

الفصل الأول

مدخل إلى علم نفس النمو

1. بدايات علم نفس النمو وتطوره.
2. تعريف علم نفس النمو
3. أهمية دراسة علم نفس النمو
4. قوانين النمو الإنساني ومبادئه
5. العوامل المؤثرة في النمو الإنساني

الفصل الأول

مدخل إلى علم نفس النمو

1-1-1- بدايات علم نفس النمو وتطوره:

يمكن النظر إلى بدايات علم نفس النمو بمعناه العام مع تلك النظرة لبدايات وجود الإنسان في أيامه الأولى، فكل إنسان يتذكر نفسه يوم كان طفلاً، وكيف نما حتى غداً راشداً وكهلاً، كما كان يلاحظ أولاده وإخوته الصغار كيف ينمون في مقتبل العمر، ويلاحظ نفسه كيف يهرم ويشيخ في أواخر العمر، وكيف يتبدل سلوكه ويتغير تبعاً لمراحل العمر بدءاً من بداياته وحتى ختامة، وكان تفكيره آنذاك متأثراً في درجة كبيرة في الآراء الفلسفية والأوهام المتعلقة في جوهر الحياة ومعنى الروح.

وقد تدرج علم نفس النمو في العصر الحديث حتى غدا في تطوره علماً موضوعياً يستنبط حقائقه من الملاحظة المقصودة، والتجريب المنظم، والقياس والتحليل، وحتى نكون أكثر فهماً، وحتى نقدم صورة أكثر وضوحاً حول تطور هذا العلم، كان لابد لنا من الوقوف عند التسلسل التاريخي لهذا العلم وذلك من خلال إلقاء الضوء على أطوار تطوره.

1-1-1- الأطوار غير العلمية / علم نفس النمو في العصور القديمة:

إن المتتبع للكتابات الفلسفية القديمة يجد الكثير من اهتمامات الفلاسفة القدامى بسلوك الأطفال وكيفية نموهم، ومن أوائل هؤلاء الفلاسفة، أفلاطون الذي أكد على أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأثره في إعداد الطفل وتكيفه، وكان قد أشار في كتابه "الجمهورية" إلى فروق تتأتى بين الأفراد من الناحية الوراثية، وأكد على ضرورة اتخاذ الخطوات والاجراءات اللازمة لكشف إمكانيات كل طفل، مما يوحي بأهمية وجود أساليب تربوية معينة لا بد لنا من البدء بها بصورة مبكرة وفقاً للإمكانات المتوافرة لدى كل طفل.

ومع ازدهار الحضارة الإسلامية في تلك الفترة التي امتدت من القرن السادس إلى القرن الثالث عشر، تفتحت أفاقاً جديدة أمام النمو الانساني، فقد اهتمت الفلسفة الإسلامية منذ القويم في ملاحظة التطور النمائي للكائن الآدمي وما يتصل به من سمات سلوكية ونفسية ووصفوا لكل مرحلة نمائية اسماً خاصاً بها، وأصدق الكتب هو كتاب "الله" الذي يشير إلى نمو الكائن الآدمي من نطفة داخل رحم الأم، وتتطور هذه النطفة لتصبح علقة، ثم تتطور في صورة مضغة ثم

تصبح عظاماً، ويكسو العظام لحماً ثم ينشأ خلقاً آخر أي الجنين المكتمل فتبارك الله أحسن الخالقين. (الأشول، 2008).

والم تأمل في كتابات مفكري الاسلام يجدها مليئة بالأفكار الحديثة التي تتفق مع نظريات النمو المعاصر، فأراء الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وابن مسكويه في النمو الانساني لا تخرج في جوهرها عما أتت به نظريات النمو الحديثة والتي سنذكرها في فصلنا الثاني من هذا الكتاب.

1-1-2- الأطوار العلمية / علم نفس النمو في العصور الحديثة:

دخل علم نفس النمو مرحلته الجديدة في العصر الحديث، من خلال الدراسات العلمية على نطاق محدود في ميدان الطفولة، ثم تعداها فيما بعد إلى مرحلتي المراهقة والرشد، ولعل هذا ما يفسر لنا قلة المصادر التي تعني في جميع مراحل النمو الانساني، ذلك أن كل عالم نفس كان يتناول النمو الانساني في الميدان الذي يعنيه أو المشكلة التي تعترض سبيله للبحث فيها.

ففي القرن السابع عشر نادى جون لوك في ضرورة دراسة الطفل، من خلال تكوين عادات جديدة له تتماشى مع القيم الاجتماعية في جماعته، والعمل على قمع الميول الموجودة لدى الطفل والتي لا تتفق مع العادات الاجتماعية السائدة، ثم تبعه كومينيوس الذي نشر في عام 1957 كتابه "العالم في صورة" الذي جمع فيه صوراً وأشكالاً ورسومات لدراسة الطفل في ذاته كطفل، وأكد أن للطفل شخصيته النفسية المميزة.

وفي القرن الثامن عشر جاء جان جاك روسو الذي نادى بأهمية إعطاء الطفل حريته ليفصح بذلك عن ميوله الطبيعية ودوافعه الفطرية، وكان قد أشار إلى أن الطفل يولد ولديه بديهية واحساس بالخطأ والصواب، لكن المجتمع نفسه يخطئ في رسم وجهته السليمة، حيث يعد النمو نتاجاً لعمليات الخلق التي تشكل السلوك بأسلوب متوقع في طبيعته، وجون لوك الذي قال "إن عقل الطفل ما هو إلا صفحة بيضاء ترسم الخبرات دروسها عليه. وتشكل شخصيته" (الشيباني، 2003). وأتى بعده بستالوزي الذي نشر عام (774) مذكراته عن حياة طفلة في الثلاث سنوات من عمرها وسجل فيها ملاحظاته عن سلوك الطفلة.

وتبعه فيما بعد فروبل الذي يعتبر مؤسس رياض الأطفال والذي نشر كتابه "تربية الانسان" وسجل فيه ملاحظاته التي كان يلاحظها في سلوك الأطفال في البيت والمدرسة خلال السنوات المتلاحقة، ثم جاء من بعده تشارلز دارون الذي عرف بنظريته الخاصة في النشوء والارتقاء في

كتابه أصل الأنواع وتبعه مندل في أبحاثه حول قوانين الوراثة مما فتح آفاقاً جديدة في دراسة التكوين التنفسي عند الإنسان.

وفي أواخر القرن التاسع عشر بدأ ستانلي هول في دراسة الأطفال في أسلوب منظم، فركز اهتمامه على دراسة خصائص التفكير عند الأطفال وصمم أداة بحث "الاستبيان" لاكتشاف محتويات عقول الأطفال، معتقداً أن عمله هذا سيسهم في فهم أفضل للراشدين، ويعد كل من سيجموند فرويد وبياجيه وأريكسون وماسلو بعض من العلماء الذين تناولوا نظريات النمو ومراحلها وأنه نتيجة لأعمالهم أصبح مقبولاً في أن النمو البشري يتقدم في مراحل بيولوجية متصلة تأخذ صفة الاستمرارية، وهذا ما دفع الباحثين اليوم لاكتشاف السلوك الذي تتصف به مرحلة معينة.

وقد خطى علم نفس النمو خطوات واسعة وجريئة معتمداً على الدراسة التتبعية والاختبارات، وسيرة الحياة، ودراسة الحالات الخاصة في أوائل القرن العشرين، وأوائل هؤلاء العلماء هو "لينك ورن" الذي قام في دراسات على النمو العقلي، وجيزل الذي درس الطفولة، والنمو الانساني، إذ كان من أوائل المهتمين في دراسة درجات السلوك العادية التي يشترك فيها الأطفال، وشرح سلوكيات تعامل الأطفال عند تعرضهم لظروف معينة تتطلب منهم ردود أفعال مباشرة. التي كان لها إسهاماً في نشأة وتطور علم نفس النمو قديماً وحديثاً.

ومما سبق نستطيع القول إن الاهتمام في الإنسان على نحو عام، وفي ظاهرة النمو على نحول خاص من مختلف الجوانب، والنواحي النمائية، له تاريخ طويل، ولكن الدراسة العلمية له تعتبر حديثة نسبياً، وكان مجال اهتمام تخصصات عدة، لدرجة غدت ظاهرة النمو الإنساني من أهم الموضوعات التي تناولها دراسات علوم الحياة المختلفة، مثل: علم الحياة التجريبي، وعلم الأجنة، وعلم فسيولوجيا النمو الذي أصبح علماً ذا قيمة كبيرة في فهم الكائن الحي وفي التنبؤ في سلوكه، وعلم التشريح الذي أصبح شديد العناية بأصل التكوين العضوي، وقابلية هذا التكوين للتعديل والتغير، كما أصبح علم نفس النمو أرضاً مشتركة في عدد من العلوم الانسانية والبيولوجية، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا وعلم الوراثة، أما في الوقت الحاضر يتناول دراسة علم نفس النمو علمين أساسيين:

الأول: علم تطور الارتقاء النوعي Phylogenies، وهو علم تطور النوع الانساني home sapiens عبر المراحل التاريخية المختلفة للإنسانية، وهو موضوع علم التاريخ الطبيعى استناداً إلى نظرية دارون.

أما العلم الثاني: فهو علم نمو الفرد Ontogenesis الذي يتناول نمو الأورجانزم الفردي، وهو موضوع علم نفس النمو التطوري "genetic" Developmental Psychology الذي يتناول في دراسته العلمية مظاهر التغير التي يخبرها الكائن الحي الإنساني بهدف تفسيرها والتنبؤ بها، وضبطها، وتوجيهها بما يحقق التطور الأمثل لنمو الفرد. (عبد المعطي وقناوي، 2017)

1-2- تعريف علم نفس النمو Developmental psychology :

علم نفس النمو أو علم النفس التطوري: هو أحد فروع علم النفس العام، وحتى نتمكن من وضع صورة أفضل لتعريف علم نفس النمو، نجد أنه من الضروري تعريف علم النفس العام.

فعلم النفس العام هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي، وما وراءه من عمليات عقلية ودوافع وديناميات وآثار، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم وضبط السلوك والتنبؤ به والتخطيط له، (1) فالفهم يعني: تحديد مسببات الظواهر النفسية وعلاقتها.

(2) أما التنبؤ فيعني معرفة مدى ارتباط السلوك بالظواهر الأخرى، وهذا يساعدنا في معرفة متى يحدث السلوك وقبل أن يحدث فعلاً.

(3) أما الضبط فيعني التحكم بالسلوك الإنساني.

وبعد هذا التوضيح لعلم النفس العام يمكن تعريف علم نفس النمو أنه العلم الذي يدرس النمو النفسي والسلوك في الكائن الإنساني منذ بدء وجوده، من الإخصاب إلى الممات، إذ تتناول هذه الدراسة أبعاد النمو المختلفة (الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، والنفسي، والحركي، واللغوي، والحسي) عبر مراحل النمو المتتابعة، التي تبدأ في المرحلة الجنينية وتنتهي في مرحلة الشيخوخة.

ويعرفه الضامن بأنه: "دراسة أصل السلوك وتغيرات السلوك عبر الزمن، ووصف هذه المتغيرات وكذلك الكشف عن محدداتها" (غراب، 2015، 14) يتضح من التعريف أن علم نفس النمو يدرس أصل السلوك الصادر عن الإنسان من حيث علاقته في عامل الوراثة، وتأثره بها وكذلك تأثره بإفرازات الغدد الصماء والغدد القنوية، وتأثره في عامل البيئة والغذاء، وكذلك يدرس التغيرات التي تحدث في السلوك الإنساني نتيجة للتغيرات الكمية والكيفية التي تحدث لدى الإنسان في المراحل العمرية المختلفة، والتعرف على الأسباب التي تحدد نوع السلوك الصادر عن الإنسان.

1-3-أهمية دراسة علم نفس النمو:

تعتبر دراسة النمو الإنساني دراسة مهمة للغاية لأن المعرفة في مراحل النمو المتعددة وجوانبه المختلفة تزيد من قدرتنا على تقديم الخدمات المتعلقة في النمو في الجوانب العضوية والنفسية للمساهمة في نموها نمواً سليماً، وتمنحنا القدرة على القيام بالدور المطلوب منا تجاه نمو الإنسان بكل كفاءة واقتدار، وسنوضح أهمية دراسة النمو من عدة نواحي وهي كالتالي:

1-3-1-أهمية دراسة علم نفس النمو بالنسبة لعلماء النفس والمختصين: وتتمثل هذه الأهمية بالجوانب الآتية:

(1) إن معرفة علماء النفس والاختصاصيين في قوانين ومبادئ النمو تعين على اكتشاف أي انحراف، أو اضطراب، أو شذوذ في سلوك الفرد، ومعرفة أسباب هذا الانحراف وتحديد طريقة العلاج.

(2) مساعدة الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ خاصة في مجال علم النفس العلاجي والتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني.

1-3-2-أهمية دراسة علم نفس النمو للمربين والوالدين: وتتمثل هذه الأهمية بالجوانب الآتية:

(1) إن معرفة الوالدين في خصائص نمو الأطفال، تنير الدرب أمامهم في عملية التنشئة الاجتماعية.

(2) تمكين الوالدين من الفروق الشاسعة في معدلات النمو الموجودة في جميع المراحل، وبناءً على هذه المعرفة لا يكلف الوالدين الطفل إلا وسعه (قدرته).

(3) تمكن الوالدين من تفهم مراحل النمو والانتقال من مرحلة إلى أخرى، فلا يعتبر الأطفال راشدين ولا يعتبر المراهقون أطفالاً، فكل مرحلة خصائصها المميزة.

(4) إن معرفة المعلمين لخصائص النمو في كل مرحلة من المراحل النمائية تساعد في تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة بما يسهم في تحسين العملية التدريسية.

(5) إن إدراك المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ، في امتلاكهم للقدرات، والطاقت، والعقلية، والجسمية... الخ، يساعد على التوجيه الفردي إضافة للتوجيه الجمعي.

1-3-3-أهمية دراسة علم نفس النمو للأفراد والمجتمع: وتتمثل هذه الأهمية بالجوانب الآتية:

(1) تساعد دراسة علم نفس النمو الفرد على فتح الطريق أمامه في مختلف مراحل العمر لمعرفة سلوكه معرفة موضوعية، وإصدار احكام على نفسه، وبالتالي إمكانية إفادته في التوجيه والوقاية والعلاج.

- (2) تمكن كل فرد يستطيع أن يقدر مستوى نموه، على فهم طبيعة المرحلة النمائية التي يعيشها الأمر الذي يساعده على أن يعيش كل مرحلة وفق مطالبها النمائية.
- (3) تساعد دراسة علم نفس النمو في تحديد أفضل العوامل الوراثية والبيئية التي تحقق للأفراد نمواً سليماً.
- (4) وتمكن هذه الدراسة أيضاً من فهم المشكلات الاجتماعية ذات الصلة الوثيقة بنمو الأفراد، مثل التأخر الدراسي، والجناح، والانحرافات الجنسية...الخ، والعمل على الوقاية وعلاج ما يظهر منها.

1-4-1-قوانين النمو الإنساني ومبادئه:

يخضع النمو الإنساني لمبادئ عامة يشترك فيها جميع أفراد الجنس البشري وتسهم في فهم ظاهرة النمو، وليس النمو عملية اعتباطية بل هو عملية تنظيم للحياة الإنسانية وإعداد لتكاملها، وهذه المبادئ تخضع في وجودها لعوامل طبيعية في السلالة البشرية، إضافة إلى العوامل البيئية التي تترك أثراً ثانوياً في بعض جوانبها، وتمكن هذه المبادئ الآباء والمربين من معرفة العوامل الفردية والبيئية التي يحدث النمو في إطارها، هذا وقد درس اختصاصيو علم نفس النمو الأطفال بهدف وصف وتفسير المبادئ التي ينمو بواسطتها، ولم يكن هدفهم محصور في تفسير السلوك الإنساني في زمن معين، بل سعوا إلى عمل تنبؤات في كيفية تصرف مجموعة من الأفراد في مرحلة معينة من نموهم، وهذه المبادئ تحكم جميع مظاهر النمو الإنساني سواء كانت جسمية، أو سلوكية، أو حركية، أو معرفية، أو اجتماعية، أو انفعالية، ويمكن إيجاز هذه المبادئ في الآتي:

1-4-1-النمو عملية كمية وكيفية:

فالكم والكيف في النمو مظهران لا يمكن فصلهما عن بعضهما، فكما ينمو الطفل في أعضاء جسمه، ينمو في الوظائف التي تقوم بها هذه الأعضاء، فعلى سبيل المثال يتحول الجهاز الهضمي للطفل من تمثل السوائل إلى هضم الطعام الجامد وتحويله إلى عصارة يتمثلها وتعود بالفائدة على الطفل، ومثاله أيضاً: القدرة على تأزر أعضاء الحس والحركة باطراد النمو، وكذلك نضج الإدراك والقدرة على الاستدلال المنطقي.

1-4-2-النمو عملية مطردة ومنظمة:

والمقصود باطراد عملية النمو هما: أنها لا تكاد تبدأ حتى تتقدم في طريقها بسرعة هائلة، وتستمر في هذا الطريق إلى أن تصل إلى نهايته، فالكاثن حديث الولادة لا حول له ولا قوة، ولا يمتلك أية مهارة أو خبرة، ولكنه مع هذا القدر من التقدم والتوافق مع البيئة نجده يكتسب الكثير

من المكتسبات المتتابعة بسرعة وانتظام، ويعود ذلك إلى أن الجهاز الانساني Organism يحمل في باطنه دوافعه إلى التقدم والارتقاء، ومواجهة مواقف الحياة والاستجابة لها، والتكيف معها بما لديه من ذكاء موروث وخبرة مكتسبة.

أما النمو عملية منتظمة: فهذا يعني أن النمو لا يحدث بصورة عفوية غير منتظمة، بل يحدث بشكل نظامي نموذجي، فكل مرحلة من مراحل النمو نتاج للمرحلة السابقة لها، ومقدمة للمرحلة التي تليها، فالنمو يقوم على أساس التتابع التطوري بظهور خصائص معينة في كل فترة عمرية، وتكشف الدراسات والملاحظات التطورية للأطفال منذ الولادة أن هناك نموذجاً عاماً يتبعه الأطفال على نحو عام في نموهم. (عبد المعطي وقناوي، 2017).

1-4-3- النمو يتقدم من العام إلى الخاص:

يخضع النمو الإنساني في كافة مظاهره الحركية منها، والعقلية إلى نمط عام من الاستجابات قبل أن تصبح متخصصة، وهذا النشاط العام يسبق النشاط المتخصص النوعي، ويمكن توضيح ذلك في :

(1) الاستجابات الحركية: فالطفل الوليد يستطيع أن يحرك جسمه كاملاً، قبل أن يتمكن من تحريك أي جزء منه، ويحرك ذراعيه بصفة عامة، أيضاً يقوم بحركات عشوائية قبل أن يتمكن من القيام بحركات متخصصة كمد يده نحو الأشياء وتناولها بذراعيه بنجاح، ، أيضاً يتمكن من رؤيته للأشياء الكبيرة قبل تمكنه من رؤية الأشياء الصغيرة، والسبب في ذلك يعود إلى عدم قدرة حركات العين من إجراء التنسيق اللازمة لتركيز على الأشياء بدرجة كافية، وينطبق هذا المبدئ أيضاً على تطور النمو اللغوي للطفل، فالملاحظة والخبرة الحسية العيانية تسبقان الصياغة اللغوية، والنطق بالألفاظ يسبق تسمية الرموز، الذي يسبق بدوره القراءة، وفي بناء الحصيلة اللغوية يتعلم الطفل الكلمات العامة قبل أن يتعلم الكلمات المتخصصة النوعية، فهو يستخدم كلمة "لعبة" لكل أدوات اللعب قبل أن يتعلم أن يسمى كل لعبة باسمها، وينطبق ذلك أيضاً على تكون المفاهيم، إذ يميز الطفل أولاً الكائنات الحية عن الأشياء الجامدة غير الحية، والكائنات الانسانية عن الحيوانية، ثم يميز الأنماط المختلفة من الكائنات الانسانية، كالأبيض والأسود أو المصري، أو الصيني...الخ.

(2) الاستجابات الانفعالية: يظهر على الطفل خوف عام من الأشياء الغريبة غير مألوقة على نحو أولي، وفي كل المواقف، ثم تأخذ مخاوفه أن تصبح أكثر تخصصية ونوعية وتتميز بأنماط مختلفة في السلوك في المواقف المختلفة، وينطبق ذلك على كافة أنماط

الاستجابات الانفعالية التي تنمو من حالات عامة للاستثارة ومع التقدم في النمو تبرز الاستجابات النوعية الجزئية التي تعمل على التكامل الوظيفي الذي يتضح في حالات الأداء العقلية والأعمال الحركية. (الأشول، 2008)

1-4-4-مبدأ استمرارية النمو:

يشكل النمو الانساني الطبيعي عملية دائمة متصلة تبدأ منذ بداية فترة الحمل وتستمر حتى وصول الفرد إلى النضج الكامل، وهذا النمو يتم وفقاً لمعدل منتظم بطيء نسبياً أكثر مما يتم وفقاً لمعدل سريع، وهذا النمو المستمر يشمل نمو جميع الخصائص الجسمية والعقلية على نحو متدرج إلى أن تصل إلى أقصى نموها في مرحلة المراهقة المتأخرة.

ولأن النمو عملية مستمرة ولأن المراحل النمائية تسير في تتابع منتظم فإن كل مرحلة، بما يحدث فيها من مواقف وخبرات معينة، سوف يمتد إلى المرحلة أو المراحل التالية لتترك آثارها فيها سواء أكانت إيجابية أم سلبية، فمثلاً: سوء التغذية في مرحلة الطفولة الأولى، سيتسبب في إحداث أضرار جسمية ونفسية يصعب تعويضها فيما بعد.

1-4-5-النمو عملية متكاملة:

لا يوجد أدنى شك أن عملية النمو الانساني عملية مركبة ومعقدة على نحو كبير، وذلك يعود إلى أن جميع مظاهر النمو الإنساني سواء الجسدي منها أو العقلي، أو الاجتماعي، والانفعالي مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطاً وثيقاً. فمثلاً: لا يمكن أن نفهم النمو الجسدي للطفل، دون أن نتمكن من فهم نموه الانفعالي وتوافقه الاجتماعي، وتقدير صحة الطفل الجسمية البدنية، ومدى إشباع حاجاته الجسمية، والنفسية، ومعنى هذا أن هناك علاقة وثيقة بين صحة الطفل، وكفاءته العقلية من ناحية، وبين توافقه الاجتماعي، ونموه الانفعالي من جهة ثانية.

هذا ويلاحظ أن الطفل الذي يكون نموه العقلي فوق المتوسط يكون بصفة عامة فوق المتوسط في الحجم، والنضج الاجتماعي، والاستعدادات الخاصة، وبالمقابل فإن الطفل الذي يكون نموه العقلي أقل من المتوسط لا يعوض هذا بنمو جسدي، أو بصحة أفضل أو بنمو أكبر لاستعدادات خاصة، أو نضج اجتماعي أفضل. أيضاً وجد ارتباط بين الذكاء العالي، والنضج الجسدي المبكر، وارتبط بين انخفاض الذكاء، والنضج الجنسي المتأخر.

وعليه يمكن القول إن معظم السمات تترايط في النمو، والنمو لا يحدث بشكل آلي بسيط، وإنما على أساس التكامل بين جوانب النمو المختلفة، وما بينها من ترابطات وتأثيرات.

1-4-6- النمو عملية متفردة:

يخضع النمو الإنساني لمبدأ الفروق الفردية الذي يؤكد على أن كل طفل ينمو بطريقته الخاصة، وأن معدل الفروق الفردية يظل ثابتاً بين الأطفال، فقد أشارت العديد من البيانات التجريبية إلى أن معدل النمو ثابت، فالأطفال الذين كانت بداية نموهم سريعة سوف يستمرون في النمو على هذا النمو، والأطفال الذين بدأوا حياتهم النمائية على نحو بطيء فإنهم سيستمرون على نفس الوتيرة، ومن بين ما أشارت إليه أيضاً أن الأطفال الذين كانوا يتصفون بطول القامة في فترة عمرية مبكرة ظلوا يتصفون بطول القامة مقارنة بأقرانهم المماثلين لهم في العمر، وأن قصيري القامة ظلوا على معدل نموهم في المراحل التالية. (الأشول، 2008).

1-4-7- اختلاف معدلات النمو:

لا تتقدم مراحل النمو عبر الزمن بخطى ثابتة، إذ أن هناك نمو سريع ونمو بطيء، وينطبق ذلك على كامل أجزاء الجسم وعلى الجوانب النمائية كافة، فعند الولادة تختلف الأجزاء المتنوعة للجسم في علاقتها ببعضها البعض، كما يتم نمو الأوجه المختلفة للنمو العقلي والجسمي وفقاً لمعدلاتها الخاصة وتصل إلى النضوج في أوقات مختلفة، وهكذا تكون مرحلة ما قبل الولادة أسرع مراحل النمو، ويتقدم النمو بعد ذلك في أثناء الطفولة الأولى، وسن ما قبل المدرسة وتشمل مظاهر التقدم مظاهر متعددة ذات تتابع سريع إلى أن يصل إلى مرحلة ما قبل المدرسة إذ يبدأ التباطؤ في النمو، ولا يعني هذا التباطؤ أن ثمة تغيرات تحدث في الخفاء، بل يكون تثبيتاً للنمو السابق، وتعبئة القوى للنمو اللاحق في المراهقة، ليعود النمو في مرحلة المراهقة إلى السرعة في بعض النواحي وتستمر سرعة النمو هذه إلى أن نصل في الفرد إلى تمام النضج وغاية الرشد. (عبد المعطي، وقناوي، 2017).

وعليه يمكن القول أنه من الطبيعي أن يسبق في النمو الأعضاء التي يكون الجسم أحوج إلى نشاطها، وفعاليتها على أساس أن نضج التركيب يهيئ العضو للقيام بالوظيفة الخاصة به، فكل عضو، أو جهاز ينمو في حينه أي حين تمس الحاجة لمزاولة الوظيفة.

1-4-8- لكل عملية نمائية فترة حرجة:

يشير علماء النفس إلى وجود فترات حاسمة في النمو أو ذات حساسية كبيرة في نمو الأطفال والتي خلالها يصبح تعلم أنماط سلوكية معينة ممكناً، إذ يطلقون مصطلح "الفترة الحرجة" على تلك الفترات التي يكون فيها الفرد مهيب فيها لنمو عضوي أو مادي أو سلوكي معين، إذ يؤدي النضج إلى الاستعداد والتهيؤ لأنماط سلوكية جديدة. فالطفل يتعلم الحبو في حوالي الشهر

الخامس، ويتمكن من الوقوف في حوالي الشهر العاشر، ويبدأ السير بعد إنهاء عامه الأول، ويتمكن من ضبط عملية الإخراج في النصف الثاني من العام الثاني، ويكون مهياً لتعلم القراءة والكتابة قبيل السادسة من عمره. (سليمان، 1997)، ويمكن القول: إن التدريب أو تعلم مهارات جديدة مختلفة في تلك الفترات يعود بنتائج إيجابية، أما إذا بدأ التعليم والتدريب بوقت مبكر للغاية أو متأخر على نحو كبير عن الفترة الحرجة لتعلم المهارة، فربما يكون هذا التدريب غير مجدي وغير كافٍ، وربما يعود بنتائج ضارة على الطفل.

ولهذا يؤكد علماء النفس ضرورة توفير تفاعلات بيئية أثناء الفترات الحرجة للمهارات المختلفة لكي يتقدم النمو على نحو عادي، وإذا لم يحدث تفاعل مناسب أثناءها نجد أن النمو يبطئ، أو يتوقف، كما يؤكد التربويون على أهمية البرامج النظامية التعليمية المبكرة التي تساعد الأطفال في تلقي الاستثارة المعرفية في طفولتهم المبكرة.

1-4-9- معدل النمو ونمطه يتأثران بالظروف الداخلية والخارجية:

على الرغم من أن دافع النمو ينبعث من قوى باطنة كالوراثة والمكونات العضوية، وعلى الرغم من أن أنماطه محددة بالنسبة للأطفال جميعاً، إلا أن معدل النمو ونمطه الصحيح يتأثران. إذا لم تواجه حاجات الطفل الأساسية، كالتغذية والنشاط والراحة، وفرص التعليم والأمن النفسي وغيرها.... الخ. إن مجمل هذه الظروف ستحدد المدى والسرعة والتفتح الذي ستتحقق من خلالها إمكانات الطفل النمائية، ومن هذه الظروف:

- 1) ظروف خارجية: كحالة الأطفال الذين لم تتح لهم التغذية الكافية أثناء سني نموهم الأولى، فلن يتمتعوا بصحة جيدة في المستقبل.
- 2) ظروف داخلية: كتحطم شخصيات بعض الأطفال لأسباب سيكولوجية، كالحرمان العاطفي، أو الحماية الزائدة، أو عدم الاستقرار، أو التشدد في التربية وغيرها من الأساليب التربوية الخاطئة.
- 3) قد تجتمع الظروف الداخلية والخارجية معاً، كنقص الغذاء إلى جانب انفصال الأسرة، وتشتت الجماعات، واستمرار ذلك لفترة طويلة كما يحدث في فترات الحروب والكوارث.
- 4) ظروف طبيعية: وهذه تنتج عن سوء عمل الغدد وإفرازاتها، وما يتسبب عنها من أمراض كالسكري و لين العظام الذين يؤثران في نمو الجسم، وينعكس بالتالي على الأداء الوظيفي للجسم. (عبد المعطي وقناوي، 2017)

وعلى هذا فإن عدم توافر الحد الأدنى للنمو من الإشباع المادي والنفسي فإنه سيواجه بمشاكل تؤخر في نموه وتقدمه، ومن هنا وجب على المربين العمل على الموازنة في التربية، فلا

حماية زائدة ولا إهمال زائد لأن كليهما يعوق قدرة الطفل على مقاومة المشكلات التي تعترض مسيرة حياته، فضلاً عن البيئة وعراقيلها وما تسببه من متاعب نفسية تحطم الشخصية وتعوق النمو.

1-4-10- يمكن التنبؤ بالنمو:

بما أن النمو يسير وفق خطوط عريضة، ونظام متتابع يعكس معدل ثابت إلى حد كبير بالنسبة لكل طفل، فإنه بالإمكان التنبؤ المستقبلي، وعلى نحو مبكر بالمدى الذي يحتمل أن يحدث فيه النمو، ففي دراسة تيرمان (Terman, 1926)، التي تناولت فحص تقارير الانجازات الفردية للعابرة الذين عاشوا في الفترة ما بين (1450-1850) أنهم كانوا بارزين عن غيرهم من الأطفال فيما يتعلق بسماتهم العقلية المبكرة. (عبد المعطي وقناوي، 2017) وبالتالي، فإذا كان بالإمكان التنبؤ بالنمو على نحو مستقبلي، يكون من الخطأ أن نعمل على هيمنة توقيت نظام النمو بالتدريب السابق لأدائه، لأن محاولتنا هذه ستعكس إما على عدم حصولنا على أية نتيجة، أو أنها ستعود بالفشل على الطفل، وبالتالي ستعكس عليه على نحو سلبي يسبب ضرراً كبيراً في المستقبل.

1-5-العوامل المؤثرة في النمو الإنساني:

يوجد الكثير من العوامل المهمة التي تؤثر في النمو الإنساني بجميع مظاهره وأشكاله سواء الجسمية منها، أم الفيزيولوجية، أم النفسية، أم الاجتماعية، وتؤدي إلى حدوث تغيرات متعددة، ومن هذه العوامل نذكر:

1-5-1- الوراثة:

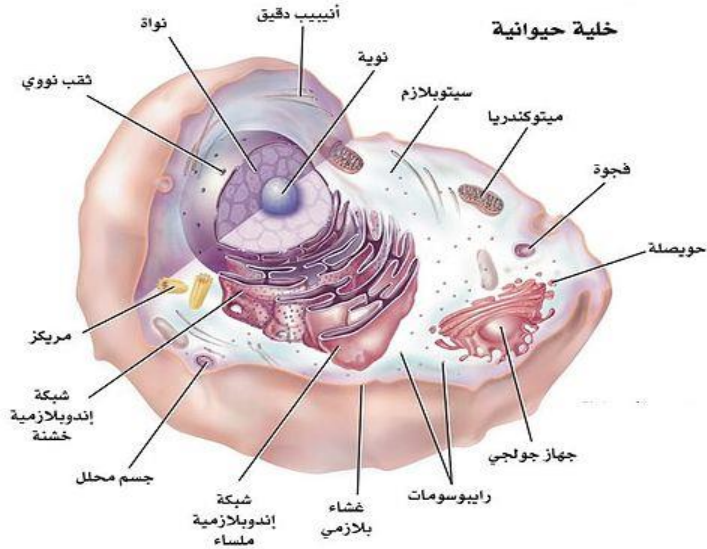
يعرف علم الوراثة Genetics أنه: "العلم الذي يدرس المورثات (الجينات Genes) والصفات الوراثية التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق المورثات، ويدرس أيضاً تباين الأنواع، واختلاف صفاتهم نتيجة اختلاف المادة الوراثية، والصبغيات Chromosomes التي تشكل المعلومات الوراثية بشكل عام" (الزبيدي، 2015)

ويقصد بالعوامل الوراثية كل ما يأخذه الفرد عن والديه وأجداده وأسلافه، وتحدد الخصائص الوراثية للفرد عن طريق الجينات (المورثات) التي تحملها الكروموزومات، وكل كروموزوم يحتوي على آلاف الجينات التي تحويها البويضة المخصبة للأُنثى عن طريق الحيوان المنوي للذكر نتيجة عملية الجماع الجنسي.

ويبدأ عمل الوراثة عند تلقيح البويضة التي هي عبارة عن خلية ميكروسكوبية من الأنثى بالحيوان المنوي الذي هو عبارة عن خلية ميكروسكوبية من الذكر لينتج عن ذلك خلية واحدة تسمى الزيجوت (Zygote) ومن الزيجوت تتوالد الخلايا التي تكون الفرد في كل مراحل العمر، وهذه الخلية هي أول مراحل تكوين الجنين.

ويتكون الزيجوت من نواة Nucleus محاطة بغطاء خارجي يسمى الغشاء، وكتلة من مادة لزجة تسمى السيتوبلازما تسبح فيها نواة الخلية، وفي داخل النواة توجد خيوط تسمى بالكروموزومات أو الصبغيات وقد سميت بالصبغيات لأنه يمكن رؤيتها باستعمال أصباغ معينة.

شكل (1) يوضح الخلية الانسانية ومسمياتها



وعليه فإن كل فرد تكون من زيجوت ما، يختلف اختلافاً كلياً عن أي زيجوت آخر، بمعنى أن كل زيجوت يكون فرداً مختلفاً عن الآخر ولا يوجد هناك تشابه إلا في حالة واحدة وهي حالة التوائم المتطابقة، والتي تنتج عن انقسام الخلية إلى قسمين متماثلين تكون ثمرته أخوين متطابقين تماماً، فهما من نفس الجنس، وفصيلة الدم، والتركيبان الجسمي والعقلي متشابهان إلى حد كبير. والسؤال الذي نطرحه هنا هو كيف تنتقل الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء، أو ما هي إمكانية ظهور هذه الصفات لدى الأبناء في أجيال لاحقة؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه في الصفحات الآتية:

يعتبر جريجور مندل Gergor Mendel المؤسس الأول لعلم الوراثة، فهو أول من اهتم بالكيفية التي يتم فيها توارث الصفات، حين أعلن أن الصفات الوراثية المختلفة تضبط من قبل عوامل وهذه العوامل توجد بشكل زوجي.

وبعد اكتشاف تركيب الخلية لاحظ العالم ستراسبرج Strasburg ولأول مرة وجود أجساماً صبغية أطلق عليها اسم الكروموزومات وعددها (46) كروموزماً في خلية الإنسان الملقحة مناصفةً، أي أن نصف هذه الكروموزومات (23) مأخوذ من الأب، والنصف الآخر (23) مأخوذة من الأم، والتي تنتظم في ثلاث وعشرين زوجاً التي تتكاثر عن طريق الانقسام الخلوي، وكل زوج منها له نفس الشكل ونفس الوظيفة، وبهذا يشترك الأبوان مناصفةً في نقل الصفات الوراثية.

وتتوقف العوامل الوراثية على هذه الكروموزومات، لأنها تنقل العوامل أو المعلومات الوراثية عن طريق ما يسمى بالجينات.

والجينات عبارة عن أكياس كيميائية في منتهى الدقة تنتظم على الكروموزومات، وهي صغيرة جداً في الحجم لدرجة يصعب رؤيتها تحت الميكروسكوب مهما بلغت قوته، إضافة إلى أن عددها كبير جداً لا يمكن إحصاءه، وهي التي تحمل الصفات الوراثية عن كلا الوالدين، وإن أي صفة وراثية، لا بد أن تعود في أصلها إلى أصل واحد من الجينات، وهذه الجينات بعضها عامة بمعنى أنها تحمل صفات وراثية عامة، وبعضها خاصة.

والجينات العامة: هي جينات أو معلومات أو صفات وراثية عامة لكل أفراد النوع الإنساني جميعهم، ومن أمثلة هذه الجينات: أن يرث الإنسان عن أبويه مورثات تسهم في أن يغطي جسمه الجلد وليس الشعر أو الوبر، وأن ينمو لديه رتتان وليس خياشيم.

أما الجينات الخاصة: فهي تقوم بتحديد الخصائص الفردية التي تخص فرداً بعينه دون آخر، مثل لون العينين والبشرة والجلد، وقابلية الإصابة بالمرض وغيرها من الصفات الوراثية الخاصة.

-توصلت بحوث علوم البيولوجيا إلى وجود نوعين من الخلايا في الجسم وهي: الخلايا الجسمية، والخلايا الجرثومية، أو الجنسية، أو المنتجة، إذ تؤلف الخلايا الجسمية خلايا الجسم جميعها والتي تتحكم في تكوين الجسم للعظام والعضلات والأعضاء، أما الخلايا المنتجة أو الجنسية فهي (خلية الحيوان المنوي وخلية البويضة الملقحة) التي تحدد جنس النوع الإنساني، وهناك أيضاً صفات تنتقل بالوراثة وتختلف باختلاف الجنس ذكراً أم أنثى، بمعنى أن بعض الصفات تنتقل إلى الذكور ولا تنتقل إلى الإناث كالصلع مثلاً، وأخرى تنتقل إلى الإناث ولا تنتقل

إلى الذكور كوراثية حمل التوائم، إضافة إلى ذلك وجود أمراض تنتقل بالوراثة كالكسري والنزاف (عدم تجلط الدم)، عمى الألوان... وغيرها.

-يحتوي كلا النوعين من الخلايا الكروموزومات الناقلة للوراثة التي تحمل نفس النوع والعدد لكل أفراد النوع في الكائنات الحية، ويمكن القول أن الجينات في الإنسان تحمل نوعين من الرسائل، النوع الأول يجعل منه إنساناً وليس كائناً آخر، والنوع الثاني يجعل منه فرداً متميزاً عن غيره من الأفراد.

هذا وتتكون الجينات والكروموزومات من مركب كيميائي يعرف باسم حمض ديو كسير بيو نيو كلايد Deoxyribonaclic acid ويختصر بالأحرف (DNA) الذي يحمل الشفرة الوراثية إلى جميع خلايا الجسم، وفي عام 1953 توصل كل من واطسن وكريك Watson & Crick من خلال ما أجروه من أبحاث حول تركيب الـ DNA، إلى أن الـ DNA حمض مركب من خمسة عناصر كيميائية هي: الكربون، والأيدروجين، والأوكسجين، والنتروجين والفوسفور، كما توصلوا إلى أنه يمكن لأي جزء من الـ DNA أن يتشكل من آلاف من التشكيلات الممكنة والتي تؤدي إلى الاختلافات الموجودة في الجينات وبالتالي في اختلاف الصفات الموروثة لدى الأفراد، ومن خلال عمل هذا التركيب تتحول تشكيلات معينة إلى عظام وأخرى إلى أمعاء وأخرى إلى أعضاء وهكذا، إذ يقوم الـ DNA بهذا العمل عن طريق حمض نووي آخر هو حمض ريو نيو كلايد ورمزه RNA الذي يستطيع أن يتحرك بحرية بين الخلايا ويوجه بناء البروتينات المختلفة، وبالتالي يمكن القول أن الـ RNA يعمل كرسول من قبل الـ DNA من نواة الخلية إلى باقي الخلية.

والخلايا المنتجة، أو الجنسية، أو الجرثومية، فهي خلايا شبيهة بالخلايا الجسمية من ناحية التركيب الكيميائي، وميزتها الوحيدة كونها المنتجة فقط للجسم والمتمثلة بـ (الحيوان المنوي والبويضة الأنثوية)، مركبة من (46) كروموزوم، كما أنها تتكاثر عن طريق الانقسام مرتين لا مرة واحدة، فتنتج الخلية الواحدة أربع خلايا ويشتمل كل منها على (23) كروموزوم، ويحتوي كل حيوان منوي، أو بويضة ناتجة عن ذلك الانقسام على نصف العدد الكلي لجينات الأب أو الأم، كما تحتوي هذه الكروموزومات على آلاف الجينات التي يمكن أن يعاد تصنيفها بطريقة عشوائية عند اتحاد الخليتين المنتجتين لذلك فإن التشكيلات الجديدة المحتملة يمكن أن تصل إلى الملايين.

وعلى هذا يمكن القول إن عدد التشكيلات الممكنة للجينات التي يرث الطفل تشكياً من بينها عن أبويه المباشرين يصبح خارج قدرة العقل البشري على تصوره، وأن الفرد يرث التكوين وليس الوظائف المختلفة، ومعنى هذا أن الوراثة تؤثر تأثيراً مباشراً على التكوين وينحصر تأثيرها بالتالي على الوظيفة عن طريق تأثيرها على التكوين نفسه، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور وظيفة

معينة من خلال ظهور التكوين المباشر لها، وبالمقابل قد يختفي ظهور وظيفة ما من خلال عجز التكوين نفسه عن القيام بتلك الوظيفة، ويعود ذلك كله إلى العامل الوراثي على نحو مباشر.

ولا يتوقف تأثير العامل الوراثي على مرحلة التكوين أو بمجرد ولادة الطفل، بل يستمر التأثير وبشكل نسبي، إذ أن عملية النمو من المهد إلى الطفولة، ومن الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد فالنضج والكهولة إنما تعود بمجملها إلى العامل الوراثي، إذ تحمل كل خلية من خلايا الجسم المعلومات الوراثية الخاصة بها، ولكن وظيفة وتوقيت عمل كل منها يختلف تبعاً للمراحل الحرجة للنمو الخاصة بنمو كل عضو من الأعضاء، فمثلاً خلايا العيون تختلف عن خلايا الجهاز السمعي، أو العظمي....الخ.

-السمات السائدة والسمات المتنحية:

1. السمات السائدة:

مما هو معروف أن المعلومات الوراثية موجودة في الكروموزومات، إلا أننا نرث أحياناً بعض الصفات دون أخرى، سواء أكانت هذه الصفات إيجابية أم سلبية، ويتم انتقال هذه الصفات عادةً حسب قوانين وراثية معينة طبقاً لمبدأ الاحتمالات، ومما هو معروف أن لكل سمة، أو صفة من الصفات زوجين من الجينات مسؤول عنها، إلا أنه أحياناً ما يتولى جين واحد فقط مسؤولية تقدير تلك السمة دون أن يساهم شريكه الآخر في تحديدها، وعندها تسمى السمات الظاهرة بالسائدة، فعندما تلقي مورثتان مع بعضهما، ولا تتشابهان في اتجاه تأثيرهما، مما يؤدي إلى سيادة أحدهما على الأخرى، وبالتالي ظهورها في التكوين الجديد، وأما الأخرى فتنتحى جانباً أو بمعنى آخر يتم كمونها إلى أن تأتيها الفرصة المواتية للظهور في تكوينات جينية جديدة (سمارة وآخرون، 1999) ومن الأمثلة على السمات السائدة: (القزامة) فلو تزوج رجل قزم من امرأة غير قزمة أو العكس لكان نصف أطفالهم على الأقل أقزاماً، ومن الأمثلة أيضاً لون العيون (البنية والعسلية) وفصائل الدم....الخ.

2. السمات المتنحية:

لا يختلف المبدأ في وراثة الصفات المتنحية عن المبدأ في وراثة الصفات السائدة، وإنما هذه الصفات تظهر في بعض الأطفال وليس في نصفهم، في حين يحملها الآخرون بشكل متنحي، وتحدث عندما يلتقي زوج من الجينات يحمل جزئية سمة كامنة مع مورثة السمة الكامنة نفسها فإنها تعاود للظهور مرة أخرى بعد اختفائها، مثل لون العينين، شحمة الأذن الملتصقة وغيرها. مثال: امرأة تحمل جزئية لون العينين الأخضر وهي كامنة طبعاً ويحصل أن تزوجت

برجل حامل لمورثة لون العيون الخضراء، فإن مورثة لون العيون ستظهر عند بعض الأبناء، في حين سيجملها باقي الأبناء على نحو كامن على احتمال أن تظهر في أجيال لاحقة.

وخلاصة القول إنه عند التقاء سمة سائدة مع سمة متنحية فإن السمة التي تظهر هي السمة السائدة، وتتحدى السمة الأخرى جانباً كزواج رجل ذوو عيني زرقاوين بامرأة ذات عيني عسليين فإن السمة التي ستظهر في اللون العسلي أما سمة الأزرق فستكمن إلى أن تتاح لها فرصة للالتقاء بنفس السمة لتعاود الظهور في أجيال قادمة، وقد يحدث أحياناً أن يكون كلا الوالدين ذوو عيون عسلية أو بنية ويحدث أن ينجبا طفلاً ذو عيون خضراء أو زرقاء اللون، والسبب في ذلك يعود إلى أن كلا الوالدين يكونان حاملان لجزيئة السمة الكامنة للون الأزرق أو الأخضر التي أخذوها وراثياً إما عن آبائهم أو أجدادهم.

-الوراثة والجنس:-

ثبت علمياً أن جنس المولود يتحدد بفعل العوامل الوراثية التي تنتج عن زوج من الكروموزومات تسمى بالكروموزم الجنسي، وهذا الكروموزوم يحمل نوعين من الكروموزومات أما النوع X أو النوع Y وهذان الشكلان سيحددان ما إذا كان المولود ذكراً أم أنثى، فإذا كان زوج الكروموزومات من النوع XX فإن المولود أنثى، أما إذا كان الزوج من النوع YX فإن المولود ذكر.

ومما هو معروف أن الحيوان المنوي لدى الذكر يحمل كلا النوعين X وY، في حين لا تحوي البويضة الأنثوية سوى النوع X، ولهذا فإذا أعطى الرجل المرأة أثناء عملية التلقيح النوع X سيؤدي باتحاده بالبويضة الأنثوية ذات النوع الوحيد إلى إنتاج جنين أنثى، إما إذا كان من النوع الآخر Y مع البويضة ذات النوع X فإن الجنين سيكون ذكراً.

هذا وتعزى كثير من الفروق بين الجنسين إلى الجينات التي تحملها الكروموزومات، بمعنى أن بعض السمات يكون ظهورها عائد لدى جنس واحد دون الآخر كسمة الصلع لدى الذكور ووراثة التوائم لدى الإناث التي أشرنا إليها سابقاً.

-أهمية إجراء الفحوص الطبية قبل الزواج لسلامة النمو:-

المقصود هنا الفحص الطبي "الوراثي" للجينات التي يحملها كلا الجنسين، فقد أشرنا سابقاً إلى أن بعض الأمراض تنتقل عن طريق العامل الوراثي، مسببة بذلك أمراض وراثية، كثر ظهورها في العصر الحالي، مما يتوجب على المقدمي على الزواج إجراء الفحوص الطبية اللازمة وذلك للتأكد

من عدم وجود أي خلل وراثي قد يكون سبباً في انتشار مرض وراثي ما، وهو إجراء وقائي للحد من انتشار الأمراض الوراثية، كما يتوجب إجراء هذا الفحص على نحو كبير عند من لديهم أمراض وراثية ممكن أن تؤثر على النمو، هذا بالإضافة إلى وجوب إجراء التحليل في حالة وجود خلقي ذلك أن مشاكل الكروموزومات هي إحدى أسباب العيوب الخلقية، وقد يكون هناك زيادة في عدد الكروموزومات من 46 إلى 47 كما في حالة مرض (داون) أي أن يكون هناك ثلاث نسخ من الكروموزم في الزوج 21 بدل من النسختين، أو حتى حالات البلاهة أو التخلف أو الصرع، وبالتالي فإن أي زيادة أو نقص جزئي في الكروموزم سيؤدي إلى حدوث اضطراب ما، وأن إجراء التحاليل الطبية سيسهم في كشف أسباب المشكلة. كما يتطلب إجراء الفحص الطبي في حالات الإجهاض المتكررة غير معروفة السبب وفي حالات العقم أيضاً.

وقد ساهم تطور العلم على نحو كبير في العصر الحالي إلى قيام الأطباء بإجراء فحوصات إضافية، كتعرض الكروموزومات إلى الأشعة، أو المواد الكيماوية التي تسهم بالكشف في وجود خلل في الكروموزومات وذلك بهدف تشخيص أنواع من الأمراض الوراثية التي قد تكون نادرة، فضلاً عن ذلك فقد انتشر مؤخراً ما يسمى بالإرشاد الوراثي Genetic Counseling أحد فروع الإرشاد الحديثة، الذي يهدف إلى تقديم المساعدة لمن يحتاجها، عن طريق إعطاء المعلومات الطبية لا سيما الحديثة منها في مجال الوراثة الانسانية، ومن هذه المعلومات ما يتصل في احتمال وراثة الطفل لخصائص مرضية كالتى سبق أن أشرنا إليها أعلاه.

1-5-2- البيئة وأثرها في النمو الانساني:

ليس المقصود هنا مجرد البيئة الجغرافية، أو البيئة المحلية، أو بيئة القرية أو المدينة، أو البيئة المنحطة (الفقيرة) أو البيئة الغنية، وإنما المقصود بالبيئة هنا، الناتج الكلي لجميع المؤثرات الخارجية، والداخلية التي تؤثر على الفرد من لحظة تشكله في رحم أمه واستمرار هذا التأثير إلى ما بعد ولادته وحتى مماته في آخر العمر، وهنا يمكن أن نشير إلى بيئتان أساسيتان هما: بيئة ما قبل الولادة وهي ما يمكن تسميته بالبيئة الداخلية، وبيئة ما بعد الولادة وهي ما تمثل البيئة الخارجية بكل ظروفها.

هذا وتعمل العوامل البيئية مع العوامل الوراثية منذ لحظة الحمل الأولى، فالتغذية، وكمية الأوكسجين، وإفرازات الغدد، والحالة الجسمانية للأم تعتبر عوامل بيئية لما قبل الولادة التي تحدث داخل رحم الأم، والتي يكون لها أثراً بالغاً في نمو الجنين فيما بعد، فمما هو ملاحظ أن الجينات تقوم بدورها في بنية الخلية المكونة من السيتوبلازما المحيطة بالنواة، والتي تظهر أهميتها بعد أن يتم التمايز نتيجة عملية الانقسام للخلية، ففي حال وجود اختلاف في تكوين الجينات الحاملة

لمادة السيتوبلازما فإنها ستؤثر سلباً على الجنين، فقد أشارت العديد من التجارب التي أجريت على الحيوانات، والتي تم فيها استبدال السيتوبلازما بمادة أخرى، أن كانت النتيجة إنتاج أجنة من نوع مختلف، أضف إلى ذلك أن الجنين يعيش في رحم أمه تسعة أشهر كفيلة بأن تسهم في النمو بدرجة كبيرة على سلمي أو إيجابي، بحسب ما تتعرض له الأم من مؤثرات خارجية خلال فترة الحمل، فإصابة الأم بالأمراض وتعاطيها الكحول أو التدخين، أو التعرض لأشعة كيماوية وغيرها، كل ذلك سيؤثر على الجنين وهو في رحم أمه، مع الإشارة والتنويه هنا إلى أن درجة التأثير تكون على نحو كبير للأعضاء التي يكون تمايزها مواز لفترة الإصابة، هذا فضلاً عن أن أشهر الحمل الأولى أشد خطورة في تأثرها بمؤثرات الحالات السابقة على نحو كبير من الأشهر الآتية، وأعني هنا الأشهر الثلاثة الأولى التي يتم اثناءها التكوين الجسمي للجنين، هذا إذا كنا نتحدث عن البيئة الداخلية.

أما البيئة الخارجية فهي أيضاً متعددة فهناك البيئة الطبيعية، وما تشمله من مناخ، ونبات، وتكوين طبوغرافي، وإمكانات وراثية، وجغرافية، وهناك أيضاً البيئة الاجتماعية، وما فيها من طبيعة علاقات قائمة بين الأفراد، والبيئة النفسية التي تحيط في الإنسان في كامل ظروفها ومن ذلك الجو النفسي الذي يعيشه الطفل والذي يترك أثراً في شخصية الطفل بكامل مكوناتها، وهناك أيضاً البيئة الثقافية التي تمثل الجانب البيئي الأكثر تأثيراً وأهمية من البيئات السابقة الذكر في نمو الفرد.

وعليه يمكن القول إن العوامل البيئية تشمل جميع العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً، أو غير مباشر على الفرد منذ لحظة الإخصاب وحتى لحظة الممات، وإن لهذه البيئة دوراً إيجابياً في إسهامها في تشكيل شخصية الفرد وفي تعيين أنماط سلوكه المختلفة في مواجهة مواقف الحياة، هذا وتعمل هذه العوامل على نحو مجتمع لإحداث أي تغيير يمكن أن يؤثر على دورة حياة الفرد كلها.

-تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية وأثرها في النمو الانساني:

هناك جدل كبير بين علماء النفس حول دور كل من العوامل الوراثية والبيئة في نمو الفرد، ويمكن أن نجمل هذا الجدل أو الخلاف في اتجاهين اثنين:

الاتجاه الأول:

يرى أن نمو الفرد وسلوكه إنما يفسره في الدرجة الأولى الوراثة، وأصحاب هذا الاتجاه هم علماء نفس الوراثة، إذ عزوا قدرات الإنسان، وإمكاناته، واستعداداته، ودوافعه، وكل سماته إلى

الوراثة والجينات، معتمدين في ذلك على نظرية الغرائز التي تقوم على أساسين هما: 1- إن الغرائز موروثة ليست متعلمة وتظهر تلقائياً دون وجود التعلم. 2- إنها عامة في النوع، فالطيور من نوع واحد تبني عشها بشكل واحد.

أما الاتجاه الثاني:

فيرى أن نمو الفرد، وسلوكه إنما يفسره في الدرجة الأولى البيئة، وهؤلاء هم علماء البيئة وبتزعمهم واطسن الذي قال في مقولته الشهيرة: "أعطوني عشرة أطفال أصحاء البنية والتكوين، وأنا أضمن لكم أنني إذا اخترت أي واحد منهم أدربه وأنشئه النشئة التي أريدها، وإني أستطيع أن أجعل منه طبيباً أو محامياً أو فناناً أو تاجراً ناجحاً، بل وشحاذاً ولصاً وذلك بصرف النظر عن ما يمتلكه من استعدادات، وقدرات، وامكانات، أو حرفة أجداد، والجنس الي ينتمي إليه" (جلال، 1985).

ويعود السبب في هذا الخلاف إلى إغفال علماء الوراثة ذوي الأصول البيولوجية لتأثير البيئة في نمو الفرد، في حين يجهل علماء البيئة بشكل عام الكثير عن الوراثة، ويميلون إلى تغليب العوامل البيئية عند الحديث عن عوامل التأثير في النمو الإنساني بشكل عام.

لقد لاحظنا من خلال عرضنا لدور كل من العوامل البيئية والوراثية في نمو الإنسان، وذكرنا أن هناك صفات وراثية خالصة تنتقل للفرد من آبائه واجداده، وأن هناك صفات بيئية خالصة تصل للفرد من بيئته المادية والبشرية.

وعليه يمكن القول أن هناك تأثيراً متبادلاً ومتفاعلاً بين كل من الوراثة والبيئة في نمو الفرد، والأكثر من ذلك إن وجود بعض الصفات، أو السمات إنما تعود لتأثير العاملين معاً، ونقصد هنا (البيئة والوراثة)، كصفة الذكاء، أو التحصيل العلمي، فالوراثة تقدم استعدادات وراثية تعتمد على البيئة في نضجها وتتأثر فيها، إذ أن بيئة من نوع ما ضرورية للطفل كي تتفتح فيها استعداداته، وامكاناته الوراثية الكامنة، مثال على ذلك: إن لدى كل طفلاً مولوداً استعداداً فطرياً للحبو، وطبيعي أنه لن يحبو إلا إذا توافر له سطح يحبو عليه، فإذا توافر السطح المناسب تمكن الطفل من الحبو بسهولة ويسر، وتعتبر الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة خير دليل لإثبات دور كل من العوامل الوراثية والبيئية في تفاعلها مع بعض في تنشئة هؤلاء التوأمين، فالتوائم المتطابقة لهما نفس الخصائص البيولوجية الداخلية والصفات الخارجية، فإذا تربى كل منهما في بيئة مختلفة لا شك أنه سيكون لكل منهما سمات شخصية تختلف عن الآخر، وذلك بحسب البيئة التي ربي فيها كل منهما.

وخلاصة يمكن القول إن الوراثة لا تعمل في فراغ، والبيئة يجب أن تتوفر لها مواد بيولوجية (وراثية) لتعمل فيها، الأمر الذي يؤكد علاقة التأثير المتبادل بين كل من الوراثة والبيئة، وهذه العلاقات التفاعلية تقودنا إلى توضيح العلاقة بين المثبرات والاستجابات، فالسلوك هو استجابة الانسان للمثبرات الخارجية والداخلية معاً، التي تصدر عن بيئة ما، وإن شخصية الفرد إنما هي نتيجة لعاملي الوراثة والبيئة معاً، وهذا يقود إلى نتيجة مفادها أنه ليس بمقدور أي من العوامل الوراثة أو البيئة أن تقرر بمفردها طبيعة ومحتوى ودرجة وسرعة النمو البشري، غير أن عملهما وتآزرهما معاً في النوع، والكم، والتوقيت هو الذي يحسم مصير هذا النمو ويوجهه الوجهة الإيجابية نحو الأمام.

1-5-3- عوامل النضج:

يشير مصطلح النضج *Maturation* إلى الحصلة الكلية لتأثير المورثات التي عملت على تحديد نمط حياة الفرد، فأعطته بالإضافة إلى خصائص ملامحه وجسمه الفسيولوجية، طاقته العقلية التي أصبحت مسؤولة عن تصرفاته كلها، ويمكن القول أن النضج يمثل المثبرات الموروثة للفرد، ويقصد بالنضج توالي وتتابع التغيرات سواء منها الفيزيائية (البنوية + الوظيفية) أو المعرفية أو الوجدانية أو الاجتماعية. (زياني، 2020).

والنضج يعكس أو يشير؟ إلى عمليات النمو الطبيعي التلقائي التي يشترك فيها الأفراد جميعاً، وتؤدي إلى تغيرات منتظمة بصرف النظر عن أي تدريب، أو خبرة سابقة.

-النضج والتعلم:

منذ لحظة الحمل نجد أن الجنين النامي يتفاعل بطرق معينة مع البيئة، ويؤدي هذا التفاعل بين الطفل، والعالم الخارجي إلى تغيرات سلوكية، عندها نقول أن تعلماً ما قد حدث، وأن سلوكاً ما قد تم تعلمه.

ومع أنه من الصعوبة بالنسبة للبيكولوجيين تحديد أي سلوك من السلوكيات يقود إلى النضج وأي منها يعزى إلى التعلم إلا أن الصورة الواضحة هي أن تداخلاً ما يحدث بين النضج والتعلم في إحداث النمو، وهذا التداخل إما أن يدعم الآخر ويقويه أو أن يثبطه ويضعفه، فالنضج يقدم المادة الخام للتعلم، ويقر النمط العام له، ومع أن العوامل الخارجية تؤثر في عمليات النضج إلا أن أي نمط من أنماط التعلم لا يتم إلا إذا وصل إلى السن المناسبة لتعلمه.

وعليه يمكن القول إن النضج يفسر التشابهات الكثيرة بين الكائنات البشرية، وأن العلاقات المتداخلة بين النضج والتعلم تلقي الضوء على تفرد سلوك الكائن الإنساني.

-النضج والاستعداد:

يقصد بالاستعداد *Aptitude* نوع من القدرة لدى الفرد للقيام بالسلوك، ويشير علماء نفس النمو إلى أن الأطفال لا يمكنهم التعلم إلا إذا وجد لديهم الاستعداد لعمل ذلك، وفي هذا الصدد فقد أشار ستون وشيرش Stone & Church إلى أن العلاقة بين النضج والتعلم علاقة دائرية كل يغذي داخل الآخر. (المرجع السابق، 2017)، ومعنى ذلك أن النضج يحدث مقترناً بحالة من الاستعداد أو التهيؤ لظهور أنماط سلوكية جديدة أكثر تركيباً وتعقيداً.

إذ نجد في بعض الحالات أن التهيؤ أو الاستعداد يعزى للسلوك الذي يستطيع الطفل النامي القيام به، وكثير من خبرات التعلم تمدنا بذلك وتسمى هذه الحالة بالاستعداد للتعلم، مثال على ذلك: (التدريس ذو الفعالية العالية يعتمد على التوقيت المناسب لهذه الخبرة، كما أنه يعتمد على المعلومات الشاملة الكاملة للمرحلة النمائية التي يمر بها الطفل).

-الفترات الحرجة أو الحاسمة للنمو:

يؤدي النضج إلى الاستعداد والتهيؤ لأنماط سلوكية جديدة، وخلال حياة الفرد النامية فإن هناك العديد من الفترات الحرجة، أو الحاسمة التي تؤثر في عملية النمو على نحو تام، فإذا لم يلقي الطفل الاهتمام والرعاية والتغذية المناسبة أثناء هذه الفترات فإن عملية النمو هذه ستتخلف وتتأخر، ويشير علماء النفس في حدود ذلك إلى وجوب توافر تفاعلات بيئية معينة أثناء الفترة الحرجة، لكي يتقدم النمو على نحو عادي، والعامل الحاسم هنا هو "التوقيت"، بمعنى إذا لم يحدث تفاعل مناسب مع الطفل أثناء فترة معينة فإن النمو قد يبطئ، أو يتوقف، وبمعنى آخر هناك فترات حاسمة لتعلم مهارة ما، وفترات غير ذلك، فالأطفال الذين يتلقون الثناء والمديح لمحاولاتهم اللغوية المبكرة يكونوا أميل إلى التكلم بطلاقة في عمر مبكر، إذا ما قورنوا بالأطفال الذين لا يتلقون استشارة لفظية عندما يكونوا في حالة استعداد أو تهيؤ للتعلم.

وعموماً فإن الطفل الذي يفقد فرصة التعلم يتوقع أن يكون لديه صعاب في نمو استجابات متعلمة أخرى تكون مفيدة للتعليم المدرسي، ومن الفترات الحرجة في عمر الطفل: السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل إذ تعتبر من الفترات الحرجة ومن العوامل التي تؤثر في سلوك الطفل في هذه المرحلة: طريقة التغذية، عمليات التطبيع الاجتماعي، دخول الطفل الروضة، وينعكس تأثير

هذه السنوات على نمو ذكاء الطفل الناتج عن السعي نحو الاستقلال والاستكشاف ونمو اللغة لديه. (مخول، 1998)

1-5-4- عامل التكوين الغدي وعلاقته بالنمو:

يوجد في جسم الإنسان نوعان من الغدد: الغدد القنوية وهي الغدد التي تصب إفرازاتها في قنوات إلى المواضيع التي تستعمل فيها مثل: الغدة العرقية، والدمعية، واللعابية والمعدية، والنوع الآخر هي الغدد الصماء وهي غدد بدون قنوات وتصب إفرازاتها في الدم مباشرة، ومنها الغدة الصنوبرية والتيموسية والنخامية والدرقية والكظرية والتناسلية، ولهذه الغدد أهمية في تنظيم نمو الفرد وفي حياته النفسية، إذ تقوم هذه الغدد بإفراز مواد تسمى هرمونات، أو مواد هرمونية والهرمون مادة كيميائية يتم إنتاجها وتخزينها داخل خلايا الغدد الصماء، الذي ينطلق إلى الدم بمجرد وصول إشارة فسيولوجية إليه، والتي قد تنتج من تغير تركيز بعض محتويات الدم مثل (الكالسيوم أو الجلوكوز) أو من وصول إشارة عصبية، وعن طريق مجرى الدم ينتقل الهرمون إلى العضو المستهدف.

وبالتالي فعند حدوث أي اضطراب في وظيفة الغدة، فيما يخص إفرازاتها للمواد الهرمونية سواء بالزيادة، أو النقصان، فإن ذلك سيؤدي إلى حدوث خلل في جميع وظائف الجسم، وذلك بحسب موقع تلك الغدة ومكانتها، فهي على مراتب في الجسم والوظيفة.

وفيما يلي عرض لأهم هذه الغدد وبيان دورها في النمو الإنساني بشكل عام، وفي أنشطة الجسم بشكل خاص.

1-5-4-1- الغدة الكظرية Suprenal Gland:

تسمى الغدة الكظرية بالغدد فوق الكلوية، وهما غدتان تقع كل واحدة منها بالقرب من الجزء العلوي لكل كلية، تفرز هذه الغدة هرمونات متعددة منها هرمونات جنسية مثل الألدستيرون المسؤول على المحافظة على كمية الصوديوم والبوتاسيوم في الدم، الذي يفرز بوساطة الغدة الكظرية، وهرمون الأدرينالين والنورأدرينالين، إذ يعتبر إفراز هرمون الأدرينالين من الغدة الكظرية جزء من تفاعل يحدث كرد فعل لحالة الخوف، ويطلق عليه اسم هرمون النجدة، وتتحكم الغدة النخامية بإفراز هذا الهرمون بشكل جزئي عن طريق الرسائل الهرمونية.

وللغدة الكظرية وإفرازاتها دوراً أساسياً في تنظيم النمو، والعملية التناسلية والطريقة التي يستخدم فيها الجسم الغذاء ويساعد الجسم في التهيئة للتعامل مع حالات الإجهاد والطوارئ،

ونقص إفرازات هذه الغدة يؤدي إلى الإصابة بمرض أديسون، وهو مرض ينتج عن نقص إنتاج الغدة الكظرية للكمية اللازمة من هرمونات الكورتيزون والألدستيرون، ومن أعراضه ألم في البطن، وضغط الدم المنخفض، وفقدان الشهية للطعام... الخ، كما يؤدي نقص إفرازها إلى ضعف عام وشعور بالتعب والإرهاك وضعف في مواصلة الجهد الذهني وميل للعزلة، أما زيادة إفرازها فيؤدي إلى إسرار النمو الجنسي.

1-5-4-2- الغدة النخامية Pituitary Gland:

تقع في الرأس تحت سطح المخ، وهي أصغر الغدد ولكنها الأكثر أهمية بينها، وذلك لأنها تنتج مواد تشرف من خلالها على عمل الغدد الأخرى في الجسم، فهي تدفعها إلى العمل، أو إلى الراحة حسب الحاجة منها، وهي مربوطة بعنق قصير بمنطقة في المخ تسمى المهاد البصري.

لها فصان، الفص الأمامي ويسمى "النخامة الأمامية" والفص الخلفي ويسمى "النخامة الخلفية"، وتعتبر همزة وصل بين جهاز الغدد والجهاز العصبي، كما تسيطر على نشاط الغدد الأخرى كالظرية والدرقية والتناسلية، هذا بالإضافة إلى أنها تتحكم في عملية النمو، كما تؤثر في ضغط الدم والماء في الجسم.

يفرز القسم الأمامي "النخامة الأمامية" عدة هرمونات منها: هرمون البرولكتين الذي يشرف على عملية إنتاج الحليب في الثديين بعد الولادة، وهرمون النمو، والهرمون المحفز للدرقية، ويعتبر هرمون النمو أهم هذه الهرمونات كونه المسؤول عن تنظيم نمو الجسم وطوله، أما القسم الخلفي "النخامة الخلفية" فيعمل بشكل مختلف تماماً، فهو لا يقوم بإفراز هرمونات، وإنما يقوم بتخزين الهرمونات التي تنتج في تحت المهاد البصري، التي تصل إلى الغدة النخامية عبر الألياف العصبية.

إن زيادة إفرازها في الصغر يؤدي إلى العملاقة والضعف العقلي وتشوه عظام الوجه وخاصة الفك السفلي، أما بعد البلوغ فتؤدي زيادة إفرازها إلى ضخامة عظام الرأس واليدين والقدمين، أما النقص في إفرازها في الصغر فيؤدي إلى وقف نمو العظام وبالتالي القزامة، وضعف في القوى العقلية، والتناسلية، أما نقص إفرازها بعد البلوغ فيؤدي إلى البدانة، والإفراط في السمنة، وضعف القوة الجنسية، أما نقص إفرازات الفص الخلفي فتؤدي إلى انقباض الأوعية الدموية، وعضلات الرحم، وزيادة كمية البول.

1-5-4-3- Thyroid Gland: الغدة الدرقية

تقع الغدة الدرقية في مقدمة الرقبة وتحيط بالحنجرة، والقصبية الهوائية، تفرز هرمون الثيروكسين، وتعمل على تنظيم عملية الأيض على نحو عام، وتنظم عملية تمثيل الغذاء في الجسم، نقص إفرازها في مرحلة الطفولة يؤدي إلى الضعف العقلي، وتوقف نمو العظام في الطول، وتأخر المشي والكلام، وفي مرحلة البلوغ يؤدي نقص إفرازها إلى تساقط الشعر، وزيادة في الوزن، واضطراب في النوم، وسرعة التهيج، أما زيادة إفرازها في مرحلة الطفولة فتؤدي إلى نمو جسمي غير طبيعي، أما بعد البلوغ فتؤدي إلى نشاط التحول الغذائي في الجسم (سرعة الهدم والبناء)، وتضخم الغدة الدرقية، كما تسهم حالات القلق والانفعالات النفسية إلى زيادة إفرازات هذه الغدة. (سمارة وآخرون، 1999؛ الأحمد وآخرون، 2019؛ الزبيدي، 2015).

1-5-4-4- Thyroid Glands and Parathyroid: الغدد جارات الدرقية

وهي أربع غدد على سطح الغدة الدرقية، اثنتان بكل جانب، تفرز هرمون الباراثورمون، الذي يعمل على تنظيم نسبة الكالسيوم والفوسفور في الدم، نقص إفرازها يسبب ألماً في المفاصل والعضلات وتشنجات عضلية وشعوراً بالضيق والبلادة، والضمور العقلي وثورات انفعالية حادة، أما زيادة إفرازها فتؤدي إلى هشاشة العظام، وتشوه في العظام، وإلى تشكل حصيات في الكلى وظهور علامات التعب الزائد والصداع... الخ.

1-5-4-5- Albinkiryas: البنكرياس

إحدى الغدد الأساسية في الجسم، تقع خلف المعدة وبجوار الاثني عشر، تفرز هرمون الأنسولين الذي يساعد على احتراق السكر في الدم، كما تفرز هرمون الجلوكاجون الذي يساعد الكبد في تحرير الجلوكوز المخزون، وإضافته إلى الجسم، ويحافظ الجلوكاجون والأنسولين معاً على تنظيم معدل سكر الجلوكوز في الدم، والجلوكوز نوع من السكر الذي يشكل الوقود الرئيس لخلايا الجسم، وبالتالي فإن إفراز كمية قليلة من الأنسولين من قبل البنكرياس سيؤدي إلى الإصابة بمرض السكر.

1-5-4-6- Thymus Gland: الغدة التيموسية

تقع في التجويف الصدري فوق القلب، تضمّر عند البلوغ، وظيفتها كف البلوغ الجنسي قبل وأوانه، نقص إفرازها يؤدي إلى البلوغ الجنسي المبكر.

1-5-4-7- الغدة الصنوبرية Pinal Gland Epiphysis:

تقع تحت سطح المخ خلف الغدة النخامية، تضمر قبل البلوغ، تعمل على منع مظاهر البلوغ الجنسي من الظهور على نحو مبكر، زيادة إفرازها تؤدي إلى اضطراب في النمو، وإلى النشاط الجنسي المبكر، وفي حال استمرار زيادة إفرازها تؤدي إلى موت الطفل.

1-5-4-8- الغدة التناسلية Gland Ular:

الغدد التناسلية الخصيتان عند الذكر، والمبيضان عند الأنثى، وظيفتها النمو والتكاثر، تفرز الغدد التناسلية للرجل "الخصيتان" نوعين من الهرمونات، النوع الأول هرمون التستسترون المسؤول عن إفراز الحيوانات المنوية التي تسهم في عملية الإلقاح والتكاثر، والنوع الثاني يفرز هرمونات الذكورة المسؤولة عن ظهور الصفات أو الملامح الذكورية، كاللحية، وعرض الأكتاف وخشونة الصوت.

أما الغدد التناسلية لدى الأنثى "المبيضان" تفرز هرمون استيرين عن طريق قشرة المبيض تؤدي إلى سيادة الصفات الأنثوية مثل نعومة الصوت، وعرض الحوض.. الخ، أما لب المبيض فيفرز هرمون البروجستين الذي يزيد من نشاط الرحم ويهيئه للحمل، كما يسهم في إفراز مادة الحليب بعد الولادة.

1-5-5-5- عوامل أخرى تؤثر في النمو الإنساني:

توجد عوامل الأخرى ذات أهمية أيضاً في النمو الإنساني، ومن هذه العوامل نذكر:

- عمر الأم ، الحالة الانفعالية للأم خلال فترة الحمل، كيفية وضع الجنين في رحم أمه، تعرض الأم للأشعة "الصور الإشعاعية" أثناء الحمل، درجة اكتمال الجنين خلال فترة الحمل، وتغذية الأم واتجاهاتها نحو الحمل، وغيرها من العوامل التي تترك أثراً في نمو الطفل، وينعكس على نمو سلبى على مراحل نموه اللاحقة أو المستقبلية، إضافة إلى الأمراض المختلفة التي قد تصاب بها الأم الحامل كالزهرى أو الحصبة الألمانية وتناول الأدوية، والتعرض للصدمات النفسية والجسمية، كالوزن، الغضب، الوقوع في حادث يتسبب في إحداث اضرار جسمية.

ولا ننسى أيضاً الزمرة الدموية أو ما يسمى بعامل "الريزيسي" إذ يكون الضرر في حال الاختلاف بين زمرتي الدم لكل من الأبوين، الأمر الذي سينعكس سلباً على الجنين، محدثاً تلف في المخ الذي قد يؤدي إلى تخلف عقلي وحتى الوفاة، ولذلك تعطى الأم الحامل إبرة تأخذها مباشرة بعد الولادة، كنوع من الوقاية لحصول أي ضرر كان.

الفصل الثاني

نظريات النمو الإنساني

1. نظرية فرويد في النمو النفسي الجنسي
2. نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي
3. نظرية بياجيه في النمو المعرفي
4. نظريات التعلم / السلوكية

الفصل الثاني

نظريات النمو الإنساني

2-1 - نظرية سيجموند فرويد في النمو النفسي الجنسي - النظرية التحليلية النفسية:

يعتبر فرويد أساساً أحد علماء نفس النمو الذين اعتقدوا أن التغيرات النفسية تحكمها قوى داخلية خاصة بالنضج البيولوجي، وأعتقد أن النضج يجلب معه طاقات جنسية وعدوانية لا يمكن التحكم فيها، وعلى المجتمعات أن تربط بينها، وهكذا فإن القوى الاجتماعية تلعب دوراً قوياً في نظريته التي تقوم على أن الطاقة الغريزية التي يولد الطفل مزوداً فيها تمر بأدوار محددة في حياته، وأن النضج البيولوجي هو الذي ينقل الطفل من دور إلى آخر، ولكن المواقف التي يمر فيها الفرد خلال مراحل حياته قد تؤثر في النتائج النفسية لهذه المراحل، وتحدد هذه المواقف مدى انتظام أو تخلف هذه الطاقة عن طريقها الطبيعي المرسوم.

ويرى فرويد أنه في حال تخلف هذه الطاقة أو تعثرها، فإن الطفل يمر بحالة أطلق عليها فرويد : التثبيت؛ الذي يعود إلى عوامل ذات طبيعة اجتماعية، وأهم هذه العوامل: الأشباع الزائد في سني المهد و الطفولة، الذي يتلذذ فيه الطفل، ولا يريد أن يتركه، لكن نمو الطفل يتزايد وذلك بعد أن يتخلص من قدر كبير من الطاقة اللبيدية في مرحلة التثبيت .

إضافة إلى الإحباط الذي يجعل الطفل يجد صعوبة في تخطي هذا المستوى، فهو عندما ينقل إلى المستوى التالي لا يوجد في المستوى الأول، فيتخطى بين الإشباع المسرف، والإحباط الزائد فيتشكل لديه أهم عامل من عوامل التثبيت.

والتثبيت بمعناه العام هو المحافظة على اهتمام مستمر بالمسرات والقضايا الخاصة بتلك المرحلة التي يحدث فيها التثبيت.

-مراحل النمو النفسي الجنسي عند فرويد:

يطلق فرويد على الطاقة الجنسية العامة مصطلح اللبيدو *Libido* ويسمي فرويد منطقة الجسم التي تتركز فيها هذه الطاقة بالمنطقة الحساسة، وفي مرحلة الطفولة إن المناطق الحساسة تتركز في أجزاء ثلاثة من الجسم هي الفم، والشرج، ومنطقة الأعضاء التناسلية، بحيث تصبح هذه المناطق الثلاث مركز اهتمامات الطفل الجنسية، التي تظهر في تتابع زمني مرحلي محدد، إذ

يركز الطفل اهتمامه أولاً على الفم، ثم يتبعها الاهتمام بالشرح، وأخيراً تتركز الاهتمامات على منطقة الأعضاء التناسلية.

ويرى فرويد أن هذا التتابع محكوم بعملية النضج، أي بما هو فطري، بالعوامل البيولوجية مع التأكيد على أن خبرات الطفل الاجتماعية تلعب دوراً هامياً حاسماً في ذلك، فعلى سبيل المثال: الطفل الذي يمر في قدر كبير من الاحباط في المرحلة الفمية قد تتطور لديه عملية استغراق مستمرة بالأشياء ذات العلاقة بالفم ولننظر الآن في مراحل فرويد بشيء من التفصيل:

1- المرحلة الأولى - الفمية المبكرة - الرضاعة : *In fantile stage*

وتشمل النصف الأول من العام الأول من حياة الطفل، وتتركز حياة الطفل في هذه السن حول فمه، ويتعرف المحيط الخارجي من خلال لذته في المص، وقد أطلق فرويد على هذه اللذة اسم "اللذة الذاتية" لأن الطفل عندما يرضع إصبعه لا يوجه دوافعه وحركته تجاه الآخرين، لكنه يحقق الرضا، أو الإشباع من خلال أجسامهم الخاصة (كرين، 1996)، فقد يعتمد إلى وضع إصبعه أو جزء من يديه في فمه، ومصه، ويكون الإشباع النموذجي لديه من خلال مص ثدي الأم، وعندما يغيب عنه الثدي فإنه يضع إصبعه في فمه بدلاً عنه، ويرى فرويد أن هذه الأنشطة الجنسية الذاتية ليست محدودة بمرحلة، ولكنها قد تمتد لمراحل لاحقة، سمي فرويد هذه المرحلة بمرحلة الإدماج القائمة على الأخذ .

2 - المرحلة الثانية - الفمية المتأخرة :

وتشمل النصف الثاني من العام الأول، ويتم التركيز الغريزي فيها على الفم أيضاً، ولكن اللذة تتطور، ويحصل عليها هذه المرة من خلال العض وليس المص، وهذا بسبب التوتر الناتج عن عملية التسنين ؛ إذ يحاول الطفل أن يعض كل ما يصل إليه، وعند هذه النقطة أشار كارل ابراهام Kari Abraham أن الرضيع يكون فكرة غامضة إلى حد ما عن أمه بميله إلى العض أو الالتهام، يمكن أن يدفع أمه بعيداً عنه، وهكذا تصبح الحياة النفسية بالنسبة له أكثر تعقيداً واستشكالاً.

وهنا يحصل أول إحباط للطفل عندما يحاول أن يعض ثدي أمه، فتسحب أمه الثدي من فمه، وقد تعاقبه بضربة صغيرة، أو بصراخ ألم، فيقف حائراً بين ميله إلى اشباع رغبته في العض، وبين خوفه من عقاب أمه، أو غضبها، وهذا يعدّ عقاباً سلبياً ، وتسمى هذه المرحلة : مرحلة الإدماج ، وتقوم على الأخذ، والاحتفاظ ويصبح الطفل في هذه المرحلة ثنائي العاطفة ، يحب ، ويكره في الوقت نفسه للشخص نفسه .

3 - المرحلة الشرجية *Anal stage* - مرحلة الطفولة المبكرة : *Toddler stage*

تتصب اهتمامات الطفل في هذه المرحلة على الاستمتاع بعملية الإخراج، فيتركز حصوله على لذته ومتعته على المنطقة الشرجية حين التبرز، والبولية عند التبول، واللذة التي يجنيها الطفل في هذه المرحلة تكون من خلال الطفل ذاته، وميله نحو الاستقلالية، وعندما يعمل الوالدان على تنظيم عملية الإخراج فإن الطفل يستجيب لهما؛ إرضاءً لهما من جهة، وتنظيماً لعملية الاستمتاع نفسها من جهة أخرى، ومن ثم يبدأ بتكوين [الأنا] من أجل تنظيم العلاقة بين [الأد] : الذي يمثل الرغبات الجنسية الحيوانية، وبين الواقع المحيط به.

4- المرحلة القضيبية : *phallic stage* - مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية : *pre school stage*

هذه المرحلة يسميها فرويد: المرحلة الجنسية، إذ تتركز اهتمامات الطفل على الحصول على اشباعاته الجنسية من المناطق الجنسية، وتستمر هذه المرحلة من (2-6) سنوات، وهذه المرحلة تسمى كذلك ليس بسبب انتقال المتعة عند الطفل من الأعضاء الشرجية إلى التناسلية؛ بل لأن العضو الجنسي عند الذكر يصبح مركز اهتمام لديه، وتتحول الرغبة من الإشباع الجنسي إلى الإعجاب الجنسي بأعضائه، ويتوقع الطفل أن تزداد معرفته بالجنسين (ذكور - إناث) .

5 - مرحلة الكمون : *Latency stage* - مرحلة المدرسة الابتدائية : *school Age Child*

في هذه المرحلة يبدأ الطفل الذكر بتقمص شخصية والده، والأنثى شخصية والدتها، وهذا التقمص يتضمن كل شيء من أعمال، وأفكار، وآراء، ومعتقدات، وهنا تبدأ مرحلة [الأنا العليا] في التحدد، وفي هذه المرحلة يقل اهتمام الطفل بالجنس ويميل إلى الذكور من جنسه، وتميل الفتيات إلى مثيلاتها، وتستمر هذه المرحلة حتى بداية فترة البلوغ (11-12) سنة .

6- المرحلة الجنسية الراشدة : *Genital Stage* - مرحلة المراهقة : *Adole scsencerce Stage*

تعد هذه المرحلة إحياءً للمراحل السابقة، إذ يبدأ فيها الميل إلى الجنس الآخر، لتصل النفس إلى مرحلة [الذات العليا]، وتبدأ هذه الذات بتأكيد وجودها، فتبدأ جامدة متسلطة، ثم تظهر مرونتها مع النضج الكامل.

ويرى فرويد أن الأطفال يكتسبون تنظيماتهم الشخصية الأساسية أثناء النمو النفسي من خلال التنشئة الاجتماعية، وأن الشخصية: هي تنظيم نفسي يشبه البناء . تعتمد طبقاته العليا على

طبقاته السفلى، وأن السلوك هو نتيجة القوى الدينامية والتفاعل المستمر بين أنظمة الشخصية الثلاث وهذه الأنظمة هي: (الهو، والانا، والانا الأعلى). (الأنصاري، 1996)

ويرى فرويد أن الهو والانا الأعلى في حالة صراع دائمين، هذا الصراع يسبب للفرد الشعور بالذنب، والقلق، والاضطراب، لذا يسعى الأنا إلى بذل الجهد المتواصل لتحقيق حالة التوازن، وتخفيف حدة الصراع بين النزعات الفطرية، والمحرمات الاجتماعية، والأخلاقية متبعة في ذلك طرق عدة منها: وسائل الدفاع الأولية كالکبت، والنكران، والنكوص وغيرها... الخ. (عبد الرحمن، 2001).

2-2- نظرية أريك أركسون في النمو النفسي الاجتماعي:

Psychosocial development theory

تتلذ أركسون Eriksno على يد فرويد في ألمانيا قبل ذهابه إلى أمريكا، ومارس مهنة التدريس في جامعة هارفارد، إلا أن أريكسون رفض نظرة فرويد التشاؤمية للطبيعة الانسانية، التي ترى أن الإنسان غير قادر على التعامل أو مواجهة المشكلات التي تعترضه، في حين أن أريكسون اعتقد أن الإنسان يملك قدرة على التغلب على مثل هذه المشكلات والعقبات والصراعات حالما تنشأ. (Rice, 1992).

كما أكد أريكسون على أن وظيفة الأنا ليست التوسط بين نزوات الهو ومتطلبات الانا الأعلى، فالانا في نظره قوة إيجابية في التطور، ففي كل مرحلة تطورية يكتسب الأنا اتجاهات ومهارات تمكن الفرد من أن يكون عضواً نشطاً، وفعالاً ومساهماً في بناء مجتمعه. (Berk, 2003) وأن الشخصية تتشكل في كل المراحل العمرية التي يعيشها الإنسان من الولادة وحتى الرشد المتأخر. (Santrock, 2003)

وقد قسم أريكسون مراحل التطور النفسي إلى ثمان مراحل، وقال: إن الإنسان يتعرض في حياته لكثير من الضغوطات والتحديات التي تفرضها مؤسسات المجتمع المختلفة بدءاً بالأسرة، فالمدرسة، جماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، وينتج عن هذه الضغوطات مشكلات يتوجب على الفرد مواجهتها وحلها أو التعامل معها على إيجابي حتى يتمكن من النمو نمواً سليماً، فكل مرحلة من المراحل الثمانية تمثل أزمة على الفرد مواجهتها وحلها، وفيما يلي عرض لمراحل التطور النفسي الاجتماعي التي قدمها أريكسون:

1-الاحساس بالثقة مقابل عدم الثقة: (من الولادة - 1سنة)

إن ظهور أي مرحلة من مراحل النمو ما هو إلا نتيجة حدوث تفاعل وتداخل في فترة ما من الفترات بين الانا الآخذة في النمو، والعالم الخارجي، وخلال المرحلة الأولى هذه يحاول الأطفال الحصول على ما يحتاجونه من خلال التفاعل مع الشخص القائم بالرعاية التي غالباً ما تكون هنا الأم أو الأم البديلة.

وبناءً على هذا التفاعل، يرى أريكسون أن الطفل خلال سنته الأولى يطور شعوراً بالثقة، أو بعدم الثقة في البيئة المحيطة، وتحديدًا وعلى نحو خاص (مقدم الرعاية الأولى - الأم / الأم البديلة-) فهو يثق به عندما يوفر له الرعاية القائمة على المساعدة، والحماية والتهنئة والدعم العاطفي، أي إذا اشبعت حاجات الطفل البيولوجية والنفسية بشكل منتظم، وإن عدم إشباع تلك الحاجات فإن الطفل سيطور شعوراً بعدم الثقة.(عبد الرحمن، 2001)

ولهذا يرى أريكسون أن السنة الأولى من حياة الطفل لها أهمية حاسمة في تشكيل رابطة تعلقية مع مقدم الرعاية.(أبو غزال، 2005). فكما نعلم أن أساس الرابطة التعلقية الأمانة بل إن شرطها الأساسي وعمودها الفقري هو شعور الطفل بالثقة بمقدم الرعاية له، والنظر إلى العالم كمكان آمن يستحق العيش فيه لما فيه من شركاء اجتماعيين يمكن الثقة بهم والاعتماد عليهم.

كما يرى أريكسون أنه في حال تنمية الاحساس بالثقة فإن ذلك سيظهر في سلوكه الذي يظهر على نحو جلي عندما يسمح الطفل لأمه بالابتعاد عنه بدون أن يفرط في البكاء، أو ثورات الغضب، ومعنى هذا أن الطفل يصبح ذو إرادة.

2-الاستقلال مقابل الخجل: (2 - 3 سنوات):

يؤدي اكتساب الطفل الثقة في أسلوب أمه في رعايته وفي العالم الخارجي، ونضج جهازه العضلي، إلى تمكين الطفل من رؤية نفسه مصدراً للإرادة والقوة، بالإضافة إلى إمكانية السيطرة على البيئة على نحو جزئي، وخلال هذه المرحلة يسعى الطفل لكسر علاقاته الاعتمادية الكلية على الأم، ويحاول القيام بأسلوب جديد وهو الاندماج مع المجتمع والاستقلال الذاتي.

يرى أريكسون إن القوة المكتسبة في أي مرحلة تختبر من خلال استغلال الفرص في المراحل التالية والقابلة لتعديل ما اكتسب في المرحلة السابقة، حيث يؤسس الطفل على نحو تلقائي مجموعة من المعايير لأنفسهم، وذلك في السنة الثانية، ويختبرون الشعور بالفخر على ما حققوه من إنجازات، إنها بالفعل مرحلة السنتين الفظيعتين، إذ يصر الطفل على فرض سلطته بشكل منتظم، لذلك فإن الخطر الرئيس في هذه المرحلة هو شعور الطفل بالخوف عند قيامه

بالاستكشاف والتحدي الأمر الذي يقف حائلاً في تطوير إحساس آمن بشخصيته المستقلة (Weston, 1996). ويسعى الطفل إلى الإعلان عن نضجه واستقلاليته من خلال قيامه في العديد من المهارات منها: استخدام قدميه لاستكشاف البيئة، اصراره على تناول طعامه بنفسه، أضف إلى ذلك استخدامه للغته التي تظهر شكلاً جديداً من الاستقلالية والاحساس بالذاتية وما استخدمه للكلمات (إني/ ملكي/ لا) إلا تعبيراً عن استقلاليته ورفضه أي تحكم من السلطة الخارجية.

3- المبادأة مقابل الشعور بالذنب: (3 - 5 سنوات)

في هذه المرحلة يستمر نمو القدرات المعرفية عند الأطفال، ويستمر معها استكشاف الأطفال للبيئة من حولهم بما تحتويه على أشياء غريبة، ويتولون مسؤوليات أكثر من أجل المبادأة وتنفيذ الخطط.

ويمكن النظر إلى المبادأة على أنها اقتحام أو تطفل تتضمن الحركة المتقدمة، ومن خلال احساس الطفل بالمبادأة يتمكن من وضع الخطط والأهداف، ويعمل جاهداً للوصول إليها وتحقيقها، وفي الوقت الذي لا يلقي فيه الطفل تقبلاً من والديه لمبادأته النامية هذه، فإن الطفل سينمي شعوراً بالذنب لسوء تصرفه. (Rice, 1992)، كما ويختبر الأطفال الشعور بالذنب عندما يدركون أنهم قاموا بأعمال غير مستحسنة عند الآباء والمعلمين، وفي هذا الصدد أيضاً أكد أريكسون على دور اللعب في تطوير الشعور بالمبادأة، فهو لا ينظر إليه كمجرد نشاط مسلي، وممتع فقط، بل كنشاط يوفر للطفل الفرص المناسبة للتطور المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي. (أبو غزال، 2005). فاستكشاف البيئة من قبل الطفل عن طريق اللعب يسمح بتطور وتقدم الطفل معرفياً، وعن طريق اللعب يتمكن الطفل من معرفة الصواب والخطأ، وتعرف وجهات نظر الآخرين وحقوقهم ومشاركة الآخرين، وتعلم هذه المهارات سيسهم بتطوره الاجتماعي، والانفعالي معاً.

4- المثابرة/ الانجاز مقابل الشعور بالنقص: (6 سنوات - حتى بداية المراهقة)

تترافق بداية هذه المرحلة مع دخول الطفل المدرسة، أي بعمر الست سنوات وتستمر حتى بداية المراهقة (البلوغ)، توصف هذه المرحلة بمرحلة "حب الاستطلاع" الشامل، والرغبة في التعلم، والبحث عن المعرفة واكتسابها عن طريق إنجاز شيء ذي قيمة، كما يتعلم قيمة العمل والتكيف مع القوانين المادية، والاهتمام بالثقافات الأخرى التي تؤيد هذه الجهود، وتزوده بالمعلومات التي يسعى للحصول عليها بمساعدة المؤسسات التعليمية في المجتمع، كما أن إتقان الطفل في هذه

المرحلة للمعرفة والمهارات العقلية فستمكنه من تطوير شعور بالمتابعة والانجاز، وفي حين عدم إتقانها فإن الطفل سينمي شعوراً بالعجز والنقص.

ويرى أريكسون أن الحل الملائم لا يكون دائماً إيجابياً بشكل كامل، فمثلاً تطوير الشعور بالثقة يعتبر شيئاً إيجابياً، إلا أن الفرد لا يستطيع الوثوق بكل الأشخاص من حوله، بمعنى أن يعمم الثقة على كل من حوله، وتحت كل الظروف يعتقد أريكسون أن الحلول الإيجابية يجب أن تُسيطر. (Santrock, 2003)، ويرى أريكسون أن هذه المرحلة أكثر المراحل حسماً في نمو الأنا، وخاصة إذا ما نجح في إجادة المهارات الاجتماعية والمعرفية المهمة (عبد الرحمن، 2001). إذ يؤدي دخول الطفل إلى المدرسة إلى متطلبات جديدة ستطلب منهم، فهم الآن مطالبون بإجادة مهارات عقلية على نحو كبير كالقراءة، والكتابة، والحساب، وإن تمكنهم من القيام في هذه المهام سيطور لديهم قوى الانتباه والثبات، والاجتهاد، والمتابعة كما سيتعلمون أن يعملوا ويلعبوا مع أقرانهم.

وتكمن أزمة وخطورة هذه المرحلة في الاحساس المفرط بالنقص والوضاعة، الذي قد يكون سبب فشل أو إخفاق سابق في مهارة ما أو أداء عمل، ولا يخلو أي منها من مشاعر الألم التي عاشها ويتذكرها حتى الآن، كفشل في امتحان أو إخفاق رياضة ما أو صداقة مع أحد الأشخاص، وإن تكرار مثل هذه المواقف إنما سينعكس على نحو مفرط على الاحساس بالنقص، وفي أحيان أخرى قد يكون لاتجاهات المدرسة دوراً في مشاعر النقص (كالجنس/ الدين/ المستوى الاجتماعي.. وغيرها)، وقد يلعب المدرسون الناجحون دوراً عظيماً في تنمية الاحساس بالإنجاز من عدمه.

5- الهوية مقابل اضطراب أو غموض الدور: (12 - 20 سنة)

مع وصول الطفل إلى مرحلة البلوغ يكون قد وصل إلى نهاية طفولته وبداية مرحلة جديدة هي مرحلة المراهقة التي اعتبرها أريكسون مرحلة غاية في الأهمية، تمثل مرحلة الانتقال من الاعتمادية إلى الاستقلالية، وعلى المراهق هنا أن يتجاوب مع التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للنضج الجنسي، وأن يضع الضوابط المحددة لخطورة الدوافع الجنسية والصراعات المصاحبة التي يمكن حلها عن طريق المعرفة والتأييد من الآخرين.

وفي هذه المرحلة يحاول المراهق البحث عن هويته وعندما يواجه بالعديد من التحديات التي تتضمن الإجابة عن عدة تساؤلات منها: من أنا، ومن سأكون، وما هو التخصص الأكاديمي الذي سأدرسه، وما الوظيفة التي سأعمل بها في المستقبل.. الخ، لذلك يرى أريكسون أن أزمة

الهوية تمثل حالة من الضياع المؤقت واليأس، يختبر خلالها المراهق عدداً من الخيارات، قبل أن يلزم نفسه بقيم واتجاهات وأهداف محددة.

يصف أريكسون هذه المرحلة في أنها مرحلة تأجيل، يؤجل فيها المراهق تحديد هويته، وأن المراهق الذي يستطيع استخدام هذا التأجيل في اكتشاف خيارات متعددة يتمكن من الوصول لحل لأزمة المراهقة، الذي يترافق مع إحساس مقبول للذات، أما المراهق الذي لا يستطيع النجاح في حل هذه الأزمة فإنه سيصبح أكثر ارتباكاً، وتشويشاً وسيعاني مما وصفه أريكسون بغموض الهوية، الذي يعبر عنه من خلال عزل المراهق لنفسه عن الأسرة ورفاقه، أو بفقدان ذاته وانحرافه نحو مجموعة يتبنى قيمها وأهدافها دون أية تساؤلات يسعى للإجابة عنها، التي تعد المحور الرئيس لتطوير شعور المراهق بهويته (Santrock, 2003).

يرى أريكسون أن طول مرحلة المراهقة ودرجة الصراع الانفعالي الذي يخبره المراهق يتنوعان بتنوع المجتمعات، والثقافات، وأن تحقيق الهوية الواضحة وتكامل الشخصية هما أهم الخصائص الشخصية الرئيسية التي يتميز بها المراهقين الناجحين. (أبو غزال، 2001).

6- الألفة مقابل العزلة: (20 - 40 سنة)

تبدأ هذه المرحلة من المراهقة المتأخرة حتى بداية الرشد، ولذلك اعتبرت مرحلة وصل، وفصل بين المراهقة، والرشد، وتسمى بمرحلة الرشد المبكر، ويرى أريكسون أن اكتساب الإحساس بالهوية في مرحلة المراهقة هو المعبر الذي ينقله إلى الشاطئ الآخر، ويجعله ينقلب على أنانيته ويضحي برغباته الضرورية في سبيل تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وأكثر أشكال العلاقات الاجتماعية شيوعاً هو الزواج، فإذا تمكن من النجاح في إنشاء هذه العلاقة فسوف يطور شعوراً بالألفة والانتماء، وإذا فشل فسوف يطور شعوراً بالعزلة والوحدة (علاونة، 2004).

وعليه يمكن القول أن المرور الناجح في أزمة هذه المرحلة يسهم بتنمية الشعور بالألفة الذي ينمي بدوره لدى الانا القدرة على الحب والاحترام والاحساس بالمسؤولية تجاه الآخر.

7- الانتاجية مقابل الركود / الرشد المتوسط: (40 - 60 سنة):

تعتبر مرحلة الرشد المرحلة المثالية للإنتاجية التي تتضمن الانتاج والابتكار، وقبل ذلك إرشاد الأجيال اللاحقة، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الرشد المتوسط، يطور فيها الفرد شعوراً بالإنتاجية من خلال تحمل المسؤولية والقيام بأدوار الراشدين في مجتمعه، ومكان عمله، وفي تعليم ورعاية الأجيال اللاحقة، وإن عدم نجاحه في تحقيق ذلك فسيبقى منغمساً في ذاته ومتمركزاً حولها الأمر الذي يقوده إلى تطوير شعوره في الركود، والافتقار إلى القدرة الشخصية، والسلبية،

ويعود إلى افتقار الفرد للحب، والعطف في مراحل عمره الأولى، والرعاية الكافية في طفولته، إضافة إلى الظروف الاجتماعية، والاقتصادية التي يعيشها، والتي تشعره بالإحباط، والإخفاق، أما إذا كان النمو في صالح الانتاجية وتغلب الراشد على أزمة الكساد، والركود، واكتسبت الانا لديه إحساساً بالرعاية، إنما هو إحساس مفاده أن هناك شخصاً أو شيئاً يستحق الاهتمام، الذي يمهّد الطريق للانتقال إلى المرحلة الأخيرة.

8- التكامل مقابل اليأس:

تسمى بمرحلة الرشد المتأخرة، يقف فيها الفرد موقف المتأمل لحياته الماضية بكل ما تضمنته من أهداف وخطط، فإذا قبلها فسوف يشعر بالتكامل، أما إذا اكتشف بأن حياته لم يكن لها معنى وغير منتظمة، ولم يكن فيها أهداف حاول أو سعى إلى تحقيقها، أو كانت أهدافه غير واقعية (صعبة التحقق) فسوف يطور شعوراً باليأس/ والشعور بالاشمئزاز والسخط العام.

2-3- نظرية جان بياجيه في النمو العقلي المعرفي:

بدأ عالم النفس السويسري جان بياجيه نشاطه في علم النفس في عام 1920 في معهد بينيه. (ميلاد، 2015). إذ عمل على تطوير الاختبارات العقلية، وأثناء عمله لاحظ أن استجابات الأطفال غير الصحيحة على درجة كبيرة من الأهمية لأنها كانت تتكرر من الأطفال في نفس العمر، متخذة بذلك نمطاً محدداً، وأن أنواع الأخطاء كانت تختلف باختلاف العمر، كما لاحظ أيضاً أن تفكير الأطفال الأكبر سنناً يختلف عن تفكير الأطفال الأصغر سنناً، الأمر الذي يشير إلى وجود تغيرات نوعية في تفكير الأطفال، وهذه التغيرات تختلف باختلاف المراحل العمرية.

هذا وقد اهتم بياجيه بالنمو العقلي المعرفي الذي يطرأ على الفرد خلال التحول من مرحلة المهد وما يصدر عن الوليد من أفعال منعكسة غير مرتبطة، حتى مرحلة الرشد التي تتميز بالأفعال الماهرة، كما قدم بياجيه من خلال نظريته إجابات عن أسئلة كثيرة تتعلق بسلوكيات الطفل والتفكير حول منشأ السلوك الحركي.

ويعد مفهوم البنى المعرفية أهم المفاهيم في نظرية بياجيه، فهي بنى افتراضية تتكون داخل العقل أثناء تطور الإنسان، من الطفولة إلى الرشد وهي أفكار مجردة لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر، وإنما يمكن الاستدلال عليها من قياس آثارها وهي ذات أساس وراثي، لكنها تنمو وتتغير من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، وهي تتحكم في تفكير الفرد وتوجيه سلوكه، وإن بناء هذه البنى وإعادة بنائها هو ما يسميه بياجيه بعملية النمو العقلي أو نمو الذكاء، وهي عبارة عن استعدادات عقلية تساعد في النمو.

ويشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل حياته، أطلق عليها بياجيه "المخططات العقلية"، وهي عبارة عن أنظمة منسقة من الأفعال والأفكار تسمح لنا بتمثل الأشياء والأحداث داخلياً لتصبح جزءاً من المكونات المعرفية لدينا.

وقد أكد بياجيه إلى أن الذكاء والتفكير يصدران عن عمليتين أساسيتين لا تتغيران مع العمر هما: التنظيم والتكيف.

(1) التكيف: فهو مصطلح بيولوجي يستخدم لوصف القدرة العضوية للفرد على التغير كي يتناسب ومحيطه، وقد استخدم بياجيه مصطلح "التكيف البيولوجي" لوصف الآلية التي من خلالها يستطيع الفرد التأقلم والتألف والبيئة التي يعيش فيها، ويتضمن التكيف البيولوجي عمليتي: التمثل والموائمة.

أ- التمثل أو الاستيعاب:

وهو عبارة عن الطريقة العقلية الجديدة التي بوساطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الموجودة، أو الأحداث المثيرة في المخططات العقلية الموجودة لديه، بمعنى تحويل الخبرات، والأفكار الجديدة إلى شيء يتناسب مع التنظيم المعرفي القائم لديه ودمجها في هذا التنظيم، والتمثل بهذا المعنى هو تغير الواقع الخارجي ليتناسب مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد،

ب- الموائمة:

عكس التمثل، إنها تشير إلى نزعة الفرد إلى تعديل، وتغيير البنى العقلية وأنماطه المعرفية السائدة، لكي يتكيف مع مطالب البيئة الخارجية، بمعنى أنها تعديل البنى العقلية حتى تتمكن المعلومات التي لا تتسق مع البنى القائمة من التكامل معها وفهمها، فإذا كان الفرد في عملية التمثل يغير من خصائص المثيرات الجديدة كي تتناسب مع بناءه العقلية، ففي الموائمة يغير من نفسه حتى تتناسب مع الخبرات الجديدة. (ميلاد، 2015).

والتمثل والموائمة عمليتان تسيران معاً في ارتباط لا انفصال فيه، وعبر فعلهما المشترك يستطيع الطفل أن يحقق الاستمرارية والجدة في النمو العقلي المعرفي، إذ يعمل التمثل على حفظ البنى العقلية، في حين تعمل الموائمة على تغيير هذه البنى كي يتطور نمو ذكاء الطفل، وهاتان العمليتان متكاملتان، و (تحقيق التوازن بينهما ضروري من أجل التكيف الجديد، من أجل تطور ذكاء الطفل، من هنا تبرز أهمية فكرة التوازن ... عند بياجيه في نمو الذكاء ، فبياجيه ينظر إلى الذكاء على أساس أنه نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، أي تخفيف الاتزان المتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان، ولهذا يعد الذكاء موروثاً وصعب

القياس، فالذكاء بناء على كل ذلك يشتمل على التكيف البيولوجي، وعلى التوازن بين الفرد ومحيطه، وعلى النشاط الفعلي الذي يجريه الشخص (العوامل والمزاهرة، 2003)

(2) التنظيم:

يشير إلى ميل عام لتنظيم العمليات الفيزيائية والعقلية في نظم متكاملة، وهذا الميل موجود على المستوى البيولوجي، أو على المستوى العقلي، ويتم ذلك من خلال تعامله مع ما يحيط به بجواسه.

-مراحل النمو العقلي المعرفي عند بياجيه:

حدد بياجيه أربع مراحل رئيسة من مراحل النمو العقلي المستقلة بأعمار محددة، ولكنه نوه إلى أنها تقريبية، وأشار إلى النمو المتوسط عبر الثقافات، وأن كل مرحلة تمهد للمرحلة التي تليها، وأن جميع الأطفال يمرون بنفس التسلسل حتى وأن كانت بينهم فروق فردية في سرعة الوصول إلى نقطة البدء في المرحلة، أو نهايتها، وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

1-المرحلة الحسية الحركية:

تبدأ من الولادة وحتى نهاية العام الثاني، وسميت هذه المرحلة بالحسية الحركية لأن الطفل يكتشف العالم أولاً عن طريق الحواس والحركات مثل وضع الإصبع في الفم، ويتركز اهتمام بياجيه في هذه المرحلة على الأفعال المنعكسة التي تكون الأساس لمراحل النمو المعرفي اللاحقة، من مهارات هذه المرحلة المميزة، التآزر بين أنماط السلوك البسيط والتميز البدائي بين الوسائل والغايات، والوعي بدوام وجود الأشياء واستمرار بقائها في العالم المادي (يبقى الشيء موجود حتى وإن اختفى مؤقتاً)، كما تظهر في هذه المرحلة بدايات اللعب الرمزي، وبداية اللغة واكتشاف وسائل جديدة للوصول إلى رغباته عن طريق المحاولة والخطأ، كما تظهر لديه القدرة على التقليد المؤجل (يعيد سلوك شخص ما في حال غياب ذلك الشخص أو بعد مضي فترة من الزمن) (ميلاد، 2015)، وقسم بياجيه هذه المرحلة إلى ست مراحل فرعية يكون انتقال الطفل خلالها تدريجياً، وتتميز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص هي:

- 1- يحدث التغير عبر الأفعال المنعكسة، ويكون للأعضاء الحسية دوراً بارزاً في ذلك.
- 2- لا يعمل ذكاء الطفل إلا بالنسبة للأشياء الموجودة في حيز ادراكه البصري.
- 3- تتركز أهداف الطفل وأعماله على إشباع حاجاته الأولية.
- 4- لا يتضمن الذكاء في هذه المرحلة تمثلاً وصور عقلية.

5- يتركز الطفل حول ذاته ويكون تفكيره واهتمامه منصباً على نفسه وأقل اهتماماً بالآخرين.

6- تبدأ في هذه المرحلة عمليات اكتساب اللغة، ويبتكر الطفل أنماطاً جديدةً من السلوك، ويتحول تفكيره نحو التمثيلات العقلية الداخلية. (خضور، وموسى، 2005)

2-مرحلة ما قبل العمليات:

يقسم بياجيه هذه المرحلة إلى مرحلتين:

1) المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل العمليات الصورية:

من (2 - 4 سنوات)، تتميز هذه المرحلة بتطوير الإجراءات الرمزية، واستخدام المهارات التمثيلية، وتطور في اللغة والرموز اللغوية، ويعتقد بياجيه أن اللغة نظام رمزي ينقل المفاهيم لكنه لا يتضمن المفهوم نفسه مثل (يطلق الطفل اسم خروف على كل ما يمشي على أربع) فهو بذلك نقل المفهوم لكنه لم يكتسبه، وهذا ما يسميه بياجيه ما قبل المفهوم (ما قبل الفكر الإدراكي)، ومن خصائص هذه المرحلة أيضاً خاصية التمرکز حول الذات التي تظهر في عدم قدرة الطفل على تمييز منظوره الشخصي من منظور الآخرين، (ينظر للعالم من وجهة نظره الخاصة)، فإذا كان يتألم يعتقد أن كل الناس يتألمون، كما يعتمد في تفكيره على الأحداث والأشياء، ومعظم التمثيلات الذهنية عنده مثيرات هذه الأشياء والأحداث كوقائع فيزيائية مادية، سواء استخدم في ذلك عمليات التمثيل الذهني (الرموز)، أو الإشارات، فالعصا عند الطفل ترمز إلى البندقية وحينما يتقدم في العمر قد يستخدم العصا لتدل على عملية عدوانية كاملة، كما يضيفي الحياة على الأشياء الجامدة من حوله فنراه يحاكي دميته، والعباء، ويركب العصا على أنها حصان، وهذا ما يسمى بالإحيائية (الأحمد وآخرون، 2019).

2) المرحلة الثانية: المرحلة الحدسية:

تمتد من (4 - 7 سنوات)، يبدأ سلوك الطفل في إظهار علامات على الذكاء التكيفي، وإن الطفل الحدسي يمر بمرحلة انتقالية يكون فيها غير قادر على مواجهة أكثر من بعد واحد، ويتعلم الطفل في هذه المرحلة استخدام اللغة والصور الذهنية، ومن أهم خصائص هذه المرحلة:

1- عدم القدرة على إدراك العدد والوزن، والكمية، وغيرها من خصائص الأشياء.

2- عدم القدرة على التفكير في أكثر من بعد واحد.

3- النمو اللغوي السريع والقدرة على تكوين جمل كاملة واتساع استخدام الرموز اللغوية.

4- التمرکز حول الذات.

5- إضفاء الحياة على الأشياء الجامدة.

6- البدء بتكوين مفاهيم وتصنيف الأشياء. (موسى وخضور، 2005)

3-مرحلة العمليات المادية / العيانية - المحسوسة: من (7 - 11 أو 12 سنة)

يطلق بياجيه على هذه المرحلة اسم العمليات المحسوسة، ويقصد بالعمليات هنا: العمليات العقلية التي يستطيع الطفل القيام بها حيال الأشياء المحسوسة التي تقع تحت ملاحظته، أي العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، بمعنى القدرة على التفكير المنظم، ومن عمليات هذه المرحلة:

- 1) التصنيف المتعدد: أي تصنيف الأشياء في أكثر من بعد، أو فئة، مثال: القلم ينتمي إلى فئة الأقلام، وفئة الجمادات، ومثاله أيضاً في تصنيف العملات والطابع.
 - 2) التسلسل والانتقائية: الذي يقصد به القدرة على ترتيب الأشياء ضمن بعد كمي كالطول، والوزن، والحجم، وقد أطلق بياجيه على هذه القدرة "الاستدلال الانتقالي".
- وخلال هذه المرحلة يلتحق الطفل بالمدرسة، ويعتبر هذا الحدث نقطة تحول في حياته الذهنية والاجتماعية، فهو الآن قادر على الفهم والمنافسة مع أحد زملائه، كما يتمكن من الربط بين الأشياء المادية، والأفعال بالكلمات التي تحل محلها، ويتعلم الجمع، والضرب وتصنيف الأشياء وتنظيمها، وتنمو لديه القدرة على ما يسمى باللغة الاجتماعية، أو التفكير الاجتماعي الذي يعني القدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، ومن خصائص هذه المرحلة:

- 1- المرونة والسيطرة على التفكير: فهو الآن قادر على أن يؤخر استجابته وتحويل أفكاره في اتجاهات مختلفة، ومع أن تفكيره يتسم بالمرونة، إلا أن هذه المرونة تقتصر على الأشياء المادية فقط.
- 2- الثبات (الاحتفاظ) كما يسميه بياجيه: الذي يعني أن الخصائص المادية للأشياء تبقى ثابتة (تحافظ على هويتها) على الرغم من التغيرات التي تطرأ عليها، وفي هذه المرحلة يظهر الطفل بعض الثبات الإدراكي للعالم الخارجي، ومع اكتساب هذه المهارة يغدو قادراً على التنبؤ بما يحدث للأشياء المادية التي يحتك بها في حياته اليومية.
- 3- المقلوبة (المعكوسة): وتعني قدرة الطفل على أن يستعيد الأحداث الحقيقية في صورة فكرة، بمعنى التمثيل الداخلي لعملية عقلية، إذ تظهر قدرة الطفل على إدراك ثبات الكم أو المقدار.

4- الترتيب المتسلسل والانتقال الفكري: إذ يستطيع طفل هذه المرحلة ترتيب الأشياء بشكل متسلسل ويتمكن من عدها، إلا أنه غير قادر على إعطائها أرقاماً.

5- التصنيف: وتشمل القدرة على تحديد الفئة، أو ما يسميه بياجيه "مفهوم الفئة" والقدرة على إعداد قائمة بالعناصر التي يمكن أن تتضمنها الفئة أو ما يسميه بياجيه "نطاق الفئة" وخلال سنوات المدرسة تزداد مهارات الطفل في التجميع وربط هذه التجميعات في فئات

بعضها مع بعض (ميلاد، 2015). ومن السلوكيات القادر على القيام بها طفل هذه المرحلة:

(1) اتباع التعليمات خطوة خطوة كالوصفة الطبية (تصنيف الكائنات الحية باستخدام مفتاح التصنيف)

(2) يصل بين وجهتي نظر (وعي البنت بأنها أخت أختها)

(3) يستوعب المفاهيم والفرضيات البسيطة التي تعكس صلة مباشرة في الأفعال المألوفة، والتي يمكن شرحها في ارتباطات بسيطة مثل: النبات الأطول من نباتات أخرى لأنها أعطيت سماداً أكثر. (سليم، 2003).

4-مرحلة العمليات المجردة أو المرحلة الشكلية: من (11 أو 12 وما فوق)

تبدأ هذه المرحلة مع بداية مرحلة المراهقة، وسميت بمرحلة العمليات الشكلية، لأن المراهق يكون قادراً على تكوين المفاهيم، والنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة ومعالجة عدة أشياء في وقت واحد، ويرى بياجيه أن القدرة على التفكير الشكلي، أو المجرد هو من أهم مميزات هذه المرحلة، ويعود ذلك إلى أن المراهقون يفكرون بطريقة علمية كالتي يستخدمها العلماء في المختبرات، فالمراهقون يضعون الفرضيات ويعللون الأسباب بناءً على الفرضيات ويعزلون عناصر المشكلة ويعالجون كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبحون مهتمون بالأمور الفرضية والمستقبلية، فتفكيرهم منسلخ، ومتحرر من الواقع، لذا يدخل عالم التجريد، فإذا عدنا إلى مثالنا السابق (لؤي أطول من أحمد الذي بدوره أطول من حسن) فمن هو الأطول؟ فالمراهقون يقدمون إجابة صحيحة دون حاجتهم لوجود الأشخاص أمامهم. ويتميز تفكيرهم بخاصيتين أساسيتين هما:

(1) الاستدلال الفرضي -الاستنتاجي-: فعندما يواجه المراهق مشكلة ما، فإنه يبدأ بحلها بتشكيل نظرية عامة لكل الاحتمالات المسؤولة عن هذه المشكلة، ثم يقوم بعدها باستنتاج فرضيات حول أسباب المشكلة، ثم يعمل على اختبار هذه الفرضيات بطريقة منظمة لمعرفة أي من هذه الفرضيات تصدق في تفسير المشكلة فعلياً.

(2) الاستدلال المنطقي: ويقصد بها تقييم منطقية المقترحات حول مسألة معينة دون الرجوع، والاستناد إلى ظروف الواقع الحقيقية. (أبو غزال، 2005)، ومن خصائص هذه المرحلة

1- الشعور بعدم كفاية طرائق وأساليب المرحلة السابقة، فيقل اعتماده على الأشياء المادية ويبحث عن بديل أرقى.

2- تتوازن عمليتا التمثل، والموائمة، ويصل تفكير الفرد إلى درجة عالية من المرونة والاستقرار.

3- تظهر القدرة على التفكير العلمي والقدرة على عكس أفكاره.

4- الاحساس بالمساواة يحل محل الخضوع لهيمنة وسيطرة الكبار. (موسى وخضور،

2005)

واستناداً إلى ما سبق نخلص إلى أن مراحل النمو العقلي المعرفي عند بياجيه هي مراحل انتقالية، لا يمكن أن ينتقل الطفل إلى مرحلة تالية دون المرور بمرحلة سابقة، وأن طول بقاء الطفل في مرحلة ما من المراحل يختلف من طفل لآخر، وأن النمو المعرفي ينتج عن جهود الطفل لفهم العالم من حوله، وكل محاولة نحو هذا الفهم تثير أسئلة جديدة، ولهذا نجد الطفل وبشكل دائم يسأل: "لماذا" إلى أن يصل إلى موازنة بين التركيبات المعرفية لديه، وما يصله من العالم الخارجي ليصل إلى فهم اعمق لعالمه الخارجي والتكيف معه الذي يحدث بإتمام مرحلة التفكير المجرد.

2-4- نظريات التعلم / السلوكية:

يطلق على أصحاب هذا الاتجاه البيئيون أو السلوكيون، الذين يعتقدون أن السلوك يتشكل بفعل قوى خارجية، ويركزون على الدراسة العلمية للاستجابات السلوكية القابلة للملاحظة، وعلى محدداتها البيئية، أي تلك العوامل البيئية التي تمارس تأثيراً قوياً في السلوك. ومحور اهتمامهم القوى الخارجية التي تؤثر في الفرد كوسيلة لتفسير سلوكه وتطوره.

ويفترض السلوكيون أن السلوك ما هو إلا رد فعل للأحداث الخارجية المحيطة به، محاولة منهم لوصف التغيرات القانونية التي تربط بين السلوك، والمثيرات، أو الأحداث الخارجية. (Cobb, 2001) وينطوي هذا المنحى على نوعين من التعلم:

2-4-1- التعلم بالتدعيم (التعزيز):

يطلق على هذه النظرية اسم "المثير والاستجابة" إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الانسان يتشكل على أساس الترابط بين المثيرات والاستجابات، وأن السلوك هو مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، تهتم بصورة رئيسة بـ "السلوك" كيف يتعلم وكيف يتغير؟؟

وكان لجون واطسن الفضل الكبير في وضوح هذا الاتجاه، وكانت جهوده هي العامل الأساسي وراء إنشاء هذه الاتجاهات النظرية، كما يعود إليه الفضل في جعل نتائج أبحاث بافلوف جزءاً من المعرفة السيكولوجية (دراسة السلوك والعقل والوظائف العقلية دراسة علمية أكاديمية، وقد تبلورت أسس هذه النظرية في القرن العشرين، من خلال الدراسة العلمية لسلوك الحيوان التي قام

بها، إيفان بافلوف، وسكنر، وثورندايك الذين أوضحوا أنه "ليس من الضروري أن نعتد على التفكير كسبب لسلوك الحيوان ما دام يمكن تفسيره بالتجاور أو الترابط بين المثيرات والمكافآت" (العوامل ومزاهرة، 2003). مثال: رائحة الطعام (مثير=م) قد تجعلك تأكل (استجابة=س).

والمعادلة م ، س تستيق السلوك الذي يرجع إلى عوامل وراثية أو إلى النضج، وعليه تنطوي نظرية التعلم بالتدعيم على مبدئين في تفسير العلاقة بين م ، س هما الاشرط الاستجابي والاشراط الاجرائي.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التعلم سواء في حالة الاشرط الاستجابي أو الاشرط الإجرائي لا يقتصر على الموقف المتعلم؛ بل يتعداه إلى مواقف أخرى مشابهة وهو ما يسمى بقانون التعميم، مثال: الطفل في عمر مبكر يعمم كلمة (بابا) على كل الراشدين، ولكنه عندما يكبر قليلاً، يستطيع أن يميز بين أبيه وغيره من الراشدين، وهذا ما يطلق عليه بـ (التمييز).

وهكذا يمكن تشكيل السلوك بتدعيم الاستجابات المرغوب تعلمها، وإهمال الاستجابات غير المرغوب فيها، بطريقة التقارب المتتابع *Successive Approximation* أي ترتيب التدعيم إذ يعقب الاستجابة الأقرب فالأقرب من الاستجابة المطلوبة. (أبو غزال، 2005؛ عبد الرحمن، 2001)

2-4-3- التعلم الاجتماعي *Social learning*:

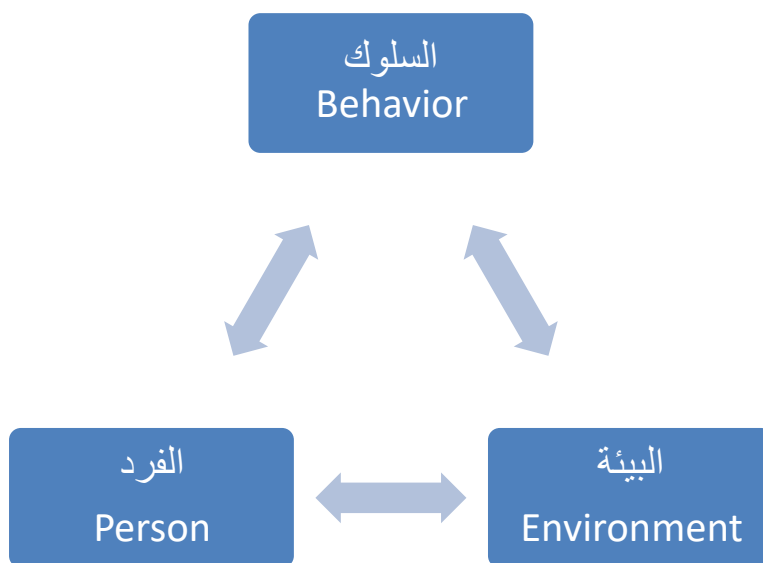
يطلق عليها التعلم بالملاحظة، وتعود هذه النظرية إلى البرت باندورا *Albert Bandura* الذي يعتقد أن معظم حالات التعلم عند الإنسان تكون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ثم تقليده. (Cobb, 2001)

وأن هذا التعلم هو تعلم معرفي على الأرجح فالطفلة الصغيرة عندما تقوم بملاحظتها سلوك معلمتها ثم تقلدها بالكامل، فإن هذا يشير دون أدنى شك إلى أن الطفلة تحمل في داخلها بعض التمثيلات التي اعتمدت عليها في توجيه أفعالها. ولهذا يرى باندورا أن العلم لا بد وأن يتضمن عمليات معرفية داخلية (Crian, 1992)، إذ يعتقد أن المدرسة السلوكية لم تقدم تفسيراً كاملاً للتعلم بسبب تجاهلها لدور العمليات المعرفية والتي تعتبر الآن من المحددات الرئيسة للتعلم. ولهذا يؤكد باندورا على ضرورة التمييز بين اكتساب المعرفة والتعلم، والأداء الظاهر والملاحظ المبني على المعرفة.

يعتقد أن ما نمتلكه من معرفة يفوق كثيراً ما نؤديه من سلوك ظاهر، مثال: الطالب الذي يعلم جيداً كيفية حل مسألة رياضية، إلا أنه وبسبب قلقه الشديد وخوفه من المواقف الاختبارية، قد

تعوقه في حل هذه المسألة حلاً صحيحاً، الأمر الذي يؤكد إلى أنه على الرغم من حدوث التعلم عند هذا الطالب إلا أن هذا التعلم لا يتضح على نحو جلي إلا عندما يكون الموقف مناسب (البيلي والصمادي، 1997). هذا ويشير باندورا إلى أهمية العوامل الخارجية والداخلية، ويؤكد على تفسير التعلم بالاستناد إلى مفهوم الحتمية التبادلية، بمعنى التفاعل الحتمي المتبادل بين البيئة (العوامل الخارجية)، والفرد (العوامل الداخلية) كسببين أساسيين معتمدين ومتفاعلين مع بعضهما البعض في إنتاج السلوك، ومن خلال هذا المفهوم يحاول باندورا أن يصف الطريقة التي يتفاعل بها السلوك والفرد والبيئة، فالبيئة تؤثر في سلوك الفرد، والفرد بما لديه من عوامل معرفية يؤثر في البيئة، وكذلك فإن العوامل المعرفية للفرد تؤثر في السلوك وتتأثر به كما هو موضح في الشكل الآتي:

الشكل (2) يوضح الحتمية التبادلية لتفاعل السوك والفرد والبيئة



وبناءً عليه يمكن أن نُلخص فكرة التعلم بالملاحظة، بأن البيئة تقدم للفرد نماذج كثيرة من السلوك، التي يقوم الفرد بدوره بتقليدها، وهي تمر بمراحل هي:

- 1- ملاحظة سلوك الآخرين (القدوة الاجتماعية) أي الانتباه.
- 2- تذكر ما تم ملاحظته.
- 3- استعادة الملاحظة من خلال المهارة الحركية لما تم تذكره.
- 4- التعزيز أو التدعيم المباشر أو غير المباشر (الشيباني، 2003).

ولهذا يرى باندورا وغيره من أنصار التعلم الاجتماعي، أننا نقلد سلوك الآخرين عندما نرى أن سلوكهم هذا يدعم، أو يعزز من خلال الآخرين، وهنا يطلق باندورا مفهوم النمذجة على التعلم بالملاحظة الذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد سلوك يظهر عند نموذج ما، إذ يرى أن محاكاة النماذج هو العنصر الأكثر أهمية في عناصر التعلم بالملاحظة، الذي يفسر كيفية حدوث تعلم اللغة لدى الأطفال.

وحول تنشئة الأطفال نجد أن الآباء يستخدمون الكثير من النماذج السلوكية ليوضحوا لهم ويعلموهم أنواع السلوك المرغوب ومن أمثلة ذلك: أبطال القصص، الروايات التاريخية، أو الشخصية، أو الخيالية، هذا بالإضافة إلى ما تقدمه وسائل الاعلام وعلى رأسها الأفلام التلفزيونية المختلفة، والتي يكون لها تأثير كبير في السلوك.

2-5- نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي:

تعتبر نظرية لورانس كولبرج من أحدث نظريات النمو الخلقي ونمو التفكير الخلقي على نحو خاص، كما أنها تعتبر أكثر النظريات ثراء فيما يخص استثارته للبحث في التفكير الخلقي، أهتم كولبرج بأفكار بياجيه ونظرياته وبدأ بإجراء مقابلات مع الأطفال والمراهقين إذ أجرى مقابلات مع (75) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (10 - 16) سنة لمناقشتهم فيما يتعلق بالقضايا الأخلاقية، وكان لمنهج بياجيه الاكينيكي تأثيره الواضح في صياغة الأدوات التي ابتكرها كولبرج لدراسة التفكير الخلقي إذ صمم سلسلة من المشكلات الخلقية الغرضية، ومن خلال إجراء المقابلات الشخصية مع الأطفال والمراهقين توصل إلى صياغة نظريته في النمو الخلقي.

هذا وتقوم نظرية كولبرج على ثلاث مفاهيم أساسية يجب أن نميز بينها، وهذه المفاهيم هي:

- 1- التفكير الخلقي: وهو نمط من التفكير الذي يتعلق بالنقيم الخلقي للأشياء والأحداث وهو يسيق كل فعل، أو سلوك خلقي، بالتالي فهو يختلف عن السلوك الخلقي.
- 2- السلوك الخلقي: وهو سلوك معقد يتضمن بداخله عناصر متعددة أو تسهم في حدوثه عوامل عديدة والتفكير ما هو إلا أحد هذه العناصر.
- 3- القيمة الخلقية: وهي تشير إلى ما يعتقد الفرد بأنه صواب، أو خطأ، في حين أن التفكير الخلقي يتعلق في الطريقة التي يصل إليها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ.

مثال: كثير من الناس يعتقدون أن السرقة خطأ (وهذه قيمة أخلاقية) لكنهم يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، وهذا الاختلاف في اصدار الأحكام الخلقية يتضمن طرقاً مختلفة للتفكير الخلقي.

هذا وقد اعتمد كولبرج على مبدأ العدالة كمبدأ قادر على توفير قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية عالمياً.

-مراحل نمو التفكير الخلفي عند كولبرج:

وضع كولبرج نظريته التي تكونت من ست مراحل لنمو التفكير الخلفي وصنفها في ثلاث مستويات:

- (1) المستوى الأول: قبل التقليدي (ويبدأ من منظور التمرکز حول الذات)
- (2) المستوى الثاني: التقليدي (ويبدأ من المنظور الاجتماعي)
- (3) المستوى الثالث: بعد التقليدي (ويبدأ من المنظور الانساني). وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

أولاً: المستوى الأول: قبل التقليدي *Pre- conventional*:

في هذا المستوى ينظر الطفل إلى المشكلات الخلقية من منظور اهتماماته المحسوسة، دون اهتمام منه بما يحدده المجتمع في أنه الطريقة الصحيحة للسلوك، إلا أنه يهتم بالنتائج الفيزيقية (المادية) للفعل (الثواب - العقاب - تبادل المصالح)، ويضم هذا المستوى الأطفال دون التاسعة من العمر، كما يتضمن المرحلتين الأولى والثانية:

1- المرحلة الأولى: مرحلة توجه الطاعة وتجنب العقاب:

الطفل في هذه المرحلة يفكر فقط في ضوء المشكلات الفيزيقية، والحلول المادية، والصواب هو ما يجنبه العقاب، (المعيار الأخلاقي: طاعة سلطة الوالدين طمعاً في ثوابهم، وخوفاً من عقابهم)، ففي قصة الزوج والدواء: من الإجابات المنطقية التي تؤيد السرقة: أن يقول الطفل مثلاً: (ليس من السيء سرقة الدواء)، ومن الإجابات المنطقية التي تعارض السرقة: (ليس للزوج الحق في سرقة الدواء)، وهكذا نجد أن كلا الإجابتين تغفلان نوايا الزوج، وكذلك التزامه، وواجبه نحو زوجته، ومهما يكن فإن غالبية الأطفال في هذه المرحلة لا يوافقون على سرقة الدواء نتيجة لإهمالهم النوايا وتركيزهم على العقاب الذي يترتب على السرقة.

2- المرحلة الثانية: مرحلة توجه النسبية الوسييلة الساذجة:

خلال هذه المرحلة يظهر معيار جديد للحكم هو معيار العدل *fairness* (المصلحة الفردية)، الذي يقوم على أن الفعل السليم هو الفعل الذي يشبع حاجات النفس، وأحياناً حاجات الآخر، ويستجيب استجابة عفوية لما يحقق حاجات النفس ومتعتها، فإذا عدنا لقصة الزوج والدواء، نجد من الإجابات المنطقية التي تؤيد السرقة: (من الطبيعي أن يسرق الزوج الدواء لأنه يري

زوجته ويهتم بها والزوج لن يضر الصيدلي ويستطيع دفع ثمن الدواء فيما بعد)، بالمقابل نجد من الاجابات المنطقية التي تعارض السرقة: (إن الصيدلي ليس على خطأ فهو يريد أن يحقق أرباحاً وهذا من حقه)، وهنا تبدأ تظهر فكرة النوايا في الحكم على الفعل، فالزوج ينوي أن يدفع الثمن للصيدلي فيما بعد، والصيدلي يرغب أن يحقق أرباحاً مثل أي شخص آخر.

ثانياً: المستوى الثاني: التقليدي *conventional Level*:

في هذا المستوى يواجه الفرد المشكلة الخلقية من منظور عضو في المجتمع، والفرد هنا يأخذ في اعتباره أن المجتمع يتوقع منه أفعالاً تتفق مع معايير الخلقية، ومن ثم فهو يجاهد لا لكي يتجنب اللوم أو العقاب فحسب، وإنما لكي يعيش أيضاً على مستوى التحديد المقبول للشخص الطيب أو شاغل الدور، ويشمل هذا المستوى المرحلتين الثالثة والرابعة:

3- المرحلة الثالثة: مرحلة توجه المسايرة أو الولد الطيب:

السلوك الجيد في هذه المرحلة هو السلوك الذي يرضي الآخرين والطفل يساير الصور المنطقية للسلوك العادي الذي يميز غالبية الناس، المعيار الأخلاقي هنا الأعراف، وإن الدافع للفعل الأخلاقي في هذه المرحلة هو تلبية توقعات الأشخاص المهمين الآخرين، كما أن العلاقة هنا أكثر من مجرد تبادل المنافع والمصالح المتكافئة بل إنها تتضمن التزاماً متبادلاً، واهتماماً أكبر بما هو مقبولاً، وما هو غير مقبول على أساس النوايا.

4- المرحلة الرابعة: مرحلة التوجه نحو المحافظة على القانون والنظام الاجتماعي:

يعمل الفرد في هذه المرحلة بما يتفق مع احترام السلطة واتباع القواعد الثابتة والوعي بالنظام الاجتماعي، والعمل على المحافظة عليه، والمعيار الأخلاقي هنا (القوانين)، وعلى الرغم من أن هذه المرحلة تأخذ في اعتبارها النوايا عند الحكم الخلفي على الفعل، لكنها مع ذلك ترى ضرورة الالتزام بالقانون، وطاعته وتدعم النظام الاجتماعي، والواقع أن حل مثل هذه المشكلة يكون أصعب في هذه المرحلة، ذلك أن أبناء هذه المرحلة يدركون أن حياة الإنسان شيء مقدس، وأن هدف القانون حماية الناس، وحين تتعارض قيم القانون مع قيم الحياة بشكل صريح فإنهم يجدون صعوبة في الاختيار، ويرى كولبرج أن هذه المرحلة على درجة عالية من الاتزان وغالباً ما تكون أعلى مرحلة يصل إليها الراشدون.

ثالثاً: المستوى الثالث: ما بعد التقليدي *post- conventional Level*:

وفيه يبذل الفرد جهداً واضحاً لتحديد المبادئ الأخلاقية التي تطبق بصرف النظر عن سلطة الجماعة أو الأشخاص الذين يتمسكون بهذه المبادئ، وفي هذا المستوى يقابل الفرد

المشكلات الأخلاقية بمنظور أبعد من المجتمع القائم، وهو "المنظور الانساني"، ويشمل هذا المستوى المرحلتين الخامسة والسادسة:

5- المرحلة الخامسة: مرحلة التعاقد الاجتماعي القانوني:

في هذه المرحلة يتحدد صواب الفعل على ضوء حقوق الأفراد العامة والمعايير التي فُحصت، وتم الاتفاق عليها من قبل المجتمع ككل، والمعيار الأخلاقي هنا: "العقد الاجتماعي".

6- المرحلة السادسة: مرحلة التمسك بمبدأ أخلاقي عام:

يرى كولبرج أن الصواب، والخطأ في هذه المرحلة يتحدد وفقاً لما يقرره الضمير بما يتفق مع المبادئ الأخلاقية التي اختارها الشخص ذاته، والتي تتصف بالعمومية المنطقية والشمول والاتساق. والمعيار الأخلاقي هنا: "مبادئ الضمير"، فالمبادئ الأخلاقية في هذه المرحلة تعلو فكرة التعاقد الاجتماعي إنها المبادئ العامة للعدالة والمساواة في حقوق الإنسان، واحترام كرامة البشر كأشخاص، فمن الاجابات المنطقية التي تؤيد السرقة في هذه المرحلة حول القصة ذاتها: حينما يحتك موقف ما الاختيار بين مخالفة القانون وإنقاذ حياة إنسان فإن المبدأ العام للحفاظ على الحياة يجعل من الصواب أخلاقياً سرقة الدواء. ومن الاجابات المنطقية التي تعارض السرقة: هناك حالات كثيرة من السرطان ليوم يمكن علاجها بأي دواء جديد ويمكن أن يكون الأسلوب الصحيح للفعل هو أن يتفق مع كل الناس الذين يهتمهم الأمر.

من الواضح أن المرحلة السادسة التي وضعها كولبرج كقيمة لنمو الأخلاقي هي أصعب المراحل تحديداً وهو المبدأ الأخلاقي الأعلى ، وعلى كلٍ فإنه يمكن القول أن "وظيفة التربية الأخلاقية هي: تسهيل نمو الفرد من خلال هذه المراحل بقدر ما تسمح به الامكانيات كلها، وإذا توقف الفرد عند مرحلة معينة فعلى التربية الأخلاقية أن تعمل ما بوسعها لاستمرار ارتقائه وتطوره نحو المرحلة التي تليها" (أبو الخير، 2004)

الفصل الثالث

النمو والتطور في المرحلة الجنينية / مرحلة ما قبل الميلاد

1. النمو في مرحلة ما قبل الميلاد
2. مراحل نمو الجنين واكتمال تخليقه
3. العوامل المؤثرة في نمو الجنين
4. الولادة "حادثة الولادة":
5. العناية بالمولود الجديد
6. خصائص الطفل حديث الولادة
7. عوامل تكيف الوليد
8. سلوك الوليد وقدراته

الفصل الثالث

النمو والتطور في المرحلة الجنينية / مرحلة ما قبل الولادة

3-1- النمو في مرحلة ما قبل الولادة:

يمر النمو أثناء مرحلة ما قبل الولادة (المرحلة الجنينية) بثلاث مراحل أساسية بعد الإخصاب، وهذه المراحل هي: مرحلة الزيجوت، ثم مرحلة الجنين الخلوي، لتنتهي بمرحلة الجنين الكامل التكوين، وقبل تناول هذه المراحل بشيء من التفصيل، كان لا بد لنا من الوقوف قليلاً عند عملية الإخصاب.

الإخصاب Conception: تبدأ معجزة الحياة عندما يتم إخصاب الخلية التناسلية الأنثوية (البويضة)، بواسطة الخلية التناسلية الذكرية (الحيوان المنوي)، إذ يحدث الإخصاب باختراق الحيوان المنوي للغشاء المحيط بالبويضة واتحاد خصائصهما الجينية معاً (كروموزومات كلٍ منهما).

هذا ويحدث الإخصاب عادةً بعد (4 - 6) ساعات من اختراق الحيوان المنوي للبويضة، التي تبدأ من لحظة دخولها المهبل ومواصلة سيرها عبر الرحم لملاقاة واحد فقط من ملايين الحيوانات المنوية البويضة في قناة فالوب، وهذا يفسر لنا لماذا يحتاج الإخصاب إلى عدد كبير جداً من هذه الحيوانات المنوية ليتمكن أخواها من مواجهة الصعاب بنجاح واختراق البويضة وتتلف بقيتها (Vase &etal, 1995).

وبعد ستة أيام من الإخصاب تتجمع خلايا صغيرة تقدر ب (64 - 128) خلية على جدار الرحم، وبعد 72 ساعة من الإقامة المؤقتة هناك، يبدأ هذا المخلوق البشري بإرسال إشارات هرمونية مطالباً بتعطيل الدورة الشهرية وانقباضاتها الرحمية المصاحبة لها لدى الأم معلنة عن بدء مجموعة من الانقسامات في خلايا الذكر والأنثى (Dobson, 1998)، وبذلك تبدأ رحلة 270 يوم أو 37 أسبوع أو تسعة أشهر، هذا مع العلم أنه وقبل حدوث تلك الانقسامات، أو انفصال الصبغيات، وتوزعها على الخلايا الجديدة يحدث الكثير من العمليات الوراثية أبرزها:

1) التبادل Exchange: هذا التبادل يحدث في جزيئات حمض DNA، مما يؤدي إلى حدوث شفرة وراثية جديدة، وتكوين نمط وراثي جديد داخل النطفة، يكون خليطاً من الإسهام الوراثي لكل من الوالدين، مع العلم أن هذا الإسهام الوراثي لا يتم على نحو متطابق تماماً مع ما لدى أي منهما.

- (2) التقاطع Crossover: وفيه تحل مورثات أحد ثنائي الصبغي محل مورثات الثنائي الآخر، ويطلق على هذه الحالة أحياناً اسم العبور.
- (3) القفز Jumping: وفيه تتحرك المورثات من موضع إلى موضع آخر داخل الصبغيات وتؤدي إلى تعديل مورثات أخرى.
- (4) الطفرة Mutation: وفيه تمر المورثات بتغيرات تلقائية تنتقل من جيل إلى جيل آخر بعد ذلك. (ملحم، 2004). هذا مع العلم أن هناك وقت فسيولوجي محدد لإتمام عملية الإخصاب بنجاح، فإذا حدث الاتصال الجنسي بين الذكر، والأنثى قبل عملية التبويض، أو بعد انخفاض معدل إفراز هرمون البروجسترون وضعف جدار الرحم على استقبال البويضة المخصبة فلن يحدث حمل.
- هذا بالإضافة إلى ضرورة امتلاك كل من نطفة الذكر، وبويضة الأنثى مجموعة من الصفات الفريدة كي تتمكن من تشكيل كائن جديد، وهذه الصفات هي:

- (1) ضرورة امتلاك أحد العروسين (نطفة الذكر، وبويضة الأنثى) على الأقل المواد الغذائية الضرورية لتشكيل خلايا جديدة، بالإضافة إلى قدرتها على الحركة التي تساعد الأعراس على الاتحاد ببعضها ببعض.
- (2) المقدرة على التحول من حالة العطالة إلى حالة تصبح فيها قادرة على تشكيل خلايا أخرى.
- (3) أن يمتلك كلا العروسين من الأبوين، وبالتساوي التام، القدر اللازم من المادة الوراثية الضرورية لتشكيل الفرد الجديد. (مخول، 1998).

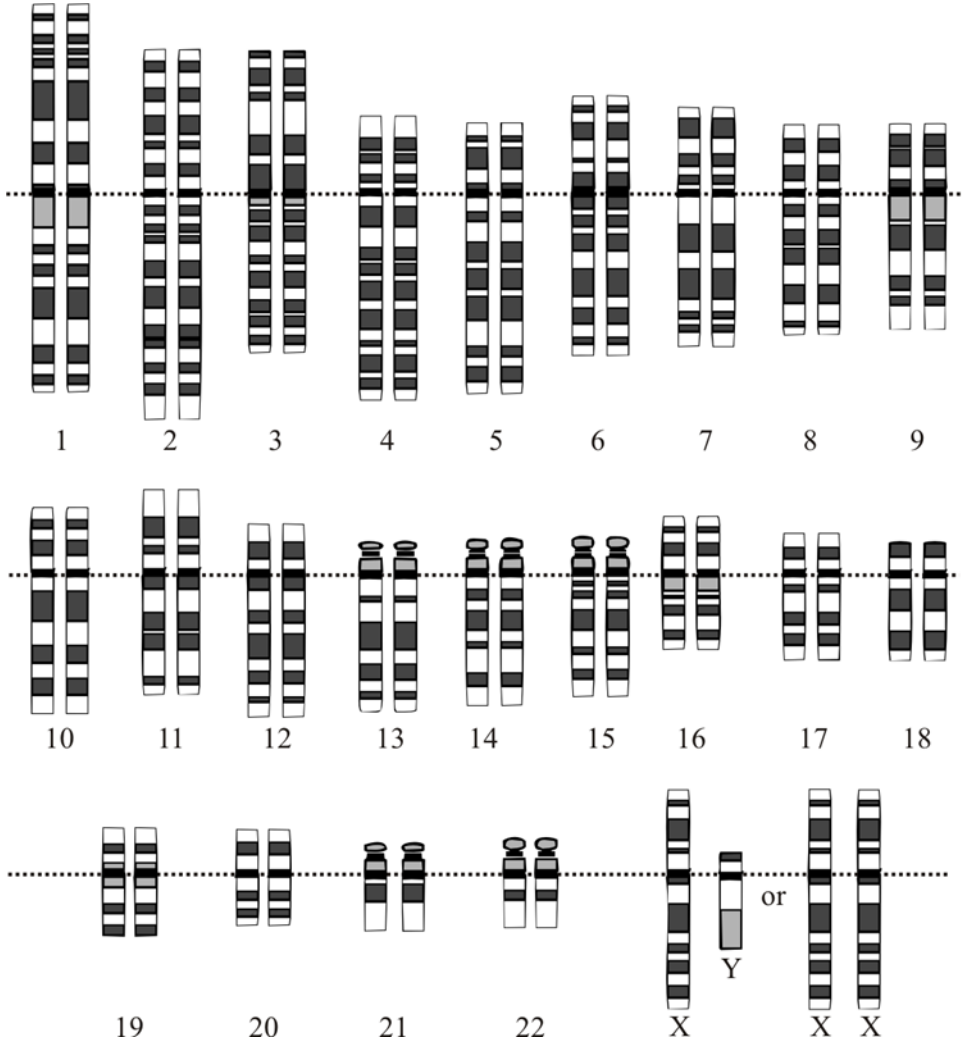
3-2- مراحل نمو الجنين واكتمال تخليقه:

3-2-1- مرحلة الزيجوت Zygote (العقّة) - من الإخصاب إلى الأسبوع الثاني):

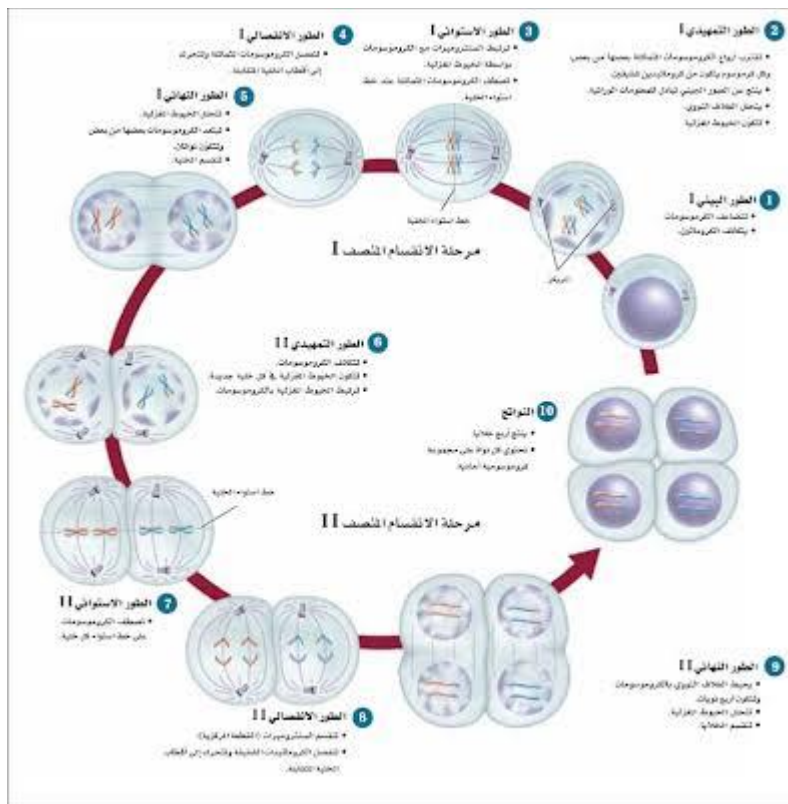
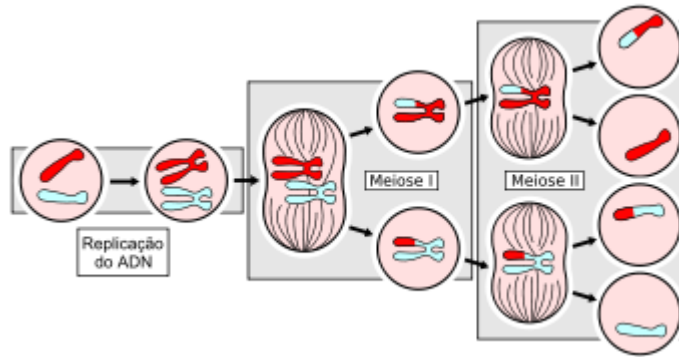
تمتاز هذه المرحلة بسرعة التكاثر والتميز الدائم بدءاً باليوم السادس للإخصاب، ومع دخول اليوم السابع تبدأ زراعة الخلية على جدار الرحم معتمدة في تغذيتها على دم الأم معلنة نهاية هذه المرحلة بعد اسبوعين من الإخصاب، التي تتوافق مع حرمان الأم من دورتها الشهرية الأولى، ومن خصائص هذه المرحلة:

- (1) لا تغيراً واضحاً في الحجم.
- (2) سرعة النمو الداخلية.
- (3) زراعة البويضة على جدار الرحم بعد عشرة أيام من الإخصاب.
- (4) تسمى البويضة بعد التصاقها بجدار الرحم بالزيجوت.

شكل رقم (3) يبين عدد الكروموزومات في خلية الإنسان الطبيعية



شكل (4) يوضح عملية الانقسام الطولي والعرضي للخلية



3-2-2- المرحلة الثانية: مرحلة الجنين الخلوي Embryo (المضغة) - من الأسبوع الثالث إلى الأسبوع الثامن

تبدأ رحلة الجنين الخلوي مع استكمال زراعة الخلية، وتمتد ستة أسابيع تقريباً، تتشكل في هذه المرحلة جميع الأبنية الأساسية الداخلية والخارجية، ففي الأسبوع الثالث: تتخلق ثلاثة أغشية

جينية داخل الخلية محدثة فيها ثلاث طبقات (كل غشاء عبارة عن طبقة)، والتي تشكل كل أبنية الجسم، وهذه الأغشية هي:

- (1) الأندودرمال AL endodermal : هذه الخلية سوف تتطور لينمو من خلالها الأعضاء والغدد الداخلية، وهي تشكل الطبقة الداخلية للخلية الأم.
 - (2) خلية الأكتودرمال AL ectodermal: وهذه ستشكل أساسيات أجزاء الجسم المرتبطة بالتعامل مع العالم الخارجي، مثل الجهاز العصبي المركزي، والأجزاء الحسية للعين والأنف، والأذن، والأسنان، والجلد، والشعر، وهي تمثل الطبقة الخارجية للخلية الأم.
 - (3) الميسودرمال AL mesodermal: وهذه تمثل الخلية الغشائية الثالثة، تتوسط الغشائيتين الأولى، والثاني، والتي ستتطور فيما بعد إلى عضلات وغضاريف، وقلب، وأعضاء تناسلية، وبعض الغدد الأخرى، وتمثل الطبقة الوسطى للخلية الأم.
- وفي نهاية الأسبوع الثالث: يبدأ بالتشكل قلباً بدائياً متصلاً بالأوعية الدموية ويبدأ بالدق مشكلاً بذلك نظاماً قلبياً وعائياً بدائياً، وهو أول نظام عضوي عامل في الجسم (Moore, 1983)، وخلال الأسبوع الخامس تقل التغيرات بينما يزداد نمو الرأس والمخ، وفي نهاية الأسبوع الثامن تبدأ السمات الإنسانية على الجنين الخلوي في الوضوح. ومن مميزات هذه المرحلة:

- (1) يبدأ نمو وعمل كل الخصائص الداخلية والخارجية المهمة.
 - (2) وضوح نمو الأعضاء الجنسية إذ يمكن تمييز جنس الجنين.
 - (3) تنمو الأجهزة المساعدة كالمشيمة والكيس الأمني والحبل السري.
 - (4) تعتبر من أكثر المراحل صعوبة ومشقة.
 - (5) أكثر تأثيراً بالصدمات الانفعالية وسوء التغذية واضطرابات الغدد.
- وفي نهاية مرحلة الجنين الخلوي يتحول البناء الذي تم أثناء مرحلة الزيجوت إلى ثلاث أنظمة مدعمة ومساعدة وأساسية للجنين، وهذه الأنظمة تمثل بنية الجنين قبل ولادته، وهي:
- الأول-الكيس الأميني Amniotic:** الذي يعرف أيضاً بالغشاء الباطن، لأنه يحيط بالخلية إحاطة كاملة، وهو عبارة عن غشاء رقيق مقفل وفيه السائل الأمني الذي يزداد مع نمو الجنين، ولهذا السائل فوائد كثيرة منها:

- (1) تغذية الجنين: إذ يحتوي السائل الأمني على مواد سكرية وأملاح غير عضوية يتغذى عليها الجنين.
- (2) حماية الجنين من الحركات والصدمات العنيفة التي قد تتعرض لها الأم.
- (3) المحافظة على درجة حرارة الجنين.

4) السماح للجنين بحرية الحركة داخل الرحم.

5) منع التصاق الجنين بالغشاء الأمني مما يجنبه التشوهات الخلقية.

الثاني- المشيمة: Placentas: التي تعمل على تنظيم تغذية الجنين، ولها وظائف عدة منها:

1) وظيفة تتعلق بالجهاز التنفسي: إذ يقوم هذا الجهاز بتوفير الأوكسجين وأخذ ثاني أوكسيد الكربون عن طريق المشيمة.

2) وظيفة تتعلق بالجهاز الهضمي: وهذا الجهاز يوفر الغذاء المهضوم حسب حاجة الجنين.

3) وظيفة تتعلق بالجهاز البولي: الذي يعمل على طرد المواد الضارة التي تنتج عن عمليات البناء والهدم المستمرة، هذا بالإضافة إلى تزويد الرحم بالهرمونات المثبتة للجنين ونمو الثديين لدى الأم استعداداً لإفراز مادة الحليب بعد الولادة، كما أن سلامة الحمل متوقفة على سلامة المشيمة "إذ ثبت علمياً وطبياً أن أكثر حالات الإجهاض تنتج عن خلل في المشيمة"(البار، 1995).

الثالث: الحبل السري Umbilical: وهذا يصل الجنين الخلوي بالمشيمة، وتتحوّل وظيفته فيما بعد إلى حماية الأوعية الدموية للجنين.

3-2-3- مرحلة الجنين الكامل التكوين Fetus: -من الأسبوع التاسع إلى الأسبوع السابع والثلاثين:-

تبدأ هذه المرحلة في نهاية الأسبوع الثامن وتستمر إلى ما قبل الولادة، ومن مميزات هذه المرحلة:

1) استمرار تكوين الخصائص الداخلية والخارجية.

2) تقترب وظيفة الأعضاء الداخلية للجنين من تلك التي لدى الكبار، وذلك في الشهر الخامس تقريباً.

3) تعتبر من أقل مراحل النمو صعوبة ومشقة وذلك ابتداءً من الشهر السادس وحتى الشهر التاسع.

4) أقل تأثيراً من ناحية الأضرار على الجنين.

5) إجهاض الجنين يعد أكثر خطورة وصعوبة على الأم في هذه المرحلة.

3-3- العوامل المؤثرة في نمو الجنين:

أكدت العديد من الدراسات التي أجريت في مجال علم الأجنة وعلم النفس، وجود العديد من العوامل التي تؤثر في نمو الجنين قبل ولادته، ومن هذه العوامل تذكر:

3-3-1-انفعالات الأم وأثرها في الجنين:

من الأقوال الشعبية المأثورة ما يشير إلى أن تخويف الأم الحامل بشيء ما (أرنب، فأر... الخ)، يجعل طفلها جباناً فيما بعد ولادته، وإن قراءتها الكثيرة ودراستها واطلاعها سيجعل طفلها فيما بعد ذكياً، وقد انطلقت هذه الأقاويل من افتراض أن ما يصيب المرأة الحامل خلال حملها يؤثر على الجنين في رحمها، ونتيجة لذلك سعى العلم الحديث إلى تحديد على نحو دقيق جداً العوامل المؤثرة لانفعالات الأم على جنينها، إذ أشارت نتائج دراسات كل من نيسوندر وجوردن (Niswander & Gordon 1972)، ودراسات درلين وانجرام (Dirllien & Ingran 1996)، إلى العديد من ضروب النقص العضوي، مثل تشوه شكل الأذنين، والفراغ الكبير بين اصبعي القدم الأول والثاني وانحناء الأصبع الخامس، ذات الارتباط بالضغط الانفعالية للأم الحامل وعلى نحو خاص أثناء فترة الجنين غير المكتمل، أي خلال تشكل البنية العضوية (الأشول، 2008) التي تقع في الفترة ما بين 6 و12 أسبوع وهي فترة البناء والتكوين لجسم الجنين، مع العلم أن هذه المعوقات تحدد عن طريق الجينات، إلا أنها لا تعود لعامل وراثي، وإنما تعود إلى تلف المواد الصبغية وليس إلى نقص في المورثات، وحول الكيفية التي تؤثر فيها انفعالات الأم على جنينها، أشارت العديد من الدراسات إلى أن النساء اللواتي يتكرر لديهن حالات الاجهاض يعانين من صراعات نفسية كثيرة وعميقة، كما أنهن أكثر اتكالية وأقل اهتماماً بحملهن، عدا عن ذلك قد يؤدي الاجهاض التلقائي إلى شعور بالقلق حيال الحمل التالي. (مخول، 1998).

3-3-2-عادات الأم: (التغذية - التدخين - تناول المشروبات الكحولية):

يمكن لتغذية الأم أن تكون سبباً غير مباشر في التأثير على الجنين الذي تحمله، فالغذاء الجيد للمرأة الحامل سبب مباشر للنمو الصحي للجنين، بالمقابل فإن الغذاء السيء بالنسبة للأم سيسبب نقص في نمو الجنين أيضاً، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن معظم الأطفال اللذين ولدتهم أمهاتهم اللواتي تناولن الغذاء المناسب أثناء فترة حملهن كانوا في أحوال صحية جيدة وممتازة،، لذلك تتصح الأمهات بتناول وجبات غذائية متوازنة العناصر وغنية ببعض الفيتامينات والمواد المعدنية، وذلك لسد حاجات الجنين منها، والمحافظة على صحتها الجسمية بما لديها من مواد ضرورية لاكتمال فترة حملها ووضعها على نحو سليم.

ولا يفوتنا هنا أن نذكر أن لعادات الأم أثر كبير في نمو الجنين، ومن أكثر العادات التي حظيت باهتمام الباحثين بالدراسة والبحث، عادات التدخين كالدراسة التي قام بها يروشلمي Yerushalmy التي أشارت إلى وجود علاقة بين تدخين الأم أثناء فترة الحمل وبين قلة وزن المولود (الأشول، 2008).

3-3-3- استخدام العقاقير:

العقاقير ومسكنات الألم التي درج على بعض الأطباء على وصفها للأُمهات الحوامل، آثاراً مدمرة على أجنّتهم، ومن هذه العقاقير عقار التاليدوميد AL thalidomide الذي اكتشف في عام 1958 في أوروبا، والذي أوضح حقيقتين أساسيتين مهمتين هما:

الحقيقة الأولى: أنه عندما يؤخذ عقار تاليدوميد خلال الأشهر الثلاث الأولى من الحمل يمكن أن يضر الأطفال وبشكل خطير.

الحقيقة الثانية: أن تأثير هذا العقار على النساء اللواتي تناولنهن في الفترات الأولى من حملهن كانت على نحو محقق، في حين أنه لم يؤثر على النساء اللواتي تناولنهن في الفترات التالية من حملهن، إذ وجد أن تأثير التاليدوميد السام على الحامل يكون في الفترة الواقعة بين اليوم السابع والعشرين، وبين اليوم الأربعين بعد الإخصاب، لقد ترك هذا العقار آثار مدمرة لآلاف الأطفال الذين تناولت أمهاتهن عقاقير التاليدوميد، إذ ولد العديد من أولئك الأطفال بدون أذرع أو سيقان، وقد أشارت الكيد Elkid ويني Weine عام 1978 أن معظم هؤلاء الأطفال كانوا من أوروبا (الزبيدي، 2015) الأمر الذي دفع الولايات المتحدة الأمريكية بعدم الموافقة على استعماله

3-3-4- المرض خلال الحمل وتأثيره على الجنين:

لعل أكثر الأمراض شيوعاً والتي تصيب الأم الحامل وتترك آثاراً ضارة على كل من الأم والجنين هو ما يعرف بـ "الحصبة الألمانية" أو الخناق الألماني German Measles، إصابة الأم الحامل به وخاصة في الأشهر الأخيرة من الحمل تكون آثاره مدمرة على الجنين، مع اختلاف مخاطر هذا المرض طبقاً لعدد من العوامل منها: نوع الجرثومة ووقت الإصابة، ففي حال حدثت الإصابة في الأسبوع الرابع من الحمل فإن تأثيرها يكون بنسبة 50%، أما إن حدثت الإصابة في الأشهر الأخيرة فإن المخاطر تصبح أكبر وقد تُحدث عاهة لدى الطفل إما سمعية، أو بصرية، أو عقلية، وفي بعض الأحيان تؤدي الإصابة إلى أكثر من عاهة، وهناك فيروسات أخرى ذات تأثيرات ضارة على الجنين منها، التهاب الكبد الوبائي، وبعض الفيروسات العامة للبرد والإنفلونزا وغيرها، والتي تكون آثارها سيئة على الجنين في الأشهر الأولى من الحمل.

3-3-5- المشيمة:

تعتبر المشيمة العضو الأكثر تأثيراً في نمو الجنين، التي تبدأ عملها في الأسبوع الرابع من الحمل، إلا أنها في بداية الشهر الرابع تصبح عضواً مستقلاً يقوم بوظائفه كاملة، فيما يخص مد

جسم الجنين بالمواد الغذائية المختلفة التي تساعده على النمو والتطور على نحو طبيعي، ووظيفة المشيمة الرئيسية: هي أن تخدم كمبر يتم من خلاله مرور المقادير اللازمة من الغذاء والأكسجين إلى الجنين وطرده نواتج الفضلات، كما تعود أهميتها إلى أن الجنين لا يمكن أن ينمو بدونها، وإن تطورها على نحو طبيعي أمر ضروري لنمو الجنين على نحو ملائم وسليم. (عبد الله، 1992)

وخلاصة القول: إن المشيمة تشكل قناة رئيسة وتنظيمية، بين الأم وحبسها، فعن طريقها يحصل الجنين على ما يحتاجه من غذاء وأوكسجين.

3-3-6-عدم توافق العامل الريزوسي (العامل Rh):

ترتبط وراثة الزمر الدموية (A-B-O) و Rh بوجود مركبات بروتينية سكرية ترتبط بسطح الكريات الدموية تعرف باسم "مولدات الارتصاص Antigens"، وتتعلق نوعية هذه المولدات بنوعية المورثات المسيطرة، فتعطي المورثة (A) مولدة ارتصاص (A)، وتعطي المورثة (B) مولدة ارتصاص (B)، في حين لا تعطي المورثة (O) أي مولدة ارتصاص، والمورثة (R) تعطي مولدة ارتصاص (Rh) ويعرف حاملها بموجب الـ Rh والمورثة المقابلة لها (r) المتنحية لا تعطي أي مولدة ارتصاص ويعرف حاملها (rr) بسالب الـ Rh.

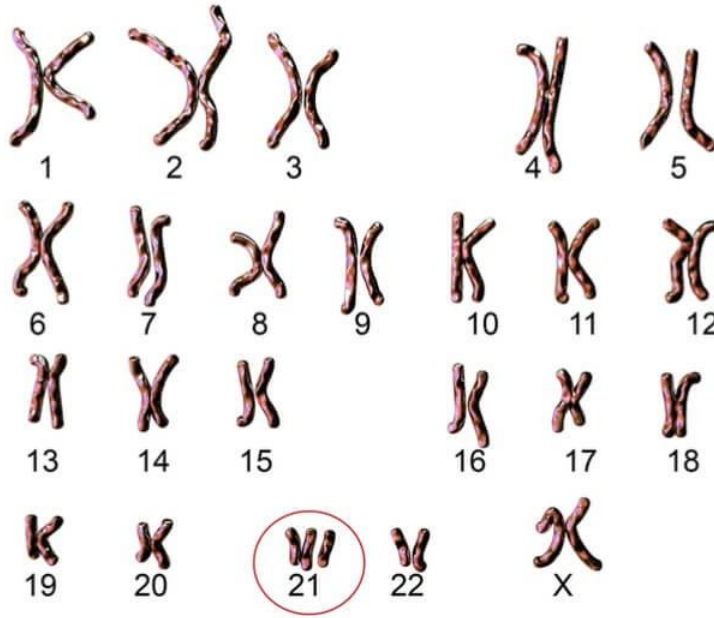
وهنا تكمن أهمية العامل الريزوسي (Rh) ففي حال التوافق لا مشكلة، أما في حال الاختلاف فهنا تكمن المشكلة، فعند زواج رجل موجب الـ Rh بامرأة سالبة الـ Rh، وحصل وأن كان الجنين المتشكل من الزمرة Rh الموجبة، عندها فإن الكريات الحمراء في دمه والحاملة لمولدة الارتصاص Rh قد تتسرب إلى دم الأم من خلال المشيمة، الأمر الذي يحرض جهاز المناعة عند الأم على تشكيل رصاصات تهاجم الكريات الحمراء لدى الجنين مما يؤدي إلى تشوهات خطيرة تنتهي غالباً بموت الجنين، هذا مع العلم أن أغلب حالات التسرب هذه (التلوث) تحدث أثناء الولادة وفي المخاض، ولهذا يلجأ الكثير من الأطباء إلى تبديل دم الطفل عند الولادة المبكرة لإنقاذه من خطر الرصاصات العاملة في دمه والقادمة إليه من دم الأم.

والياً يلجأ الأطباء إلى إعطاء الأم السالبة الـ Rh وخلال الأيام الثلاثة الأولى من ولادة طفل موجب الـ Rh جرعة مكثفة من مادة الغاماغلوبولين المضادة لمولدة الارتصاص Rh والتي تعمل على إتلاف الكريات الحمر القادمة من دم الجنين وحلها وبالتالي تثبيط جهاز المناعة لدى الأم، وتساعد هذه الجرعة على خلو دم الأم من الرصاصات، إذا حصل حمل ثاني فإن هذا الحمل يكون معافى من ظاهرة الانحلال الدموية السابقة.

3-3-7-عمر الأم:

أثبتت العديد من الدراسات أن لعمر الأم أثره المباشر في نمو الجنين أو حتى في حدوث الحمل لديهم، فقد أكدت نتائج الدراسات أن أكثر الفترات الماسية للحمل بالنسبة للمرأة هي الفترة الواقعة ما بين (23 و 29 سنة)، الذي يعود إلى نضج جهازها التناسلي وقوة جسمها وصحتها البدنية، حيث وجد أن ولادة أطفال بحالة "المنغولية" للأمهات ذوات الأعمار الكبيرة جداً أي فوق الأربعين، في حين كثرة حالات الإجهاض لدى الأمهات ذوات الأعمار الصغيرة جداً أي دون العشرين والذي يعود إلى عدم اكتمال نضج الجهاز التناسلي لديهم.

شكل رقم (5) يبين الكروموزومات في خلية طفلة مصابة بعرض داون وخاصة في الرقم (21)



واستناداً لما سبق ذكره يمكن القول أن مرحلة ما قبل الولادة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، بل يمكن عدها من أكثر المراحل أهمية، وذلك لأن بناء المراحل التالية وممتانتها يتوقف على هذه المرحلة، إذ يتكون بناؤه الجسمي والنفسي خلال أسابيع ما قبل الولادة والتي ستكون الدعامة الأولى والأساسية لتكوين ونمو وتطور الطفل في المراحل التالية وفي كافة جوانبه النمائية.

3-4- الولادة "حادثة الولادة":

تعتبر الولادة الحدث الأكثر إثارة في حياة المرأة، إذ يغدو الطفل جاهزاً للانتقال من الحياة الرحمية "بيئة ما قبل الولادة" إلى الحياة الطبيعية "بيئة ما بعد الولادة"، وهناك عدة أنواع من الولادات تتم بناءً على ظروف الحامل وجنينها وهذه الأنواع هي:

- (1) الولادة الطبيعية: يتم فيها ولادة طفل طبيعي مكتمل النمو خلال مدة زمنية لا تتعدى 24 ساعة من بدء آلام المخاض القوية "الحقيقية"، ويتم ذلك بدون أي تدخل جراحي وبأدنى المضاعفات لكل من الأم والوليد.
- (2) الولادة العسرة: يلجأ إليها الطبيب عندما يكون من الصعب إكمال الولادة بشكل طبيعي، حيث يستخدم الطبيب وسائل تساعد على إتمام عملية الولادة.
- (3) الولادة بالجفت: يتم خلالها سحب الجنين عن طريق وضع الجفت حول رأسه، وذلك في حالات ضعف الطلق أو ضيق الحوض.
- (4) الولادة بالشفط: تشبه النوع السابق "الجفت"، يتم فيها وضع قرص مطاطي حول رأس الجنين وشفطه إلى الخارج ، ويلجأ إليها الطبيب في حال حدوث إجهاد للجنين أو ضعف عضلات الرحم.
- (5) الولادة الجراحية: تسمى بالعملية القيصرية، يقوم خلالها الطبيب بإخراج الجنين عن طريق فتح بطن الأم ، التي تتم بشكل طارئ، إذا ما استحالة الولادة الطبيعية، أو قد يتم التخطيط لها على نحو سابق في حال كان الحمل يشكل خطورة على الأم أو الجنين.

3-5- العناية بالمولود الجديد:

ينصح لتأمين سلامة الوليد اتباع عدد من الإجراءات بعد الولادة مباشرة تضمن سلامة وصحة الوليد فيما بعد، وهذه الإجراءات هي:

أولاً: لا بدّ من تنظيف فم الوليد وأنفه من المادة المخاطية الموجودة بهما ثم يقلب رأساً على عقب للتخلص من أي سوائل متبقية في قصبته الهوائية، وعادةً يبدأ المولود الجديد بالتنفس بعد ولادته مباشرة استجابة لدخول الهواء إلى رئتيه، إلا أنه في بعض الأحيان نجد أن الطفل بحاجة إلى مساعدته للقيام بذلك.

ثانياً: ما إن يتنفس الطفل ويطلق صرخة الحياة الأولى، حتى يُقطع حبله السري، ويربط ثم يتم غسل الوليد وتنظيفه وتدفيته، والطفل حديث الولادة لا يحتاج إلى الكثير من الطعام في الأيام القليلة الأولى، إذ يكفيه الإفراز المائي الذي يطلقه ثدي الأم والمسمى بـ "لب الأم" الكولوستروم

الحاوي Colostrum على الكثير من المضادات الجسمية التي تمد الوليد بالمناعة المبدئية ضد الالتهابات، هذا ويساعد مص الطفل لثدي الأم على إفراز هرمون الأوكسيتوسين Oxytocine الذي يعمل على الإسراع في عملية تخثر الدم ويخفف من حالات النزيف وبالتالي مساعدة الرحم في عودته إلى حجمه الطبيعي.

وحول عملية إرضاع الأم لطفلها في الأيام الأولى للولادة نجد أن الغالبية تؤكد على أهمية الرضاعة المبكرة من ثدي الأم وذلك لأن الرضاعة تقي الطفل من كثير من الأمراض هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن الرضاعة المبكرة من ثدي الأم تسهم في تكوين الرباط العاطفي بين الأم وطفلها.

3-6- خصائص الطفل حديث الولادة: يتمتع الطفل حديث الولادة بمجموعة من الخصائص وهي:

أولاً- الخصائص الجسمية:

أ- خصائص جسمية واضحة: إذ يمتاز الطفل حديث الولادة بالخصائص الجسمية الآتية:

- (1) وجه دائري أحمر وردي اللون.
 - (2) بطن ذو حجم كبير نتيجة لكبر حجم الكبد.
 - (3) أطرافه العليا قصيرة بالنسبة للجسم عامة.
 - (4) جلده مغطى بمادة بيضاء تقي الجلد من الالتهابات.
 - (5) وسادتان دهنيتان تحت جلد الوجنتين تساعدان على المص أثناء الرضاعة.
- يولد الطفل بطول يتراوح ما بين 45- 50 سم، ومحيط رأس قريب الـ 25 سم، ووزن جسم يتراوح ما بين 3 - 3.5 كغ.

ب- خصائص جسمية غير واضحة: يولد الطفل بخصائص جسمية غير واضحة، توجب قياسها مثل:

- (1) معدل التنفس: إذ أن معدل التنفس الطبيعي يتراوح ما بين 35 و 50 مرة في الدقيقة.
- (2) ضربات القلب: إذ تكون بمعدل يتراوح ما بين 120 و 140 ضربة في الدقيقة.
- (3) درجة الحرارة: 37 درجة مئوية، وهي تعكس درجة حرارة أمه.
- (4) الحواس: تعمل حواس الطفل حديث الولادة منذ ولادته ولكن بكفاءة ضئيلة "متدنية".

- **فحاسة السمع** تكون ضعيفة ولا تعمل بكفاءة عالية بسبب السائل الأمنيوسي الموجود داخل الأذن الوسطى، والذي يزول خلال مدة قصيرة .

- **البصر:** فيكون مشوشاً والرؤية غير واضحة بسبب عدم نضج الشبكية على نحو كامل، إذ يكتمل نضج الشبكية في الشهر السابع تقريباً من عمر الطفل.

- **الشم والتذوق:** فيعملان بكفاءة منذ ولادته، إذ يتمكن الطفل من التعرف على أمه من رائحتها، كما يستطيع التمييز بين الطعوم المختلفة،

- **اللمس:** إذ يكون الإحساس بالحرارة عالي جداً.

- **الإخراج:** يتبرز الطفل أول مرة بعد الولادة خلال الأربع والعشرين ساعة الأولى من حياته.

ثانياً- كفاءة الجسم:

بعد ولادة الطفل، فإنه يصبح كائناً مستقلاً معتمداً على أجهزة جسمه المختلفة للقيام بوظائفه الحيوية اللازمة لاستمرار حياته، وهذه الأجهزة هي:

(1) **الجهاز الهضمي:** إذ يحصل الطفل على غذائه ويقوم بعملية الهضم والامتصاص ثم (التمثل)، وأخيراً التخلص من الفضلات عن طريق التبول والتبرز.

(2) **الجهاز العصبي والحركي:** يولد الطفل بجهاز عصبي، وحركي غير مكتمل النمو، لذلك فإن الطفل حديث الولادة غير قادر على المشي أو الجلوس أو التحرك، كما أنه غير قادر على الاحتفاظ برأسه منتصباً نتيجة ضعف عضلات الرقبة، وتكون حركاته عشوائية لا إرادية.

(3) **الجهاز التنفسي:** لحظة ولادة الطفل تصبح عملية حصوله على الأوكسجين عملية فسيولوجية مستقلة بذاتها، يقوم بها الأنف والرئة فيأخذ الأوكسجين ويطرد ثاني أوكسيد الكربون.

(4) **مبدأ التوازن الغذائي:** فمما لا شك فيه أن لسلوك الفرد صلة وثيقة بالعمليات الجسمية والفسيولوجية، إذ تؤثر الهرمونات منفردة ومجموعة في تنظيم الوظائف المختلفة في جسم الإنسان، هذا ويؤكد العلماء على أهمية اتزان إفراز الهرمونات وتناسق وظائفها في تكيف الوليد جسدياً ونفسياً واجتماعياً مع البيئة التي تؤثر فيه ويؤثر هو بدوره فيها. (الشيباني، 2003).

فكل فرد منا يعيش في إطار محدود من هذا الاتزان الغذائي، وإن اختلف لسبب من الأسباب، اضطرب تبعاً لذلك النمو وانعكست نتائجه على شخصية الفرد (راجع التكوين الغذائي في الفصل الأول). كما ويولد الطفل مزوداً بمجموعة من الحركات الانعكاسية تولّد استجابات طبيعية نتيجة احتكاكه مع البيئة الخارجية، وهي دليل على نمو سليم لطفل وهو في رحم أمه. وسنستعرض لعدد من هذه الانعكاسات في الفصل الآتي.

3-7-عوامل تكيف الوليد : هناك محددات كثيرة تقوم بدور مهم وفاعل في تكيف الوليد مع الوسط المحيط به من جميع النواحي ، من هذه المحددات .

- (1) الظروف النفسية والاجتماعية والصحية والبيئية التي تصاحب الحامل طوال مدة الحمل، وما فيها من خبرات متنوعة ومتضادة عند الأم بين الألم والفرح وهذه الخبرات لها أثرها في صحة المولود، فيما يخص جسمه ونفسيته .
- (2) فإذا كانت هذه الخبرات مترافقة مع الرضا والاطمئنان، والاستقرار، والراحة النفسية، فإن ذلك يكون من مصلحة الأم والجنين معاً.
- (3) أما إذا ترافقت مع الألم، والقلق، والتعب الجسدي والنفسي، فإن ذلك لن يكون في مصلحة الطرفين .
- (4) موقف الوالدين تجاه ولادة الأطفال وتربيتهم، فإذا كان الموقف إيجابياً مرحباً بقدم المولود، وكانا مستعدين لاستقباله وتربيته، فإن ذلك سيكون في مصلحة الأم والجنين فهناك أسر كثيرة لا ترغب بمولود جديد يزيد من عدد أفرادها، أو هناك من يكون لديه أسرة مؤلفة من إناث فقط، ويخشى أن تضاف إليهن واحدة أخرى.
- (5) خبرات الأم في مدة الحمل ووقت الولادة فيما يخص آلام المخاض، ومراحله، وزمنه، وتعسر الولادة الذي قد يقتضي ولادة جراحية، أو طبيعية الظروف المحيطة بالأم عند الولادة.
- (6) توافر ظروف الرعاية الصحية المناسبة التي يحتاج إليها في لحظات ولادته الأولى، وتهيئة الظروف لمواجهة أي مشكلة صحية قد يتعرض إليها المولود إضافة إلى قدرة هذا المولود الطبيعية والجسدية على التكيف مع البيئة الجديدة المحيطة به، والتي تختلف عن البيئة الرحمية التي كان يعيش فيها طوال مدة الحمل.

3-8- سلوك الوليد وقدراته :

يمتلك الرضيع شخصية فردية مستقلة، لها صفاتها السلوكية المميزة، ولها مزاجها الخاص، وحساسيتها المفرطة، وسلوك هذه الشخصية، ومزاجها يتحكم في طبيعة العلاقة التفاعلية بين المولود والمحيطين به .

وكذلك الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع مولودهما هي التي تدفعه إلى الاتصال والتفاعل معها بحبة ورضا، ولا سيما أنهما يهتمان به، ويؤمنان له جميع الخدمات من أكل، وشرب، ونظافة، لباس.

كما أن سلوك الوالدين مع مولودهما له أهمية كبيرة، لأنه يحدد استجابات المولود وإدراكه لسلوكهما؛ لذا لابد من تثقيف الوالدين، وتعليمهما كيفية المحافظة على صحة المولود الجسدية والنفسية.

وقد وضعت مقاييس كثيرة لتقييم سلوك المولود وتصرفاته، من هذه المقاييس مقياس:

برازيلتون *Brqzelton*

الفصل الرابع

النمو في مرحلة الرضاعة "الطفولة المبكرة"

1. النمو العضوي في مرحلة المهد من الولادة وحتى العامين
2. النمو الحسي
3. سلوك الطفل حديث الولادة
4. النمو العقلي المعرفي في مرحلة المهد (من الولادة وحتى العامين):
5. نمو الشخصية الاجتماعية في مرحلة المهد من (الولادة وحتى العامين):
6. العوامل المؤثرة في السلوك

الفصل الرابع

النمو في مرحلة الرضاعة "الطفولة المبكرة"

تعد مرحلة المهد فترة نمائية أساسية تشكل فيها مكونات الشخصية جميعها، فإذا كانت عوامل النمو، والرعاية سليمة، ومناسبة كان نمو الشخصية سوياً، أما إذا كانت عوامل النمو، والرعاية ذات تأثير سيء "سوء معاملة وإهمال" كان نمو الشخصية للطفل مضطرباً وغير متوافق، وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية العامين تقريباً، وتتميز بكونها فترة نمو مرن يشمل جوانب النمو كلها لدى الفرد.

4-1- النمو العضوي في مرحلة المهد من الولادة وحتى العامين:

يشكل النمو البشري سلسلة متلاحقة الحلقات من مراحل نمائية ترتبط في العمر وتتميز الواحدة منها بعدد من الخصائص العضوية، والعقلية، والطباعية، والاجتماعية المترابطة، ويشكل النمو العضوي حجر الأساس لكل أنواع النمو الأخرى، إذ تحكم المبادئ التي يخضع لها ضروب النمو الأخرى، وتساعد سرعة نمو الرضيع في هذه المرحلة على إيضاح تلك المبادئ التي تتحكم في النمو في مختلف المراحل، وهذه المبادئ هي:

1-المبدأ الأول: معدل النمو:

يتسم النمو العضوي لدى الرضيع بالانتظام الذاتي، فيزداد وزن أغلب الأطفال وطولهم باطراد عادي متناسق، إذ يزداد الوزن بمعدل نصف كيلو غرام شهرياً، كما يزداد الطول 2 سم شهرياً أيضاً، وهذا المعدل لا يخرج عن الحدود الطبيعية إلا لدى فئة من الأطفال، وفي حدود يمكن توقعها ضمن إطار الشذوذ عن القاعدة، ولا يزيد أثر الشروط الشاذة على الإعاقة المؤقتة لمعدل النمو، إذ سرعان ما يعود النمو إلى معدلاته الطبيعية بزوال الشروط الشاذة المتمثلة بالمرض أو الحرمان الغذائي.

ويمكن القول أن ظاهرة الانتظام الذاتي تعمل على تلافي ضروب النمو الثانوية، لكنها تعجز عن مجابهة ضروب الاضطراب النمائية الشديدة.

ويخضع النمو الحركي هو الآخر لمعدل نمو خاص بالنوع البشري، وعلى الرغم من أن نمو الفرد يسير وفق وتيرته الفردية المميزة له في الجلوس، والمشي، وتناسق الأصابع، إذ يسبق المعيار السني المميز لسنه أو يقصر عنه، إلا أن نمو الفرد سرعان ما يعود ويتمشى والمعيار السني العام، إلا في الحالات الخطيرة لاضطراب الشروط المحيطة، مع العلم أن عامل الخبرة أو نقص التدريب "نقص الخبرة" أو التضيق الشديد للفعالية لا يؤثر في المعيار النمائي، والأمر واحد بالنسبة للإثارة المفرطة والتدريب الخاص أو نقص التدريب.

2-المبدأ الثاني: وجهة النمو:

يتخذ النمو وجهات معينة تميز نوعاً حيوانياً عن آخر، والمعروف أن يمتد النمو من الرأس منحدرًا للمركز فالأطراف، وينمو الدماغ على نحو واسع من أي عضو آخر (هذا لدى الحيوان والإنسان)، كما أن لكل مجال من مجالات النمو وجهة نمو خاصة به، إذ يتعلم الأطفال الصغار إقامة التنسيق الحركي لحركة أذرعهم وسيقانهم الأقرب إلى الجذع "العضلات الكبيرة"، قبل أن يتعلموا التنسيق الحركي بين أصابع اليدين أو القدمين "العضلات الصغيرة"، كذلك يستطيع الأطفال النهوض وإدارة رؤوسهم قبل أن يتمكنوا من الالتفاف كلياً، ويحركون أذرعهم وسيقانهم قبل أن يتمكنوا من مقابلة السبابة بالإبهام.

3-المبدأ الثالث: التمييز والتكامل:

يتقدم النمو الحركي وفق آليتين مستقلتين متضافرتين هما: التمييز والتكامل، إذ يتمثل التمييز بانقسام الحركة العامة وتوزعها في حركات وظيفية مستقلة، مثال: يحرك الأطفال كامل جسمهم استجابة لمثير ضوئي أو صوتي إلا أن حركة الاستجابة لنفس المثير تقتصر على تحريك الرأس فقط عندما يكبر، هذا التخصص في الحركة يشير إلى التمييز كما في سلوك النقاط الأشياء أيضاً، أما التكامل: فيقوم على استعانة منظومة حركية مختلفة بعضها عن بعضها الآخر لأداء فعل أكبر وأشمل من كل فعل صغير على حدى، هذا التكامل الحركي يتضح جلياً في تطور سلوك الوصول إلى الأشياء، مثال: يقذف الطفل جسمه على الشيء الذي ينوي إمساكه، لكنهم بعمر السبعة أو الثمانية أشهر يتعلمون أن يحركوا أجسامهم باتجاه الشيء ليمسكوا به بكامل

أصابعهم، هذا ويظهر التمييز والتكامل في مستويات النمو كلها، وفي مجال الظواهر الاجتماعية، والادراكية، والعقلية، وغيرها على نحو عام.

4-المبدأ الرابع: تلاحق النمو:

أنواع النمو العضوي لدى الوليد خلال العامين الأوليين من العمر ليست عشوائية أبداً، بل إنها تخضع لتلاحق عام لدى أفراد البشر جميعهم، (فالقابليات الحركية لتعلم المشي لدى أطفال افريقيا تشابه التلاحق في النمو الحركي لدى أطفال سوريا)، وعلى الأطفال أن يتعلموا أولاً الجلوس دون دعم، ثم الزحف، ثم رفع نفسه، فالمشي بدعم، فالوقوف والمشي بنفسه، ومن الطبيعي أن يبلغ كل طفل المرحلة النهائية من تلك الفعالية بعمر مختلف عن الآخر، طبعاً هذا يجب ألا يسبب قلق لدى الأهل. (الأشول، 2008)

4-2- مظاهر النمو العضوي الداخلية (الأعضاء الداخلية) في مرحلة المهد:

(1) نمو المعدة: لا تستطيع معدة الطفل الصغير هضم الأطعمة المعقدة التركيب إلا ببلوغه سن المدرسة، إذ يبدأ بالتعود عليها في نهاية السنة الأولى، وتبدأ عملية فطامه في نهاية السنة الثانية، كما يبدي رغبة بتناول طعامه بنفسه، هذا مع العلم أن معدة طفل المهد صغيرة ولهذا يشعر بالجوع بسرعة، الأمر الذي يوجب توفر الغذاء له على نحو مستمر.

(2) نمو الجهاز العصبي: ينمو الجهاز العصبي بسرعة كبيرة ليصل حجم المخ في نهاية هذه المرحلة إلى حوالي ثلاثة أرباع وزنه عند الراشد، مع العلم أن دماغ الرضيع يماثل دماغ الراشد في كل من البنية والعصبونات، إلا أن عصبونات الرضيع تخلو من الغمد الشحمي العازل، هذه العصبونات لا يكتمل تغليفها قبل الشهر الرابع، وقد يستمر إلى بدايات الطفولة المتوسطة، مع العلم أن لتغليف العصبونات فائدته المؤكدة في إقامة أقتنية اتصال بين العضلات والدماغ، وتتمو أيضاً بقية أجزاء الجهاز العصبي على نحو أكثر تميزاً وتعقيداً، الذي يلاحظ من خلال زيادة التحكم في الحركات الإرادية يوماً بعد يوم.

(3) **نمو الجهاز التنفسي:** الذي يشمل كلاً من الرئتين والقناة الهضمية، على الرغم من امتلاك الرضيع لهذه الأعضاء الضرورية للقيام بعملية التنفس "كما سبق وأشرنا سابقاً، إلا أنه لا يزال يلزمها الكثير من النمو حتى تتمكن من العمل في ظل الظروف الطبيعية الصعبة والمتباينة، وأثناء النمو يزداد حجم وسعة القصبة الهوائية والرئتين، الأمر الذي يمكن الرضيع قبل من مواكبة تلك الظروف الصعبة.

(4) **القلب:** تكون دقات القلب عند الولادة سريعة جداً بمعدل 120 نبضة في الدقيقة الواحدة، بينما هي عند الكبار من 70 – 80 نبضة في الدقيقة.

(5) **عملية الإخراج:** تنمو خلال هذه المرحلة قدرة الطفل على ضبط عملية التبرز قبل نمو قدرته على ضبط عملية التبول، هذا ويتبول الطفل حوالي 18 مرة يومياً ويحتاج إلى التبرز إلى 4 أو 5 مرات في اليوم، وتكون هذه العمليات غير ارادية لأن الجهاز العصبي العضلي اللازم للسيطرة الارادية لا يكون قد اكتمل بعد، وهنا يتوجب على الأم تعويد الطفل استخدام الوعاء الخاص لذلك على نحو مبكر ومن ثم استخدام الحمام في منتصف عامه الثاني.

(6) **النوم:** ينام الطفل حديث الولادة بنسبة 80% من وقته في اليوم، وبعد أسبوع ينام بنسبة 60% وفي نهاية عامه الأول ينخفض معدل النوم إلى 50%، هذا ويستيقظ الطفل من نومه بفعل مثيرات إما داخلية كالجوع والألم وعدم الراحة، أو خارجية كتقلب درجات الحرارة والضوضاء الشديدة.

3-4 مظاهر النمو العضوي الخارجية (الأعضاء الخارجية) في مرحلة المهد:

(1) **النمو في الطول والوزن:** يزداد النمو في الطول في هذه المرحلة على نحو مطرد ومستمر ويتناقص في نهايتها، والجدول الزمني الآتي يبين الزيادة في الطول خلال هذه المرحلة.

جدول (1) يوضح الزيادة في الطول في مرحلة المهد	
العمر	الطول بالسنتيمترات
عند الولادة	50 سم
اربع أشهر	60 سم
سنة واحدة	75 سم
سنتان	85 سم

هذا ويشهد الوزن هو الآخر زيادة مطردة خلال هذه المرحلة ويأخذ بالتناقص في نهايتها، فبينما يكون وزن الطفل عند الولادة بحدود 3 كغ، ليصل وزنه في الشهر الرابع إلى 6 كغ، أي ضعف ما كان عليه عند الولادة، وفي نهاية السنة الأولى يصبح ثلاث أضعاف 9 كغ، وفي نهاية السنة الثانية أربع أضعاف 12 كغ، هذا ويكون الذكور أكبر حجماً وأثقل وزناً وأطول قليلاً من الإناث.

(2) نمو العضلات والعظام:

خلال هذه المرحلة نشهد نمواً للعضلات الكبيرة مما يزيد من قدرة الطفل في التحكم، ويحدث تطور في نمو الهيكل العظمي، ولكن على نحو أبطأ، فعند الولادة تكون عظام الرضيع لينة وعظم الرأس فيه فجوة يطلق عليها اسم "اليافوخ" أو النقطة الرخوة، التي يحميها غشاء متين تحت الجلد، هذه الفجوة تشير إلى نقص في تماسك الجمجمة، وهو نقص يستمر حتى الشهر التاسع تقريباً، ومع نمو الهيكل العظمي في مرحلة الرضاعة يزداد حجم العظام وعددها وتتحول الغضاريف إلى عظام.

(3) **الأسنان:** ظهور الأسنان في نهاية الشهر السادس، وقد تتأخر حتى نهاية السنة الأولى، وتتكون من مجموعتين: الأولى اللبنية المؤقتة وعددها (20)، والثانية: المستديمة وعددها (32) ويصاحب ظهور الأسنان ارتفاع في درجة الحرارة وإسهال. كما تظهر الأسنان عند الإناث قبل الذكور.

(4) **الجذع والأطراف:** ينمو الجذع، والأطراف بمعدل أسرع من نمو الرأس، ويغدو الفعل الحركي التلقائي خلال الشهرين الثالث والرابع أكثر وضوحاً، ويزداد انضاح في نهاية هذه المرحلة.

4-2- النمو الحركي: يتضح النمو الحركي في هذه المرحلة من خلال الآتي:

(1) تأخذ عضلات الطفل في النمو ابتداءً من الشهر الثالث فيلاحظ سيطرته على رقبته وكتفيه والجزء العلوي من جسمه، ويتمكن ابن الشهر الرابع من إدارة رأسه والوصول إلى الأشياء، إلا أنه يعجز عن الزحف والمشي لأن هاتان الفاعليتان تتطلبان نمواً عصبياً حركياً أكثر مما تتطلبه إدارة الرأس.

(2) تنتقل السيطرة تدريجياً إلى الجزء السفلي من الجسم فيصبح أكثر صلابة وقوة، إذ يزداد اهتمام ابن الشهر الرابع بأصابع يديه وقدميه فيبدأ يلعب بها، ويستطيع في نفس العمر الجلوس بمساعدة، وفي الشهر الخامس يبدأ الأطفال حركة الزحف، ويعد فعل الإمساك، والقبض، والهز من الحركة العامة، وفي النصف الثاني من السنة الأولى ينمي الأطفال الكثير من الأفعال المستقلة، والاستجابات لعالمهم المادي والاجتماعي.

4-3- النمو الحسي:

(1) حاسة البصر: عند الولادة تكون العينين غير مكتملتا النمو، وخلال هذه المرحلة تستمر التغيرات الخلوية في شبكية العين الأمر الذي يسهم في نمو القدرات البصرية على نحو سريع.

كما تنمو الحدة البصرية التي تشمل القدرة على التمييز بين خطوط مختلفة العرض، وتكتمل لديه القدرة على التركيز على التفصيلات الدقيقة، التي تظهر في قدرته على تتبع الأشياء المتحركة بتركيز واضح، ومع مرور الزمن يكتمل نمو الجوانب الأخرى من الجهاز البصري مثل: تغلف العصب البصري بالغمد الشحمي الأمر الذي يؤثر في القدرة البصرية، مع ملاحظة أن أطفال هذه المرحلة يعانون من "بعد البصر"، الذي يعود إلى قصر المسافة بين العدسية والشبكية عما ستكون عليه لاحقاً.

وحول الألوان، فعند الولادة يكون الطفل أعمى الألوان بشكل جزئي أو كلي، الذي يعود إلى عدم اكتمال نمو الشبكية، وبعد ذلك يتمكن الطفل من رؤية الألوان كما يبدي تفضيل بعضها على البعض الآخر، فقد أشارت الدراسات إلى أن الأطفال يفضلون اللون الأحمر أولاً، فالأزرق فالأصفر، فالأخضر على التوالي، ويعتبر اللون الأحمر أكثر جذباً للانتباه. (سمارة وآخرون، 1999).

(2) حاسة السمع: مع أن جهاز السمع يكون تام النمو عند الولادة، إلا أنه يعمل في البداية على نحو متدني، فالمراكز السمعية في الحاء في المخ تكون غير تامة النضج بعد، كما أن التنسيق بين جانبي المخ الأيسر والأيمن لا يحدث في الوظيفة الحسية الحركية، ومما يضعف الاحساس السمعي أيضاً السائل الذي يتسرب إلى الأذن الوسطى خلال الأسبوعين الأوليين من الولادة، ومع امتصاص هذا السائل تتحسن حاسة السمع لدى

الرضيع، وتختلف استجابة الرضيع للأصوات، فالصوت المزعج والعالي والمفاجئ يغضب الطفل، في حين الصوت الهادئ الرقيق يسعده ويستريح له. ففي دراسة لـ ابلتون ورفاقه توصلوا إلى أن: الأطفال يستجيبون للأصوات بعدد من السبل، هي: الارتياح، اليقظة لها، النفور منها.. (مخول، 1998)

(3) **حاسة اللمس:** تتضح حاسة اللمس لدى الرضيع عندما يحس بإصبع تلامس وجهه، عندها يعمد إلى إدارة رأسه ووجهه ليقترّب منه بفمه، والمولود الجديد يحس بدرجة الحرارة إلا أنه غير قادر على التمييز بين الحار والبارد، وفي حال نقص درجة حرارة الطفل فإنه يزيد من كمية ما يتناوله من غذاء ليحصل على كميات أكبر من السعرات الحرارية، وهذه العملية تتم بشكل تلقائي.

(4) **حاسة الذوق "التذوق":** تكون حاسة التذوق متطورة جداً عند الولادة، إذ يبدي المولود رفضه لحلمة الثدي إذا فركه بمواد غريبة، كالمواد المرة، وبفضل البراعم الذوقية التي يولد الطفل مزوداً بها فإنه يتمكن وبعد ثلاثة أشهر من عمره من إظهار تفضيلات حسية لأنواع الطعوم، ويستطيع التعرف على تغيرات خليط الحليب، وعلى زيادة كمية السكريات فيه، ويبدي الأطفال في هذا العمر كراهية لبعض أنواع الطعام ببصقه، ويفضل أطفال المهد الطعوم ذات المذاق الحلو، ويرفضون الطعوم ذات المذاق المر، أو الحامض أو المالح.

(5) **الشم:** حاسة الشم حاسة متطورة جداً عند الولادة، فقد لوحظ أن المولود خلال الأيام الأولى من عمره يكون قادراً على تمييز رائحة ثدي أمه من رائحة ثدي امرأة أخرى، ويمكن القول أن حاسة الشم تظهر قبل سائر الحواس الأخرى وتطول مقاومتها إزاء العطش.

4-4- سلوك الطفل حديث الولادة:

من لحظة ولادة الطفل يُلاحظ قيامه بعدد من أشكال أو أنماط السلوك، فهو يتنفس، ويبحث عن الطعام بالبكاء، ويتلع الطعام، ويظهر سلوك عدم الارتياح عند تقييد حركته، كما أنه يقوم بإدارة رأسه باتجاه اليمين واليسار وغيرها من السلوكيات التي يمكن تصنيفها لدى طفل حديث الولادة في ثلاثة أشكال من السلوك وهي: سلوك عشوائي أو تلقائي، وسلوك انعكاسي "الأفعال الانعكاسية"، والاستجابات المتخصصة، وفيما يلي شرح لهذه الأشكال:

4-4-1- السلوك العشوائي:

وهو ما يصدر عن الطفل الوليد من حركات تلقائية ودون وجود مثير واضح ومحدد لهذا السلوك، سواء صدر هذا السلوك من الجسم كله أم من بعض أعضائه، ومن أمثلة هذا السلوك:

- (1) فتح العيون بدون حركات كبيرة.
- (2) فتح العيون مع حركات كبيرة وسريعة وواضحة ولكن بدون بكاء. 0
- (3) فتح العيون أو إغلاقهما مع بكاء. (الشياني، 2003)
- (4) لعق الشفة.
- (5) تحريك الرأس والذراعين والساقين. (سمارة وآخرون، 1999).

4-4-2- السلوك الانعكاسي "الأفعال الانعكاسية":

هي حركات عضلية لا ارادية يولد الطفل مزوداً فيها، وتساعد على التكيف مع البيئة الخارجية والمحافظة على الحياة، بعض هذه الأفعال ذات صفة وقائية كرمش، العين والغصة، أو الشرقة، لطرد الطعام من القصبة الهوائية، ولهذه الأفعال الانعكاسية فوائد كثيرة منها:

- (1) المحافظة على الحياة عن طريق البحث عن الطعام كما في الانعكاس الانتحائي.
- (2) فوائد وقائية كما في رمش العين وإغلاقها في حال التعرض لمثير ما كالضوء مثلاً.
- (3) إن وجود هذه الانعكاسات دليل على النضج العصبي السليم وعدم وجودها دليل على تلف عصبي. والجدول الآتي يوضح بعض الاستجابات الانعكاسية عند الوليد.

جدول (2) يوضح الاستجابات الانعكاسية عند الوليد

السلوك الانعكاسي	المثير	الاستجابة	مسار النمو	الوظيفة
1-إغلاق العينين	وهج الضوء	إغلاق جفون العينين	دائم	حماية العين من المثيرات القوية
2-خبرة الركبة	ضربة خفيفة على الوتر العضلي تحت الركبة	انقباض أو امتداد سريع للركبة	أكثر وضوحاً في أول يومين من الحياة	غير واضحة عند الوليد الذي يعاني من أمراض عضلية
3-بانيسكي	ضربة خفيفة لأخمص أو باطن القدم	تنفرد أصابع القدم للخارج	تختفي قبل نهاية السنة الأولى	عدم ظهورها يدل على خلل في الحبل الشوكي الأسفل
4-السحب أو الامتداد	وخذ أخمص القدم بدبوس	انثناء للرجل	تظهر بقوة في الأيام الأولى وتخف فيما بعد	عدم ظهورها يدل على تلف العصب الوركي
5-قبض لا ارادي	ضربة خفيفة على راحة اليد	قبضة قوية لليد	تختفي في الشهر الرابع وتظهر القبضة الارادية بدلاً منها	ضعيفة أو منخفضة عند الأطفال

6-مورو	صوت عال، هز السري، فقدان الدعم أو الغطاء	يفرد ذراعيه للخارج ويعاودهما للدخل ومد اليدين وأصابعهما	تختفي في الشهر السادس أو السابع	عدم ظهورها يدل على وجود خلل خطير في الجهاز العصبي الوري
7-الانتحائي أو الجذري (إدارة الرأس نحو المنبه)	لمس خد الوليد	يدير رأسه باتجاه المصدر	تظهر عند البكاء، لا تظهر عند الأطفال المصابين بخلل عصبي أو شلل دماغي، تختفي بعمر الثلاث أشهر	سهولة الحصول على مصدر الطعام (تساعد الطفل في الحصول على حلمة الثدي)

4-4-3- الاستجابات المتخصصة:

وهي استجابات كثيرة الشبه بالأفعال الانعكاسية، ولكنها تختلف عنها في الدرجة وليس في النوع، كما أنها أكثر استمرارية وترتبط بمثيرات البيئة الخارجية على نحو أكبر من الأفعال الانعكاسية، وتساعد على أداء عدداً أكبر من الواجبات، (سمارة وآخرون، 1999)، ويعد البكاء بأنواعه المختلفة من الاستجابات المتخصصة والتي سنتحدث عنها في مراحل النمو اللغوي

4-5- النمو العقلي المعرفي في مرحلة المهد (من الولادة وحتى العامين):

تتحدد نوعية النمو العقلي في مرحلة المهد بنمو الظواهر العقلية وتراكم المضامين العقلية، وتشكل الظواهر العقلية وظائف مثل الإدراك والتعلم والقدرة على حل المشكلات والتفكير وتشكل اللغة.

أما مضامين العمليات العقلية فتتجلى في نتائج الظواهر العقلية أو محصلاتها أو ما يسمى "بالمعرفة"، وهذا ما يمكن وصفه بـ "محتويات عقل الطفل"، فما هي هذه الظواهر العقلية وما هي محتوياتها خلال العامين الأولين من عمر الطفل؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه في الصفحات الآتية:

4-5-1- الإدراك:

يتمثل الإدراك بالفعالية التي نتعرف بها على العالم الخارجي عن طريق حواسنا، وهذا يتطلب نمو في القدرة الإدراكية المتمثلة بتزايد تدريجي متصاعد في حساسية أعضاء الحس لدى

الطفل للمعلومات التي يقدمها الوسط المحيط، إلى جانب نمو القدرة المتزايدة لتسجيل تلك المعلومات، ويعتبر الإدراك وظواهره أشد ضروب التقدم خلال العامين الأولين من عمر الطفل وتتمثل هذه الظواهر بالتوجه والاهتمام والانتباه والاعتیاد، والتي اعتبرت مظاهر إدراكية أو تنظيمية للإدراك.

فالتوجيه يشير إلى الحركة التي تطلق باتجاه مثير يحدث فجأة، مثاله الاجفال من صوت غير متوقع إنما هو توجيه غير متميز، وعندما يعتدل المثير يلتفت الطفل باتجاه صوت أو يتطلع باتجاه مشهد جديد، يسمى سلوك الطفل هذا "بمنعكس التوجيه"، كالتفات الطفل لدى سماع صوت أمه.

أما **الاهتمام** فهو تركيز انتقائي على جانب أو آخر من حقل المثيرات، فعالم الطفل كعالم الراشد مليء بكل أنواع الإثارة، وتسمح الظواهر الانتباهية للطفل أن يركز على نحو انتقائي على جانب واحد أو آخر من حقل المثيرات، الأمر الذي يساعده على اكتشاف المعلومات من ذلك الحقل، كاهتمام طفل بحركة معينة.

ويعتبر **الاعتیاد** في بعض جوانبه مكملاً لاستجابة التوجيه، فعندما يكون المثير جديد يستجيب الطفل إليه بمنعكس التوجيه، ويتكرر المثير يزول منعكس التوجيه ويحل مكانه الاعتیاد، مثال تعليق لعبة متحركة فوق سرير الطفل الرضيع فإنه سيعمد إلى تركيز انتباهه فيها، ولكنه بعد أيام من وجود اللعبة فإن الطفل لا يلتفت إليها إلا نادراً وهذا ما يسمى بالاعتیاد.

هذا ويعد التوجيه والاعتیاد من العناصر المهمة التي تصاحب ظاهرتي (النمو والتعلم)، إذ يغدو الاعتیاد في مجال المثير البصري المتكرر أكثر سرعة عندما يكبر الطفل وخاصة بعد الشهر السادس من العمر، وحول المثيرات المعقدة فقد أكد الباحثون على أن الرضيع يتوجهون أولاً لأحد مظاهر المثيرات المعقدة، ثم يلتفتون إلى مظهر آخر، كما في التطلع للوجوه المألوفة.

4-5-2- اللغة:

تعد اللغة الإنسانية، مثلها مثل العلوم والرياضيات، إنجاز (فردى وجماعى)، وهي مجموعة من الرموز تمثل معاني مختلفة، كما أنها مهارة اختص بها الإنسان كوسيلة للاتصال بين الأفراد

والمجتمع، وتعد اللغة حصيلة لآلاف الكلمات والمعاني التي نمت عبر الزمن في فئة اجتماعية معينة، إذ يعجز أي فرد أن يتعلم كل ما هو قائم في لغة ما، إلا أنه وفي الوقت نفسه يمكن لأي عضو اجتماعي أم يتعلم لغته وكيفية استخدامها على نجاح لتحقيق تكيفه الاجتماعي، وإن اللغة وقواعدها على نحو خاص ميزة إنسانية فطرية، ذلك أن الاستعداد للكلام فطري، في حين أن اللغة التي يتواصل بها الفرد مع الآخرين فهي مكتسبة بمعنى متعلمة. (سمارة وأخرون، 1999؛ مخول، 1998)

-مراحل تطور اللغة عند الطفل من الولادة وحتى السنتين:

تركز اهتمام علماء نفس النمو في هذه المرحلة على السبيل التي يكتسب بها الطفل اللغة، وقد توصلت الدراسات النمائية الأولى إلى تعلم الطفل للغة يعتمد على نحو رئيس على تقليد كلام الراشد. كما وجد أن الأطفال يتعلمون الأسماء قبل الضمائر والأفعال، والصفات قبل الظروف، ويتعلم الأطفال حروف الجر والربط على نحو متأخر، وفي مرحلة متأخرة يتعلم الأطفال الجمل البسيطة قبل المعقدة، وفيما يلي شرح لمراحل تطور لغة الطفل في هذه المرحلة:

1) مرحلة ما قبل الكلمة:

عند ولادة الطفل تكون أجهزته الإدراكية والصوتية غير قادرة بعد على إصدار الكلام، ومع نضج الجهاز العصبي المركزي، تنمو القدرة على إصدار الكلام، وتمر مرحلة ما قبل الكلمة بالمراحل الآتية:

أ-مرحلة الصراخ: مع ولادة الطفل يبدأ تعبيره الأول عندما يصدر الصرخة الأولى التي يجربها اندفاع الهواء السريع إلى الرئتين مع عملية الشهيق الأولى من حياة الطفل، ويشمل الصراخ في هذه المرحلة على نوعين من الصراخ هما: صراخ غير تمييزي وصراخ تمييزي، فالصراخ غير تمييزي يبدأ من الولادة ويستمر حتى نهاية الشهر الأول، إذ يعجز الراشد عن تمييز صراخ الجوع عن صراخ الألم أو الخوف، أما الصراخ التمييزي: فيظهر خلال الشهر الثاني، إذ يعني صراخه بالنسبة للراشد أشياء متباينة مثل الجوع، والخوف، والضيق، ويعمل التعزيز الاجتماعي ومساعدة الراشد التصويتية على تسهيل تمييز الصراخ الكلي بالكلم أو بالكيف، هذا وللصراخ وظيفة أخرى تتمثل في تدريب عضلات نطق الأصوات وصلها وتطويرها.

ب- المناغاة: أصوات تصدر عن الطفل لمجرد الارتياح والسرور، وتظهر عند الشهر الثاني وتستمر حتى نهاية الشهر التاسع، وفي هذه المرحلة يناغي الرضيع نفسه، دون أن يكون هناك من يستجيب لصوته والأصوات التي تظهر في هذه المناغاة تكون عشوائية وغير مترابطة.

ويتعلم الأطفال في مناغاتهم المقاطع الصوتية التي تشكل الأساس المتين للمهارة اللغوية، وترتبط المناغاة بالنضج العضوي مؤكدة بذلك صفة عموميتها لكل أفراد الجنس البشري، ويساعد احتكاك الطفل بالراشدين من حوله على إجادة تعلم اللغة، والتخلص من الأصوات الزائدة، ويمكن القول إن المناغاة سبيل الطفل لتعلم لغة الوالدين.

هذا ويبدأ النطق عند الطفل بنطق الأحرف الحلقية (آآ)، لأن الهواء يمر من تجويف الفم دون أي عقبة، ثم تظهر حروف الشفة (م، م، ب، ب)، ثم يجمع بين الحروف الحلقية وحروف الشفة (ماما- بابا)، وبعدها تظهر الأحرف السنية (د- ت)، ثم الحروف الأنفية (ن)، فالحروف الحلقية الساكنة مثل (ك، ق، ع)، يلي ذلك مرحلة المعاني التي ترتبط فيها الحروف بالكلمات بمعاني محددة، فكلمة (ماما) تعني الأم وكلمة (بابا) تعني الأب. ويمكن القول إن المناغاة هي الطريق لتعلم اللغة، إذ يستعذب الطفل إصدار الأصوات وأدواتها، ويحاكي بها ما يصل إليه من أصوات وكلمات الآخرين، والمناغاة تضع حجر الأساس لتوليد الأصوات اللغوية التواصلية.

ج- التقليد الصوتي لكلام الراشد: تبدأ هذه المرحلة مع بداية الشهر العاشر، عندما يبدأ الطفل بتمييز كلمات الراشد والاستجابة لها، إذ يفهم بعض الأطفال بعض الكلمات مثل (نعم، لا)، وتكون استجابة الطفل في هذه المرحلة لكامل الموقف وليس لمجرد الكلمة، ويتمكن الأطفال في نهاية السنة الأولى من تمييز الأصوات الأساسية في لغة الوالدين ومحاكاتها (تقليدها).

2) المرحلة الثانية: مرحلة الكلمة الأولى:

من المعروف أن أول نطق لغوي للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة وليس عن طريق الجمل، وهذا ما اجمعت عليه البحوث التي أشارت إلى أن الطفل يكون قادراً على نطق الكلمة الأولى فيما بين السنة والنصف تقريباً، وأن الطفل المتوسط يبدأ باستخدام كلمات مفردة في حوالي السنة، وتزداد مفرداته بمعدل خمسين (50) كلمة في السنة الثانية، في حين تبدأ عند الطفل الموهوب في الشهر الحادي عشر، وعند ضعيف العقل في الشهر التاسع والثلاثون

(الأشول، 2003)، وعلى الرغم من قيام علاقة إيجابية ما بين بداية الكلام والنمو العقلي إلا أنَّ هذه العلاقة أبعد ما تكون عن الكمال، ذلك أن معظم الأطفال الأذكىاء قد يتأخرون في كلامهم (مخول، 1998). ولا يتمكن الطفل من الوصول إلى مرحلة الكلام قبل أن يتكون لديه وبوضوح مفهوم دوام الأشياء، الذي يظهر بعمر السنة والنصف، ففكرة دوام الأشياء تعطي الطفل القدرة على تكوين معنى أو دلالة للأصوات التي يستمع إليها، والذي يعتبر ضرورياً لظهور المرحلة الكلامية.

أما عن دلالة الكلمات، فإن الطفل يبدأ بنطق الألفاظ التي تعبر عن اهتماماتهم المباشرة كالتي تشبع حاجاته الأولية من طعام وشراب ولعب، وما يجذب انتباهه واهتمامه كالأشياء التي تقع في محيطه الإدراكي (بيئته) ولا سيما القابلة للحركة (قط، كلب)، زجاجة الحليب، الكرة، في حين لا وجود للكلمات الساكنة في مفردات الطفل الأولى مثل: (حائط، بيت، أسماء الألوان، الأحجام وغيرها).

3) المرحلة الثالثة: مرحلة الجملة الأولى (الكلمة الجملة):

في نهاية السنة الأولى يظهر لدى الطفل القدرة على التعبير عن جملة بكلمة واحدة، وهي ما تسمى بـ "الكلمة الجملة" وليس الكلام المبدئي سوى مظهر واحد من مجمل محاولة الطفل الكلامية للاتصال بالآخرين، فمثلاً إذ نطق الطفل كلمة "مجد"، فإنه قد يعني (أريد أن أخرج مع مجد)، أو (مجد أخذني لعبتي) أو (مجد ضربني)، وعندما يقول كلمة "بابا" فقد يعني (هذا بابا)، أو (بابا أغلق الباب) أو (هل هذا بابا) وهكذا، وهنا تفهم الأم ما يريد الطفل التعبير عنه من السياق الذي تظهر فيه الكلمة، فالأم تعرف وبكل بساطة أن ابنها عندما ينظر إلى حذاء والده على الأرض وقول بابا، فهو يقصد القول "هذا حذاء بابا"، كما تفهم الأم ما يريد الطفل قوله من خلال نبرة الصوت، فعندما يقول بابا بنبرة عالية نسبياً في حال غياب الأب، فإن الأم ستترجم قوله (أين بابا).

ويمكن القول إن السياق الذي تظهر فيه الكلمة الأولى ونبرة الصوت يساعدان الطفل على التعبير عما يريد باستخدام كلمة واحدة، ويساعد الآخرين على فهم ما يريد بكلمة واحدة أيضاً.

وفي السنة الثانية من عمر الطفل وفي النصف الأخير منها على وجه التحديد، يتحرك الطفل إلى مرحلة الكلمتين، إذ يجمع كلمتين في جملة واحدة، تعكس مستوى جديد من التمييز اللغوي، غير أن استخدام الطفل لكلمتين يختلف جوهرياً عن استخدام الراشد لنفس التركيب، ويمكن تسمية كلام الطفل في هذه المرحلة "بالكلام البرقي" لأن الطفل يهمل أدوات الربط والأفعال المساعدة وأحرف الجر (مخول، 1998)، وهنا يستطيع الراشد فهم كلام الطفل "البرقي" إن هم استفادوا من دلالات أخرى وذلك بإعادة صياغتها، ومن أمثلة الكلام البرقي:

جدول (3) يبين بعض الكلام البرقي لأطفال المرحلة المبكرة للنمو

الأم	الولد
بابا أخذني مشوار بالسيارة	بابا سيارة
ماما سمعتك تقول بيض	ماما بيض
ماما ستأكل خبزاً	ماما خبزة
هو جلس على الجدار	جلس جدار
هذا كتاب ماما	كتاب ماما

وببلوغ الأطفال عامهم الثالث، فإن معظمهم يكونون قد استعملوا عدداً من الجمل السهلة التي يصل طولها إلى خمس أو ست كلمات، وفي سن الرابعة يكون نظام الأصوات عند الطفل قد قارب نظام الأصوات عند الراشد، وفي سن الخامسة والسادسة يكون نضج اللغة قد اكتمل فيما يخص الشكل والتركيب والتعبير بجمل صحيحة تامة، كما تكون الجمل متنوعة تتضمن حتى الجمل الشرطية والغرضية، واستعمال الألفاظ يكون أكثر دقة من ذي قبل. (سمارة وآخرون، 1999)، هذا ويسهم في نمو اللغة المبكرة مجموعة من الحوادث هي:

(4) النضج والنمو: "نمو جهاز التدقيق" الذي يمكن الأطفال من صوغ الأصوات على نحو صحيح.

(5) نمو ادراك الطفل الذي يستطيع بوساطته الطفل من بناء مفاهيم حول نفسه والعالم.

(6) اكتشاف التمثيل وواقعه: فالكلمات ترمز إلى مظاهر من تجارب الطفل ومفاهيمه

(7) أخيراً الصوغ المتقدم لمفاهيم اللغة والجهد الدائم لربط المفاهيم اللغوية بتلك المشتقة عن الذات والعالم (مخول، 1998).

ويمكن القول إن الطفل يبدأ فهم اللغة في الوقت نفسه الذي يكتشف فيه ذاته والعالم، ويعمل على محاولة ربط اللغة والفكر في الوقت نفسه الذي يحاول فيه التحقق من كل منهما على حدى.

-نظريات تفسير اكتساب اللغة في مرحلة المهد من الولادة وحتى العامين:

اهتم العلماء في محاولة تفسير اكتساب اللغة وتكونها لدى الأطفال، سنحاول توضيح ذلك من خلال وجهات النظر الآتية:

1- نظرية التعلم:

تعد نظرية التعلم التي وضعها سكنر أن اللغة مثلها مثل أي سلوك آخر، هي نتاج لعملية تدعيم إجرائي، والأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التدعيم الإيجابي من قبل الكبار، ويرافق ذلك التدعيم ما يصدر من الأطفال من مقاطع أو ألفاظ لغوية في بداية نطقهم للحروف وتكوين مقاطع منها (اللعب الكلامي). وبهذه الطريقة لا يكتسب الأطفال المفردات فحسب، بل إنه يُكون مفهوماً عن التركيبات اللغوية الصحيحة من ناحية قواعد التركيب اللغوي.

2- النظرية اللغوية:

يعتقد تشومسكي Chimsky بأولية البيئة اللغوية وأن القدرة اللغوية تسبق الفهم الإدراكي (مخول، 1998)، فهو يرى أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، وهو بذلك يفسر اكتساب اللغة على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، فالأطفال برأيهم يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوية التي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، وأن هناك عموميات في التركيب اللغوية تشترك فيها جميع التركيب اللغوية، كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف، وأنه من خلال هذه العموميات تتشكل التركيب السابقة الذكر، وهي أولية أي أن الطفل لا يتعلمها، بل تمثل لدى الطفل قدرة أولية فطرية على تحليل الجمل التي يسمعاها ثم تكوين جمل لم يسمعاها مطلقاً من قبل.

3- النظرية المعرفية:

تعود هذه النظرية إلى بياجيه الذي يؤكد على الاكتسابية البيئية اللغوية، وذلك في محاولة لترميز المعاني غير اللغوية، وتقوم نظرية بياجيه في تفسير اكتساب اللغة على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة، ويعارض بياجيه فكرة تشومسكي التي تقول بوجود نماذج موروثية لتعلم اللغة، كما يعارض فكرة نظرية التعلم التي تقوم على التقليد والمحاكاة،

ويرى أن اكتساب اللغة ليس عملية اشراطية (تدعيم)، بقدر ما هي وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، ويفرق بين الأداء والكفاءة، ويرى بياجيه أن الطفل يكتسب التسمية المبكرة للأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناءً على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناءً على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية، وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى أي "المرحلة الحسية الحركية"

4-5-3- التعلم:

يشير التعلم بالمعنى العام إلى تعديل في السلوك أو تغييره نتيجة للخبرة والمران وليس نتيجة للنضج أو النمو، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فلا يمكن النظر إلى التعلم بأنه مستقل على نحو كلي عن النضج والنمو وذلك لأن ظاهرتي التعلم والنضج تقودان دوماً إلى تغيير في السلوك أو تعديل له في مستويات العمر كلها، فالتعلم يحدث خلال زمن قصير نسبياً إلا أن النضج تطول فترة عطاؤه، كما أن نوع التعلم الذي يستطيع الطفل تحقيقه يعتمد أو يتوقف على النمو والنضج، مع العلم أن التعلم في أي حال من أحواله يكون الحويلة الكلية في الخبرة والمران.

هذا ويؤكد علم النفس الفسيولوجي على وحدة النمو والتعلم وما بينهما من تأثير متبادل، ويشيرون إلى الدور المهم للتعلم في عملية النمو نفسها، إذ يرى فيجوتسكي Vygotsky أن التعلم ينبغي ألا يسير في ركاب النمو، بل ينبغي أن يقود النمو ورائه ويمثل التعلم بالمعنى العام، بمعنى أن فيجوتسكي يعد التعلم اكتساباً للتجربة الاجتماعية- التاريخية، كما أنه القوى الدافعة للنمو ومحرضه الأساس.

ويعتبر **الاشراط الكلاسيكي** أبسط صيغ التعلم المعروفة، الذي يقوم على مجموعة عناصر هي (المثير الطبيعي-الاستجابة الطبيعية-المثير الشرطي-الاستجابة الشرطية)، وكان تساؤل العلماء حول ما إذا كان بإمكان الأطفال الرضع التعلم عن طريق الاشارات الكلاسيكي، وفي هذا الصدد يشير العالم ليبست Lipest أن الأطفال الرضع يمكن أن يتعلموا بالاشراط الكلاسيكي أثناء أشهر حياتهم الأولى، ففي إحدى دراساته على أطفال لم يتجاوزوا أيام معدودة من عمرهم توصل إلى أن أولئك الأطفال تمكنوا من التعلم بالاشراط من خلال استجارت المص بنغمة موسيقية معينة (الأشول، 2003)، هذا ويعتقد علماء النفس بقيام تلاحق في أنماط الحس التي تسلم نفسها للاشارات التقليدية، رتبها كازاتكين على نحو تنازلي تبعاً لخضوعها للاشارات التقليدية على النحو الآتي: المثيرات المحركة للجسم، فالمؤثرة في السمع، فاللمس، فالشم فالذوق، فالبصر، هذا التلاحق المقترح يعكس العلاقة بين النمو والتعلم، فالنمو يحدد البنى أي النظام، أما التعلم فيحدد المحتوى أي الاستجابة المنعكسة.

ويشكل **الاشراط الإجرائي** الصيغة الأساسية الثانية للتعلم، إذ أن أكثر سلوك الأطفال عفوي لأننا نجهل أي مثير طبيعي ولده، وبعض سلوكيات الأطفال يطلق عليها اسم السلوك الواسيلي، بمعنى أنه يخدم غرضاً ما، فالطفل يصرخ لجذب انتباه الوالدين، ولا تبقى الاستجابة الجرائية التي تحدث على نحو تلقائي إلا إذا عززت، وهنا فإن صراخ الطفل وحضر أهله إليه، فإن الطفل سيكرر صراخه في كل مرة يرغب في إحضار أهله إليه، في المقابل سيتوقف عن الصراخ إن هو فشل في جذب انتباه أهله إليه في المرات القادمة.

4-5-4- حل المشكلات:

تعتبر حل المشكلات إحدى صيغ التعلم التي يحاول فيها الفرد التغلب على ما يواجهه من مشكلات، وعادةً ما يستخدم الفرد عدداً من الأساليب لحل تلك المشكلات، التي من بينها أسلوب "المحاولة والخطأ"، الذي يتضح على نحو جلي في محاولتنا إصلاح جهاز ما لا نعرف عنه شيئاً، أو لا نفهم تركيبته، مثاله محاولتنا المتكررة لإصلاح مذياع أو سماعة هاتف، ونجد أن حل المشكلة بضرب من التبصر المفاجئ أو بما يسمى بخبر "أها"، فإن عدم امتلاكنا لمفك مسامير لولبية ترانا فجأة نقرر أنه بإمكاننا استخدام قطعة نقدية لحل المشكلة، عدا عن ذلك يمكن لحل المشكلات أن يكون على نحو أكثر منهجية يتمثل بصوغ مستمر للفرضيات ومحاولة اختبار تلك

الفرضيات، الأمر الذي يؤكد أن حل المشكلات هو الصيغة الأرقى والأعقد للتعلم وعلى نحو خاص إذا قورنت هذه الصيغة بالتعلم الإشرافي.

هذا ولدى الأطفال الصغار تصور بدائي لحل المشكلات، إلا أننا نشهد ضرباً من صيغ المحاولة والخطأ أو التبصر أو الاختبار المنهجي للفرضيات، فقد عمد بابوسك إلى تصميم يفرض على الطفل تعلم إدارة رأسه يمناً أو يساراً للحصول على الحليب من اليمين، وينعكس الاشراف بعد أن يتعلم الأطفال إتيان الاستجابة الصحيحة، لقد ولد قلب الاشراف مشكلة على الرضع تفرض عليهم حلها، وقد لاحظ بابوسك أن الأساليب التي استخدمها الأطفال الرضع في إدارة رؤوسهم كانت متنوعة وهي:

- 1) كان يتوقع أن يأتي الحليب من الجهة الأولى نفسها.
- 2) كان يتوقع أن يأتي الحليب من الجهة التي تدفق منها الحليب على نحو أكثر.
- 3) كان يتوقع أن يأتي الحليب من كلا الجانبين بالتتابع.
- 4) قام الحل بالالتفات دوماً لجانب واحد، وبتصحيح الإجابة فوراً إن لم يأتي الحليب من ذلك الجانب. (الأشول، 2003).

وهنا توصل بابوسك إلى أن الأطفال لم يستخدموا الأساليب المنهجية، فقد كان سلوك البعض عشوائياً أو فوضوياً، الأمر الذي يؤكد قيام فروق فردية بين الأطفال في سن مبكرة، إذ بدأ البعض من الأطفال بعمر الثلاثة أشهر أساليب منهجية بسيطة لحل مشكلة في موقف تعليمي بسيط، في حين أن الأسلوب المنهجي لحل المشكلات المعقدة فإنه يتأخر حتى سن متأخرة، الأمر الذي يؤكد على التفاعل بين النمو والتعلم.

وعليه يمكن القول أن حل المشكلات وفق أساليب منهجية لا يحدث أو يتم إلا كلما تقدم الأطفال في العمر الذي يعكس مستوى نمائي متطور ناضج على نحو أكبر مما هو موجود لدى الأطفال الأصغر عمراً.

4-5-6- المنطق "التفكير":

يعد المنطق، أو التفكير بمعنى ما أحد صيغ التعلم، لأنه يتيح لنا استخلاص معلومات جديدة من المعلومات المتوافرة باستخدام القواعد الأساسية له.

فمعرفة بأن كل الثمار حلوة وأن ذلك الشيء المكور ثمرة نستطيع تأكيد حلاوتها، نسمي هذا النوع من التفكير الذي ينتقل بنا من العام إلى الخاص "بالتفكير الاستنتاجي" أما إن نحن تنوقنا عدداً من الثمار واستنتجنا أن الثمار حلوة المذاق، فنكون قد استخدمنا التفكير الاستقرائي وانتقلنا من الخاص إلى العام.

والواقع أن الأطفال محدودو القدرة على التفكير على نحو منطقي، غير أن نمو تلك الظاهرة يكشف قدرة أخرى ويوفر معلومات هامة حول نمو التفكير المنطقي لدى الأطفال على نحو عام.

هذا ويعتمد فهمنا لنمو تفكير الطفل على العمل الضخم الذي قام به بياجيه على أطفاله الثلاثة خلال العامين الأولين من العمر، من الأعمال التقليدية في علم نفس النمو.

فقد انطلق بياجيه من مسلمة مؤداها أن الذكاء البشري، وخاصة التفكير المنطقي منه، ينشأ من تجربة الطفل الأولى في التناسق الحسي الحركي، ويصف بياجيه كلاً من قدرة الطفل وقصوره إزاء العالم، ويطلق بياجيه على الفترة الممتدة بين العام ونصف العام والعامين من عمر الطفل اسم مرحلة النمو الحسي الحركي التي تكون عرضة للتحويل من الفعل المنعكس إلى التفكير الحق،

فهو يرى أن في مقدور طفل هذه المرحلة أن يفكر إن هو استطاع أداء التجارب العقلية، بمعنى أن تمكن الطفل من أداء أفعال نموذجية على مدى محدود، وقد قسم بياجيه هذه المرحلة إلى ست أطوار تعكس تحول قدرة الطفل على التفكير السليم

ويمكننا القول: إن الأطفال في هذه المرحلة يستخدمون القدرات الحسية الحركية لاكتشاف وفهم بيئتهم المحيطة بهم، فعند الولادة يستخدمون الانعكاسات الفطرية الموجودة لديهم، للتعامل مع العالم الخارجي، وفي نهاية هذه المرحلة تنمو لديهم القدرة على تنسيق العمليات الحس حركية المعقدة.

4-5-7- المفاهيم الأساسية لطفل المهد من (الولادة وحتى العامين):

بينت ملاحظات بياجيه عجز الأطفال الرضع عن التمييز بين ذواتهم والعالم الخارجي، فمن وجهة نظر الرضع، لا فرق بين اختفاء وجه الأم عندما تقوم بإبعاد وجهها عنه، وبين الاختفاء الناجم عن إدارة رأسه هو،

وخلال الشهرين الأوليين من عمر الطفل يتوقف الطفل عن النظر إلى شيء ابتعد عنه ويبدأ بالتطلع إلى شيء آخر، فقد لاحظ وولف Walf أنه عندما يقوم الطفل بالتطلع إلى وجه الراشد، فإن الطفل يصرخ في حال اختفاء وجه الراشد دون أن يعاود النظر إليه عندما يظهر مرة أخرى، والصراخ في هذه الحالة يشير أو يدل على أن شيئاً لذيذاً ولى ولن يعود.

إن لدى طفل الفترة الأولى من المرحلة الحسية الحركية فكرة فجّة عن السببية والزمان والمكان، فالسببية ليست أكثر من وعي لتلاحق التغيير في حالة قائمة، وأما المكان فيقتصر على وعي الجسم والمحيط المباشر في الطفل، كما أن لدى الطفل في مرحلة الفعل الدائري الأولى توقعات بليدة، فتراه خلال الشهر الثالث من عمره يحرق في المكان الذي اختفى فيه الشيء أملاً برجوعه مرة أخرى، دون أن يعتمد للبحث عنه، ودون أن يكون لدينا أي دليل بأن الطفل يفهم بأن الشيء يقوم بمعزل عن الفعل القائم، فعند سقوط اللهاية من فم الطفل نراه يستمر في المص كما لو أنه ينتظر رجوعها دون السعي للبحث عنها، ويوسع التوقع البليد إحساس الطفل بالسببية إلى حد ما، إذ نجده يبدأ بعزل الشيء عن الفعل، وعلى نحو مماثل يبدأ الطفل بفهم المكان على نحو أفضل عما كان سابقاً، فيميز تخطيطات يختلف بعضها عن بعض في إطار جسمه، ويتضح مفهوم الزمان الذي يظهر بتوقع الطفل لحدوث الشيء مرة أخرى، مع ملاحظة أن أفعال الطفل هي السبيل لدينا لاستنتاج مفاهيم الطفل للزمان والمكان.

وفي مرحلة الفعل الدائري الثانوي يبدأ الطفل بإسقاط شيء ما، ويعمل على البحث عنه في مكان سقوطه، وهذا يحدث على نحو متعمد من الطفل نفسه، (يرمي كرتة الصغيرة ويبحث عنها)، وإن قمت بإخفاء لعبة عنه بغطاء سحب الغطاء عنها، أما إن قمت بإخفاء اللعبة على نحو تام فالطفل هنا لن يبحث عنها.

وفي هذه المرحلة يتمكن الطفل من أن يقيم تمييزاً دقيقاً بين الشيء والفعل، وأن يفهم بأن شمة ترابط بين فعله والشيء المتأثر من هذا الفعل، وتصبح العلاقات المكانية أكثر ظهوراً وتحديدًا، فوصول الطفل إلى شيء مغطى بشكل جزئي يسهم في إدراك الطفل لمفهوم (فوق / تحت)، كما أن مراقبة جسم يسقط تسهم أيضاً في تكوين المفهومين السابقين.

أما الزمن والفواصل الزمنية، فإن الطفل يبدأ بفهمها عندما يقذف شيء ما، ويتوقع سماع صوته، أو يعاين النتائج المباشرة لسقوط ذاك الشيء، (فعندما يبدأ الطفل بقذف شيء ما وينتظر أو يتوقع سماع صوته بعد برهة من الزمن، عندها يبدأ الطفل بفهم الزمن والفواصل الزمنية).

وفي نهاية السنة الأولى يبدأ الطفل بالبحث عن أشياء أخفيت عنه على نحو تام، فقد حاول ابن بياجيه العثور على حلوى خبأها والده عنه في قبضة يده، بأن عمد إلى حل قبضة يد والده وأخذ الحلوى منها، ولكن عندما عمد الباحث إلى إخفاء الحلوى داخل قبضته، ووضع قبضة يده داخل قبضته، فلم يتمكن الطفل هنا من العثور على الحلوى، واستمر يبحث عنها في قبضة يد والده، ويعود ذلك إلى عجز الطفل عن التعامل مع الوضع المزدوج، صحيح أن الطفل بدأ يفهم أن الأشياء يمكن أن توجد دون أن تُرى (تُشاهد)، إلا أن تجربته كانت من المحدودية المكانية التي جعلته عاجزاً عن فهم أن الحلوى يمكن أن تكون خارج مرمى ناظريه وفي أي مكان.

وخلال هذه المرحلة أيضاً تتحسن مفاهيم الطفل عن المكان والزمان والسببية معاً، وعلى نحو متكامل، إذ يدفع الفعل الموجه من الطفل نحو الأشياء أثناء استخدامه لها في سبيل تحقيق غاياته، ومع تزايد قدرة الطفل على التعرف على الأمكنة والمساحات يزداد فهمه للمكان على نحو أكبر، ويتضح مفهوم الزمان نتيجة لزيادة قدرة الطفل على التمييز بين الفواصل الزمنية اللازمة لمختلف الأعمال والحوادث.

ففي النصف الثاني من السنة الثانية، يبدأ الطفل بالبحث عن أشياء خبئت على نحو تام (وضع قطعة حلوى تحت قبعة على نحو تام بعد وضعها بقبضة اليد)، وهذه الواقعة تشير إلى نهاية المرحلة الحسية الحركية، فهو لأن يفهم أن للأشياء دوامها التي تتخطى تجربته المباشرة، وأن الأشياء لا ترتبط بأمكنة معينة، هذا بالإضافة إلى أن مفهومه عن ذاته وعن العالم الخارجي يكونان مستقلان تماماً.

هذا ويمكن الطفل من التعرف على التلاحق السببي بمعزل عن تلك التلاحقات التي كانت تستغرقه سابقاً، كما يزداد المكان انعزالاً عن الفعل، فهو الآن يرى الأشياء، وكذلك نفسه، كائنات في أمكنة متباينة، وأنه هو نفسه معزول عنها. وينطبق هذا على مفهوم الزمان، فالطفل يفهم أنه يمكن للتلاحقات الزمنية أن تحدث معزلاً عن أفعال الطفل ذاتها، الأمر الذي يُمكن الطفل من إدراك أن الزمان يتصف بالموضوعية وليس شخصي.

ويمكن القول: إن الطفل يرى نفسه في البداية كمركز للكون، فكل شيء يقاس في إطاره وإطار فعله الخاص، وفي نهاية السنة الثانية يرى الطفل ذاته مجرد جزء من هذا الكون، له أشياءه الخاصة المستقلة وله مكانه وزمانه وسببته، وعند هذه اللحظة يكون الطفل جاهزاً لتوسيع توقعاته عن الأشخاص الآخرين على نحو فردي متمايز كلياً.

4-6- نمو الشخصية الاجتماعية في مرحلة المهد من (الولادة وحتى العامين):

تشكل الشخصية مجموعة أفكار الفرد وأفعاله ومشاعره التي تعتبر مميزاً خاصاً له، فبمقتضاها يتحدد أسلوب الفرد الخاص في تكيفه مع المحيط الخارجي، هذا ويبدأ البعد الاجتماعي للشخصية منذ الرضاعة، بالوقت الذي يبدأ فيه الطفل بتشكيل أساليبه الاعتيادية في التواصل، أو التعامل مع الآخرين، وكذلك أنماط تفكيره ومشاعره الخاصة حول نفسه والآخرين، وتبدو جوانب شخصية الطفل في السلوك التعبيري الذي يعكس نمو الشخصية الاجتماعية بكثير من السبل، ويخضع السلوك التعبيري لمبدأي التميز والتكامل، فخلال الأشهر الأولى من عمر الطفل يميز الطفل عدداً من ضروب السلوك التفريقي الذي يوجهه نحو العالم، ويعبر عن حاجاته واهتماماته، وبلوغ الطفل عامه الثاني تقريباً تتكامل الأنماط الخاصة بالتعبير في اتجاهات اجتماعية مميزة للطفل، فما هي الطريقة التي يتضح من خلالها النمو الاجتماعي لأطفال هذه المرحلة؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الصفحات الآتية:

4-6-1- التعرف على السلوك وتوجيهه:

أثناء الاحتكاك الاجتماعي للرضع مع الآخرين من حولهم يعمدون إلى استخدام خمسة من ضروب السلوك المؤثرة والموجهة، وهي: (الصراخ، التحديق، الابتسام، المناغاة، والتقليد)، وكل

سلوك من هذه السلوكيات يتخذ نسقه الطبيعي الخاص، كما يتأثر بالتجربة فيتحول عن الأشياء والناس باتجاه اناس معينين، وفيما يلي توضيح لهذه السلوكيات:

1- الصراخ:

الصراخ أول أثر يلقيه الرضيع في محيطه، كما أنه السبيل الرئيس لتعبير عن حاجاته، ويختلف الصراخ عن باقي السلوكيات الاجتماعية الأخرى لأنه محزن يقوم فيه الطفل في نفسه، في حين أن الأنواع الأخرى كالتحديق والابتسام والتقليد فهي مفرحة ويشارك فيها الآخرين الرضع.

ففي بواكير حياة الأطفال الرضع فإنهم يكون إما بسبب الجوع، أو بسبب الألم، ولكل منها نوعه الخاص من الصراخ، إذ يرتبط الصراخ المتناغم الذي يتشكل على نحو تدريجي بالجوع، في حين يرتبط الصراخ الحاد المتنافر بالإحساس بالألم.

وخلال السنة الأولى يستخدم الأطفال الصراخ كوسيلة للاتصال بالآخرين، فقد لاحظ كلاً من بل واينزورث أن الأطفال دون الشهر الثالث يصرخون أكثر عندما يكونون وحدهم وعلى نحو أقل عندما تكون أمهاتهم على مرأى منهم، في حين أن الأطفال ما بين الشهرين التاسع والثاني عشر، يزداد معدل صراخهم عندما تكون أمهاتهم على مرأى منهم ولكنهم لا يستطيعون الوصول إليها، وهنا تتقلب وظيفة الصراخ في نهاية السنة الأولى لأنه وسيلة لتعبير عن حاجاته إلى شكل من أشكال الاتصال الاجتماعي بالآخرين، كما لاحظ الباحثان أيضاً أن صراخ الطفل في نهاية السنة الأولى ينخفض إلى نصفه فيما يخص الكم، وهذا يؤكد تحول الصراخ إلى الوظيفة الاجتماعية.

2- التحديق:

يعتبر التحديق أول سلوك اجتماعي يستخدمه الرضع في سبيل توجيه نفسه نحو العالم الخارجي وتلقي المعلومات عنه، ففي إحدى وجهات النظر أشارت إلى أن الطفل يدرك العالم كتشويش مبهم، إلا أن البحوث العلمية أكدت أن الأطفال الرضع يمتلكون عند ولادتهم عدداً من القدرات البصرية المتطورة، كالقدرة على التركيز على الأشياء بأعينهم والقدرة على تمييز الفروق بين الأشياء في الحجم والشكل، وتفضيل المركب على البسيط وغيرها من القدرات، التي تمكن الطفل الرضيع من التوجه نحو الناس والعالم، ونلاحظ أن ابن الشهر الرابع يفضل النظر إلى

الوجوه المألوفة ولا سيما وجه الأم، وفي اللحظة التي يبدأ فيها الرضيع التحديق المحدد في وجه الراشد (عينه على نحو خاص)، تظهر علاقات ادراكية جديدة، فمبادلة الأم التحديق لطفلها الرضيع تؤدي إلى تغذية مشاعرها وتقوي عواطفها وتسخن علاقتها برضيعها وعنايتها به

ويعطي التحديق فرصة للطفل في ممارسة سيطرته على الآخر، كما أنه يسهم في تقوية الروابط الاجتماعية بين الطفل والآخر، الذي يظهر في صور مختلفة، هذه الصور إما أن تعمل على تقوية العلاقة أو احباطها.

3- الابتسام:

يمر الابتسام بمراحل نمائية متميزة هي: (الارتكاسية والعشوائية والاجتماعية)، فمنذ لحظة ولادة الطفل نلاحظ عليه قيامه بالابتسام لمختلف الحالات الداخلية، إذ يمكن لصوت مرتفع (خاصة صوت الأم) أن يثير الطفل محدثاً لديه سلوك الابتسام، إلا أن هذا السلوك يبقى رجراجاً يفنقر للصيغة والحرارة اللازمة للفعل الاجتماعي (السلوك الاجتماعي)، ومع نهاية الشهر الأول تتغير ابتسامة الرضيع على نحو جذري، إذ تتسع ابتسامته وتدوم لفترة زمنية أطول وتتشكل التعبيرات الاجتماعية التي تضيء العينين، هذه الابتسامة هي استجابة لأشياء حية ووجوه متحركة مرافقة للصوت البشري، وفي الوقت الذي يبدأ فيه الرضيع تمييز الوجوه البشرية التي ينظر إليها ويتبادل التحديق فيها، تظهر الابتسامة الاجتماعية الدافئة، ومع ذلك تبقى الابتسامة الاجتماعية المبكرة عشوائية لا انتقائية، وعند الشهر الخامس أو السادس يطلق الأطفال الرضع ابتسامتهم الاجتماعية المنتقاة، إذ يبدأ الأطفال بالابتسام للوجوه المألوفة وليس للغرباء، الذي يترافق بنفهم منهم والابتعاد عنهم.

4- المناغاة:

تتطور المناغاة عبر مراحل متعددة تشق الطريق إلى النمو اللغوي وتشمل على:

- 1) الغرغرة (الخرير): إذ يطلق الرضيع خلال الشهر الرابع أو الخامس مقاطع صوتية صافية ومتميزة.
- 2) الأصوات الصافية: ويطلقها الرضيع قريباً من الشهر السادس.

3) أصوات تكرارية: إذ يكرر الرضع ما يسمعه من أصوات الآخرين وذلك في الشهر التاسع من عمره. وتقدم المناغاة بصرف النظر عما تعنيه لنمو اللغوي، نمطاً مهماً من التقليد يعكس اهتمامات الرضع الاجتماعية الواسعة.

5- التقليد:

يعد التقليد السبيل الأكبر الذي يساعد الرضع على النمو والتحول إلى راشدين. فمع بداية المناغاة يبدأ سلوك التقليد الذي يمتد ليشمل تقليد حركات الآخرين، التي تسهم بتحول تفاعل الأهل مع الطفل من مجرد كائن ينظر لهم ويبتسم إليهم، إلى كائن يحدثهم من خلال أصواتهم، كما ويدفع ميل الرضع إلى تقليد ما يرون أو يسمعون إلى العديد من أنماط التفاعل اللغوي مع الوالدين، فإن قام الراشد برفع يديه للأعلى وقول (كبير كبير)، عمد الطفل إلى تقليد حركة يديه والصياح (بير بير).

ويمكن القول إن التقليد تعبير واضح عن الاهتمامات الاجتماعية، وإن سلوك التقليد ليس عشوائياً كما في الابتسام، بل إنه ومنذ اللحظة الأولى يكون تقليداً لأناس مألوفين يختارهم الرضيع عندما ينشأ لديه تعلق متميز وفريد فيهم، هذا التقليد يؤدي إلى ضروب من التفاعل التبادلي الذي يعزز سلوك التعلق والتقليد.

4-6-2- العوامل المؤثرة في السلوك:

عُدت كل من سلوكيات التحديق والابتسام والمناغاة والتقليد، حوادث تحدث على نحو طبيعي أثناء عملية النمو، وهذا ما جعل عدد من الباحثين ينظرون إليها على أنها ظواهر تأثير وتوجيه غريزية تسهم في الحفاظ على النوع، ومن هؤلاء بولبي الذي اعتقد أن لدى الإنسان كما الحيوان رصيذاً من السلوك الفطري يسهم وبعمر مبكر في المحافظة على حياتهم وفي تعلمهم أساليب الدفاع عنها، والإبقاء عليها، كما أن للسلوك التأثير والتوجيه لدى الرضع قيمة كبيرة في المحافظة على النوع تتبلور من خلال جذب انتباه الكبار لإطعامهم والاعتناء بهم، وإن لشمولية سلوك التأثير والتوجيه لدى كل أفراد النوع البشري، جعلت له وظيفة مهمة في حياة النوع، ففي دراسات تجريبية عدة أجريت على أطفال رضع بعمر الشهرين والسبعة أشهر، بينت أن إصدار الرضع للأصوات يزداد بتعزيزه بالابتسام والنقر تحت الذقن كما يزداد تكرار الرضع لابتسامتهم إن ردَّ الكبار على ابتسامتهم بمثيلتها.

كما أكدت نتائجهم ونتائج غيرهم من الدراسات أن الاستجابة العضوية والعاطفية تدفع الرضع للمبادرة الاجتماعية وتزيد من ميله لاكتشاف الواقع من حوله،

إن نتائج هذه الدراسات تقدم لنا أدلة كافية لحاجة الرضع للإثارة الاجتماعية لفائدتها في استحضار استجابة الرضع الاجتماعية، فالقليل من العناية، أو الابتسام أو التحدث بلغة ما مع الرضع كافية لجعل علاقاتهم بالآخرين انتقائية متميزة عن كافة العلاقات الأخرى، وما يدعم كلامنا هذا "وجود العديد من الأطفال الذين حرّموا على نحو طبيعي من الإثارة، إضافة إلى ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي أجريت على الحيوان، دليلاً كافياً لدعم صحة أقوالنا. (الأشول، 2003)

4-6-3- التعلق بالناس:

مع تحول سلوك الطفل الصغير إلى سلوك انتقائي توجيهي، يبدأ في تنمية تعلقه في الناس من حوله، وعلى نحو خاص الأشخاص المألوفين في حياتهم، هذا التعلق يأخذ صورتين الحب والاتكال على حدٍ سواء، الذي يظهر في سعي الطفل إلى التقرب ممن حولهم والاستجابة للحصول على انتباههم واستحسانهم، وفي الغضب في حال ابتعادهم عنهم.

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات حول سلوك التعلق لدى الأطفال الصغار، التي أكدت جميعها على أن سلوك التعلق لدى الرضع يظهر في الشهر السادس أو السابع، فخلال هذه الفترة يلاحظ لدى الرضيع تعلقه بشخص واحد يعتبر أكثر الأشخاص استجابة للرمزية الاجتماعية للرضيع (الأم على نحو خاص)، ومع حلول الشهر الثامن من عمر الطفل تتسع دائرة الأشخاص المتعلق بهم لتشمل الأسرة والأصدقاء، ويلعب الشخص الذي يربي عليه أول تعلق للرضيع دور عظيم في نمو شخصية الطفل بين الثمانية أشهر والسنتين، كما وتقتصر طبيعة التعلق بالآخر على تأمين العناية بالعضوية والاستجابة الاجتماعية وذلك قبل الشهر الثامن، أما بعد الشهر الثامن فتأخذ صورة الاتكال الوجداني الدائم الذي يبدو في ظاهرتي: (القلق من الغريب) و(قلق الفصم).

4-6-4- كيف يتكون سلوك التعلق؟

يمثل سلوك التعلق في تشكله، تشكل السلوك التعبيري، الذي يبدأ عندما يعتمد الوالدان إلى إثارة طفلها الرضيع وإبداء الاستجابة لإثارته على نحو فوري له، ولصراخه على نحو خاص، وفي حال تأخر الوالدين في إبداء تلك الاستجابة فإن علاقة الرضع بالوالدين تضعف وتتأخر.

ويتوقف تعلق الطفل بالراشدين على نوع الرعاية التي يقدمها الوالدين لطفلها الرضيع، إذ أن التفاعل الاجتماعي الحقيقي أهمية في تكوين تعلق الطفل بالوالدين تفوق أهمية الفترات الطويلة التقليدية التي يقضيها الوالدين مع أطفالهم الرضع.

الأمر الذي يؤكد أن نوعية الرعاية المقدمة للرضع وليس كمها، تشكل العامل الحاسم في تكوين سلوك التعلق لدى الرضع، كما يمكن لأكثر من فرد من أفراد الأسرة أن يساهم في رعاية الطفل دون أن تشكل أي أثر سلبي لنمو أو تشكل سلوك التعلق لدى الرضع.

-ظواهر القلق من الغريب:

يترافق سلوك التعلق لدى الأطفال الرضع في إثارات في القلق لوجود الغرباء في عالمهم، إذ نجد العديد من الأطفال ما بين الشهر الخامس والشهر الثامن يبكون تضامياً من اقتراب الغرباء منهم، الذي يأخذ شكل العبوس أو الصراخ ومن ثم الابتعاد، ويبلغ الخوف من الغريب ذروته في نهاية السنة الأولى، إذ يبدأ بالتناقص والتراجع بالوقت الذي لا يجد فيه الرضيع ما يثير خوفه، هذا ويعجز الآباء عن تقبل فكرة، أو ظاهرة خوف أطفالهم من الغرباء، مع العلم أن ظاهرة الخوف من الغريب ليست عامة، فبعض الأطفال يتخطون الخوف من الغريب بسرعة مذهلة.

-ظاهرة قلق الفصم:

بعد أن يتضح قلق الأطفال في وجود الغرباء حولهم، يظهرون ميل في الخوف في الابتعاد عن والديهم أو الأشخاص الذين سبق لهم أن تعلقوا بهم، وهذا ما يسمى بقلق الفصم، الذي يبلغ ذروته ما بين الأشهر الثالث عشر والثامن عشر، إذ يبدأ بالزوال هو الآخر، ويعبر الأطفال الرضع عن قلق الفصم بالإضافة إلى العبوس والصراخ، بالتعلق بالراشد، عندما يحاول ترك المكان والذي يترافق مع قدرة الطفل على الحركة والمشي في تلك السنة، ويمكن لضربي العلاقة

بين (الفصم - التعلق) أن نتمكن من معرفة ما إذا كان الطفل متعلقاً بشخص ما، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الطفل لدى ترك الراشد للمكان.

-النظريات التي فسرت أصول التعلق بالراشد:

كان لعلماء النفس الكثير من المحاولات لتفسير سلوك تعلق الرضيع بالراشدين، وبعد تلك المحاولات اتفقوا على شمولية سلوك التعلق (قلق الفصم) لدى الأطفال كافة في كافة المجتمعات، إلا أنهم اختلفوا في نظرتهم للأسباب التي تدفع إلى ذلك التعلق.

فقد أكد منظري التحليل النفسي ونظريات العلم، على انبعاث الاهتمامات الاجتماعية من الحاجات البيولوجية للفرد على نحو مباشر، فالطفل في رأي منظري التحليل النفسي يبدأ في الشعور في الحب نحو أمه لأنه يقرنها في تجربة الإطعام الملذة، أما منظري نظريات التعلم، فإنهم يعززون التعلق بالراشد بالاستناد إلى أن إرضاء الدافع الأولي من جانب الأم أثناء إطعامها لوليدها، تدفع الوليد للتعلق بها وتكوين دافعاً ثانوياً يتمثل في تقرب الطفل من الأم واتكاليته عليها، ويضيفون أيضاً، أن الاهتمام الاجتماعي المصاحب لحب الولد لأمه واتكاليته عليها يتعمم نحو الناس الآخرين.

أما منظري النظريات الحديثة فكان لهم تفسيرات مختلفة، إذ يعتقد بولبي أن التعلق بالآخر ينبعث من سلوك "التأثير والتوجيه" ومن الاهتمام الشخصي الذي يوليه الآخرون بالرضيع، كما يرى بولبي أن الاستجابات الاجتماعية من جانب الراشد هي التي تشكل السلوك التعبيري للناشئ في أنماط في التعلق التبادلي.

-القطام والفردية:

مع بدء مرحلة جاهزية الطفل لدخول المدرسة، تضعف أهمية تعلق الطفل بالأشخاص الذين يتعلق بهم، الذي يترافق مع دخول العديد من الأشخاص الآخرين عالم الطفل، فيزيدونه غنى بالاهتمامات الاجتماعية التي تسهم في مساعدة الطفل على تخطي ظاهرتي (القلق من الغريب) و(قلق الفصم).

فيكون أبناء السنة الثالثة أقل تأثراً بغياب الوالدين من أبناء السنة الثانية، في حين لا يبدي أبناء السنة الخامسة أي تأثير بغياب الوالدين أم أحدهما، ومع سيطرة الطفل على الظاهرتين السابقتين، يزداد ميله للانفصال عن الوالدين والانسياق نحو فرديته، يسمى هذا الميل بالقطام النفسي الذي يمهد السبيل لدى الطفل نحو نمو الذات واستقلاليتها.

-بدايات الفردية:

خلال السنة الأولى يبقى الأطفال الصغار في أي مكان تضعهم أمهاتهم فيه، وقد يسوء سلوك بعضهم من تعليمات أمهاتهم بملازمة المكان الذي وضعوا فيه، علماً أن هذا الاستياء أمر عارض ولا يرتبط بمشاعر الطفل نحو أمه.

إلا أن أمرين على درجة كبيرة من الأهمية يظهران خلال السنة الثانية، الأمر الأول: هو أن مهارة الأولاد في معالجة الأشياء وفي التجوال من مكان إلى آخر تزداد، ويبدأ الأطفال في الإحساس في أن سلوكهم يؤثر في الآخرين "أهلهم"، ومع ذلك فإن سلطة الوالدين تبقى هي المسيطرة، التي تتضح إذ تظهر في عقاب الوالدين للطفل على تمرده، إلا أن أطفال هذه المرحلة يعرفون كيف يتلاعبون بمشاعر والديهم، وهنا تعتبر مهارة الطفل ووعيه للتأثير بوالديه مؤشراً على انطلاقته نحو الاستقلالية، الذي يظهر في انتقام الطفل من الحرمان والسيطرة التي تليها الأم عليه، فيعتمد إلى معاقبتها على الفور الذي يظهر ببصقه للحليب من فمه، ورفضه الركون عن الحركة عندما تريد الباسه، وينفعل لدرجة تؤدي إلى تمزيق أعصاب أمه.

والأمر الثاني: هو اللغة التي تمكن الطفل من رفع صوته بالاحتجاج والاعلان عن حاجاته والتعبير عما يريد وما لا يريد، وهنا تخرج اللغة من مجرد وسيلة اتصال مفرحة بين الأم ووليدها، لتكون وسيلة للتعبير عن الصراع الدائر بين الأثنين معاً، مع العلم أن قوله "لا" لا تعني أن الطفل يرفض أمراً ما أو أنه يريد أمراً آخر، بل تكون الـ "لا" محاولة من الطفل لتأكيد ذاته كفرد متميز، وأن هذه المعارضة من قبل الطفل لوالديه ليست إلا الأداة الأساسية لإثبات هويته المستقلة ورعايتها، وعادةً ما نلاحظ رفض وتضايق الوالدين لسلبيه طفلها هذه، إلا أننا نجدهم في نفس الوقت يحترمان ذلك الجانب المميز للذات النامية ويرعاونه، وإن لم يفعل الطفل ذلك "يثور وينفعل"، فإن ذلك يعود إلى علاقة قوية بين الطفل وأمّه، التي تتمثل فيما يسمى "المريلة"، (وهي

ظاهرة تعبر عن تعلق الطفل بأربطة مريلة أمه، يفعل ما تريد أن يفعل ويمتنع عما تريد أن يمتنع)، مع العلم أن الطفل لا يتقدم لفصل نفسه عن أمه ولا يسعى لإقامة هويته المستقلة، والأمر المهم في هذه الظاهرة هو أن المريلة تعتبر ظاهرة طبيعية قبل السنة الثانية، أما إن هي تخطت السنة الثانية كانت دالة على نمو مرضي شاذ، لا يلبث أن يتكشف (يتضح) ملقياً آثاره المدمرة على الناشئ.

-استجابة الأم للفظام النفسي:

للأمهات على نحو عام استجابات مختلفة نحو نزعة الأطفال للفردية والرغبة في الاستقلالية، التي يكتسبها الأطفال مع براعم التفتح الذاتي المتمثل في التمرد والسلبية اللذين يحققان بنهايتهما استقلالية الأطفال، فإن تقبلت الأمهات وتكيفت لتلك التغيرات مع استمرار رعايتهن لأطفالهن بنفس النوعية والحب، ساهمن في مساعدة أطفالهن على أن يكونوا في المستقبل أشخاص مستقلين، وإن رفضن ولم يتكيفن مع تلك التغيرات سيكون المسبب الأول وراء اتكاليتهن الشخصية في المستقبل.

-اتجاهات الطفل نحو العالم:

خلال السنة الثانية يبدأ الأطفال بتكوين اتجاهات نحو عالمهم المحيط بهم، هذه الاتجاهات إما ايجابية وإما سلبية، وأول تلك الاتجاهات هي ما أشار إليها أريكسون والمتمثل بالإحساس بالثقة الذي ويرى أريكسون أن شدة الشعور في الثقة تتوقف على نوع الرعاية والعناية التي يتلقاها الطفل من والديه على نحو عام، وعلى موقف الوالدين من إرضاء حاجات طفلهم الأساسية بصورة خاصة، ولهذا يتوجب على الوالدين إشباع حاجات طفلهم الأساسية بما يمكنه من تكوين اتجاهات إيجابية عن العالم الذي يعيش فيه.

-أثر عناية الوالدين بالأطفال:

تأثير الأهل في شخصية أطفالهم يتحدد بفروق بين الأطفال تحل بهم قبل أن يولدوا، وتؤثر بالتالي بالطريقة التي سيعامل بها الوالدين الطفل فيما بعد.

إذ يختلف الأطفال فيما بينهم عند الولادة بمستوى النشاط، وعادات الأكل وحساسيتهم للإثارة، فنجد بعض الأطفال حاملين كسولين متقلبي المزاج، ونجد البعض الآخر لحوحين صاخبين يصعب إرضائهم، وإنَّ لهذه الفروق بين الأطفال آثار واضحة في تحديد شكل معاملة أهلهم لهم، فالأطفال الذين يكونون سهلو القياد، سريعو النضج، فريحون... الخ، يفرح أهلهم بهم ويعتنون بهم بقدر كبير من اللطف والعطف والوفاء والرغبة، أما الأطفال "المشاكسون"، المتخلفون النضج، الكئيبين، فإن عناية أهلهم بهم تكون باردة يمارسونها كواجب ليس إلا، الأمر الذي يؤكد أن خصال الطفل تعمل على تحديد طريقة معاملة والديه له، وتؤثر بالتالي في اتجاهات الطفل نحو العالم، فإما أن ينشأ واثقاً مطمئناً، وإما أن ينشأ متوجساً خائفاً من عالم مرعب.

ولهذا أكد المختصون على تحديد سمات شخصية الطفل في كل مرحلة نمائية إلى جانب تحديد معدلات نضجه وسمات شخصية والديه، وذلك كمحاولة لتصميم أسلوب فردي لتربية كل طفل على حدا، كما أكدوا أيضاً على ضرورة تفريد التربية لسببين:

الأول: لا يوجد طريقة فريدة أو مثلى لتربية الطفل، فتكرارية حمل الطفل مثلاً، تتوقف على طبيعته، فقد يكون الطفل يرغب في الحمل، فعليك هنا حمله والإطالة بذلك، وإما أن يكون ميالاً لعدم الالتماس الجسدي، وهنا يجب عليك عدم حمله أو احتضانه إلا في حالات إطعامه أو قضاء حاجاته.

الثاني: هو أنه يتوجب على من يقوم بدراسة أثر الممارسة التربوية في تربية الطفل، أن يترك هامشاً عريضاً للفروق في الطبع، فاعتقادات العلماء أن الأطفال يتشابهون في الجوهر والأساس، إذ يكون لنوع واحد من العناية الأبوية أثر واحد لدى جميع الأطفال، إلا أن الواقع يخالف في كثير من الأحيان المعتقد التقليدي المشار إليه.

ولهذا يجب على الباحث في حال رغب في إقامة تربية رصينة خالية من الأخطاء تصحيح هذا المعتقد.

الفصل الخامس

النمو في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)

1. النمو الجسمي
2. النمو العضوي
3. النمو الحركي
4. النمو العقلي
5. النمو الاجتماعي
6. النمو والتطور اللغوي في هذه المرحلة

الفصل الخامس

النمو في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)

تعد مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة في حياة الطفل، إذ يقل فيها اعتماده على الكبار ويزداد اعتماده على نفسه، الذي يترافق ببدء اكتسابه أساليب التكيف السليمة مع البيئة المحيطة، واكتساب العديد من المهارات والخبرات الانفعالية والاجتماعية.

وحتى يتمكن الطفل من الوصول إلى الرقي في هذه الخبرات تتسع احتياجاته من إمكانات بيئته الغنية والجو الاجتماعي المساند والسليم من القائمين على رعايته حتى يتسنى له تطبيق خبراته المكتسبة التي اتسعت في هذه المرحلة لتشمل الأسرة والعائلة والجيران والمدرسة.

ومن أهم مظاهر النمو في هذه المرحلة:

5-1- النمو الجسمي :

في هذه المرحلة تستمر الأسنان في الظهور، ويكتمل عدد الأسنان المؤقتة، ثم تبدأ بالتساقط لتبزغ بدلاً منها الأسنان الدائمة، وقد يكون ذلك في سن السادسة إذ يظهر (سن واحد - اثنان)

كما ينمو الرأس ببطء، ليصل في نهاية هذه المرحلة إلى ما يقارب حجم رأس الراشد ولكن الأطراف تنمو نمواً سريعاً.

ويتأثر الطول بإمكانية النمو لدى الطفل، ويكون الطول في نهاية السن الثالثة حوالي، 9 سم ثم يزداد متباطئاً بمعدل (6 - 9) سم خلال السنوات (3 - 6) سنوات.

ويرافق زيادة الطول نمو في الجذع، واستطالة في العظام، وفقدان للشحم الذي كان موجوداً في مرحلة الرضاعة.

كما يزداد الوزن بمعدل / 1 كغ / في السنة تقريباً كما يلاحظ التغير في الوزن والحجم ولكن أبطأ من المرحلة السابقة.

ويزداد نمو الهيكل العظمي ونضوجه، ويتحول قسم كبير من الغضاريف في الهيكل العظمي إلى عظام، ولكن هذا الهيكل يبقى غير ناضج، إلا أن عظام الجسم تزداد حجماً وعدداً وصلابة.

ولكن النمو العضلي يزداد في معدل وسرعة أكثر في زيادة الوزن، ولكن هذا النمو يكون للعضلات الكبيرة أكثر من الصغيرة، وهذا ما يفسر قدرة الطفل على القيام بالعمليات التي تحتاج لحركات كبيرة، وإخفاقه في القيام في الحركات التي تحتاج إلى دقة في استخدام العضلات الدقيقة. والنمو العضلي له أهمية في تدعيم جهود الطفل في التحكم بجسمه، وضبط حركاته. ويلاحظ هناك فروق فردية بين الطفل وأبناء جنسه الذين في عمره فيما يخص النمو، والطول، والوزن والحجم إضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، فالذكور يكونون أقل وزناً بقليل من البنات وأكثر حظاً منهن في النسيج العضلي، بينما يكونون أقل حظاً في الأنسجة الشحمية. ومن أهم الحاجات للنمو الجسمي: الراحة، والنوم الكافي، والغذاء المتوازن والقيام بالنشاطات الرياضية.

5-2- النمو العضوي :

يزداد نمو أجهزة النمو المختلفة في الجسم، ويطرد نمو وظائفها بوضوح ومن مظاهر النمو الفيزيولوجي: أن نمو الجهاز العصبي يزداد إلى أن يصل وزن المخ في نهاية هذه المرحلة إلى 90% / من وزنه عند الشخص الراشد، كما يزداد نموه الهيكلي العظمي، ويزداد تحول الغضاريف إلى عظام .

إضافة إلى ازدياد نمو جهازه العضلي وتبقى السرعة في النمو للعضلات الكبيرة أكثر من الصغيرة .

ويصبح التنفس أكثر عمقاً، وأبطأ من ذي قبل، كما تتباطأ نبضات القلب، وتصبح أقل تغييراً، ويزداد ضغط الدم ثباتاً وازدياداً، كما يتم ضبط الإخراج في هذه المرحلة تماماً، ولكن قد يحتاج الطفل من يذكره ممن حوله من الكبار بهذه العملية بين الحين والآخر، ولا سيما إذا كان منهمكاً باللعب.

ويتراوح عدد ساعات النوم بين 11 - 12 / ساعة في هذه المرحلة، ولكنها تقل كلما تقدم الطفل في العمر، وقد تختفي بالتدريج إغفاءات النهار، وقد يصل عدد ساعات النوم إلى 10 / ساعات / ليلاً في اليوم.

وكما ازدادت الحاجات الفيزيولوجية للطفل كلما تطلب زيادة في نشاطه الجسمي طوال فترة اليقظة التي يزيد وقتها أكثر من النوم.

كما تتراكم خبرات الحياة لدى الطفل، ويستطيع - مع النمو - تحقيق انسجام مع نمط البيئة المحيطة فيه فيما يخص اليقظة نهاراً مع النور والضجيج والحركة، والنوم ليلاً مع الهدوء والظلام.

وفي هذه المرحلة يزداد حجم المعدة، ويستطيع الجهاز الهضمي عند الطفل أن يهضم الغذاء الجامد.

وتزداد قابلية استجابة الطفل للعدوى ممن حوله من الأطفال المصابين ونلاحظ فروقاً واضحة بين الأطفال فيما يخص القوة الجسمية، وتطور نمو العضلات ووظائفها وعدد ساعات النوم التي يحتاجها الطفل فيها، وهذه الفروق تعود إلى عوامل عديدة مثل: الصحة، الحالة الانفعالية، النشاط اليومي، ومعدل النمو.

5=3- النمو الحركي :

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة النشاط الحركي المستمر، إذ تمتاز حركات الطفل في هذه المرحلة في الشدة، وسرعة الاستجابة، والتنوع وإطراد التحسن وقد تكون منسجمة، أو غير متزنة ومترابطة في أول هذه المرحلة.

ويكاد ينحصر النمو الحركي في أول هذه المرحلة في العضلات الكبيرة، ليتدرج الطفل بعد ذلك في السيطرة على حركاته، وعضلاته الصغيرة، وذلك بحسب التدريب المتقدم باتجاه النضج.

ويرتبط النمو الحسي في الحركي، ويزدادان بعلاقة طردية، إذ كل منها يؤثر ويتأثر بالآخر، ويكتسب الطفل في هذه المرحلة مهارات جديدة مثل: الجري، والتسلق، وركوب الدراجة، والحركات اليدوية الدقيقة والماهرة مثل: الرمي، والدق، والحفر، ويكون الطفل نشيطاً عموماً في هذه المرحلة.

ومن مظاهر النمو الحركي : أن الطفل في السنة الرابعة يبدأ باستخدام العضلات الصغيرة، ويكون اللعب فردياً في بداية هذه المرحلة عموماً .

وفيما يتعلق بالكتابة، فإن التعبير الحركي عنها يمر عبر مراحل متتالية هي: مرحلة الخطوط غير الموجهة، إذ لا يستطيع الطفل في البداية السيطرة على العضلات الدقيقة، بعد ذلك يستطيع الطفل تعلم الحروف ببطء، وقد يتوقف بين الحرف والآخر عندما ينتقل بينهما، لتأتي بعد ذلك مرحلة الكلمات.

وهناك عوامل تؤثر في النمو الحركي منها: حالة الطفل الجسمية، وصحتها العامة، فإذا كانت هناك عيوب جسمية، أو هيكلية، أو عضلية، أو عصبية، كان النمو الحركي متأخراً ، وكذلك إذ كانت القدرة العقلية العامة متأخرة أثر هذا في النمو الحركي، والعلاقة بينهما جدلية سلبياً وإيجابياً.

وللتعليم والتدريب دور مهم في إكساب الطفل مهارات المرونة والالتزان في نشاطه الحركي. والنمو الحركي السوي يؤثر في التوافق الاجتماعي، فالأطفال الذين يلعبون ألعاباً تتطلب مشاركة جماعية، ومهارات حركية، نجدهم أقدر على التلاؤم الاجتماعي من أولئك الذين يميلون إلى العزلة، أو يكون لديهم عيب، أو مشكلة في الحركة، أو في جسمهم.

5-4-النمو العقلي:

من صفات طفل هذه المرحلة ضعف القدرة على تركيز الانتباه، الذي يتراوح ما بين (7-40 دقيقة) (الشيباني، 2003) الذي يعود إلى مستوى نضجه ودرجة ميله إلى النشاط، كما يُلاحظ على طفل هذه المرحلة كثرة أسئلته الناتجة عن زيادة نشاطه الحركي ومحاولاته استطلاع بيئته الآخذة في الاتساع، والتشعب، التي تدفعه على نحو مستمر للاستفسار والسؤال، الأمر الذي يسهم في اتساع خبراته الحركية والعقلية ومحاكاته للواقع البيئي المحيط به ومن خلال حب الطفل للاستطلاع والفضول والتجريب والاستكشاف، ينمي الطفل مهاراته العقلية وخبراته المعرفية، ومن مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة:

5-4-1- الإدراك الحسي:

وهو العملية التي يستخدمها الطفل أو الأطفال في الكشف عن المعلومات التي يتلقونها من التنبيه المادي المستمر، والموجه إليهم من البيئة من حولهم كل الأوقات". (خليفة، 2005) ويعد هذا النوع من الإدراك هو وسيلة اتصال الطفل بنفسه أولاً وبالبيئة المحيطة فيه ثانياً، ويرتبط نمو الطفل في هذه المرحلة بنمو قدرته اللغوية التي تساعد على إجراء تمييزات إدراكية مثل: التركيز والانتباه، ويكون إدراك الطفل في السنوات الست الأولى من عمره بطيئاً مثل: تمييز الجهات، والألوان، ولكن تزداد قدرته على إدراك الأشكال والحجوم، فهو يختارها قبل اختيار اللون، وفيما يتعلق بالزمن فهو يدرك الحاضر أكثر من إدراكه للماضي أو المستقبل .

5-4-2-التفكير:

تختلف مظاهر تفكير الطفل عن الراشد، فتفكيره أدنى، ويدور حول نفسه، ويعتمد على الخيال، والصور أكثر من اعتماده على المعاني، ثم تزداد قدرته على التفكير المنطقي شيئاً فشيئاً.

5-4-3- التذكر :

تتمثل قدرة الأطفال على التذكر في مرحلة الروضة في تجسيد الصور، إذ يتذكر الأسماء، ولكنه يتذكر أشكالها أكثر، وهذا يعود إلى مستوى نموهم العقلي والمعرفي، وعلى نوع المادة المتذكّرة، ويمكن لهم استدعاء الموضوعات المترابطة أكثر من غير المترابطة، ويتذكرون العبارات المفهومة أكثر من الغامضة.

5-4-4- التخيل :

يمتاز خيال الطفل في المراحل العمرية الأولى بالقوة إلى حدٍ يطغى فيه على الحقيقة والواقع، ويتجاوز بخياله حدود الزمان والمكان والمنطق والواقع، فهو يحب المغامرات وإن لم يجدها في بيئته فإنه يخترعها من أحلام يقظته وخياله، وتسمى هذه المرحلة بالكذب الخيالي، ليزداد قربها من الواقع كلما ازداد عمره. (المرجع السابق، 2005)

5-5- الشخصية والنمو الاجتماعي :

تمثل هذه المرحلة مرحلة المبادرة / الشعور بالذنب من (3 - 6) سنوات من مراحل النمو النفسي الاجتماعي لـ أريكسون، والتي تتجلى بمحاولات الطفل التصرف كالكبار وقبوله القيام بالمسؤوليات التي تفوق طاقاته، وإلزام نفسه في بعض الأحيان بأهداف بسيطة، وأنشطة تتعارض مع تلك التي للوالدين أو أفراد الأسرة، هذه الصراعات المتعارضة قد تسبب له الشعور بالذنب، ويمكن الحل الناجح لهذه المشكلة بإحداث توازن يحفظ للطفل شعوره بالمبادرة، ثم يتعلم عدم الاصطدام أو الاعتداء على حقوق وامتيازات، وأهداف الآخرين، وتعد العائلة مفتاح التفاعل الاجتماعي، الذي يتجلى بعدد من المظاهر هي:

5-5-1- اتساع العلاقات الاجتماعية لدى الطفل : إذ يجد الطفل رفاقاً للعب خارج الأسرة ، ونجاحه في إقامة علاقات ناجحة معهم يعود إلى اتساع خبراته الاجتماعية التي يتلقاها في المنزل، والطفل الذي يبقى معتمداً على والديه تتأثر علاقاته برفاقه .

5-5-2- التوحد لدى الطفل يعني التقليد: إذ يتم التقليد في بداية هذه المرحلة، ويصل إلى أقصاه في أواخرها وهذا التوحد يشير إلى عمليتين: الأولى تتضمن ملاحظة الآخرين، ومحاولة أن يشبههم في كل شيء، والثانية تتضمن مشاركته الآخرين انفعالاتهم .

5-5-3- تحديد الدور الجنسي لدى الطفل : وذلك عن طريق تنمية سمات سلوكية معينة لدى الطفل بحسب جنسه، وبذلك يكتسب الطفل صفات الذكورة، وتكتسب الطفلة صفات الأنوثة، وهذه العملية تختلف من مرحلة إلى أخرى.

5-5-4- الميل إلى التنافس لدى الطفل : يبلغ هذا التنافس ذروته في سن الخامسة، وذلك من خلال اللعب مع بعضهم، ويتجلى ذلك من خلال رغبة الطفل بالتفوق على الآخرين، ولاسيما مع وجود أشقاء غيورين، أو وجود أطفال من الجنسين ضمن الأسرة الواحدة.

5-5-5- الأنانية عند الطفل : وتبلغ ذروتها بين الرابعة إلى السادسة من عمر الطفل، وذلك من خلال اللعب فيتعلم الطفل الأنانية، ويحاول فيما يلي تدريجياً إخفاء ميوله الفردية الأنانية لتحل محلها الميول الجماعية.

5-5-6- العدوانية عند الطفل : وتكمن في الاستجابة للإحباط، وتزداد ما بين سن الثانية والرابعة من العمر، وتقل بعد ذلك عندما يكون الطفل علاقات اجتماعية، وتزداد صداقته ومحبته للآخرين، ولكن العدوان عند الطفل ينمو عن طريق تدعيم النموذج العدواني، كما أن الأطفال المحرومين من الحب، والاهتمام يكونون ميالين أكثر من غيرهم مع الآخرين.

5-5-7- الاعتماد على الآخرين (التواكل) : يتضمن هذا السلوك كل التصرفات التي يقوم بها الطفل، وتؤدي إلى الحصول على انتباه الآخرين، إما استحساناً، أو مساعدة، ويتوقع من الطفل أن يحاول قدر الامكان جلب انتباههم ولا سيما عن طريق البكاء والحصول على استحسانهم أفعاله "أما الطفل الذي لا يكثر بذلك فيوصف بأنه " منسحب " أو منغل، أو حتى مضطرب اجتماعياً، ومن جهة أخرى فإن الطفل الذي يسعى باستمرار إلى استدرار عطف الآخرين يعتبر " شديد الاعتماد " عليهم، و لن يشعر بالأمان إلا بوجودهم" (علاونة، 2004)

لذا فإن الاعتماد في هذه الأمور يكون أفضل لضمان سلامة الطفل وسويته الاجتماعية، وهذا يعود إلى ظروف الطفل، مثل العمر، والحالة الصحية .

5-6- النمو والتطور اللغوي في هذه المرحلة :

تعد هذه المرحلة من مراحل النمو اللغوي السريعة فيما يخص التحصيل، والتعبير، والفهم، و"النمو اللغوي في هذه المرحلة قيمة كبيرة في التعبير عن النفس، والتوافق الشخصي، والاجتماعي، والنمو العقلي" (زهران، 1982)

وقد اهتم الباحثون بالنمو اللغوي عند الأطفال في هذه المرحلة اهتماماً كبيراً ولا سيما فيما يتعلق بمدى التعبير اللفظي "فكلما ازداد العمر الزمني عند الطفل كلما كانت جملته أطول؛

فالجملّة المكوّنة من كلمتين تعدّ تحسّناً في فعالية اتصال الطفل عند كلماته المفردة، كما أنّ تقدّم الطفل في استخدام الجمل ذات الكلمات الثلاثة أو الأربعة يعدّ تنوعاً أكبر في بنائه اللغوي" (خليفة، 2003)

هذا ويزداد تبيان البنى اللغوية بتقدّم أبناء الثالثة والرابعة إلى التجميع المركب من أربع كلمات، ويستخدم بعضهم أنفسهم وكلاء لأداء الشيء، أو الفعل وتتخذ جملهم صيغة "أنا أقذف الكرة"، "أنا أريد الحلوى"، وتعترف فئة ثانية من الأطفال بوجود آخر يفعل، أو يريد فتتخذ جملهم صيغ "بابا يريد"، أو "ماما تغسل الصحون".

وهكذا تقوم فروق واضحة متميزة في طريقة اكتساب الأطفال للغة، ولاسيما في الفترة التي يطول فيها التركيب وتتعدد مفرداته وتنوع بناءه، كما تتسع مفردات اللغة ذاتها وتتوزع بين مفردات نشطة وأخرى خاملة مختزنة.

وحول علاقة النمو المعرفي في اللغة فهي علاقة اللغة في الفكر، فاللغة بمفهومها الخاص "عبارات منطوقة" تعدّ وعاء للفكر الذي يقدمه عقل الإنسان، ففي المراحل الأولى لنمو اللغة عند الطفل كان يعمد إلى البحث فكرياً عن طريق الحواس (اللمس، الذوق، الشم والسمع) في عمليات اختبار المثبرات من حوله، إلا أنه الآن ومع تقدّم نمو في هذه المرحلة، لا يلبث أن يحل النظام الرمزي اللغوي على نحو تدريجي محل طرق المعرفة ما قبل اللفظية، إذ يغدو الطفل قادراً على تمييز وفهم كلام الآخرين، بمعنى، يبدأ باكتساب اللغة، تزامناً مع اكتساب المعرفة.

5-6-1- مراحل النمو اللغوي:

اعتمد الباحثون في تقسيمهم لمراحل النمو اللغوي على عدد الكلمات التي يستطيع الطفل إنتاجها أثناء نموه اللغوي، وهذه المراحل هي:

1) مرحلة الكلمة الواحدة:

تبدأ هذه المرحلة في مستهل السنة الثانية من عمر الطفل، إذ تكون حصيلته اللغوية في النصف الأول من هذه السنة حوالي خمسين كلمة، ومعظم هذه الكلمات هي أسماء تشير إلى أشياء واقعية موجودة في بيئة الطفل مثل: الكلمات الدالة على الملابس والطعام وغيرها؟

وفي هذه المرحلة يسمي الطفل الأشياء عن طريق الفعل والعمل المترافق عادةً مع الشعور الانفعالي، لأن الكلمة الواحدة في هذه المرحلة تعبر عن فكرة معقدة يحتاج الراشد فيها إلى جملة أو أكثر للتعبير عنها، فعندما يصرخ الطفل وهو ينطق بكلمة "أكثر"، فهو يعبر عن جوعه،

وحاجته إلى الطعام، وكأنه يريد أن يقول : "أريد أن أكل"، وتتسم كلمات هذه المرحلة في مجموعة من السمات هي:

- تأخذ كلمات هذه المرحلة صيغة الأمر على نحو: (روح، كلّ، العب)، فهو بقوله "روح" لمن يخاطبه ينقل رغبته في الخروج من المنزل، وفي قولها لنفسه فإنه يقصد الانتقال من غرفة إلى غرفة أخرى داخل المنزل.:
- ظاهرة التعميم الزائد: فطفل هذه المرحلة يستخدم كلمة ماما ليدل بها على كل ما يماثلها، وتبدأ ظاهرة التعميم في الزوال في الوقت الذي يدرك فيه الطفل أن للأشياء المختلفة أسماء مختلفة.

(2) مرحلة الكلمتين:

في منتصف السنة الثانية على شكل تقدم لغوي ومعرفي، وذلك ما بين السنتين والستين والنصف، إذ يتمكن الطفل خلال هذه المرحلة من وصل كلمتين مع بعضهما للتعبير عن صيغة النسبة أو الملكية، كأن يقول: "بابا سيارة" للدلالة على سيارة أبيه، أو "سيارة ضاع" للدلالة على ضياع السيارة، هذا ويستخدم الطفل بعض الكلمات الأساسية للتعبير عن الثنائيات النوعية أو الكمية للأشياء مثل: "أكثر أكل، أكثر لعب" للدلالة على المزيد من الطعام واللعب، ويستخدم الطفل مفهوم النفي للإشارة إلى عدم الوجود، ويشعرون بقدرتهم على التأثير في البيئة.

(3) مرحلة الأكثر من كلمتين:

تبدأ هذه المرحلة عندما يتمكن الطفل من الوصل بين أكثر من كلمتين، كأن يستخدم جملاً مؤلفة من ثلاث كلمات، أو أكثر كسلسلة للتعبير عن فكرة ما، وفي هذه المرحلة أيضاً يتمكن الطفل من القيام بتصنيف الكلمات حسب العدد، والجنس "منكر / مؤنث"، وكذلك الزمن (ماضي، مضارع، مستقبل)، وتعكس هذه القدرة عند الطفل أمرين اثنين هما:

الأول: بدء مرحلة نمو لغوي جديدة.

الثاني: نمو القدرة العقلية للطفل، كما وتنبئ عنده قدرة ابتكارية في استخدام اللغة، بين السنة الثانية والسنة الخامسة من عمره، التي تبدأ بالزوال بعد هذا السن لتصبح اللغة أكثر تطابقاً مع النمط اللغوي السائد لدى الراشد في بيئته، ويستمر نموه اللغوي لسنوات عديدة في هذه المرحلة.

5-6-2- مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة:

1- يتجه التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح والدقة والفهم.

- 2- يتحسن نطق الطفل ويختفي الكلام الطفلي مثل: الجمل الناقصة، والابدال، والحذف وغيرها.
 - 3- يزداد فهم الطفل لكلمات الآخرين.
 - 4- يستطيع الطفل الافصاح عن حاجاته وخبراته.
 - 5- يقلد الطفل وبمهارة الأساليب اللفظية المرتبطة بالكلام، كأساليب الإخبار والنفي والتعجب والسؤال.
 - 6- يحاكي أصوات الحيوانات، والطيور، والظواهر الطبيعية، والأشياء المألوفة كالساعة والقطار.
 - 7- يعتمد الطفل في لغته اعتماداً رئيساً على الكلمة المسموعة، لا المكتوبة.
 - 8- وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث فقد أشارت بعض الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية المنطوقة، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة بينهما.
- مما تقدم يتبين لنا أن مرحلة ما قبل المدرسة هي أسرع مرحلة للنمو اللغوي فيما يخص التحصيل والفهم والتعبير، إذ تعرف هذه المرحلة بمرحلة "العصر الذهبي للغة" في حياة الطفل، فهو يلتقط كل جديد من الكلمات، ويحاول جاهداً أن يكرر كل ما يسمعه كما أن الأسئلة في هذه المرحلة اللغوية تتميز بالكثرة، فقد أشار إليها البعض إلى أن قريب الـ 10 - 15% من حديث الطفل في هذه المرحلة يكون عبارة عن أسئلة، بل إن الأسئلة وحسب الاستطلاع تساعد الطفل على اتساع حصيلته اللغوية.

الفصل السادس

النمو في "مرحلة المدرسة الابتدائية"

1. النمو العضوي في مرحلة المدرسة الابتدائية
2. النمو الحركي في مرحلة المدرسة الابتدائية
3. تكون مفهوم الذات في مرحلة الطفولة المتوسطة
4. النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتوسطة
5. النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المتوسطة
6. النمو الخلقى في مرحلة الطفولة المتوسطة
7. النمو الاجتماعى في مرحلة الطفولة المتوسطة

الفصل السادس

النمو في "مرحلة المدرسة الابتدائية"

تعرف هذه المرحلة بمرحلة الطفولة المتوسطة التي تمتد من السنة السادسة وحتى السنة الثانية عشر، وهي فترة من النمو الهادئ تتوسط النمو السريع المميز لفترة ما قبل المدرسة وبدايات المراهقة ونضجها، وتعرف بمرحلة المدرسة الابتدائية، التي يمتاز فيها الطفل باتساع الأفق المعرفي والعقلي والقدرة على تعلم المهارات المدرسية، والحسية المختلفة، والانتقال على نحو تدريجي من مرحلة الخيال إلى مرحلة الواقعية، وتتسع مهاراته الفردية والاجتماعية الناتجة عن اختلاطه في مجموعات مختلفة في الأقران، إضافة إلى زيادة استقلاليته الفردية واعتماده على نفسه في الكثير من المواقف والأنشطة، وتقل المشكلات ويزداد النشاط والحيوية، ومن أهم مظاهر النمو في هذه المرحلة:

6-1- النمو العضوي في مرحلة المدرسة الابتدائية:

في السنة السادسة من عمر أطفال هذه المرحلة نجد الكثير منهم يفقدون ذلك التناسق العضوي الذي يزين أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، إذ يلاحظ على أطفال السادسة نمو الذراعان والساقان على نحو أسرع من نمو الجذع، الأمر الذي يجعل الطفل يبدو قلقاً، وتميل الإناث إلى النضج على نحو أسرع من الذكور، في حين يبقى الذكور أطول من الإناث وأثقل منهن الذي يستمر حتى سن العاشرة،

ويكون متوسط طول ابن السادسة 116 سم ووزنه 24 كغ على نحو تقريبي، إذ يكون متوسط الزيادة في كل سنة عمرية في هذه المرحلة بحدود 8 سم في الطول، و2.5 كغ في الوزن، مع وجود فروق في معدل النمو ويختلف من طفل إلى آخر، سواء في الزيادة، أو النقصان، وبالرغم من وجود هذه الفروق فإن حجم الطفل فيما يخص الطول أو الوزن يبقى يتميز بنوع من الثبات لدرجة تمكن من التنبؤ بتطوراتها في هذه المرحلة.

6-2- النمو الحركي في مرحلة المدرسة الابتدائية:

يتسم النمو الحركي في هذه المرحلة في التناسق الذي يصاحب العضلات الكبيرة والصغيرة على السواء، الذي يبدو في عدد من الفعاليات التي يقوم فيها الطفل بدءاً القراءة، والكتابة، وانتهاءً باللعب الجماعي، ومن هذه المهارات:

6-2-1- القفز:

يعد القفز مؤشراً جيداً لتناسق الحركي في هذه المرحلة، وفي هذه المهارة يسبق يتفوق الذكور على الإناث، في حين تتفوق الإناث على الصبيان في الحجل (القفز على قدم واحدة)، الذي يتصاعد حتى السنة التاسعة ومن ثم يبدأ بالتراجع.

6-2-2- مهارات لعب الكرة:

تتعدد الطرق التي يلعب فيها أطفال هذه المرحلة الكرة وتختلف، مع العلم أن مشاركة الطفل في لعب الكرة يسهم في تحسن مكانة الطفل الاجتماعية، وفي نظرته في نفسه، إذ يتمكن أغلب الأطفال في هذه المرحلة من قذف الكرة بقوة ودقة، ومع ازدياد عمر الطفل يزداد مدى قذف الكرة، ويسبق الصبيان البنات في هذه المهارة وذلك بسبب امتلاكهم للقوة العضلية، وكلما تقدم الطفل في العمر كلما ازداد معه مدى قذف الكرة ودقته، علماً أن إمساك الكرة يكون أصعب من قذفها على طفل هذه المرحلة، وأن مهارة قذف الكرة تتوقف على حجم الكرة وسرعة قذفها.

وتتطلب المهارات الحركية تلاحقاً في الأفعال يكسبها بعداً زمنياً يسمى بـ، "زمن الاستجابة"، الذي يتحدد بزمني الحركة والقرار، ويشير زمن الحركة إلى الوقت الذي يمضي بين بداية الفعل ونهايته، أما زمن القرار فيشير إلى الفترة الفاصلة بين انطلاق الإشارة أو "المثير" وأول حركة من الفعل.

وقد حظي زمن الاستجابة اهتمام العديد من الباحثين من خلال دراسة تغيراته في مراحل الطفولة المختلفة، ففي إحدى الدراسات تضمنت أطفال تراوحت أعمارهم ما بين السنة الرابعة والسنة السادسة، إذ اعطوا مهمتين لقياس زمن الاستجابة، تضمنت المهمة الأولى عشرة ألحان مرتفعة وعشرة ألحان منخفضة، عرضت على الأطفال في فترات زمنية تراوحت ما بين 10 ثوانٍ و25 ثانية، ومن أجل قياس زمن الحركة سئل الأطفال لضغط زر بالسرعة القصوى لإيقاف اللحن، أما في المهمة الثانية والتي قيس فيها زمن القرار سئل الأطفال لضغط زر في حال سماع اللحن الشديد فقط، أعطي كل مفحوص درجتين، درجة لزمن الاستجابة ودرجة لتباينات الاستجابة من محاولة إلى أخرى، وقد أشارت النتائج إلى أن ثمة تناقصاً منتظماً يتماشى مع تزايد العمر في زمن الاستجابة، فكان زمن استجابة الناشئة الصغار 0.75 في الثانية، في حين بلغ زمن استجابة

الناشئة الكبار 0.25 في الثانية، ووقع التناقص الأكبر في زمن الاستجابة بين أبناء الرابعة والتاسعة، وتشابهت النتائج في زمن القرار بواقع 135 ثانية للصغار و0.35 للكبار، وكان التناقص الأكبر بين أبناء المدى العمري السابق نفسه، كما تباينت نقط التباعد هي الأخرى مع العمر، 'ذ أظهر الناشئة الصغار تبايناً أوسع من تباين نظرائهم الكبار، ويمكن رد تلك النتائج إلى التحسن التدريجي في المهارات الحركية مثل إمساك الكرة، وإصابة الكرة المتحركة في القدم، إضافة إلى التناقص بين حركة العين وحركة اليد.

- تصور الجسم:

ينمي أطفال المرحلة المتوسطة مفهوماً عن ذاتهم في نفس الوقت الذي يتصاعد فيه اكتسابهم لمفاهيم واقعية عن العالم من حولهم، وتصور الأطفال لأجسامهم يمثل أحد المرتكزات الأساسية لمفهومهم عن ذاتهم، 11 يشمل هذا التصور وعياً بالجسم وأجزائه، وتقويماً لكفاءة المظهر العضوي والمهارات الحركية التي يحصل عليها من خلال مقارنتها بنظيرتها لدى الأقران، مع العلم أن تصور الجسم يبدأ منذ مراحل العمر المبكرة، أي مرحلة الرضاعة، والطفولة المبكرة، إلا أنه يغدو أكثر وضوحاً في مرحلة الطفولة المتوسطة، هذا الوضوح يعود إلى أن الناشئ يقارن نفسه بأقرانه وليس بأهله فقط، ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن إدراك الطفل لجسمه يمكن قياسه بعدد من السبل منها، سؤال الطفل رسم شكل بشري، أو إكمال الأجزاء الناقصة في وجه بشري، وكذلك تمييز الأعضاء اليمنى من اليسرى، كما وتجدر الإشارة هنا إلى أن قابلية الطفل المتزايدة لكف الأفعال الحركية تشكل دليلاً آخر على نمو إدراك الجسم لدى الأطفال.

6-3- تكون مفهوم الذات في مرحلة الطفولة المتوسطة:

يعد الفيلسوف الاجتماعي جورج ميد من أوائل العلماء الذين أشاروا ومنذ أمد بعيد إلى أن مفهوم الطفل عن ذاته ينبثق عبر ظاهرة "الاستحسان المنعكس" عن الآخر، إلا أن أطفال هذه المرحلة غير قادرين على تلقي الاستحسان المنعكس للفترة التي تلي نمو قابلياته الإدراكية، وطفل المرحلة المتوسطة يتحسس استحسان أقرانه ويميل لتقويم ذاته في إطار ذلك الاستحسان.

هذا ويستخدم الباحثون عادةً في محاولة لتقويم مفهوم الطفل عن ذاته، قوائم من الصفات، أو العبارات الوصفية، التي تتضمن قائمة من الصفات الإيجابية والسلبية، ويسأل الطفل أن يقرأ تلك الصفات والإشارة إلى الصفة التي تنطبق عليه أو لا تنطبق عليه، وقد بينت نتائج تلك الدراسات أن مفهوم الطفل عن ذاته يتوقف على استحسان الآخرين له إلى حد كبير، فالأطفال المقصرون دراسياً والذين لا يحترمهم أهلهم، لديهم تقييم متدني عن ذاتهم، في حين أن الأطفال الذين يماشون المعيار العام في التحصيل ويتمتعون باحترام أهلهم لهم لديهم تقييم معقول عن

ذواتهم، أضف إلى ذلك أن لدى الطفل عدداً من المفاهيم حول ذواتهم وذلك تبعاً لمواهبهم واهتماماتهم، فبالإضافة إلى تصور الجسم، فإن لدى الطفل تصور عن ذاته كتلميذ، أو رياضي، أو كصديق، أو كشخص ما، أو مهارة ما... الخ.

ونجد أن من يعاني ضعفاً في جانب ما من مفهومه عن ذاته يسعى إلى تعويض ذلك الضعف في جانب آخر، أما الطفل الذي يعاني ضعفاً في جوانب حياته كلها، أو في أغلبها، فإنه يعاني مشكلات انفعالية تتطلب علاج نفسي فوري.

4-6- النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتوسطة:

تعد مرحلة الطفولة المتوسطة فترة جوهريّة يكتسب فيها الأطفال عدداً من المهارات والمعارف المفيدة في تكيفهم الاجتماعي، فبحلول العام السادس أو السابع ينمي الأطفال بعضاً من القابليات العقلية الجديدة التي يسميها بياجيه "بالعمليات المشخصة"، التي تمكن الأطفال الصغار من صوغ مفاهيم الأصناف، والعلاقات، والأعداد، مما يسهم في توسيع عالمهم الإدراكي، وتقديمهم في تتبع القواعد التي يفرضها عليهم الآخرون.

والسؤال الذي نطرحه هنا هو: ما الذي يستطيع الطفل انجازه في هذه المرحلة بفضل العمليات المشخصة الموجودة لديه؟

وللإجابة على هذا التساؤل، سنبدأ بمناقشة الـروز التحصيلي لأنه الوسيلة الأساسية لتحديد النمو العقلي، لاسيما أن أطفال هذه المرحلة يعجزون عن أخذ الروائز التحصيلية قبل تمكنهم من العمليات المشخصة، ثم سنتناول التغيرات في مجالات الإدراك، واللغة، والذاكرة، إضافة إلى مفاهيم الثبات والنمو الخلق، محاولين في النهاية تخطيط العالم الإدراكي للطفولة المتوسطة، مدعمين ذلك بالأمثلة عن اللغة، والعرق اللذين يكشفان عن الدور الكبير للبيئة الاجتماعية في تلك الفترة من النمو.

4-6-1- الـروز التحصيلي:

بعد أن يتعلم أطفال هذه المرحلة القراءة والكتابة، يتمكنون من أخذ الروائز التحصيلية التي تستخدم على نطاق واسع في قياس تحصيلهم المدرسي وقابلياتهم العقلية، وإن روائز التحصيل تقيس على نحو نظري التعليم الماضي في مادة دراسية معينة، فإن روائز القابليات من المفترض أنها تتبى بالتعليم المستقبلي، وتظهر الفروق بين روائز التحصيل، وبين روائز القابليات بتحليل بنودها ذاتها. ذلك أن بنود روائز القابليات تفترض أن الأطفال الذين ينحدرون من أرضية واحدة

قد كانت لهم فرص متعادلة لتعلم بعض الأشياء، فعرض صورة وجه بشري فقد أحد حاجبيه على الأطفال، وسئلوا تسمية الجزء المفقود في الوجه، فإنه يفترض أن جميع الأطفال قد سبق لهم أن شاهدوا الوجوه البشرية، وأن فهمهم للجزء المفقود يعتمد على قابلياتهم العقلية العامة وليس على معرفة معينة مكتسبة، إن بدأ كهذا غير المألوف في الواقع لا بدّ وأنه يتطلب قدرًا من القابليات العقلية العامة وقدرًا من المعارف المتخصصة.

أما **روائز التحصيل** فتستخدم لقياس ما تعلمه الطفل في مادة ما كالحساب، أو الجغرافيا، أو التاريخ، أو غيرها، وإن سؤال الطفل حل مسألة حسابية معينة لا بدّ أنه يرجع إلى معلوماته في الحساب، وكذلك سؤال الطفل ما عاصمة سوريا؟ لا بدّ أنه يرجع أيضاً إلى معرفته في أن دمشق عاصمة سوريا، ومعرفته هذه تنحدر من مادة جغرافية كان قد تعلمها سابقاً.

وفي المدرسة الابتدائية تستخدم روائز التحصيل هذه على نطاق واسع وتحدد نقاط الفرد عليها ضمن نطاق معيار فنوي يفترض أن ينتمي إليه الفرد، وبسبب اعتماد روائز التحصيل على المعيار الفنوي، نتمكن من مقارنة تطور أو نمو طفل ما في نمو أو تطور طفل آخر.

هذا وقد قُوبلت روائز التحصيل هذه بعدد من الانتقادات، ومنهم بياجيه الذي يرى أنه يمكن أن يكون لروائز التحصيل هذه آثاراً سلبية على الأطفال من جهة، وعلى عملية التربية من جهة أخرى، لأنها تملي سياق المادة الدراسية وأسلوب تعلمها في الصف، كما أكد ليفن أنه في الوقت الذي يدعي فيه المربون أن هدف التربية اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتنمية المهارات التي تساعد على التفسير، والايضاح فإن روائز التحصيل لا تقيس تلك الأهداف فقط.

وهذا ما دفع الباحثون إلى تقديم فكرة روائز المعايير، كبديل عن الروائز التي تُنقَط في إطار المعيار الفنوي، وتتمثل فكرة رائز المعيار في أن يدرس الطالب مادة ما وفق قدراته وإمكاناته ومعدلات سرعته، ثم يتقدم للاختبار عندما يكون جاهزاً له، علماً أنه يستطيع إعادة الاختبار أكثر من مرة حتى يتمثل المادة على نحو تام.

ويهدف **رائز المعيار** إلى كشف "ما يعرف" الطالب أو ما يستطيع فعله، وليس بمقارنته بأقرانه، وعليه أن يوفر معلومات تفسر فوراً في إطار نقطة تحصيل مطلق أو معيار مطلق، ويستخدم رائز المعيار في الجامعات على نطاق واسع، وحديثاً بدأ يستخدم في مرحلة المدرسة الابتدائية وما يليها من مراحل، ويعد رائز المعيار خطوة كبيرة للأمام لدى عدد من علماء القياس الغربيين وسبر معارف الطفل عبر فترة زمنية محددة يعد مؤشراً هاماً لتحصيل الطفل المدرسي، إلا

أن عجز رائز المعيار قياس الفروق الفردية إضافة إلى جموده جعل منه أداة ضعيفة من الناحية التربوية.

4-2-4-6- النمو الإدراكي:

يرتبط النمو الإدراكي بالنمو الحسي الحركي ويتخذ السياقات النمائية ذاتها، فقريب السنة الرابعة وحتى التاسعة تحدث التغيرات الرئيسية ويرافقها بعد ذلك تغيرات طفيفة ومحددة، وأهم مقومات الإدراك التي تسلم نفسها لقياس خلال هذه الفترة هو "الفرز الإدراكي" الذي يعرف إجرائياً أنه "محاولة الفرد وقدرته على عزل مثير من بين جملة من المثيرات" (مخول، 1998).

ومع تقدم السن يصبح الطفل أكثر دقة وأسرع، مع وجود فروق بين صغار الأطفال وكبارهم في القدرة على الفرز التي تتضح عندما يقارن المفحوص المثيرات الإدراكية، أو عندما يتعامل مع مثيرات مجهولة، أو معقدة، ففي إحدى الدراسات، سُئل الأطفال أن يقارنوا بين رسوم واجهات بيوت متشابهة، أو مختلفة في مظهر واحد أو أكثر، فكان صغار الأطفال أقل نجاحاً من كبارهم في عملية المقارنة، إذ دلت حركات العين للأطفال الصغار على عدم محاولتهم تقصي جميع الفروق القائمة، بل عمدوا إلى الاختصار على ملاحظة صفات معينة متشابهة أو مختلفة، في حين كان الأطفال الأكبر سناً أكثر نجاحاً في المقارنة، الأمر الذي يؤكد أن قدرة الأطفال على الفرز الإدراكي تنمو خلال سنوات المدرسة الابتدائية بسرعة، وتتحسن على نحو مستمر حتى مرحلة المراهقة.

4-3-4-6- التنظيم المنطقي:

مع نمو قدرة الطفل على الفرز الإدراكي تتحسن قدرتهم على تنظيم المعلومات الإدراكية على نحو أكثر منطقية مع نضجهم، ويتمكن الأطفال الأكبر سناً من فرز قدر أكبر وأبعد من المعلومات مما يستطيع الأطفال الأصغر سناً فرزهم من معلومات، وهذا ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على عدد من تلاميذ الصف الرابع للقدرة على تنظيم المعلومات واستخدام التصنيف لحل لغز ما، الأمر الذي دفع الباحثين على الإجماع إلى أن استخدام الصغار للتصنيف المعرفي يتصاعد مع التقدم في العمر والنضج، هذه النتائج تدعم نظرية بياجيه التي تؤكد على الطبيعة النمائية للتصنيف في عملية الإدراك المعرفي. (الأشول، 2008).

4-4-4-6- الانتشار:

يعد الانتشار سمة أساسية للإدراك لدى الأطفال الصغار، وهي ظاهرة أشار إليها بياجيه ويمكن من خلالها وصف النمو الإدراكي طبقاً لتزايد تحرر الطفل من مطالب منظومة المثير، وظاهرة الانتشار هذه عكس ظاهرة "المركزية"، فكما هو معروف أن لدى صغار الأطفال ميل للتركيز على المثيرات المسيطرة لمنظومة المثير؟

هذا الميل وصفه علماء الصيغة أو الجشتالت بـ"الاعلاق والاستمرارية"، كادراك مجموعة النقط كخط مستقيم، وملء الفراغ في دائرة أو مربع وذلك وفقاً للمبدأين المذكورين. ورغم أن مبادئ الجشتالت تعمل في مستويات النمو كلها، إلا أن الأطفال وبفضل نضجهم فإنهم يتمكنون من معارضة هذه المبادئ وبناء ترتيبات مماثلة، ففي دراسة طلب من الأطفال فيها تكوين مفهوم عن وضع شخص وفعاليته، وعندما عرض الثلاثة في تركيب لمنظومة إدراكية لـ (طفل يلعب في الملعب)، تمكن صغار الأطفال من تجريد الولد ولم يتمكنوا من تجريد الوضع والفعالية معبرين بذلك عن عجزهم الاستجابة لمركب منظومة المثير، في حين أن الأطفال الأكبر سنناً تمكنوا من تجريد الأشياء كلها وتمكنوا بذلك من التشعب أو الانتشار. بمعنى الانتقال من الشكل إلى الوضع والفعالية.

وعموماً فإن إدراك الأطفال يزداد سرعة وفعالية وخضوع للظواهر الإدراكية بازدياد نضجهم، وإن قدرتهم على التغلب على العنصر الإدراكي البارز أو المسيطر على تركيب منظومة المثير، تزداد بازدياد إرادتهم على الاختيار والتنظيم في إطار تصاميمهم وأغراضهم.

6-5- النمو اللغوي في مرحلة المدرسة الابتدائية:

خلال سنوات مرحلة ما قبل المدرسة يحقق الأطفال نمواً لغوياً سريعاً جداً، إذ يمتلك أبناء الخامسة قدرة معقولة على استخدام اللغة إضافة إلى امتلاكهم ذخيرة ضخمة من المفردات، ويبدو هذا النمو اللغوي خلال مرحلة المدرسة الابتدائية تاماً، إلا أن هذا النمو يكون في بداياته سواء فيما يخص التركيب اللغوي أو فيما يخص المفردات أو فيما يخص الفهم اللغوي، وعلى طفل المدرسة الابتدائية أن يحقق الكثير خلال السنتين الخامسة والعاشر من عمره.

6-5-1- استخدام اللغة:

قد يتراءى للفرد أن اكتساب القدرة على اجراء العمليات المشخصة يسير مع فهم جديد للعديد من العبارات، وتعلم العديد الآخر منها، واستخدامه لها، وهذا ما يحدث فعلاً، إن فهم الطفل للكلمات "أكثر، أقل، نفس" يتغير على نحو كلي بتقدم نضجه، إذ يفهم الأطفال من "أكثر، أقل، نفس" قيام فروق في الأشياء التي يرونها فقط، وهذا الفهم يخالف فهم الكبار، فنجد أن ابن الرابعة

يصر على أن (خمسة قروش أقل من عشرة قروش) وقراره هذا يعود إلى أنه يرى ذلك بعينه، في حين أن ابن السادسة يعطي نفس الاجابة، ولكن لسبب آخر، يرجع إلى أنه أعدها بعقله، لقد تمكن كل من أبن الرابعة وأبن السادسة من تمييز إدراكهما واستخدام العبارة الملائمة، إلا أنهما اختلفا في فهم الفرق القائم، فاستخدام الطفل للغة لا يعني بالضرورة فهم عميق لها.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول التحولات اللغوية المرتبطة بالتحولات الإدراكية، ففي إحدى الدراسات لأحد تلاميذ بياجيه، عُرض فيها على المفحوصين قلمان واحد طويل ونحيل، والآخر قصير وثخين، وسُئِلوا: لماذا يختلف القلمان؟ وفي محاولة لاختبار فهمهم سُئِلوا: أن يجدوا قلماً أقصر من الآخر ولكنه أثخن منه؟ وقيست العمليات المشخصة لدى المفحوصين، ثم تم وضعهم في فئتين تبعاً لتوافر العمليات المشخصة الموجودة لديهم، لقد استخدم 90% من أطفال ما قبل المدرسة معايير مطلقة مثل: هذا القلم رفيع، وذاك ثخين، في حين استخدم الأطفال اللذين كانوا في مرحلة العمليات الإجرائية المشخصة عبارات مقارنة مثل: هذا القلم أطول إلا أنه أرفع، وهذا القلم قصير ولكنه ثخين.

وفي محاولة لفحص دور اللغة في الفهم الإدراكي في نفس الدراسة، كانت النتائج مماثلة، إذ لم يتمكن الأطفال الذين دون المرحلة المشخصة من تعلم كلمات (طويل، ثخين، قصير)، الأمر الذي يوحي أن العمليات الإجرائية المشخصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستخدام التلقائي للمقارنات في الأوصاف اللغوية وليست بأوصافها المجردة المطلقة.

6-5-2- نمو الصرف والمعرفة الصرفية:

يمكن إيضاح العلاقة بين الصرف والنمو الإدراكي من خلال صيغة المبني للمجهول، فصيغة المبني للمجهول لا تستخدم كثيراً في اللغة العربية "لغة الحديث" وهي أكثر تعقيداً من صيغة المبني للمعلوم سواء أكان ذلك من الناحية الإدراكية أم من الناحية الصرفية، فمثلاً: الجملة المجهولة (عُضَّ الرجل من الكلب) والتي تعني (عض الكلب الرجل)، لا تقبل العكس، في حين أن الجملة المعلومة تقبل العكس، فالعكس يشكل مشكلة كبيرة بالنسبة لصيغة المجهول، وليس لصيغة المعلوم..

ففي إحدى الدراسات التي أجريت على مفحوصين تراوحت أعمارهم ما بين السادسة والثامنة وما بين العاشرة والثانية عشر، عرض عليهم عبارات لجمل معلومة وأخرى لجمل مجهولة، بعضها يقبل العكس والآخر لا يقبل العكس، وبعد قراءة الجمل عرض على المفحوصين صوراً تعبر على نحو تام عن الجمل وطلب من المفحوصين الضغط على زر إذا كانت الصورة

تعبّر عن الجملة فعلاً، وقد أشارت النتائج إلى تناقص زمن رد الفعل للصورة، والجملة مع التقدم في العمر، وذلك للأعمار من 6-8 في حين تساوى أبناء 10 و12 في زمن رد الفعل وكانوا أسرع من صغار الأطفال.

وفي محاولة أخرى لدراسة تغيرات فهم الأطفال للصرف بهدف تحديد السن الذي يفهم فيه الأطفال الشذوذ والقاعدة العامة، توصلت الدراسة إلى حدوث تحسنٍ يطرأ على الأطفال بين عمر 5 سنوات و10 سنوات، مع وجود فروق كبيرة بين الأطفال، فقد يبدي أبْن الخامسة فهماً للصرف والشذوذ، وقد يتأخر حتى سن العاشرة من عمره، الأمر الذي يدعم صحة نتائج بعض الدراسات من أن فهم القاعدة يكتمل في سن السادسة (الجملة المعلومة)، في حين يستمر فهم شذوذ القاعدة خلال سنوات المدرسة الابتدائية.

6-5-3-الذاكرة:

أثناء الطفولة المتوسطة يتمكن الأطفال من تمييز ثلاث مراحل أساسية على الأقل لظاهرة التذكر وهي: الإدخال، والخزن، والاسترجاع، وكل من المراحل الثلاث السابقة، تخضع لتغيرات نمائية جزئية أثناء فترة المدرسة الابتدائية، ولأهمية هذه العمليات سنتناولها في شيء من التفصيل.

1) الإدخال أو الحصول على المعلومات:

تعتبر **الدافعية للتعلّم** شرطاً أساسياً لتحقيق ظاهرة الإدخال واستقبال المعلومات (مخول، 1998)، ويلاحظ على أطفال هذه المرحلة وغيرها من المراحل ندرّة تعلم الأشياء التي تفرض عليهم، في حين قام أي منا وذكر اسم أي من المعارف واستخدمه في سياق ما، زاد احتمال تذكر الاسم في المستقبل، الأمر الذي دفع العديد من الأبحاث العلمية إلى تأكيد وجهة النظر القائلة: إن لدى كل إنسان ميل لتذكر الأشياء التي يرغب بتذكرها، وأن الأطفال الأكبر سناً يتفوقون على الأطفال الأصغر سناً في تحقيق عملية الإدخال، إذ سُئل صغار الأطفال من أعمار مختلفة في إحدى الدراسات حفظ محتوى مجموعة من الصور وتحديد أمكنتها، إذ خُبئت الصور خلف الشاشة، بعد وصل كل منها بزر يؤدي الضغط عليه إلى رفع الصورة على الشاشة.

وقد لاحظ الباحثون أن صغار الأطفال من أجل تحقيق تلك المهمة اضطروا إلى تسمية الأشياء، وتوقع مكان الصورة قبل ظهورها، إضافة إلى المراجعة التي هي مزيج من التسمية وتوقع المكان، وقد استخدم الباحثان أطفال تراوحت أعمارهم ما بين السادسة والتاسعة التخطيطات السابقة كلها، الأمر الذي يدل على قدرة أبناء المدرسة الابتدائية على تذكر المواد واستخدام

"تخطيطات الإدخال" بشكل فعال، وفي دراسة أخرى أتبعته نفس الإجراءات مع أطفال تراوحت أعمارهم ما بين الرابعة والحادية عشر، ولكن سُئل الأطفال هنا أن يتذكروا الأشياء في الصور .

فأكدت نتائج الدراسة قيام تقدم نمائي واضح لكل من موقعي "أنظر وتذكر"، إذ حدث تزايد في عدد الصور المتذكّرة على نحو منتظم بازدياد سن الأطفال، كما تساوى أبناء الرابعة في موقعي "أنظر وتذكر"، في حين تفوق أبناء السادسة والحادية عشر في موقف تذكر على موقف أنظر، وفي تجارب أخرى أشارت إلى نتائج مماثلة لدى أبناء السادسة.

(2) الخزن أو تنظيم الذكريات أو المعلومات:

ترتبط القدرة التذكيرية ارتباطاً وثيقاً في القدرة على تنظيم تصنيفات عامة في مادة ما، فلو سألنا عدد من المفحوصين تذكر عدد من الأشياء التي من الممكن أن تنتظم في تصنيفات عامة، فيمكننا توقع تفوق تذكر المفحوصين الذين يمارسون تصنيفاً تجريبياً رفيع المستوى على تذكر المفحوصين الذين يبدون عجز في بلوغ تجريد رفيع.

ويسمى التجريد الرفيع بالتشكيل، الذي يتطلب قدرة إدراكية خاصة إضافة إلى التخطيطات الذاكرية، وسؤالنا هنا: هل يبدي أطفال هذه المرحلة تحسناً نمائياً منتظماً في الفعالية المذكورة؟ وللإجابة على هذا التساؤل نعرض الدراسة الآتية، التي تضمنت مفحوصين من أطفال وطلبة جامعيين، عرض عليهم 24 صورة انتظمت في أربعة تصنيفات عامة هي (حيوانات، عربات، أثاث وألبسة)، إذ عرضت عليهم الصور دفعة واحدة لمدة ثلاث دقائق، ثم سُئل المفحوصون تذكر ما يستطيعون تذكره، وأخبروا أن في إمكانهم تنظيم الصور إن هم أرادوا ذلك، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن لدى الأطفال تحسناً نمائياً منتظماً في الخزن والاحتفاظ، ووجود زيادة عامة مضطردة في تنظيم الصور في أصناف إضافة إلى زيادة عدد الصور المتذكّرة بازدياد العمر، إذ كان عدد الصور المتذكّرة (11 / 16 / 19) صورة للصف الأول، والرابع والخامس، والسادس على التوالي، في حين بلغ عدد الصور المتذكّرة للطلبة الجامعيين 23 صورة، وفيما يتعلق "بالتجريد الرفيع"، فقد أشارت النتائج إلى ازدياد تنظيم المختزن الذاكري في أصناف تشكيلية رفيعة بازدياد العمر.

(3) الاسترجاع:

أكدت نظريات كل من بياجيه واينهلدر في الذاكرة في وجود ارتباط وثيق بين عمليتي "الخن والاسترجاع"، إذ اعتقد الباحثان أن ما يخزن في الذاكرة يمكن أن يسترجع، وأشارا إلى أن "الخن" عملية عقلية بناءة تظهر عند الطفل أثناء مرحلة نمائية معينة، كما أشارت نتائجهم حول التجريد الرفيع إلى ازدياد تنظيم الاسترجاع لدى المفحوصين.

ونجد لدى باحثين آخرين اتبعوا في دراساتهم خط نظري مغاير، وذلك بربط الاسترجاع "بالمحيط الإدراكي" القائم أثناء عملية التعلم، والذي يمثل منظومة من الدلالات السهلة للاسترجاع، وذلك تبعاً لمبدأ: إعادة تمثيل الجريمة يمكن الشهود من تذكرها، والأمر هنا مماثل، فاستعادة موقف ما قد يذكر المرء بالشخص المرتبط بذلك الموقف.

ولاختبار صحة ذلك سعى تولين في دراسة شملت مفحوصين من الصفوف (1 و 3 و 6) عُرِضت عليهم 24 صورة لأشياء عامة يمكن تصنيفها في ثمانية أصناف، وبمعدل ثلاث صور للصنف الواحد، وكان الجانب المبتكر في هذه الدراسة لأن الأصناف أمكنة الأشياء وليست مفاهيم كبرى لها، فلم يكن صنف التفاح والاجاص والموز ثماراً، بل كان فواكه، وأشارت نتائج الدراسة إلى علاقة الشيء المتذكر بصنفه، وفي مرحلة تالية قدم الباحث مجموعة من الشروط شملت:

1-التذكر الحر: إذ يتذكر المفحوص ما يستطيع تذكره.

2-التذكر الدلالي: وفيها أُعطي المفحوص الأصناف كمساعد له على التذكر.

3-التذكر الموجه: وهنا أُعطي المفحوص الأصناف جميعها، وسئل عن الأشياء التي انتظمت فيها، وكما توقع الباحث فقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال الكبار كانوا قد أبدوا تفوقاً على الأطفال الصغار في التذكر الحر والدلالي، وكان الشيء المثير للغاية هو تساوي الفئات الثلاثة في التذكر الدلالي الموجه، إذ بلغت نسبة التذكر 75% من المادة المتذكّرة. (مخول، 1998)

وفي ضوء ما توصلت إليه تولفين من نتائج أكدت أن لدى الأطفال الصغار مصاعب في الاسترجاع تتجم عن الصعوبة في بناء المحيط الإدراكي.

6-5-4-الثبات:

يتبدى الثبات أو المحافظة في قدرة الفرد على إصدار حكم أن كماً ما يبقى على حاله بالرغم من تغيرات مظهره، وبناءً عليه يمكن تعريف الثبات أنه "تلك الحقيقة العقلية التي يدرك من خلالها الطفل أن للأشياء أو الكميات خصائص ثابتة رغم ما يطرأ على أبعادها من تغيير" (مخول، 1998)، بمعنى آخر هو استمرار اعتقاد الطفل بعدم تغيير الكم رغم ما يطرأ على شكله الظاهري من تغيير، وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يغدو الثبات واضحاً.

وهذا ما أكد عليه بياجيه من أن الثبات لا يتبدى إلا ببلوغ الطفل مرحلة العمليات الإجرائية المشخصة، ويشير بياجيه إلى أنه بالإمكان تعليم الطفل الثبات قبل بلوغه سن

المدرسة، إلا أن طفل هذه المرحلة غير قادر على التعميم، الذي ينمو على نحو تلقائي ببلوغ الطفل مرحلة العمليات الإجرائية المشخصة.

6-5-4-1- أنماط الثبات:

أثناء مرحلة الطفولة المتوسطة يتمكن الأطفال من اكتشاف ثبات الأشياء في عدد من الحالات، فيدركون أن الكمية، والمساحة، والطول، والحجم، والوزن، تبقى على حالها رغم تغيرات مظهرها، ويدركون أيضاً أن الزمن يتقدم بانتظام بصرف النظر عن طريقة قياسه.

فقریب السنة الرابعة يكتسب معظم الأطفال ثبات الطول، الذي يمكن قياسه من خلال عرض قلمين، أو عصوين بنفس الطول وسؤال الطفل فيما إذا كانا متساويين، وبعد أن يصدر الطفل حكماً بتساوي القلمين، يعمد المجرّب إلى تمديدّهما بجانب بعضهما إذ تتوازي نهايتهما، ثم يقوم بتقديم واحد على الآخر، ويسأل المجرّب فيما إذا كان أحد القلمين أطول من الآخر أم لا، وكانت نتائج المجرّب متوقعة، فقد أكد أبناء الرابعة أن أحد القلمين أطول من الآخر، لأنه قبله، أو بعده، أما أبناء الخامسة قالوا إن أحد القلمين أطول من الآخر، إلا أنه يساويه إن دفع للوراء قليلاً، في حين أن أبناء السادسة والسابعة أكدوا تساوي القلمين قائلين: "أنت حركتهما" لم تضاف أو تحذف شيئاً، الأمر الذي يؤكد أن أطفال هذه السن يدركون أن تغيير مكان الشيء لا يؤثر في طبيعته.

ويحدث تلاحق خاص بكل مفهوم يرتبط بالعمر في فهم الأطفال لثبات الكتلة والوزن والحجم، علماً أنّ أسلوب القياس واحد لكل المفاهيم، إذ يفهم الأطفال ثبات الكم في السنة السادسة أو السابعة، ويفهمون ثبات الوزن في السنة الثامنة أو التاسعة، أما ثبات الحجم فيحدث في السنة الحادية عشر أو الثانية عشر علماً أن ثبات الحجم لا يكون على نحو منتظم. ونوه بياجيه إلى تشابه القابليات اللازمة للفهم من جهة واختلاف الفهم بحسب صعوبة مفهوم موضوع الثبات من جهة ثانية.

ولقياس ثبات الكتلة، والوزن، والحجم، يمكن أن تعمد إلى مواجهة الطفل بكرتين من الطين وسؤاله عما إذا كانتا متساويتين، ويسمح للطفل بإضافة ما يشاء إليها أو نزعها منها، لجعلهما متساويتين، وبعد أن يكّد الطفل أو يوافق على تساوي الكرتين، يقوم المجرّب بإحداث تغيير في شكل إحداها فيحولها إلى قضيب مثلاً، ويكرر السؤال على الطفل فيما إذا كانتا متساويتين، فإن أكد الطفل تساوي الكتلتين يكون قد حقق مفهوم ثبات المادة، وفي إدراك مفهوم الثبات لدى الطفل فإن ذلك يتم على نحو تدريجي، فيفهم الطفل ثبات الكمية، ثم الوزن، فالحجم.

ولاختبار مفهوم ثبات المساحة قام بياجيه وزملائه بعرض لوحة تمثل حقلاً وحيوانات ونباتات، وسئل الأولاد عما إذا كان يتوافر للأبقار كل ما تحتاجه للأكل عندما تكون على مقربة من بعضها، أو منتشرة في الحقل، لقد أكد أطفال ما قبل السنة السادسة أو السابعة أن ليس للأبقار ما يكفيها من طعام عندما تكون منتشرة، في حين أصروا على وجود طعام كثير عندما تكون مجتمعة (على مقربة من بعضها البعض)، الأمر الذي يوضح أن أطفال هذه المرحلة يعدون الأمكنة المكتظة بالأشياء أضيق من مثيلتها التي يقل عدد محتوياتها.

أما مفهوم الزمن فالأطفال الصغار يعدون أن كبر حجم الجسم هو الكبر في العمر نفسه، فبلوغ الفرد كمال قامته فإنه لن يعود بحاجة إلى أي ميلاد آخر، ففي دراسة لبياجيه اعتقد الأطفال أن الأشجار القصيرة والعريضة أصغر من الأشجار الطويلة، لأن الطويلة كانت أعلى من الأخرى. الأمر الذي يدعم صحة رأي بياجيه القائل: أن الثبات لا يغدو واضحاً إلا في مرحلة المدرسة الابتدائية. (الأشول، 2008)

6-6- النمو الخلفي:

قدم بياجيه في كتابه "الحكم الخلفي للطفل" وصفاً لنمو الخلفي ومراحله عند الطفل، إذ قصّ بياجيه على الأطفال قصتان تصفان طفلان يرتكبان خطأ يؤدي إلى العقاب.

في القصة الأولى ارتكب الطفل خطأً على نحو عفوي عندما دعى لتناول الغداء مع أسرته وعند فتحه لباب الغرفة أدى ذلك إلى اصطدام باب الغرفة بصينية تحمل 15 عشر كوباً من الماء فكانت النتيجة أن تحطمت جميعها، علماً أن الطفل لم يكن عارفاً أصلاً بوجود الأكواب خلف الباب.

أما القصة الثانية: فتصف طفل ارتكب خطأً على نحو متعمد عندما حاول الحصول على علبة الحلويات أثناء غياب والدته عن المنزل، وذلك بالوقوف على كرسيه محاولاً سحب العلبة بيده من الأعلى، والعلبة كانت بعيدة، فقد أدت محاولته هذه إلى سقوط العلبة وتحطمتها.

وبعد أن انتهى بياجيه من قص القصتان على الأطفال، وجه إلى الأطفال السؤال الآتي: - هل يتساوى الطفلان باللوم أم لا؟ وإن لم يتساوى فأيهما يستحق اللوم على نحو أكبر من الآخر؟

لقد لام أبناء السادسة والسابعة الطفل الذي أحدث ضرراً أكبر ودعوا إلى معاقبته بشدة أكبر من الآخر، في حين أن معظم أبناء السنة الثامنة والتاسعة لاموا الطفل الذي أحدث ضرراً على نحو متعمد، قائلين: إن الطفل الذي فعل شيء لا يحق له فعله يجب أن يعاقب على نحو

أكبر من الطفل الذي أخطأ عن غير قصد، وهنا استنتج بياجيه أن لدى الأطفال الصغار مفهوماً بدائياً عن السلوك الخلقي إذ ينظرون إلى العقوبة على نحو موازي للأثر السلبي، في حين اتصف السلوك الخلقي لدى الأطفال الأكبر سناً بضرب من الموازنة العقلانية في الحكم على الجرم من خلال تعمه وتلقائيته.

وحول مفهوم العدالة فقد توصل بياجيه في دراسته إلى أن لدى الأطفال ميلاً للاعتقاد بأن الشخص الذي يحل به الأذى أثناء ارتكابه جرمًا ما، إنما يعاقب فعلاً على نحو تلقائي، في حين أن لدى الأطفال الكبار وعي بأنه من الممكن لمن يشارك بجرم ما أن يتهرب من العقوبة، ومع تكرار بياجيه لدراساته تأكدت نتائجها، إلا أن كولبرج من خلال عمله الضخم حول النمو الخلقي فقد قدم عرضاً لمراحل النمو الخلقي على نحو موسع أكثر (راجع نظرية كولبرج في النمو الخلقي).

6-7- النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة:

تعتبر مرحلة الطفولة المتوسطة "المدرسة الابتدائية" مرحلة مهمة في حياة الطفل، الذي ينتقل بعدها ليكون على استعداد للعب دور الراشد بجدية ومسؤولية.

وفي هذه المرحلة يكون معدل النمو بطيء وثابت، والضغط قليلة والملذات وافرة، فيتعلم الطفل الكثير حول الناس، ويلعب ويكتشف عالمه بحرية، مع تعرضه لبعض خيبات الأمل، ويطلق على سنوات المدرسة الابتدائية "الفترة الذهبية" فيذكرها أغلب الراشدين في الكثير من الحب الحي لأصدقاء عرفوا وأشياء صنعت، ويدخل الطفل المدرسة تتعرض شخصيته لعدد من التغيرات منها:

- ضعف روابطه بأسرته واتكاليته على والديه، الذي يعود لطول الفترة التي يقضيها مع أقرانه داخل وخارج المدرسة.
- يطرأ تحول تدريجي لعلاقات الدعم النفسي من الوالدين إلى الأقران.
- يغدو لاتجاهات الأقران من الناشئ دوراً أساسياً في تكوين مفهومه عن ذاته.
- يلعب الراشدون في هذه المرحلة دوراً كبيراً في محيط الطفل بدءاً من معلمي المدرسة وانتهاءً بالأبطال التاريخيين.
- للراشدين في محيط الطفل بدءاً من معلمي المدرسة وانتهاءً في الأبطال التاريخيين دوراً أساسياً في تأهيله الاجتماعي (عملية التأهيل الاجتماعي). (مخول، 1998)

6-7-1- دخول المدرسة:

يواجه طفل المدرسة كمأ كبيراً من التحديات والفرص على السواء، وهنا يتوجب على الأطفال التخلي عن انكاليتهن عن أهلهن واسرتهن، فالحياء الجديدة توجب عليهن قضاء ساعات طويلة وعديدة من كل أسبوع في محيط آخر جديد يديره أشخاص غرباء ويشغله أطفال غير مألوفين للطفل.

والطفل بهذا الوضع الجديد قد لا يلاقي التقبل النفسي المطلق الذي اعتاد الحصول عليه في بيئته، وهذا الوضع الجديد ينفي الأوضاع الثابتة، والاحترام الذي حصل عليه من أسرته، ويتوجب عليه الآن بدء صفحة جديدة في حياته، وكما نعلم أن أطفال المدرسة يحكم عليهم من خلال حسناتهم وسيئاتهم لتلاميذ وزملاء على مقعد واحد وساحة مدرسة واحدة، وإن لطريقة الحكم هذه والاستجابة للأطفال تأثير حاسم في اتجاهاتهم نحو المدرسة وفي تكوين ميلهم للعمل والجد والاحساس بالقيمة أو القصور.

6-7-2- اتجاهات الطفل من المدرسة:

في بداية العام الدراسي ينظر الكثير من الأطفال إلى افتتاح المدرسة بشغف كبير، ذلك أنها تمنحهم أو تكسبهم شعوراً بالأهمية والنضج وأنها تكون فرصة لتعلم الكثير من الأشياء، ويتمتع أطفال هذه المرحلة بالقدرة على القيام بعدد من المهارات كالمشي إلى المدرسة وركوب حافلة المدرسة، والاشتراك بالعديد من النشاطات الجديدة التي سمعوا بها ويمارسها الأطفال الكبار، ونجد بعض الأطفال يتذمرون من الذهاب إلى المدرسة أو القيام بأداء الواجبات المطلوبة منهم، إلا أن غالبهم ينتظرون قرب العام الدراسي الجديد بكثير من الحب ويفتخرون بانتقالهم إلى صفوف أعلى ويشعرون بالسعادة لذلك، مع وجود استثناءات مهمة للاتجاهات الايجابية نحو المدرسة.

إذ نجد غالباً أن الأطفال الذين يتميزون باتكالية مفرطة على أهلهن، يشعرون بالخوف من مجرد التفكير في الذهاب إلى المدرسة، الذي يعود لعدم قدرتهم على الانفصال عن والديهم، هذه المخاوف المفرطة تؤدي إلى نمو شاذ في الطفولة المتوسطة الذي يعرف بـ "رهاب المدرسة"، إذ وجد أن أطفال البيئات الفقيرة يعدون المدرسة وسطاً معادياً لا يقدم لهم أي شيء إيجابي. وبالرغم من ذلك فإننا نجد أن غالبية الأطفال يتشوقون لليوم للمدرسة لأنها تلعب دوراً أساسياً ومهماً في نموهم الاجتماعي والذهني.

ونستطيع القول: إن للمدرسة دوراً مهماً في حياة غالبية الأطفال الذين يتشوقون لقربها، إذ يتعلمون فيها المهارات الأساسية كالقراءة، والكتابة، والحساب، ويعون محيطهم، وبيئتهم

الاجتماعية، كما يقيمون فيها علاقات اجتماعية مع كثير من الراشدين والأقران، إضافة إلى توافر مجال للتعليم، والإحساس في القدرة على العمل، ولا بدّ لنا من الإشارة هنا إلى أن تلهف الأطفال للمدرسة يتوقف على نوع المدرسة التي ينتمون إليها وعلى موقف الوالدين من عملية التربية.

6-7-3- تأثير المدرسة:

ليس هناك أدنى شك أن لحجم المدرسة وسياساتها التربوية دوراً مهماً في تكوين اتجاهات الأطفال نحوها، فحجم المدرسة كما هو معروف يحدد عدد الفرص التي يستطيع التلميذ الاشتراك فيها في مهمة أو اجابة عن سؤال ما، وذلك بالنسبة لعدد التلاميذ الآخرين في الصف.

ففي دراسة ل باركر وزملائه وجد أن التلاميذ في المدارس الصغيرة لديهم ميلاً أكثر من أقرانهم في المدارس الكبيرة لأن يشاركوا زملاءهم في الفعاليات ولأنه تستحوذهم الأوضاع القيادية، والوظيفية على نحو أكبر أكبر، وأن لدى التلاميذ في المدارس الصغيرة مشاعر إيجابية تتمثل في الإحساس بالكفاءة والقدرة على المساهمة في أعمال الفئة مهمة، في حين كان أمر حجم المدرسة أكثر صعوبة، إذ اختلف الأطفال في الاستجابة لحجم المدرسة، فالموهوبون لديهم القدرة على إيجاد مكان لهم في المدرسة بغض النظر عن حجمها، في حين كان الأطفال الكسالى أميل للانغلاق نحو المشاركة في الفعاليات المتعددة في المدرسة الكبيرة، ضاف إلى أن فرص المساهمة في الصف والفعاليات الأخرى تكتسب معانيها في إطار ما تستطيع المدرسة تقديمه للطفل، إذ تعجز المدارس الصغيرة عن توافر وسائل التعليم المعاصرة، كالفن، والموسيقى، والتربية البدنية وغيرها، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام الدافعية للتلاميذ وذلك بصرف النظر عن عدد التلاميذ فيها. (الأشول، 2008)

هذا ويمكن اعتبار أن العامل الأكثر حسماً وأهمية وتأثيراً في مشاعر الأطفال نحو المدرسة هو "السياسة التربوية" المتبعة في المدرسة، فطرائق التعلم والبرامج المخططة التي تجعل العلم مغامرة حية مثيرة مليئة بالمعنى، إنما تثير الفضول والاهتمام، بعكس التعليم الذي يتصف بالرقابة، والتشدد، والبعد عما يجري في العالم الذي يحوي لهفة الأطفال للمدرسة، ومن أمثلة السياسة التربوية الفقيرة استخدام مواد للقراءة لا تثير الاهتمام، ولا ترتبط في الحياة التي يألفها الصغار.

وتعد التربية "من أجل الإخضاع" جزءاً من مشكلة تقليدية أكبر تتمثل في الصراع بين التربية التقليدية، والتربية المعاصرة، إذ يؤكد المنهج التقليدي على أهمية المعرفة، ويحكم على الأطفال من خلال تحصيلهم المدرسي، إنه موجه نحو التعليم والمادة العلمية، ويقوم المنهج

التقليدي على افتراض أن: لدى الأطفال الصغار حافظاً أصيلاً للتعلم يدفعهم للمنافسة، واتقان العمل ويجعلهم يسعون لكسب استحسان معلمهم بصنع الشيء الكثير.

في حين أن المنهج الحديث المعاصر، يتوجه نحو التلميذ، ويؤكد على مساعدة الأطفال لتنمية ذواتهم اجتماعياً ونفسياً وعقلياً، وفي المدارس الحديثة يستخدم الاكتشاف، والتجريب والحوار لإثارة تخيلات الأولاد وفضولهم، ويحرص المعلمون هنا على تنمية الدافعية للتعلم عند الأولاد ويجعل التعليم تجربة مثيرة وناجحة.

ويمكن القول: إن المدرسة الحديثة تميل لصنع أولاد متفتحي العقل ومتحرري إلى درجة ما من التقاليد، خلافاً للمدرسة التقليدية التي تحاول إخضاع الأطفال للقيم السائدة. فبرأي مينيوسيشن أن اتجاه الأولاد في المدرسة ومدى تحقيقهم لإمكاناتهم المدرسية يتوقف على مميزات المدرسة التي يلتحقون فيها ومدى ملائمة تلك المميزات لحاجاتهم الفردية، واهتماماتهم الخاصة، ودفع هذا الرأي مينيوسيشن إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الأولاد، وعدت مبدأ "تفريد التعليم أحد أهم مبادئها. (مخول، 1998)

6-7-4- أثر الوالدين:

يلعب الوالدين دوراً أساسياً في تكوين اتجاهات أبنائهم نحو المدرسة، الذي يحدث من خلال عملية التقمص التي يتقمص من خلالها الأولاد مشاعر والديهم من المدرسة ومن عملية التربية، فالأهل الذين يقدرّون الظاهرة التربوية ويحترمّون جهود معلمي أبنائهم إنما يشجعون أبنائهم لتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة لدى أبنائهم، بالمقابل نجد أن الأهّل الذين يقلّلون من أهمية العلم والتعليم فإنهم يسعون إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى أبنائهم نحو المدرسة.

الصورة نفسها نجدها لدى الآباء الذين يقولون بأهمية التربية، ولا يعطون أدنى اهتمام للقراءة والحوار، وبتصرفهم هذا إنما يثبطون من عزيمة أبنائهم، فالأطفال يميلون لفعل ما يفعله آبائهم لا ما يقولونه، كما أشارت عدد من نتائج الدراسات إلى أن الآباء الذين لديهم ميل كبير لتعليم أبنائهم على نحو عام، كان لديهم توقع مسبق بتفوق أبنائهم الإناث على أبنائهم الذكور، إلا أنهم كانوا في نفس الوقت أكثر تقبلاً لإخفاق بناتهم من إخفاق أبنائهم، وقد أرجعت غراندال تلك الفروق إلى القوالب والمفاهيم الاجتماعية السائدة بصدد الجنس، إذ تؤكد التوقعات التقليدية للجنس أن النجاح في المدرسة في المدى الطويل، أكثر أهمية للصبيان منه للبنات، كون الصبيان هم المؤهلون للعمل وكسب الرزق، ويبدو أنه ولهذا السبب يولي الأهّل أهمية كبيرة لتعليم بناتهم إلا أنهم يعانون في نفس الوقت من القلق والخوف الكبير من إخفاق أبنائهم الصبيان في المدرسة.

ويلعب الانتماء الطبقي للوالدين دوراً كبيراً في اتجاهات أبنائهم نحو المدرسة، إذ يميل والدون من الطبقتين الوسطى والعليا إلى عد المدرسة سبيلاً لإعداد الحياة الاجتماعية والنفسية والمهنية، كما أن حديثهم نحو المدرسة وأهميتها يأخذ الصورة الايجابية. كما أنهم يتابعون مع أبنائهم تقدمهم ويناقشونهم فيما يتعلمونه ويتابعونهم على نحو دائم من أجل تعزيز نجاحهم المدرسي.

في حين أن الآباء من الطبقة الدنيا يعدون المدرسة محيط معادي ويتصورون التحاق أبنائهم بالمدرسة ضرباً من الخضوع للقانون أو مجرد طريق للحصول على مهنة في المستقبل، لذلك يبدون اهتماماً ضئيلاً بالتربية المدرسية، وليس لديهم أدنى ميل للمناقشة والحوار أو الاهتمام بفعاليات أبنائهم في المدرسة، ولذلك تكون مشاعر أبنائهم نحو المدرسة أقل إيجابية من نظرائهم في الطبقتين العليا والوسطى، مع ضرورة أنه يتوجب علينا أن نكون حذرين من التعميم بصدد الفروق الطبقيّة وأثرها في التعليم الأساسي، إذ يمكن للمدرسة أن تكون وسطاً معادياً لبعض الطبقات الدنيا أو لبعض الأحياء الفقيرة وذلك بصرف النظر عن اتجاهات الأهل من المدرسة، فثمة اعتقاد أن وسم الأطفال بالمحرومين اجتماعياً قد يدفع المعلمين لأن يتوقعوا منهم القليل، الأمر الذي يؤثر في كمية الدعم والاهتمام والتشجيع الذي يمكن أن يحصلوا عليه من المعلمين، كما أن الأهل في أية طبقة اجتماعية (بصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها)، قد يختلفون بعمق ويعبرون عن اتجاهات متباعدة جداً نحو أبنائهم.

ويمكن القول: إن آباء الأطفال الناجحين أكثر اهتمام من آباء الأطفال غير الناجحين بتربية أبنائهم، كما أنهم أكثر إلماماً بنظام المدرسة وأكثر ميلاً لأن بيوتهم تضم كتباً وحاجات العمل المدرسي، والنتيجة المؤكدة هي أن اتجاهات الأهل الايجابية نحو المدرسة تترابط على نحو دال تماماً مع تحصيل الأولاد في المدرسة، بغض النظر عن الانتماء الطبقي، أضف إلى ذلك أن للأقرباء ومناصري التعليم أثر ايجابي في تكوين مشاعر إيجابية نحو المدرسة بصرف النظر عن اتجاهات الوالدين نحوها.

6-7-5- الاحساس بالكفاءة أو القصور:

يسعى أطفال ما قبل المدرسة لاكتساب العديد من المهارات سواء الاجتماعية أم الحركية، التي يحتاجونها للتكيف مع عالمهم المحيط بهم، ويتابع أبناء المدرسة الابتدائية ذاك الكفاح بغية التكيف الاجتماعي، فتتبرز حوافزهم لتحيل أهداف مستقبلية خاصة بهم، ويقوى اهتمامهم بالتنافس مع أقرانهم، وينمو احساسهم بالكفاءة بصدد المهارات المكتسبة واللازمة للكفاح، الذي يقود إلى زيادة تأهيل الناشئ واستقلاليته ونضجه المعرفي.

وكان أريكسون قد تحدث عن سنوات المدرسة الابتدائية وعدها الفترة التي يُكون فيها الصغار احساسهم بالكفاءة والعمل المنتج أو القصور، فقد رأى أن احساس الأطفال بالكفاءة يتوقف على مدى تعزيز دوافعهم للتحصيل المدرسي وتنافسهم ونشاطهم، (الأشول، 2008) وبهذا المعنى يكون الإحساس بالكفاءة ضرباً من شعور الاطفال بإمكانيتهم على مواجهة تحديات العالم التي تعترضهم.

وليس هناك أدنى شك من أن للأهل دوراً فعالاً وأساسياً في تنمية هذا الإحساس (الكفاءة مقابل القصور)، فالأهل الذين يعلمون أبناءهم مهارات الحياة كالسباحة، والصيد، والطبخ، واستخدام الأدوات، وغيرها من المهام بشيء من الصبر والاهتمام، إنما يعملون على تقوية إحساس أبناءهم بالكفاءة، أما إن قلل الأهل من جهود أولادهم في ممارسة الفعاليات المذكورة إنما يسعون إلى تنمية إحساس في القصور والدونية في أبنائهم.

كما أن للتربية المدرسية دوراً حاسماً في تنمية الإحساس بالكفاءة أو القصور، ذلك أنه في المدرسة تتحدد قابليات الأطفال بمقارنتها بقابليات أقرانه في الصف أو الملعب، ويمكن للتجربة التربوية الايجابية في المدرسة أن تصحح التجربة التربوية السلبية في البيت، وبالعكس فإنه يمكن للتجربة التربوية السلبية في المدرسة أن تلغي التجربة المنزلية الايجابية، فينقلب الطفل من الاحساس بالكفاءة إلى الإحساس بالقصور.

6-7-6- أثر قابليات الأولاد:

في المدرسة الابتدائية يتم تنظيم (ترتيب) الأطفال تبعاً لمواهبهم في المجالات المختلفة، فيحصل المميزون على أعلى المستويات في الصف، ويعرف الأطفال على نحو سريع الزميل الذي سينجح بنفوق إلى الصف الثاني، والزميل الذي سيعيد سنته الدراسية، كما يعرفون من سيعطي إجابة صحيحة لسؤال ما، ومن سيختبئ خلف زميل له أو مقعده متمنياً عدم رؤية المعلم له، الأمر نفسه ينطبق على وجود الأطفال في الملعب، إلا أن نوع الموهبة التي يتمتع بها كل طفل هي الوحيدة التي تحدد نقطة الاختلاف فيما بينهم، إذ يتم ترتيبهم هنا تبعاً لقابلياتهم ومهاراتهم الرياضية والحركية الخاصة، كترتيبهم في المهارات الرياضية العامة أو الفن أو الموسيقى وغيرها من الأنشطة المدرسية المتنوعة، وتواجه تجارب الأبناء تلك بقدر يزيد أو ينقص عن التقويم الموضوعي لقابلياتهم في إطار قابليات أقرانهم.

وقد أشرنا سابقاً إلى أن الاتجاه نحو الذات في مرحلة ما قبل المدرسة ينبعث عن الاحساس بالإنجاز الذي يترافق مع سيطرة الطفل على المهارات الجديدة بصرف النظر عما يفعله

الآخرون، إلا أنه في مرحلة المدرسة الابتدائية، تصبح المقارنة الاجتماعية العامل الحاسم في تحديد القيم التي يرسبها الطفل على نفسه، ويتوقف إحساس الأولاد في هذه المرحلة بالكفاءة والجدارة على إدراكهم لأنفسهم بالنسبة لأقرانهم وليس لما يقدررون على القيام به على نحو حقيقي أو فعلي، إذ أن تقويم أبناء المدرسة الابتدائية لقابلياتهم في المدرسة يعتمد على المستوى العقلي العام لرفاقهم في الصف، الذي يعود لحساسية أبناء المدرسة الابتدائية المفرطة للمقارنة الاجتماعية، إضافة إلى أن اتجاهات الأطفال نحو ذواتهم تتأثر بمدى ممارستهم للفعاليات التي يعطي الآخرون من شأنها.

6-7-7- أثر المعلم:

للمعلم موقع متميز يساعد في تقوية دافع التحصيل والتنافس الشريف ومشاعر الكفاءة لدى الأولاد من خلال تشجيعهم وتعزيز جهودهم وإثارة اهتمامهم بالتعلم.

والمعلم الملتزم والمهتم قادر على مساعدة تلاميذه في اكتشاف قابلياتهم والتخفيف من الإحساس بالعجز، أو القصور الذي يعانيه بعض المتخلفين أو المقصرين، أما المعلم المهمل فيعتبر أنموذجاً! لتلاميذه يقلدونه في تعاملهم مع بعضهم البعض، فالتلاميذ الذين يلاحظون معلمهم يمدح أو يشجع زميل لهم، فإنهم يميلون إلى تقليده ويعاملون زميلهم في الأسلوب نفسه، معززين في ذلك إحساسه بالكفاءة، أما المعلم الذي يسخر من تلاميذه فإنه سيدفع هؤلاء وغيرهم لتقليده من خلال تحقير زملائهم والسخرية منهم، وهذا ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات التي أكدت على أن لسلوك المعلم قدرة على التأثير في اتجاهات الأولاد من المدرسة ومن التحصيل، إذ يعمل المدح على زيادة مستوى التحصيل في حين تعمل السخرية والتوبيخ على انخفاض مستوى التحصيل. (مخول، 1998) وعموماً يتوقع من التلاميذ أن يظهروا اتجاهات ايجابية نحو ذواتهم وأن يحسنوا من مستوى تحصيلهم عندما تتخذ اتجاهات معلمهم منهم اتجاهات ايجابية.

6-7-8- الأهمية المتزايدة لفئة الأقران:

خلال سنوات المدرسة الابتدائية يصبح تفاعل الأولاد بعضهم مع بعض جزءاً مهماً في حياتهم، فمن خلال تلك التفاعلات يشكل الأطفال مدركات جديدة حول ذواتهم، وتتحدد شعبيتهم بين أقرانهم وتغدو أساليب تعاملهم مع الآخرين مرنة أو جامدة، خضوعيه، أو تسلطية، ويشكلون إحساس بالانتماء الاجتماعي، أو يعانون من مشاعر الاغتراب، وتترك كل تلك الأحداث أثراً في شخصية الطفل يستمر معه في مراقبته ورشده .

6-7-9- الذات والشعبية وإدراكهما:

يصبح أبناء المدرسة الابتدائية مدركين لما يتمتع به زملاؤهم من ميزات ذهنية، وعضوية، وشخصية، ويتعرفون على زملائهم تبعاً لسماتهم البارزة في كل منهم، فتكون تسمية التلميذ من جانب زملائه باسم جديد تعبيراً صريحاً لتقييمهم له، فليست عبارات (دب، لقلق، أبو أربع عيون، طولان وغيرها الكثير) إلا غيض من فيض من أسماء يطلقها الأطفال على بعضهم البعض تبعاً لمميزاتهم البارزة، وأطفال هذه المرحلة يرغبون في قضاء وقت أطول مع أقرانهم، ولذلك فهم غير قادرين على رؤية أنفسهم إلا من خلال أعين زملاؤهم، إذ أكدت العديد من الدراسات قيام علاقة وثيقة بين مفهوم التلميذ عن ذاته، وبين إدراك زملائه له، الأمر الذي يؤكد أن الفئة تعمل كمرآة تعكس للولد صورته عن ذاته، وتلصق بعض القيم بصفات أعضاء الفئة وتعطي للعضو مكانة اجتماعية تتفق وتلك القيم السائدة، مع العلم أن القيم تختلف وتتغير تبعاً للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية، إلا أن بعض السمات تقود دوماً إلى الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة، أو إلى الرفض، والمكانة الاجتماعية الوضيعة، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ميل الأولاد الشعبيين إلى أن يكونوا ودودين، واجتماعيين وفعالين، ولأن يخضعوا لمعايير الفئة ويعاملوا الآخرين بلطف وتقبل إضافة إلى تمتعهم برضى أهلهم عنهم، أما الأولاد غير الشعبيين فيميلون إلى الخجل والانسحاب وتجنب الفئة.

ومما لا شك فيه أن للتحصيل المدرسي والذكاء دوراً كبيراً في تكوين شعبية التلاميذ، كما تؤثر بنية التلميذ على شعبيته، وكثيراً ما يفضل متوسط البنية، وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة عدم التعميم، كما أن العوامل المكونة لشعبية التلميذ لا تنحصر بسماته الشخصية فقط، بل بمكانته الاجتماعية بين أقرانه، إذ يمكن للمكانة الاجتماعية الرفيعة أن تكون السبب والنتيجة لسلوك التلاميذ الاجتماعي التكيفي.

6-7-10- الفردية والخضوع:

من الأجزاء المكملة لشخصيات أطفال المدرسة الابتدائية، أساليبهم في التعامل مع الآخرين والبحث عن تقبل الآخرين لهم، إذ يتمكن الأطفال الذين يتمتعون بإحساس بالثقة بالذات من المضي بعلاقات تفاعل مرنة ومتينة مع الأقران من حولهم دون أن يمس ذلك فريديتهم المميزة. إلا أن الفردية كغيرها من جوانب الشخصية الأخرى، ظاهرة نمائية قابلة للتغيير، ففي دراسة لـ كوستانزوشو وجد أن ميل الأطفال وتأثرهم بأقرانهم يتزايد بدءاً من الصف الأول وانتهاءً في

الصف السادس، هذا التأثير يستمر خلال هذه المرحلة ليأخذ بالانحدار في المرحلة الثانوية، ويتوقف حجم الأثر المنزل من فئة الأقران على عدد من العوامل هي:

- 1- يزداد حجم الأثر بازدياد الوقت الذي يقضيه الطفل مع أقرانه في المدرسة وخارجها.
- 2- يزداد حجم الأثر لفئة الأقران كلما ضعفت علاقة الطفل بأسرته.
- 3- يكون للتلاميذ الذين يتمتعون بمكانة رفيعة ضمن فئة الأقران، أثراً في اتجاهات وسلوكيات الفئة أكثر من الآخرين ممن لهم مكانة وضيعة ضمن الفئة. (مخول، 1998)

هذا ويستطيع أغلب التلاميذ الجمع بين صفتي المرونة، والفردية في طرق ارتباطهم بالآخرين مع قدر معقول من الخضوع للفئة، بعكس الآخرين ذوي الشخصية الجامدة الفجة في أنماط علاقاتهم مع الآخرين، ويمكن أن نذكر هنا بعضاً من تلك الأساليب: ك ماسح الجوخ، الأرعن، المترمت بثياب الراشد والمهرج، وهي أساليب غير تكيفية ناتجة عن رفض فتوي لتلميذ يحاول من خلالها التعويض بشيء من القبول.

فالأرعن يبحث عن الأطفال الأصغر منه إذ يستطيع السيطرة عليهم، الأمر الذي يساعده على التخلص من مشاعر العجز التي يعاني منها ضمن فئة أقرانه، والمهرج ينزل بنفسه الدعابة ليكسب انتباه الآخرين الذين يشعر أنهم سيتجاهلونه على نحو كلي لو لم يفعل ذلك، أما ماسح الجوخ فهو الذي يستخدم الرشوات المبالغ فيها لشراء الصداقات التي يعتقد أنه يعجز عن الحصول عليها بغير هذا الأسلوب، مع العلم أن أصحاب تلك الأساليب يتعرضون للإذلال الذاتي يدفعانه ثمناً للهروب من عزلتهم، ونخص بالذكر هنا "ماسح الجوخ والمهرج".

6-7-11- الانتماء والاعتراب:

من العوامل المهمة التي تسهم في تنمية طفل المدرسة الابتدائية إحساساً بالانتماء أو الاعتراب "العلاقات التفاعلية للطفل مع الآخرين" إذ تمكن الصداقة لطفل المدرسة الابتدائية من تنمية إحساساً بأنه ينتمي إلى مجتمع يتخطى حدود عائلته الخاصة، هذا الإحساس الذي يبدأ في الاتساع عندما يبدأ الطفل في المشاركة في الفعاليات المختلفة للحي والجوار، كالعصابات، والنوادي، والكشافة وغيرها، وتمكن هذه المنظمات من تنمية إحساس الطفل في الانتماء لا سيما الأطفال الذين يعانون الرفض في مكان ما هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن الأولاد الذين لا يتقبلهم زملاؤهم والذين لهم فرص محدودة للمشاركة في الفعاليات السابقة الذكر، فإنهم سينمون إحساسهم في الاعتراب في مجتمعهم، هذا الاعتراب الذي يمثل أساس مشكلات المراهقين الذين يرفضون القيم الاجتماعية السائدة ويعجزون عن أداء أدوار ذات معنى.

6-7-12-التغيرات في بنية علاقات فئة الأقران:

أثناء سنوات المدرسة الابتدائية تتحول علاقات فئة الأقران على نحو متدرج نحو التنظيم، وتتخذ في نهاية هذه المرحلة طابعاً ملزماً وشكلياً، فبين السنتين العاشرة والحادية عشر يميل الأطفال إلى التنظيم المتزايد الذي يفرض العضوية الثابتة في الفئة، والالتزام بقواعدها، ويؤدي النضج الإدراكي، والعقلي إلى ممارسة فعاليات فئوية ذات أغراض محددة، وينمي الارتباط الفئوي في أواخر هذه المرحلة إحساس الطفل بالانتماء، إذ تكون الفئة مدرسة تُعلم أعضائها المهارات الخاصة وتعلمهم العمل مع الآخرين من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن على قائد المجموعة ألا يستخدم أسلوب السيطرة والفرص على أعضاء المجموعة للأوامر وغيرها، لأن القيادة التسلطية تخلق الصراع الداخلي الذي يمزق الفئة إلى فئات متصارعة.

6-7-13-الصدقة بين ولدين:

من التغيرات الأخرى التي تطرأ على بنية العلاقات التفاعلية بين الأطفال، ذاك التحول في الصداقات بين الأولاد، من صداقات عامة إلى صداقات خاصة بين "ولدين"، إذ كان سولفين أول من أشار إلى هذا النوع من الصداقات، وعدّ العلاقة الوشيكة بين شخصين، المحدد الأهم عن سواه لتكيف هذين الولدين، كما أشار سولفين إلى أن هذا النوع من الصداقات أكثر ثباتاً واستمراراً من الفئات الصغيرة بالنسبة لأبناء العاشرة، كما يوافر تدريباً وفهماً لمتطلبات العلاقات الدائمة الثابتة في الحياة اللاحقة، وعادةً ما يكون هذا النوع من الصداقات "من نفس الجنس" يقضيان أوقتهما مع بعض، ويمارسان كل فعاليتيهما مع بعضهما البعض، وأشار سولفين أيضاً إلى أن الأطفال الذين يعجزون عن ممارسة الصداقة الحميمة قبل المراهقة قد يشعرون بقصور في شخصياتهم، الذي من الممكن أن ينعكس على نحو سلبي على حياتهم في المراحل اللاحقة، وربما يعجز من لم يمارس هذا النوع من الصداقات مع أحد أفراد جنسه، أن يواجه التحدي الكبير لتكوين علاقات عاطفية مع أحد من الجنس الآخر خلال مرحلة المراهقة والرشد. (الأشول، 1998)

6-7-14-الفروق بين الجنسين:

يميل كل من الصبيان والبنات اعتباراً من السنة السادسة، أو السابعة إلى إقامة فئات لعب معزولة، وممارسة فعاليات ذكورية أو أنثوية، وتشير تلك التغيرات خلال هذه المرحلة إلى أن الأولاد بدأوا يشكلون هوية نفسية كأعضاء في هذا الجنس أو ذاك، وليس هناك أدنى شك من أن

الفروق بين الجنسين معقدة وغير مفهومة، وعلى الرغم من ذلك فإنه بإمكاننا أن نميز بين عاملين أساسيين في تلك الظاهرة النمائية.

يتمثل العامل الأول فيما أشار إليه كل من "ماكوبي وجاكلين" بـ"التباين الفطري" الطبيعي بين الجنسين، إذ استنتجا من خلال مراجعتهم لأبحاث عدة وجود فروق فطرية بين الصبيان والبنات في كل المجتمعات وهي فروق تتضح على نحو مبكر، وكنا قد أشرنا سابقاً إلى أن الصبيان أكثر عدوانية من الإناث، في حين تتفوق الإناث على الذكور في قابليتهم اللغوية، الأمر الذي يمكن كل من البنات والصبيان في تحديد نمط الشخصية الخاصة بهم ذكوراً كانوا أم إناثاً، ويساعدهم بالتالي في تشكيل دور جنسي متميز.

ويتجلى العامل الثاني في عامل "التأهيل الاجتماعي" لكلا الجنسين، إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الفروق في التأهيل الاجتماعي تخلق فروق نفسية كبيرة بين الجنسين، ومن هذه الفروق، الفروق في المعاملة الموجهة للأنباء.

إذ وتؤدي عملية التأهيل الاجتماعي دوراً كبيراً في تحديد الأدوار الجنسية، إذ إن بعض جوانب هوية الدور الجنسي تكتسب بالتربية، فينمي الأولاد من خلال محاكاة والدهم من جنسهم احساساً واضحاً بأنماط التفكير والسلوك لدى كل من الذكور والإناث، إضافة إلى أن هناك عوامل أخرى داخل الأسرة تنمي تقمص الأولاد لأدوارهم الجنسية وتسهم في تحقيق التكيف النفسي السوي، إلا أن التقمص والتقليد يعجزان عن إيضاح بعض الجوانب في هوية الدور الجنسي للأطفال المدرسة الابتدائية، كما أن بعض الأطفال قد يلتصقون بمفاهيم جامدة حول الدور الجنسي الملائم لكل منهما، كاعتقاد فتاة أنه يمكن للبنات أن تصبح ممرضة والصبي يصبح طبيباً على الرغم من أن أمها كانت طبيبة.

الأمر الذي يؤكد أن الأطفال ينمون مفاهيم حول الدور الجنسي ليس فقط استجابة لظواهر عضوية، أو تأهيلية، أو تقمصية، وإنما تحت تأثير آرائهم الشخصية وأفكارهم المفرطة في التبسيط، والمبالغة حول ما يجب أن يكونه الصبي أو تكونه البنت في المستقبل.

إن مثل هذا الحكم الفج يتماشى مع فجاجة مهاراتهم الإدراكية المعرفية العامة، كما أن عزل الصبي عن البنت وممارسة كل منهما فعاليات تناسب جنسه تسهم على نحو كبير في تحديد دوره الجنسي المستقبلي، في حين أن الأولاد الذين لا يمارسون فعاليات ترتبط بجنسهم سيكونون عاجزون عن إقامة علاقات جنسية غيرية في مرحلة المراهقة.

6-7-15- الكمون الجنسي النفسي:

دعيت مرحلة المدرسة الابتدائية بمرحلة الكمون الجنسي النفسي وذلك بسبب الطبيعة اللا جنسية للعلاقة بين الذكور والإناث، (مخول، 1998) إلا أنه بالرغم من أن هذه الفترة تشكل هوة بين الوقت الذي يبدأ فيه الأطفال بتشكيل هوية دورهم الجنسي وبين الوقت الذي تظهر فيه اهتماماتهم الصريحة في الجنس الآخر، فإننا نجد الكثير من صور الحياة الجنسية واتجاهات أولاد المدرسة الابتدائية ذات الطبيعة الجنسية تحدث دون أن تشاهد بالعين، فبإمكان أي واحد منا أن يكتشف من خلال ملاحظاته ثقب في درع العزلة الجنسية الذي يضعه كل من الذكور والإناث لأنفسهم، فمثلاً نلاحظ أن الصبيان يجدون لذة كبيرة في الاستعراض أمام البنات، والمزاح معهم وبنفس الوقت نجد أن لدى الفتيات ميلاً للاستجابة لهم والمزاح معهم، وذلك بصرف النظر عن اتجاهاتهم الظاهرة نحوهم.

ويفكر أبناء المدرسة الابتدائية كثيراً في الجنس ويتخللون الكثير من التخييلات حول الجنس، إذ يظهر أطفال العاشرة فضول حول تشريح الأعضاء ووظيفتها وحول الفعل الجنسي أيضاً، لدرجة يعجز الراشدون عن معرفة ما يحدث، وذلك لأن الصبي يناقش هذه الموضوعات مع أقرانه، وفي المقابل نجد أن لدى البنات وعلى الرغم من عدم اهتمامهم الظاهر بالصبيان، فإنهنَّ يحلمن برجل خارق يحتضنهنَّ يوماً ما، إذ إن الكمون الجنسي قائم لدى الجنسين خلال المرحلة المتوسطة التي تظهر فيها بوادر الفعاليات الجنسية الغيرية التي تبعث شعوراً باللذة كما تنمو الاهتمامات الجنسية الغيرية على نحو مضطرد.

6-7-16- العلاقات الأسرية:

في مرحلة المدرسة الابتدائية تتصاعد الأهمية المتزايدة للمدرسة ولقناة الأقران على حساب أهمية العلاقات الأسرية، فعلى الرغم من بقاء البيت مصدر لإشباع الحاجات الأساسية من طعام، ولباس، ولعب، إلا أن أطفال هذه المرحلة يستمرون في حب المدرسة بصرف النظر عن تقبل معلميه لهم، كما أن الصغار الذين لا يجدون التمتع في البيت وبالقرب من أعضاء الأسرة يعانون في العادة من قصور حاد في نموهم الاجتماعي، ذلك أن من يشعر من الأطفال برفض والديه له تتكون لديه مشاعر من الاغتراب لا تلغيها النشاطات المحبة في المدرسة، وإن أحس الولد بعدم ترحيب البيت به، طور إحساس حاد بالنزاع، دون أن يكون له مكان يرتاح فيه أو يلجأ إليه، وفي حالات أخرى قد يكون البيت مصدراً للفوضى أو محرماً على الأصدقاء دخوله أو زيارته، الأمر الذي يشعر الأطفال بانتمائهم الثانوي لمنزلهم، مقابل الانتماء الأولي لأقرانهم لبيتهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة لفلون وكاسون حول تكيف أبناء المدرسة، من أن صغار الأطفال الذين

يتعرضون للصخب في المنزل أميل إلى أن تكون لهم مصاعب سلوكية تستلزم العلاج النفسي، الأمر الذي يؤكد أن على الأسرة أن تحافظ على علاقة مقبولة في الثبات في الدعم والحب لأبنائهم وتشكل عندهم قواعد السلوك الاجتماعي السليمة.

6-7-17 - تكيف أهل الأطفال للمدرسة:

يلعب الوالدان دوراً أساسياً في مساعدة أبنائهم على تكيفهم المدرسي، إذ يتوجب على الأهل عند دخول أبنائهم المدرسة أن يعملوا على التقليل من اتكالياتهم عليهم، ونخص بالذكر هنا الأم إذ يتوجب عليها حلحلة خيوط "المريلة" بغية تحقيق النمو السوي لشخصيات أبنائهم وراحتهم النفسية.

والأهل الذين يجدون صعوبة في تقبل فكرة ابتعاد أبنائهم عنهم عند دخولهم المدرسة، ولديهم ميل للتصاق بطفولة أبنائهم إنما يسهمون في تشكيل أو تكوين رهاب المدرسة لدى أبنائهم.

وبناءً عليه يتوجب على الأهل تقبل استقلالية أبنائهم المتزايدة ورغبتهم في البعد عنهم وعن المنزل، مع ضرورة تحديد قدر من الحرية الذي يجب تركه للأولاد بما يساعدهم في تكوين شخصياتهم وفردياتهم ومبادراتهم.

وفي المقابل نجد أن الأطفال الذين يقابلون بجمود مفرط من جانب أهلهم، إنما ينقلبون انسحابين تعساء تنقصهم العفوية ويغمرهم الخشوع، إضافة لافتقارهم للهفة، والابداعية، والانفتاح على الأفكار الجديدة هذا من طرف، ومن طرف آخر قد نجدهم ثائرين رافضين متقلبين على أحكام وقيم أهلهم، ولهذا وجب على الأهل الاستعاضة بكلمتي "نعم ولا" بأسئلة توجيهية ونصائح مفيدة خلال مرحلة المدرسة الابتدائية.

6-7-18 - تقويم أبناء المدرسة لأهلهم:

ينظر أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية إلى أهلهم نظرة الأشخاص العارفون بكل شيء والقادرون على كل شيء، كما يتمتعون بمزايا خلقية أفضل مما هو موجود لدى أهالي كل الأطفال الآخرين، في حين يدرك أطفال المدرسة الابتدائية ويعرفون أن أهلهم بشر كسائر البشر الآخرين، وأنهم تبعاً لذلك يعجزون عن الإجابة عن أسئلتهم كلها، وتحقيق رغباتهم وحاجاتهم، إضافة إلى أن بعض أهالي الأطفال قد يكونون على درجة من الاتكالية على أهلهم، لدرجة تجعلهم ولأسباب غير عقلانية، تفقد السيطرة على أمزجتهم فيعجزون بذلك على أن يفهموا أو يقدروا أهمية الأشياء في حياة أبنائهم.

ويصبح أبناء المدرسة الابتدائية على نحو متدرج واعين، ومدركين لواقع حياتهم، فهم الآن لا يدركون والديهم بأنهم العارفون القادرون على كل شيء، وكثيراً ما تتعارض صورتها عندهم للتشويش أو الغبار، الأمر الذي يشعروهم أن والديهم قساة أو متمسكون بالتقاليد البالية، أو عاجزون عن مسايرة ركب الحياة أو التطور، الأمر الذي يجعلهم مثار ازعاج أو مضايقة للصغار، في الوقت نفسه فقد يبدو أهالي أطفال آخرين أكثر تسامحاً ونجاحاً من أهل الطفل نفسه، فأهل سعيد يسمحون له في الصيد، ويشترون له دراجة وأهل حسن يلبسون جيداً أو يتمتعون في الحياة على نحو جيد، أما أهله هو فلا يفعلون شيئاً إضافة إلى ذلك كله قد تشتد الخيبة وغبن مخيلة بعض الأولاد فيصابون بما يسمى بـ "الخيالية الأسرية" إذ يتصور، أو يتخيل الأطفال أنهم نسل أهل شرفاء بارزين سيعودون يوماً ما يطالبون بهم ويبعدونهم عن أولئك الناس العاديين الذين عدوا خطأً لأهلهم. (مخول، 1998)

وعلى الرغم من كل ذلك إن عمومية التذمر بين الوالدين لا تلغي تعلق الصغار بأهلهم واحترامهم لهم، بالرغم من الشكوى والانتقادات المريرة التي يوجهها الآباء للأبناء، إلا أن الأبناء سريعو الاستجابة مفروطو الحساسية تجاه انتقادات الآخرين لأهلهم أو السخرية منهم، الأمر الذي يعكس الفرق القائم بين ما قد يقوله أولئك الصغار بصددهم وبين ما يشعرون به فعلاً تجاههم، هذا التذمر من قبل الصغار تجاه أهلهم والراشدين من حولهم يستمر في المراهقة ويسمى بـ "ثغرة الأجيال"

وأخيراً إن قدراً كبيراً من الحب العميق والاحترام الكامل للأهل يستمر خلال سنوات المراهقة، إذ يمكن عد ظاهرة "ثغرة الأجيال: أمراً ظاهراً وليس فعلياً.

الفصل السابع

المشكلات السلوكية

1. تعريف السلوك المشكل
 2. محكات السلوك المشكل
 3. أهم المشكلات السلوكية عند الأطفال:
 - 3-1-العناد
 - 3-2-ضعف الرغبة في الدراسة وضعف المستوى الدراسي
 - 3-3-العدوان
 - 3-4-التنمر المدرسي
 - 3-5-الخوف
- نحو تربية مثلى للأبناء

الفصل السابع

المشكلات السلوكية

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة والدرجة في الحياة الأسرية، كما أنها الأكثر فاعلية في قبوله شخصية الطفل وتهيئته للاتصال الأوسع في المدرسة ثم في المجتمع.

هذا ويواجه الآباء والأمهات والقائمين على عملية التنشئة الاجتماعية أطفالاً لديهم العديد من المشكلات السلوكية، والنفسية المرتبطة بعدم الشعور بالأمن، كالخوف، ومشاكل السلوك غير الناضج،، والأناية، ومشاكل نمائية خاصة تلك التي تتعلق بنمو الطفل والإعاقات المصاحبة له، كما أن هناك بعض السلوكيات اللا اجتماعية كالعصيان، والغضب، والكلام البذيء، والهروب من المدرسة، أو البيت، فضلاً عن مشكلات أخرى كتناول العقاقير والمخدرات وضعف الدافعية للدراسة.

ويؤدي تكرار مثل هذه السلوكيات إلى قلق الوالدين، والمربين، والمعلمين، وتثير مخاوفهم، مما يفرض عليهم ضرورة التعرف على مظاهرها ومسبباتها والعوامل التي تؤثر فيها وطرائق علاجها.

ويعتبر السلوك المشكل كغيره من السلوكيات، يمكن تعلمه وفق مبادئ التعلم المختلفة، ولذا ولأهمية هذه السلوكيات وما تحدثه من آثار سلبية تعود على الفرد في كافة مراحل حياته النمائية كافة، فإننا سنخصص هذا الفصل من كتاب علم نفس النمو للوقوف على أهم المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها أبناؤنا سواء أكانوا أطفالاً أم مراهقين، فيما يخص التعريف بها وبيان أسبابها ومظاهرها، إضافة إلى تقديم بعض الأساليب أو المقترحات التي من شأنها تعديل هذه السلوكيات على نحو عام أو علاجها أو حتى الوقاية منها، وهي أساليب صالحة للتطبيق على الأطفال والمراهقين الذين لا يعانون من أية مشكلات.

وهي أساليب موجهة للآباء والمعلمين، كما يمكن استخدامها كدليل عمل لمختلف فئات العاملين في المجالات التي تتطلب مساعدة لكل من الأطفال والمراهقين على حد سواء، كالمعلمين والمرشدين التربويين، والاختصاصيين النفسيين.

وقبل أن نبدأ بتناول هذه المشكلات بالشرح المفصل، لا بدّ لنا من معرفة ما هو السلوك المشكل؟

7-1- تعريف السلوك المشكل:

نلاحظ أن معظم الأطفال يمرون بفترات من الصعوبات السلوكية والانفعالية، التي تنخفض مع التقدم في العمر بالنسبة للأطفال في سن المدرسة، ومشكلات الأطفال هذه يجب على أهل ألا يقللوا من أهميتها، وألا يتركوها حتى تحل بنفسها، وإنما تتطلب التدخل المبكر على نحو مباشر حتى لا تتفاقم وتظهر نتائج أكثر سوءاً في مراحل العمر التالية.

هذا وقد اختلف كثير من العلماء حول تعريف السلوك المشكل، وقبل أن نستعرض تلك التعريفات لا بدّ لنا من التمييز بين السلوك العادي، والسلوك المشكل من خلال المحكات الآتية:

7-2- محكات السلوك المشكل:

1) تناسب السلوك مع العمر:

من المفترض أن يتناسب سلوك الطفل مع من في عمره من النواحي العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، بمعنى: يتوقع من طفل الثالثة أن يتصرف بسلوكيات الثالثة، وليس بسلوكيات طفل السنة الأولى، وطفل السادسة يتصرف وفق سلوكيات طفل السادسة وليس وفق سلوكيات طفل السنة الأولى، مثلاً: مص الأصبع يمكن أن تكون مقبولة لطفل السنة الأولى أو الثانية، ولا تكون مقبولة لطفل الخامسة أو السادسة.

2) متطلبات البيئة ضمن المعقول:

يتوجب أن تكون متطلبات البيئة ضمن الحدود المعقولة، بمعنى ضمن حدود إمكانيات الطفل، إذ نجد بعض الآباء، وحتى المعلمون يطلبون من الطفل أن يسلك سلوكاً معيناً بغض النظر عن العمر، أو المرحلة النمائية التي هو فيها، كأن يُطلب من الطفل أن يسلك سلوك الراشد كالهدهد في الجلسة وعدم الحركة مثلاً، مع العلم أن كثرة الحركة هي من خصائص هذه المرحلة، أو أن يطلب من الطفل أن يفكر بطريقة منطقية، أو افتراضية، بينما لا يزال هو في مرحلة ما قبل العمليات المادية، عندها سنجد الطفل عاجزاً عن القيام بهذا السلوك، وبالتالي قد نسعى إلى وصف الطفل أنه متخلف عقلياً أو كثير الحركة.

3) حاجات الطفل ومطالب النمو:

يجب على البيئة إشباع حاجات الطفل الأساسية وتلبية مطالب النمو لديه في المرحلة العمرية التي يكون في أوجها الطفل، مثلاً: طفل في الثانية من عمره يعتمد على والديه في عملية غذائه، وفي الوقت نفسه نطلب من الطفل أن يكون مستقلاً في الاعتماد على نفسه في تناول طعامه، أو نسعى إلى مطالبة أبن الخامسة أن يشارك الآخرين ألعابه، (أخوه مثلاً)، مع علمنا أن

الطفل في هذه المرحلة النمائية متمركزاً حول ذاته، ولا يميل إلى مشاركة أحد ألعابه، وبالتالي نصفه بأنه أناني، ونبدأ بإطلاق أحكام عليه كأن نقول أنه "عسر" أي (لا مجال للتعامل معه) أو غير متفهم.

(4) النتائج السلبية المترتبة على السلوك المشكل:

بمعنى آخر هل هناك نتائج سلبية مترتبة على السلوك غير المرغوب فيه أو السلوك الذي نعتبره مشكلاً، فإذا كان كذلك فإننا حينئذ نجزم أن سلوك الطفل "سلوك مشكل"، وأن هذا السلوك يؤثر سلباً في علاقاته الاجتماعية.

(5) شدة وتواتر السلوك المشكل:

ومعنى ذلك مدى تكرار السلوك في المواقف المختلفة، وما مدى شدته، مما يستدعي انتباه الوالدين أو المعلم أو من هم مسؤولون عن تربية الطفل، وهناك دلائل يجب الانتباه إليها تشير إلى أن الطفل يعاني من مشكلات نفسية جدية وهذه الدلائل هي:

- 1- قلق مزمن ومستمر أو خوف مسيطر على الطفل لا يتناسب مع الواقع.
 - 2- أعراض اكتئاب، مثل فقدان الاهتمام المتزايد أو الانسحاب وتجنب الناس.
 - 3- تغير مفاجئ في مزاج الطفل أو سلوكه إذ يبدو مختلفاً تماماً عما كان يبدو عليه.
 - 4- اضطرابات في النوم، التي تتمثل إما بنوم ساعات طويلة، أو بساعات من الأرق الطويلة.
 - 5- اضطرابات الشهية: والمتمثلة إما بفقدان الشهية للطعام، أو الإكثار من كمية الطعام التي تكون نتيجته زيادة في الوزن. (الجلبي، 2005).
- وبعد استعراضنا لتلك المحكات يمكن القول: إن السلوك المشكل هو عبارة عن سلسلة من المظاهر المزعجة، التي تتراوح بين التمرد ونوبات الغضب والسعي لجذب الانتباه واضطرابات النوم، والتبول الليلي، وبين الخوف، والشعور في النقص ورفض الدراسة، ومن هنا جاءت صعوبة تعريف السلوك المشكل الذي اختلف الباحثون حول تعريفه، وتباينت آرائهم حول مفهوم السلوك المشكل.

فمنهم من يرى أن السلوك المشكل عند الطفل ما هو إلا استراتيجيات غير ناجحة لمطالب الحياة، ويتعلم الطفل أن هذه الاستراتيجيات تؤذيه بالذات، وغالباً ما تؤذي الآخرين أيضاً، ويحدث هذا عندما تفشل هذه الاستراتيجيات في تحقيق أهدافها. (ملحم، 2002).

ومنهم من يرى أن الطفل المشكل هو ذلك الطفل الذي ينحرف انحرافاً ملحوظاً عما نعتبره عادياً في ما يخص أنماط السلوك التي يحدثها إذ لا يستدعي هذا الانحراف الملحوظ نوعاً من الخدمات التربوية يختلف عما يقدم للأطفال العاديين. (عبد الرحيم وبشاي، 1991)

7-3-أهم المشكلات السلوكية عند الأطفال:

7-3-1- العناد Stubbornness :

تعتبر مشكلة العناد لدى الأطفال من أكثر المشكلات شيوعاً أو حضوراً في حياة كثير من الأسر العربية، فنجد عبارات (عنيد، راسه يابس، ما يعمل إلا ألي بدو إياه ..وغيرها من العبارات)، من أكثر العبارات المتداولة بين الأمهات، حين يتحدثن عن أبنائهن، ولأهمية هذه المشكلة في حياة الابناء والمربين أثرنا التطرق إليها بشيء من التفصيل من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما هو العناد؟ هل العناد ظاهرة فطرية أم مكتسبة؟ ما هو سن العناد؟ ماهي مظاهره؟ وما سبل علاجه؟ ولنبدأ بتعرف العناد.

7-3-1-1- ما هو العناد "تعريف الطفل العنيد":

الطفل المطيع هو الطفل الذي يفعل ما يطلبه منه والديه في الوقت المحدد، مثال: تقول الأم: قم الآن واذهب إلى سريرك، فإذا رفض الذهاب، فهذا عناد، وإذا تأخر في الذهاب، فتأخره نوع ثاني من العناد، وإذا ذهب بتثاقل وتذمر وتجهم، فهذا لون ثالث من العناد، وإذا أبدا استعداد لضرب من يأمره بشيء لا يريده أو شتمه، فهذا لون شديد من ألوان العناد.

وبلغ العناد ذروته عندما يفعل الطفل عكس ما يطلب منه مثال: الأمر ببلع القمة فيعمد إلى إخراجها من فمه، والكف عن الكلام بالصراخ، والكف عن العبث بالأشياء بالتخريب، وما إلى هنالك من الأساليب المخالفة للسلوك المطلوب.

وعليه يمكن تعريف العناد بأنه: "عدم استجابة الطفل لطلبات الكبار القائمين على تربيته سواء كانت أوامر أم نواهي، وغالباً ما تكون عدم استجابته مصحوبة بانفعال الغضب أو القلق، أي أنه رد فعل يعبر من خلاله الطفل عن عدم انصياعه للآخرين" (براك، 2021) وقد وصف عبد المجيد وآخرون (2019) العناد بأنه سلوك مكون من ثلاثة مكونات هي:

1) عناد التصميم والإرادة: ويشير إلى مدى إصرار الطفل على رأيه وإن كان خاطئاً، ولا يتنازل عنه مهما حاول الآخرين إيقافه، ولا يستسلم حتى يصل إلى ما يريد الوصول إليه بأي وسيلة، كما أنه يحصل على ما يريد وإن اختلف مع الآخرين.

(2) العناد المفتقد للوعي: ويشير إلى مدى تمسك الطفل برأيه دون تفكير في عواقب ذلك، ولا يعطي نفسه فرصة لسماع الآخرين ولا يمتثل لنصحهم، فيعارض دون سبب واضح وبإصرار على شراء أشياء مثلاً لمجرد رؤيتها.

(3) العناد مع النفس: ويشير إلى عناد الطفل للآخرين من خلال إيذاء نفسه وعقابه لها أحياناً، كرفضه تناول الطعام، أو ارتداء ملابس غير ملائمة للجو، كما أنه يعتمد فعل عكس ما يطلب منه، مع علمه بصحة رأيهم، ويلوم الآخرين على أخطائه واستقزاهم بعناده مع نفسه.

7-3-1-2- ما هو سن العناد:

في أغلب الأحيان تمر السنتين الأوليتين من عمر الطفل بسلام، إلا أن هناك علاقة بين مراحل نمو الطفل ونسبة انتشاره، إذ أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن السن التي يظهر فيها سلوك العناد هو السنتين والنصف وينتهي مع سن الخامسة، وتكون الذروة في سن الثالثة والرابعة من عمر الطفل، وبعد العناد في هذه المرحلة طبيعياً، وعلى الرغم من هذا السلوك يمكن أن يبدأ مبكراً من سن الثالثة من العمر، فإنه غالباً ما يتضح في سن الثامنة (Rick, 2006).

7-3-1-3- العناد الطبيعي "الفطري" والعناد المكتسب:

إن للعديد من مشكلات الأطفال وحتى الكبار، وجهاً حسناً ودلالة إيجابية للنمو السوي، ولا يشكل العناد استثناءً عن ذلك، فإبداء قدر من الممانعة والعصيان من الطفل، إنما هي محاولة منه لإرسال رسالة مضمونها: أنه بدأ يشعر بذاته، ويريد الاستقلال عن الآخرين والانتقال من مكان إلى آخر، والاعتماد على نفسه، إنه يبغي من وراء كل ذلك تلك النظرة المعبرة عن الاحترام والاعتبار لذاته من قبل الآخرين، وفي نفس الوقت يجب ألا يكون الطفل المطيع لدرجة كبيرة مصدر ابتهاج لوالديه، بل عليهم النظر إلى هذا الموضوع نظرة القلق والتفكير، لأن ذلك إن دل على شيء إنما يدل على تأخر في نموه النفسي والعقلي، وهنا تكمن المشكلة عندما لا يستطيع الوالدين التمييز بين العناد الطبيعي والعناد "المشكلة" الذي يحتاج إلى معالجة.

فالعناد الطبيعي: يظهر في عمر السنتين والنصف، ووجوده دليل على النمو السوي للطفل، وهو نتيجة النمو الذي يصل إليه في جميع النواحي النمائية الجسمية، والحركية، والعقلية، والانفعالية واللغوية والاجتماعية)، إذ تبدأ معالم الشخصية بالظهور ويبدأ معها الاستقلال الجزئي، هذه الاستقلالية التي يمارسها الطفل من خلال (الاحتجاج / الرفض/ ابداء الرأي المخالف) حتى يؤكد ذاته. (حجازي، 2013)، ويزداد حدة ما بين السنة الثالثة والرابعة (معوض، 1994)، ويستمر حتى السنة السادسة، علماً أنه وبعد الرابعة يبدأ يقل تدريجياً إلى أن يختفي.

وتعد فترة العناد الطبيعي من فترات النمو الحرجة خلال مرحلة الطفولة التي يحتاج فيها الطفل إلى الرعاية والاهتمام، لذا فإن عدم إجابة الوالدين والمربين عموماً التعامل مع الطفل خلال هذه المرحلة، سوف تتحول إلى مشكلة، ويعاق النمو الانفعالي والاجتماعي مستقبلاً، ويسوء توافقه الاجتماعي، لاسيما إذا لم تؤخذ بجدية.

أما العناد كمشكلة: فيبدأ بالظهور في سن السادسة، الذي هو صورة ممتدة من العناد الطبيعي، ينجم على نحو غالب من تفاقمه الأول واستمراره لمدة أطول، والسبب في ذلك يعود إلى سوء فهم الكبار وجهلهم لأساليب تربية الطفل وتطوره النمائي، وخصائص النمو الطبيعي للطفل، واستخدامه أساليب تربوية سيئة تعمل على إعاقة النمو وتطوره، والتي قد تكون سبباً في استمرار هذه الظاهرة إلى مرحلة الرشد وما بعدها.

7-3-1 - 4- مظاهر العناد عند الأطفال أو أشكاله:

يظهر عناد الأطفال بعدد من الأشكال منها:

- 1) يُظهر الطفل رفضاً للأوامر، والنواهي الصادرة عن أبويه أو أحد أخوته الكبار، مثلاً: قول الأم لابنتها أغسلي يديك قبل تناول الطعام، فترفض وتبأشر الأكل، وقول الأب لأبنة أغلق باب غرفتك بهدوء فيغلقه بقوة.... الخ
- 2) التأخر في أداء المهام والتكؤ في تنفيذ ما يطلب منه، كقول الأب لأبنة أطفئ التلفاز واذهب إلى النوم، فإنه يفعل ذلك على مضض وبعد مضي مدة من الزمن.
- 3) الغضب لأنفه الأسباب، مثال: غضب الطفل، وتركه لمائدة الطعام لأن أخاه جلس في مكان يحب أن يجلس فيه، أو أخذ ملعقة معينة يعتقد أنها ملعقته. (براك، 2021).
- 4) التجاهل: إذ يتظاهر الطفل بأنه لم يسمع أو لم ينتبه إلى ما طلب منه، وبالتالي لا يستجيب، لا بالرفض ولا بالقبول، وإنما بالتجاهل (يتجاهل كل ما يحدث).
- 5) الإصرار على القيام بسلوك معين: أذ يصمم الطفل على رغبته دون النظر إلى العواقب المترتبة على هذا العناد، كأن يستمر الطفل في الإصرار على مشاهدة فيلم بالرغم من محاولات أمه منعه لينام باكراً ليتمكن من الاستيقاظ باكراً بغية الذهاب إلى المدرسة. (بكار، 2010).

مع ملاحظة أنه قد يختلط العناد أحياناً بالعدوانية، فترى الطفل العنيد يتسلط على الخدم ويقوم بإيذائهم، كما أنه قد يقدم على إيذاء الحيوانات الأليفة ويظهر نوعاً من التكبر والاستعلاء على الضعفاء.

7-3-1-5 أسباب عناد الأطفال:

ذكرنا سابقاً أن سلوك العناد منه ما هو طبيعي، يأخذ الوجه الحسن لهذا السلوك ويمر فيه كل طفل خلال تطوره النمائي، يبدأ بسن معينة وينتهي بسن معينة، ومنه ما هو غير طبيعي، الذي هو نتيجة لتطور العناد الطبيعي، وهنا تكمن المشكلة، وعليه يمكن النظر إلى أن لكل منهما أسبابه التي تثيره وتبرزه.

إذ يعود العناد الطبيعي لسبب رئيس يتمثل في رغبة الطفل في اكتشاف ذاته وتوكيدها، وإظهار استقلاليتته عن الآخرين (بصمة جي، 2013)، الذي هو نتيجة للنمو الذي وصل إليه الطفل، والذي بفضلها أصبح قادراً على القيام ببعض الأمور بمفرده، كما أصبح قادر على التأثير على الآخرين، ووسيلته الوحيدة لفعل كل ذلك هو العناد بمختلف أشكاله، فمن خلاله يتمكن الطفل من جعل الآخرين يستجيبون لما يريد سواء كانوا رفاقه، أم أبويه، أم غيرهم، كما يتمكن من تعرف محيطه الاجتماعي في نفس الوقت.

أما العناد كمشكلة: فأسابيه كثيرة تعود أساساً إلى أساليب التربية والمعاملة غير السليمة التي يتبعها الوالدين مع الطفل، كما أنها تحدد سلوك العناد تبعاً لتنوعها وعدد مرات استخدامها، ومن هذه الأساليب غير السليمة في المعاملة نذكر:

1) سوء تعاطي الوالدين مع العناد الطبيعي: إذ يعد السبب الرئيس في تحول العناد الطبيعي إلى مشكلة من خلال الطريقة التي يتعاملون بها معه، فعندما يكتشف الطفل أنه قادر على التأثير في الكبار عندما يقول (لا)، فإنه يعمد إلى استخدامها في موضع غير موضعها، وعندها هذا يكون من أجل العناد فقط لا لإلحاق الضرر بالآخرين كما أنه يختبر من خلالها قدرته التي اكتشفها لا غير.

2) الخضوع التام لرغبات الطفل أثناء عناده من قبل الوالدين سواء أكان صواب أم على خطأ، الذي يحدث عندما يستخدم البكاء والصراخ كوسيلة للحصول على ما يريد فيعمد الوالدين إلى الاستجابة لطلباته، إما لتجنب بكائه، أو متأثرين ببكائه، أو نتيجة شعورهم بالذنب، عندها يدرك الطفل ويتعلم أن عناده أسلوب ناجح للحصول على ما يريد.

3) استحسان الآباء لعناد طفلهم دون قصد وذلك من خلال ردود أفعالهم الآتية:

أ-إعادة وصف ما قام به من تصرفات، وما تلفظ به من كلمات للآخرين بمناسبات عدة.

ب-الضحك على تصرفاته أثناء عناده.

وهنا يعزز الوالدين سلوك ابنهم دون قصد فيفهم الأطفال أنهم معجبون به، وبما قام به من تصرفات، أو تلفظ به من ألفاظ، فيكررها أمامهم وأمام الآخرين ليحظى بإعجابهم.

4) قد يكون العناد نابعاً من وجود نموذج داخل الأسرة: فإذا كان أحد الوالدين مثلاً، عنيد لا يتنازل عن رأيه (حجازي، 2013)، ولا عن رغباته بسهولة ولا يعترف بأخطائه مهما كلفه الأمر، فإن الطفل يتعلم العناد من خلال الاقتداء به لاسيما إذا كان هذا النموذج هو الأقوى داخل الأسرة.

5) الحماية الزائدة: كأسلوب تعامل تجعل الطفل يشعر أنه مقيد وعاجز عن استغلال قدراته وفعل ما يريد فعله (الشافعي، 2014)، لذا يلجأ بعض الأطفال إلى العناد كوسيلة للتخلص منها، والتحرر من سلبياتها والحصول على المزيد من الاستقلالية.

6) التدليل: كأسلوب تربوي خاطئ يقوم على تلبية رغبات الطفل على نحو دائم، أحد العوامل المسببة لمشكلة العناد، لأنه يُعود الطفل على الإشباع الفوري لرغباته.

7) القسوة في المعاملة لا سيما إذا كان الدافع إلى القسوة مجهول، فإن ذلك يولد لدى الطفل الشعور بالظلم.

8) التصادم بين رغبات الطفل وأوامر الكبار ونواهيهم، كأن يطلب أحد الوالدين من الطفل عمل شيء ما، وهو يرغب بعمل شيء آخر، لاسيما إذا تكرر الأمر على نحو واضح، إضافة إلى كثرة الطلبات الموجهة إلى الطفل وعدم فهم الطفل للطلبات الموجهة إليه (الواعي، 2005)، وفي بعض الأحيان يكون العناد ناتجاً عن أسباب عضوية كحالات التخلف العقلي، أو إصابات الدماغ (حجازي، 2013)، وفي حالات استثنائية قليلة الانتشار مقارنة بالمسببات الأخرى.

7-3-1-6- كيفية التعامل مع الطفل العنيد:

حين تحول أو تقف دون تحول العناد الطبيعي إلى مشكلة، علينا كأباء أن نقوم بما يجب علينا القيام به مع الطفل في الوضع العادي لا أكثر ولا أقل، ومن هذا المنطلق يمكن الإشارة إلى مجموعة من الأسس في التعامل مع عناد الأطفال وهي:

1) البيئة التربوية الجيدة:

تساعد البيئة التربوية الجيدة الأطفال على أن يحيوا حياة سوية طيبة، في حين أن البيئة التربوية السيئة تسهم في نشوء الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية لديهم، وحتى نحول دون وقوع أطفالنا في العديد من المشكلات لا سيما العناد، يمكن القيام بمجموعة من الأمور منها:

أ-المعاملة بالمثل: فعندما نستجيب لطلبات الطفل المعتدلة والمعقولة، فإننا نجعله يشعر في أعماقه بالامتنان لنا، وكثيراً ما يتمثل شكره لاستجابتنا لطلباته، باستجابته لطلباتنا.

ب-التواصل المستمر: يحتاج كل طفل إلى الشعور بعطفنا وحبنا واهتمامنا بهم، ولهذا فإن تخصيص الأب وقتاً يومياً (ولو عشر دقائق) للتواصل مع أولاده ومداعبتهم والسؤال عن أحوالهم، من الأمور المهمة جداً في تقليل رفض لما يطلب منهم، تماماً كما الأبناء هو الشأن في رفض الصديق لطلبات صديقه الحميم (الغيرة، 1994) وبذلك يتأكد من حب وتقبل والديه له ويشعر بأهميته لديهم، ويولدان لديه الثقة بالنفس ومن ثم يطمئن نفسياً ويبدأ سلوكياً، وبذلك يجعلانه يختبر الحب ويعرف أهمية وجود علاقات إيجابية قوية مع الآخرين انطلاقاً من علاقاته داخل الأسرة.

ج-خطاب لطيف: إذ تعتبر اللغة الهادئة وسيلة تربوية فعالة عند التعامل مع الأطفال، لاسيما خلال فترة العناد، فالتحدث بهدوء ودفع في كل المواقف يزيد من فرص استجابته لنا، لأننا باستخدامها نجذب انتباهه إلينا، (بكار، 2010) ذلك أن الاستماع إلى الطفل أمر ضروري لتنشئته تنشئة سليمة.

د-لا للحرش في الزاوية: كثيراً ما ينشأ عناد الطفل من حصرنا له في الزاوية الضيقة، وذلك حين نطلب منه تنفيذ أمر من الأمور بسرعة وبلهجة صارمة ودون أن نترك له أي خيار، أو أي بديل ودون أن نستثيره فيه، إن هذا الأسلوب في الخطاب ينطوي على إهانة للطفل، ومن ثم فإن الرفض والعناد يكون أمراً متوقعاً.

هـ- استخدام التعليل: فضيلة التعليل، إن شرح أسباب ما نطلبه من الطفل يسهل عليه الاستجابة لنا حين نطلب منه شيئاً، أو تنهاه عن فعل شيء، وذلك أن في تعليل كلامنا فائدتين أساسيتين هما: الأولى: حفظ كرامة الطفل ومراعاة مشاعره، أما الفائدة الثانية: فتتمثل بتدعيم التفكير السببي لدى الطفل، إذ إننا نربط له بين التوقف عن عمل ما، وبين ما يترتب على الاستمرار فيه من أضرار.

(2) التجاهل:

بمعنى أن نغض الطرف عن الموقف المعاند للطفل، وكأن شيئاً لم يكن، وهذا مفيد جداً في الكثير من الحالات، فالطفل يرفض القيام ببعض الأعمال من أجل إثبات ذاته أو لفت الأنظار إليه، وحين نتجاهله، نُجهض عناده ونحرمه من استثماره.

(3) المكافأة:

تدل الدراسات على أن قدرة العقل البشري على إدراك السلبيات على نحو أكبر بكثير من إدراك الإيجابيات، ومن هنا فإننا نرى عيوب أبنائنا بسهولة، أما إيجابياتهم فتتطلب منا اهتماماً

وانتباهاً، واعتقد أن البداية تتمثل في عدم نظرتنا لطاعة أبنائنا لنا على أنها شيء متوقع وطبيعي، فالطفل لا يعرف الكثير عما نطلبه منه على نحو بديهي وواضح، ومن هنا وجب علينا أن ننثي على كل امتثال يُظهره الطفل لما نطلبه منه، كما أن علينا تقديم المكافآت المادية له، ووعده بشراء شيء يحبه الطفل، أو أخذه إلى مكان ترفيهي يعجبه....الخ، والغرض من كل ذلك ترك انطباع راسخ في ذهنية الطفل بفوائد الطاعة.

(4) العقاب:

مهما كان الطفل هادئاً ومتفهماً فإن ذلك لا يغني أي أب أو أم عن استخدام العقاب في بعض الأحيان، والذي لا يعني بالضرورة الضرب، أو استخدام العنف، فإذا كانت المكافأة تجعل الطفل يشعر بفوائد الطاعة، فإن العقاب يجعله يشعر بأضرار العناد.

وفي الختام لا بد من التأكيد على أنه من المهم ألا ننظر إلى عناد الطفل على أنه شيء مؤقت سوف يزول حين يبلغ السادسة أو السابعة، فالدراسات الكثيرة تشير إلى أن إهمال معالجة العناد قد يجعل الطفل عدوانياً أو مضطرباً نفسياً، حتى بعد أن يتجاوز العشرين. (بكار، 2010)

7-3-2- ضعف الرغبة في الدراسة وضعف المستوى الدراسي:

Lack of desire to study& Double the academic level

لهاتان المشكلتان جذوراً واحدة لذا يجب علينا بحثهما معاً، وذلك لأن الطفل لا يتأخر مستواه الدراسي إلا بعد أن يفقد الرغبة في الدراسة، والسؤال هنا:

لما لا يميل الطفل إلى الدراسة؟

هذا السؤال الذي يجب أن نتساءله، فلا بد أن تكون هناك أسباب تجعل الطفل يرغب في الابتعاد عن الدراسة وتجعله يجد فيها عبئاً ثقیلاً، أو شيئاً مكروهاً، فهل العيب في الطفل؟ أم العيب في التدريس؟ أم العيب في المنزل؟

وقبل أن نجيب عن تساؤلنا هذا دعونا نعرف ما المقصود بضعف الرغبة في الدراسة؟ إذ كثيراً ما تختلط الرغبات والدوافع، فنعبّر ببعضها عن البعض الآخر، وفيما يخص المبدأ فإن جميع الأطفال الصغار وحتى الكبار يتمنون لأنفسهم التفوق والنجاح والبروز الاجتماعي، لكن الأمنيات والأحلام تبقى أقرب إلى الأوهام ما لم تتحول إلى رغبات مقلقة، وتتحوّل إلى دوافع محرّكة، فالدافع هو طاقة كامنة لدى الطفل تحركه باتجاه سلوك معين، وإن الطفل بحاجة إلى دافع كي يسعى إلى التحصيل العالي ويؤدي بالتالي متطلبات التفوق المتميز، وهو بحاجة أيضاً

إلى دافع سعيه في سبيل ذلك مستمراً، وما من أحدٍ منا إلا وقد رأى أطفالاً مندفعين إلى تحصيل العلم في السنوات الأربع من دراستهم الابتدائية، وبعدها أخذت عزائمهم تقل ودرجاتهم في المواد الدراسية المختلفة تتخفّض، وما ذلك إلا لأنهم فقدوا الطاقة التي تحملهم على بذل الجهد من أجل تعلم جيد ومثمر.

7-3-2-1 - مظاهر ضعف الرغبة في الدراسة:

يمكن أن نلاحظ عدد من المظاهر أو الأسباب التي يتضح من خلالها عدم رغبة الطفل في الدراسة وهذه المظاهر هي:

- (1) رسوب الطفل في جميع المواد الدراسية، ورسوبه في مادتين أو أكثر على نحو متكرر.
 - (2) تباطؤ الطفل في كتابة الواجبات المدرسية، إذ يشكو العديد من الآباء والأمهات من أن أطفالهم لا يقومون بأداء واجباتهم المدرسية إلا بعد إلحاح ومتابعة.
 - (3) الحصول على درجات متدنية في ثلاث مواد فأكثر .
 - (4) البحث عن أعذار تتيج له الغياب عن المدرسة، فالطفل غير راغب في الدراسة، يختلق كل يوم علة ما ليبرر من خلالها عدم ذهابه إلى المدرسة، كأن يقول اليوم رأسه يؤلمه، وغداً معدته، وبعد غد سمعت المدرس يقول أنه لن يأتي غداً و و و .
 - (5) أحياناً يكون ذكاء الطفل عالياً، وتكون الدراسة في المدرسة التي يدرس فيها سهلة وقليلة الأعباء، الأمر الذي يجعل الطفل ينجح بتفوق دون أن يظهر لديه أي رغبة في المطالعة أو تعلق بكتاب، وهذا أمر مزعج بالنسبة للأهل. (بكار، 2010).
- بعد أن تعرفنا على عددٍ من المظاهر أو الأسباب التي تدفع الطفل إلى عدم الرغبة في الدراسة، لا بدّ لنا من التفكير بطريقة لحل تلك المشكلة، والحل يكون بالسؤال الآتي:

كيف نجعل أطفالنا يحبون العلم ويحبون المدرسة؟ هذا السؤال هو الهدف الواجب علينا السعي إلى تحقيقه، ولتحقيقه يجب مراعاة النقاط الآتية:

1- يجب الاعتناء بتربية الطفل العقلية من الصغر:

ويكون ذلك من خلال الحرص على سعادته حتى تنطلق إمكانياته، وتتمو قدراته على نحو طبيعي، لأنّ كل ما يجلب الهم والحزن والقلق يستهلك الطاقات والجهود، وتنطبق هذه القاعدة على الصغار كما تنطبق على الكبار، ولكن الأهل والمربون يغفلون عنها، فالمهموم لا يستطيع التركيز ولا الاستيعاب.

والأهم من ذلك كله أن نكون القدوة الحسنة لأطفالنا بإبدائنا الحرص على تلقي النصح والاستماع للآخرين، حتى نوحى لأطفالنا أن التعلم شيء ممتع وجميل وأن نحرص على تشجيع الطفل على السؤال والبحث والتفتيش عن الأسباب وربط الأسباب بالنتائج، وأن نجيبهم على أسئلتهم بعد أن نصغي إليهم، لا أن نصدهم أو نكبتهم، كما أن تشجيعاً ومدحاً معقولاً، بعيداً عن الإفراط فيهما من الصغر إنما ينمي ويسهم في تنمية حب المعرفة والعقلية العلمية عند أطفالنا.

2- يجب أن يكون هدفنا في التدريس والتعليم هو الوصول إلى أحسن مستوى مستطاع:

ونصل إلى هذا الهدف إن نحن حببنا أطفالنا بالدراسة وأن فيها تسلية وممتعة مفيدة تدفعهم للإقبال عليها برغبة وانشراح،

ومن المهم جداً أن نكون حذرين من وجوب تجنب مطالبة الطفل خلال سني دراسته كلها، بأن يكون من الأوائل أو أن يحصل على العلامة التامة أو غيرها، إن كل هذا مرهق للطفل ويجعله يكره الدراسة على نحو ظاهر أو خفي، وتثير في داخله مشاعر الحسد والغيرة من أقرانه المتفوقين حوله، لاسيما إذا لم يكن يتمتع بالقدرات اللازمة لتحقيق تلك الرغبات. (الغبرة، 1994).

3-3- العدوان Aggression :

العدوان أو العدوانية ظاهرة عامة بين البشر، يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة، وتأخذ صوراً عدة مثل: التعبير اللفظي، أو البدني، وقد يتخذ صور التنافس في العمل، أو في التحصيل الدراسي، بل وحتى في اللعب.

ويعتبر العدوان من أكثر الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس وتناولوه في دراساتهم في النصف الثاني من هذا القرن، ويرجع سبب هذا الاهتمام إلى ظهور العديد من أنماط، وأشكال السلوك العدواني، والتدميري، وحتى الإرهابي على نحو مضطرب (الهمشري، 2000)

3-3-1- تعريف العدوان:

يظهر العدوان في مرحلة الطفولة وما يليها من مراحل بدرجات متفاوتة وفي مجالات عدة، الأمر الذي يجعلنا نجد صعوبة في تعريفه، وذلك لأنه يدل في كل مجال يظهر فيه إلى معاني تختلف عن المعاني التي تظهر في مجالات أخرى، وإن من الصعوبات التي تعترض المرء حين يسعى إلى وضع تعريف محدد للعدوان هو أنه لا يمكن إيجاد حد فاصل وواضح بين صور العدوان التي نستتكرها وتلك الصور التي نشجعها لكي نبقي على قيد الحياة، فتورة الطفل على

السلطة سلوك عدواني، ولكنه في نفس الوقت تعبير واضح عن دافع الاستقلال الذي يعتبر في حد ذاته من مقومات النمو المهمة، وفي الوقت نفسه نجد أن الرغبة في تحقيقه على نحو متطرف آثار مدمرة، أضف إلى تلك الصعوبات ما أشار إليه جيمس James عن عدم وجود اتفاق بين العلماء النفسيين حول أشكال السلوك التي تعد عدوانية وتلك التي لا تعد عدوانية، وبالرغم من كل تلك الصعوبات فإننا نجد عدد من العلماء قد صاغوا تعريفات للعدوان، نستعرض عدداً منها:

يعرف العدوان على أنه: "سلوك مقصود يستهدف إلحاق الأذى بالغير" (الهمشري، 2000)، هذا الغير ممكن أن يكون إنساناً، أو حيواناً، أو ممتلكات أو أشياء، ويكون الدافع هنا ذاتي. ويعرف انجلش وانجلش (English & English, 1983) العدوان بأنه: "أفعال عدوانية نحو الآخرين، الذي يشتمل على عداة معنوي نحوهم ومحاولة لتخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين"

ويعرفه واين (Wayne, 1983) بأنه الاستجابة اللفظية والبدنية للفرد، التي يهدف من خلالها تحقيق أهدافه على حساب الآخرين، وتتضمن الاستجابات اللفظية التهديد، وانتهاك الحرمات، والتهكم، والمناداة بأسماء سيئة، والعبارات التي تتضمن إشارات عنصرية، أو جنسية أو تأنيبية، وتتضمن الاستجابات البدنية الضرب والدفع والتشاجر وقذف الأشياء، ويعرفه روبرت (Robert, 1978) بأنه: "السلوك الذي يقصد به صاحبه إلحاق أذى نفسي، أو جسدي بشخص آخر".

وتعرفه ممدوحة سلامة (1990) بأنه الشعور الداخلي بالغضب والاستياء والعداوة ويعبر عنه ظاهرياً في صورة فعل أو سلوك يقصد فيه إيقاع الأذى والضرر بالشخص أو بشيء ما، كما يوجه أحياناً إلى الذات، ويظهر في شكل عدوان لفظي أو بدني، كما يتخذ صورة التدمير وإتلاف الأشياء، والعدوانية ترتبط بعدم التجاوب الانفعالي وهو عدم قدرة الطفل على التعبير بحرية وتلقائية عن مشاعره تجاه الآخرين، ولاسيما المشاعر الإيجابية وصعوبة قبول المودة والحب من الآخرين وصعوبة إعطائهما.

وينظر إلى سلوك ما على أنه عدوانياً بناءً على الاعتبارات الآتية:

- 1) سمات السلوك نفسه: هل السلوك هجوم جسدي أو إذلال أو تدمير ممتلكات، بعيداً عن آثار السلوك على الشخص الذي يوجه إليه.
- 2) حدة السلوك: إذ يمكن النظر إلى السلوك من منظورين اثنين هما : (الاستجابات مرتفعة الشدة والاستجابات منخفضة الشدة)، وهنا نسأل هل السلوك ذو استجابات شديدة؟ مثل:

التحدث بصوت مرتفع، وهنا نطلق على أصحابها مصطلح "عدوانيون"، أم أن السلوك ذو استجابات منخفضة الشدة مثل: التحدث بصوت منخفض، وهنا أصحاب هذا السلوك "ليسوا عدوانيين".

- (3) تعبير الشخص المتلقي للعدوان عن مقدار الألم والأذى الذي ألم به.
 - (4) النوايا الظاهرة للشخص المعتدي.
 - (5) سمات الملاحظ: أي الشخص القائم بملاحظة السلوك العدواني، مثل: مركزه الاجتماعي والاقتصادي، وخلفيته العرقية، تاريخ سلوكه العدواني وغير العدواني.
 - (6) سمات الفرد العدواني.
- 7-3-2- العدوان سلوك فطري أم مكتسب:

النوازع الفطرية سمات يشترك فيها بنو البشر جميعاً منذ اللحظة التي يولدون فيها، ولا يتوقف الأمر على الإنسان فقط، بل يتعداه إلى بعض الكائنات الحية الأخرى كالحيوانات، لقد ثبت بالملاحظة والتجربة أنَّ انفعال الغضب هو أحد الاستجابات الفطرية النفسية التي تولد مع الإنسان والحيوان، فالإنسان صغيراً كان، أم كبيراً يغضب في حالات معينة وكذلك الحيوان.

فوجود ما يحول بين الإنسان وتحقيق غرضه في إشباع ما يرغب فيه يثير غضبه، وعندما يستثار الغضب تكون (المقاتلة) كسلوك، هي الأسلوب التلقائي للتعبير عن الغضب، إذ يوجه الفرد في سلوكه هذا كامل قواه ليزيل العقبات التي اعترضت طريقه للقضاء عليها. وعند هذا الحد لا نستطيع وصف سلوك (المقاتلة) هذا بكونه سلوك عدواني، لأنه وببساطة سلوك تلقائي نابع من ميل الفرد الفطري لإشباع حاجة من حاجاته، وموجه للتغلب على تلك العقبة التي وقفت في طريق إشباع تلك الرغبة، أو الحاجة التي وضعتها البيئة المحيطة في طريقه، ولذا وإن كنا نولد ولدينا ميل فطري للمقاتلة، فثتان ما بين المقاتلة، والعدوان، فالتنشئة الاجتماعية السليمة تعلمنا أن المقاتلة، والغضب من أجل الحق، وأن نغضب ونقاتل من أجل العمل في الأخلاق الجيدة، كنصرة المظلوم مثلاً.

وفي الوقت الذي تقف فيه كل من الأسرة والمدرسة عقبة في سبيل إشباع حاجات الطفل المختلفة سواء كانت حاجات بيولوجية كالطعام والشراب، أو حاجات نفسية مثل الحاجة للأمن، والحرية، فيستثار بذلك انفعال الغضب لدى الطفل فيلجأ إلى البكاء، أو الصراخ، أو الهجوم العضلي في وجهه من وقف عقبة في عملية إشباع أي من تلك الحاجات.

وعندما تستجيب البيئة المربية استجابات سليمة وتشبع حاجات الطفل، وتعلمه في نفسه الأسلوب السليم لتحقيق حاجاته دون أن يكون هناك مشكل، الأمر الذي سيحول دون نشوء العدوان لديه.

ويحدث أحياناً أن تهمل رغبات الطفل، وأحياناً أخرى عدم الاعتراف بتلك الحاجات أو الرغبات بل قد يصل الأمر لدرجة الحرمان الذي قد يصل إلى ما يمكن تسميته بـ (التعذيب) للطفل.

إن كل تلك المواقف تجعل الطفل يستثير غضباً، محولاً غضبه إلى أفعال عدوانية يعمد من خلالها إلى تكسير، أو تخريب ما حوله وقد يصل به الأمر إلى أن يؤذي نفسه، كأن يرمي نفسه على الأرض مسبباً بذلك أذى لجسده، وعلى الرغم من اتفاقنا أن في العدوان ما هو فطري إلا أنَّ جزءاً كبيراً منه سلوك متعلم ومكتسب من البيئة ومواقفها الخاطئة في وجه إشباع حاجات الطفل.

ونجد كثيراً من العلماء يتفقون على أنَّ الإنسان ليس عدوانياً بطبعه، وإنما يصبح كذلك بسبب ما يتعرض له من مواقف إحباطية، وبالتالي فإن لدى العلماء اتفاق على أن العدوان وظيفة من وظائف الذات (Ego)، تظهر بتأثير الإحباط، إذ أشارت العديد من الأبحاث حول الذات والدور الذي تقوم به لتحقيق رغباتها إلى اعتبار العدوان من وظائف الذات لتحقيق حاجاتها التي تتعلق بحفظ الحياة والأمن، وأنَّ الميول العدوانية لا تخرج إلى نطاق السلوك والأداء إلا بتدخل، أساسه العرقلة والتعويق والإحباط. (الهمشري، 2000)

7-3-3- أشكال العدوان:

يأخذ العدوان صوراً وأشكالاً متعددة وكثيرة، وقد يتداخل معناها ببعضها البعض، ومن هذه الأشكال نذكر:

- 1) عدوان جسدي: وهذا النوع يأخذ شكل الضرب والدفع والبصق.... الخ، وقد يحدث عند الاستفزاز وبدون استفزاز.
- 2) عدوان لفظي أو رمزي: يأخذ شكل التهديد اللفظي والوعيد والإيماءات والخط من قيمة الآخرين،
- 3) عدوان مباشر: وهنا يوجه العدوان على نحو مباشر على الشخص المقابل المسبب للعدوان.
- 4) عدوان غير مباشر: إذ يكون الهجوم أو الإيذاء عن طريق شخص آخر.

5) عدوان سلبي: وهذا النوع من العدوان يبدو مناقض لذاته، لأن الشخص لا يمكن أن يكون عدوانياً وسلبياً في آنٍ واحد، بمعنى لا يمكن أن يكون الشخص المسبب للأذى والمستسلم بنفس الوقت للتأثير الخارجي.

6) عدوان عدائي: يستهدف الأشخاص الآخرين، وعادةً ما يكون مصاحباً بأحاسيس ومشاعر الغضب نحوهم.

7-3-4- أسباب العدوان وعوامله:

تتأثر نشأة العدوان وقوته وضعفه بعدد من الأسباب والعوامل المؤدية إليه، وتختلف باختلاف النظريات التي تسعى إلى تفسيره، فبعضها يؤكد على العوامل البيولوجية ودورها في حدوث العدوان، وبعضها يؤكد على الدور الذي يلعبه التعلم كمصدر أساسي لنمو ذلك السلوك، في حين يشير البعض الآخر إلى مواقف الاحباط التي يقع فيها الفرد، والبعض الآخر يهتم بالتنشئة الاجتماعية وظروفها مؤكداً على نحو خاص على ما يتصل بمواقف العدوان. ولإدراكنا بأهمية كل تلك العوامل، فإننا سنقف عند كل منها بشيء من التفصيل:

أولاً- العوامل البيولوجية:

1) الوراثة:

تعتبر الوراثة من العوامل المهمة المسببة للعدوان، فقد أكدت الدراسات التي أجريت على التوائم، أن هناك اتفاق في الإجماع بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم غير المتماثلة، إذ أشارت إحدى تلك الدراسات أنه إذا كان أحد التوائم مجرماً، كان الآخر مجرماً بنسبة (3) من كل أربعة توائم، بينما في التوائم غير متماثلة تنخفض النسبة إلى (1) من أربعة توائم.

2) شذوذ الصبغيات:

فمن المعروف أن العدد المناسب للصبغيات هو (46) صبغي، وفي حالة العدوان يزيد عدد الصبغيات إلى (47) صبغي، التي تأخذ إما شكل (xyy)، أو (xxy)، وقد لوحظ أن السلوك العدواني يكثر ممن لديهم النوع (xyy) على نحو خاص، إذ تكثر الصفات الذكورية التي تجنح إلى السلوك العدواني، وتظهر عليهم مظاهر الاضطراب العاطفي ونقص الذكاء. (حمودة، 1993)

3) اضطراب وظيفة الدماغ:

إذ وجد شذوذ في تخطيط الدماغ لدى (65%) من معتادي السلوك العدواني من الجانحين، كما لوحظ أن هناك تشابهاً في تخطيط الدماغ لدى العدوانيين البالغين وتخطيط الدماغ لدى

الأطفال الأسوياء مما يشير إلى نقص في نمو الجهاز العصبي مما يجعل نشاط الدماغ للبالغين يشبه نشاط الدماغ للأطفال في تخطيط الدماغ الكهربائي، ومن المعروف أن بعض أمراض الدماغ قد تصاحب بسلوك عدواني.

إضافة إلى وجود عوامل بيولوجية أخرى كالتي ترتبط بخاصية البناء الجسماني العضلي، أو الولادة غير المكتملة أو حتى التعرض لحوادث أو إصابات في الطفولة.

ثانياً-العوامل الاجتماعية: ومنها:

وهذه العوامل تتعلق بالأسرة وطريقة التربية: حيث إن البيئة الأسرية مهمة جداً للأبناء في كافة مراحل العمر لا سيما مرحلة الطفولة، إذ يحتاج الطفل إلى الارتباط عاطفياً بشخص بالغ، وأن يكون هذا الارتباط دافئاً ومدعماً وثابتاً، مثل هذا الارتباط لا يتوافر في حالة انفصال الزوجين أو هجر أحدهم الآخر أو كان أحدهما مريضاً أو مضاداً للمجتمع، أضف إلى ذلك فقر الأسرة وزيادة عدد أفرادها، ينمي السلوك العدواني لدى طفلها، إذ الاحباط الذي ينجم عن عدم إشباع كامل الحاجات، ونقص التنظيم وضعف رقابة الوالدين التي تكون بمجملها بيئة مناسبة لنشوء السلوك العدواني لدى الأبناء.

كما لوحظ أن كثرة انتقال الأسرة من مكان إقامتها، لا يترك مجالاً لهم لإقامة علاقات اجتماعية ثابتة مع الجيران، إضافة إلى ذلك، التربية القاسية التي تقهر الأبناء وتؤلمهم بدنياً ونفسياً، جميعها تنمي العدوان لديه، كما أن التسامح إزاء أفعال الطفل العدوانية تجعله يتمادى في عدوانيته، لذا نجد أنه من الأفضل إتباع الطريق الوسط بين القهر، والتسامح واللامبالاة والابتعاد عن العقاب البدني الشديد.

ثالثاً-عوامل تتعلق بالمجتمع:

لوحظ أن المجتمع الذي يكثر فيه معدل الطلاق والأسر الممزقة، تزداد فيه جرائم العنف، ويمكن أن نورد أهم الأسباب والعوامل المجتمعية المسببة للعدوان بالآتي:

- 1) عدم احترام السلطة في المجتمع، لاسيما سلطة البيت والمدرسة والسلطة الدينية.
- 2) تخطيط المجتمع حول طرق التربية وتوجهاته الاقتصادية.
- 3) عدم التخطيط القومي الواضح وغياب الهدف الذي يمتص طاقات الشباب ونقص ممارسة الديمقراطية الحقيقية.
- 4) انهيار القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع واهتزاز القدوة على المستوى الاجتماعي.

رابعاً-عوامل نفسية: وهذه تتمثل بـ:

- 1) اضطراب علاقة الطفل بوالديه لا سيما الأم لأنها عامل مهم في نموه الاجتماعي.
 - 2) نقص مستوى الذكاء: إذ لوحظ أنَّ الذكاء يقل لدى معتادي العنف عن أقرانهم الأسوياء.
 - 3) سيطرة شخصية الأم أو غياب الأب في تربية الأطفال.
 - 4) الشعور بالتعاسة والاحباط والتعبير عن الرفض الداخلي.
 - 5) الشعور بالذنب والحاجة اللاشعورية إلى العقاب. (المغربي، 1987)
- هذا ويتفق علماء النفس على أن العدوان سلوك متعلم في معظمه -على الأقل-، وهذا يجعله قابل للوقاية والعلاج، الذي يكون من خلال إزالة عوامل تنمية "سمة العداوة"، وفيما يلي أهم تلك الأساليب.

7-3-3-5- أساليب علاج/وقاية السلوك العدواني:

- 1- تجنب الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال:
والمقصود هنا أساليب المعاملة المنزلية والمدرسية المتبعة، كأن يكون الأسلوب القائم على القسوة الزائدة، أو الإهمال الزائد لحاجات الطفل أو يترك له الحرية الكاملة في التصرف دون رقابة، أو تصحيح أو توجيه، ولربما كان الفشل الأسري في إقامة علاقات سليمة بين الزوجين سبباً في افتقاد الطفل للنموذج السليم في العلاقات.
- ولهذا كان من الضروري إدخال بعض التعديلات على تلك الظروف وذلك بتوعية الوالدين بمخاطر الأسلوب القائم، وتبصيرهم بالمنهج السليم لتربية الأبناء ومتابعة أي تحسن يجري على الوضع العام للعلاقات في المنزل، وتبصير الوالدين بأنه عند محاولتهم كبح السلوك العدواني أن يلاحظوا ما يلي:

- كمية الاحباط في الموقف العدواني.
 - مقدار التسامح أو العقاب الذي يواجه به العدوان في هذا الموقف.
 - ما لدى الطفل من قلق من التعبير العدواني.
 - مدى تحمل الطفل للإحباط.
- 2- قضاء وقت كافٍ يومياً مع الأطفال:
إذ يعد قضاء وقت مع الأطفال بمنزلة الإشراف غير المباشر على ما يصدر عنه من سلوك، الأمر الذي يحول دون إصدار استجابات عدوانية، نظراً لما يتلقونه من توعية في حينه.
 - 3- توفير وسائل تساعد الطفل في توظيف وقت فراغه:

عندما يصدر أبنائنا استجابات أو سلوكيات عدوانية، فإنهم يصدرونها لأنهم لا يعرفون بديلاً عنها، وتعد أنشطة اللعب من أكثر الأنشطة التي من الممكن أن تشد اهتمامات أبنائنا من ناحية، وتعلمهم التفاعل الإيجابي فيما بينهم من ناحية أخرى، إضافة إلى دورها في التنفيس عن الغضب وتصريف التوتر والطاقة لديهم.

4- عليك بضبط السلوك العدواني:

الذي يتم من خلال أسلوبين: الأول: الإثابة أو التعزيز لضروب السلوك الاجتماعية المرغوبة التي تصدر عن الطفل والخالية الوقت نفسه من العدوانية، هذا التعزيز يمكن أن يكون مدحاً، ولا مانع من أن يكون مرافقاً لشيء مادي كتقديم حلوى يحبها الطفل، أما الأسلوب الثاني: فيتمثل في التجاهل، ذلك أنَّ تجاهلك لاستجابات طفلك العدوانية التي لا تشمل على تهديد أو إيذاء له أو لغيره إن ذلك سيدفع الطفل إلى الإقلاع عن مثل هذا السلوك، أما إذا كان السلوك العدواني يستوجب منك أن تتصرف بشيء من الحزم، فهنا بالإمكان أن تستخدم أسلوب العزل (عزل الطفل عن القيام به بما يريد مع الآخرين) لفترة من الزمن، إلى أن يظهر الطفل سلوكاً يتصف بالهدوء يمكن عندها إعادته لمواصلته ما بينه وبين الآخرين من نشاطات اجتماعية..

5- نمي لدى الطفل سلوك المساعدة ومشاعر الغيرية تجاه الآخرين:

إذ يقصد بالغيرية: السلوك الموجه لمساعدة شخص يواجه مشكلة، فكلما أظهر الطفل اهتماماً كبيراً بالآخرين كلما قلَّ احتمال أن يلحق بهم الأذى، كإطعام طفل أصغر أو البحث عن شيء مفقود، وقد أشارت البحوث إلى إمكانية تحقيق ذلك من خلال الاقتداء "القدوة"، وذلك عن طريق ملاحظة الطفل لقدوات آخرين يقدمون يد العون للآخرين، ويمكن للطفل أن يقوم بتقليد الآخرين إذا ما أُتيحت له الفرصة في مواقف مختلفة في الحياة. (عز الدين، 2010).

6-إبحث عن أسباب العدوان عند طفلك:

إذ يتوجب على الآباء تفهم الأسباب التي تدفع الطفل إلى إصدار استجابات عدوانية، فمعرفة الأسباب ومعالجتها يؤدي إلى زوال الاستجابات العدوانية، فقد تكون الأسباب جسمية كنتيجة لتعب أو مرض، أو قد تكون نقص، أو عاهة جسمية تسبب عجز، وشعور بالدونية والاحباط لضعفه وعجزه عن منافسة الآخرين.

إضافة إلى ضرورة بحث الحالة النفسية والمدرسية والقدرة على التحصيل، بمعنى يجب على الوالدين بحث المشكلة من جوانبها الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية كافة.

7- الحديث مع الذات:

عندما تجد صعوبة في التعامل مع نزعات طفلك العدوانية وضبطها، يمكنك أن تعلمه أنواع العبارات التي تكف أو تخمد السلوك العدواني، مثل: أن يعد للعشرة، أو تحدث ولا تضرب، أو قف وفكر قبل أن تتصرف، إنَّ تعليم الطفل عبارات كهذه ودفعه إلى ترديدها بينه وبين نفسه عدة مرات يمكن أن تصبح بمنزلة إشارة إليه للطريقة التي يجب أن يعمل بها.

إضافة إلى كل تلك السبل التي تمت الإشارة إليها، يجب على الوالدين الالتزام بمجموعة من القواعد التي تسهم في التقليل من السلوك العدواني، من هذه **القواعد نذكر:**

- (1) عدم الإكثار من التدخل في أعمال الأطفال، أو تقييد حركتهم أو إجبارهم على الطاعة لمجرد الطاعة، وإنما يجب أن يكون التدخل مرناً وبأسلوب توجيهي.
- (2) يجب عدم إظهار الأطفال بمظهر السخرية أو الاستهزاء أو العجز أو تهديتهم بالعنف والشدة، بل يجب السماح لهم بالتعبير عن انفعالاتهم العنيفة أحياناً فذلك أمر صحي بالنسبة لهم.
- (3) يجب عدم الاستيلاء على ممتلكات الأطفال أو تخريب أدواتهم، على نحو خاص ساعة الغضب.
- (4) يجب ألا نظهر أمام الأطفال بمظهر القلق، أو الإهمال، أو عدم الاهتمام، أو الشدة والليونة، أو التدليل من كلا الوالدين أو من أحدهما.
- (5) يجب ألا نسمح للأطفال بالحصول على ما يريدون عن طريق الصراخ أو الغضب، بل يجب تعويدهم على التفاهم والمرونة في الأخذ والعطاء.
- (6) على الأم المحافظة على هدوئها أثناء غضب طفلها، وأن تشعره أنها تعلم أنه غاضب، وأنَّ من حقه أن يغضب، لكن من الخطأ أن يعبر عن غضبه بهذا الأسلوب، وعليه أن يعدل سلوكه ليصبح سلوك هادئ.

(7) يجب تجنب الأطفال خبرات الفشل، والاحباط كلما أمكن ذلك، والعمل على توفير فرص النجاح، من خلال تكليفه أعمال تتناسب وقدراته، وإمكانياته حسب مرحلته النمائية.

وفي النهاية فإن توافر جو نفسي وبيئي مناسب في المنزل والمدرسة، والخالي من المشاكل، المليء بالعطف والهدوء والاستقرار والثقة والأمن، يعتبر ضرورة كبيرة في منع ظهور أو تنمية السلوك العدواني لدى الأطفال، كما أنه يتوجب على الآباء والمربين "المعلمين" أن يترثوا،

فلا يقابلوا غضباً بغضب، بل عليهم أن يستعملوا الأساليب التي تلتزم الهدوء والصبر والفهم أثناء سعيهم لحل المشاكل، وذلك بالاعتماد على الطرق السليمة حتى يتمكن الأطفال من مواجهة الحياة بأسلوب مرن حكيم بعيد عن الانفعال، ذلك أنَّ مهمتنا كأباء ومعلمين تكمن في أن نقبل المشاعر العدوانية بوصفها جزءاً طبيعياً من حياة الطفل الطبيعية، وأن نساعد في نفس الوقت على أن يعتاد التحكم في دوافعه العدوانية.

7-3-4- التنمر المدرسي School bullying:

يعتبر التنمر المدرسي شكلاً من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن، وهو يحدث على نحو متكرر في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على السيطرة والتحكم والاذعان بين طرفين أحدهما منتمر، وهو الشخص الذي يقوم بالاعتداء، والآخر الضحية وهو الشخص المعتدى عليه.

هذا ونلاحظ في الآونة الأخيرة أنَّ سلوك التنمر بات أو أصبح ظاهرة يشتكي منها كل من الآباء والمربين، الأمر الذي دفع المهتمون بالعملية التربوية ونشأة الأجيال إلى معرفة أسبابها وسبل علاجها، وذلك منذ وقت طويل، حيث يعود الاهتمام في دراسة سلوك التمر إلى السبعينات من القرن الماضي.

إذ يعد دان ألويس Dan Olweus الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر المدرسي، وفي عام 1969 كان دان ألويس واحداً من أوائل الباحثين في العلوم الاجتماعية في محاولة منه للقياس والتنبؤ بالسلوك العدواني (Rooke, 2017)، إذ رأى أنَّ تعرض شخص ما بشكل متكرر وعلى مدار الوقت إلى أفعال سلبية من جانب واحد بهدف التسلط أو التنمر أو الإيذاء يجعل سلوك هذا الشخص في المستقبل سيتصف بالتسلط والتنمر والإيذاء، وكثرت الدراسات في هذا المجال ووضعت البرامج الوقائية للتخلص من هذا السلوك في العديد من الدول، فقد طرح في الاتحاد الأوروبي المشروع التعاوني للتخلص من التنمر، وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الأزمات يوزع على المدارس، كما أطلق في أمريكا الحملة الوطنية لتوعية ضد التنمر، ومعهد سلامة الطفل والمركز القومي لسلامة المدارس. (بكري ، 2029)

ولخطورة هذه المشكلة، التي عدت السبب المهم والمؤثر في تعثر الكثير من التلاميذ دراسياً، لدرجة قد تدفع بالبعض منهم إلى كره الدراسة وتركها على نحو نهائي، والمتمثلة بظاهرة العنف الشديد في المدارس بين التلاميذ، الذي بلغ حداً من التوحش لدرجة أنَّ العالم تعامل معه باسم توصيفي جديد وسماه "ظاهرة التنمر" (البوليني، 2002) ولذا سنتناول هذه الظاهرة في

الصفحات التالية فيما يخص التعريف بها، وأنواعها، والأسباب المؤدية، أو العوامل المؤدية إلى نشوئها، مع محاولة وضع مجموعة من السبل للوقاية أو لعلاج هذه الظاهرة.

7-3-4-1- تعريف التنمر المدرسي:

يعرفه روس (Ross, 1998) بأنه: "سلوك يتضمن قدراً كبيراً من العدوان الجسدي مثل الدفع والنكر (الوخز)، ورمي الأشياء والصفع، والخنق، واللكم، والركل، والضرب وشد الشعر، والعض، والخدش، سواء كان ذلك في القول، أو الفعل"، ويعرفه العباسي (2011) أنه: "تعرض متكرر لسلوكيات وأفعال سلبية من قبل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ تجاه تلميذ آخر، وهو سلوك غير مقبول يؤدي إلى إيذاء مشاعر الآخرين، أو تهديدهم، أو إحاققتهم، وإرهابهم، وقد يكون لفظياً، أو جسدياً، وقد يتضمن الضرب، أو المضايقة، أو التخويف، أو المقاطعة، أو تخريب الممتلكات".

ويعرفه روبرت وفولر (Robert & Fuller, 2013) أنه: "شكل من أشكال المضايقات التي يرتكبها المُسيء الذي يمتلك قوة بدنية أو اجتماعية وهيمنة أكثر من الضحية، التي أحياناً ما يشار إليها (الضحية) على أنها هدف، ويمكن أن يكون التحرش لفظي، وجسدي، أو نفسي، وفي بعض الأحيان يختار المتتمرون أشخاص أكبر أو أصغر من حجمهم، ويؤدي المتتمرون للأشخاص لفظياً وجسدياً".

ويمكن من خلال التعريفات السابقة أن نصوغ التعريف التالي لسلوك التنمر بأنه: سلوك سلبي ينتج عن فرد عدواني، أو مجموعة من الأفراد العدوانيين الذين يطلق عليهم اسم (المتتمرون) تجاه فرد، أو مجموعة من الأفراد الآخرين الذين يطلق عليهم (ضاحية التنمر)، أو (المتنمر عليهم)، بغية فرض السيطرة وهيمنة على ضحايا التنمر، ويتمثل سلوك التنمر المدرسي في أكثر من صورة سواء كان جسدي أو لفظي، أو الكتروني، وهذا السلوك يتكون من مجموعة من العناصر، العنصر الأول يمثل الشخص، أو الفرد المتنمر نفسه، أي من يقوم بفعل التنمر، والعنصر الثاني يمثل الضحية، أي ضحية التنمر، أما العنصر الثالث فيتمثل بالأشخاص الآخرين المشاهدين لما يحدث. مع العلم أنّ التنمر كظاهرة أو كمشكلة سلوكية موجودة لدى كل من الذكور، والإناث مع وجود فروق بينهما.

7-3-4-2- أشكال التنمر المدرسي:

يظهر سلوك التنمر كغيره من السلوكيات غير المقبولة على عدة أشكال نذكرها فيما يلي:

- 1- تنمر مباشر: إذ يظهر هذا السلوك على شكل هجوم جسدي على الآخرين، وابتزازهم، واغتصاب ممتلكاتهم، ومناداتهم بأسماء غير لائقة وتعمد إهانتهم، وإذلالهم، وإساءة معاملتهم على نحو عام.
 - 2- تنمر غير مباشر: يظهر على شكل خصام الضحية واستبعادها على نحو متكرر من الانضمام إلى المجموعات ورفضها على نحو تام.
 - 3- تنمر جنسي: وهذا النوع من التنمر يتضمن عرض صور على التلاميذ وسرد بعض النكات التي تخذش الحياء أمامهم، أو ملامسة أجسادهم، وإطلاق أسماء، وألقاب جنسية بذئنة وتعليقات ذات محمل جنسي.
 - 4- تنمر عنصري: هذا النوع من التنمر يمس الفئة العرقية التي ينتمي أو تنتمي إليها الضحية، كأن يقوم التنمر بمناداة الضحية بأمه، أو أبيه، أو يتعرض لعرقه وجنسه، ولونه، وحتى ديانتته.
 - 5- التنمر الاجتماعي: هذا النوع من التنمر يتضمن الممارسات الاجتماعية الخاطئة كالخصام، ونشر الشائعات التي تمس السمعة، والحدق على الآخرين والعامل السلبي معهم.
 - 6- التنمر الإلكتروني: وهذا النوع من التنمر يشمل على سوء تصرفات التنمر الناتجة عن سوء استخدامه للوسائل التكنولوجية الحديثة، كالهاتف المحمول والانترنت وتوجيه رسائل فاضحة لتهديد أقرانه عبر رسائل التواصل الاجتماعي كالواتس أب، والبريد الإلكتروني، وتصويرهم رغماً عنهم وابتزازهم. (عبد الجواد وحسين، 2015).
- 3-4-3 أسباب التنمر المدرسي وعوامله:**

تتنوع العوامل المسببة لسلوك التنمر، فمنها ما يعود إلى الأسرة، ومنها ما يعود إلى المدرسة، ومنها ما يعود لعوامل شخصية، وفيما يلي شرح لهذه العوامل:

1- عوامل أسرية:

تشكل البيئة الأسرية أحد أهم الأسباب المؤدية لسلوك التنمر المدرسي، وذلك نتيجة للمعاملة الخاطئة القائمة على العنف والقسوة والعدوان وغيرها من المعاملات السيئة، الأمر الذي يجعل الأطفال مسيئين فيما بعد، ذلك أنَّ التعرض المبكر للعدوان والإساءة يعد خبرة متعلمة، تجعل الطفل فيما بعد يدرك أنَّ ممارسة السلوكيات المسيئة تجاه الآخرين أمر مشروع، كما أنَّ استخدام الآباء للعقاب الجسدي، والتهديد، والقسوة في التنشئة، والاهمال، تتسبب في نمو اتجاهات سلبية، وتزيد من نمو سلوك التنمر. (العدلي، 2012).

2- العوامل المدرسية:

للمناخ المدرسي الذي يعيش في وسطه الطفل أثر بالغ في سلوكيات التلاميذ، لما يشمل عليه من علاقات تفاعلية بين التلاميذ من جهة، وأطراف العملية التعليمية من جهة ثانية، وإنَّ لهذه العلاقات أثراً بالغاً على التحصيل المدرسي للتلاميذ ودفعهم نحو متابعة الدراسة، إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين المناخ المدرسي الإيجابي والتحصيل والدافعية للتعلم، كما توصلت الدراسات أيضاً إلى نتائج مفادها وجود ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي السلبي وتدني احترام الذات واعراض الاكتئاب وظهور المشكلات السلوكية كالتمتر والعُدوان. (عبد العال ، 2016)

أضف إلى ذلك أنَّ التلاميذ في مرحلة المدرسة الابتدائية التي تشكل بداية مرحلة جديدة في حياتهم، يجاهدون خلالها لإثبات ذواتهم وتحقيق قبولهم الاجتماعي بعيداً عن الأسرة والبيئة المدرسية، فإنهم يبحثون عن ذلك وسط الجماعة (جماعة الأقران) محاولين الانتماء إليها بأي وسيلة، ويسعون إلى إرضائهم من خلال مجاراتهم في سلوكياتهم، وإهمال ما يطلبونه منهم سواء كانت تلك السلوكيات مقبولة أم غير مقبولة، ولذا كان من المهم أن يتعرف الآباء على رفاق أبنائهم، وتوجيههم لانتقاء الأصدقاء الأسوياء تفادياً للوقوع في أي ضرر ناجم عنهم.

3- عوامل شخصية:

لسلوك التمر دوافعه المختلفة، فقد يكون تصرفاً طائشاً، أو سلوكاً ناتجاً عن ملل الفرد، وقد يكون السبب في عدم معرفة المتمتر بوجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد الآخرين، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل المتمتر عليه يستحق ذلك السلوك، كما قد يكون لأطفال آخرين مؤشراً على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا لتمر في السابق. (دخان، 2015)

4- عوامل سيكولوجية:

إذ عادةً ما يكون المتمترون ولاسيما القادة منهم ذوي شخصيات قوية، ومنها الشخصيات السيكوباتية Psychopath المضادة للمجتمع، وتكون خطورة هذا النوع من إمكانية تحوله خارج المدرسة إلى انحراف يهدد المجتمع.

5- عوامل مرتبطة بالإعلام والثورة التقنية:

والمتمثلة بالألعاب تعرض لمفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم، وتحقيق الانتصار في كافة الأساليب، وكل ذلك دون أي هدف تربوي، لذا نجد أنَّ الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعدون الحياة اليومية والمدرسية امتداداً لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في المدرسة، أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الطريقة، وميله الفطري للتقليد وإعادة الإنتاج. (أوباري، 2014)

7-3-4-4- الوقاية من سلوك التمر:

كيف لنا كأباء ومربين أن نتقاضي سلوك التمر لدى أبنائنا، إنَّ لدينا هنا مجموعة من السبل التي يمكن من خلالها وقاية أبنائنا من الانجراف نحو هذا السلوك، ومن هذه السبل نذكر:

(1) خلق جو أو بيئة أسرية هادئة بعيدة عن العنف أو الصوت المرتفع، يسودها جواً من التفاهم، والوضوح، وعدم الكذب، وعدم الحكم على الطرف الآخر دون سماع وجهة نظره.

(2) استيعاب المدرسة ومعلميها للمشكلات التي يمكن أن تولد العنف والعدوان، ذلك أنَّ تكراره يؤدي إلى سلوك التمر المدرسي.

(3) خلق جو هادئ في المدرسة بين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ ومعلميهم، وهنا يمكن للمرشد التربوي، أو النفسي أن يشارك في ذلك.

(4) العمل على تنمية الجوانب الشخصية كاملة لدى التلاميذ في المدارس وتوسيع مداركهم، ومساعدتهم على تحسين الجوانب الاجتماعية لديهم، من خلال المناقشة الهادئة، والحوار البناء الذي يركز على المبادئ الأخلاقية السليمة.

(5) مساعدة التلاميذ على التنفيس عن طاقاتهم السلبية من خلال الأنشطة الرياضية داخل المدرسة على نحو دوري ومنتظم، والأنشطة الفنية والعلمية المختلفة.

هذا وقد حدد جوردن (Gordon, 2017) مجموعة خطوات للوقاية أو لمنع سلوك التمر في المدرسة، وهذه الخطوات هي:

- (1) جعل منع التمر أولوية.
- (2) وضع برامج التدخل الإرشادي للتلاميذ الضعفاء اجتماعياً.
- (3) تمكين التلاميذ في المدرسة للحد من سلوك التمر.
- (4) تعزيز القيادة في التلاميذ، من شأنها أن تشجعهم على فعل شيء ما لمنع التمر بدلاً من مجرد الوقوف موقف سلبي.
- (5) إنشاء إجراءات الانضباط، أو عواقب لسلوك التمر.
- (6) ضمان التزام المعلمين، والمرشدين والمديرين في معالجة التمر.
- (7) دمج أو تضمين رسائل لمكافحة سلوك التمر في المناهج الدراسية.
- (8) تطوير العمل المشترك مع أولياء الأمور والاتصال بهم وتعليمهم مهارات مكافحة سلوك التمر.

يعتبر الخوف من أكثر المشكلات السلوكية الشائعة الانتشار في الآونة الأخيرة، ونقصد هنا السنوات القليلة الماضية، وتحديداً منذ عام 2011 وحتى تاريخه، سنوات الأزمة السورية التي تصاعدت فيها الصراعات والمشكلات وكثرت النزاعات والخلافات بين أفراد المجتمع، وما شهدوا أطفالنا وسمعوه من أصوات انفجارات وما شهدوه من حوادث قتل وتدمير وتهجير وغيرها الكثير، إن كل ذلك كان أرضاً خصبة إلى تصاعد ظاهرة الخوف عند الأبناء.

ويعد الخوف في مرحلة الطفول من أكثر الانفعالات شيوعاً سواء فيما يخص المواقف التي تثيره أو فيما يخص تباين شدته من مجرد الحذر إلى الهلع والرعب، ويعتبر الخوف أحد القوى التي قد تعمل على البناء أو الهدم في تكوين الشخصية ونموها.

ويرى عدد من علماء النفس أن الطفل يولد مزوداً بغريزة الخوف، إلا أن الدراسات الحديثة أشارت إلى أن الخوف عند الطفل لا يبدأ قبل الشهر السادس، وأكثر ما يبدو ذلك بتأثير الأصوات العالية وفقدان التوازن، (اسماعيل والسيد، 1993) إذ نجد نسبة إجماع لدى العلماء على أن من أهم المثيرات الأولى للخوف في الطفولة المبكرة هي الأصوات العالية الفجائية في السنة الأولى من عمر الطفل، وعلى نحو خاص عندما تكون الأم بعيدة عنه.

بتقدم نمو الطفل تزداد مثيرات الخوف وتتنوع، ففي السنة الثانية وحتى الخامسة قد يخاف الطفل من الغرباء ومن السقوط من مكان مرتفع ومن الحيوانات والطيور التي لم يألفها، ويخاف من تكرار الخبرات المؤلمة كالعلاج الطبي أو الجراحي، كما أنه قد يخاف مما يخاف منه الكبار "تقليد".

بالرغم من أن طبيعة مخاوف الأطفال قد يعتريها التغيير مع مرور الزمن، إلا أنه في جميع الحالات تعتبر المخاوف أساساً، توقعاً لخطر أو لحدث غير سار، وتتميز الواحدة منها عن الأخرى في بعض النواحي، فالخوف الواقعي على نحو عام يعتبر أكثر تحديداً لأنه استجابة لخطر حقيقي، والجدير بالذكر أنه لا يوجد مثير واحد يحدث الخوف في مرحلة الطفولة، بل هناك مثيرات متنوعة، ومع تقدم الطفل في العمر يتعلم التمييز بين ما هو مألوف (آمن) وما هو غير مألوف (إذ يعتبره خطراً).

أضف إلى ذلك أنه يصعب التنبؤ بمخاوف الأطفال إلى حد كبير بسبب الفروق الفردية الكبيرة فيما يخص القابلية للخوف، وفيما يخص مقدار تعرضهم للخوف. فالمثير الواحد قد يكون مصدر مخيف إلى حد كبير لطفل ما، بينما لا يحدث أي اضطراب لدى طفل آخر. (ملوه العين،

(2006)، مثال: الطفل الذي يعيش في الريف لا يخشى الحيوانات الأليفة كالكلب أو البقرة، ولكن الطفل الذي تربى في المدينة يخافها، وهذه إشارة إلى تأثير البيئة في نشوء الخوف عند الأطفال.

7-3-5-1- تعريف الخوف:

يعرف ملحم (2002) الخوف أنه: "حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدني ينتاب الطفل عندما يتسبب مؤثر خارجي في إحساسه بالخطر، وقد يبعث هذا الإحساس من داخل الطفل أو من الخارج"، ويعرفه العبيدي (2003) أنه: "حالة نفسية تنتاب الفرد عند تعرضه لمواقف مفاجئة أو مواقف تهدد كيانه ويرتبط الخوف بعدد من الاستجابات السلوكية والأعراض الفسيولوجية، لذلك يعتبر الخوف رد فعل ضروري وطبيعي لحماية النفس والمحافظة عليها". ويعرفه مصطفى (2011) بأنه: "انفعلاً فطرياً يولد الإنسان مزوداً به، فالأصل في الطبيعة الإنسانية أنه يولد محملاً بغريزة الخوف التي تجعل منه كائنًا خائفًا حتى قبل أن يتلقى أي خبرة مخيفة عن الخوف من البيئة المحيطة به، ولذا تفسر صحة الولادة بأنها تعبير عن الخوف عند انتقاله من البيئة الرحمية إلى البيئة الدنيوية وما يواجهها من تغيير".

واستناداً إلى ما سبق يمكن تعريف الخوف بأنه: شعور طبيعي ينتاب معظم البشر والذي يعمل على حماية الإنسان من مصادر الخطر ويعاني الأطفال من مشكلة الخوف والتي هي رد فعل طبيعي، إلا أن كثير من الأطفال يعانون من تفاقم مشكلة الخوف لديهم وتعمل بالتالي على ردود فعل عنيفة لديهم.

7-3-5-2- أسباب الخوف::

للخوف عند الأطفال مصادر كثيرة ومتنوعة من أهمها:

1) الخبرات المؤلمة:

يحدث الخوف عند الطفل عندما يعاني من ضيق نفسي ناتج عن خوف قادم يُشعر الأطفال بالعجز وبعدم القدرة على التكيف مع الحوادث، والنتيجة هي بقاء الخوف الذي يكون شديد ويدوم لفترة طويلة، وتسمى هذه المخاوف الناتجة عن الخوف الأصلي بالمخاوف العامة التي غالباً ما تكون شائعة عند الأطفال بجميع أصنافها، فإذا عض كلب الراعي طفلاً ما أو جرحه، فإن ذلك سيؤدي بالطفل للخوف من جميع الكلاب، ومن جميع الحيوانات التي يكسو جسمها صوف أو فرو، وبالمثل يمكن أن يصبح الاستحمام مخيفاً للطفل بسبب الانزلاق في الماء أو لسع الصابون عندما يدخل عينيه.

(2) التأثير في الآخرين:

يلجأ بعض الأطفال لاستخدام الخوف كوسيلة للتأثير على الآخرين واستغلالهم، كمحاولات الطفل الرامية لجذب انتباه الكبار إليه، إذ يعزز على نحو مباشر المخاوف لدى الأطفال، وبهذا يصل الطفل عن طريق الخوف إلى حالة من الرضى والارتياح، وهنا تكمن المشكلة عندما يصبح الخوف مصدر مريح ومؤلم في آن واحد، ومما يزيد الأمر سوءاً عندما يصبح الخوف الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها الأطفال لتأثير في الآخرين، ومن أمثلته: خوف الطفل من الذهاب إلى المدرسة، فعندما يظهر الطفل خوفاً شديداً من الذهاب إليها، وتكون النتيجة أن يسمح له والديه بعدم الذهاب والبقاء في البيت، يقوى هذا الخوف إذا كان الوالدين مترددين أصلاً من إرسال طفلهم إلى المدرسة وجعل أمر بقاءه في البيت متعة أو خبرة سارة إليه، الأمر الذي يؤدي إلى أن يصبح الخوف وسيلة يستخدمها الطفل للتأثير في الآخرين.

(3) الحساسية في الاستجابة ذات المنشأ الوالدي:

يلعب العامل الوراثي وظروف الحمل والولادة دوراً في حدوث الخوف (استجابة الخوف عند الأطفال) إذ يوصف عدد من الأطفال على أنهم خوافين وحساسين للغاية منذ الولادة وحتى سنوات حياتهم الأولى، هذه الاستجابات تمثلت باستجابات قوية للغاية للأصوات أو الحركات المفاجئة أو التغيرات في البيئة ... الخ.

والاستنتاج الواضح هو أن الأجهزة العصبية المركزية لهؤلاء الأطفال أكثر حساسية منذ الولادة، فالطفل الذي يبكي بعنف لصوت مفاجئ متوسط الشدة، ربما يكون أكثر تهيؤاً لتطوير مخاوف شديدة، والتي يمكن تعميمها بسرعة وسهولة على مواقف أخرى، ومن ثم يعمم على مواقف أخرى وهكذا.

(4) الضعف النفسي والجسمي:

تكثر حالات الخوف لدى الأطفال الذين يعانون من تعب أو مرض، ولاسيما إذا طالمت مدة المرض أو التعب، لأنها ستقود إلى شعور بالعجز، وتجعل الدفاعات السيكلوجية للطفل أقل دفاعاً، كما يصبح أكثر عرضة لتطوير مشاعر الخوف عندما يكون اعتباره لذاته منخفض، الأمر الذي يشعرهم بالحزن والعجز والعزلة وضعف القدرة على التعامل مع المشاعر المثيرة للخوف، ويلعب الوالدان المتساهلان دوراً كبيراً في حدوث حالة الخوف هنا، لأنهم لا يعملون على مساعدة الطفل على طريقة التعامل مع المواقف المخيفة بجدارة.

5) الاستجابة للجو العائلي:

يلعب الجو العائلي السائد في الأسرة دوراً كبيراً في تطوير مشاعر الخوف لدى الأطفال، فالجو الأسري القائم على النقد والتوبيخ، والضغط والمتطلبات الزائدة وكذلك الصراعات الأسرية سواء كان بين الوالدين أو بين الأخوة أو بين الوالدين والأبناء، إنّ كل هذه المثيرات تعمل على إثارة مخاوف الأطفال لدرجة يصعب التعامل معها، الأمر الذي يزيد من حدة المشكلة.

6) نماذج الخوف:

يكتسب بعض الأطفال سلوك الخوف من الحيوانات أو بعض الأشياء أو المواقف، نتيجة مشاهدته لها عندما يكون برفقة والديه أو أحد أفراد أسرته، فيتخذ منهم نموذجاً يقلده فيخاف الطفل مما يخاف منه الكبار ولاسيما من يثق بهم. (ملحم، 2002)، فالأم التي تصرخ وتهرب من الفأر والصرصور والنملة، سيصبح طفلها أشد خوفاً منها، بينما الطفل الذي لا تخاف أمه من المثيرات السابقة ولا تبدي خوفها أمامه، سينشئ طفلها شجاعاً قوياً قادراً على تحمل مسؤولياته دون خوف. (الجلبي، 2000).

7) اسقاط الغضب:

تعتبر استجابة الشعور بالغضب الناتجة عن سوء المعاملة والرغبة في إيذاء الكبار، من الاستجابات العادية في الطفولة، إلا أنها رغبة محرمة أو غير مقبولة، ولذا يتم إسقاطها على الكبار، فعبارة (إنني أكرهك وأريد أن ألحق بك الأذى) عبارة غير مقبولة، وقد تتحول إلى (إنك تكرهني وقد تلحق بي الأذى أو تقتلني)، هذا النموذج من الاستجابة يصبح قوياً في عمر (2 - 6) سنوات (شيفر وملمان، 2001).

إن لدى الأطفال الكثير من الأفكار الغريبة والكثير من التخيلات التي يمكن أن تخيفهم بشكل مباشر أو تؤدي إلى إسقاطات، فالخوف من العقاب يمكن إسقاطه على الأشخاص الذين يستثيرون الغضب عند الطفل أو لمجرد أن يظهر في مخيلة الطفل على أنه مصدر للعقاب. (العزة، 2002).

8) التدريب الخاطئ:

يعتبر التدريب الخاطئ من أقوى الأسباب المثيرة للخوف الطفولي، الذي يقصد به كل تعود سيئ يتعود عليه الطفل في سلوكه الشخصي وفي علاقاته مع الأفراد المحيطين به، هذا التعود يصبح ملازماً للطفل إذا ما تعزز، فالتدريب الخاطئ هو نتيجة العناية الفائقة بالطفل والاهمال واللامبالاة التامة، ويلعب الوالدان دوراً كبيراً في نشوء الخوف عند الأطفال، فاستخدام عبارات تهديد مع الطفل مثل: (الرجل الغول / الرجل البوليس) ما هي إلا عبارات مثيرة للخوف عند

الأطفال، إذ يعتبرها الآباء وسائل سهلة الوصول إليها للحصول على توافق الطفل، ولكنها في الوقت نفسه مصادر كافية لإحداث الخوف عند الطفل. (نور، 2002)

7-3-5-3- أنواع المخاوف عند الأطفال:

تتميز المخاوف ضمن نوعان هما: مخاوف موضوعية، ومخاوف ذاتية.

(1) أما الخوف الموضوعي:

فهو المخاوف الأكثر شيوعاً، التي تتجم عن أسباب معروفة من قبل الآباء، وإنَّ لسهولة التعرف على مصدرها يجعل إمكانية التغلب عليها أمراً يسيراً، كالخوف من الحيوانات أو السباحة أو الأماكن المرتفعة وغيرها من المخاوف التي تكثر في مرحلة الطفولة المبكرة. ويعود السبب في حصول هذا النوع من المخاوف إلى الخبرات غير السارة التي تعرض لها الطفل سابقاً إثر سماع قصة معينة أثارت انفعال الخوف في ذلك الوقت، ويعتبر هذا النوع من الخوف مفيد لأنه يجنب الطفل من الوقوع في الكثير من المخاطر، كالخوف من النار يجنب الطفل لمسها، والخوف من الأماكن المرتفعة يجنب الطفل السقوط، والخوف من السباحة يجنب الطفل الغوص بعيداً في الماء ... الخ، ويبقى هذا النوع من الخوف مقبولاً إذا بقي ضمن الحدود الطبيعية، أما إذا زاد عن حده الطبيعي تحول إلى مرض يزعج الطفل في حياته المستقبلية.

(2) المخاوف الذاتية:

الخوف الذاتي خوف عام، غير محدد وغير واقعي، كما أنه يصعب تحديد أسبابه في كثير من الأحيان إلا بعد وقت طويل ودراسة دقيقة، ويعتبر الخوف من الموت والخوف من الظلام والخوف من المجهول (كالخوف من العفاريت والجن والغول)، من أهم تلك المخاوف.

وتلعب العادات والتقاليد في المجتمعات العربية دوراً كبيراً في حدوث هذه الأنواع من المخاوف، فمثلاً عند وفاة شخص عزيز نجد مبالغة في طقوس الحزن وكثرة في البكاء وإظهار الآلام والعزاء لعدة أيام، كلها تجعل الطفل يقظاً يقظة شديدة للموت، الأمر الذي قد يجعله يتوقع حدوث الموت له، وسيما إذا كان يعاني القلق، كما يؤدي إلى أن يحلم أحلام مزعجة عن الموت وهكذا.

7-3-5-4- مخاوف الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة:

يعاني أطفال ما قبل المدرسة من مخاوف عدة قد تكون أكبر عائق في سبيل نموهم الصحي السليم، ومن أبرز هذه المخاوف:

(1) الخوف من البقاء منفرداً في البيت.

(2) الخوف من الحيوانات.

(3) الخوف من الظلام.

(4) الخوف من الذهاب إلى الروضة.

أما مخاوف الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية، فنوردها بشيء من التفصيل:

(1) الخوف من الامتحان:

الخوف من الامتحان ظاهرة إنسانية عامة يشعر بها كل طفل يريد النجاح في امتحانه، وكل امتحان من الممكن أن يثير عدة مخاوف منها: الخوف من المجهول، والخوف من التعرض للعقاب أو السخرية أو الخوف من التعرض للرفض، وكل هذه المخاوف من الممكن أن تؤثر على نفسية التلميذ أو الطفل الممتحن، إلا إذا أعطي شيئاً من الثقة في نفسه وقدراته، واطمأن أن الامتحان أمر طبيعي ومتوقع لتحديد اختلاف القدرات.

(2) الخوف من الإصابة بالأمراض:

يعد الخوف من الإصابة بالأمراض من أقوى العوامل التي تقف وراء خوف أطفال المدرسة، فالطفل شديد الحساسية نجده يخاف من الإصابة بأحد أعضاء جسمه، فمما هو معروف أن الطفل بعمر السنتين كثير التساؤل عن أي شيء (كيف ولماذا) يريد معرفة الأسباب وراء حدوث الأشياء والوصول إلى تفسير لها، فإذا ما رأى رجلاً معوقاً أو بترت أحد ساقيه مثلاً، فإنه أولاً يريد أن يعرف السبب وراء إصابته، ثم يبدأ بالتفكير إذا كان من الممكن إصابته بهذه الإصابة، فتتحول حياته إلى هلع ورعب ويهرب من كل حديث يتحدث عن أي مرض ويخاف أن يزور أي مريض خشية العدوى منه.

(3) الخوف من الموت:

معظم الأطفال يخافون من الموت، لاسيما إذا فوجئ الطفل بموت شخص عزيز عليه وكان يعيش في أسرة يخاف فيها أحد الكبار من الموت خوفاً واضحاً، إنَّ سبب خوف الطفل من الموت هو نفس السبب الذي يجعله يخاف من العزلة، ذلك أنَّ الموت مظهر من مظاهر العزلة، والطفل الصغير يتألم أشد الألم من مظاهر العزلة التي يتصف بها الموت.

7-3-5-4- الخوف بين الفطرة والاكتساب:

تعتبر ظاهرة الخوف في مرحلة الطفولة من الظواهر التي لاقت اهتماماً كبيراً من علماء النفس وكانت محط خلاف فيما بينهم فيما إذا كان الخوف فطري أم مكتسب، ويمكن حصر هذه الخلافات في وجهات نظر ثلاث:

الوجهة الأولى: ترى أن الخوف في مرحلة الطفولة عبارة عن انفعالات ومشاعر وجدانية فطرية مزود بها الطفل حتى قبل ولادته وممارسته لدوره الاجتماعي كعضو في جماعة اجتماعية، ومن أبرز مؤيدو وجهة النظر هذه القوصي (1982) الذي عرف الخوف الطفولي أنه: حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر فيها الطفل في بعض المواقف ويسلك فيها سلوكاً يحاول به الابتعاد عن مصدر الضرر، وهذا كله ينشأ عن استعداد فطري أوجده الخالق في الإنسان، وكان قد سبقه في هذا التأكيد صليبة (1981) الذي أكد أن الخوف نفساني فطري يتجلى في الهروب من الأخطار والابتعاد عنها، وهذه الوجهة تؤكد على العامل الوراثي "الفطري".

أما الوجهة الثانية: فتعتبر أن الخوف في مرحلة الطفولة مصدره مثيرات العالم الخارجي، أي أنه أمر مكتسب يمكن للطفل أن يكتسبه من البيئة المحيطة به ولا علاقة للفطرة به، وهذه الوجهة تؤكد على "العامل البيئي"، ومن مؤيدو هذه وجهة النظر هذه محمود (1980) الذي قال: أياً الخوف في مرحلة الطفولة ينشأ نتيجة لمؤثرات خارجية معينة، فليس عند الكائن الحي دوافع فطرية تدفعه للخوف.

ويرى ويتج Watge أن الخوف ما هو إلا استجابة لبعض المثيرات المنتجة له مثل الشك والتردد والفرع والاشمئزاز، وتثار هذه الاستجابات بحدوث بعض الأشياء التي قد توصف بصفات متعددة منها: مخيفة، محذرة، واستجابة الخوف هذه يمكن أن تؤدي إلى استثارة سلوكيات أخرى مثل: الرعب والذعر أو الهجوم.

أما وجهة النظر الثالثة: فتأخذ حلاً وسطاً، إذ ترى أن الخوف منشأه الفطرة والاكتساب معاً، وذلك لارتباط طبيعة النفس البشرية بالبيئة الخارجية.

ومن أبرز مؤيدو وجهة النظر هذه، رزق 1977 الذي اعتبر أن الخوف الطفولي أحد الانفعالات البدائية العنيفة يمتلك المرء فيشله عن الحركة، ويخمد نشاطه، ويتصف الخوف بحدوث تغيرات واسعة المدى في الجسم، كما يتصف بسلوك لدى الشخص قوامه الهرب أو الفرار أمام المثير الخارجي (الزبون، 2006)

7-3-5-5- كيف نقي أطفالنا من الخوف:

تتكون أغلب مخاوف الأطفال نتيجة لمثيرات البيئة وتكرار هذه المثيرات، ولذلك يمكن للمربين اعتماد مجموعة من السبل يمكن من خلالها أن نقي أطفالنا من الوقوع في الخوف، ومن هذه السبل نذكر:

1) تهيئة الطفل للتعامل مع التوتر:

تعتبر مرحلة الطفولة كغيرها من المراحل النمائية التي يتخللها مجموعة من المشكلات التي من المفترض أن تحل وإلا أحدثت أزمة في حياة الطفل المستقبلية، لذلك وجب أن تكون مرحلة الطفولة فترة تهيئة مستمرة للتعامل مع المشكلات المختلفة المحتملة ولاسيما التوتر، إذ تتضمن الكثير من التطمين والتحفيز والتوضيح المسبق للمشكلات المختلفة المحتملة الظهور، إضافة إلى ذلك يجب تدريب الطفل على نحو مستمر على أن يخبر ويمارس ويجرب القيام ببعض الخبرات المؤلمة "غير سارة" حتى يعتاد الطفل التعامل مع المواقف الحياتية ويتمكن من الشعور بالأمن والطمأنينة، فمن خلال اللعب يمكن أن يُدرب الطفل على التعامل مع الحوادث والمشاعر، ذلك أن اللعب يمثل الطريقة المثلى لتعليم الطفل طريقة التعامل مع الخوف، وعندما يعبر الطفل عن مخاوفه فمن المحتمل أن يتخلص منها.

مثال: اللعب بالماء يؤدي إلى ألفة الطفل للماء، واللعب الايهامي على نحو خاص أهمية للتعامل مع التوتر والانفعالات في كافة الأعمار، وتكون هذه الألعاب فعالة على نحو أكبر عندما تكون الصدمات متوقعة، ويكون الأطفال مهئين لها بشكل مناسب، كأن يقوم الأطفال بتمثيلها في لعبهم، إضافة إلى كتب الأطفال التي تصف تعامل الأطفال الايجابي مع حوادث حياتية مثل: عمليات جراحية، موت أحد الأقارب، خلاف الأبوين... الخ، فالقاعدة العامة هي تنمية أساليب جريئة وفعالة لدى الأطفال في تعاملهم مع البيئة، كما يجب تجنب الحماية الزائدة في التربية، بل يجب تشجيع الطفل على التعامل الفعال مع الخوف، ومن غير المفيد تجاهل الخوف أو إبعاد حالة الخوف أو إجبار الطفل على الدخول في موقف مخيف، بل يجب أن يتعلم الأطفال إتقان العمل واتخاذ الحيطة والحذر وليس الخوف.

2) دعم الأطفال والتعاطف معهم:

يسهم التعاطف في فهم أفكار الطفل ومشاعره ومشاركته فيها، فعندما يعبر الأطفال عن مشاعر الخوف على الآباء أن يكونوا متقبلين وأن يمدوا يد العون لهم، وأن يساعدوهم على أن يكونوا أكثر قدرة على التعامل مع المواقف المخيفة، وذلك من خلال الحب والاحترام اللذان ينميان الشعور بالأمن والطمأنينة، بعكس التهديد أو النقد المستمر، فالتهديدات تجعل الأطفال يحسون

بعدم الأمن، ويصدق ذلك على نحو خاص على الأطفال دون السادسة من عمرهم لأنهم لا يزالوا غير قادرين على التمييز بين الحقيقة والخيال على نحو جيد فقدرتهم على ذلك لا زالت ضعيفة، فكثيراً ما نجد الآباء يقولون لأطفالهم جماً مثلاً: (إذا عملت هيك مرة ثانية فإن وحشاً سيخطفك) إنَّ مثل هذه عبارات تثير الخوف عند الطفل، ويجب علينا كأباء ألا نستخدم استجابة الخوف لمعاقبة الطفل أو ضبطه، وهنا ينبغي التعبير عن الخوف وليس تجاهله أو السخرية منه، لأنَّ الأطفال بحاجة إلى أن يشعروا بالأطمئنان حول مخاوفهم كالموت مثلاً، أضف إلى ذلك أنَّ الحماية الزائدة لا تعطي الطفل فرصة ليكونوا أكفياً في مواجهة المواقف المخيفة المختلفة.

(3) التعرض المبكر والتدريجي للمواقف المخيفة:

يحتاج كل طفل أن يخبر على نحو تدريجي الأفكار أو الحوادث المخيفة أو التي يحتمل أن تكون كذلك، مثال: إن عملية التوقف عن إضاءة النور ليلاً أمر إيجابي، ولكن يجب أن يتم بصورة تدريجية عن طريق تخفيف حدة الإضاءة، أو إغلاق الباب على نحو تدريجي إلى أن يتم إغلاقه على نحو نهائي حتى يشعر الطفل بالارتياح للنوم في الظلام، كما أنَّ اصطحاب الأطفال إلى عيادات الأطباء وأطباء الأسنان على نحو خاص، دون أن يكون بحاجة إلى علاج وجعله يخبر ما يحدث في العيادة ويزود بمعلومات يجدها مثيرة ومشاهدته لطفل يتم علاجه وهو سعيد، أمر يعود على الطفل بالنفع واليجابية على نحو هين، إذ يتعامل مع المخاوف البسيطة ثم ينتقل لمواجهة مواقف أكثر خطورة، فمثلاً مشي الطفل في ممر طويل تكون فيه الإضاءة خافتة يديره على مواجهة المخاوف، ويمكن أن يتم ذلك برفقة أحد الكبار في البداية أو باستخدام مصباح، ثم يتم تخفيض الدعم على نحو تدريجي.

(4) التعبير عن المشاعر ومشاركة الآخرين:

الأطفال الذين يشاهدون الراشدون يعبرون عن مخاوفهم بشجاعة، يقلل من غموض المخاوف ومن إحساس الأطفال بالذنب حيالها، كأن يقول الراشد: (إنَّ هذا البرنامج كان مخيفاً فعلاً، كان يبدو حقيقياً لدرجة أنني شعرت بالخوف من أن تكون سفينة الفضاء في ساحة بيتنا ولا شك في أنَّ هذا الشعور سيبقى عندي لفترة)، هذا يساعد الطفل على فهم الخوف وبذلك لا يشعر أنه منفرد في مشاعره أو أنه خواف وجبان، وإنَّ من الضروري الإصغاء لمشاعر الأطفال باحترام فهم يحتاجون ويستحقون بعض التعاطف مع مخاوفهم مما سينعكس بدوره بشكل إيجابي على النمو النفسي للأطفال.

5) تقديم نموذج للهدوء والتفأول والاستجابة المناسبة:

معظم مخاوف الأطفال مكتسبة من البيئة المحيطة والأفراد الذين يعيشون معهم لا سيما الوالدين، ذلك أنَّ الأطفال يبدون استعداد قوي لاكتساب مخاوف والديهم، مثال: إذا لم يتغلب الوالدين من مشكلة خوفهما من الموت فإنَّ الطفل سينشئ خائف من الموت، وإنه لمن المفيد أن يستمع الأطفال إلى عبارات مثل: (إنَّ الموت كالولادة جزء من عملية الحياة أوكل إنسان فان ... وهكذا).

كما أنَّ لمناقشة الأطفال لمفاهيم دينية عن الموت تساعدهم على فهم الموت، كما يجب تكرار التأكيد على الجوانب السلبية في المواقف (ماذا لو)، كما يحصل في العديد من الأسر إنَّ مثل هذا جو سوف يؤدي إلى تنمية اتجاه من القلق والخوف، فالتشاؤم ينتقل بالعدوى بينما التوجيه الهادئ المتفائل نسبياً يُمكن من التعامل مع الخوف على نحو جيد ودون استجابات مبالغ فيها. (ملوه العين، 2015).

7-3-5-6- علاج الخوف:

تختلف مخاوف الأطفال باختلاف الأسباب المكونة لها، ومع ذلك فإنَّ هناك مجموعة من الإرشادات العلاجية التي من الممكن أن تصلح لمعظم حالات الخوف المتنوعة، نذكر من هذه الأساليب:

1- مشاهدة النماذج:

تعتبر هذه الطريقة من الطرائق الطبيعية لمواجهة مخاوف الأطفال، فالطفل يتعلم من خلال الملاحظة كيف يتعامل مع المواقف، والطفل الذي يلاحظ ذلك يبدأ بشكل تدريجي التعامل دون خوف مع مواقف تزداد درجة الخوف فيها شيئاً فشيئاً، ويفضل أن تكون النماذج أشخاصاً عاديين، حتى لا يرى الطفل في النموذج شخص يتمتع بصفات خاصة تجعله قادراً على أن يكون شجاعاً، فالملاحظة تنفع الأطفال أنَّ ما يرونه في الواقع لا يشكل خطورة عليهم، مثال ذلك: (النماذج المتلفة التي تعرض رفاق يقدمون المساعدة لطفل يتغلب على قلق الامتحان)، إذ وجد أنَّ عرض نماذج لمواقف امتحان تزداد إثارتها للخوف على نحو تدريجي، شيئاً فشيئاً على مجموعة من الأطفال، أن أصبحوا أقل خوفاً من الامتحانات المدرسية. (شيفر، 2001)

2- التدريب:

يُمكن التدريب الأطفال على أن يشعروا بالراحة عندما يكررون أو يعيدون حوادث مخيفة نوعاً ما، ويعتبر اللعب لدى الأطفال الصغار شكلاً من أشكال التدريب الطبيعي، فالتمثيل مثلاً

يُمكن الأطفال من التعبير عن أشكال متعددة من المشاعر والمخاوف، كما أنَّ لمدح الأطفال من قبل الكبار دور كبير في تعزيز ممارساتهم للتدريب المتعلق بالأشياء المخيفة، كما أن البعض يستجيبون وبشكل جيد للتدريبات المرئية أو المنظورة، والتي هي عبارة عن تمرين عقلي للسير في نشاطات متعددة، ويستطيع الكبار رسم السلوكيات البديلة للمخاوف لكي يجهزوا الأمر لبعض المواقف المخيفة. (العزة، 2002).

3- الخيال الإيجابي:

من أهم الطرائق التي ينصح بها لمواجهة الخوف عند الأطفال هو استعمال خيال الطفل على نحو إيجابي، فتصور الطفل لأحداث قصة مشوقة أو رحلات ممتعة أو مناظر ومشاهد خلابة يريده ويقضي على توتره ويزيل خوفه.

فالخيال يُستغل كوسيلة يرى الطفل من خلالها نفسه أكثر قدراً واستعداداً على تحمل المشكلات والتغلب عليها والتعامل مع المواقف الجديدة، كما أنَّ لقصص الأطفال المسلية التي تصف وتحدث عن مواقف مثيرة للخوف وتوحي بنفس الوقت أنها ناجحة للقضاء على ذلك الخوف، يعتبر أمر جيد في مساعدة الطفل على التغلب على خوفه.

4- مكافأة الشجاعة:

إنَّ مكافأة الطفل على السلوك الشجاع في المواقف الخطرة التي يتعرض لها الطفل، من الطرائق الفعالة في التغلب على الخوف ومواجهته، ويمكن لتحديد سبب المخاوف وزمانها ومكانها تحديداً دقيقاً ومكافأة الطفل إن تمكن من تحمل مقداراً ضئيلاً جداً من تلك المواقف، يعتبر أيضاً من الأمور النافعة، فأغلب الأطفال يستمتعون بالمكافأة على إظهار شجاعتهم، كأن يقول الطفل: مرحباً لشخص غريب، أو يجيب على الهاتف أو يتحدث مع أشخاص مختلفين في كل موقف، يحصل على مجموعة من النقاط التي تجمع للحصول على امتيازات أو ألعاب. (شيفر، 2001).

5- التحدث مع النفس:

إنَّ التحدث مع النفس هو العلاج والترياق القوي لمواجهة الخوف لدى الأطفال، ذلك أنَّ الشعور بالعجز والخوف يحل محله شعور مستقل من المهارة، إذ يقترح على الأطفال التحدث مع أنفسهم بصمت، لكي يشعروا بالتحسن، ويمكن أن نقول للأطفال أنَّ التفكير في المواقف أو الأشياء المخيفة يجعلهم أكثر خوفاً، أما التفكير بأفكار إيجابية يقود إلى مشاعر أهدأ أو إلى سلوكيات أشجع.

ومن العبارات التي يمكن أن يتحدث بها الطفل مع نفسه أن يقول: أنا أشعر بالشجاعة، سوف ينتهي كل شيء، أنا على ما يرام، أنا تمام، إنه فقط خيالي ... الخ، إنَّ الوحوش موجودة فقط في الأحلام ولن يحدث شيء، إنَّ الرعد لن يؤذيني، إنني سوف أستمع برؤية العاصفة، من الضروري أن يروا الأطفال كيف يمكن أن يوقفوا خيالاتهم المخيفة وأن يفكروا ويقولوا (توقف)، ومباشرة يقولون تعليقاً إيجابياً لأنفسهم، وإنني لا أستطيع أن أحتمل ذلك. (العزة، 2002).

كانت هذه عدد من الأساليب العلاجية التي يمكن أن تسهم في علاج خوف الأطفال، إذا ما استخدمت من قبل المربين لا بدَّ أنها ستعكس على نحو إيجابي على الأطفال.

إلى هنا نكون قد استعرضنا عدداً من المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى الأطفال وحتى المراهقين، وربما نكون قد أطلنا الحديث عنها إلا أنَّ الواقع يوجب علينا تناولها بهذا الشكل والاستفاضة فيها، فما شهده بلدنا سوريا من واقع مرير خلال السنوات الماضية وتحديداً منذ عام (2011)، هذا التاريخ الذي سيبقى في أذهان السوريين بأطياهم وفئاتهم العمرية كلها، تاريخ الحرب على سوريا وما أفرزته هذه الحرب من مشكلات طالت البلد على كافة الصعد سواء الاجتماعية أو النفسية أو حتى الاقتصادية، التي كان من نتائجها تفاقم المشكلات لدى الأبناء، فما لحظة وعاشه أبناء بلدنا سوريا من حالات قتل وتدمير وخراب وفقر وتهجير وغيرها الكثير أثر على نحو كبير على حياتهم ونمو شخصياتهم على نحو سليم، وكان هذا الوقع المرير تربة خصبة لتفاقم حالات الخوف والخجل والسرقة والكذب وغيرها من المشكلات التي تحدثنا عنها في الصفحات السابقة.

وقبل أن نختم كتابنا هذا نود أن نتوجه إلى كل أم وأب ومربي، وإلى كل طالب وطالبة على مقاعد الجامعة أمهات وأباء المستقبل برؤية لتربية؟ الأبناء الذين سيكونون عماد المجتمع وتطوره وازدهاره.

نحو تربية مثلى للأبناء

تعتبر تنشئة الطفل وحسن سلوكه وتصرفه أمر يعود إلى الوالدين نظراً لأثرهما البالغ عليه، لما بينهما من علاقة وثيقة واتصال وثيق ولا أحد غيرهما ينعم بمثل هذا الأثر، ولهذا يصبح سلوك الطفل فيما بعد وكأنه نوع من التحدي وصراع الإرادة بينه وبين أهله وذويه، كما أنه نوعاً من تأكيد الذات وإثبات الكيان.

وفي تنشئة الأبناء تختلف مواقف الأهل من سلوكيات أبنائهم، وذلك بحسب الوضع الثقافي للأهل من جهة، والوضع الاجتماعي والمادي من جهة، كما أن للبيئة والعادات والتقاليد أثراً لا يستهان به.

وإن للإلمام بمراحل النمو الجسدي والنفسي للطفل ومعرفة سلوكياتهم المشكلية وحتى أمراضهم وأعراضها وطرائق الوقاية منها وعلاجها، دور كبير في جعل الأهل يتعاملون مع أطفالهم على نحو أكثر معقولة، لكنه يحدث أحياناً خلل عند بعض المثقفين وذلك لعدم فهمهم لبعض ما قرؤوه من نظريات التربية الحديثة وأقوال مونتسوري وغيرها الداعين إلى إعطاء مزيد من الحرية للطفل، وإنه لمن المهم في كل الأحوال هو عدم التمادي في مسايرة الطفل في كل ما يرغب من طعام وشراب ومأكولات ومسليات وخروج من البيت وألعاب ... وغيرها الكثير مما يطلبه الطفل، بل علينا أن نسمح له بفعل ما هو مفيد ومناسب لعمره وحاجاته الجسدية والنفسية والعاطفية، والخالي من الضرر له ولأسرته، الآن وفي المستقبل. وأن يدرك الطفل أن هناك ما نسمح له به، وهناك ما هو ممنوع عنه، وأن يلتزم ما تطلبه منه وأن يعرف أضرار ما نبعده عنه.

ويجب أن تكون كآب أكثر وعياً بانتقال طفلك لمرحلة المراهقة وتغييراتها، فحين يبلغ طفلك مرحلة المراهقة يصبح أكثر تأثراً بزملائه وأنداده من الذين يمثلونه في السن، وتقذف أنت -كأب- معظم نفوذك عليهم حين يكبرون أطفالك ويصبحون شباباً، وحين يدخلون المرحلة الجامعية والدراسات العليا، يأخذ كل منهم في بناء ذاته واستكمال شخصيته ليُكون مستقبلاً يعتمد فيه بالدرجة الأولى على نفسه، ومع ذلك تقوى علاقته بزملائه ويعمل جاهداً ليكون مقبولاً عندهم. وعليك كأب أن تأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار وتراعي مرحلة النمو التي بلغها طفلك، بما يترتب عليها من خصائص وميزات حين تتعامل معه، كما أن عليك أن تحسن اختيار المدرسة التي سيلتحق بها وكذلك الجوار له، ويعتبر من السهل أن ترشد أطفالك ليحسنوا اختيار أصدقائهم على نحو عام، فذلك أفضل أن توجههم إلى فئة معينة معروفة، أو أشخاص معينين، حتى يكون له في ذلك نوع من ممارسة حرية اختيار أصدقائه، التي يشعر بها أنه له شخصيته المستقلة وكيانه المستقل

وللمعلم داخل الصف أيضاً، دور كبير في تربية الأبناء إذ بإمكانه أن يسلك نفس النهج المتبع من قبل الآباء في وضع قواعد وأسس ثابتة، تراعي السلوك داخل الصف، وتحكم العلاقة والتفاعل بين المعلم وطلبة الصف من جهة، وبين طلبة الصف أنفسهم من جهة ثانية.

هذا هو ما نعنيه بالتربية الأخلاقية، أي الأخذ بتعليمات معينة لتصبح معتقدات يؤمنون بها بشكل محسوس لدرجة يمكن القيام بها وتطبيقها في الحياة اليومية وهو ما يعبر عنه "بالحس الأخلاقي" الذي يُحكم بموجبه على السلوك فيما إذا كان حسناً أم قبيحاً، (عدس، 2003) أي بموجب ما يحس به الفرد داخل ذاته، باعتبار هذا الاحساس هو المرجع لإصدار هذا الحكم، الذي يبدأ في تحديد الأحكام والتوقعات والمبادئ والأعراف والتعريف بها.

وفي الختام لا بدّ من التنويه إلى أنه تبقى التربية "السهل الممتنع" ذلك العالم المتشابك المعقد الذي يثير فيها كل شيء وبكل شيء، ولا تجوز الاستهانة بأصغر الأمور لأنها قد تقود إلى الكثير من الخلل، ولا بدّ من متابعة مستمرة، حتى تضمن عدم وقوع الخلل في التربية، ومعالجة المشكل في بدايته تعطي نتائج أكيدة فيما يخص الوصول إلى الصبح، بينما نقشي واستفحال الخطأ قد لا يفيد علاجه عندما يطول به الزمن، هذا مع معرفة خصائص كل مرحلة من مراحل الطفولة، والحذر في التعامل في السنوات الصعبة على نحو خاص، أعوام (السنتين والنصف والأربع سنوات والست سنوات)، وكذلك فترات قدوم مولود جديد، أو الفشل في المدرسة، وفترات الأزمات النفسية، إضافة إلى متابعة دراسة الطفل ومواهبه وهواياته، واختيار أصدقائه وسؤاله عن وضعه في صفه سواء في الروضة أو المدرسة، للوقوف إلى جانبه وإعطائه بعد ذلك الحرية تدريجياً كي يتمكن من تكوين شخصيته المتميزة الخاصة به.

وفي النهاية نرجو لكل أم وأب ومربي أن يصلوا بالطفل الذي يرعونه إلى أفضل ما يريجه له من نجاح وتفوق في مجالات حياته كلها، فلا سعادة تفوق السعادة التي يشعر بها المربي، وهو يرى الشجرة التي رواها تعباً وجهداً ومتابعة وتوجيهاً، تعمّر إنساناً كاملاً متفتحاً متفوقاً ناجحاً سعيداً مساهماً في إسعاد نفسه والآخرين من حوله، ومشاركاً في تقدم وطنه وقوته وعزته، بل ومساهماً في الحضارة الإنسانية التي تعيش فترة من الخوف على مستقبل الإنسان من أخطار التلوث والحروب والمجاعات ونضب الثروات الباطنية والمائية والزراعية والحيوانية، وتدهور القيم الأخلاقية والإنسانية.

هذه الحضارة التي تحتاج أكثر من أي وقت مضى إلى جهود عظيمة من رجال ونساء عظماء لإنقاذ الإنسانية مما هي فيه ومما هي مقبلة عليه من أخطار متزايدة.