير ، خلافا لاندادهم ذوي البؤرة الخارجية ، فتادرا ما يعانون الائم بسبب ايدائهم للآخر . كما يميل ذوو البؤرة الداخلية الى تقبل اللوم على الخطأ ، والى الاعتراف بسوء الفعل ، والى مقاومة محاولات الآخرين لدفعهم لارتكاب الاعمال اللا اخلاقية . كل ذلك خلافا لذوي البؤرة الخارجية الذين هم نقيض الفئة الاولى في ضروب السلوك المذكورة . يقود تشكيل بؤرة ضبط داخلية الى تكوين ناشئ يتحول بسهولة الى راشد مسؤول .



الضبط الايضاحي :

يعد الضبط ايضاحيا ان هو طبق بطريقة هادئة ومعقولة ، وكان ردا مناسباً على خطأ معين . وعلى العكس من ذلك فان الشتم الغاضبة والضرب المبرح اللذين لا يرتبطان بالفعل السيء أو اللذين يشتدان كثيرا يقيان عقابا بدائيا . فعندما يفرط الاهل في العقاب ، أو يعاقبون عشوائيا ، يغلب في طفل ماقبل المدرسة ، الخامل المستكين الضيف الجسم أن يرتعش ويهرب من العقاب ويخشى تأكيد ذاته . أما الطفل النشط الواثق بنفسه القوي البنية فانه يرد على عقاب الوالدين بالحق والعدوان والتعجب الغاضب .

التنميط :

ثمة صيغة رديفة للتنميط تقوم على اخضاع الاولاد لنمط ومعيار معين وتسمى بالتنميط . غالبا ما يؤدي التنميط الى خيبة أمل الوالدين اللذين يقوم ضبطهما لصغارهما وفق منهج « اعمل ما أقول » ، بالنتائج التي يحصلون عليها . فالاهل الذين يركنون الى الضبط العقابي معرضون لمواجهة نقيض النتيجة التي يسمعون اليها . وقد أوضح هوفمان الفروق بين الضبط الايضاحي ونظيره العقابي ووصف نوعين من الضبط ، أولهما اثبات القوة ويشمل عقوبة فعلية أو تهديدا بها أو حرمانا من الاشياء المادية والامتيازات . ويتصل النوع الثاني من الضبط بحجب الحب ، وبه يعبر الاهل عن الغضب أو الاستهجان برفض الطفل ، ورفض الانصات له أو التحدث اليه ، أو بالتهديد بهجره أو بطرده . يتضمن الضبط الايضاحي من جهة أخرى أساليب الاستقراء ، حيث يوضح الاهل لطفلهم لماذا يريدونه أن يغير سلوكه . أما في الصيغة الأخرى للضبط الايضاحي والمسامة « بالاستقراء غيري التوجه » ، فيلفت الاهل الانتباه الى السبل التي قد يؤدي بها سلوك الناشئ الآخرين .

تكشف دراسات اثبات القوة ، وحجب الحب ، وأساليب الاستقراء أن للطريقة المنتقاة تأثيرا دالا فيما اذا كان الطفل سيمى رمزا متينا للسلوك (خلقا قويا) أو بؤرة خارجية للتوجه (خلقا ضعيفا) . يرتبط استخدام اثبات القوة بالنمو



الخلقي الضعيف ، أما أساليب الاستقراء ، وخاصة عندما تكون غيرية التوجه ، فترتبط بنمو خلقي متطور . ولا شك أن تقديم الايضاح للطفل يساعده على تشكيل منظومة داخلية من القواعد والتوقعات التي تساعده على توجيه سلوكه . أخيرا ، لم يتبين أن حجب الحب يحمل أية علاقة دائمة مع مؤشرات النمو الخلقي .

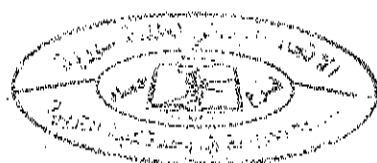
الضبط السلوكي :

يسكن للضبط أن يوجه اما الى سلوك الطفل « ان ما فعلته أمر بشع » ، أو الى الطفل كشخص « لماذا أتيت بهذا السوء ؟ » . وعلى العموم يمكن التأكيد بأن توجيه الضبط الى السلوك يساعد الطفل على المحافظة على احترامه لذاته ، أما الضبط الموجه للطفل فيشعره أنه عاجز وغير محبوب وعلى الاهل أن يميزوا بين طفلهم كشخص وبين ما يفعله مما يتيح له أن يتساهل في تقبل الضبط . فليس صعبا على المرء أن يرى كيف يعمل الضبط الممارس بحب ودفع على مساعدة الطفل في اكتساب المعايير الخلقية . وتقبل الوالد لطفله مصدر تعزيز أكثر ثباتا من رفضه له ، الامر الذي يجعله قادرا على تعليم الطفل الحكم الاجتماعي والتوجيه الذاتي . وبالمثل ، فإن استهجان والد محب أكبر أثرا من استهجان والد رافض وبارد وبعيد . وربما كان هذا هو السبب الذي جعل أكثر الدراسات تؤكد أن الوالد الذي يمارس الضبط بأسلوب دافئ محب يشجع الطفل على تنمية بؤرة توجيهه داخلي . أما الضبط العقابي فيساعد على تنمية اخلاقية خارجية البؤرة .

التقمص :

انه فعل يتبنى فيه الفرد مشاعر الآخرين وافعالهم واتجاهاتهم ويمارسها كما لو كانت مشاعره وافعاله واتجاهاته هو . والتقمص الذي وصفه فرويد وغيره من نظريي التحليل النفسي لا شعوري الى درجة كبيرة ، الامر الذي يعني أن المتقمص لا يعي أنه يتبنى سلوك شخص آخر ومشاعره واتجاهاته . فالتقمص يختلف عن التقليد الواعي على الرغم من أن الفاعلين يسهان في نمو الشخصية بذات الطريقة والاتجاه .

يبدأ الصغار مبكرا في الحياة بتقليد كلام والديهم وملاحظتهم وتفضيلاتهم .



فلا يتوانى الصغير عن تصنيف ذقنه تقليدا لوالده في حالة ذقنه أو الصياح بوجهه تقليدا لما قالته أمه بأنه لا يجب أن يبقى بمفرده في المنزل أو لا يجب أن يتناول الغذاء في المنزل دوماً . ويتشكل التقمص بتعزيز واضح أو ضمني ، فملاحظة الأم أو الأب لفعل الولد أو قوله تعمل على تعزيز الفعل باتجاه السلب أو الإيجاب . تنمو أفعال التقليد المذكورة خلال فترة ما قبل المدرسة إلى ظاهرة تقمص واضحة ، وذلك بانتقال الولد من مجرد تقليد أحد والديه إلى محاولته نسخ نفسه على شاكلة الوالد . ويؤدي الولد أحيانا ، تلقيا واضحا لتقليد الوالد .

ولا يبد من الإشارة إلى أن أكثر المختصين لا يقيمون تمييزا بين التقليد والتقمص . ويلح فلوريو التعلم الاجتماعي البارزون أمثال باندورا ووالترز على أهمية التكيف الاجتماعي للفرد وعلى خضوع هذه العملية للمبادئ نفسها التي تتحكم في ظاهرة التعلم ، مما يجعل مفهوم التقليد قادرا على تفسير ذلك الجانب من نمو الشخصية (باندورا ، ١٩٦٤) . إلا أن لنا سببا معقولا يدفعنا لاستخدام كلمة تقليد للإشارة إلى النسخ الجزئي لسلوك الفرد ، وكلمة تقمص للدلالة على النسخ الكلي له . فالتقليد لا يتطلب القابليات المعرفية الإدراكية اللازمة للتقمص . ويستطيع الفرد تقليد بعض أفعال الآخر بصورة آلية لكنه يعجز عن أخذ دور الآخر ما لم يتعاطف معه ويتقبل طريقة شعوره وتفكيره . ولقد دلت الدراسات على أن القدرة على أخذ الدور تنمو لدى الأطفال في السنة الثالثة أو الرابعة . وتوفر تلك الدراسات الأساس لتمييز التقليد المبكر من التقمص . ولا شك أن التقليد والتقمص يختلفان بالنسبة للناس الذين يتخذون نماذج للتقليد . فالتقمص يحدث مبدئيا في سياق علاقة قائمة بحمية بين الناس ، خلافا للتقليد الذي قد يتم نتيجة ملاحظة موهجة غير هامة . نتيجة لذلك يعد أطفال ما قبل المدرسة ، إلى تقمص أهلهم وتقليد الآخرين .

دارت الدراسات في مجال التقمص حول العوامل التي تسهم في تشكيله ، يظهر أن التشكل المذكور يحتاج إلى « الدفء والقوة » . فيقوى تقمص الأولاد لأهلهم إن هم أحبوهم وتقبلوهم ، ويضعف إن لم يحسن الأولاد بالمودة لوالديهم . إضافة لذلك ، فقد اتضحت ثلاثة عوامل هي : (١) التشابه فيقوى التقمص عندما



يقوم تشابه مدرك بين الاولاد وأهلهم . (٢) الادراك الواضح اذ يستطيع الاولاد تقمص والديهم عندما يدركون بوضوح طبيعة الوالد كنموذج . (٣) التعزز ، فيشتد ويقوى التقمص ، شأن التقليد ، بابداء الوالدين لامارات السعادة والاستحسان لفعل الولد أو لسلوكه . يقوى التقمص ويشتد ان دلت الولد على ادراكه للتشابه مع والده ويضعف فيما عدا ذلك خاصة في غياب الوالد عن البيت او في امتناعه عن التفاعل مع الولد وخرمائه له من فهم تلك التشابهات . وقد يحدث أن يدرك الولد تلك التشابهات ويعبر عنها بوضوح كقوله « أنا آكل بيدي اليسرى مثل «أما» وطبيعي — تحقيقا للعامل الثالث — أن يستحسن احد الوالدين فعل الولد وقوله لكي يثبت التقمص ويشتد . ولا بد في ختام شرح عوامل التقمص من التذكير بأهمية التقمص كظاهرة في عملية التأهيل الاجتماعي تتحقق في معظمها عن طريق تقليد نموذج حي في محيط الناشئ . وتوفر دراسة مظاهر الشخصية المتمثلة بالعدوان ، والغيرة ، والتقمص الجنسي مثالا حيا يوضح تفاعل التقليد مع التقمص عند أطفال ما قبل المدرسة ، لصنع راشد المستقبل من طفل اليوم .

العدوانية :

يتسم سلوك الناس جميعا بضرب من العدوانية في وقت ما ، ويبدو أن العدوانية قدر أو شرط للنمو السوي في السلوك البشري . وقد حاولت النظريات المختلفة ايضاح أصل العدوان بعدة سمة موروثية تنمو استجابة لتجارب الاحباط في الطفولة ، أو بعدة سلوكا يكتسب عبر التعزيز الوالدي أو الاجتماعي ، وعلى الرغم من ضخامة حجم ما كتب بصدد العدوانية ، فاننا لا زلنا نجهل كيف ينقلب الاطفال عدوانيين أو لماذا يتحولون الى العدوانية . وكل ما نعرفه الآن هو أن العدوانية تتباين مع العمر وانها تنشأ من ملاحظة النماذج العدوانية أي بالتقليد والتقمص . ولا بد ، قبل وصف الفروق السنية في العدوانية ، من التمييز بين العدوان الكرهى الذي يصبو للآخر وتصحبه مشاعر الغضب وبين العدوان الوسيلي الذي يتفجر عند صنع شيء أو بلوغه وهو غير شخصي على الرغم من احتمال تعرض الآخرين لآثاره . أما بالنسبة للفروق السنية فقد دلت دراسات تفصلها أربعون سنة على قيام فروق واضحة في عدوانية الاطفال من ذوي الاعمار



المختلفة ، فقد فحص « داوز » (Daves) في عام ١٩٣٤ ، شجار أطفال الحضانة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ شهرا و ٦٥ شهرا ، وفي سنة ١٩٧٤ ، درس هارتوب (Hartup) التفاعل داخل عدد من فئات أطفال ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وست سنوات ، وفئات أطفال المدرسة الابتدائية من أعمار تتراوح بين ست سنوات وسبع سنوات ، وذلك خلال فترة عشرة أسابيع . وقد أظهرت كل من دراستي داوز و هارتوب التالي :

١ — على الرغم من أن عدوانية طفل ما قبل المدرسة وسيلة فإن العدوان الوسيلي يخف بصورة تدريجية بدءا من السنة الثانية وحتى السنة الخامسة .

٢ — يرافق اضطلال العدوان الوسيلي بتصاعد العدوان الكرهى .

٣ — يستمر كلا الاتجاهين حتى الطفولة المتوسطة وذلك إضافة الى انخفاض العدوان لدى أبناء السادسة والسابعة عما هو عليه لدى أبناء ما قبل المدرسة الذين يبدون مقدارا كبيرا من العدوان الكرهى .

ترجع تغيرات السلوك العدوانى الى ظاهرة التأهيل الاجتماعى . اذ يؤدي اكتساب الاطفال للتحريمات الاجتماعية ضد العدوانية الى تعليمهم لجم نزواتهم العدوانية . من جهة ثانية تشدد العدوانية بفعل التعلم خاصة عندما يقتصر الصغير الكبير أو يقلده . وقد قسم باندورا الاولاد الى فئتين : فئة الراشد الوديع وفئة الراشد العدوانى الذى طلب منه أن يضرب دميته ويركلها أمام الصغار خلافا للوديع الذى طلب منه ألا يبالى بدميته أمام فئة من الصغار . تبين بعد فترة من الزمن أن فئة الراشد العدوانى من الصغار أبدت من العدوانية اضعاف ما أبدته فئة الراشد الوديع تجاه الدمية وأي شيء آخر . ولقد تأكدت نتائج باندورا بعرضه فيلما عدوانى النزعة وآخر مسالما على فئتين من أبناء الحضانة . ان للنتائج الأخيرة تطبيقا واضحا بصدد المادة الروائية ومضمونها ومسؤولية تلك المادة في التخفيف من عدوانية الناس عموما والناشئة خصوصا .

الفسيرية :

تسير الغيرية الى سلوك يتصف بالرحمة والاعتبار والكرم والشفقة للآخر .



وتبدي سمة الغيرية ، شأن العدوانية ، استمرارا عبر الزمن وبعض العمومية ، إذ أن الغيري ، في وضع ما يبقى محافظا على غيبيته في أوضاع أخرى ، تبدأ عمومية الغيرية بالظهور خلال فترة ما قبل المدرسة ، فقد وجد بومريد درجة مرتفعة من الترابط بين درجات التعاطف والدعم ونفع الآخر في أطفال ما قبل المدرسة كما أن بارو وواكسار قد لاحظا اناسا ثابتة من المشاركة ، والمساعدة ، والمواساة بين أطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات وسبع سنوات . وقد دعت تلك الملاحظات بعض الباحثين الى الاعتقاد بوجود نزعة طبيعية عميقة في الطفل لان يكون رحيما . وعلى هذا الاساس تظهر الغيرية حالما يقوى الصغار على تقدير مشاعر الآخر والتعرف على حاجاته . ويغير آخرون أصحاب النزعة الطبيعية الرأي فيعتقدون أن الغيرية تتعلم كسعيار للسلوك الخلقي ، وفي الواقع لا زلنا نجهل كيف ولماذا يصبح الطفل غيريا جهلنا لـ « كيف » ولماذا يصبح الطفل عدوانيا كما أنه من الصعب أيضا أن نعرف كيف تحدث تباينات الغيرية مع الزمن . فحوالي السنة الثانية ، وعندما يبدأ الصغار يعتدون الواحد على الآخر ، يبدوون في الوقت ذاته ، التشارك في الدمى والحلوى ويتعاطفون مع آلام بعضهم . ولقد أكدت العديد من الدراسات على أن الغيرية والكرم يتصاعدان في النمو بدءا من الثانية وانهاء بالعاشرة . وتجدر الإشارة هنا الى دراسة حول غيرية الاطفال في موقف مخبري على الرغم من أن هذا الموقف لا يوفر قياسا جيدا للسلوك في واقعه الحي . فقد سمح للاولاد في موقف مخبري أن يكسبوا أقراصا بلاستيكية تلزم للعب ضرب من القمار ، وذلك بعد أن أخبروا بأن الجائزة التي تستبدل بالأقراص تزداد بازدياد عددها . سئل الاولاد بعدئذ ، وقبل ابدال الجائزة بالأقراص أن يتبرعوا ببعض أقراصهم « للأطفال المعوزين » . مال أبناء المدرسة الى التبرع بأقراصهم أكثر من ميل أطفال ما قبل المدرسة ، وأبناء السنة الحادية عشرة أكثر من ميل أبناء السنة السابعة . من طرف آخر ، عندما لوحظ الاطفال في الموقف الطبيعي في الملعب تبين أن أبناء الثالثة وحتى الخامسة يسيل بعضهم لمساعدة بعض بالقدر نفسه الذي يظهر عند أبناء الثامنة وحتى العاشرة . وهكذا يبدي أبناء العاشرة حساسية لمساعدة الآخر ، المعوز أكثر مما يبديه أبناء الخامسة ، غير أن الرغبة في تقديم المساعدة للآخر عند أبناء



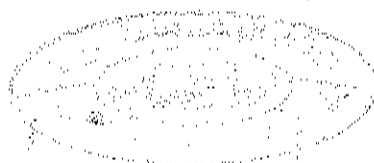
العاشرة تصطدم بسلوكهم نحو الاستقلالية واعتمادهم بالتحصيل والمصلحة الذاتية ما يؤدي إلى زعزعة مواقفهم الغيرية في أحيان كثيرة .

وأخيرا لا بد من الإشارة إلى أن الغيرية ، كسواها من أنماط السلوك ، يمكن تعزيزها وتشكيلها بملاحظة النماذج المستحسنة للغيريين . فلقد تبين أن الأطفال في المخبر الذين يشاهدون أعمال العطاء والمساعدة يميلون إلى أن يكونوا كرماء ومحسنين . ويتجلى الميل المذكور سواء أكان النموذج طفلا أم راشدا أم فيلما أم سلوكا حيا . هذا إلا أن على الباحث أن يكون حذرا تماما من تعميم السلوك المخبري المصطنع على الموقف الطبيعي . من جهة ثانية تشير الملاحظات الطبيعية إلى أن أطفال الحضنة يقلدون السلوك الغيري لأقرانهم ، وأن السلوك الغيري للأطفال يرتبط مباشرة بوجود والد على الأقل في البيت يمثل دور النموذج المستحسن . ومن الطريف أن نلاحظ بأن تشكيل السلوك الغيري بالتقليد أثرا أقوى من الأثر الذي يتركه الوعظ المجرد . وهو أمر لا يختلف عما رأيناه عند سلوكه التقمص .

التقمص الجنسي :

وهو فعالية يشكل الفرد بها مفهومها عن نفسه بعدة ذكرا أو أنثى . وكما أشرنا من قبل فإن بنات ما قبل المدرسة وصبيانها يعرفون الفروق المميزة في عضويتهم وأنهم سيصبحون رجالا أو نساء في حالة الرشد . ويوسع التقمص ذلك الوعي الجنسي لدى الأطفال بجعلهم يميلون لتقمص الوالد من جنسهم والدور الجنسي المرتبط به .

وعلى الرغم من أن الكثير من النظريات قد أكدت خضوع التقمص ، من حيث المبدأ لضرب من التخصص الجنسي من جانب الولد من حيث الذكر لتقمص أبيه والبنات لتقمص أمها ، فإن نتائج الدراسات تشير إلى التشابه والتعزيز بعدة أساليب الإيضاحات وأقربها إلى الصحة ، فالفروق العضوية تجعل الأطفال يميلون إلى تقمص الوالد من جنسهم أكثر من تقمصهم للوالد من الجنس الآخر ثم أن أغلب الأهل يشجعون ما يعدونه سلوكا ملائما لجنس الولد ويعزونه ، وفي الوقت نفسه يعاقبون نقيضه .



ومن الضروري ملاحظة أن التمييزات التي يقيمها الاطفال بين الذكورة والانوثة تختلف من أسرة لآخرى . اضافة لذلك ، فإن المجتمع المعاصر يلغي بعض الادوار الخاصة بكل من الجنسين ، اذ أن بعض الصبيان يطلقون بشعورهم وبعض البنات يجعلن شعورهن على نمط الصبيان . كل ذلك على الرغم من وجهات النظر والقوالب الفكرية القبلية حول كل جنس ومقومات سلوكه ، والتي تظهر خاصة عند أطفال ما قبل المدرسة الذين ما زالوا يعتقدون أن الوالد هو الذي يعمل في حين تبقى الام تعنى بالبيت والاطفال ، علما بأن أكثر أمهاتهم يعملن خارج المنزل . كل هذا في الوقت نفسه الذي تتضاءل فيه الحدود بين الادوار ، والذي تذهب فيه قرابة ٤٠٪ من النساء الى سوق العمل . والذي يسمح فيه للمرأة بالقيام بعمل ذكري .

وعلى الرغم من تغير العديد من الادوار الجنسية ، فإن ممارسات التأهيل في المجتمعات كلها لا زالت تنتج أنماطا سلوكية متميزة الادوار في صبيان ما قبل المدرسة وبناتها . تشجع الصبيان لان يكونوا فعالين ، عدوانيين، تسلطيين، خلافا للبنات اللواتي يقصرن على أن يكن خاملات ، اتكاليات ، وأكثر ميلا للاخذ وتقبل المساعدة منهن الى العطاء وتقديم العون وعليهن في علاقاتهن بالآخرين أن يخضعن لا أن يوجهن . وأخيرا يدفع ازدياد وعي الاولاد لسمات شخصيات والديهم واخوتهم الكبار ، الى توجيه تقمصاتهم وتضييدها نحو أدوار واتجاهات ترتبط بجنسهم . وسوف نقفني آثار تلك التقمصات في دراستنا للطفولة المتوسطة .



الفصل الثامن

النمو الجسمي والعقلي

في مرحلة الطفولة المتوسطة

(من السنة الخامسة أو السادسة حتى الحادية عشرة أو الثانية عشرة)

تمتد الطفولة المتوسطة بين السنتين الخامسة أو السادسة وبين الحادية عشرة أو الثانية عشرة . والطفولة المتوسطة فترة من النمو الهادئ تنوسط النمو السريع المميز لفترة ما قبل المدرسة وبدايات المراهقة وصخبها .

النمو العضوي :

يفقد معظم الصغار في السنة السادسة الكثير من التناقص العضوي الذي يزين طفول مرحلة ما قبل المدرسة في عين الراشد . فبدءا من السنة السادسة تنمو الذراعان والساقان بصورة أسرع من نمو الجذع ، الأمر الذي يجعل الطفل يبدو كاللقلق ، وتسيل البنت للنضج أبكر من الصبيان ، إلا أن الصبيان يتقنون حتى العاشرة من العمر أطول من البنت وأثقل .

يكون متوسط طول ابن السادسة ١١٦ سم ووزنه ٢٤ كغ تقريبا . ويزداد الطفل كل سنة من سنوات طفولته المتوسطة قرابة ٨ سم و ٢٥ كغ . ويختلف معدل النمو من طفل لآخر ، إذ تقوم بين الصغار فروق فردية مذهلة في الوزن والطول ومعدلات زيادتهما . إلا أن حجم الطفل طولا ووزنا يتحددو ثابتا ويمكن التنبؤ بتطوراتهما في تلك المرحلة ، فالطفل الذي يكون كبيرا أو صغيرا بالنسبة لأقرانه في



الطفولة المتوسطة سيكون كذلك بالنسبة لأقرانه الراشدين . تصاحب تغيرات النسب بين أعضاء الجسم تغيرات في تقاطيع الوجه . فتضيق وجوه الاولاد ، وتنحل بخسارة شعهم الطفولية ، ويخسر الصغار الاسنان اللبنية ، ويبرز أول الاسنان الدائمة في السنة السادسة . ويظهر بعض الاسنان والاضراس الدائمة يتغير شكل الوجه . أما العين فلا تصل الى نهاية حجمها الطبيعي في السنة السادسة ، ويعاني كثير من الصغار بين السنتين السادسة والثامنة من بعد البصر الذي يصحح نفسه تلقائيا بعد الثامنة وحتى العاشرة ، حيث تبلغ العين حجمها وشكلها لدى الراشد . ولذا يجب طباعة الكتب لتلك المرحلة بأحرف كبيرة .

المهارات الحركية :

يتسم النمو العضوي خلال فترة ما قبل المدرسة بالتناقص في العضلات الكبيرة والصغيرة . ويزداد التناقص المذكور في الطفولة المتوسطة ويتجلى ذلك في عدم ضخم من الفعاليات بدءا من القراءة والكتابة وانتهاء باللعب الجماعي المنظم .

القفز :

يعد القفز مؤشرا جيدا للتناقص الحركي والقوة ، وعادة يتخطى الصبيان البنات في القفز بعد السنة السابعة من العمر . وتتفوق الاناث على أندادهم الصبيان في الحجل (القفز على قدم واحدة) ، ويتصاعد حجل الاولاد حتى السنة التاسعة حيث يتهضب .

مهارات لعب الكرة :

يلعب أطفال المدرسة الابتدائية الكرة بطرق مختلفة . ومن المعروف أن المشاركة في لعب الكرة تفيد الطفل في تحسين وضعه الاجتماعي ومفهومه عن ذاته . يستطيع أغلب الصغار في السنة السادسة قذف الكرة بقوة ودقة ، ويزداد مدى القذف بازدياد السن ، وليس عجيبا أن يتخطى الصبيان البنات في مدى قذف الكرة في السنوات كلها بين السادسة والثانية عشرة وذلك بسبب قوتهم العضوية . ويتضاعف مدى القذف في السنة العاشرة عنه في السادسة حتى يبلغ في السنة الثانية عشرة ثلاثة أضعاف مداه في السادسة . كما يتحسن مستوى دقة



اصابة الهدف في الكرة مع الزمن ويتفوق الصبيان على البنات في ذلك جليا . هذا مع العلم أن امساك الكرة يكون عادة أكثر صعوبة من قذفها ، وأن مهارة القذف تتوقف على حجم الكرة وعلى سرعة قذفها ، أما بالنسبة لتقدير مسقط الكرة المقذوفة فقد تبين في إحدى الدراسات عجز الاولاد عن التقدير بين السنتين السادسة والثامنة ولم يبد الصغار تحسنا واضحا في التقدير الا في السنة العاشرة . اضافة الى ذلك لم تقم فروق بين الجنسين في تقدير مسقط الكرة المقذوفة . وليست هناك وقائع بصدد قابلية الاولاد لرغس كرة القدم والتلاعب بها ، خلافا لبعض الوقائع التي تبين تفوق الصبيان على البنات في عمليتي الرغس والتلاعب واصابة الهدف ربما رجح تفوق الصبيان في تلك الفعالية الى احصالة تمرسهم فيها .

زمن الاستجابة :

تتطلب المهارات الحركية تلاحقا في الافعال يكسبها بعدا زمنيا محددا يسمى زمن الاستجابة ، ويتحدد زمن الاستجابة بزمن الحركة ، أي الوقت الذي ينضي بين بداية الفعل ونهايته ، وبزمن القرار الذي يغطي الفترة الفاصلة بين انطلاق الاشارة أو المؤثر ، وأول حركة من الفعل . وقد كان زمن الاستجابة موضع اهتمام الباحثين فدرست تغيراته في مراحل الطفولة المختلفة . ففي إحدى الدراسات أعطي أطفال ما بين السنة الرابعة والسادسة عشرة مهمتين لزمن الاستجابة ، تمثلت المهمة الاولى في عشرة ألحان مرتفعة وعشرة ألحان منخفضة عرضت على الاولاد في فترات تتراوح بين ١٠ ثوان و ٢٥ ثانية . ومن أجل قياس زمن الحركة سئل المفحوصون ضغط زر بالسرعة الممكنة لايقاف اللحن . أما في المهمة الثانية فقد قيس زمن القرار حيث سئل المفحوصون ضغط الزر بالسرعة الممكنة في حالة سماع اللحن الشديد فقط . أعطى كل مفحوص نقطتين ، واحدة لسرعة الاستجابة ، والاخرى لتباينات الاستجابة من محاولة لأخرى . وقد وجد أن ثمة تناقصا منتظما يتماشى مع تزايد العمر في زمن الاستجابة . كان زمن استجابة الناشئة الصغار ٠.٧٥ من الثانية في حين بلغ زمن استجابة الناشئة الكبار ٠.٢٥ من الثانية . ووقع التناقص الأكبر من سواه في زمن الاستجابة بين ابناء الرابعة حتى التاسعة ، وتشابهت النتائج في زمن القرار بواقع ١.٣٥ ثانية للصغار و ٠.٣٥ من الثانية للكبار وكان



التناقص الاكبر بين أبناء المدى العمري السابق نفسه . وتباينت نقط التباعد هي الاخرى مع العمر ، اذ أبدى الناشئة الصغار تباينا أوسع من تباين نظرائهم الكبار .

تناولت دراسة أخرى بحث زمن القرار ، فتشلت المهمة في سؤال المفحوصين فرز عدد من البطاقات من اربعة اكوام تتألف كل منها من ٢٤ بطاقة . وقد تضمنت احدى الاكوام ثلاثة ألوان بواقع ثماني بطاقات لكل لون . وشملت الكومة الثانية أربعة ألوان بواقع ست بطاقات للون الواحد . أما الكومتان الثالثة والرابعة فتكونت احدهما من ستة ألوان بواقع أربع بطاقات للون الواحد ، وشملت الثانية ثمانية ألوان بواقع بطاقتين للون الواحد . وسئل المفحوص أن يفرز البطاقات في أكوام صغيرة طبقا للونها . قيس زمن الحركة بسؤال المفحوص فرز كومة من البطاقات عديمة اللون في كومتين ، على أن تكون أربع بطاقات أو ست أو ثماني بطاقات المكومة الواحدة . وحسب زمن القرار بطرح الزمن المستغرق في فرز البطاقات الفارغة من الزمن المستغرق في فرز البطاقات الملونة . كان المفحوصون في هذه الدراسة ذكورا واناثا من الاعمار ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، و ٢٤ سنة . وأشارت النتائج الى أن زمن القرار يتوقف على العمر وعلى عدد الاختيارات . فقد استغرق الكبار أقصر الاوقات وتزايد زمن القرار في كل فئة عمرية بتزايد عدد الاختيارات .

اضافة الى ذلك حدث التحول الجذري في زمن القرار بين العشرين ٦ سنوات و ٨ سنوات . وظهر تناقص في تشتت الاستجابة خلال الطمولة المتوسطة . ويعود السبب في ذلك الى التحسن التدريجي في المهارات الحركية مثل امساك الكرة واصابة الكرة المتحركة بالقدم ، والتناسق بين حركة العين وحركة اليد .

وتجدر الاشارة أخيرا الى أن ضعف المهارات الحركية لدى الصغار قد يكون نتيجة كف نفسي لاتخاذ القرار وليس نتيجة تناسق حركة اليد مع حركة العين .

تصور الجسم :

يكون الطفل مفهوما ملائما عن ذاته في الوقت نفسه الذي يتصاعد فيه اكتسابه لمفاهيم واقعية عن العالم من حوله . ويمثل تصور الطفل لجسمه احدى المقومات الاساسية لمفهومه عن ذاته . يشمل تصور الجسم وعيا للجسم واجزائه



كما يشمل تقويماً لكفاءة المظهر العضوي والمهارات الحركية للفرد بمقارنتها بنظيرتها لدى الأقران . وعلى الرغم من أن تصور الجسم يبدأ في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة ، إلا أنه يندو في مرحلة الطفولة المتوسطة أكثر وضوحاً مما مضى ، وذلك لأن الناشئ يقارن نفسه بأقرانه وليس بأهله فقط .

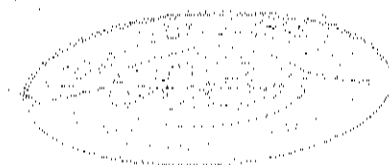
وتجدر الإشارة إلى أن إدراك الطفل لجسمه يحدد بعدد من الأساليب منها سؤال الطفل المبحوث رسم شكل بشري ، أو اكمال رسم ناقص . كما يمكن أن نطلب من الطفل التعرف على الأجزاء الناقصة في شكل بشري غير مكتمل ، أو تمييز الأعضاء اليمنى من اليسرى له وللآخرين ثم أن قابلية الطفل المتزايدة المساعدة لكف الأفعال الحركية من الأنواع كلها تشكل دليلاً آخر على نمو إدراك الجسم لدى الطفل .

مفهوم الذات :

سبق للفيلسوف الاجتماعي الشهير « جورج ميد » لزمن طويل مضى ، أن أشار إلى أن مفهوم الطفل عن ذاته يشق عبر ظاهرة « الاستحسان المنعكس » عن الآخر . غير أن الطفل يعجز عن تلقي الاستحسان المنعكس إلا بعد نمو قابليته الإدراكية . ويبدو أن طفل المدرسة الابتدائية يتحسس استحسان أقرانه ويميل لتقويم ذاته في إطار ذلك الاستحسان .

ولتقويم مفهوم المرء عن ذاته يستخدم الباحثون غالباً قوائم من الصفات أو العبارات الوصفية ، تشمل أوصافاً إيجابية وسلبية . ويسأل الطفل أن يقرأ القائمة ، أو تقرأ عليه القائمة بصوت مسوع ، وعليه أن يشير ما إذا كان الوصف ينطبق عليه أو لا ينطبق . تقترح نتائج تلك الدراسات أن مفهوم الطفل عن ذاته يتوقف ، إلى حد كبير ، على استحسان الآخرين له . فللاطفال المقصرين في التحصيل الدراسي ، والذين لا يحترمهم أهلهم تقيّم متدن لذواتهم خلافاً للاطفال الذين يماشون معيار التحصيل العام فيتستوعون باحترام الأهل لهم ، وتقيّم معقول لذواتهم .

الواقع أن للطفل عدداً من المفاهيم بصدد ذاته ، وذلك تبعاً لمواهبه واهتماماته فهناك ، إضافة لتصور الجسم ، تصور عن الفرد كتقليد ، وآخر كرياضي ، وثالث



كصديق ، ورابع كشخص ما ، بمهارة ما ، وهكذا دواليك . فقد يكون للطفل مفهوم ايجابي عن ذاته كموسيقي ومفهوم آخر سلبي عن ذاته كلاعب شطرنج مثلا . ومن عانى ضعفا في مفهومه عن ذاته في جانب عمد الى تصحيح مفهومه عن ذاته في جانب آخر . والطفل الذي يشعر بعجزه في جوانب الحياة كلها أو في أكثرها يعاني مشكلة انفعالية تتطلب علجا نفسيا فوريا .

النمو العقلي :

ينمي الاطفال في حوالي السنة السادسة أو السابعة بعضا من القابليات العقلية الجديدة التي يسميها بياجيه « العمليات المشخصة » . يتمكن الصغار ، بفضل تلك العمليات ، من صوغ مفاهيم الاصناف ، والعلاقات ، والاعداد ، الامر الذي يوسع علمهم الادراكي . كما أن العمليات المشخصة تقيد الاطفال في تتبع القواعد التي يفرضها الآخر . وهكذا تكون الطفولة المتوسطة فترة جوهرية يكتسب فيها الاطفال بعض المهارات والمعارف التي تقيد في التكيف الاجتماعي . فماذا يستطيع الاطفال انجازهم بفضل العمليات المشخصة ؟ سوف نبدأ بمناقشة الروز التحصيلي ، وذلك لانه الوسيلة الاساسية لتحديد النمو العقلي ، خاصة وان الصغار يعجزون عن أخذ الروايز التحصيلية قبل ترسمهم بالعمليات المشخصة . ثم ندرس التغيرات في مجالات الادراك ، واللغة والذاكرة ، ومفاهيم الثبات ، والنمو الخلقي . ونحاول أخيرا تخطيط العالم الادراكي للطفولة المتوسطة ، مقدمين الامثلة عن اللغة والعرق اللذين يكشفان الدور الكبير للبيئة الاجتماعية في تلك الفترة من النمو .

المرور التحصيلي :

يستطيع الاولاد ، بعد تعلمهم القراءة والكتابة ، أخذ الروايز الجباعية التي تستخدم على نطاق واسع في قياس التحصيل المدرسي والقابليات العقلية . تقيس روايز التحصيل ، نظريا التعليم الماضي في مادة مدرسية بعينها . أمنا روايز القابليات ، فيفترض أنها تنبئ بالتعلم المستقبلي . وتتضح الفروق بين روايز التحصيل والقابليات بتفليل بنودها ذاتها . اذ تنتهي بنود روايز القابلية بافتراض أن الاملا لجميعهم الذين يتحدرون من أرضية معينة قد كانت لهم فرص متعادلة لتعلم



بعض الاشياء فان عرضت على الصغار صورة وجه بشري حذف حاجباه وسئلوا تسمية الجزء المفقود من الوجه ، فانه يفترض أن جميعهم قد سبق لهم أن لاحظوا الوجوه البشرية ، وان نجاحهم في فهم المفقود يرجع الى قابليتهم العقلية العامة وليس الى معرفة معينة مكتسبة . ان مثل هذا البند غير مألوف في الواقع ، والغالب أن يتطلب أي بند قدرا من القدرة العقلية العامة وقدرا من المعارف المتخصصة . أما روائز التحصيل فتوجه لقياس ما تعلمه الطفل في الحساب والتاريخ والجغرافيا وغيرها من المعارف . فان سألت الطفل حل مسألة حسابية ما ، فانه يجب عليه أن يراجع معلوماته في الحساب ، والامر نفسه بالنسبة لسؤالك للطفل « ما هي عاصمة فلسطين » . اذ عليه أن يعرف أن القدس هي عاصمة فلسطين ، ومعرفة تلك تنحدر من مادة الجغرافيا التي سبق أن تعلمها .

تستخدم روائز التحصيل في المدرسة الابتدائية على نطاق واسع وتحدد نقاط الفرد في أغلبها في اطار المعيار النقطي المنة التي يفترض أن ينتمي اليها الفرد . تمكن روائز التحصيل ، بسبب اعتمادها المعيار القسوي ، من مقارنة تطور الطفل أو نموه بتطور أقرانه أو نورههم . الا أن بعض الباحثين يوجهون انتقادات قاسية لتلك الروائز . فقد أكد بياجه وغيره مثلا ، انه يمكن أن تكون للروائز آثار سيئة على عملية التربية لأنها تسلي سياق المادة الدراسية وأسلوب تعليمها في الصف . ويعتقد سكرن ان « موضوعية » الروز توجب أن تكون الاجابة الصحيحة أكثر الاجابات المحتملة تفاعلة . والاغلب أن تمثل الاجابات التي تخضع لموضوعية التنقيط ، ذلك الجانب عديم النفع من المختزن المعرفي (سكرن ، ١٩٦٨ ، ص ٢٤٥) . ويؤكد ليفين أنه في الوقت الذي يدعي فيه المربون بأن هدف التربية اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو التعلم وتنمية المهارات التي تساعد على التفسير والايضاح فان روائز التحصيل لا تقيس تلك الاهداف فقط .

دفعت تلك الانتقادات الباحثين الى تقديم فكرة الروائز المعايير كبديل للروائز التي تنقط في اطار المعيار القسوي وتشمل فكرة الروائز المعيار في أن يدرس الطالب مادة ما وفق معدلات سرعته هي ، ويتقدم للامتحان عندما يكون مستعدا لذلك . هذا مع العلم أنه يستطيع إعادة الامتحان أكثر من مرة حتى يتمثل المادة . يهدف



الرائز المعيار الى كشف « ما يعرف » التلميذ أو « ما يستطيع فعله » وليس الى مقارنته بأقرانه ، انه يوفر معلومات تفسر فوراً في اطار نقطة تحصيل مطلق أو معيار مطلق . وقد استخدم رائز المعيار على نطاق واسع في الجامعات وبدأ حديثاً يدخل المدرسة الابتدائية . ويميل الكثير من علماء القياس الغربيين الى عدّ الرائز المعيار خطوة كبيرة الى الامام وذلك لان سبر معارف الطفل عبر فترة زمنية محددة يعد مؤشراً هاماً للتحصيل المدرسي ويخلص الفاحص من المعايير القسوية . الا أن جسود المعايير المستخدمة في الرائز المعيار وعجزها عن أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار يجعل منه أداة قياس سيئة من الناحية التربوية .

النمو الادراكي :

يرتبط النمو الادراكي بالنمو الحسي الحركي ويتخذ السياقات النمائية نفسها ، اذ أن التغيرات الرئيسية تحدث حوالي السنة الرابعة وحتى التاسعة ، الى جانب تغيرات محدودة وضئيلة تحدث بعد ذلك . يعد الفرز الادراكي اهم المقومات الادراكية التي تسلم نفسها للقياس . يعرف الفرز الادراكي اجرائياً بمحاولة الفرد وقدرته على عزل مشير من بين جملة من المثيرات . ويغدو الفرز دقيقاً وسريعاً مع تصاعد السن ، اذ أن شدة فروقا كيفية بين صغار الاطفال وكبارهم في القدرة على الفرز . وتتضح تلك الفروق عندما يقارن المفحوص المثيرات الادراكية أو عندما يتعامل مع مشيرات غامضة أو معقدة .

سئل الاولاد ، في احدى الدراسات ، مقارنة رسوم واجهات بيوت متشابهة أو مختلفة في مظهر واحد أو أكثر . كان صغار الاطفال أقل نجاحاً من كبارهم في عملية المقارنة . ودلت حركات العين على أن الصغار لم يحاولوا تقصي جميع الفروق القائمة واقتضروا على ملاحظة صفات معينة متشابهة أو مختلفة . ودلت دراسة ثانية بأن تعليم الاولاد الملاحظة من أجل المقارنة قد أفاد الاطفال الكبار أكثر من افادته الاطفال الصغار .

وتجلت الفروق العمرية في دراسة أخرى تمثلت « بمهمة الكشف الحر نسبياً » حيث عرضت على الاطفال بطاقات رست عليها أشكال مألوفة بطريقة منتظمة



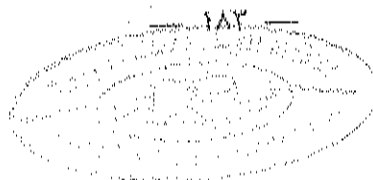
واشكال اخرى رسمت بطريقة غير منتظمة * وقد تباننت قابلية الاطفال على تسمية الاشكال بتباين أعمارهم وتباين النمط من حيث الانتظام أو عدمه * وصغار الاطفال ام يسموا بعض الاشكال أو سموا أشكالا أخرى غير مرة في الاشكال غير المنتظمة * وعلى نقيض أبناء الرابعة والخامسة فإن أبناء السادسة والسابعة والثامنة قد قرؤوا الاشكال من اليمين الى اليسار ومن الاعلى الى الاسفل دون خطأ * ولم يخطئ الصغار في تسمية الاشكال المنتظمة ذلك لان مساق الفرز كان واضحا * تبين من الدراسة أيضا أن صغار الاطفال أميل من كبارهم للانسياق مع المثيرات المشتتة للانتباه * فقد سئل الاولاد مقارنة أشكال حيوانات حسية وألوانها وان يقولوا ما اذا كانت هذه الاشكال مختلفة أو هي ذاتها بعد أن تضاف اليها بعض المثيرات المشتتة للانتباه * أعاققت المثيرات المشتتة للانتباه الكبار بصورة مؤقتة لكنها بقيت كأداء مطلقة بوجه الصغار * وعلى العموم تنمو قدرات الصغار على الفرز الادراكي خلال سنوات المدرسة الابتدائية بسرعة وتستمر في التحسن حتى المراهقة *

التنظيم المنطقي :

تتحسن قدرة الاطفال على تنظيم المعلومات الادراكية بصورة منطقية مع نضجهم * ويستطيع كبار الاطفال فرز قدر من المعلومات أكبر وأكثر تعقيدا مما يستطيعه صغارهم * فقد دلت العديد من الدراسات وخاصة تلك التي قام بها « جيسون » وزملاؤه على الطبيعة النمائية للقدرة على تنظيم المعلومات كما تسكن أبناء الصف الرابع في دراسة ثانية من استخدام التصنيف لحل لغز ما * ويجمع الباحثون الآن ، على أن استخدام الصغار للتصنيف المعرفي يتصاعد مع تصاعد العمر والنضج * وهذا كله يدعم نظرية بياجيه التي تؤكد على الطبيعة النمائية للتصنيف ودور التصنيف في عملية الادراك المعرفي *

الانتشار :

يمكن وصف النمو الادراكي طبقا لتزايد تحرر الطفل من مطالب منظومة المثير وهذه الظاهرة يسميها بياجيه « الانتشار » وهي نقيض « المركزة » التي تعد سمة أساسية للادراك لدى صغار الاطفال * فالمعروف أن صغار الاطفال ، يميلون



للتركز في المميزات المسيطرة لمنظومة المثير وهذا ما وصفه علماء نفس الصيغة أو الجشتالتيون « بالاعلاق » و « الاستمرار » . فتدرك مجموعة النقط كخط مستقيم ويسأ الفراغ في المربع طبقا للمبدأين المذكورين . وعلى الرغم من عمل مبادئ الجشتالت في مستويات النمو كلها ، فإن باستطاعة الادلفسال بتدرجهم النصجي معارضة تلك المبادئ وبناء ترتيبات رديفة .

وفي احدى الدراسات طلب الى الاطفال تكوين مفهوم عن شخص وفعالية ووضع ، وعندما عرضت ثلاثتها في تركيب منظومة ادراكية لولد يلعب الكرة في الملعب استطاع الصغار تجريد الصبي ولكنهم لم يستطيعوا تجريد الفعالية والوضع . فعمجروا بذلك عن الاستجابة لمركب منظومة المثير . أما كبار الاطفال فقد جردوا الاشياء الثلاثية كلها واستطاعوا بذلك الانتشار أو التشعب أي الانتقال من الشكل الى الشخص ، والوضع والفعالية . وعلى العموم يزداد ادراك الاولاد فعالية وسرعة وخضوعا للظواهر المنطقية بازدياد نضجهم ، ثم أن قدرتهم على التغلب على العنصر الادراكي البارز أو المسيطر على مركب منظومة المثير تزداد بازدياد قدرتهم على الاختيار والتنظيم في اطار تصاميمهم وأغراضهم هم .

نمو اللغة :

يكون نمو اللغة خلال مرحلة ما قبل المدرسة سريعاً جداً . والحقيقة ان ابن الخامسة يبدي قدرة معقولة على الاستخدام اللغوي ويمتلك ذخيرة ضخمة من المفردات . وعلى الرغم من أن نمو اللغة لدى ابن مرحلة ما قبل المدرسة يبدو تاماً عند بدء مرحلة الطفولة المتوسطة ، فإن ذلك النمو يكون في بداياته سواء في التركيب اللغوي أم في المفردات أم في الفهم اللغوي ، وعليه أن يحقق الكثير بين السنتين الخامسة والعاشرة .

الاستخدام اللغوي :

قد يعتقد المرء بأن اكتساب القدرة على اجراء العمليات المتخصصة يترافق بفهم جديد للعديد من العبارات ، وتعلم العديد الآخر منها واستخدامه . وهذا ما يحدث فعلاً ، اذ يتغير فهم الطفل للكلمات « أكثر » ، « أقل » و « نفس » جذرياً بتصاعد



نضجه ، والمعروف أن الاطفال يفهمون من « أكثر » ، و « أقل » ، و « نفس » قيام فروق في الاشياء التي يرونها فقط ، خلافا للكبار فقد يصر ابن الرابعة على أن « عشرة القروش » أكبر من « خمسة القروش » ، لأن يرى ذلك بعينه أما ابن السادسة فيعطي الجواب نفسه لسبب آخر يرجع الى انه سدها في عقله ، لقد ميز الاثنان ادراكهما واستخدما العبارة الملائمة الا أنهما اختلفا في فهم الفرق القائم . فاستخدام الطفل للغة لا يعني بالضرورة عمقا في الفهم .

عندت « ديفردارت » زميلة يياجه الى اجراء سلسلة من الدراسات حول التحولات اللغوية المرتبطة بتحولات القدرة الادراكية . وفي إحدى تلك الدراسات عرض على المفحوصين قلمان ، الواحد ثخين قصير والثاني رفيع طويل وسئلوا أن يقولوا لماذا يختلف القلمان ، كما سئل المفحوصون ، في محاولة لاختبار فهمهم ، أن يجدوا قلما أقصر من الآخر ولكنه أثخن منه ، وقيست لدى المفحوصين العمليات المشخصة ثم وضعوا في فئتين تبعا لتوفر العمليات المشخصة لديهم أو انعدامها . وقد استخدم ٩٠٪ من اطفال مرحلة ما قبل المدرسة معايير مطلقة مثل : « هذا القلم رفيع ، وذلك ثخين » ، الا أن الاطفال كلهم السدين كانوا في مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة استخدموا كلمات مقارنة مثل : هذا القلم أطول الا أنه أرفع : وهذا القلم قصير لكنه ثخين .

عندت الباحثة من أجل فحص دور اللغة في الفهم الادراكي في اجراء آخر الى تعليم الاطفال الذين لم يبلغوا المرحلة الاجرائية التعابير اللفظية التي استخدمها من بلغوا المرحلة المذكورة . لم يكن التعليم سهلا ، خاصة بالنسبة للصغار الذين عجزوا عن تعلم كلمات طويل ، وثخين ، وقصير . ولم يبد سوى ١٠٪ ممن تعلم تلك المتردات تقدما ملحوظا في العمليات الاجرائية المشخصة . يبدو أن العمليات الاجرائية المشخصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالاستخدام التلقائي للمقارنات في الاوصاف اللغوية وليس بأوصافها المجردة المطلقة .

نمو المعرفة الصرفية :

من الممكن ايضا ان العلاقة بين النمو الادراكي والمعرفة الصرفية من خلال

صيغة المجهول . فصيغة المجهول لا تستخدم كثيرا في لغة الحديث ، وهي أكثر تعقيدا من صيغة المعلوم سواء من الناحية الإدراكية أم الصرفية . والجملة المجهولة « عض الرجل من الكلب » والتي تعني « عض الكلب الرجل » ، لا تقبل العكس في حين أن الجمل المعلوم قد تقبل العكس ، الا أن العكس مشكلة بالنسبة لجملة صيغة المجهول وليس بالنسبة لجملة صيغة المعلوم .

قرئت في إحدى الدراسات عبارات مجهولة وأخرى معلومة بعضها يقبل العكس وبعضها لا يقبله على أولاد السادسة والثامنة والعاشر ، والثانية عشرة ، والجامعيين . وبعد قراءة كل جملة كانت تعرض على المفحوص صورة لتلاحق الفعل الذي تشير اليه الجملة . وسئل المفحوصون الاستجابة بالسرعة الممكنة بضغط زر صواب أو خطأ للإشارة الى ما اذا كانت الصورة تمثل الجملة بدقة . تناقص زمن رد الفعل للصورة وبالنسبة للجمل كلها مع العمر . وتساوى أبناء العاشرة والثانية عشرة في زمن رد الفعل الا أنهم كانوا أسرع من صغار الاطفال . وكان الجامعيون أبرع الفئات في الرد . اضافة الى ذلك كانت الجمل التي تقبل العكس أصعب بالنسبة لفئات المفحوصين كلها كما كانت الجمل المجهولة التي لا تقبل العكس أصعب من الجمل كلها . وتكررت النتائج نفسها مع باحثين آخرين وباجراءات متباينة .

درس « تشومسكي » تغيرات فهم الاطفال للصرف ، فاستخدم شذوذات القاعدة لتحديد السن التي يفهم فيها الطفل الشذوذ والقاعدة العامة . وقد وجد الباحث أن تحسنا كبيرا يطرأ على الانفصال بين العمر ٥ سنوات و ١٠ سنوات ، مع وجود فروق فردية عميقة ، فقد فهم بعضهم الشذوذ في سن الخامسة ولم يفهمه آخرون حتى العاشرة . وهذا يؤكد نتائج بعض الدراسات الاخرى التي أظهرت أن فهم شذوذ القاعدة يستمر خلال سنوات المدرسة الابتدائية في حين أن فهم القاعدة يكتمل في سن السادسة .

اهمية اطارات الاستناد المعرفية في الاتصال :

من الواضح أن المعرفة باللغة تختلف عن معرفة كيفية استخدامها للاتصال وتتطلب كل من « المعرفتين » قابليات مختلفة . ولهم مهارات استخدام الفرد لادار



الاستناد المعرفية والتي تلخص بمهارات الاتصال المرجعية، نصف موقفا يضم متحدثا ومستمعا بحيث يسمح أحدهما الآخر ولا يراء . وتوضع أمام كل منهما مجموعة متشابهة من الأشياء والصور على أن تختار صورة أو شيء تمثل البقية لتكون المثير المرجع وعلى المتحدث أن يعرف المثير المرجع المستمع بوصفه جيدا بحيث يتمكن الأخير من اختياره من بين المثيرات التي ليست مراجع . وبالطبع ليست كلمة واحدة لتعريف المرجع ، ويتطلب الموقف أن يقرر المتحدث الصفات التي تميز المرجع عن سواه وأن يضع تلك الصفات في كلمات . ولا شك أن على المتحدث أن يأخذ بعين الاعتبار مرتكزات استناد المستمع ، وهذا يتطلب شيئا أكثر من القابلية اللغوية . وقد أكدت الدراسة المذكورة وسواها أن الاطفال يتحسنون في المهارات المرجعية خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

حاولت نظريات مختلفة أيضا قدرة الفرد في مهارات الاتصال المرجعية . وبهذا الصدد تؤكد نظرية التعلم بأن مهارة المتحدث تتوقف على مخزونه اللغوي وعلى عدد الترابطات اللفظية في متناوله . وينكر بياجه أهمية الرصيد اللغوي مؤكدا أهمية القدرة على فهم مرتكزات استناد الآخر ، وهي مهارة ترتبط بالمسلتيات الاجرائية المشخصة . وليست النظريتان متعارضتين بالضرورة ، إذ أن من غير المقبول أن ترفض نظرية بياجه عامل المخزن اللغوي أو تنكره ولا أن ترفض نظرية التعلم أهمية فهم المرتكزات الاستنادية للآخر .

الذاكرة :

يستطيع المرء أن يميز ، خلال الطفولة المتوسطة ، ثلاث مراحل أساسية على الأقل لظاهرة التذكر وهي : الإدخال ، والفزن ، والارجاع . وتضع كل من المراحل الثلاث لتغيرات نمائية جذرية خلال مرحلة الدراسة الابتدائية .

الإدخال أو أخذ المعلومات :

تعتمد الدافعية للتعلم شرطا هاما لتحقيق ظاهرة الإدخال واستقبال المعلومات . فالطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة وفي غيرها من المراحل نادرا ما يتعلم الأشياء التي تفرض عليه . وإن أنت نطقت اسم أحد المعارف ورددته واستخدمته في سياق



جملة ما ، زاد الاحتمال في تذكر الاسم المذكور في المستقبل . وقد أكدت الابحاث العلمية المتعددة وجهة النظر القائلة بأن الانسان يميل الى تذكر الاشياء التي يرغب في تذكرها كما أكدت تفوق الاطفال الكبار على أندادهم الصغار في تحقيق عملية الإدخال .

وفي احدى الدراسات سئل الصغار من أعمار مختلفة حفظ محتوى مجموعة من الصور وتحديد أمكنتها . وقد خبئت الصور خلف شاشة ووصلت كل منها بزر يؤدي ضغطة الى رفع الصورة على الشاشة . لاحظ الباحثون أن الصغار اضطروا من أجل تحقيق تلك المهمة الى تسمية الاشياء ، وتوقع مكان الصورة قبل ظهورها ، والمراجعة التي هي مزيج من التسمية وتوقع المكان . وقد استخدم أطفال ما بين السادسة والتاسعة التخطيطات السابقة كلها ، الامر الذي يدل على قدرة أبناء المدرسة الابتدائية على تذكر المواد واستخدام « تخطيطات الإدخال » بشكل فعال .

عرضت في دراسة أخرى في التعلم على أبناء الرابعة والسابعة والحادية عشرة مجموعة من الصور تتراوح بين تسع صور وخمس عشرة صورة لشيء مفرد . وقد سئل الاطفال أن يعينوا الصور بدقة . ثم اتبع الاجراء نفسه للمرة الثانية ، غير أن الاطفال سئلوا في هذه المرة أن يتذكروا الاشياء في الصور . أكدت نتائج الدراسة قيام تقدم نسائي واضح لكل من موقعي « أنظر » و « تذكر » ، وحدث تزايد منتظم في عدد الصور المتذكرة بازدياد سن الاطفال . كما تساوى أبناء الرابعة في موقعي « أنظر » و « تذكر » . أما أطفال السابعة والحادية عشرة فقد أبدوا في موقف « تذكر » تفوقا على موقف « أنظر » . وكررت التجربة مع أبناء السادسة فتبين أن حالهم تشابه حال أبناء السابعة والحادية عشرة .

الخزن وتنظيم التذكرات :

ترتبط القدرة التذكرية ارتباطا وثيقا بالقدرة على تنظيم التصنيفات العامة في مادة ما . فإذا افترضنا أن عددا من المفحوصين سئلوا تذكر عدد من الاشياء التي يمكن أن تنتظم في تصانيف عامة فسوف يتوقع أن يتفوق تذكر المفحوصين الذين يارسون تصنيفها تجريديا رفيعا على تذكر سواهم ممن يعجزون عن بلوغ درجات



التجريد الرفيعة . يسمى التجريد الرفيع بالتشكيل ويتطلب قدرة إدراكية خاصة إضافة إلى التخطيطات الذاكرة . والسؤال هو هل يبدي الأطفال تحسنا نمائيا منتظما في الفعالية المذكورة ؟ اعطي أطفال المرحلة الابتدائية وطلبة جامعيون في دراسة عن الذاكرة ٢٤ صورة يسكن أن تنتظم في أربعة أصناف عامة هي « الحيوانات والطيور ، الآلات والألبسة » . وقد عرضت الصور على المفحوصين دفعة واحدة وطلب إليهم دراستها لمدة ثلاث دقائق ثم سئلوا تذكر بما يستطيعونه واخبروا أن بإمكانهم تنظيم الصور إذا هم رغبوا في ذلك .

أعطت الدراسة حلا إيجابيا إذ أكدت أن الأطفال يبدون تحسنا نمائيا منتظما في التخزين والاحتفاظ . ووجود زيادة عامة مضطردة في تنظيم الصور في أصناف ، إضافة إلى زيادة الصور المتذكرة ، بازدياد العمر . فكان متوسط المتذكر ١١ و ١٦ ، و ١٩ صورة للصفوف الأول ، والرابع والخامس ، والسادس بالترتيب التعاقبي . أما متوسط ما تذكره الجامعيون فكان ٢٣ صورة . إضافة إلى ذلك ، أشارت نقط المفحوصين في « التجريد الرفيع » إلى ازدياد تنظيم المخزون الذاكري في أصناف تشكيلية رفيعة بازدياد العمر .

الاسترجاع :

تؤكد نظرية بياجيه واينهلدر في الذاكرة الارتباط الوثيق بين عمليتي التخزين والاسترجاع ويعتقد الباحثان أن ما يخزن في الذاكرة يسكن أن يسترجع ، وأن « التخزين » عملية عقلية بناءة تظهر عند الطفل خلال مرحلة نمائية معينة . إضافة إلى ذلك ، أشارت نقط المفحوصين في « التجريد الرفيع » إلى ازدياد تنظيم الاسترجاع وقد دعمت أبحاث عديدة وجهة نظر الباحثين .

أما « تولفين » فقد مال لاتباع خط نظري مغاير ، إذ ربط الاسترجاع « بالمحيط الإدراكي » القائم في أثناء التعلم والذي يوفر منظومة من الدلالات المسهلة للاسترجاع . فإعادة تشييل الجريمة يساعد الشهود على تذكرها . كما أن استعادة موقف ما قد تذكر المرء بالشخص المرتبط بذلك الموقف . وقد اختبرت تلك النظرية بصورة مبتكرة وكان المفحوصون من الصفوف ١ ، ٣ ، ٦ عرضت



عليهم ٢٤ صورة لاشياء عامة يمكن تنظيمها في ثمانية أصناف وبسعدل ثلاث صور للصنف الواحد . وقد تجلّى الجانب المبتكر في الدراسة في كون الاصناف أمكنة الاشياء وليست مفاهيم كبرى لها . فصنف التفاحة والموزة والاجاصة لم يكن ثماراً بل مسنداً للفواكه . وفي بداية التجربة عرضت على المفحوصين صور الاشياء وأماكنها ، وأشار الباحث الى علاقة الشيء بصنفه وقدمت خلال المرحلة الثانية ثلاثة شروط متباينة هي :

- ١ - التذكر الحر حيث يتذكر الطفل ما يستطيعه .
- ٢ - التذكر الدلالي حيث أعطي المفحوص الاصناف كمساعد له على التذكر .
- ٣ - التذكر الدلالي الموجه حيث أعطي المفحوص الاصناف الثمانية وسئل عن الاشياء التي انتظمت فيها .

ارتبطت النتائج ، كما هو متوقع ، بالعمر ، وأبدى الاطفال الكبار تفوقاً على الصغار في التذكر الحر والدلالي . والمثير للدهشة هو تساوي الفئات الثلاث في التذكر الدلالي الموجه ، اذ تذكروا نسبة ٧٥٪ من المادة . وعلى أية حال يعتقد في ضوء النتائج السابقة ، أن مصاعب الصغار في الاسترجاع تنجم عن الصعوبة في بناء المحيط الادراكي .

الثبات :

يشمل الثبات أو المحافظة بقدرة الفرد على الحكم بأن كما ما يبقى على حاله على الرغم من تغيرات مظهره . وعلى هذا الأساس يعرف الثبات بأنه تلك الحقيقة العقلية التي يدرك بها الطفل ان لاشياء أو الكميات خصائص ثابتة رغم ما يطرأ على أبعادها من تغير . وبعبارة أخرى أن مفهوم الثبات هو استمرار اعتقاد الطفل بعدم تغير الكم رغم ما يطرأ على شكله الظاهري من تغير (الغزي ، ١٩٧٦ ، ص ٥٢) ويُعدو الثبات واضحاً خلال الطفولة المتوسطة ، فقد أكد بياجيه أن الثبات لا يظهر الا ببلوغ الطفل مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة . ومن الممكن بنظر بياجيه تعليم



الأطفال ادراك الثبات قبل بلوغ المرحلة المذكورة ، الا أنه يعوز مثل ذلك التعلم خاصية التعميم التي تصحبه تلقائيا في مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة .

انماط الثبات :

يكشف الاولاد خلال سنوات المدرسة الابتدائية ثبات الاشياء في عدد من المجالات ، فيعرفون ان الكمية والطول ، والمساحة ، والكتلة ، والوزن ، والحجم تبقى على حالها برغم تغيرات مظهرها . ويعرفون أيضا ، أن الزمن يتقدم بانتظام بصرف النظر عن طريقة قياسه . يكتب معظم الصغار حوالي السنة الرابعة فكرة ثبات الطول الذي يقوم بعرض قلمين أو عصوين في طول واحد على الطفل وسؤاله عما اذا كانا متساويين . وبعد أن يوافق الطفل على تساوي القلمين يبدآن بجواب بعضهما بحيث تتوازي نهايتاهما ثم يقدم الباحث نهاية أحدهما على نهاية الآخر ويسأل البحوث عما اذا كان أحد القلمين أطول من الآخر . لقد كانت نتائج التجربة المذكورة كما هو متوقع لها فأبناء السنة الرابعة قالوا ان أحد القلمين أطول من الآخر لانه « قبله » أو « بعده » . ويرى أبناء الخامسة أن أحد القلمين أطول من الآخر لكنه يساويه ان دفع للوراء قليلا . ويؤكد أبناء السادسة أو السابعة تساوي القلمين قائلين « أنت حركتهما » أو « لم تذف أو تحذف شيئا » فالاطفال في هذه السن يفهمون أن تغيير وضع الشيء لا يؤثر في طبيعته .

ويحدث التلاحق الطريف في فهم الثبات في الكتلة ، والوزن ، والحجم . فعلى الرغم من تشابه أسلوب القياس لكل مفهوم ، فإن ثمة تلاحقا مرتبطا بالعمر وخصوصا بكل مفهوم . ولقد تأكد أن الاطفال يفهمون ثبات الكم في السنة السادسة أو السابعة والوزن في الثامنة أو التاسعة ، والحجم في السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، الا أن الاطفال لا يفهمون ثبات الحجم بصورة منتظمة . ويشير بياجه في هذا الصدد الى تشابه القابليات اللازمة للفهم من جهة واختلاف الفهم بحسب صعوبة المفهوم موضوع الثبات من جهة ثانية .

يقاس ثبات الكتلة ، والوزن ، والحجم بمواجهة الطفل بكرتين من الطين يسأل عما اذا كانتا متساويتين ، ويسمح للطفل باضافة ما شاء من الطين أو نزع



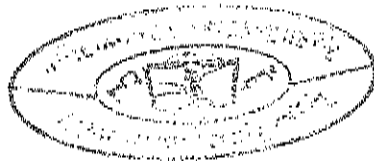
لجعل الكرتين متساويتين • ثم يعمد المجرب ، بعد أن يوافق الطفل على تساوي الكرتين ، إلى تحويل إحدى الكرتين إلى قضيب وتكرار سؤال المساواة على الطفل • فإذا أصر الطفل على بقاء التساوي فإنه يكون قد حقق مفهوم ثبات المادة • وكما أشرنا ، فإن مفهوم الثبات عند الطفل يتشكل تدريجياً فيبدأ بالكمية أولاً ، فالوزن ، فالحجم • ومن الطريف أن نلاحظ أن تسويغات الأطفال لثبات الكمية تماثل نظيراتها لثبات الوزن والحجم •

وبهدف سبر ثبات المساحة يعرض بياجه ورفاقه لوحة تشل حقلاً وحيوانات ونباتات ، ويسأل الأولاد عما إذا كان يتوفر للابقار كل ما تحتاجه للأكل عندما تكون متقاربة في الحقل أو منتشرة فيه • يفترض أطفال ما قبل السنة السابعة أو الثامنة أن ليس للابقار ما يكفيها للأكل عندما تكون متباعدة ومنتشرة في الحقل خلافاً لواقعها عندما تكون متقاربة • إذ يصر الصغار أن لديها أكثر مما تحتاجه للأكل • وعلى هذا يبدو أن صغار الأطفال يعدّون الامكنة المكتظة بالأشياء أضيق من نظيرتها التي يقل عدد محتوياتها •

سبق أن أشرنا إلى أن الوقت « تقسّم منتظم » بصرف النظر عن أسلوب قياسه ، إلا أن الصغار يرون ، فيما يبدو ، أن كبر الجسم هو الكبر في العمر نفسه فما أن يبلغ أحدنا كمال قامته حتى لا يعود يلزمه أي ميلاد آخر وقد قال أحد الصغار لآبيه « لن تحتاج إلى أي ميلاد آخر إذ أنك كبرت كثيراً » • وفي دراسة لبياجه اعتقد الصغار أن الأشجار القصيرة العريضة أصغر من الطويلة لأن الطويلة كانت أعلى من الأخرى • وهذا كله يدعم رأي بياجه القائل أن الثبات لا يفدو واضحاً إلا في مرحلة الطفولة المتوسطة •

النمو الخلقي :

وصف بياجه النمو الخلقي عند الطفل ومراحله في كتابه « الحكم الخلقي للطفل » • وقد حكى بياجه قصتين عن الأطفال ، تصف كلتاها طفلاً يرتكب فعلاً يجر عليه العقاب • ارتكب الطفل الخطأ بعفوية في إحدى القصتين وتعمد الخطأ في الثانية • وسئل المبحوثون الصغار بعد سماع القصتين أي الطفلين أكثر اجراماً من



الآخر ؟ وكان القرار صعبا لأن التهديد الناجم عن الخطأ القوي كان أشد من التهديد الناجم عن الخطأ المتعمد • اليك قصتي بياجه :

جلس طفل صغير يسمى غسان في غرفته • ثم دعي للضيء فذهب الى غرفة الطعام • لم يعرف غسان بوجود صينية خلف الباب تحمل خمسة عشر كوبا فصددها فتحطمت الاكواب الخمسة عشر •

كان هناك طفل اسمه هشام رغب يوما ، وبينما كانت أمه خارج البيت ، تناول المربيات من الفزانة • صعد الطفل كروسيه ومد ذراعيه ، وكان وعاء المربى بعيدا عن متناوله ، فقط الوعاء بسبب محاولة سحبه وتحطم •

سأل بياجه الاطفال تكرار القصتين بعد قراءتهما وذلك للتأكد من فهمهم لهما ثم أضاف سائلا هل يتساوى الطفلان في اللوم ؟ وإذا لم يكن الامر كذلك فأيهما يلام أكثر من الآخر غسان أم هشام ؟

لام الصغار بين العشرين ٦ سنوات و ٧ سنوات الطفل الذي أحدث الضرر الكبير ودعوا الى معاقبته بشدة أكثر من الآخر ، إلا أن أغلب أبناء الثامنة والتاسعة لاموا الطفل الذي تعمد الخطأ ، فقالوا بأن على الطفل الذي فعل شيئا لا يحق له عسله أن يعاقب أكثر من الآخر الذي ارتكب خطأ عن غير ما عمد • خلص بياجه الى القول بأن للصغار مفهوم بادئا عن السلوك الخلقي بحيث انهم يجعلون العقوبة موازية للاثر السيء ، وذلك خلافا للاطفال الكبار الذين يتصف مفهومهم الخلقي بضرب من الموازنة العقلانية فيحكمون على الجرم في اطار تعسده وتلقائيته • وعند دراسة مفهوم العدالة عند الاطفال لاحظ بياجه أن الصغار يميلون الى الاعتقاد بأن الشخص الذي يخطئ به الاذى خلال مساهمته بعمل محرم انما يعاقب فعلا وبصورة تلقائية • أما الاطفال الكبار فكانوا يعنون أن من الممكن للمشاركة في فعل محرم أن يتهرب من العقاب • وقد كررت دراسة تلك المفاهيم فتأكدت نتائج بياجه • إلا أن « كولبرغ » قد وضع عمل بياجه في مجال النمو الخلقي وميزه مؤكدا بأن النمو الخلقي يتم خلال ست مراحل تؤلف ثلاثة مستويات من النمو الخلقي هي :

١ - المستوى قبل الخلقي ، حيث يتحدد السلوك بعوامل خارجية وله مرحلتان :



تتسم الاولى بالتوجه نحو الثواب والقصاص والاحساس بالقوة السامية ،
والثانية بتوجه بدائي وسليبي تبع اللذة . وتحدد الافعال في هذه المرحلة
كانها صواب لترضي الذات والآخرين +

٢ - الخلقية التقليدية : وتتأكد بصنع الافعال الحسنة والمحافظة على النظام
الاجتماعي التقليدي ومرحلتها شأ المحافظة على العلاقات الطيبة ، وارضاء
الآخرين ومساعدتهم ، واحترام السلطة والقانون ، والواجب والمحافظة على
الوضع القائم الذي تعد له قيمة أولية .

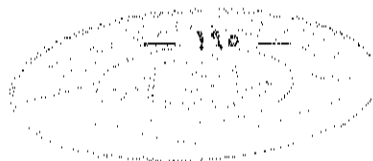
٣ - خلقية المبادئ التي تتقبلها الذات : وتحدد بالخضوع للمعايير العامة ،
والحقوق ، والواجبات ولها مرحلتان أيضا تتجلى اولاهما باخلاقية العقد ،
والحقوق الفردية ، والقانون الديموغرافي وتعرف ثانيتهما بمرحلة اخلاقية
الضمير والمبادئ الفردية في نفس الذي يتوجه الطفل فيها بالقواعد والمعايير
القائمة بوجدانه الاخلاقي +

لقد استخدم كولبرغ ، لاختبار تلك المراحل ، قصصا تشبه الى حدما قصص
بياجه . الا أنه كان من الصعب تنقيط تلك القصص بسبب التمييز الدقيق بين
مختلف مراحل النمو الخلقي ، وبالتالي كانت ثمة صعوبة كبيرة في التحقق من
صدق ملاحظات كولبرغ ، غير أن أحسد الباحثين قد أعد سلسلا يمكن من تنقيط
المراحل المذكورة كلها ، وأكدت المعلومات الاولية صدق السلم المذكور . والنتيجة
الاساسية التي يستخلصها كولبرغ هي أن أطفال مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة
نادرا ما يتخطون المرحلة الخلقية الرابعة .

لا بد من الاشارة الى أن بياجه وكولبرغ اهملا جانباً هاماً من النمو الخلقي
يتعلق بالاساءة الشخصية الا انها درسا جانباً هاماً من النمو الخلقي نسل مكانا
بارزا في الفلسفات الاخلاقية المختلفة وهو مسألة « الحاق الاذى بالآخرين
ومستلكتهم » . وفي تلك الدراسة سئل الاطفال عن امكانية عقوبة الطفل الذي
يسبب قدرا من تهديم المستلكات ويأحق الاذى بالاشخاص سواء عمدا أو عفوا .
قورنت أنماط اذى الآخرين بأنماط تهديم الملكية ، فأبانت النتائج انه عندما ثبت



« التعمد » فان الاطفال كلهم أقروا بأن تهديم الملكية أكثر خطورة من الحاق
الاذى بالآخرين . فقد قال صغار الاطفال من ست سنوات بأنها « تؤذي أكثر » الا
أن أبناء الثماني سنوات قلوا بأنها « تكلف أكثر » ، وذلك خلافا لأبناء العاشرة
الذين أكدوا بأن الآخر أكثر قيمة من الأشياء كلها . وعندما نرّع نسط التهديم ،
وثبت عدم التعمد ، فان أذى الآخرين بدأ أكبر من تهديم الملكية . لقد استطاع حتى
أبناء السادسة الاستجابة لتعمد الاذى عندما كان الأذى ينزل بالإنسان وهذا بعد
جديد من النمو الخلقي يجب درسه بصورة أكثر تفصيلا .



الفصل التاسع

الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة

(من السنة الخامسة حتى الثانية عشرة)

تستمر عملية التأهيل الاجتماعي للأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة التي تعدّ مرحلة أساسية في نمو الطفل ينتقل بعدها الى مرحلة المراهقة ليكون على استعداد للعب ادوار الراشدين بجدية ومسؤولية . ويكون معدل النمو خلال سنوات المدرسة الابتدائية بطيئا وثابتا ، وتكون الضغوط قليلة نسبيا والملذات وافرة . فلم يعد الناشئ بحاجة الى النصح الوالدي ، اذ أنه ينطلق لشأنه الوقت كله ، يلعب ، ويكتشف عالمه ، ويتعلم الكثير حول الناس والاشياء . وعادة يعيش ابن المدرسة حرا في لحظته الراهنة منعثقا عن المسؤوليات الاساسية وعلى الرغم من تعرضه لبعض الغبن وخيبات الامل ، فانه على العموم ، يشعر بالقناعة والرضى عن عمر مقبل سعيد . وتسمى سنوات المدرسة الابتدائية ، تبعا لذلك ، بالفترة الذهبية من سنوات الطفولة فيذكرها أغلب الراشدين بكثير من الحب الحي لاصدقاء عرفوا ، وأشياء صنعت .

ولا بد من التأكيد أن هناك ضربا هاما من التغير يحدث في شخصية الفرد بتأثير دخوله المدرسة ، فالناشئ يقضي نصف ساعات يقظته ولعدة سنوات في المدرسة الابتدائية مما يضعف روابطه بأسرته واتكاليته على والديه . ويطرأ في هذه المرحلة تحول تدريجي لعلاقات الدعم النفسي من الوالدين الى الاقران وافراد المجتمع ويفقدو لاتجاهات الاقران من الناشئ ، دور أساسي في تكوين مفهومه عن



ذاته كما يلعب الراشدون في محيط الطفل بدءاً من مغلي المدرسة وانتهاء بالاطفال
التاريخيين دوراً أساسياً في التأهيل الاجتماعي للطفل .

دخول المدرسة :

يؤدي دخول الاطفال المدرسة الى مواجهة زخم جديد من التحديات
والفرص على السواء . وعلى الصغار ، قبل كل شيء ، التخلي عن الكثير من
انكاليتهن السابقة على الامل وعلى محيط الأسرة . اذ تفرض الحياة الجديدة عليهم
أن يقضوا ساعات طويلة وعديدة من كل أسبوع في محيط جديد يديره أشخاص
غرباء ويشغلهم أطفال غير مألوفين . ولا يلاقي الناس ، في وضعه الجديد ، التقبل
النفسى المطلق الذي اعتاده في البيت ، فهو الآن في وسط جديد تلغى منه الاوضاع
الثابتة والاحترام الذي اكتسبه من أسرته وأطفال جواره وعليه أن يبدأ صفحة
جديدة نظيفة . وكما هو معروف ، يحكم على الاطفال في المدرسة على أساس
حسناتهم وسيئاتهم كنلاميذ وزملاء على مقعد وفي ملعب . وطريقة الحكم على
الصغار والاستجابة لهم تؤثر تأثيراً حاسماً في اتجاهاتهم من المدرسة ، وفي تكون
ميلهم للعمل والدأب واحساسهم بالرفعة أو القصور .

الاتجاهات نحو المدرسة :

يتطلع العديد من الاطفال بكثير من الشغف لبداية افتتاح المدرسة لانها تمنحهم
شعور بالاهمية والنضج وتكون فرصة لتعلم أشياء كثيرة أو لصنعها . انهم الآن
قادرون على « أن يكبروا » وعلى أن يشعروا الى المدرسة ، أو يركبوا الحافلة
المدرسية مع الاولاد الكبار ، أو يشتركوا في الفعاليات العديدة التي سمعوا عنها
من أشقائهم الكبار ، أو من أطفال جيرانهم وعلى الرغم من التشكي اللغظي للصغار
من المدرسة والمتمثل بعبارة « هل علي أن أذهب اليوم » ومن فرحهم بحلول العطلة
الصيفية ، فإن أغلبهم يتطلعون بشوق لحلول العام الدراسي الجديد ، ويعتزون
بترفيهم الى الصفوف العليا ويسعدون لتقدمهم في صفوف ومواد دراسية جديدة .
لا بد من الإشارة الى أن هناك استثناءات هامة للاتجاهات الإيجابية العامة
نحو المدرسة . فمنطلو الانكالية من الاطفال غالباً ما يخافون من مجرد التفكير



بالذهاب الى المدرسة لانهم يجزعون من الانفصال عن والديهم . وهذه المخاوف المفرطة تشكل نموا شاذا في الطفولة المتوسطة وتسمى بـ « رهاب » المدرسة . وقد أشار الاطفال الفقراء الذين يعيشون في الاحزمة الفقيرة من المدن الكبيرة الى أن لديهم سببا معقولا لعدم المدرسة وسطا معاديا لا يستطيع أن يقدم لهم أي شيء ايجابي .

الا أن أغلبية الاطفال يتلفون للمدرسة لانها تلعب دورا أساسيا في نموهم الاجتماعي والذهني . ففيها يتعلمون المهارات الاساسية من القراءة والكتابة والحساب ، وفيها يتفهمون محيطهم ويبتنهم الاجتماعية وقيمون علاقات اجتماعية مع أعداد كبيرة من الراشدين والاقربان . توفر المدرسة للصغار اذا ، مجالا للتعلم ، والاحساس بالقدرة على العمل ، ومقابلة الناس الجدد والتبليّة . ويتوقف استمرار تلف الاولاد للمدرسة على نوع المدرسة التي ينتمون اليها وعلى موقف الوالدين من عملية التربية .

تأثير المدرسة :

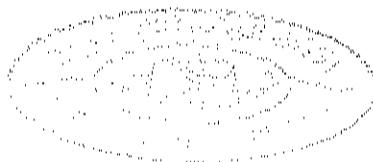
لا شك أن حجم المدرسة وسياستها التربوية يؤديان دورا حاسما في تشكيل اتجاهات الاولاد منها . والمعروف ان حجم المدرسة يحدد عدد الظروف التي تمنح للتلاميذ اذ يتوقف حظ التلميذ في الاشتراك بأية مهمة أو الاجابة عن أي سؤال على عدد أقرانه في الصف . وقد وجد « باركر » وزميله أن التلاميذ في المدارس الصغيرة أميل من أقرانهم في المدارس الكبيرة لان يشاركوا أقرانهم في الفعاليات ولان تستغرقهم الاوضاع القيادية والوظيفية . وتبين للباحثين أيضا ، أن لتلاميذ المدارس الصغيرة مشاعر ايجابية بصدد الاحساس بالكفاءة وبصدد كونهم مقدرين من أقرانهم وبمساھمتهم في الجهود الهامة للفئة . الا أن أثر حجم المدرسة أكثر تعقيدا من ذلك في الواقع ، فالاولاد يختلفون في الاستجابة لحجم المدرسة ، ويستطيع الموهوبون منهم ، في العادة ، أن يجدوا لانفسهم مكانا في المدرسة بصرف النظر عن حجمها . والاطفال الكسالى وحدهم ، سواء أكانوا محدودي الموهبة أم متوسطيها ، هم الذين يميلون للانغلاق بوجه الاغناء والفعاليات المتعددة في المدرسة الكبيرة . أما في المدارس الصغيرة نسبيا ، فان الاولاد الهامشين



يسألون للاستغراق في الفعاليات المدرسية بدرجة تقترب من درجة أقرانهم القادرين . ثم إن فرص الأسهم في الصف والفعاليات الأخرى تكتسب معانيها فقط في إطار ما تستطيع المدرسة أن تقدمه . إذ تعجز المدارس الصغيرة عن تقديم الفن والموسيقى والتربية البدنية ومكتبة محترمة لتلاميذها . ولا شك أن المدارس التي تعوزها أساليب التعليم المعاصرة ومراقق التسلية الملائمة قد لا تولد في تلاميذها اللفتة وذلك بصرف النظر عن عدد التلاميذ فيها .

والعامل الأكثر حسماً وتأثيراً بشاعر الأولاد نحو المدرسة إنما هو السياسة التربوية المتبعة فيها . فتخطيط البرامج وطرق التعليم التي تجعل التعلم مغامرة حية مثيرة زاخرة بالمعنى إنما تدغدغ الفضول والاهتمام ، خلافاً للتعليم الذي يتصف بالرقابة المشددة والبعث عما يجري في العالم فإنه يطمس لهفة الأولاد للمدرسة . ويصف « سابرمن » في كتابه « أزمة في الصف » تلك الحال ، ويعتقد أن الكثير من المدارس الابتدائية يتجه صوب « التربية المخنثة » التي تؤكد على النظام والانضباط والخضوع ولا تعير اهتماماً للاعتماد الذاتي والحساسية والفضول الذهني وتربية القيم ، وكنيجة لذلك فإن أعداداً كبيرة من الصغار يفقدون في المدرسة ضميرين قلبيين ويخفقون في تحقيق إمكاناتهم الشخصية والذهنية .

ومن الأمثلة الاساسية لفقر السياسة التربوية استخدام مواد للقراءة لا تثير الاهتمام ولا ترتبط بالحياة التي يألها الصغار . فالكثير من الكتب يشل عالماً غير حقيقي ، يتصف كل إنسان فيه بالطيبة ويتمتع بالسعادة الأبدية . وهو عالم يخلو من الفقر والجوع والحرمان والعنف والخيانة والتعصب والبطالة . وقد أوضحت دراستان هامتان الفروق التي تلقىها التغيرات في قراءة الأطفال . قام وبرغ وتروست بمقارنة مادة القراءة التي كانت تعطى لفئة من أبناء الصف الأول بالكتب التي اختارها هؤلاء من المكتبة . فوجد الباحثان أن ما فرض على الصغار قراءته أكد الموضوعات التقليدية التي تصور الحياة نعيماً دائماً . أما الكتب التي اختارها الصغار من المكتبة فشملت أساطير شعبية تصور الخير والشر في الناس وقصصاً واقعية تصور الحياة بأفراحها وآلامها . واختبر « آرثر وماركل » في دراسة ثانية قدرة أبناء الصف الخامس على قراءة مقطوعتين لم يول التلاميذ أولاهما أية أهمية .



خلافًا للثانية التي كانت تثير فيهم أرفع اهتماماتهم • وتخطت قراءة التلاميذ في المقطوعة التي تهتم ، نظيرتها في المقطوعة التي لا تثير فيهم الاهتمام • إضافة لذلك ، وفي الوقت نفسه الذي تخطت فيه البنات الصبيان في القراءة فإن الفرق بين الجنسين كان كبيرا في المقطوعة التي لم يعطها الاولاد اهتماما ، وتساوى الجنسان في المقطوعة التي لهم بها اهتمام كبير • واضح اذا أنه بالامكان تحسين مهارات التلاميذ في القراءة بجعل مواد القراءة من اطار اهتماماتهم •

تعد التربية ، من أجل الاخضاع ، جزءا من مشكلة تقليدية أكبر تتسلل في الصراع بين التربية التقليدية والمعاصرة • ويؤكد المنهج التقليدي أهمية المعرفة ويحكم على الصغار بتحصيلهم المدرسي ، لهذا السبب يكون معلمو المدارس التقليدية موجهين نحو التعليم والمادة ، أي أنهم يعملون كرجال سلطة وظيفتهم نقل الوقائع والمحافظة على النظام في الفصل • يفترض المنهج التقليدي ان في الصغار حافزا أصيلا للتعليم يدفعهم للمنافسة واتقان العمل ويجعلهم يسمعون لكسب استحسان معلمهم بصنع الشيء الكثير • أما المنهج التربوي الحديث فيتوجه نحو التليذ ، اذ يقوم التأكيد في هذا المنهج على مساعدة الاولاد لتنمية ذواتهم اجتماعيا ونفسيا وذهنيا • وتستخدم المدارس الحديثة طبقا لذلك الكشف والتجريب والحوار لاثارة تخيلات الاولاد وفضولهم ، ويقرأ معلمو تلك المدارس مع تلاميذهم بدلا من أن يتحدثوا اليهم من فوق • كما يحرص المعلمون على تربية الدافعية للتعليم عند الاولاد وجعل التعليم تجربة مثيرة وناجحة •

وبهدف تحديد فاعلية الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث في التربية قامت « مينوشن » باعداد دراسة مكثفة لابناء الصف الرابع في مدرستين تقليديتين ومدرستين حديثتين • وتبين أن اولاد المدارس الحديثة كانوا أقدر من اولاد المدارس التقليدية على وصف ذواتهم بوضوح وتقبلها كما كانوا راضين عن كونهم أطفالا ومتفهمين للجنس ودوره في الحياة • أما اطفال المدارس التقليدية فقد كانوا أميل الى الانغلاق على ذواتهم و « توجهوا بالمستقبل » بدلا من توجيههم بالالحظة الراهنة مما يدل على ضعف ارتباطهم بالواقع • كما حافظ هؤلاء على ارتباطاتهم التقليدية الاجتماعية التي حالت بينهم وبين التفتح على الجنس ودوره في الحياة •



يكن للفرد أن يستنتج من مثل تلك الدراسات أن المدرسة الحديثة تبيل
 لصنع أولاد متفحي العقل ومتحررين الى درجة ما من التقاليد خلافا للمدرسة
 التقليدية التي تحاول اخضاع الاولاد للقيم السائدة . ويمكن ، من جهة ثانية
 الاستنتاج بأن المدرسة الحديثة تنسي التفجاجة و « الزعزعة » في الشخصية خلافا
 للمدرسة المحافظة التي تؤكد الاحساس بثبات الاتجاه ، الامر الذي يساعد الصغار
 لأن يجدوا معنى لمكانتهم في المجتمع . إضافة لذلك فإن دراسة مينوشن تجعل من
 الصعب وضع حد قاطع بين منهجي « توجيه التعليم » و « توجيه التلميذ » . إذ لم
 تقم فروق ثابتة في المهارات الادراكية بين تلاميذ المنهجين . وعلى الرغم من تأكيد
 المدرسة الحديثة على التخيل والتجريب فإن اتباعها لم يتفوقوا في دراسة
 « مينوشن » على اتباع المدرسة التقليدية في حل المشكلات التي تتطلب تفكيراً
 استكشافياً مرناً . فمن الواضح إذا أنه لا يمكن عدّ التربية التقليدية شراً كاملاً
 والتربية الحديثة خيراً كاملاً ، وقد وصف كلا المنهجين بأوصاف سيئة وأوصاف
 حسنة . وتروي مينوشن بهذا الصدد أن كثيراً من الاولاد اللامعين في واحدة من
 المدارس الحديثة كانوا قاصرين وعاجزين عن الدراسة الجدية والعمل بمستوى
 قائلاتهم . وكان يمكن لهؤلاء بسبب نمط شخصياتهم ، أن ينتجوا في صف
 تقليدي تديره سلطة تسلطية . ويرأي مينوشن يتوقف اتجاه الاولاد من المدرسة
 ومدى تحقيقهم لامكانياتهم المدرسية على مميزات المدرسة التي يلتحقون بها ومدى
 ملاءمة تلك المميزات لحاجاتهم الفردية واهتماماتهم الخاصة . فليس هناك وسط
 تربوي سيء أو جيد للاولاد كلهم .

الا أن دراسة مينوشن لا تكفي وحدها لتحديد فاعلية الاتجاه الحديث في
 التربية . ولا بد من ملاحظة أن التربية الحديثة لا تهمل مسألة الفروق الفردية التي
 تشير اليها « التربية المذكورة » ، بل هي على العكس ، تعدّ مبدأ تفريد التعليم
 واحداً من أهم مبادئها . إضافة الى ذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة
 تنسيق الاتجاهات الثابتة لدى التلاميذ بهدف اعدادهم للحياة الاجتماعية بدرجة لا
 تقل عن التربية التقليدية .



الوالدين :

يتفهم الاولاد مشاعر والديهم من المدرسة ومن التربية . فالاهل الذين يقدرون الظاهرة التربوية ويحترمون جهود معلمي اولادهم انما يشجعون اقامة اتجاهات ايجابية نحو المدرسة في اولادهم . أما الوالد الذي يقلل من أهمية المعلم فانه يعمل على اقامة اتجاهات سلبية من المدرسة في ابنه . وبالمثل فان الوالد الذي يقول بأهمية التربية ولا يبدي اهتماما موازيا بالقراءة أو الحوار فانه يشبط ابنه عن أن يكون اهتماما ايجابيا بالمدرسة . سبق أن أشرنا من قبل الى ميل الولد لفعل ما يفعله الوالد وليس لفعل ما يقوله الوالد . وقد أبانت « غرانداال » ، باستخدامها وقائع من دراسات طولانية مكثفة حول نمو الطفل أجراها معهد فيلر ، بعض العلاقات الواضحة بين مشاعر الوالد نحو التعليم والمدرسة عموما وبين استجابته للتجربة التربوية لابنائهم ، فيزداد تقدير الوالد للتحصيل العلمي لابنه ويزداد ميله لمشاركة ابنه فعالياته الذهنية بازدياد القيمة التي يضعها الوالد لتحصيله العلمي والثقافي الخاص . والطريف ان يكون الوالدان أميل للدفاع عن أهمية التعليم لبناتهم منهم للدفاع عنه بالنسبة لابنائهم خلال المدرسة لابتدائية ، الا أن هؤلاء الاخلا أنفسهم معايير تربوية لابنائهم ارفع من نظيرتها لبناتهم . مال الاهل الذين يعتقدون بأهمية التعليم عموما لان يتوقعوا تحصيل مدرسي لبناتهم ارفع من نظيره لدى أبنائهم ، الا أنهم كانوا أميل لتقبل اخفاق بناتهم من قبلهم اخفاق أبنائهم . وترجع « غرانداال » تلك الفروق الى القوالب والمفاهيم الاجتماعية السائدة بصدد الجنس . اذ لا يتوقع للصبيان ، طبقا لتلك القوالب الاجتماعية ، أن يستغرقوا كليا في دراستهم على حساب فعالياتهم الذكرية وذلك كيلا يتقلبوا مخشبين أو ديدان كتب ، بينما يعد من الضروري أن تتمتع البنت بالمدرسة لان العمل المدرسي فعالية طبيعية ملائمة للبنت في تلك السن المبكرة . وتؤكد التوقعات التقليدية للجنسين أن النجاح في المدرسة في المدى الطويل ، أكثر أهمية للصبيان منه للبنات ذلك لان الصبيان هم المؤهلون للعمل وكسب الرزق ، لهذا السبب يولي الاهل اهمية كبيرة لتعليم بناتهم على حين يقلقون أشد القلق بصدد اخفاق أبنائهم في المدرسة والالتقاء الطبقي للوالدين يؤثر تأثيرا كبيرا في اتجاهات الاولاد نحو المدرسة . فالوالدون من الطبقتين الوسطى والعليا يميلون الى عد



المدرسة سبيلا للاعداد للحياة الاجتماعية ونفسيا ومهنيًا ، ويتجسّد هؤلا عادة بصورة ايجابية عن المدرسة وما تقدمه من فوائد ، كما يتبعون نشاط ابناءهم فيها . ويقدرّون دلالة ما يتعلّمونه ويناقشونهم فيه من أجل تعزيز نجاحهم المدرسي . أما الوالدون من الطبقة الدنيا فيبدون قدرا ضئيلا من الاهتمام بالتربية المدرسية وقد يمدّون المدرسة موهدا غريبا معاديا ويتصورون التحاق ابناءهم بها ضربا من الخضوع للقانون أو في أحسن الاحوال ، طريقا للحصول على مهنة تدّر مالا وخيرا ، ولا يسل أهل الطبقة الدنيا ، شأن أهل الطبقتين المتوسطة والعليا ، لمناقشة الفعاليات المدرسية مع اولادهم أو لفهم ما يدرس الصغار ومساعدتهم فيه ، أو لمُدح نجاحهم في الصف . ونتيجة لذلك تكون مشاعر ابناء الطبقة الدنيا نحو المدرسة أقل ايجابية من نظيرتها لدى ابناء الطبقتين المتوسطة والعليا .

لا بد من جهة ثانية أن تكون حلّمين من التعميم بصدد الفروق الطبقية وأثرها في التعليم المدرسي ، ففي المحل الاول يكن للمدرسة أن تكون وسطا معاديا لبعض الطبقات الدنيا أو لبعض الأحياء المحرومة وذلك بصرف النظر عن اتجاهات الأهل من المدرسة . وثمة سبب معقول للاعتقاد بأن وسم الاطفال بالمحرومين اجتماعيا قد يقود المعلمين لأن يتوقعوا القليل من هؤلا الاولاد ، الامر الذي يجعل الاهتمام والتشجيع والدعم الذي يلقونه من هؤلا المعلمين ، أقل من نظيره الذي يلقيه ابناء الطبقتين المتوسطة والعليا . وقد وجد ريتشر ، في دراسة ممسّعة لتلك الظاهرة ، أن ابناء الطبقة الدنيا كان لهم في المدرسة التقليدية نصيب أقل من نصيب أقرانهم من الطبقتين المتوسطة والعليا في التفاعل مع العلم وفي مسارة النشاطات التعليمية المختلفة ، وذلك خلافا لحظوظهم في تلك الامور نفسها في المدرسة الحديثة ، الامر الذي يحسن أداءهم بشكل ملحوظ في المدرسة الحديثة . ثم ان الأهل في أية طبقة اجتماعية قد يختلفون بعمق ويعبرون عن اتجاهات جد متباينة نحو اولادهم . فقد وجد غرينبرغ ودافيدسون الكثير من الفروق بين الأهل من الطبقة الدنيا ، السود والبيض على السواء ، بصدد التعليم المدرسي . وكان أهل الاولاد الناجحين أكثر اهتماما من أهل الاولاد غير الناجحين بتربية الولد وأكثر المأما بنظام المدرسة وميلا لأن يضم بينهم كتباً وحاجات للعمل



المدرسي • والنتيجة المحققة هي أن اتجاهات الوالدين الايجابية من المدرسة تتربط بصورة دالة تماما مع تحصيل الاولاد في المدرسة بغض النظر عن الانتماء الطبقي • ثم ان الاثر الذي يتركه الاقرباء وغيرهم من مناصري التعليم المدرسي يساعد في تكوين مشاعر ايجابية من المدرسة بصرف النظر عن اتجاهات الوالدين والمعلم • ومن يخفق في تقرير تلك الامكانيات يفترض خطأ أن تلاميذه من الطبقة الدنيا معرضون أكثر من سواهم للفشل الدراسي وهذا التوقع السلبي سيزيد من يؤس ابناء الطبقة الدنيا البؤساء •

الاحساس بالكفاءة والقصور :

يدأب اطفال مرحلة ما قبل المدرسة لاكتساب المهارات الحركية والاجتماعية التي يحتاجونها للتكيف مع العالم من حولهم • ويتابع الاطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة جهادهم من أجل التكيف الاجتماعي فتقوى حوافزهم لتحقيق أهداف مستقبلية خاصة ، ويشدد اهتمامهم بالتنافس مع أقرانهم ، كما ينمو احساسهم بالكفاءة بصدد المهارات المكتسبة واللازمة للكفاح ، وذلك نتيجة لزيادة تأهيل الناشئ واستقلاليته ونضجه المعرفي •

يتحدث أريكسون (١٩٦٣) عن سنوات المدرسة الابتدائية بعدها الفترة التي يكون فيها الصغار احساسهم بالكفاءة والعمل المنتج أو بالقصور • يرى الباحث ان احساس الصغار بالكفاءة يتوقف على مدى تعزيز دوافعهم للتحصيل ، وتنافسهم ونشاطهم • يكون الاحساس بالكفاءة بهذا المعنى ضربا من شعور الناس بقدرتهم على مجابهة التحديات التي تعترضهم في العالم من حولهم • ولا شك أن الاهل يستطيعون أن يلعبوا دورا فعالا وهاما في تنمية احساس ولدهم بالكفاءة أو القصور • فالاهل الذين يعلمون أبناءهم الصيد والسباحة والطبخ والخياطة واستخدام الادوات وغيرها من المهام بضرب من الصبر والاناة والاعجاب انما يعملون في الوقت نفسه على تقوية احساس أولادهم بالكفاءة • ويحل الاحساس بالقصور محل الاحساس بالكفاءة ان قلل الاهل من جهود أولادهم وسخروا منهم لممارسة الفعاليات المذكورة •



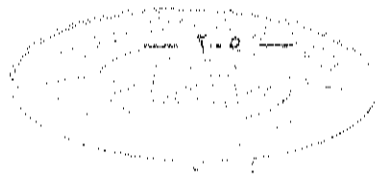
ولا شك أن التربية المدرسية تؤدي دورا حاسما في تنمية احساس الاولاد بالكفاءة أو القصور . ففي المدرسة تتحدد قابليات الولد بالمقارنة مع قابليات أقرانه في الصف أو الملعب . ويمكن للتجربة التربوية الايجابية في المدرسة أن تصحح التجربة التربوية السلبية في البيت ، كما يمكن للتجربة المدرسية السلبية أن تلغي التجربة المنزلية الايجابية فيقلب الطفل من الاحساس بالكفاءة والرغبة في العمل الى الاحساس بالمعجز والقصور .

أثر قابليات الطفل :

يرتب الاولاد في المدرسة طبقا لمواهبهم في مختلف المجالات فيحصل المبرزون على أرفع النقط في الفصل . وسرعان ما يعرف الاطفال جميعهم زميلهم الذي سينجح بتفوق الى الفصل التالي وزميلهم الذي سيعيد سنته الدراسية ، ومن سيعطي الاجابة الصحيحة عند طرح السؤال ومن سينزوي خلف المقعد يود لو لم يره المعلم . ولا يختلف الامر في الملعب عنه في الصف الا في نوع المهبة التي تحدد قيمة الطفل . ففي الملعب أيضا ، يرب الاولاد طبقا لقابلياتهم الرياضية العامة ولمهاراتهم الخاصة في هذه اللعبة أو تلك . ويستمر الترتيب والتفوييم في مجال الرسم والموسيقى . وفي غيرها من الانشطة المدرسية المتنوعة .

تجابه تلك التجارب الاولاد بقدر يزيد أو ينقص من التفوييم الموضوعي لقابلياتهم في اطار قابليات أقرانهم . وكما ذكرنا فان الاتجاه الايجابي نحو الذات في مرحلة ما قبل المدرسة ينبعث من الاحساس بالانجاز الذي يرافق سيطرة الولد على المهارات الحديثة بصرف النظر عما يفعله الآخرون . الا أن الامر في الطفولة المتوسطة يختلف كثيرا ، اذ تندو المقارنة الاجتماعية العامل الحاسم في تحديد القيم التي يرشقها الولد على نفسه . ويتوقف الاحساس بالكفاءة والجدارة في هذه المرحلة على ادراك الاولاد لانفسهم بالنسبة لأقرانهم وليس على ما يقدرون حقا على فعله .

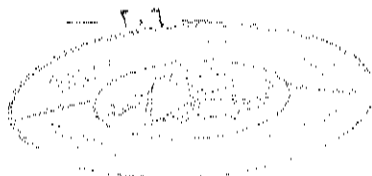
ان تفوييم أبناء المدرسة الابتدائية لقابلياتهم المدرسية يعتمد على المستوى العائلي العام لرفاقهم في الصف وذلك بسبب حساسية أبناء المدرسة الابتدائية



المفرطة للمقارنة الاجتماعية * فقد يحس التلميذ ذو الذكاء المتوسط في مدرسة يكون ذكاء غالبية أفرادها متوسطا بالرضى لنجاحه المدرسي ، وتنعكس الآلية بالنسبة للتلميذ نفسه ان كانت غالبية زملائه من الموهوبين ، فيعاني آنذاك من الضيق والفشل المدرسي مما يقعده عن العمل * وتتأثر اتجاهات التلميذ من ذاته بمدى ممارسته للفعاليات التي يعطي أقرانه من شأنها * ففي فئة من تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين يعلنون من شأن الرياضة مثلا ، يكون لمن يوصف بأحسن الرياضيين أو بأسوأهم اتجاه من الذات غاية في الإيجابية أو السلبية بالتعاقب التدريجي * ان كل من له موهبة من الاولاد ، سيجد آخر الامر ، تعزيزا لتلك الموهبة في مكان ما ، ومن شخص ما * وتوفر المدرسة لهؤلاء الموهوبين والعباقرة ، أو الذين لهم نذر من موهبة في جانب ما ، الاعتراف الإيجابي الملائم * أما التلاميذ غير الموهوبين والمتخلفون عن زملائهم فسيجدون ، ولا ريب ، صعوبة في التكيف للجو المدرسي مما يعمق إحساسهم بالقصور ويؤكد تجربتهم المدرسية الفاشلة *

انسر المعلم :

يستوع المعلم بموقع فريد يسكنه من تقوية دافع التحصيل والتنافس السليم ومشاعر الكفاءة لدى صفاره ، وذلك بتشجيعهم وتعزيز جهودهم وإثارة اهتمامهم بالتعلم * ويستطيع المعلم الملتزم مساعدة تلاميذه على اكتشاف قابلياتهم والتخفيف من احساس العجز والقصور الذي يعانيه متخلفوهم ثم ان المعلم المهمل نفسه يعد نموذجا لتلاميذه يقلدونه في تعاملهم بعضهم مع بعض فيسيل التلاميذ الذين يلاحظون معلمهم يمدح زميلهم أو يشجعه لأن يعاملوا ذلك الطفل بالاسلوب نفسه معززين بذلك احساسه بالكفاءة ، أما الاطفال الذين يسخر منهم معلمهم ويحقرونهم فهم أميل لأن يتبعوا الطريقة نفسها مع الاقران * وتؤكد دراسات متعددة أن بمقدور سلوك المعلم أن يؤثر في الاتجاهات المدرسية للاولاد وبتحصيلهم المدرسي فتعمل زيادة مديح المعلم لتلاميذه أو إعطائهم نقطا مرتفعة لعلمهم المدرسي على جعلهم ينجحون في المدرسة وعلى تشديد الدأب لديهم والتصميم على النجاح * وبالعكس فإن انعدام المديح وانخفاض النقط المدرسية تجر الصفار الى خفض توقعاتهم من أنفسهم وتحد من نشاطهم المدرسي * ولا بد من التأكيد بأن تلك الملاحظات ليست



سوى تعميمات فقط . اذ يمكن لبعض الصغار ، بسبب نمطهم الشخصي الفريد ، أن يندفعوا لتحسين أوضاعهم بواسطة النقد الشديد وإيجاد الأخطاء ، بدلا من المديح والاعتراف بالنجاح . وعلى العموم يتوقع للتلاميذ أن يبدوا اتجاهات ايجابية نحو ذواتهم وأن يتحسنوا في المدرسة عندما تتخذ اتجاهات معلمهم منهم صيغتها الايجابية . وليس ثمة شك في أن المعلمين يكونون اتجاهات مختلفة حقا من تلاميذهم في الصف . وقد استطاع « سلبيرمن » أن يتعرف على أربعة من تلك الاتجاهات بمجرد طرحه عددا محدودا من الاسئلة الموجزة على المعلمين حول تلاميذهم . وهذه الاتجاهات هي التعلق واللامبالاة والاهتمام والرفض وقد أمكن تحديدها بالسئلة كالتالي :

- (١) التعلق : من التلميذ الذي قد ترغب في إبقائه سنة أخرى لمجرد الإبقاء ؟
- (٢) اللامبالاة : إن فاجأك أحد الأهل في الاجتماع ، من التلميذ الذي تكون على أقل استعداد للتحدث عنه ؟
- (٣) الاهتمام : إن كنت تستطيع تكريس انتباهك لتلميذ يهيك كثيرا ، فمن تغتار ؟
- (٤) الرفض : إذا كان لا بد من انقاص عدد التلاميذ في الصف ، فمن تبعد من التلميذ عنه ؟ وجد « سلبيرمن » وآخرون أن تلك الاتجاهات ترتبط ببعض أنماط تفاعل المعلم بالتلميذ في الصف ، وعلى الرغم من أن اتجاهات المعلم تخضع للطريقة التي يعمل وفقها التلاميذ في الصف ، فانها بدورها تستطيع أن تؤثر في تكوين اتجاهات التلاميذ من المدرسة . وقد وجد مثلا ، أن بعض إجراءات المعلم تشبط هبة التلميذ ومن تلك الإجراءات تكرار سؤالات التلميذ ، ومنحه وقتا قصيرا للإجابة ، وقبول العمل الضعيف ومدحه ، وعدم اعارة الأهمية لما يفعله التلميذ ودفع التلميذ للجلوس في الزاوية الخلفية للصف .

الاهمية المتزايدة لفئة الاقصران :

يفقد تفاعل الاجلفال خلال سنوات المدرسة الابتدائية جزءا هاما من حياتهم ،



فيشكل هؤلاء ، نتيجة لتلك التفاعلات ، مدركات جديدة حول ذواتهم ، كما تتحدد شعبيتهم بين فئة أقرانهم ، ويكوّنون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرنة أو جامدة ، خضوعية أو تسلطية ، ويعانون احساسا بالانتماء الاجتماعي أو بالاغتراب . وهذه الاحداث تلقي أثرا في شخصية الطفل يقى الى حياة المراهقة والرشد .

ادراك الذات والشعبية :

يعدو تلاميذ المدرسة الابتدائية واعين للمميزات الذهنية والعضوية والشخصية لزملائهم وتتعرف فئة الاقران على أعضائها طبقا لسماتهم البارزة ، فتكون تسمية التلميذ من جانب أقرانه باسم جديد تعبيراً صريحا لتقييمهم له . وليست عبارات : « دب » ، « لقلق » ، « أبو أربع عيون » ، وغيرها سوى غيظ من فيض من أساء يطلقها الصغار على بعضهم طبقا لميزاتهم البارزة . فالاولاد في هذه السن يقضون وقتا طويلا مع بعضهم ، لذا فانهم لا يستطيعون مغالبة ذواتهم في أن يروا بعضهم بعين الفئة . وقد أكدت الدراسات الميدانية المعاصرة قيام علاقة وثيقة بين مفهوم التلميذ عن نفسه وبين ادراك أقرانه له . تعمل الفئة اذاً مرآة تعكس للولد صورته عن ذاته وتلصق بعض القيم بصفات أعضاء الفئة وتعطي للعضو مكانة اجتماعية تتفق وتلك القيم والسمات . وعلى الرغم من أن القيم تختلف وتتغير تبعا للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية ، فإن بعض السمات تقود دوما الى الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو الى الرفض والمكانة الاجتماعية الوضيعة . تشير بعض الدراسات الى ميل الاولاد الشعبيين بين أقرانهم لأن يكونوا وديين واجتماعيين وفعالين ، ولأن يخضعوا لمعايير الفئة ويعاملوا الآخرين بلطف وتقبل وتحسن لحاجاتهم . اضافة لذلك فإن الشعبيين من التلاميذ يكونون حسني التكيف تسييا ويحظون برضى أهلهم عنهم . أما التلاميذ غير الشعبيين ، فيميلون الى الخجل والانسحاب وتجنب الفئة أو الاستثناء من الاشتراك في فعاليتها . وعادة ما يعامل هؤلاء الاولاد الآخرين بلا مبالاة وحقد ورفض ويعانون من عدم الراحة سواء في البيت أم في المدرسة .

ولا شك أن التحصيل المدرسي والذكاء يؤديان دورا كبيرا في تشكيل شعبية التلميذ فالتلاميذ الموهوبون والمتفوقون دراسيا ، أكثر شعبية من أقرانهم الاقل



ذكاء وتحصيلًا . كما أن بنية التلميذ تؤثر في شعبيته أيضا ويبدو أن التلاميذ ، وبدءا من الصف الاول يفضلون متوسط البنية على نحيلها . الا أننا مع ذلك ، يجب أن نكون حذرين من التعميم في هذا المجال . من جهة ثانية لا بد من الإشارة الى أن العوامل المكونة لشعبية التلميذ لا تنحصر بسماته الفردية ومميزات شخصيته فقط بل بمكانته الاجتماعية بين أقرانه . وبكلمة أخرى ، يسكن للمكانة الاجتماعية الرفيعة أن تكون السبب والنتيجة للسلوك الاجتماعي التكيفي .

الفردية والتفويض :

تكون أساليب الاولاد في التعامل مع الآخرين والبحث عن تقبل الاقران جزءا مكتملا لشخصياتهم . ويتحرك تلاميذ المدرسة الابتدائية عادة بسهولة عبر العلاقات التفاعلية اذا كان عندهم احساس متين بالثقة وبالذات . ويحسن هؤلاء بالارتياح في المواقف الاجتماعية ويكون لهم نمط تفاعلي مرن يمكنهم من التعايش مع عدد متباين من الناس دون أن يفس ذلك بفردياتهم المتميزة . الا أن الفردية كغيرها من جوانب الشخصية ، ظاهرة نمائية قابلة للتغير . وقد وجد كوستانزوشو في دراسة تجريبية عن الفردية والتفويض ، أن ميل الاولاد للتأثر بأراء أقرانهم يتزايد بدءا من الصف الاول وانهاء بالسادس . ويستقر مستوى تأثير الاقران بالناسخ خلال المدرسة المتوسطة ثم ينحدر متناقضا خلال المدرسة الثانوية . وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن المراهقة ، وليست الطفولة المتوسطة ، هي التي تمثل قمة التبعية للفئة ، فإن العديد من الدراسات الاخرى تؤكد نتائج كوستانزوشو خاصة في أن تأثير الفئة يبلغ سدها الاعظم في نهاية المدرسة الابتدائية ويبدأ بالتناقص بعد ذلك فورا . وقد تعطي أفعال المراهقين من مثل لبسهم وأذواقهم انطبعا خاطئا عن خضوعهم الجامد للفئة . الا أن هؤلاء يبتون ، خاصة بأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم فردين تماما أو يبتون أكثر فردية من صغار الاطفال ويتأثرون بالناس والحوادث البعيدة عنهم أكثر من تأثرهم بالناس والحوادث من حولهم .

يتوقف حجم الاثر المنزل من فئة الاقران على عدد من العوامل . (١) يزداد الاثر المذكور بازدياد الوقت الذي يصرفه الاولاد مع بعضهم في اللعب وممارسة الفعاليات المنظمة خارج المدرسة . (٢) يزداد أثر الفئة في التلميذ كلما ضعف

ارتباطه بأهله • (٣) يكون التلاميذ الذين لهم مكانة رفيعة في الفئة أثر في اتجاهات الفئة وسلوكها أكثر من نظيره لدى الاولاد ذوي المكانة الاجتماعية الوضيعة في الفئة ، بالتالي ، فإن الاولاد ذوي المكانة الوضيعة أكثر عرضة لتأثير الفئة من أندادهم الشعبيين • أخيرا ، يزداد تأثير التلميذ بفئته بازدياد غموض الموقف وبانعدام السياق الواضح الدال على الفعل •

يستطيع أغلب تلاميذ المدرسة الابتدائية أن يجمعوا بين صفتي المرونة والفردية في طرق ارتباطهم بالآخرين مع قدر معقول من الخضوع للفئة • وأولئك الذين لم يعدوا جيذا لكي يتعايشوا بسرونة مع أقرانهم ، يميلون لفرض بعض أنماط العلاقات الشخصية الجامدة والفجة • وتنمو تلك الأساليب الجامدة الفجة عندما يحاول الولد التعويض عن رفض فتوي متوقع بالركون الجامد لبعض الأدوار الاجتماعية غير التكيفية ، حتى ولو كانت النتيجة هزيمة محققة للذات • نذكر من الأنماط التفاعلية غير التكيفية ماسح الجوخ والمهرج والارعن والمترمت بثياب الراشد يبحث الارعن عن الأطفال الأصغر منه الذين يستطيع السيطرة عليهم ، الأمر الذي يساعده على التخلص من مشاعر العجز التي تغمره عند مقابله لطفل من سنه وحجبه أما المهرج فإنه ينزل بنفسه الدعاية ليكسب انتباه الأقران الذين يشعر انهم سيتجاهلونه كليا لو لم يفعل ذلك بنفسه • ويستخدم ماسح الجوخ رشوات مبالغاً بها لشراء الصداقات التي يعتقد أنه يعجز في الحصول عليها بسبل أخرى • يتعرض كل من المهرج وماسح الجوخ لضرب من الأدلال الذاتي يدفعانه لئلا للعروب من عزلتهم ، وكلاهما يلبس ثياب الذل كبطاقة تؤكد ملاحظة الأقران لهم • ويستخدم المترمت في ثياب الراشد تلك الأساليب كلها سعياً وراء كسب رضى الراشد الكبير ومكافأته والمألوف أن يعايش هؤلاء معلميه وأصدقاء أهلهم ويعجزون عن معايشة أقرانهم • وبالمقابل فإن الراشد يتأثر بوجدانية هؤلاء وتصيبهم واحترامهم للكبار وثباتهم العائلي ، إلا أن هذه الظاهرة لا تخرج جسيعها عن أن تكون قناعاً مزيفاً يخفي الفجاجة العائلية لهؤلاء وعجزهم القاضح عن إقامة علاقات الأخذ والعطاء مع الأقران •

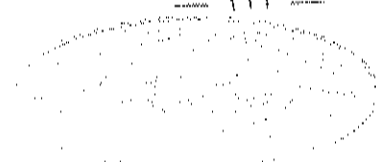
الانتماء والافتقار :

تتل العلاقات التفاعلية في الطفولة عاملا هاما في تحديد ما اذا كان الطفل ينمي احساسا بالانتماء أو الافتقار * وتتم الصداقة في المدرسة الابتدائية التلميذ من الاحساس بأنه ينتمي لمجتمع يتخطى أسرته الخاصة * والغالب أن يتم هذا الاحساس ببدء الطفل المساهمة في الفعاليات المختلفة للحي والجوار مثل عصابات الزوايا ، وجماعة الحي والكشافة والنوادي وغيرها * وقد بلغت عضوية اربع من منظمات الاطفال في عام ١٩٧٠ في الولايات المتحدة ١١ مليوناً ، وهو ما يساوي ربع أطفال تلك البلاد في السن التي تغطيها الدراسة * ولا شك أن تلك المنظمات تقوي احساس الاولاد بأنهم جزء من مجتمع اوسع من مجتمعهم الراهن فهي بذلك تسهم في توفير الاحساس بالانتماء للاولاد الذين يعانون ضرباً من الرفض في مكان ما *

من طرف آخر ، فإن الاولاد الذين لا يتقبلهم أقرانهم والذين لهم فرص محدودة للمساهمة في فئات الحي والجوار غالباً ما يشعرون بالافتقار عن مجتمعهم * والافتقار بالاساس هو مشكلة للمراهقين الذين يرفضون القيم الاجتماعية السائدة ويعجزون عن أداء أدوار ذات معنى * غير أن الافتقار يبدأ خلال سنوات العزلة والوحداية للطفولة المتوسطة وينبع عن عدم توفر الفرص الملائمة لتعلم قيم المجتمع الكبير أو لتعلم أن هناك مجتمعا أوسع من أسرة الطفل وعليه أن يكون جزءاً منه *

التغيرات في بنية علاقات فئة الاقران :

ان علاقات فئة الاقران خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تتحول بالتدريج الى علاقات منظمة وتتخذ في أواخر هذه المرحلة طابعا ملزماً وشكليا ، فئة اللعب ، مثلاً ، التي تتشكل من أبناء السادسة والسابعة والثامنة ، تخضع لعدد محدود من القواعد وتضم كل من يمكن أن يكون على الرصيف أو في زاوية الشارع في وقت ما * الا أن الميل المتزايد الى التنظيم القوي بين الستين العشرة ، والحادية عشرة ، يفرض العضوية الثابتة في الفئة والخضوع لقواعدها ، ويؤدي النضج الادراكي



والعقلي للتلاميذ في هذه السن الى ممارسة فعاليات فئوية ذات أغراض محددة *
فالفئة الآن اهتمامات مشتركة وخطة مشتركة * ويتنظم أبناء العاشرة والحادية عشرة
في جمعيات ونواد ذات أنظمة خاصة * ويخطط هؤلاء مسبقا للكثير من فعالياتهم
مثل بناء القلعة والسذهاب للسينما والاعتداء على السيارات أو زيارة الحانات
ودكاكين الحلوى * وفي الوقت نفسه يعمل الصغار على تثبيت عضويتهم وفرضها
على المشاركين واستثناء غير الاعضاء منها *

ان الارتباط الفئوي في أواخر مرحلة الطفولة المتوسطة ينمي احساس الاعضاء
بالانتماء ، وتكون الفئة في الوقت نفسه مدرسة تعلم أعضاؤها المهارات الخاصة
وتساعدهم على تعلم العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الاهداف المشتركة * ولا شك
أن على الاعضاء القيادين في الفئة أن يتجنبوا السيطرة المطلقة على بقية الاعضاء ،
إن كانوا يريدون المحافظة على بنية الفئة ، لان القيادة التسلطية تخلق الصراع
الداخلي الذي يمزق الفئة فئات متصارعة *

الصدقة بين ولدين :

يطرأ خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تغير آخر في بنية العلاقات التفاعلية تمثل
في التحول من الصداقات العامة بين الاولاد الى صداقة خاصة بين ولدين * كان
سولفين أول من أشار الى دور هذا النوع من الصداقة في نمو الشخصية ، وعدد
العلاقة الوشيقة بين شخصين ، المحدد الاهم من سواء لتكيف هذين الشخصين *
وعادة يكون الصديقان في أواخر مرحلة الطفولة المتوسطة من الجنس نفسه ،
ويقضيان معظم أوقاتها معا فيذهبان للمدرسة معا ويلعبان معا ويأكلان معا
وينامان في بيت أحدهما ويشاركان بعضهما أعمق آمالهما ومخاوفهما * وهذا النوع
من الصداقة أكثر ثباتا واستمرارا من صداقات الفئة الصغيرة من أبناء العاشرة ،
اذ تتغير عضوية تلك الفئات بسرعة بدخول أعضاء جدد وبهجر الاعضاء القدامى
لها * إضافة الى ذلك يوفر هذا النوع من الصداقة تدريبا هاما وفيها لمتطلبات
العلاقات الدائمة الثابتة في الحياة اللاحقة * فالاطفال الذين يعجزون عن ممارسة
الصداقة الحميمة قبل المراهقة قد يشعرون ، بقصور في شخصيتهم ، وهذا ما يمكن
أن ينعكس عليهم خلال المراهقة والرشد ، وربما يعجز من لم يمارس الصداقة مع



أحد أفراد جنسه عن أن يواجه التحدي الكبير لأقامة علاقات عاطفية مع واحد من الجنس الآخر خلال المراهقة والرشد (هارتوب ، ١٩٧٤) *

الفروق بين الجنسين :

على الرغم من أن صبيان ما قبل المدرسة وبناتها يلعبون بشكل مختلف عن بعضهم بعضا ويبدون بعض الفروق في ممارسة الفعاليات المختلفة ، فانهم يقيمون قليلا من التمايز بين بعضهم ويلعبون معا بشكل يثير رضاهم * الا انه وبدءا من السنة السادسة أو السابعة ، يميل كل من الصبيان والبنات لأقامة فئات لعب معزولة وممارسة فعاليات ذكرية وأثوية متباينة وتشير تلك التغيرات الى ان اطفال المدرسة الابتدائية قد بدؤوا يشكلون هوية نفسية كأعضاء في هذا الجنس أو ذاك * ولا شك أن الفروق بين الجنسين معقدة وليست منهومة تماما * الا أننا نستطيع التعرف على عامين أساسيين في تلك الظاهرة النائية *

يتجلى العامل الاول بما أسماه « ماكوي وجاكين » بالتباين الفطري الطبيعي بين الجنسين * وقد استنتج الباحثان في مراجعتهما التفصيلية للأبحاث الخاصة بالفروق الجنسية أن هناك فروقا فطرية بين الصبيان والبنات في المجتمعات كلها وان تلك الفروق تتضح باكرا * وكما ذكرنا من قبل فان الصبيان أكثر عدوانية من البنات كما أن قابلياتهم العضوية أمضى من نظيرتها لدى البنات ، وتتفوق البنات على الصبيان في القابلية اللغوية * ولا شك أن للفروق العضوية بين الجنسين دورها في تحديد نمط الشخصية الذكرية والأثوية ، وهذا ما يساعد الصبيان والبنات على تشكيل هوية دور جنسي متميزة * غير أن العوامل العضوية توفر أيضا محدودا لتسيير الهوية ، وتقوم الفروق البنيوية مبدئيا بين أعضاء الجنس الواحد إضافة الى وجودها بين فئات الجنسين * كما أن التباين في العدوانية ، داخل كلا الجنسين يكون شديدا جدا يكاد يغطي الفروق بين الجنسين في هذه الناحية *

أما العامل الثاني في تكوين الفروق بين الجنسين فيرجع الى عملية التأهيل الاجتماعي لكلا الجنسين * وقد أظهرت الدراسات أن الفروق في تأهيل الاهل للصبيان والبنات ، تولد فروقا نفسية كبيرة بين الجنسين * اذ يميل الاهل لمعاملة

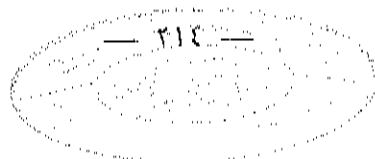


الصبيان بخشونة ، خلافا لمعاملتهم الناعمة للبنات ، كما أنهم يميلون لانزال العقاب الجسمي بالصبيان دون البنات ، مما قد يجعل الصبيان أكثر خشونة من البنات في لعبهم . وقد وجد من طرف آخر ، أن الاهل يميلون لمعاملة صبيانهم وبناتهم بطريقة واحدة في عدد من الجوانب الهامة ، فكثير من الاهل يبدون القلق نفسه من الصبيان والبنات ويشجعون أعضاء كلا الفئتين لان يكونوا استقلاليين .

يخلص ماكوبي وجاكين (١٩٧٤) الى القول بأن الاهل يميلون لمعاملة أطفالهم وفق ادراكهم لطابعهم الفردي واهتماماتهم وقابلياتهم ، أكثر من معاملتهم لهم وفق قوالب جنسية خاصة . وفي الواقع ثمة هوة سحيقة بين عقل الاهل المتفتح وبين التعاريف الجامدة للادوار الجنسية لكل من الصبي والفتاة . الا أن هذا لا يعني انتفاء الفروق في معاملة الاهل للجنسين . من جهة ثانية تؤدي عملية التأهيل الاجتماعي دورا كبيرا في تحديد الادوار الجنسية . وقد سأل « لوفت » ابناء السادسة والسابعة والثامنة من صبيان وبنات ماذا يودون أن يصبحوا عندما يكبرون ؟ فأجاب الصبيان بأنهم يودون أن يكونوا لاعبي كرة قدم ، وشرطة ، وأطباء ، وأطبائ أسنان ، ورجال دين وعلماء وطيارين ، ورواد فضاء بالترتيب العاقي ، أما البنات فقد اخترن مهنة المعلمة فالممرضة ، فربة البيت فالطاهية فالبائعة .

ولا بد من الإشارة الى أن بعض جوانب هوية الدور الجنسي تكسب بالتربية فبنسي الاطفال ، خلال محاكاة والدهم من جنسهم ، احساسا واضحا بأنماط التفكير والسلوك لدى كل من الذكر أو الانثى . وقد سأل « ماسترز وولكنسن » ابناء الرابعة والسابعة والثامنة والراشدين ترتيب ٥٢ دمية تبعا لاستخدامها من قبل الذكور أو الاناث ، فكان أن نسبت أكثر الدمى ، وبصورة ثابتة ، لجنس أو لآخر مما يؤكد قيام قوالب للدور الجنسي في الفئات الثلاث الاولى . الا أن كبار الاطفال والراشدين كانوا أكثر خضوعا لوجهات النظر المقبولة من صغار الاطفال الذين ربما لم يدركوا بعد التوقعات الملائمة لكل جنس .

تبين بعض الأبحاث أن هناك عوامل داخل الأسرة تسمي تسمى تسمى الاولاد لادوارهم الجنسية وتسهم في تحقيق الشكف النفسي السوي . وعلى وجه



الخصوص ، يستطيع الاولاد الذين يعيشون في أسر يرعاها الوالدان ماديا ونفسيا أن يكتسبوا هوية دور جنسي واضح وأن يجيدوا التكيف في أسرهم ، وذلك عندما يكون كل من الوالدين حسن التكيف ويحافظ بوضوح على دور جنسي متميز وثابت . غير أن التقمص والتقليد يعجزان عن ايضاح بعض الجوانب في هوية الدور الجنسي لاطفال المدرسة الابتدائية . وعلى وجه الخصوص ، يمسد الصغار ، غالبا ، الى تحديد قاطع للفئات التي يلعبون معها ، وذلك على الرغم من مشاهدتهم لاهلهم يتماشون مع الراشدين من كلا الجنسين . وبالمثل ، فإن الاطفال يلتصقون أحيانا بفاهيم جامدة حول الدور الملائم للصبى والبنت ، على الرغم من قيام الدليل المضاد من نماذج من أسرهم الخاصة . وقد روى مأكوبي وجاكليين حالة طفلة صغيرة اعتقدت انه يمكن للبنت ان تصير ممرضة وان الصبيان وحدهم يستطيعون أن يصيروا أطباء ، على الرغم من أن أمها نفسها كانت طبيبة . يبدو أن الاطفال ينسجون مفاهيمهم حول الدور الجنسي ليس فقط استجابة لظواهر عضوية ، وتأهيلية ، وتقسيمية ، وانما تحت تأثير آرائهم الخاصة وأفكارهم الموروثة في التبسيط والمبالغة حول ما يجب أن يكونه البنات والصبيان . والحكم الفج الذي يبدية الصغار في حمل مثل تلك الافكار يتماشى في الواقع مع فجاجة مماراتهم الادراكية والمعرفية العامة .

ولا شك أن عزل الصبي عن البنت خلال الطفولة المتوسطة مع ما يرافقه من فرص التقارب ضمن كل فئة جنسية والمشاركة في قوالب الدور الجنسي يؤدي وظيفة نافعة في نمو الشخصية الذكورية والانثوية وتميزها . والاولاد الذين لا يشاركون بنشاط في اهتمامات أقرانهم من الجنس نفسه أو الذين يصرفون وقتا طويلا مع الجنس الآخر انسا يخسرون فرصا ضخمة لتميز أنفسهم كصبيان أو كبنات . وهذا ما يمكن أن ينعكس عليهم ويجعلهم عاجزين عن اقامة العلاقات الجنسية الغيرية في مرحلة المراهقة . هذا اضافة الى عجزهم عن تحقيق التكيف مع الناشئة من جنسهم . وقد يستمر بعض هؤلاء في علاقات الصداقة والاخوة والعذرية مع صغار من الجنس الآخر . كما قد يتعرضون في حال زواجهم لمواجهة مصاعب جمة في معاشرة الشريك وقد يحسون بأن عليهم هجره والركون الى عزلتهم .



الكمون الجنسي النفسي :

سميت المدرسة الابتدائية بمرحلة الكمون الجنسي النفسي وذلك بسبب الطبيعة اللاجنسية للعلاقة بين الصبيان والبنات * وعلى الرغم من أن هذه الفترة تشكل هوة بين الوقت الذي يبدأ فيه الصغار بتشكيل هوية دورهم الجنسي وبين الوقت الذي تظهر فيه اهتماماتهم الصريحة بالجنس الآخر ، فإن الكثير من الحياة الجنسية واتجاهات أولاد المدرسة الابتدائية ذات الطبيعة الجنسية يحدث دون أن تلاحظه العين *

يستطيع ملاحظ حساس وبمتهى السهولة أن يكتشف ثقوبا في درع العزلة الجنسية الذي يلبسه باعتزاز كل من الصبيان والبنات ، اذ يجد الصبيان لذة كبرى في الاستعراض امام البنات والمزاح معهن ، على الرغم من الاحتقار الواضح لهن * والبنات بدورهن ، وبصرف النظر عن تجاهلهن الظاهري للصبيان ، ينتبهن جيدا لهم ويستجبن لمزاحهم بالرد الذي يشجع هؤلاء الصبيان على المزيد من المزاح * ولا تتوانى الاناث عن الاسهام بدورهن في الاستعراض فلا تتورعن عن الحديث عن انهن ففن الصبيان نقطا في هذه المادة أو في تلك * وتساعد ضروب الاستعراض والمجابهة المشار اليها الصبيان والبنات على المحافظة على اهتمام الواحد بالآخر في الوقت نفسه الذي تبقى فيه منشغلا باقامة دوره الجنسي الخاص *

ان أبناء المدرسة الابتدائية يفكرون ويتخيلون كثيرا حول الجنس * وعندما يصل الصبيان الى سن العاشرة أو الحادية عشرة ، يظهرون الكثير من الفضول حول تشريح الاعضاء الجنسية ووظيفتها وحول الفعل الجنسي ، وحول منع الحمل ، والامراض الجنسية * ويعجز الراشدون عن ملاحظة الطبيعة الجنسية لاهتمامات الصبيان في هذه المرحلة ، ذلك لان الصبيان يناقشون المسائل فيما بينهم ويمتنعون عن توجيه الاسئلة الصريحة المزعجة لاهلهم * الا أن من يستطيع أن يلاحظ أو يتذكر تجربته الخاصة كصبي في المدرسة الابتدائية يمكن أن يرى نفسه وقد تجمد ازاء تشال عار في المتحف * وتبدي البنات في السنوات الاخيرة من المدرسة الابتدائية اهتماما خاصا بالغرام ، فهي وان كانت لا تشارك الصبيان انشغالهم بالمظاهر المادية للجنس ، فانها تحلم برجل خارق يحتضنها يوما ، وتتابع الصغيرة



بدآب قصص المجلات والمبارح وتسي اهتمامات قوية بمختلف المشاهير القوميين مثل المغنين ونجوم السينما ولاعبي كرة القدم * وغالبا ما تتركز اهتمامات صديقتين أو فئة من البنات برجل واحد فيتحدثن ساعات حول فضائل معبودهن ويجمعن تذكارات عن نشاطاته المجددة وقد لا تتورع تلك الفتيات من التقرب من المعبرد أو من أسيائه بأية صورة * فالكمون الجنسي النفسي قائم اذن عند كلا الجنسين خلال مرحلة الطفولة المتوسطة التي تظهر فيها بوادر الفعاليات الجنسية الفيرية الباعثة على اللذة وتنمو فيها باضطراد الاهتمامات الجنسية الفيرية *

العلاقات الاسرية :

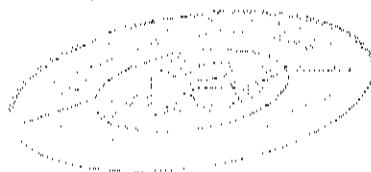
تحول الاهمية المتزايدة للمدرسة وفئات الاقران خلال الطفولة المتوسطة دون تصاعد أهمية العلاقات الاسرية * ويبقى البيت مكانا يطعم فيه الاولاد ويكسبون ويعنى بهم فيه يوم يمرضون ويقفون بحبونه بصرف النظر عن طبيعة تقبل معلمهم وأقرانهم لهم * الا أن الكثير من الفعاليات الفردية والفئوية لاولاد المرحلة الابتدائية تحدث في البيت ، فقد يلعب الصغار على سلالهم البيت أو في غرف الجلوس أو في الحديقة كل ما يخططونه مع أقرانهم أو يرونه في وسائل الاعلام * والصغار الذين لا يجدون التمتع بالبيت وبالقرب من أعضاء الاسرة يمانون في العادة قصورا حادا في نموهم الاجتماعي * فمن يشعر من الصغار برفض والديه له تتكون لديه مشاعر من الاغتراب لا تزيلها النشاطات الممتعة مع فئة الاقران * وان أحسن الولد بعدم ترحيب البيت به لما لديه احساس حاد بالفراغ دون أن يكون له مكان يرتاح اليه أو يلجأ له * وقد يكون البيت في حالات أخرى فوضويا أو محروما على أصدقاء الصغار زيارته فيشعر أبناءهم بانتسائهم الثانوي الى البيت بالنسبة لاولوية انتماء أقرانهم الى بيوتهم ، لانهم يلعبون دوما في بيوت أصدقائهم دون أن يستطيعوا دعوتهم الى بيوتهم هم * وقد أكد لفلون وكاسوان في دراسة تفصيلية لهما حول التكيف بين أبناء المدرسة الابتدائية ، ان الصغار الذين يتعرضون للصخب في المنزل أميل من أقرانهم لأن تكون لهم مصاعب سلوكية تستلزم العلاج النفسي * ولا شك أن على الاسرة أن تحافظ على درجة معقولة من الثبات لكي توفر الحب والدعم لابنائها وتشكل عندهم قواعد السلوك الاجتماعي السليمة *



تكيف الاهل لطفل المدرسة :

عائى الاهل ، عندما يدخل طفلهم المدرسة ، أن يخففوا من اتكالية عليهم . وعلى الامهات ، خصوصا «حلحلة خيوط المرييلة» لتحقيق النمو السوي لشخصيات أولادهم ولراحتهم النفسية ذاتها . والكثير من الاهل على الرغم من حنينهم للاتصاق بطفولة صغارهم ، يبدون اعتزازا واضحا لدخول أولادهم المدرسة وتقديمهم في الصفوف المدرسية . ويسيل ، من يجد صعوبة من الاهل في تقبل فكرة دخول ابنه المدرسة وعزله عنه ، الى تأخير طفله عن دخول المدرسة أو قطع موافبته على الدروس . ولا شك أن مثل تلك الافعال وخاصة من جانب الام تسهم في تكوين رهاب المدرسة أو النمو الشاذ للطفل .

لا بد اذاً من أن يتقبل الاهل الاستقلالية الصاعدة لأولادهم ويعددهم المتزايد عن المنزل ، كما لا بد من تحديد قدر الحرية الذي يجب تركه للأولاد . فالأولاد في مرحلة الطفولة المتوسطة يحتاجون الى قدر كاف من الاستقلالية يساعدهم على تكوين فرديتهم ومبادرتهم من جهة وإلى كثير من النصح والراية الوالدية لوقاية أنفسهم من التأثيرات والمخاطر الجنسية والنفسية من جهة ثانية . وأطفال هذه السن ، شأنهم شأن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، ان ووجهوا بحدود مفرط من جانب أهلهم انقلبوا انسحابيين تعساء تعوزهم العفوية ويغمرهم الخضوع وتنقصهم المهفة والابداعية والافتتاح للأفكار الجديدة ، وقد ينقلبون عدوانيين تأثرين ورافضين لاحكام أهلهم وقيسهم . من طرف آخر ، فإن الأطفال الذين يكون أهلهم تسامحيين تماما يفشلون غالبا في تنمية ضروب السيطرة الداخلية الملائمة وينعدون متغطرسين ومتعتنين وربما معادين للمجتمع . لذلك كله ، تجب الاستعاضة عن كلتي « نعم » و « لا » اللتين يضبط بهما الاهل أطفال ما قبل المدرسة بأسئلة وتوجيهات ونصائح مفيدة خلال الطفولة المتوسطة . وعلى الاهل أن يقرروا ما اذا كان باستطاعة الطفل أن ينام في منزل صديقه ، أو يركب دراجته أو يذهب معه للسباحة . ولا بد لهم عند اتخاذهم لمثل تلك القرارات من أن يوازنوا بين الحرية التي يريدون اعطاءها للولد وبين قدرة الاخير على استخدامها . ويبدو ، كقاعدة



عامة : أن أطفال المدرسة يستفيدون كثيرا من قدر كبير من الحرية يتيح لهم تخطي درجة المسؤولية التي سبق أن أبدوها في مراحل نمائية سابقة .

تقويم ابناء المدرسة للاهمل :

يعدّ طفل ما قبل المدرسة أن أهله عارفون بكل شيء وقادرون على كل شيء ويستنعون بزيارنا خلقية تفضل كل ما لدى أهل الاطفال الآخرين ، أما أطفال المدرسة الابتدائية فيعرفون بأن أهلهم بشر كباقي الناس ، وانهم يعجزون عن اجابة اسئلتهم كلها وتحقيق رغباتهم وحاجاتهم كلها . ويعجز الاهل عن السيطرة التامة على مصائرهم الخاصة فاهيك عن مصائر العالم كله . وقد يكون الاهل على درجة من الانكالية على اصداقائهم أو أهالهم ، الامر الذي يجعلهم أحيانا ولاسباب تافهة غير عقلانيين ويفقدهم السيطرة على أمزجتهم فيعجزون عن أن يفهموا أو يقدروا أهمية الاشياء في الحياة كما يراها ابناء المدرسة .

يعدو ابن المدرسة الابتدائية بالتدريج واعيا بوقائع الحياة ، وهو لا يدرك والديه بعدد هما القادرين العارفين بل كثيرا ما تتعرض صورتها عنده للمسح أو الضار . وقد يشمر الابناء في هذه المرحلة بان والديهم قساة أو متمسكون بالتقاليد البالية أو عاجزون عن مسايرة ركب الحياة والتطور ، الامر الذي يجعلهم مثار ازعاج ومضايقة للصغار . وقد يبدو أهل الاطفال الآخرين في تلك السن أكثر تسامحا ونجاحا من أهل الطفل نفسه ، فأهل محمد يسمحون له بالصيد ويشترون له دراجة ، وأهل أحمد يلبسون جيدا ويتمتعون جيدا بالحياة أما أهله فلا يفعلون شيئا . إضافة الى ذلك ، قد تشدد الضيقة والعين مخيلة بعض أولاد المدرسة الابتدائية فيصابون بما يمكن تسميته بالخيالية الاسرية ، ويتصورون أنهم نسل أهل شرفاء بارزين سيرجعون يوما يطالبون بهم ويبعدونهم عن أولئك الناس العاديين الذين عدّوا خطأ أهلهم .

الا أن عمومية التذمر من ابوالدين في الطفولة المتوسطة لا تلغي تمامًا تفاهي الصغار بأهلهم واحترامهم لهم . وعلى الرغم من الشكوى والانتقادات المبررة التي قد يوجهها الابناء للاهل ، فإن الابناء سريعو الاستجابة ومفرطو الحساسية تجاه



انتقادات الآخرين لاهلهم أو سخريتهم بهم . وهذا يدل على الفرق القائم بين ما قد
يقوله أولئك الصغار بصدد اهلهم وبين ما يشعرون به فعلا نحوهم . ولا بد من
الإشارة الى أن تدمير الصغار من والديهم ، والى حد ما من الراشدين يستمر في
المراهقة ويسمى بشجرة الاجيال . مع ذلك فإن قدرا كبيرا من الحب العميق والاحترام
الكامل للاهل يستمر خلال المراهقة ، بحيث يمكن عدّ ثغرة الاجيال أمرا ظاهريا
وايس فعليا كما سوف نرى فيما بعد .

* * *

