منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

علم نفس الطفولة والمراهقة

الدكتور
مالك سليمان مخول
استاذ في كلية التربية
جامعة دمشق

جامعة دمشق

١٤٣١ - ١٤٣٢هـ
٢٠١٠ - ٢٠١١م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة الطبعة الاولى

يعد علم النفس النمائي من اهم ميادين علم النفس وبحوثه ، ولا اراني مغاليا اذا قلت : انه الاساس او اللبنة الاولى التي يمكن ان ينهض فوقها هذا الحجم الزاخر من الابحاث النفسية .

ويتصدى هذا العلم لدراسة الانسان بوصفه كائنا حيا ناميا يتطور في مراحل حيوية هامة ويشق طريقه في الحياة وسط الصعوبات المختلفة التي تحيط به .

ولطالما شدني هذا النوع من الدراسات اليه حتى اذا ما هممت بخوض غماره وتكشفت لي وعورة الطريق وصعوباته . انثنيت عنه ، الا انني صممت على تذليل هذه الصعوبات ومتابعة الطريق ، فكان لي من جهدي واجتهادي هذه الثمرة المتواضعة التي اضعها اليوم بين ايدي الطلاب والدارسين ، راجيا ان اكون قد وفقت في بلوغ القصد وادراك الغاية المرجوة .

وهدفنا من اعداد هذا الكتاب هو التعريف بهذا العلم ، عن طريق دراسة عملية النمو الشاملة وتتبع مظاهرها المختلفة عند الانسان في كل من مرحلتي الطفولة والمراهقة .

ومن اجل تحقيق هذا الهدف عمدنا الى عرض الحقائق العلمية المختلفة المتعلقة بعملية النمو، والعوامل المؤثرة فيها ، وذلك من خلال تحليل شامل لشخصية الناشيء في صيرورتها ، ونموها الديناميكي ، ولابعاد نموه المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

وفي اثناء وضعنا لخطة الكتاب وتنظيمنا له انطلقنا من ضرورة تتبع مظاهر النمو المختلفة خلال مراحله المتتالية بهدف القاء الضوء على خصائص كل مرحلة ، وكشف صفاتها المميزة مع الاخذ بعين الاعتبار بان النمو في واقعه عملية متكاملة ، وان الدراسة التحليلية لمرحلة من المراحل او لجانب من جوانب النمو هامة وضرورية ، ليس فقط لفهم تلك المرحلة او ذلك الجانب ، بل لتحديد « وتوجيه » المسار النمائي

لشخصية الناشيء ككل واستكشاف ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والافكار والقيم ، وتحققه من ضروب الفعل وانماط السلوك .

يتصدر الكتاب الفصل الاول الخاص بتاريخ علم النفس النمائي وطرائقه،وتعالج بقية فصول القسم الاول « الطفولة » مظاهر النمو المختلفة (النمو العضوي والعقلي والاجتماعي) في مرحلة الرضاعة (من الولادة حتى السنة الثانية) ومرحلة ما قبل المدرسة (من السنة الثانية حتى الخامسة) ومرحلة الطفولة المتوسطة (من السنة الخامسة او السادسة حتى الحادية عشرة او الثانية عشرة) مع العناية الخاصة باظهار الفروق الفردية والفروق بين الجنسين .

واما القسم الثاني من الكتاب فهو مخصص لدراسة مرحلة المراهقة والتي غالبا ما تمتد من السنة الحادية عشرة او الثانية عشرة حتى الواحدة والعشرين من العمر ، ويمكن تقسيمها الى المراهقة المبكرة والمتوسطة والمتاخرة .

ويعالج هذا القسم مشكلات المراهقة عن طريق دراسة مظاهر النمو المختلفة (النمو العضوي والعقلي والانفعالي والاجتماعي) في هذه المرحلة الحرجة من حياة الانسان .

ولقد خصصنا فصولا لكل من التخيل والحلم والعلاقات الاجتماعية للمراهق ومشكلاته في البيت والمدرسة لزيادة توضيح هذه الابحاث .

وكان حرصنا في هذا الكتاب كبيرا على الرجوع الى احدث المراجع العربية والاجنبية ، الشرقية منها والغربية ، بغية اطلاع القارىء على آخر الانجازات التي توصل اليها هذا العلم . وحاولنا في كل فصل ان نقيم توازنا بين نتائج الدراسات الميدانية من جهة والطروحات النظرية والتفسيرات والآراء المتعددة من جهة ثانية .

ولقد اولينا اهتماما خاصا لنتائج الابحاث التطبيقية الحديثة في مجالات اللغة والذاكرة والسلوك الاجتماعي والفروق الفردية الفنوية والتحصيل والنمو العقلي ،

وعلى العموم تمثل هذه الدراسة محاولة جادة في الدراسة النفسية النمائية للانسان في طفولته وصباه ، ويمكن ان تكون دليل عمل للمربي ، معلما كان ام ابا ، فهي تعينه على الفهم الاعمق لشخصية الناشيء ، وعلى تحقيق التحكم الامثل بعملية نموه كاملة ، وكشف معوقاتها ، واغنائها بالمضامين العقلية والاخلاقية والاجتماعية المتطورة .

ولقد كان اغناء هذا الكتاب بالدراسات والنتائج دليلا ومرشدا ـ ايها القارىء الكريم ـ كي تصل بين صدق الملاحظة والتجربة وصادق التفسير والتعليل .

والله ارجو ان يكون فيه للقراء متعة وفائدة وللعلم خدمة ولمكتبة الدراسات النفسية والتربوية غنى ، حيث انها مازالت تفتقر الى كثير من جهود العلماء والباحثين وبخاصة في هذا الميدان .

دمشق في ١٠ تموز ١٩٨٠

د . مالك سليمان مخول

* * *

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة الطبعة الثانية

بعد نفاد الطبعة الاولى من كتاب علم نفس الطفولة والمراهقة ونتيجة لاقبال طلابنا وقرائنا على دراسته والرجوع اليه في الابحاث النفسية والتربوية التي تتعلق بالطفولة والمراهقة ، ورغبة منا في اغناء هذا الكتاب بموضوعات لم تكن موجودة في الطبعة الاولى من جهة وشعورنا بضرورة اطلاع طلابنا وقرائنا على هذه الموضوعات من جهة اخرى ، لذا وجدنا انه لابد من اضافة بعض الفصول الهامة حيث ادرجنا في القسم المتعلق بالطفولة ثلاثة فصل جديده وهي : ١ ـ الحمل وتشكل الجنين في الرحم. ٢ ـ سيكولوجية اللعب . ٣ ـ مخاوف الاطفال . اما في القسم الثاني المخصص للمراهقة فقد اضفنا فصلين احدهما يتعلق بالنمو الجنسي عند المراهقين والثاني يتعلق بحاجات المراهقين واهتماماتهم ، وذلك اضافة الى بعض التعديلات التي تناولت فصل (المراهقة وعد وعقبة) ، وفصل (التخيل والاحلام) املين ان نكون قد وفينا الموضوع حقه وقدمنا الى طلابنا وقرائنا الاعزاء كل ما هو جديد ونافع في مجال دراسة الطفولة والمراهقة والله ولي التوفيق .

دمشق في اوائل تشرين الأول ١٩٨٥

د . مالك سليمان مخول

★ ★ ★

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مفردات مقرر علم نفس الطفولة والمراهقة

١ ـ مقدمة عامة في النمو :

١ ـ النمو والعوامل التي تؤثر فيه .
٢ ـ مميزات النمو ومراحله .
٣ ـ طرائق البحث في الدراسة النفسية للنمو .

ب ـ الطفولة وعلم نفس الطفل :

١ ـ التعريف والحدود .
٢ ـ النمو الجسمي والحاسي والحركي .
٣ ـ النمو العقلي واللغوي .
٤ ـ النمو الانفعالي .
٥ ـ النمو الاجتماعي .
٦ ـ نمو شخصية الطفل .

جـ ـ المراهقة وعلم نفس المراهق :

١ ـ التعريف والحدود .
٢ ـ المراهق والثقافة .
٣ ـ المراهق والبيئات المختلفة .
٤ ـ النمو الجسمي .
٥ ـ النمو العقلي والمعرفي .
٦ ـ النمو الانفعالي .
٧ ـ النمو الاجتماعي ـ الاتجاهات والقيم .
٨ ـ ذات المراهق وشخصيته .

د ـ بعض المشكلات التي تعترض حياة الطفل والمراهق

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

تاريخ علم النفس النمائي وطرائقه (١)

تأخر ظهور علم النفس النمائي كثيرا عن علم النفس العام الذي يرجع لقرن مضى ، غير أن بذور ذلك العلم المتمثلة بالممارسات التربوية ، قد رافقت ظهور الكتابة ان لم نقل الانسان . فلقد أمر الصبيان المصريون منذ (٣٥٠٠) سنة أن « اعملوا ، وافتحوا أعينكم والا أصبحتم شحاذين لان العاطل عن العمل ليس له شرف ... واحترسوا لكلامكم لان دمار الانسان في لسانه » (ملهران ١٩٤٦) ولقد هيأت الممارسات التربوية في مختلف المجتمعات الارضية الملائمة التي نشأ فيها علم النفس النمائي .

الممارسات العملية وعلم النفس النمائي

ترجع الافكار حول التربية العامة والحرة الى العهود اليونانية والرومانية ، فقد نشأ مفهوم التربية الحرة في اليونان تدريجيا ، وعدت تلك التربية حرة للتوزيع المتوازن الذي ألحقته بالعقل والجسم . وتمثل الهدف الاساسي للتربية اليونانية في اعداد الفرد في اطار طبيعته الخاصة ليكون مواطنا للدولة . وأصر ارسطو على أن تمتد التربية من الولادة حتى السن الواحدة والعشرين . غير أنه رأى أن تمارس التربية التقليدية في بدايات البلوغ فيتعلم الاولاد القراءة

---

(١) علم النفس النمائي (Developmental Psychology) يدرس مظاهر النمو المختلفة منذ تكون الانسان حتى مماته .

والكتابة والحساب على أساس أن هـذه المواد تشكل المنطلق المبدئي والعميق للدراسات اللاحقة • ولـم ينسَ أرسطو أهمية العلوم السياسية وعلم النفس ، فاعتقد ، شأن افلاطون ، أن دراسة تلك المواد تشحذ القدرات العقلية •

ونشأت الممارسـات التربوية الرومانية ابان صعود الامبراطورية الرومانية واستمرت خلال فترات انحطاطها دون أن تحـاول تبني مفهوم التربية الحرة التي تميزت بها الحضارة اليونانية • فلم يهتم الرومان كثيرا بالتربية البدئية التي كانت بمثابة العمود الفقري للتربية اليونانية ، بل كانوا يهدفون الى صناعة الخطيب الذي يجب أن يكون على المـام تام بالفسلفة والقانون والادب • ولقد تصوّر الرومان الخطيب رجلا مثقفا وماهرا في صناعة الكلام •

وتشابهت المؤسستان التربويتان اليونانيـة والرومـانية ، عـلى الرغم من الاختلافات الكثيرة التي أشرنا الى بعضها ، فقد كان الاولاد الرومانيون يلتحقون بالمـدرسة الابتدائية بـدءا من السنة السابعة ويستمرون فيها حتى السنة الثانية عشرة حيث يتعلمون القراءة والكتابة والحساب وبعض جوانب القانون الروماني • وكان الصبيان بعد السنة الثانية عشرة يرسلون الى مـدارس النحو حيث يطلعون على الكتابـات النثرية ، والشعر ، والمسرحية ، ويدرسـون التاريخ والجغرافيا والاسطورة • وكادت برامـج مدارس النحو الرومانية تماثل مفهوم التربية الحرة لـدى اليونان •

كان صبيان روما بعد اتمام مدارس النحو في السنة السادسة عشرة ، يرسلون الى مدرسة البلاغة التي تقوم على الاستفادة مما تعلمه الفتى في مدرسـة النحو لاجادة الحوار واثارة حماسة الجماهير والتغلب على الخصم • وسرعان ما تبلورت تلك الاساليب ، خاصة في عصر انحطاط روما ، بصورة قواعـد جامـدة شملت مظاهر الخطابة كلها •

وانحطاط روما وظهور المسيحية برزت طرق وأنظمة تربوية جـديدة ، فقد أبدلت المسيحية الكنيسة بالدولة ، ودفعتها الى اقامة محاكمها وسجونها وأملاكها والى السيطرة على التربيتين : الدينية والعلمانية • ومارست الكنيسة سلطتها على

التربية حتى مطلع القرن الثاني عشر حيث تراخت قبضتها على المواطن مشيرة بذلك الى بداية نهاية القرون الوسطى .

هدفت الكنيسة الى اعداد الفرد لخدمة الله والكنيسة وأخيه الانسان وروحه ذاتها ، الامر الذي أبعد عن فكر القرون الوسطى مفهوم التربية الحرة اليونانية ، ذلك لان الحرية تتعارض مع ما تتطلبه التربية الكنسية في الفرد من تواضع وخضوع . وتنوعت البرامج المدرسية وتراخت أو تفككت خلال القرون الوسطى وقامت المدرسة الكاتدرائية الى جانب المدرسة الرومانية التي سبقت الاشارة اليها . وفي الكاتدرائية كان الاولاد يتعلمون القراءة والكتابة ويحفظون المزامير وبعض الحساب ، وكانت الدروس تشرح باللاتينية التي اعتاد التلاميذ حفظها دون فهم . أما في المرحلة الثانوية فقد كان الاولاد يعلمون الفنون السبعة بهدف اعدادهم لدراسة الكتاب المقدس وتفسيره ، وشملت تلك الفنون النحو والبلاغة والجدل (الدراسات الدنيا) والحساب والهندسة والموسيقا والفلك (الدراسات العليا) .

ان تصور الفكر الوسيط للانسان بعده كائنا خلقيا دينيا قد صبغ جوانب التربية الاخرى كلها المرتبطة بالمدرسة . فمنعت الرياضة والرقص والتمارين خشية أن تعمل على تقوية الجسم المثقل بالخطيئة والغرائز الحيوانية . وحوربت الرغبات الانسانية الفردية وأجبر الفرد على الخضوع للسلطات الدينية . وقد عدلت طرق التربية ومحتواها لتؤدي الى تعليم الانسان النظام الديني والخلقي والعقلي ، فتحولت التربية من فعالية لخدمة الانسان في واقعه الراهن الى اعداده للحياة الاخرى .

ومع بداية تدهور الكنيسة واشراقة عصر النهضة عمد الفلاسفة الى اعادة النظر في الواقع الانساني فتطلعوا الى الطبيعة واهملوا السلطة وجعلوا هدف التربية اعداد الاولاد للسعادة في الحياة وليس في الآخرة . وامتدت يد الطبيعة الراحمة الى الفتاة فأعطتها ما أعطت الصبيان من حق في التربية والاعداد للحياة ، الامر الذي رفع من قيمة المرأة الام وعدها المعلم الاول .

راد كومينيوس (J. A. Comenis) (١٥٩٢ ــ ١٦٧٠) الثورة التربوية

فطرح مبدأ « التربية وفق الطبيعة » ودعا الى تجنيب ابن السادسة المدارس التي تعلم باللغة اليونانية أو الرومانية ونادى بالتعليم الالزامي حتى السنة الثانية عشرة في مدارس تقدم علومها باللغة الام وتهيىء غالبية الاولاد للعمل في المجتمع . وقد أكد كومينيوس أن على النخبة القليلة من المتعلمين أن ينتقلوا في سن مبكرة جدا الى الجامعة واتصفت دعوته بالشمولية ، لانه قدم مخططا تربويا يبدأ بالطفولة وينتهي بالدراسات العليا ، الا أن الباحثين انتقدوا كومينيوس لاهتمامه بتربية أبناء الأثرياء دون أبناء الفقراء .

تابع كل من لوك (١٦٣٢ ــ ١٧٠٤) وروسو (١٧١٢ ــ ١٧٧٨) الثورة التربوية التي قادها كومينيوس وأكدا على فكرة اعداد الطفل بصورة ملائمة لحياة الرجولة المنتجة وتحمل المسؤولية . وتكمن مهمة التربية بنظر لوك في صناعة « عقل سليم في جسم سليم » ، لهذا فقد اقترح نظاما اسبارطيا يدفع الاولاد لطاعة النظام . من طرف ، والانسياق مع العقل من طرف آخر . وقد عدّ لوك عقل الطفل صفحة بيضاء تنطبع عليها التجارب فتحدد مصير الطفل ومستقبل حياته برمتها ، وأولى انتقاء التجربة المفيدة للطفل أهمية بالغة .

وغاير فهم روسو لعملية التربية فهم لوك لها ، اذ أنه بسبب خبرته كمعلم ، توصل الى نتائج ثورية بصدد التربية . وأرسى ذلك الفيلسوف في كتابه الشهير « أميل » (١٨٥٥) الاسس الجوهرية لما عرف فيما بعد بالتربية التقدمية ، ورأى أن على التربية أن تتلاءم مع حاجات الاولاد وقدراتهم بدلا من أن تكون استجابة لنزوات الراشد واستطالة لمعتقداته الخاطئة عن طبيعة الفعل والحياة . فدعا روسو الى تربية تقوم على الخبرة . « ... احذر ان تستبدل الشيء بالكلمة حيث لا يستحيل احضار الشيء ... اننا نهب الكلمات قدرة مفرطة ... دع دروس الصغار تأخذ صيغة الفعل لا القول » . (روسو . الترجمة الانكليزية ، ١٩٥٥) .

كان روسو ، بمعنى ما ، رائد علم نفس الطفل ، فقد لاحظ الصغار بعناية ، وخبر كيف يسلكون ويتعلمون وحاول ملاءمة التربية للمستوى النمائي للاولاد واتبع عدد كبير من المربين المشهورين نمط روسو في التربية ، فعرفوا بأصحاب النزعة الطبيعية في تربية الطفل . وعلى الرغم من استقلال علم نفس الطفل عن

التربية بعد روسو فقد أقام عـالم نفس الطفـل الشهير « بياجيـه » Piaget [1] بدءا من عام ١٩٦٠ حلقات وصل جديدة وقوية بين ظواهر النمو وفعاليات التربية .

وسرعان ماتبع السويسري بستالوتزي (١٧٤٦–١٨٢٧) خطا سلفه روسو . فقد ألهم روسو في كتابه « أميل » مـن خلفـه مـن المربين فأقاموا عـددا من المدارس المتركزة حول الطفـل . لكن سوء الحظ وضعف الموهبة الادارية عنـد بستالوتزي قد جعلا حياة أفكاره ومدارسه قصيرة تماما .

جعل بستالوتزي من مدرسته في « أفردون » نمطا مدرسيا يحتذى . كانت أفردون مدرسة داخلية ، جمع منهاجها الدقة الى المرونة . وقسم بستالوتزي اليوم الدراسي الى فترتين : صباحية ومسائية تتخللهما راحة عند الظهيرة ، وخصص فترة الصباح لدراسة المـواد الصعبة ، وترك فترة المساء للمواد العملية السهلة وذلـك لاعتقاده بوضوح الذهن في الصباح وتغيمه الناجم عن التعب في المساء . وأصبحت مدرسة أفردون مثالا يحتذيه المبدعون في التربية ويحفزهم على المزيد من الابداع التربـوي .

ضبق بستالوتزي فكرة روسو التي تؤكد ضرورة تعليم الاولاد بطريق الخبره والممارسة النشطة وليس بالحفظ ، فكان يعرض الاشياء عـلى الصغار ويطرحهم بالاسئلة آملا أن تتحقق الفائدة في اكتساب الصغار العلم والمعرفة . وتميزت قيادة

---

(١) جان بياجه (Piaget) هو علامة في علم النفس الحديث ومن مؤسسي علم النفس التكويني (Génétique) اي علم النفس الذي يدرس مختلف مراحل النمو عند الطفل ، وقد ولد في مدينة نوشاتيل بسويسرا عام ١٨٩٦ . نشر بياجه أول كتاب له عام ١٩٢٣ بعنوان « اللغة والتفكير » عند الطفل وقد عمل استاذا في جامعة جنيف والسوربون في باريس وعين مديرا لمؤسسة جان جاك روسو التي تهتم بالمسائل التربوية والنفسية كما تولى إدارة المكتب العالمي للتربية التابع لمنظمة اليونسكو . وفي عام ١٩٣٦ نشر كتابا هاما بعنوان « ولادة الذكاء عند الطفل » بالاضافة الى مؤلفات اخرى تجاوزت الاربعين مجلدا . (للتوسع راجع يعقوب ، ١٩٧٣ ، ص ١٣ ، ١٤) .

بستالوتزي لتلك الدروس بقدرة المربي على تحريك روح الابداع والخلق في الاولاد . ولاسئلة بستالوتزي ديناميكيتها المتميزة على الرغم من تشابه طبيعتها الخارجية مع نظيرتها لمرب آخر ، يسأل بستالوتزي الاولاد مثلا ، ملاحظة النباتات وتصنيفها فيبدعون ، ويسألهم الآخرون الشيء نفسه فينقلب الامر تعلما آليا وحفظا مملا .

استمر فعل بستالوتزي في التربية عبر تلميذه فروبل (١٧٨٢ ــ ١٨٥٢) ذي الاصل الالماني . لم يستطع فروبل أن يصير معلما الا عندما بلغ الثلاثين من عمره ، وذلك بسبب نشأة مضطربة في الطفولة والمراهقة . ولم يختلف حال فروبل عن حال أستاذه بستالوتزي ، فقد أنشأ عددا من المدارس أغلقت جميعها ما عدا احداها التي انقلبت دارا للحضانة وأعطت فروبل شهرته التاريخية كواحد من أهم رواد العمل التربوي في العالم .

يظل الكثير من أفكار فروبل ملائما للزمن خلال قرن بعد وفاته ، ومنها ما بقي كذلك حتى عصرنا هذا . لقد وضع فروبل اغنيات تنشدها الامهات لاولادهن والعابا يمارسنها معهم . ويجسد لعب الاهل مع أبنائهم وغناؤهم لهم علاقات تبادلية مازال الكثير من برامج التربية المعاصرة يدعو الى اقامتها بين الاولاد والاهل . كان الطفل بنظر فروبل خيرا ووحدة متكاملة ، كما كانت التجربة سبيلا يقود الطفل الى تكوين مفاهيم مجردة وشاملة وتجسدت التجربة الفروبلية في اللعب ، والعمل ، وعفوية العلاقة البشرية ، وفي كل ما يعارض فكرة عد الطفل راشدا صغيرا .

لقد كان فروبل يدعو الى تربية طبيعية سرعان ما طورها ودفعها الى الامام عالم التطور الفذ « شارل دارون » وتعد نظرية دارون التي نشرت عام ١٨٥٩ ، بعد سبع سنوات من وفاة فروبل ، واحدة من أهم الحوادث المؤثرة في تاريخ علم نفس الطفل ، فلقد قادت نظريته عن التطور الى منهج طبيعي بصدد سلوك الطفل والنمو الانساني ، وقد مكن عد الانسان حلقة دقيقة في سلسلة حيوانية متواصلة ، من دراسة الاطفال كظاهرة طبيعية ، وهو أمر ما كان ليحدث لو بقي الطفل مخلوقا رفيعا .

ومن حسن حظ علم نفس الطفل ان اقترن ظهور الداروينية بأحداث أخرى ساعدت على تصعيد الاهتمام به وتعود تلك الاحداث لاسباب ترجع لعمل دارون ، ولتطور المعرفة الطبية ، ولبروز الاهتمام الجديد بسعادة الطفل . من جهة أخرى فقد نقم الناس على استغلال أرباب العمل للاطفال وتشغيلهم بأجور رخيصة في فترة نموهم ، وعلى تنكر الاهل لمأساة الناشئة ، وعلى تبعهم لسعادة أولادهم لقاء دراهم محدودة . وأدت تلك العوامل مجتمعة الى ظهور حركة اصلاحية في منتصف القرن التاسع عشر تهدف الى حماية الاطفال واسعادهم . وقد وضعت الحركة المشار اليها أسس مراكز الوقاية اليومية ، واصلاحيات الاحداث ، ومراكز لرعاية الاطفال الرضع للامهات العاملات ، ومؤسسات تعليم متخلفي العقول ، والمضطربين . وبذلك تحطم القيد الذي ضربه الفكر الوسيط على تلك المؤسسات لتعارضها مع أفكار الخطيئة والعقاب التي شوهت الفكر الانساني ابان العصور الوسطى . لقد شجعت نظرية دارون وتطور المعرفة الطبية ثورة الناس على الفكر الوسيط ودفعتهم لعد الخطيئة عملا طبيعيا يأتيه انسان طبيعي في وضع شاذ . وهذا الامر أدى الى نشوء الحركات الانسانية الهادفة الى تحييد الانسان ، والى اقامة علم نفس الطفل كمنهج يساعد على الفهم الموضوعي للظواهر النفسية في منظورها التطوري وعلى السيطرة على تلك الظواهر لوقايتها من الانسياقات الشاذة .

تاريخ علم نفس الطفل

ظهر علم نفس الطفل ، خلافا لاكثر العلوم الاخرى ، استجابة لمطالب حقول متعددة في معرفة منهجية حول الاطفال . فقد كانت ثمة حاجة ملحة الى أداة تفيد في تمييز الذكي عن متخلف العقل، كما برزت الحاجة الى طرق ناجعة لتربية الاطفال، ووسائل مجدية لتحقيق تلك الطرق . وتحولت الممارسات السلوكية للمربين الى « علم منهجي » متحرر من المطالب النفعية التي دفعت الى خلق العلم المذكور ، وتدفعنا الواقعة الاخيرة للاعتقاد بأن على علم النفس كي تبقى له الحيوية والفاعلية التي عرفها في النصف الاخير من القرن الحالي ، أن يهتم بالمسائل النظرية اضافة الى اهتمامه بالمشكلات ذات الطبيعة العملية .

اصول الدراسات المعرفية واللغوية في عـالم نفس الطفـل

تعددت الاصول التي أسهمت في انشاء علم نفس الطفل فشملت سير الاطفال وحركة دراسة الاطفال ومعاهد رعايتهم .

١ ـ سير الاطفـال :

ان أول البحوث المنهجية عن الاطفال أجريت من قبل أهلهم . ففي سنة (١٧٧٤) نشر بستالوتزي Pestalozzi مذكراته التي كان يكتبها عـن حياة طفله البالغ من العمر ثلاث سنوات ونصف السنة . ولعل هذه المذكرات هي أول ما نشر في العالم عن تراجـم الاطفال .

وفي سنة ١٧٨٧ نشر تيدمان Tiedemann ملاحظاته عن نمو طفله فريدريك وخاصة في السنين الاولى من حياته وتتميز هذه الدراسة بالدقة العلمية التي نراها الآن في الابحاث الحديثة .

وفي سنة ١٨٢٦ نشر فروبل Frobel أول مؤسس لرياض الاطفال في العالم كتابه المشهور « تربية الانسان » وكانت مادة دراسته تلك تعتمد في جوهرها على ملاحظة سلوك الاطفال ورصده في البيت والمدرسة معاً. (السيد ، ١٩٧٥،ص٢٨).

وعمد تشارلز داروين Darwin الى حفظ مفكرة يومية حول صبيه الرضيع في سنة ١٨٤٠ الا أنه لم يحاول طباعة تلك المفكرة الا بعد ثلاثين عاما من كتابتها ، وقد اهتم داروين بالمظاهر التطورية لسلوك الطفل وعلاقـة ذلك السلوك بنظيره الحيواني . ولمفكرة داروين مع أعماله الاخرى ، مكانة رفيعة في علم النفس المقارن اليـوم .

وفي سنة ١٨٧٦ نشر العالم الفرنسي تين Taine ملاحظاته عن النمو اللغوي لابنته وذلك خلال السنوات الست الاولى من حياتها .

وسجل عالم النفس برير Breyer في كتابه « عقل الطفل » مسار نمو ابنه خلال السنوات الاربع الاولى من حياتـه وقـد اهتم مبدئيا ، بدراسة السلوك الارتكاسي وبأثر الخبرة والتدريب في تعديل ضروب ذلك السلوك . وقـد دأب

برير بالاضافة الى دراسة السلوك الارتكاسي على ملاحظة العديد من الظواهر السلوكية الاخرى مثل لغة الطفل ولعبه . وعلى الرغم من أن برير لم يعمد دوما الى عزل ملاحظاته عن استدلالاته ، فان عمله ما زال يحتفظ بقيمة علمية رفيعة .

نذكر من دارسي السيرة أيضا ، الكوت ، وشين ، حيث أضافت الاخيرة بعض الروائز الى منهج السيرة ، ووسع سالي منهج السيرة بدراسة سير أطفال الآخيرين بالاضافة الى دراسة سيرة ابنه ، ووضع ، نتيجة لذلك ، كتابه المعروف في علم نفس الطفل .

وعلى الرغم من أن العلماء يعدون بياجه الاب الروحي لعلم نفس الطفل ، فان بالدوين كان قد سبقه الى ملاحظة الاطفال ، من جهة ثانية كان الباحثون في حقول اللغة والحركة والاحساس أفضل كتبة السيرة الذين أثروا في الباحثين اللاحقين وفي علم نفس الطفل ذاته .

عانى كتبة السيرة ومنهجهم الكثير من ضروب النقص التي تمثلت في الجوانب التالية :

١ ـ قلة عدد الاولاد الذين درسوهم .
٢ ـ ميوعة ملاحظاتهم وانقلات أغلبها من زمام التوجيه العلمي .
٣ ـ ذاتية الملاحظين .

وعلى الرغم من صنوف النقص المذكورة فقد بقيت كتابة السيرة واحدة من أهم مناهج (علم نفس الطفل) الذي يتصف بدرجة معقولة من الموضوعية .

ويتمثل دليلنا على ذلك بياجه الذي اعتمد منهج السيرة وخرج منه بعدد من الكتب ما زالت توجه الابحاث المعاصرة في علم النفس وتثير الجدل بين الباحثين النظريين في مجال النمو الانساني .

٢ ـ حركة دراسة الطفل :

دلل كتبة سير الاطفال على اهتمام علمي متصاعد بدراسة الطفل خلال القرن التاسع عشر وشكلوا حركة رائدة للمنهجين النمائي والتجريبي في علم النفس . أما

الخطوة الثانية فقامت بظهور ستانلي هال عالم النفس الامريكي الذي أسهم في نشوء رابطة علماء النفس الامريكيين وعدد من الدوريات العلمية التي ضمت مجلة علم النفس التكويني (Genetic) .

أنشأ هال حركة دراسة الطفل التي لم تدم طويلا والتي عملت على اكتشاف نمو التفكير لدى الطفل وربما رجع السبب في موت تلك الحركة الى النظرية التي اعتمدها الباحث والتي تجعل من نمو التفكير لدى الطفل محاكاة لنمو الفكر البشري .

وقد قام هال في عام ١٨٩٠ بالاشراف على عدد كبير من الدراسات المعتمدة على الاستجواب (Questionnaire) حول وجهات نظر الاطفال بصدد كل شيء بدءا من الموت وانتهاء بالجنس . وتميز تدريب هال للباحثين في الفترة الاولى بالجدية والرصانة خلافا للمراحل الاخيرة التي خلت منهما ، الامر الذي جعل الباحثين يشكون في قيمة النتائج التي قامت على استجوابات الفترة الاخيرة من تلك الحركة .

وجهت حركة دراسة الطفل ، على الرغم من الانتقادات التي تعرضت لها ، اهتمام الناس وشعورهم بالحاجة الى توفير وقائع موضوعية حول الاطفال . ولقد أمل هال بأن مثل تلك المعرفة الموضوعية ، ستقود بالضرورة الى وضع الاسس الصحيحة لعلم نفس جديد ، وهو أمر لم يتم . فكل ما فعلته حركة دراسة الطفل ، هو شق الطريق نحو اقامة معاهد لدراسة الاطفال في الجامعات الاساسية في الولايات المتحدة ، وهو ما يشكل الخطوة الثانية في الحركة العلمية لدراسة الطفل في أمريكا .

٣ ـ معاهد دراسة الطفل :

اقتفى سيرز آثار المعاهد المشار اليها وعدّ السيدة كورا بريسي هيلز أهم رواد الحركة المذكورة . اعتقدت هيلز أنه ان أمكن للبحث العلمي أن يصل الى تحسين لابقار فانه يجب عليه أن يتمكن من تحسين الاطفال (سيرز ، ١٩٧٥ ، ص ١٩) .

وقد صرفت هيلز قصارى جهدها لاقامة معاهـد لدراسة الطفل في جامعة آيوا مشابهة للمعاهد الزراعية .

بدأت السيدة هيلز عملها عام ١٩٠٦ ، الا أن محاولة اقامة معهد رعاية الطفل في جامعة آيوا لم تنجح الا بعد مرور حقبة كاملة ، جسدت الحرب الكونية الاولى نهايتها . وكانت للمعهد الذي أقامته السيدة هيلز ثلاث وظائف هي البحث والتعليم وتوفير المعلومـات .

عملت الحرب العالمية الاولى على اثارة اهتمام المسؤولـين والناس بمشكلات الاطفال . ولم يرجع الاهتمام المشار اليه الى الاعـداد الضخمة مـن يتامى تلك الحرب ، بل الى بروز حقيقة أساسية ارتبطت بعملية روز المجندين وأشارت الى ارتباط الامراض النفسية بمشكلات التنشئة السيئة .

الا أن الهوة بين اهتمامات المسؤولين الحكوميين والناس كانت مـا زالت عميقة ، اذ لم يواز اهتمام الحكومة بمعاهد الطفل نظيره لـدى الناس فقد دفعت السيدة روكفلر مبلغ (١٢) مليون دولار لاقامة معاهد لدراسة الطفل ، وتحقيق الوظائف المذكورة آنفا . وكان لابد ، لتوسيع تلك المعاهد ، من اثارة اهتمام أكبر عدد مـن الآباء المحسنين .

يعد الاقتصادي الامريكي لورانس فرانك شخصية حاسمة عملت على توسيع معاهد دراسة الاطفال واقامتها عـلى أسس علمية سليمة ، وذلـك بسبب اهتمامه المفرط بسعادة الاطفال وسخائه في البذل في هذا المجال . فلقد كرس فرانك حياته لجمع التبرعات لدعم المعاهد الهادفة الى دراسة نمو الطفل ورعايته ، اضافـة الى دفعه لعدد من الباحثين متنوعي المشارب للعمل بصورة جماعية . لذلك يصح القول إن فرانك أسس المعاهد وعمرها بعلماء النفس المتعاونين لانجاز المشروع العلمي الكبير . وقد أدى دعم الأرصدة المجمعة في مؤسسة روكفلر الى توسيع معاهـد دراسة الطفل ، فأنشىء معهـد دراسة الطفل في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا عام ١٩٢٤ ومعهد رعاية الطفل في جامعة منسوتا عام ١٩٢٥ ومعهد دراسة الطفل

في جامعة يال عام ١٩٢٨ على يد ارنولد جيزل (Gesell) [١] تلميذ هال الذي بدأ دراسة الطفل منذ ١٩١١ هذا بالاضافة الى معهد نمو الطفل في جامعة بيركلي . وعملت تلك المعاهد على اقامة حركة وطيدة ومنظمة لدراسة نمو الطفل تمثلت خاصة في برامج الدراسات العليا التي خرجت أعدادا ضخمة من الدارسين ، انطلقوا للعمل في كليات امريكا وجامعاتها كلها ، فبرز علم نفس الطفل كعلم منهجي في عام ١٩٣٠ .

دور علم النفس العيادي والاجتماعي وعلم نفس الشخصية في نشوء علم نفس الطفل :

أشرنا من قبل الى قيام جذور دراسة سلوك الطفل ولغته في منهج سيرة الاطفال . ونضيف الى ذلك أن علم نفس الطفل استمد الكثير من المعلومات حول تنشئة الطفل وحياته الانفعالية والعقلية من علم النفس العيادي والاجتماعي وعلم نفس الشخصية .

لم يبدأ التأهيل الاجتماعي للاطفال في أمريكا الا في مطلع القرن التاسع عشر . وفي الوقت الذي كان فيه روسو وفروبل الاوربيان يناديان بطبيعة الطفل الطيبة . أرتفعت أصوات الكنيسة تهاجم التربية السمحة وتدحض الاعتقاد الشائع بصدد براءة الطفل مدعية بأن الاطفال ليسوا صغارا على دخول جهنم بسبب سيئاتهم ، وهذا ما دفع الاهل الى تربية صغارهم على الاستقامة بقراءة الاخلاقيات وتلاوة العهد القديم والمواظبة على الكنيسة . ولكن البروتستانتية سرعان ما اصطدمت بقيم مجتمع رواد الحدود[٢] في أمريكا ، فتعرض الاهل للصراع بين القيم

---

(١) A. Gesell (١٨٨٠ ــ ١٩٦١) عالم نفس امريكي كان مدرسا ولكنه تابع تحصيله العلمي ونال الدكتوراه في الفلسفة والطب . وقد اهتم بعلم نفس الطفل ، ومن كتبه المشهورة : الطفل من (٥ ــ ١٠) والمراهق من (١٠ ــ ١٦) وقد وضع ايضا مجموعة من الاختبارات النفسية لدراسة نمو الطفل (BABY - tests) (يعقوب ، ١٩٧٣ ، ص ١٥٦) .

(٢) وضعت عبارة رواد الحدود للدلالة على حركة المهاجرين الامريكيين الذين انطلقوا من الشواطىء الغربية لاكتشاف مجاهل القارة الامريكية منطقة بعد اخرى سمي هؤلاء برواد الحدود لتذليلهم المصاعب التي تعترضهم في حدود كل منطقة .

الدينية والعلمانية ، الامر الذي ساعـد على اضعاف التشدد التربوي في منتصف ذلك القرن ، فتخلى المربون عن نصح الاهل بالعقاب البدني بسبب وحشيته وعدم جدواه . وبدأ الناس يرجعون خطأ الاطفال الى فحاجـة منطقهم أو الى اخطاء في المبدأ التربوي نفسه ، واستعيض عـن الحب واللطف بالعقـاب البدني كوسيلة لتكوين الطبع الخلقي الجيد .

ولم تظهر النظرة المتفائلة حول طبيعة الطفل الا بعد الحرب الاهلية في أمريكا، حيث بدأ الناس يعتقدون أن الاطفال ، شأنهم شـأن الحيوانات ، يتطورون نحو أوضاع طباعية أفضل مما هم فيه بتكيفهم العفوي مـع الاوساط التي يعيشون فيها . وأدى نشر جاكوب آبوت في عام ١٨٧١ لكتابه « اجراءات لطيفة في تدريب الصغار وادارتهم » الى تأكيد التطورية الداروينية والاقلال من أثر فطرية الشر ، الامر الذي زاد من الاهتمام بتأكيد أثر الخبرة والتدريب في صناعة الطبع الخلقي للناشئة . كما أن الدراسات المتنوعة في العلوم النفسية المختلفة ، وخاصة في علم النفس العيادي والاجتماعي وعلم نفس الشخصية قد ألقت الكثير من الضوء على سلوك الناشئة وأكدت النظرة المتفائلة حول طبيعة الطفـل . لقد كـان للنظرات التقدمية النيرة بصـدد طبيعة الطفـل ، والتي طرحهـا رواد علم النفس العيادي والاجتماعي وعلم نفس الشخصية العديد من النتائج البعيدة الاثر ، مثل اعادة تقويم التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي لدى الاطفال التي عـدت أمراضا ترجع الى الشروط البشرية وتستجيب للعلاج ، وليست أفعالا شريرة يعاقب عليها وتخفى عن أعين الآخرين كما كان الحال في السابق . وهـذه النظرات الايجابية شقت الطريق لإقامة مراكز إرشاد الأطفال،وحركـات الصحة النفسية . وكانت بالاضافة الىذلك كتابات الاختصاصيين حول تنشئة الاطفال والعناية بهم رائدا لابحاث منهجية في مجالات الشخصية والنمو اجتماعي في بعض معاهـد الاطفال بعد الحرب العالمية الاولـى .

اشاد الطفـل والصحة النفسية :

كان لنشوء حركـة ارشاد الطفل والصحة النفسية في نهاية القرن التاسع عشر أثر مباشر في علم نفس الطفل . فقد رمى كتبة السيرة ، وهال ، والقائمون على

معاهد الاطفال الى تصحيح الاخطاء التربوية القائمة ولم يصلوا الى اكتشاف مبادىء عامة للنمو والتعلم تصدق على جميع الاطفال . أما حركة ارشاد الطفل والصحة النفسية فقد اهتمت باكتشاف مبادىء عامة للنمو والتعلم الى جانب أخذها بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الاطفال لكونها تشكل جانبا هاما من دراسة نمو الطفل .

وهي أواخر القرن التاسع عشر ومع تأكيد النظرة بأن الانسان حلقة متطورة من السلسلة الحيوانية عمل المنهج الانساني على القاء ضوء جديد على السلوك المضطرب ، اذ أدى رفض قدسية الانسان ، ورفض ارجاع اضطرابه الى الخطيئة الاولى الى البحث عن أسباب الاضطراب في المحيط الانساني وعد الاضطراب مرضا يمكن شفاؤه . ولقد أسهم فرويد جديا في ارساء تلك النظرة ، وكانت قدرته على احداث امراض ظاهرة في الجسم (كمرض الشلل الناجم عن الصراع النفسي) شرحا حيا لتفسير أسباب الامراض العصابية . أضافت أعمال فرويد زخما كبيرا لحركة الاصلاح الانسانية في كل من أوروبا وأمريكا . فعمد رايتمر الى افتتاح أول عيادة نفسية في جامعة بنسلفانيا عام ١٨٩٦ في الوقت نفسه الذي كان فيه بينه[1] يعمل على رائزه العقلي لفرز من نسميهم بمتخلفي العقل . وقد أعطت روائز بينه المنشورة عام ١٩٠٥ و ١٩٠٨ دفعا جديدا لحركة الروز العقلي التي تعد اليوم منهجا عياديا للتشخيص ، يضاف لذلك أن لطبيعة العيادة النفسية نتيجة هامة تتمثل في اقامة علاقات وظيفية تبادلية مع سائر مناهج البحث في مجال علم النفس . فقد أعطى هيلز في عيادته التي أسسها عام ١٩١٥ للجانحين في مدينة شيكاغو ، الدليل المشخص على الوظيفة التبادلية للعيادة النفسية . وضمت

---

(١) الفرد بينه A. Binet (١٨٥٧ – ١٩١١) عالم نفس فرنسي اهتم بدراسة النمو العقلي عند الاطفال وفي عام ١٩٠٤ كلفته وزارة التربية الفرنسية دراسة المتخلفين بغية فصلهم في صفوف خاصة وتنمية امكاناتهم ومردودهم . ووضع بينه اختباره المشهور لقياس الذكاء الذي تعدى استعماله المتخلفين الى الاولاد الطبيعيين وظهر بشكله النهائي عام ١٩١١ . (راجع يعقوب ، ١٩٧٢ ، ص٩).

عيادته ، اضافة الى الاحداث الجانحين أطباء نفسيين وعلماء نفس ومساعدين اجتماعيين عملوا معا في التشخيص والعلاج ، وقد توزع فريق المختصين المشار اليهم الادوار العلاجية بحيث يقوم عالم النفس بالتشخيص الذي يعتمد الروائز والمساعد الاجتماعي بالتشاور مع أسرة الجانح لكتابة سيرة الحالة ، في حين يقوم الطبيب النفسي بالمعالجة . وسرعان ما حذت العيادات الكثيرة التي افتتحت بين عامي ١٩٢٠ و ١٩٣٠ بمساعدة المختصين حذو عيادة هيلز .

أفادت حركة ارشاد الطفل ، بتركيزها على المبادىء العامة للنمو ، في تخفيف الاثر القوي للنهج التصحيحي الذي اتسمت به معاهد الاطفال التي أقامتها هيلز ، فلقد اهتم العياديون بمجمل الطفل ، أي بعلم نفس الشخصية ، وتناولت كتاباتهم نظريات الشخصية بالكيفية التي تؤدي فيها احداث محددة الى نتائج بعينها . وأدى ارتباط العيادات بالجامعات الى وضع التلاميذ في ساحة الصراع بين النظريتين التصحيحية والشمولية . وما يزال الصراع المذكور قائما حتى يومنا هذا .

تطور علم نفس الطفل بين الحربين العالميتين الاولى والثانية وما بعدهما :

قامت معاهد دراسة الاطفال ورعايتهم باجراء كمية ضخمة من الابحاث شملت النمو العضوي والعقلي ونمو الشخصية ، وذلك بالاضافة الى دراسات مقارنة في مجالات اللغة والدافعية والانفعال والادراك والتعلم والنمو الخلقي ، ففي تلك الفترة ، استعان جيزل بالصور المتحركة للقيام بدراساته الدقيقة المفصلة عن نمو الرضع في الوقت نفسه الذي كان فيه تيرمان ورفاقه يقومون بدراستهم عن الاطفال الموهوبين . وقد نشطت الدراسات النفسية بين الحربين مما أدى الى تجمع رصيد ضخم ومتين من المعلومات حول نمو الطفل . غير أن الحرب العالمية الثانية أعاقت تطور علم نفس الطفل بعد أن شتت غالبية المشتغلين به في وحدات الجيش المتفرقة وتركت من تبقى منهم مثقلا بأعباء التدريس في الجامعات وعاجزا عن التفكير بالبحث العلمي الرصين . فتلكأ صدور العديد من الدوريات أو توقف وتعطلت اللقاءات المهنية أو انعدمت ، ولم تستعد حركة علم نفس الطفل وتيرتها التي سبقت الحرب العالمية الثانية الا في مطلع الخمسينات . فقد اطلاق السوفييت في عام ١٩٥٧

لمركبتهم الفضائية الرائدة الى دفع السلطات الامريكية لفحص مناهجها التعليمية ولرصد الاموال الضخمة لدراسة ظاهرة التعلم ولطرح مناهج متشددة في العلوم والرياضيات والاجتماعيات مما خلق الحاجة الى المزيد من العلماء المتخصص في دراسة علم نفس الطفل .

ان حركة الحقوق المدنية التي ظهرت في الستينات لم يقل أثرها في علم نفس الطفل عن أثر التحدي السوفياتي لامريكا . فلقد كشفت جماعة الحقوق المدنية النقاب عن التخلف المدرسي لابناء الاقليات وما ينجم عن ذلك التخلف من حرمانهم من الحركية الاجتماعية[1] في مجتمع يتميز بالحركية ويغذيها . فأجبرت الحكومة الامريكية على التحرك ، وبمنتهى السرعة ، لاغناء أوساط ابناء الاقليات في محاولة منها لرفع تحصيلهم وسوقهم الى تيار الحركية الاجتماعية الامريكية.وتطلب الاغناء تقويم نتائجه الذي يستحيل دون معرفة واعية ومنهجية في حقل علم نفس الطفل .

وقد أسهمت معرفة الامريكيين وتقديرهم للعالم السويسري بياجه في تشديد الاهتمام الحكومي والشعبي والاكاديمي بعلم نفس الطفل . فلقد أدرك مصممو المناهج المدرسية في الخمسينات قيمة المعرفة العلمية التي يقدمها بياجه وقيمة علمه في تصميم مناهج مدرسية تنسجم ونمو مختلف الظواهر النفسية في سائر المراحل النمائية . وأثارت الفرضيات الاساسية التي طرحها بياجه عددا ضخما من الدراسات في مجال نمو ظواهر التفكير عامة ، والادراك بفعله ومحتواه خاصة ، بدءا من الرضع وانتهاء بالراشدين .

وتضافرت العوامل المذكورة لدفع الحكومة الامريكية الى رصد الاموال السخية لتمويل دراسة مختلف الظواهر في تطورها التدريجي من النشوء الى النضج . ولم يحل عام ١٩٧٠ حتى غدا علم نفس الطفل خاضعا كليا للحكومة الامريكية بسبب اعتماده على موازناتها السخية . ولم يقو أي قسم من أقسام علم النفس على الصمود ان لم يضم فرعا في علم نفس الطفل .

---

(١) يطلق مفهوم الحركة الاجتماعية للاشارة الى انتقال الفرد من طبقة الى اخرى صعودا وهبوطا . والمفهوم بالانكليزية هو : Social class mobility

الدراسات الراهنة في علم نفس الطفل

يؤكد بعض نظريي علم النفس النمائي أن لنمو الطفل خمسة اتجاهات أساسية هي :

١ ــ رفد دائم متصاعد من الباحثين المهرة لحقل علم نفس الطفل • وربما رجع ذلك الى المكانة الرفيعة التي يتمتع بها علم نفس الطفل بين العلماء والناس والى نضج العلم نفسه الذي يتمثل بتدريب العلماء على التجربة واستخدام الوسائل الفنية المتطورة ، من جهة وعلى نضج الطريقة العلمية ذاتها من جهة أخرى • وقد بدأ المختصون بدراسة الطفل على التدرب في حقل علم النفس العام فاكتسبوا مهارات علمية متطورة تمكنهم من استخدام أكثر الآلات تطورا ، وخاصة منها ما يرجع الى حقل الاحصاء •

٢ ــ تقديم سكنر لمفاهيم الاشراط الاجرائي والتعزيز وتشكيل السلوك ، اذ غدا تسرب منهجه ومفاهيمه الى المشاريع التعليمية ، بعد أن تأكد جدواها في تعليم الاطفال ، من الوسائل الهامة لنجاح تلك المشاريع ، وامتد منهج سكنر الى الاطفال المضطربين فأظهر تقدمه على المناهج التقليدية السابقة •

٣ ــ الاهتمام بالنمو المعرفي • ومن العدل ، هنا ، أن نقول برجوع هذا الاهتمام الى بياجه ، اذ امتلأت الدوريات النفسية في السنوات العشر الاخيرة بأبحاث تدور حول مبدأ المحافظة وحول النمو الخلقي والتخيل والادراك والذاكرة طبقا لمفاهيم بياجه عن تلك الظواهر •

٤ ــ الاهتمام بتطور فهم الطفل لقواعد النحو والصرف ، ولا شك أن لغة الطفل لازمت علم نفس الطفل منذ البدء الا أن تشومسكي وبياجه ، قد أوليا علم قواعد النحو والصرف لدى الطفل اهتماما كبيرا • فما أن طرح تشومسكي اعتقاده القائل بأن الاطفال يصنعون صرفهم الخاص حتى اشترك علماء النفس واللغويون في اقامة علم النفس اللغوي : وتركز الدراسات النفسية اللغوية اهتمامها الآن على المعاني وعلاقة النمو الادراكي بالنمو اللغوي •

ـ أخيرا ، بحث ليفين لمفهوم التعلم الاجتماعي . فلقد تطور هذا الحقل خلال العشرين سنة الاخيرة وتوسع بحيث أقام منظومة متكاملة من المفاهيم المرتبطة بنظريات التعلم التي طرحها سكنر من طرف وبالنظريات الديناميكية التي تشكل أساس الغرويدية من طرف ثان .

تشير هذه النظرية الخاطفة الى السرعة المذهلة التي نما وفقها علم نفس الطفل منذ أن وجد على أيدي كتبة سير الاطفال وكتابات الاطباء الشعبيين لاكثر من قرن مضى .

طرائق البحث

يقوم علم النفس النمائي كسواه من العلوم ، على الجمع المنهجي للوقائع وعلى التحليل العميق والدراسة الشاملة لتلك الوقائع . ويعمد علماء النفس في دراستهم للسلوك البشري الى اختيار طرائق بحث تلائم المشكلات المدروسة بهدف الاجابة عن الأسئلة التي تطرحها تلك المشكلات . ومن هذه الناحية فان اختيار طريقة معينة يتحدد بطبيعة المشكلة المدروسة وبعدد من الاعتبارات العلمية .

فان كان السؤال : « هل يختلف الذكور الاطفال عن البنات في الخامسة من العمر بنسبة مشاركتهم في العراك ؟ » أمكن جمع الوقائع الملائمة للاجابة عنه بعدد من الطرائق المتنوعة بدءا من الملاحظة الموجهة وانتهاء بالتجربة . ولا ينفي احتمال تعدد الطرائق الملائمة للاجابة عن سؤال ما واقعة تميز أو أفضلية احدى تلك الطرائق أو بعضها على الاخرى في الاجابة عن السؤال المطروح لذلك فاننا سنقتصر على مناقشة الطرائق التي تلائم الاجابة عن الانماط الاساسية للاسئلة التي تطرحها الابحاث النمائية ، دون أن ننسى الاشارة الى أن أية طريقة أو مجموعة من الطرائق يمكن أن تستخدم ، كما هو الحال في الغالب ، للاجابة عن تلك الاسئلة . وتتوزع أنماط الاسئلة التي يطرحها البحث العلمي النمائي وفق طبيعتها في الترابطية ، والسببية ، والتفريقية

الطرائق الترابطية

تستخدم الطرائق الترابطية عندما يتخذ البحث الصيغة التالية : ما الظاهرة

التي يتوافق حدوثها مع حدوث ظاهرة أخرى ؟ فان أردنا أن نعرف كم يزداد عـدد مفردات الطفل بين السنتين الثانية والخامسة مثلا انما يكون سؤالنا ترابطيا بمعنى أننا نرغب في أن نعرف عدد الكلمات التي توافق عمرا بعينه . ويمكننا للاجابة عن السؤال السابق استخدام احدى الطرائق الترابطية التالية :

١ ــ الملاحظة الموجهة : تعطي طريقة الملاحظة الموجهة في الاجابة عن الاسئلة الترابطية أفضل مردود لها عندما تتناول تكرار حدوث سلوك ما : مثل متابعة الطفل في موقف ما أو متابعة ظاهرة سلوكية محددة لدى فئة معينة من الأطفال وهذا ما يسمى « بالتعيين المواقعي » الذي يقوم على انتقاء الباحث لموقف متميز يسجل فيه ردود فعل الاطفـال . ويستخدم التعيين المواقعي في دراسـة العلاقات التبادلية وتفضيلات اللعب وسواها . فقد يقيم الباحث مثلا زاوية من العرائس ، أو مشغلا بمسامير ومطرقة وأخشاب في احدى غرف مدرسة الحضانـة ويعمد الى تسجيل تكرار ملازمات كل صبي أو بنت للزاوية أو المشغل ، والوقت الذي صرفه كل فرد هناك . ويساعد التعيين المواقعي في تلك الحالة ، على تحديد مدى استخدام الطفل لمرفق ما . وعلى العموم يعد التعيين المواقعي احدى صيغ الملاحظة الموجهة .

هناك أيضا ، التعيين الزمني ويتضمن تسجيل عـدد المرات التي صدر فيها سلوك ما خلال فترة زمنية محددة . فان اهتم الباحث بمعرفـة الفروق العرقية في المواظبة على العمل المدرسي ، عمد الى ملاحظة مجموعة من الاطفال السود وأخرى من الاطفال البيض لفترة معينة ، وحسب لكل طفل في كل مجموعة عدد المرات التي انتبه فيها الى بادرة مـدرسية ، ثم حسب متوسـط كل فئـة في الانتباه وقارن المتوسطين بصورة احصائية دقيقة . يمكن للباحث أن يشحذ اسلوبـه فيسأل أربعة ملاحظين مراقبة كل طفـل لفترة معينة ويسأل ملاحظيه احصاء كل مـن سلوكي المواظبة والشرود في أطفال الفئتين .

٢ ــ المقابلة نصف العيادية : قدم بياجه صيغة أخرى للطرائق ذات الطبيعة العلائقية سميت بالمقابلة نصف العيادية . لقد اهتم بياجه بالمشكلة الترابطية التي يمثلها السؤال « كيف يتغير تفكير الصغار حول عدد من الموضوعات بتغير العمر »،

فرغب في وضع طريقة بدرجة عالية من الاستمرارية تمكن الباحث من تتبع أفكار الطفل ومن مقارنة استجابات اطفال مختلفين ، وبدرجة عالية من المرونة . تبين لبياجه أن طريقة المقابلة شبه العيادية ، تجمع بين استمرارية الروائز العقلية ومرونة المقابلة النفسية ، ورأى أن من الافضل لطريقة المقابلة شبه العيادية البدء بالملاحظات العفوية التي يطلقها الصغار أنفسهم ، والتي بمقدورها ان تجر الى الاسئلة المميرة التي تستخدم لافتتاح المقابلة . من أمثلة ذلك ما سمعه أحد الباحثين من الاطفال بعد اغتيال رئيس البلاد ، اذ سأل الاطفال : « أو يكون الله الهدف الثاني لرصاصهم ؟ » فاتخذ السؤال منطلقا للافتراض بأن الطفل يضم الاشخاص العظام كلهم في فئة واحدة فان أريد التحقق من تلك الظاهرة ، وجب سؤال الاطفال من مختلف الاعمار ، عما اذا كان في مقدور الله أن يصير رئيسا للجمهورية ، وعمن ينتخب الرئيس ومن يختار الله ، أو كيف يصير الله الها ؟ يبقى لكل من الاسئلة الآنفة أهميته المبدئية ولا يمكن الاخذ بأحدها وطرح الباقي منها الا بعد دراسة استطلاعية تساعد على اكتشاف قدرة كل منها على تحديد الجوانب الخصبة في تفكير الاطفال .

٣ ــ المقابلة : تستلزم المقابلة أن يقوم الباحث بطرح عدد من الاسئلة حول موضوع معين . وفي المقابلة يجب أن يتواجد الطفل في موضع هادىء خال من كل ما قد يشتت الانتباه . تبدأ المقابلة فعلا بعد أن يقيم الباحث الانسجام مع الطفل عبر طرح عدد من الاسئلة العامة حول أمور تمس الاخيرة بصورة ما . ولا يكتفي الباحث الحصيف بالاسئلة المعدة من قبل ، بل يعمد الى طرح ما يسمى بالاسئلة الاستفسارية التي تفيد في ايضاح غوامض اجابات الطفل . وتتطلب الاسئلة الاستفسارية الحرة مهارة خاصة من جانب الباحث ، اذ عليها ان توجه فكر الطفل دون أن توحي بالجواب أو تفقده الموضوعية . لهذا فان من الافضل للباحث الناشىء أن يتدرب على اعطاء اختبار رورشاخ لبقع الحبر ، فقد وضعت للاختبار المذكور مجموعة من الاسئلة الاستفسارية الحرة غير الموحية وغدا صوغ تلك الاسئلة وطرحها فنا قائما بذاته .

تفسير النتائج والصدق(١) :

من الاهمية بمكان معرفة ما اذا كانت اجابة الطفل تعكس افكاره الخاصه سواء أثناء المقابلة أم بعدها ، لذلك وصف بياجه خمسة أنماط من الاستجابات يجب ايضاحها وتمييزها عند المقابلة وهي :

١ ــ العشوائية : وتحدث عند تضايق الطفل أو فتور اهتمامه ، أو تعبه وتمثل العشوائية بقول الطفل ما قد يطرأ على ذهنه ارضاء للباحث .

٢ ــ القسرية : وتحدث عندما يجيب الطفل دون أن يفكر بالجواب .

٣ ــ الايحائية : وتميز اجابة الطفل عندما يدرك ما يرغب الباحث في معرفته ويجيب في اتجاهه .

٤ ــ التحررية : وتوصف بها اجابة الطفل عندما يفكر بالسؤال ويطلق اجابته من أعماقه وطبقا لاعتقاده .

٥ ــ العفوية : وتحدث عندما يتسرع الطفل بالاجابة فيطلقها بعد تفكير ضئيل أو سطحي .

ومن الواضح أن الانماط الثلاثة الاولى من الاجابة عديمة الاهمية خلافا للنمطين الرابع والخامس ، فانهما يقودان الى جمع معلومات رصينة عن المبحوثين .

وعلى الباحث أن يكون قادرا على تمييز الاجابة العشوائية أو القسرية أو الايحائية من التحررية . وهو يستطيع أن يفعل ذلك في أثناء المقابلة أو بعدها . فان شعر الباحث بأن اجابة المبحوث ليست حرة أو عفوية ، كان عليه أن يطلق ايحاء مضادا لمعنى اجابة الطفل بما يساعده على تحديد مدى تأصل الاجابة في فكر الطفل، فالاجابتان التحررية والعفوية تصمدان للايحاء المضاد خلافا للقسرية أو العشوائية أو الايحائية ، فانها تتغير وتضطرب بفعل الايحاء المضاد . ويستطيع الباحث أن يعد أسئلة مرتبطة باعتقادية الطفل كما حددتها اجابته الاخيرة في أثناء المقابلة ثم يلجأ

---

(١) الصدق : مشكلة هامة في القياس النفسي ، ويتمثل في اجراء يهدف الى التأكد من ان اداة ما تقيس ما صمم لها أن تقيسه .

الى طرح تلك الاسئلة على الطفل للتأكد من مدى تناغمها في مخطط ادراكي منسجم . فان تناغمت اجابات الطفل مع تخطيطه الادراكي المحدد بالمقابلة غدت اجاباته ممثلة لفكره . أما تنافر المخطط الادراكي مع الاجابات فيعد دليلا على كذب اجابة الطفل .

وهناك طريقة أخرى للتحقق من صدق اجابة الطفل . وتستلزم هذه الطريقة من الباحث التحلي بالصبر ، والانتظار الى ما بعد انتهاء المقابلة بهدف تجميع الوقائع حول فكر الطفل ، ودراسته في اطار أفكار أقرانه . وعلى هذا الاساس تعد اجابة الطفل معبرة ان انسجمت مع اجابات أقرانه وشابهتها على أساس أن الانسجام الفردي الفئوي لا يمكن أن يحدث ان كانت الاجابات عشوائية أو قسرية أو ايحائية .

كما أن اجابة الناشىء التي تبدي تقربا من اجابات البالغ الراشد تعد دليلا على اتجاه نمائي سليم وتعد صادقة . ولا بد من الاشارة الى أن الاتجاه النمائي الاصيل يجب أن يبدي تلاحقا واستمرارية بمعنى أن تتضمن الاجابات المجردة للطفل آثار أفكار مشخصة ترجع الى عمر سابق وأن تعكس اجابات الاعمار الدنيا تطلعا نحو المجرد كدليل على بوادر النمو . تسمى الظاهرة الاولى باللصوق والثانية بالتوقع .

تفسير النتائج والثبات :

لقد أهمل بياجه مشكلة الثبات ، أي مشكلة تكرارية الاجابة . ولعل ذلك يرجع الى تدربه الخاص في حقل علم الاحياء وما قد يقوده الى التسليم بأن مايجده في فرد يصدق على النوع كله ، الا أن من الخطر الاخذ بالمسلمة التعميمية بصدد النوع الانساني . ولا بد من ملء ثغرة الثبات في طريقة المقابلة . وهناك اجراءان أساسيان لتحديد ثبات الاجابة ، يقوم الاول في قياس الاستمرار عبر الزمن ويتم بمقابلة كل طفل مرتين بفاصل لا يقل عن شهر ولا يزيد على ستة أشهر ، وبحساب الترابط بين الاجابتين . ويعد الترابط أو عدمه مؤشرا على الثبات . أما الاجراء الثاني فيتمثل في تصنيف باحثين مختلفين للاجابات الفردية في مراحل أو تلاحقات نمائية . ومن الضروري لثبات الاجابات أن يرى باحثون مختلفون الشيء ذاته

فيها ، ويكون الترابط بين التصنيف المستمد باحثين مختلفين لاجابات فرد ما مؤشرا على ثبات تلك الاجابات .

ان الثبات والصدق يضمنان موضوعية الوقائع المجمعة بطريقة المقابلة ، فهما اذا شرطان ضروريان للمقابلة الناجحة .

الطرائق السببية :

قد لا يتركز اهتمام الباحث بتحديد التوافق بين ظاهرتين ، بل بتحديد الظاهرة المسببة لاخرى ، فيجد نفسه مضطرا لابداع طريقة ملائمة لحل هذا النوع من الاشكالات . ويبدو أن التجريب يمثل أفضل السبل لحل الاشكالات السببية ، اذ أن لكل تجربة متغيرا وآخر تابعا ، أي سببا ونتيجة .

يعد المتغير التجريبي مستقلا ان تغير بارادة المجرب وسيطرته أو غيرته الطبيعة ذاتها خلافا للمتغير التابع الذي يتغير تبعا لتغيرات نظيره المستقل . وقد أضاف بعض التجريبيين متغيرا ثالثا أسموه بالمتغير الضابط ويمثل البعد أو الموقف أو الحادث الذي ثبت ، بحيث لا يشارك المتغير المستقل أثره في المتغير التابع . على الرغم من أن النمط الاساسي للتجريب محدد المعالم ، فانه على درجة كبيرة من المرونة اذ يمكن للمتغير المستقل أن يكون أي شيء بدءا من مجموعة متباينة من أساليب التعليم وانتهاء بمجموعة من الصور الغامضة . كما يمكن للمتغير التابع أن يتراوح بين نقط في روائز عقلي وشدة استجابة الخوف التي تحدد كهربائيا . لقد جعل تطور علم الاحصاء بالامكان دراسة العلاقات بين منظومة كاملة من العوامل المتغيرة ومنظومة أخرى من العوامل التابعة ، في تصميم معقد يعرف بتحليل التباين .

استخدام الطريقة التجريبية في علم نفس الطفل :

هب أن الباحث يهتم بآثار السرعة التي تقرأ وفقها مجموعة من الارقام وبقدرة الاطفال على استرجاع تلك الارقام . تعرض قوائم الارقام على الاطفال بخمس درجات من السرعة تمثل كل درجة فيها واحدا من مستويات المتغير المستقل

الخمسة . وتمثل نقط الاطفال في استرجاع الارقام المتغير التابع . يمكن ضبط التجربة بعرض قوائم الارقام في شريط مسجل ، وباختبار مراتب أية قائمة بصورة عشوائية من جداول التعيين العشوائي ، وباستخدام عينة عشوائية من الذكور والاناث بأعداد متساوية في كل مجموعة.ولزيادة الضبط يؤخذ المبحوثون كلهم من مدرسة واحدة ، وبحيث يدور معامل ذكائهم جميعا حول المتوسط . يهدف ضبط تلك العوامل الى التأكد من أن فروق الاسترجاع تخضع لمعدل سرعة عرض قوائم الارقام .

وهناك نوع ثان من التجريب في علم النفس النمائي يسمى بتجارب التدريب. تعطى في هذا النوع من التجريب مجموعة من المبحوثين أو مجموعات منهم أشكالا متنوعة من التدريب في مهمة ما ، لمعرفة أي نوع من التدريب أكثر مردودا من سواه . ويرجع أبسط مثال على هذا النوع من التجارب الى دراسة أثر طبيعة التدريب موزعا أم مكثفا في عملية التعلم . فيعمد الباحث مثلا الى تدريب فئة من الاطفال على حفظ قصيدة شعرية بتلاوات مكثفة تستمر حتى يحفظ الاطفال جميعهم القصيدة الشعرية . وتوزع تلاوة فئات أخرى للقصيدة ذاتها في فترات زمنية متفاوتة ويتم حساب الزمن الفعلي الذي حفظت فيه القصيدة من جانب كل فئة ثم يحسب مدى استرجاع كل فئة للقصيدة بعد مرور زمن ما على الحفظ . تعد طريقة التلاوة التي تأخذ زمنا للحفظ أقل من الزمن الذي تستغرقه سائر الطرق ، والتي يزيد القدر المسترجع في القصيدة معها على القدر المسترجع مع الطرائق الاخرى أكثر جدوى من بقية طرائق التلاوة . وبدهي أن طريقة التلاوة تمثل المتغير المستقل، وان زمن التلاوة والقدر المسترجع من القصيدة بمرور الزمن يمثلان معا ، أو كلا على حدة ، المتغير التابع . ومن نافلة القول التأكيد بأن على الباحث أن يضبط الفئات المختلفة في المتغيرات التي يعتقد أنها تشارك المتغير المستقل التأثير في نظيره التابع .

الطرائق التفريقية :

قد يدور الاشكال الذي يطرحه الباحث حول طفل بعينه وليس حول الاطفال كفئة ، الامر الذي يفرض استخدام اجراء تجريبي يسمى منهج الطريقة التفريقية ،

ويشمل الروز العقلي والتقرير الـذاتي ، والوسائل الاسقاطية ، واللعب • ويقارن الفرد المدروس بتلك الطرق ، بمعيار فئوي واضح أو ضمني ، وذلك لتحديد مدى بعد الفرد أو قربه من المعيار • يعد أبعاد المعيار الملائم لمقارنة الفرد من أكثر صعوبات الطرائق التفريقية • ويساعد المثال التالي على ايضاح الطريقة التفريقية على الرغم من أنه يقارن فئة من الاطفال بأخرى ، وليس طفلا بفئة منهم • فقد يشعر المعلم بعد انتقاله من مدرسة ريفية الى أخرى مدنية بأن أطفاله يعانون مشكلات في القراءة ، ويتألم المعلم لكن ليس لاله ما يسوغه ، اذ أنه أخطأ في اختيار المعيار ، فكان عليه مقارنة أطفال مدرسته المدنية بأطفال الجمهورية العربية السورية وليس بأطفال قرية صغيرة تعيش نسبة كبيرة من سكانها على التجارة ويرتفع متوسط مستوى الاهل الثقافي فيها الى السنة الجامعية الثالثة • ان على المعيار أن يكون ملائما للمقارنة وأن يختار بموضوعية تامة • ولا يعني هذا انعدام قيمة المعايير الذاتية ، بل ان لها في الغالب قيمة كبرى • فالعياديون الذين يمارسون قياس ذكاء الاطفال في عياداتهم يقيمون معاييرهم العقلية الخاصة لمقارنة ذكاء فرد ما بذكاء الفئة التي حـدث أن تجمعت لديهم معايير عن ذكائها وتكون معايير هؤلاء مفيدة للمقارنات السريرية •

روائـز الـذكـاء :

سوف تتحدث في الفصول القادمة كثيرا عن روائز الذكاء وعن عملية الروز • وما نود قوله الآن هو أن روائز الذكاء تتضمن في الغـالب استخدام فئة تعييرية واسعة بالنسبة لكل واحد من بنود الرائز • وعلى هذا الاساس فان صعوبة البند تتحدد بنسبة النجاح أو الفشل لفئة كبيرة على ذاك البند • والمألوف أن تحـدد الفئات التعييرية في الروائز بشكل عشوائي تصنيفي أو طبقي يشمل الفئات المشكلة للامة كلها • وهذا يضمن أخذ البنى المدنية والاقتصادية والثقافية للبلاد وفق النسب المكونة لها بعين الاعتبار في العينة • يؤمـن سحب العينة بصورة عشوائية وطبقية المسلمة القائلة إن متوسط العينة للنقط في رائز ما يجب أن يمثل السكان مما يمكننا مقارنة الفرد بالعينة ونحن على ثقة بصغر الخطأ المرتكب من جراء تلك المقارنة • الا أنه ، رغم تلك المسلمة ، لابد من الحذر في تفسير نتائج الفرد في اطار معيار أقل

ما يقال عنه إنـه عام ولا يتدنى ليمثل الفئة الصغرى التي تصلح أن تكون معيارا للفـــرد .

التقريـر الـذاتـي :

يتطلب التقرير الذاتي من الاطفال الاجابة عن أسئلة حول ذواتهم ، أو حول العالم كما تعيش فيه ذواتهم . فيمكن في دراســة حول القيمة التي يلصقها الفرد بذاته مثلا ، سؤال الصغار الاشارة ، في قائمة تضم عددا من الصفات ، الى تلك التي تنطبق عليهم ، وتلك التي لا تنطبق عليهم .

ويمكن القول إن للطفل الذي يرجح لديه عدد الصفات الايجابية على السابية صورة ايجابية عن ذاته ، خلافا لنظيره الذبي يرجح لديه عدد الصفات السلبية على الاجابية ، فان صورته عن ذاته متدهورة ودونية . وقد استخدمأسلوب التقرير الذاتي في عدد كبير من الابحاث لتحديد اتجاهات الاطفال نحو المدرســة ، وفي دراسة القلق النفسي المرتبط بعملية الروز اضافة الى تحديد قابليات الاطفال المهنية واهتماماتهم . الا أن التقرير الذاتي يعاني على الرغـم من فوائـده الكبيرة ، من مشكلة المرغوبية الاجتماعية وما يترتب عليها من تشويه للنتائج الحاصلة من تلك الطريقة . فاجابة الطفل في التقرير الذاتي تعكس مشاعره العميقة واتجاهاته ، كما قد تعكس ما يعتقد أن عليه ان يشعر به أو يميل اليه اذا ما أريد له أن يبقى عضوا محترما في المجتمع . ان كثيرين منا ، أطفالا وراشدين ، يبدون اعجابهم واهتمامهم بالشيء لاعتقادهم بأن المجتمع يحترم من يتخذ هذا الموقف من هذا الامر ويحتقر من يتخذ الموقف المضاد منـه . ولكل منا قـدرة على استلهام التوقعات والاجابة باتجاهها . ويصعب على الباحث عزل ذاك الجـانب الـذي يعكس مشاعر الفرد العميقة أو اتجاهاتـه الاصلية عن الجانب الآخر الذي يعكس توقعات الفرد لمـا يرغب فيه المجتمع .

مقاييس كشف الكذب :

اقترح بعض الباحثين استخدام مقاييس لكشف الكذب وتمييز الاستجابـة المؤشرة على المشاعر العميقة للفرد عن نظيرتها الدالة على المرغوبية الاجتماعية . غير

أن المقاييس المشار اليها تكتفي بمد أصابع الاتهام الى الشخص الكاذب وتعجز عن تمييز النقطة المعبرة عن الشعور الاصيل عن النقطة الدالة على المرغوبية الاجتماعية. وليست بنود كشف الكذب سوى بنود متطرفة لا يعقل أن يجيب عنها الفرد بالنفي التام أو بالتأكيد التام الا اذا كان كاذبا . فان قال كاشف « ان سلوكي حسن دوما» وأشره طفل ، حكمنا على أن الطفل كاذب يؤشر بنود التقرير الذاتي باتجاه المرغوبية الاجتماعية . ونستطيع ، في تلك الحالة ، طرح اجابات المبحوث كلها لكونه كاذبا . ويأمل الباحثون الآن ان يحدث تطور ثوري في مجال التقرير الذاتي يساعد على غربلة النقط المعبرة عن المشاعر الاصيلة من نظيرتها المعبرة عن المرغوبية الاجتماعية . الا أن هذا الامل ما زال بعيد التحقيق .

الاساليب الاسقاطية :

يستطيع المبحوث في التقرير الذاتي معرفة ما يراد منه ، والتنبؤ بالتوقعات الاجتماعية والرد باتجاهها خلافا لحاله في الاساليب الاسقاطية التي صممت لكشف الجوانب الغامضة من شخصيته مع ابقائه في حال كاملة من الجهل بما يراد منه .

نذكر من الاساليب الاسقاطية اختبار بقع الحبر لورشاخ واختبار تفهم الموضوع لموراي (Thematic Apperception Test, Tat.) . ان بقعة الحبر مثير عديم الصيغة والمعنى ، وعلى المبحوث أن يبعث فيها مقومي الصيغة والمعنى وهو يفعل ذلك في الاطار الاستنادي للجوانب العميقة من شخصيته ، ويجهل الفرد في الاساليب الاسقاطية المعايير التي تنقط وفقها استجاباته أو تفسر ، لذلك فانه يطلق العنان لاعماقه تضفي المعنى والصيغة على مثير خال من أي معنى وصيغة ، لكن ألفة الفرد للاسلوب الاسقاطي تكسبه بعض المعرفة بتلك المعايير ، الامر الذي يقلل من قيمة استخدامها لاكثر من مرة بالنسبة للفرد الواحد ، وللناس الذين لديهم فكرة ما عنها .

الا ان تطورا أخيرا قد أحدث في مجال الاساليب الاسقاطية أدى الى اشغال فكر الفرد المبحوث كليا عن مقوم الشخصية الذي يقاس ، الامر الذي يمكن من تكرار صيغة مشابهة للوسيلة الاسقاطية مع فرد بعينه أو حتى اعطاء الوسيلة ذاتها

لمن له ألفة بها • ان بقعة الحبر مثير غامض ، وبسبب غموضه يثير قلق المبحوث وتساؤله وهو ما تفعله المواقف المشخصة نفسها في اختبار تفهم الموضوع • أما رائز الاشكال المخبأة الذي تبدو عليه صفات قياس الذكاء فانه مثير واضح يخلق في المبحوث التحدي لحل المشكلة ، اذ أن مهمة المبحوث تحديد شكل صغير بسيط وعزله من داخل شكل اكثر تعقيدا • يرسم الشكلان البسيط والمعقد أحدهما بقرب الآخر ، ويسأل المبحوث أن يعزل الشكل البسيط المخبأ في الشكل المعقد خلال زمن محدد • ويعتقد المبحوث أن الرائز لقياس الذكاء ، فيحين أنه في الحقيقة يكشف النمط الادراكي المتمثل في سمتي الاتكالية والاستقلالية • ولا شك أن صاحب الشخصية المستقلة فرد قادر على التعامل مع الاشياء دون أن تشتت انتباهه المثيرات الخارجية خلافا لصاحب الشخصية الاتكالية ، فانه يعاني أزمة الاستجابة للمثيرات من حوله • ويستمر الحال على المستوى الاجتماعي فيتخذ أصحاب الشخصيات الاستقلالية قراراتهم ، سلبا أو ايجابا ، من تلقاء ذواتهم ، ومن قناعاتهم خلافا لاصحاب الشخصيات الاتكالية الذين يسألون «ماما» عندما يقررون أبسط الامور • وهكذا فالصيغة الجديدة للاساليب الاسقاطية تختلف عن الصيغ التقليدية المتمثلة ببقع الحبر ، أو باختبار تفهم الموضوع من حيث طبيعة المثير وتسليمها ذاتها للتحديد والتفسير أو التأويل وذلك بالاضافة الى قدرتها على جذب انتباه المبحوث بعيدا عما يقاس ، الامر الذي يجعل منها أداة قياس جادة لسبر أعماق الشخصية •

اللعب :

يتمتع لعب الاطفال بمكانة خاصة بين الطرائق التفريقية • ولا يختلف لعب الاطفال ، من بعض جوانبه عن الاساليب الاسقاطية ، اذ انه يمكن الاطفال الكشف عن جوانب ذواتهم العميقة دون أن يعرفوا أنهم يكشفون تلك الجوانب • ويولي أنصار مدرسة التحليل النفسي أهمية خاصة للعب ، فاللعب عندهم هو تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو مخاوف ملازمة أو متاعب لا شعورية ، وهو تعبير من شأنه خفض مستوى التوتر والقلق لدى الطفل • ومن هذه الناحية يعد اللعب أداة هامة في الكشف عن أعماق شخصية الطفل ، هذا بالاضافة الى أن اللعب يقوم بوظيفة

هامة في الحياة النفسية للطفل ، وهي معونته على التخفيف مما يعانيه من قلق (راجح ، ص ١٠٤ ـ ١٠٦) . المألوف في « وضع » اللعب ان يطلق الاطفال في غرفة فيها عدد من الدمى ، ومخابىء الدمى ، والمكعبات ، والصور ، والادوات : والمواد الخام اللازمة للرسم ، وعزف الموسيقى ، وصنع الاشياء المختلفة . ويراقب الباحثون حركات الاطفال في واحدة من الصيغ الاساسية للعب وهي :

١ ـ اللعب الحر الذي يترك فيه الطفل يفعل ما يشاء .

٢ ـ اللعب الموجه حيث يحدد الباحث موضوع اللعب .

٣ ـ اللعب نصف الموجه ويقوم فيه الباحث أو أحد اللاعبين بايحاء فكرة اللعبة المقترحة .

يعد اللعب الحر أفضل صيغ اللعب لكشف المكنونات العميقة للشخصية ، ولا يعني هذا انعدام أهمية الصيغتين الاخريين ، لان الباحث يستطيع معرفة الكثير عن الجوانب العميقة لشخصية الطفل المبحوث من معرفة ردود فعله على اللعب الموجه أو نصف الموجه .

يستخدم اللعب لاغراض تشخيصية صرفة . فلمعرفة المشكلات العاطفية للطفل ، مثلا ، يوضع هذا في موقف لعب موجه في مكان يحتوي على دمى عامة وبشرية وأثاث منزلي ، فان وضع الطفل دمى الام والاب والاخت في غرفة بعيدة عن غرفته امكن الافتراض بأنه يشعر أنه مرفوض من أهله ، أو معزول عنهم ، وللتأكد من صحة هذا الافتراض ، يسأل الطفل أن يروي ما فعل ويستفسر عن بعض الفعاليات التي يقوم بها ، أو يحكي أنه قام بها .

لا بد من الاشارة الى أنه على الرغم من كون اللعب طريقة تفريقية ، فان اريكسون قد استخدمه للاجابة عن أسئلة ترابطية . فقد طلب اريكسون من الاطفال بناء قلاع من المكعبات المتوفرة لديهم ثم لاحظ أبنيتهم وصورها فوجد فروقا جنسية جوهرية ، اذ مال الصبيان لاقامة بنايات طويلة ، في حين مالت البنات لاقامة مساحات مغلقة يصعب دخولها . وقد اقترح الباحث في تفسير الوقائع المذكورة

ارجاع التوجه المكاني المميز لكل من الجنسين الى الفروق العضوية بينهما ، وليس الى ضرب من الرمزية المميزة لكل جنس .

ان لعب الاطفال مصدر ضخم لمعلومات غنية وذكية عن المبحوثين وخاصة منهم الاطفـال .

واللعب ، كطريقة بحث في حقل العلم ، يتصف بالمرونة التي تجعله يجيب عن أسئلة من مختلف الانماط السببية أو الترابطية ، أو التفريقية . والمهم أن يشغل اللعب الحيز الذي يجب أن يشغله وألا يتخطى الوظيفة التي يستطيع أداءها . أما المعلومات الاكثر دقة عن الفرد أو الفئة فيجب تحصيلها بوساطة الاساليب الاخرى الاكثر تعبيرا . ولا يضير البحث العلمي انرصين أن تجمع الوقائع بالاساليب الممكنة كلها شرطة ألا يقرأ في نتائج أي أسلوب أكثر مما تحتمله تلك النتائج أو أكثر مما يسمح به ذاك الاسلوب . وسنكرس الفصل العاشر لسيكولوجية اللعب .

* * *

الفصل الثاني

الحمل وتشكل الجنين في الرحم

يبدو ان عنوان الفصل الحالي يعاني ضربا من الاجترار لان التشكل في الرحم والحمل يتحققان في مرحلة واحدة ؛ بيد ان التشكل الرحمي يشير الى التطور بدءا من الالقاح وانتهاء بالولادة ، في حين أن الحمل يمثل تجربة المرأة الحامل وسلوكها • ومع ان الحادثتين تنصهران في حادثة واحدة تقريبا ، فان مضمون الواحدة يختلف كليا عن مضمون الاخرى •

التشكل في الرحم :

عندما تلقح النطفة البيضة في القناة الناقلة للبيوض في المرأة تتحقق حادثتان: اولاهما آنية مباشرة والثانية تطورية نوعية • فاتحاد النطفة بالبيضة يمثل من الناحية التطورية مخطط نمو انساني ، غيّر ، وعدّل ، ونفذ خلال فترات طويلة من الزمن • ويفيد علم الوراثة في ايضاح كيفية تحقق هذا المخطط في اثناء تشكل الكائن •

الاعراس والمورثات :

يطلق على نطفة الرجل وبيضة الانثى اسم الاعراس • ويفترض ان تمتلك هذه الاعراس صفات فريدة كي تتمكن من تشكيل كائن جديد وهذه الصفات هي :

١ ــ ضرورة امتلاك أحد العروسين على الاقل المواد الغذائية الضرورية لتشكيل خلايا جديدة ، هذا بالاضافة الى القدرة على الحركة ، التي تمكن الاعراس من الاتحاد بعضا ببعض •

٢ ــ المقدرة على التحول من حالة العطالة الى حال تصبح فيها قادرة على تشكيل خلايا اخرى .

٣ ــ ان يمتلك كلا العروسين من الابوين ، وبالتساوي تماما لكل منهما ، القدر اللازم من المادة الوراثية الضرورية لتشكيل الفرد الجديد .

فكيف تقوم الاعراس بعملها ؟

يكون العروس الانثوي أو (البيضة) كبيرا غير قادر على الحركة ، خلافا للعروس الذكري أو (النطفة) الذي هو صغير جدا نسبيا وشديد الحركة . ويبلغ قطر البيضة ١٤ر٠ مم ، ولا يمكن ان ترى بالعين المجردة إلا بصعوبة كبيرة وفي شروط خاصة جدا . اما قطر اضخم اقسام النطفة (الرأس) فلا يزيد على ٠٦ر٠ مم . وهو طويلة جدا ، بيد انه من المحال رؤيتها بالعين المجردة .

إن ثمة ضربا من تقاسم الوظيفة يجعل من النطفة مركز الفعالية والحركة . وما ان يتم اتحاد العروسين الواحد بالآخر حتى يتحولا من حالة منفعلة الى حالة فاعلة . ومن المؤكد ان تحول البيضة من حالة منفعلة (العطالة) الى حالة فاعلة (تشكيل الجنين) يتطلب اصطدام النطفة بها ، واختراقها لها .

وأخيرا فلابد للعروس الذكري من ان يمتلك المقدرة على الحركة ، حتى يصعد رحم المرأة والقناة الناقلة ، ليصل البيضة ويلقحها .

تتشكل النطاف باعداد تفوق كثيرا أعداد البيوض . ففي حين أن الرجل يقذف في المرة الواحدة عادة بحدود ٣٠٠ مليون نطفة ، فان المرأة لا تنتج من البيوض طوال حياتها الجنسية اكثر من ٤٠٠ بيضة .

وللعدد الكبير من النطاف اهميته في تحقق الالقاح ، ذلك ان الذكور الذين يعانون من نقص في عدد النطاف يتصفون بالعقم . ولا يصل الى اعلى القناةالناقلة للمرأة الا بحدود ١٠٠ نطفة من تلك الملايين . صحيح ان نطفة واحدة تلقح البيضة الا ان وجود النطاف الاخرى بالاضافة الى السائل الرحمي، يسهلان عملية الالقاح. وثمة دليل على ان النطفة تطلق انزيما يحل الجدار الخلوي للبيضة .

المـورثـات :

يحوي العروس (والخلية بصورة عامة) كمية كبيرة من المعلومات الوراثية التي تنتقل من جيل الى آخر باعتبارها مادة كيميائية ، يطلق عليها اسم المورثات • وتنتظم المورثات في أجسام أكبر منها تسمى الصبغيات التي يختلف عددها من نوع الى آخر ، وتحدد الهوية الفريدة لكل نوع من الانواع • وتحوي نواة كل خلية من خلايا جسم الانسان ٤٦ صبغيا وتكون الصبغيات هذه على شكل ٢٣ شفعا ، اثنان وعشرون منها تعرف بالصبغيات الجسمية • ويكون صبغيا الشفع الواحد في هذه الصبغيات الجسمية متشابهين تشابها كليا (من حيث الشكل والحجم والمظهر والبنية الكيميائية تقريبا) ويعرف هذان الصبغيان باسم الصبغيين المتماثلين (Homolagous Chromosomes) • ويأتي أحدهما من الاب والآخر من الام • اما الشفع الثالث والعشرون فيضم الصبغيين الجنسين •

يبدأ انقسام البيضة الملقحة الذي يؤدي الى تضاعف عدد الخلايا ونقل المعلومات الوراثية ، الى الخلايا البنات حال تحقق عملية الالقاح • ويوجد نوعان من الانقسام الخلوي : الانقسام الخيطي والانقسام المنصف • والانقسام الخيطي هو انقسام طولاني يتناول كل صبغي من الصبغيات الستة والاربعين • وعندما ينقسم الصبغي يعيد بناء ذاته تلقائيا ، بحيث يتمم أحد النصفين النصف الاخر ، ويصبح الصبغي الجديد مماثلا تماما للصبغي الام ، وذلك فيما يتعلق بالبنية وعدد المورثات • أما الانقسام المنصف فيعاكس فعل الالقاح ، ففي الالقاح يتحد عروسان لتشكيل خلية متكاملة تضم ٤٦ صبغيا • اما في الانقسام المنصف فالخلية تنقسم لتنتج عروسا يحوي نصف عدد صبغيات الخلية الجنسية الام •

وتنتج الفروق الفردية التي تحدد هوية الفرد ضمن النوع عن كل من ظاهرتي الانقسام المنصف والخيطي •

وتجدر الاشارة هنا الى أن كل مورثة من مورثات صبغي ما تشغل فيه ، مكانا خاصا فريدا ، ويختلف بالتالي هذا المكان من مورثة الى اخرى • فللمورثة التي تحدد لون العين مثلا ، تمركز فريد في صبغي بعينه • وتتوضع مورثات صفة ما في الصبغيين المتماثلين ، بعضها مقابل بعض ، وتقوم بوظيفتها على نحو متناسق بحيث

تنتج تلك الصفة . وتبدأ الصبغيات في الانقسام المنصف كانقسامها الخيطي العادي . غير ان الانقسام لا يكتمل . ويتعرض كل شفع من الصبغيات المتماثلة (يتألف كل صبغي من الصبغيين المتماثلين من شطرين ويتألف الشفع الواحد من أربعة أشطر) للالتحام في بنية يطلق عليها اسم الرباعية ، اذ تتشكل لدينا في هذه المرحلة من الانقسام المنصف ٢٣ حزمة تتكون كل واحدة منها ، كما أشرنا منذ قليل، من أربعة أشطر صبغية ، في حين تتوفر ٤٦ حزمة تتكون الواحدة فيها من شطرين صبغيين في المرحلة نفسها من الانقسام الخيطي .

وتتقابل الاشفاع الصبغية المتماثلة ، ثم يتباعد بعضها عن بعض ، بحيث يذهب كل شفع من الشفعين المتقابلين الى احد قطبي الخلية . وتنقسم الخلية الى خليتين ، تحوي كل منهما ٢٣ شفعا من الصبغيات . ويعقب الانقسام المنصف الاول الانقسام المنصف الثاني ، وينفصل في هذا الانقسام زوجا الشفع الواحد عن بعضهما . وتتشكل ، على هذا النحو ، أربع خلايا (أعراس) ، تحوي كل خلية منها ٢٣ صبغيا . وعلى هذا النحو يكون قد حدث التنصيف الصبغي . وعلى الرغم من أن هجرة الصبغيات الى القطبين ، في الانقسامين المنصفين ، تكون هجرة عشوائية ، إلا أنه يتحتم على كل خلية (عروس) من الخلايا الاربع المتشكلة أن تحوي مجموعة صبغية أحادية كاملة (٢٣ صبغيا) . وتختلف نسب الصبغيات ، التي أتت في الاصل ، من الام عن نسب الصبغيات التي اتت أصلا من الاب ، من عروس الى آخر ، وهذا ما يفسر الفروق الموروثة التي تميز الاخوة أو الافراد بعضهم عن بعض .

وهكذا تتكون البيضة الملقحة أو الكائن الجديد ، عندما يتحد عروس ذكري باخر انثوي خلال الالقاح . وللبيضة الملقحة خصائص من كلا العروسين . ويحمل اخوان ليسا توأمين حقيقيين نسبا مختلفة من صبغيات الاب والام ، وذلك بسبب التوزع العشوائي لاشفاع الصبغيات خلال الانقسام المنصف .

ان ثبات عدد الصبغيات (٤٦ صبغيا) ، والتركيب الوراثي يجعل النوع بشريا . ويحدث التنوع بين افراد النوع البشري بسبب لا نهائية نسب التوزع

المحتملة للصبغيات ، وبسبب اختلاط الذخيرة الوراثية عند حدوث التصالب والتبادل الصبغي في اثناء الانقسام المنصف الاول واعادة ترتيبها .

آليـة عمل المورثـة :

يتألف كل صبغي من عدد كبير من المورثات حيث تحتل كل مورثة منها مكانا خاصا في الصبغي . ويؤدي عمل المورثة أو مجموعة منها الى تكون صفة بشرية ما . ونظرا لأن الصبغيات تعمل معا كاشفاع فان كل شفع متماثل من الصبغيات يعطي التعليمات عن كيفية تكون تلك الصفة . ويطلق على ازواج المورثات أو مجموعاتها التي تعمل على تشكيل صفة ما ، والتي تتقابل على ازواج الصبغيات المتماثلة اسم المورثات المتقابلة (alleles) .

ويحتاج تشكل صفة ما الى مورثتين متقابلتين أو مجموعات متقابلة من المورثات ، يتقابل بعضها مع بعض على الصبغيين المتماثلين ويقال : إن الفرد متجانس اللواقح في صفة ما عندما تعطي كل مورثة من المورثتين المتقابلتين المعلومات الوراثية نفسها ، وتتشكل في الفرد الجديد عيون زرق اذا ورث عن أبويه كليهما صفة الزرقة . ويكون الفرد متغاير اللواقح في الصفة نفسها عندما تعطي المورثتان المتقابلتان تعليمات وراثية متغايرة . وتجدر الاشارة هنا الى أن أكثر الصفات البشرية المعقدة تنجم عن عمل عدد كبير من المورثات المتقابلة ، وليس عن مجرد فعل شفع واحد منها ، الامر الذي يزيد في تباين الا . فيما يتعلق بصفة ما. (Swanson, 1973) وتسمى الستة والاربعون صبغيا في فرد ما ، والتي تنشأ نتيجة الالقاح (اتحاد النطفة بالبيضة) بالنمط الوراثي لذلك الفرد .

ويضم النمط الوراثي لفرد ما المجموع الكلي لما يحتمل أن يتحدر اليه من أصوله . أما كيف يترجم الاحتمال فعلا الى خصائص وصفات محددة،فيتوقف ذلك على ما اذا كان الفرد متماثل اللواقح أو متغايرها فيما يتعلق بصفة ما . فقد يكون لدى الشخص الذي يكون متغاير اللواقح في لون العين مورثات متقابلة للعيون الزرق ومورثات متقابلة للعيون الشهل . وسيمتلك عينين زرقاوين أو عينين شهلاوين وذلك وفقا لرجحان احدى الصفتين في النمط الوراثي لذلك الفرد .

وهكذا يمتلك الفرد في مثالنا السابق ، عينين شهلاوين مثلا لانه (خلال تحقق النمط الوراثي) قد سيطرت المورثات المتقابلة للعيون الشهل على المورثات المتقابلة لصفة الزرقة ، والتي تعرف آنئذ بالمورثات المتنحية • وتسود المورثات المتقابلة المسيطرة عادة في النمط المتحقق ، بينما تختفي وظيفيا ، أو سلوكيا ، صفة المورثات المتقابلة المتنحية • وعلى الفرد ، ليمتلك عينين زرقاوين ، أن يكون متماثل اللواقح في زرقة العيون •

وتزرق عيون الاولاد اذا كان والداهما زرقاوي العيون • لكن اذا كان للابوين عيون شهل وكان الابوان متغايري اللواقح في لون العيون ، فيحتمل آنئذ أن يكون لبعض أبنائهم عيون زرق ، ويكون هذا الاحتمال لزرقة عيون الابن ، في تلك الحالة ، ٢٥٪ •

لقد بسطنا وراثة لون العيون كثيرا ، وذلك لايضاح بعض المفاهيم الاساسية في علم الوراثة • وفي الواقع فان لون العيون يتحدد بأكثر من شفع من المورثات المتقابلة ، التي تتوضع في مواقع مختلفة على الصبغي • وليست المورثات المتقابلة كلها مسيطرة أو متنحية بالنسبة لبعضها • فهناك أحيانا ، انصهار تداخلي لصفة ما • فوجود ظلال مختلفة من الزرقة ، تتراوح بين الرمادي والاخضر ، يدل على أن ظاهرة انصهار المورثات المتقابلة انما هي نتاج آخر للنمط الراجع لإشفاع المورثات المتقابلة المتغايرة اللواقح • (Cavalli-Sforza, 1973)

وهنالك استثناء واحد لقاعدة الصبغيات المتماثلة ، يحدث فيما يتعلق بالشفع الصبغي المسؤول عن تحديد الجنس • فللاناث شفع صبغي متوسط الحجم ، يعرف بالصبغي X •

أما في الذكور فيوجد الصبغي X وصبغي آخر ، أصغر منه ، هو الصبغي y واثناء تشكل النطاف وحدوث الانقسام المنصف ، تتشكل اعراس ذكرية تحوي الصبغي X ، واعراس ذكرية أخرى ، تساوي الاولى في العدد • تحوي الصبغي y

أما الاعراس الانثوية (البيوض) فجميعها يحوي الصبغي X • وهكذا ،

وبينما يوجد نوعان من النطاف فان هنالك نوعا واحدا من البيوض وذلك فيما يتعلق بالصبغيات الجنسية (أي X و Y) .

وطبقا لهذا فان نوع من الرجل هو الذي يحدد جنس الجنين ، الذي يتشكل نتيجة الالقاح .

إننا نعرف الكثير عن الصبغيات الجنسية لانها كانت موضع الدراسة من جانب العلماء أكثر من الصبغيات الاخرى كلها . ومن المعروف أن للصبغي X عددا من المواقع التي يعتقد بعدم تأثيرها في ظاهرة تحديد الجنس ولكنها لوجودها في الصبغي X ، تسمى بالمورثات المرتبطة بالجنس .

ولدينا مثال يوضح عمل المورثات المرتبطة بالجنس ، يتمثل في مرض عمى الالوان الذي يصيب الذكور أكثر مما يصيب الاناث . إن عمى الالوان صفة لمورثة متنحية على الصبغي X ليس لها مورثة تقابلها في الصبغي Y . وهكذا ، فان تلقي الابن مورثة مرض عمى الالوان تؤدي لاصابته بهذا المرض . أما الابنة فيجب ، لكي تصاب بمرض عمى الالوان ، ان يكون لكل من أبويها مورثتان متنحيتان لتلك الصفة . ولان الاحتمال ضئيل في أن يحمل كلا الابوين مثل هاتين المورثتين ، فان الذكور يكونون أكثر عرضة لعمى الالوان من الاناث ولان الصبغيين X و Y غير متماثلين فان آليتي السيطرة والتنحي تعملان بطرق غير عادية .

يمكن اعتبار الصبغيات نفسها حوامل الوقائع أو الرموز التي تعمل على توجيه فعالية الخلية . وفي الواقع فان المورثات لا تمثل الخلايا ، بل هي رموز لجزيئات أصغر كثيرا من الخلايا . وتعرف هذه الجزيئات باسم البروتينات . وتشكل الجزيئات البروتينية اللبنات الاساسية ، التي تبنى منها الخلايا .

والبروتينات هي جزيئات كيميائية ضخمة تتألف من سلاسل من الحموض الآمينية . صحيح أن عدد الحموض الامينية في الطبيعة لا يزيد على العشرين ، بيد أن تباين تتاليها في جزيئات البروتين يجعل عدد البروتينات يربو على الالوف . أما المورثات نفسها فتتألف من وحدات تعرف باسم النوكليوتيدات ، ويؤدي

ارتباط بعضها ببعض الـى تشكل الحمض النووي الريبي المنقوص الاوكسجين (DNA) ، الذي يشكل مادة المورثة . فكمـا أن جزيء البروتين يتألف اذا من تتالي الحموض الامينية فان جزيء DNA يتألف من تتالي النوكليوتيدات . وعلى الرغم من وجود عشرين حمضا آمينيا فان أنواع النوكليوتيدات هي أربعة فقط .

ويتقابل نوكليوتيدان بعينهما في شريط DNA ، ويأخـذ الجزيء شـكل حلزون مضاعف الشـريط . وتقوم المورثات بتركيب أنواع ثلاثـة من الحموض النووية الريبية (RNA) ، التي تقوم بدورها بتركيب البروتين ، الذي يميز خلية من اخرى . فيركب الهيموكلوبين مثلا في الكريات الحمر ، وبروتيني الاكتين والميوزين في الخلية العضلية ، وهكذا . ويمكننا القول ان المورثة تنسخ نفسها على شـكل RNA ، وهذا يترجم الى مادة بروتينية تشكل أو تعمل عـلى تشكيل الصفـة الظاهرة . فالمورثات اذا هي رموز الصفات والخصائص، التي تشكل جسم الكائن.

شـذوذ التشكل الجنيني

إن التشكل الجنيني يتم عن طريق التفاعل الدقيق لظواهر ذات طبيعة وأصول متباينة كيميائية وعضوية . وانه لامر عجيب ان يندر حدوث الخطأ . اذ عندما يقع خطأ ما في التشكل فان الام تتعرض غالبا لاجهاض تلقائي . غير ان اكثر الانحرافات ليس بدرجة شديدة من الخطورة بحيث تقطع سير الحمل ، الامر الذي يؤدي الى ولادة الطفل بدرجة من النقص تبدو جلية فورا أو تتأخر قليلا لتظهر على الناشيء في فترة لاحقة . هناك نمطان اساسيان للشذوذ يرجع الاول منهما الى الصبغيات والثاني الى الانزيمات . ويتبدى النمط الاول بشكل خاص في اضطراب توضع الصبغيات فيكون للفرد ثلاث صبغيات بدلا من اثنتين . ويرجـع اول اضطراب صبغي اكتشف الى الصبغي ٢١ وهو أحد الازواج وأصغرها . فقد لوحظ ان في الاطفال الذين يعانون من المنغولية ٤٧ صبغيا مع تركز صبغي زائد في الصبغي ٢١ . اننا نعرف اليوم وجود تناذرات اخرى غير المنغولية أو مـا يسمى بتناذر داون . وترتبط تلك التناذرات بارتفاع عدد الصبغيات الى ٤٧ وتسمى بالثلاثيات . ويسمى تناذر داون أو المنغوليـة باسم الصبغي المضطرب ، أو بنـوع الاضطراب فيعرف

بثلاثية الصبغي ٢١ • ويبدو ان الصبغي الزائد يعيق الترميز النوعي الخاص بذاك الصبغي • فمن يحمل ثلاثي الصبغي ٢١ مثلا له الملامح العضوية المميزة التالية : مثل العين المنغولية والشعر الخفيف والقدرة العقلية المحدودة • ولا يعرف بالضبط سبب ثلاثية الصبغي ٢١ ، لكن يبدو انها ترتبط بعمر الام اذ ان الامهات اللواتي ينجبن بعد أن يتخطين الاربعين عاما اميل بعشرين مرة اكثر من نظيراتهن اللواتي ينجبن وهن دون العشرين ، لان يكون لهن ابن يعاني من ثلاثية الصبغي ٢١ • وقد درست ثلاثية الصبغي المرتبطة بصبغيات الجنس ايضا • ودعي التركيب الصبغي xxx بتناذر كلاينفلتر • فالفرد الذي يملك صبغيا x واحدا على الاقل يكون ذكرا • إلا ان الصبغي x الزائد في حالة تناذر كلاينفلتر يولد صفات تتمثل بصغر الخصيتين والطول وبالنحول وطول الذراعين والساقين والعقم وانخفاض معامل الذكاء واضطرابات الشخصية • ولم يرتبط هذا التناذر بالاجرام ولم تعرف اسبابه حتى الآن •

هناك ثلاثية صبغية اخرى yyx توقشت كثيرا في الصحافة الشعبية • ولما كان الصبغي y يحدد الذكورة ، فان أحدنا يتوقع لرجل يحمل صبغيا y زائدا أن تكون له صفات ذكرية مفرطة • وهو ما يحدث فعلا • وقد اعتقد بعض الناس بأن الرجال الذين يحملون التركيب الصبغي yyx يكونون دوما مجرمين وان تسبتهم في السجون اكثر نسبيا منها في الحياة العامة • إلا ان علينا ان نكون حذرين من صدق التعميم الذي ننتقل به من ثلاثية الصبغي الى الصفات السلوكية• فليس الذكور كلهم الذين يحملون الصيغة الصبغيه yyx مجرمين • وان اولئك الذين تضطرب علاقتهم بالقانون يفعلون ذلك نتيجة للتفاعل المعقد بين معطياتهم الجنينية وتجاربهم في الحياة •

لا تحدث الاضطرابات الجنسية في بعض الحالات بسبب الصبغيات بل بسبب المورثات المتقابلة • ففي سياق التطور البشري اضمحلت اغلب المورثات المتقابلة المرتبطة بالصفات الناقصة ، لان اغلب الذين يعانون ذاك النقص لم يولدوا ، وتستمر بعض المورثات المتقابلة المؤذية بسبب التشوهات الآنية وبسبب تنحي بعض الصفات وظهورها في حالات نادرة ، خاصة عندما يحمل الفرد المورثة المتنحية

من كلا ابويه • يحدث شذوذ في حالة نقص الانزيم النوعي عندما تعجز مورثة مشوهة ان توفر الرمز الملائم لانزيم ما •

وربما كان تناذر الفينيل كيتونوريا (Phenylketonuria) اكثر الحالات المعروفة والمرتبطة بنقص الانزيم • يتولد الانزيم في اغلب الافراد بحيث يستقلب الفينيل الانين وهو حمض اميني يتوفر في اغلب الطعام البروتيني • وعندما لايتحطم الحمض الاميني لكي تستفيد منه الخلايا العضوية ، يتجمع بكميات مفرطة في الجسم • ويتحول الفينيل الانين الزائد بفعل انزيمات اخرى في الجسم الى مواد لا ينتجها الجسم في العادة • وتخرج تلك المواد مع البولة • لذلك يشخص المرض من تحليل البول ويأخذ اسمه منه باللغات الاجنبية •

ويجب ان يفحص كل وليد للتأكد من تعرضه لاضطراب الفينيل كيتونوريا • فان كانت نتيجة الفحص ايجابية خضع الوليد لحمية خاصة تمنع عنه المواد البروتينية • وتعد حمية البروتين في غاية الصعوبة ولا يعرف متى يجب ايقافها عن الطفل ، خاصة أن الاطفال المصابين بهذا المرض الذين يخضعون لحمية البروتين يعانون درجات متباينة من التخلف العقلي ويميل المصابون بالفينيل كيتونوريا لان يكونوا شقرا زرق العيون حساسي الجلد (Achenbach, 1974) .

وهناك حالة اخرى تنجم عن نقص الانزيم تسمى (الابيضاض) كما يسمى من يعانيها بالالبينو (Albino) • يعاني الالبينو من نقص في الميلانين يولد تباينا في لون الجلد • ويتولد الميلانين من تحطيم عدد من الحموض الامينية • ويعوز الالبينو الانزيم الذي يستقلب تلك المادة الكيميائية • والالبينية صفة متنحية ولا تحدث كثيرا • والمرض ضعيف الاقعاد للفرد اذا ما تجنب التعرض للشمس • هذا وقد بدأ الناس منذ عام ١٩٦٠ يتحدثون عن نقص آخر في الانزيمات التي تعمل على توليد الهيموكلوبين في خلايا الدم • والحقيقة ان هذا النقص ضئيل لانه واحد فقط من اصل ٢٨٧ حمضا امينيا تعمل على تكوين هيموكلوبين الدم • ومع هذا تتعرض خلايا الدم الحمر لدى المصاب بنقص الانزيم المشار اليه ، لاضطرابات تجعلها تتخذ شكل المنجل ؛ أو تتحطم بسهولة • ويعاني المصابون بهذا المرض من فقر دم مزمن وآلام حادة تنجم عن توسع اوعية الدم •

سيكولوجيـة الحمـل والولادة

الحمـل :

من المفيد معاينة التشكل الرحمي في الاطارين النفسي والاجتماعي للمـرأة الحامل • ويدعي بعض علماء النفس بان الحمل يشكل بالنسبة للمرأة ازمة كبرى توازي الازمة التي يتعرض لها الناشئة في المراهقة لذلك فقد اهتم هؤلاء بالدلالة النفسية لهذا الحـادث بالنسبة لكلا الوالـدين وسنتناول اولا بعض الجوانب النفسية لتلك الازمـة •

تضاربت الآراء عبر السنين حول العلاقة بين سلوكية الام وعاطفتها نحو سلامة الجنين • فلقد ساد الاعتقاد في وقت مـا بان اضعف الضغوط الانفعالية أو حتى الافراط في الطعام أو الشراب أو الفعل الجنسي وخلافهـا انما يؤثر في الجنين • وتغير هذا الرأي في وقت لاحق فاعتقد النـاس بان الجنين محمي تماما ضـد افراطات الام التي لن تؤثر في العضوية الناشئة • ويأخذ اطباء اليوم وعلماء النفس موقفا وسطا من هذا الامر •

وتعرضت الولادة ايضا لمثل ما تعرض له سلوك الام • فتضاربت الاراء بصدد أثر الولادة في الطفل تضاربها حول طرائق التوليد وافضلها لسلامة الطفل وصحته• وامتد الخلاف في الرأي ليتناول، غرفة التوليد ووجود الاب أو غيابه عنها •

الحمل وازمـة الحياة :

تتوقف الطريقـة التي يستجيب وفقها أي زوجـين للحمل على عـدد من العوامـل أهمهـا :

١ ــ رغبة الوالدين بالطفل •

٢ ــ نضجهما في النواحي كافة •

٣ ــ طبيعة علاقتهما ببعضهما وبأهليهما •

٤ ــ احساسهما بهويتهما التي تحدد علاقتهما بالطفل •

وتتمثل أهم العوامل على الاطلاق في كون الاستجابة للحمل عاطفية لاعقلانية فقد يوجد بعض الازواج الذين صرفوا وقتا متعبا للتخطيط للحمل محاولين تأكيد ما فيه من آفاق عظيمة لاحساسهم بهويتهم • الا ان هؤلاء انفسهم غالبا ما يصابون بضرب من خيبة الامل المدمرة عند حدوث الحمل • ويحدث ان بعض الازواج الذين لم يخططوا للحمل ولم يرغبوا فيه يجدون انفسهم عندما يفاجأون بمعرفة حدوثه مبتهجين لكل من الفكرة والحادث •

والابوة عموما مرحلة جديدة تزيد من شقة بعد الزوجين عن والديهما وفي الوقت نفسه تدفعهما الى زيادة الاقتراب من هذين الوالدين نفسيهما. فالمسؤوليات الجديدة المفروضة على الآباء تستدعي التخلي عن اتكاليتهم السابقة على اهليهم • ومع ذلك فان هؤلاء الآباء انفسهم يندفعون برعبة اهلهم الخاصة ليكونوا اجدادا ، لاقامة روابط مع اهلهم يمكن ان تكون قد تحطمت خلال المراهقة والشباب ويرغب كثير من الامهات المرتقبات في ان يبقين قرب امهاتهن خلال الاشهر الاخيرة من الحمل • والحمل بالنسبة للام المرتقبة رمز نضجها وفرصة لخلق روابط عاطفية مع أهلها سبق ان حطمها الزواج • أما بالنسبة للذكر ، فقد تكون الابوة رمزا للخصوبة والفحولة ، لكنها قد تكون ايضا ، دلالة على الارتباط الدائم وعلى نهاية المغامرة والحرية • فيرحب بعض الرجال ببداية التأهيل الاسري المتمثلة بالحمل في حين يعدها آخرون تهديدا لذواتهم وذلك على الرغم مما يرونه فيها من اشارة الى خصوبتهم وفحولتهم • وعلى الرغم من استمرار تلك الاتجاهات في حياة الازواج فانها تتغير قليلا بتأثير الحركة المعاصرة الهادفة الى مساواة المرأة بالرجل والمؤدية الى تحطيم قوالب توقعات الادوار الجنسية • ويمكن للمرء ان يلاحظ في المرأة الحامل ، وخاصة خلال حملها الاول ، ثلاثة تحولات متتابعة من الاتجاهات والمشاعر المرتبطة بمراحل الحمل الثلاث • فتميل المرأة خلال الثلث الاول من حملها للتركيز على التغيرات في جسمها ، فتعجب أو تحار فيما اذا كانت تنتابها التغيرات التي تحل عادة بالمرأة الحامل والتي تتمثل بضمور الصدر والرغبة بالتقيؤ والشهوة الشاذة لانواع غريبة من الطعام وما تجره من بعض التركز حول الذات •

ومن جهة ثانية فان مشاعر المرأة بالضعف والتعب وتحولات المزاج تدفعها

للاحساس بانها تتغير بطرق تند عن سيطرتها • واخيرا فان قوقعية الحامل المتشددة وانزعاجها العضوي يجعلانها غير سعيدة مع زوجها فتشعر بانه لا يعيرها الاهتمام الكافي • انها لفكرة تغدو فيها تخيلات الطفولة حول الحمل واقعة نفسية مزعجة • وتحس المرأة خلال الثلث الاول انها مبدعة وهامة وضرورية فعلا وانها شيء هام في مخطط الاشياء • فعلى المرأة الحامل ، في هذه المرحلة ، شأن المراهق الذي يحس بالنضج الجنسي ، ان تعمل على تنمية مفهوم جديد حول الذات او على تعديل مفهومها القديم عن ذاتها في ارتباطها بالكون • وفي بداية الثلث الثاني ، وحين يتم تشكل اعضاء الجنين تقلل المرأة من التفكير بذاتها وتزيد من التفكير بالجنين الذي بدأ يتحرك داخلها • وتتغير المظاهر الخارجية للمرأة بسبب الحمل وتحس بعض النساء بالبشاعة وهذا ما يستدعي اليأس عند بعض النساء والشك بان ازواجهن يخرجون مع سواهن • وتنقلب نسوة اخريات اكثر سعادة بسبب التعبير عن نضجهن كنساء وتتغير توجهات الام خلال الثلث الاخير من الحمل فتغدو اقل اهتماما بمظهرها واكثر لهفة لما كانت عليه من قبل للوصول الى نهاية الشوط بسلام ، وعلى الرغم من ذلك فان المرحلة الاخيرة لا تخلو من كثير من المضاعفات السيئة للحامل • فالمرأة تصبح عاجزة تماما عن القيام بالفعاليات البسيطة وتتعرض لاضطرابات عضوية مغايرة لتلك التي عانتها في الثلث الاول • ومن تلك الاضطرابات ما يخيف المرأة كالنزيف ، ومنها ما يزعجها كالرغبة القاهرة في التبول• ويمتد غضب الام الى الغريب بداخلها فتنهره بصوت مسموع • وتتضارب مشاعر الام بشكل واضح مشدودة بين احساسها بالبشاعة والحرمان من الفعاليات المبهجة وبين شوقها لنهاية تلك الرحلة ويمتد الصراع الى اعماق المرأة ، فتخاف مما تسمعه أو تقرؤه عن مخاطر الولادة وما تحسه من فصم متوقع لها عن جنينها في الوقت نفسه الذي تتلهف فيه الى استئناف الحياة العادية •

وواضح ان ردود الفعل المتوقعة من الاب لا ترتبط بالثلث الاخير من الحمل، بل بنظرته الى الولادة وزواجه وعمله وغير ذلك • ولقد وجد أحد الباحثين الاجتماعيين في استجوابه لتسعة من الآباء المتوقعين وجميعهم من الطلبة الجامعيين ثلاثة اتجاهات سائدة حول الابوة والزواج هي :

١ ـ التوجه الخيالي نحو الدور المقبل للاب •

٢ ـ التوجه الاسري •

٣ ـ التوجه المهني نحو الابوة •

وعلى الرغم من الاختلاف الظاهر في تلك الاتجاهات فانها تتداخل بشكل جلي وتخضع للتغير بنضج الاب • فقد بدا الخياليون من هؤلاء الآباء متوجسين من فكرة تحولهم اباء وارعبتهم المسؤولية الاسرية المتوقعة ، والملاحظ ان اكثر هؤلاء اتكالية على اسرته أو زوجه يعجز عن ان يتحمل مسؤولية ابوية وزوجه • فلقد ولدت فترة الحمل في هؤلاء الرجال ازمة نضج تدور حول انقلابهم من ميوعة مرحلة المراهقة الى صلابة مرحلة الرشد وقساوتها • اما اصحاب التوجه الاسري ، فقد سبق ان تقبلوا مسؤولية توفير الحياة لزوجاتهم وساعدوا اهلهم على الحياة ولهذا السبب كان دور الابوة عند هؤلاء عملا سهلا زاد من تقربهم من زوجاتهم ودفعهم الى التخطيط لحياة الطفل المتوقعة ولقد رأى اصحاب التوجه المهني الطفل المتوقع عبئا عليهم وتهديدا لهم • لقد كانت تكاليف المسؤولية عند هؤلاء تعني التنازل عن بعض من حرياتهم ومتعهم ، اذ انهم عدوا ولبدهم متطفلا على خططهم المهنية وخافوا ان يعرقل دراستهم وابحاثهم ومشاغلهم • بالاضافة الى ذلك خشي هؤلاء على نمط حياتهم ان يتقطع ورفضوا التنازل عن أي من وقتهم والخضوع للمسؤوليات الجديدة وانكروا ان تكون الابوة المتوقعة قد غيرت مفاهيمهم عن ذواتهم بأية صورة •

وتبين الدراسة السابقة ان مرحلة النمو الجنيني ليست مجرد فترة نمو للناشيء الجديد ، بل تنعكس آثارها على الاهل ايضا ، اذ يشكل الحمل ازمة للوالدين لا تقل دلالتها عن ازمة المراهقة • ويقوم الفارق بين الازمتين على ان ازمة المراهقة تفرض تحطيم الروابط خلافا لازمة الحمل والابوة التي تعيد روابط الناشئة الشباب باهلهم • فالآباء الصغار بتحملهم ادوار الابوة انما يعدون ذواتهم لامكان العناية باهلهم عندما يصبحون كبارا والابوة في جوهرها تقريب للاجيال بعضها من بعض •

ردود الفعل المتبادلة بين الام وجنينها :

يمكن للاتجاهات السلبية للام الجديدة من وليدها ان تنزل بعواطفها الاضطراب والفوضى الامر الذي دفع كثيرا من الدارسين المعاصرين الى محاولة فهم أعمق للتبادل الانفعالي بين الام والجنين . وتوزعت الابحاث الاخرى بين أثر تدخين الام في وليدها وبين أثر استخدام العقاقير وأثر مرض الام خلال فترة الحمل في الجنين .

آثار انفعالات الام في الجنين :

تشير التقاليد الشعبية الى ان تخويف الام بارنب يعطيها طفلا جبانا ، أو ان كثرة قراءة الام خلال الحمل يجعل الطفل ذكيا . اذ تفترض الاساطير الشعبية ان مايصيب الام خلال الحمل يؤثر في الجنين . الا ان العلم الحديث قد حدد بدقة العوامل المؤثرة في نمو الجنين وانكر صحة الكثير من المعتقدات ان لم نقل جميعها . وثمة دليل على ان الضغوط الانفعالية في اثناء الحمل تؤثر في نمو الجنين ، اذ يرتبط العديد من ضروب النقص العضوي ، مثل تشوه شكل الاذنين والفراغ الكبير بين اصبعي القدم الاول والثاني وانحناء الاصبع الخامس ، بالاضطرابات الانفعالية التي تتعرض لها المرأة خلال الحمل ، أي خلال تشكل البنية العضوية . وليست تلك التشوهات وراثية على الرغم من انها تحدد خلال النمو الجنيني . فهي تنجم عن تلف المواد الصبغية وليس عن نقص المورثات المتقابلة . ولم يتوصل العلماء حتى الآن الى كشف كيفية تأثير الضغوط الانفعالية في نمو الجنين وتشوهه . ومن جهة ثانية ، يرتبط الاجهاض التلقائي بالازمات العاطفية للام . فقد اشارت مختلف الدراسات الى ان النساء اللواتي يتكرر لديهن الاجهاض يعانين من صراعات نفسية كثيرة وعميقة وانهن اكثر اتكالية واقل اهتماما بالحمل من نظيراتهن اللواتي يضعن بصورة طبيعية . ومن الممكن ان يكون الاجهاض التلقائي قد بعث القلق في نفوس تلك النساء حول الحمل اللاحق وبالاضافة الى ذلك ، فان الميل لوضع الاطفال قبل اوانهم يرتبط ايضا بالحالة الانفعالية للام .

وتؤكد الدراسات ان النساء اللواتي يضعن قبل الاوان اكثر تعرضا للاضطرابات الانفعالية واكثر اتكالية ولديهن اتجاهات سلبية نحو الحمل من النساء اللواتي يضعن بصورة طبيعية • واخيرا لابد من الاشارة الى ان الامهات اللواتي يعانين من مشاكل انفعالية حادة ، كالفصام ، اكثر تعرضا للتعقيدات المرتبطة بالمرحلة الجنينية من نظيراتهن السويات ومن تلك التعقيدات الاجهاض غير المقصود والولادة المبكرة وعسر الولادة •

عادات الام :

ان تدخين الام من العادات التي نالت اكبر قسط من الدراسة العلمية خلال الخمس عشرة سنة الماضية • وقد دلت الابحاث على قيام علاقة دائمة بين تدخين الام خلال الحمل وبين انخفاض وزن الوليد • الا ان العامل السببي لازال غامضا في تلك الدراسات ، هذا مع العلم ان خفة وزن الوليد ترتبط عادة بعدد متباين من ضروب النقص العضوي مما يؤدي الى ارتفاع نسبة الوفيات بين الرضع • والمشكلة الاخرى التي تثير الجدل تدور حول الحمية في اثناء الحمل • وهنا مازالت الافكار الشعبية القبلية هي السائدة • وقد اعتقد من قبل ان تناول اطعمة الدماغ يجعل الطفل ذكيا • غير ان ما يجب تذكره بصدد الحمية هو ان الضرر الناجم عن نقص الغذاء يؤذي الام ويضر بالطفل • فاذا نقصت المواد الكلسية من غذاء الحامل عملت العضوية على تجريد عظام الام من مادة الكلس لتغذية الجنين بها • اما في حالات النقص الغذائي الحاد ، فيمتد الاذى الى الرضيع نفسه وينخفض معدل نمو ذكائه • لذلك تنصح الامهات بتناول وجبة متوازنة في عناصرها الغذائية ومدعمة ببعض الفيتامينات والمواد المعدنية وذلك لسد حاجات الجنين منها • ويختلف الاطباء بصدد زيادة وزن الام خلال الحمل • وقد سبقت ان نصحت الامهات ان يقصرن زيادة وزنهن على واحد كغ في الشهر بحيث لا تتجاوز الزيادة ٩ كغ خلال فترة الحمل • الا ان هذه النصيحة سرعان ما بدت واهية بسبب الفروق الفردية بين النساء • وربما نصحت المرأة حاليا بان تلزم زيادة وزنها بين حد ادنى قدره ٩ كغ وحد أعلى لا يتعدى الـ ١٢ كغ • ومن الواضح ان الاستخدام المعتدل للمواد الكحولية لا يؤذي الجنين قط • الا ان الاذى يأتي

في العادة من امهات يدفعهن اسرافهن في تناول الكحول الى الامتناع عن تناول الاطعمة بصورة منتظمة مما يؤذي كلا من الام والجنين • فيبدو ، اذن ، بصدد الطعام والكحول على السواء ، ان القاعدة الذهبية تكون في الاعتدال •

استخدام العقاقير :

درج الاطباء الاوربيون لفترة قصيرة مضت على وصف بعض المهدئات للمرأة الحامل • غير ان احد هذه المهدئات الذي طرح في السوق عام ١٩٥٨ اعطى نتائج مدمرة لآلاف الاطفال الذين تناولت امهاتهم عقاقير التاليدوميد خلال المرحلة الجنينية • لقد ولد العديد من اطفال تلك النسوة دون اذرع أو سيقان • واحجم الاطباء ، منذ تلك المأساة ، عن وصف أي عقار للمرأة الحامل • ولا يعطى العقار للمرأة الحامل الا اذا فاقت منافعه مخاره كثيرا •

المرض خلال الحمل :

ربما كان مرض الخناق الالماني ذو الآثار المدمرة على كل من الجنين والام اكثر الأمراض التي تتعرض لها الحامل شيوعا • والخناق الالماني الذي يصيب الراشدين مرض معتدل، لاتزيد مدة الحمى التي يولدها على بضعة ايام ، لكن اثارها اذا ما حلت بالمرأة الحامل في الاشهر الثلاثة الاخيرة من الحمل تكون مدمرة للجنين • وتختلف مخاطر هذا المرض في الجنين طبقا لعدد من العوامل اهمها نوع الجرثومة • ولابد من الاشارة الى ان آثار ذلك المرض المدمرة للجنين لا يتعدى احتمالها الـ ٥٠٪ ان هو اصاب الحامل في الاسبوع الرابع من حملها • إلا ان المخاطر النازلة بالجنين تزداد من جراء معاودة الخناق الالماني للام في فترات الحمل اللاحقة للاسبوع الرابع •

صحيح أن معرفتنا لاثر الامراض التي تتعرض لها الحوامل استقيت بمجملها من دراسة جرثوم الخناق الالماني ، الا ان هناك جراثيم مثل الجرثوم المعروف بالهيباتيتس الذي يؤدي الى التهاب الكبد وغيره • وتشتد الآثار السيئة التي تتركها تلك الامراض في الاطفال بمقدار ابتعاد حدوثها عن تاريخ الاخصاب وخاصة عن الاسبوع الرابع من الحمل •

عدم التوافق الريزوسي (العامل Rh) واثره في التشكل الجنيني

ترتبط وراثة الزمر الدموية ABO و Rh بوجود مركبات بروتينية سكرية مرتبطة بسطح الكريات الدموية تعرف باسم مولدات الارتصاص Antigens وتتعلق نوعية مولدات الارتصاص هذه بنوعية المورثات المسيطرة عليها ، فتعطي المورثة(A) مولدة الارتصاص (A) وتعطي المورثة(B) مولدة الارتصاص (B) •اما المورثة المتنحية (O) فلا تعطي اية مولدة ارتصاص • هذا مع العلم أن المورثة (R) تعطي مولدة الارتصاص (Rh) ويعرف حاملها بموجب الـ Rh، والمورثة المقابلة المتنحية (r) لا تعطي اية مولدة ارتصاص ويعرف حاملها (rr) بسالب الـ Rh • وتبدو اهمية عدم التوافق الريزوسي في التشكل الجنيني عندما يتم التزاوج بين رجل موجب الـRh (+ Rh) من امرأة سالبة الـ Rh (— Rh) • فاذا كان الجنين المتشكل من الزمرة Rh الموجبة (+ Rh) فان الكريات الحمر في دمه الحاملة لمولدة الارتصاص (Rh) قد تتسرب الى دم الام من خلال المشيمة ، وهذا ما قد يحرض جهاز المناعة عند الام على تشكيل الراصات الخاصة بهذه المولدة والتي اذا اتيح لها التسرب الى دم الجنين فانها تعمل على مهاجمة كرياته الحمراء وحلها مما يؤدي الى تشوهات خطيرة تنتهي غالبا بموت الجنين • ولكن تلوث دم الام السالبة الـ Rh بدم الجنين الموجب الـ Rh لايحدث غالبا الا عند الولادة وفي المخاض• فاذا ما حصل حمل آخر موجب الـRh ،فان انحلال دمه ثم موته يصبح أمرا أكثر احتمالا من الحالة الاولى : ولهذا كثيرا ما يلجأ الاطباء الى تبديل دم الطفل عند الولادة المبكرة لانقاذه من خطر الراصات العاملة في دمه والقادمة اليه من دم الام•

غير أن عام ١٩٦٠ اعطى صورة مشرقة عن زواج الرجل الموجب من المرأة السالبة ، وذلك بان تعطى الام السالبة الـRh وخلال الايام الثلاثة من ولادة الطفل الموجب الـ Rh جرعة مكثفة من مادة الغاماغلوبولين المضادة لمولدة الارتصاص Rh والتي تعمل على اتلاف الكريات الحمر الموجبة الـ Rh القادمة من دم الجنين وحلها وبالتالي على تثبيط جهاز المناعة لدى الام مما يبقي الام السالبة الـ Rh خالية من الراصات بحيث اذا ما تحقق لها حمل ثان كان هذا الحمل معافى من ظاهرة الانحلال الدموية السابقة •

الـولادة :

يغدو الطفل جاهزا للولادة بين الاسبوع الخامس والثلاثين والاسبوع الثالث والاربعين بعد توقف حيض الام الدال على الحمل ومتوسط الزمن اللازم لاكتمال نمو الجنين هو (٤٠) اربعون اسبوعا • وسنقدم ، فيمايلي ، وصفا لظاهرة الولادة مع الاشارة الى بعض الصعوبات التي تعترضها والتكيفات التي على الوليـد ان يحققها ، هذا بالاضافة الى عرض بعض وجهـات النظر المتعلقـة باجراءات غرفة التوليـد •

ظـاهرة الـولادة :

تنجم عملية الولادة عن عدد من العوامل المختلفة التي تشمل اشارات الهرمون التي يطلقها الجنين واشـارات الضغط التي تطلقهـا الاغشية المغلفة للجنين وآلية الاثارة التي يطلقها الجنين المكتمل النمو • وتولد تلك العوامل تقلصات رحمية قد لا تلاحظ دوما وتبدأ بالظهور قبيل اسبوعـين من الـولادة • الا ان التقلصات المذكورة تقوى ويزداد تكرارها وتغدو اوضح باقتراب موعد الولادة وتشبه بعض النساء تلك التقلصات بانقباضات الحيض • وفي الواقع فان ما يسمى بآلام الوضع ليس سوى تقلصات تحدث كل دقيقة ويتراوح الزمن الفاصل بين بداية آلام الوضع والولادة بين ٧ ــ ١٠ ساعات ويزداد تواتره في المراحل الاخيرة فيدفع الطفل لوضع جديد بتأثير تلك الانقباضات بحيث يكون رأسه للخارج ويبدأ الحوض ، آنذاك بالاتساع بتأثير الضغوط الآلية ويستمر في اتساعه بتأثير ضغط رأس الطفل• ولحسن الحظ يكون رأس الطفل طريا عند الولادة ، الامر الذي يساعده عـلى تكييف شكله والمرور إلا ان الرأس يغدو نتيجة لاستخدامه كمقدم السفينة مضحكا لايام بعد الولادة • وغالبا ما يحدث ان يتقطع الغلاف المشيمي ويخرج السـائل الرحمي بعد بدء آلام الوضع ويعمل السائل الرحمي كزالق يساعد الطفـل على الخروج ويسهل عملية الولادة •

مصاعب الـولادة :

لا تحدث ولادة جميع الاطفال بسهولة اذ غالبا مالا يتصوب رأس الطفـل

باتجاه الخارج بل يكون الطفل في وضع مقلوب يجعله اكبر واعصى على الخروج. وتصعب الولادة أو تشتد مخاطرها اذا لم يجر تدوير الطفل لتصحيح وضعه . إلا ان الاساليب الجراحية المعاصرة قد قللت من المخاطر المذكورة . وتكمن الصعوبة الثانية في الولادة في صغر حوض الام أو في اهتال الحبل السري للوليد . وعلى المولد في تلك الحالة ان يخرج الطفل بعملية جراحية تسمى القيصرية .

ولقد ازالت المضادات الحيوية الجديدة واساليب نقل الدم مخاطر تلك العملية في أثناء الـولادة .

والخطر الاكبر على حياة الطفل الوليد ينجم عن نقص الاوكسجين الضروري له ، هذا النقص الذي يؤدي الى موت خلايا الدماغ . ومن المؤكـد ، الآن ، ان الجروح الدائمة الناجمة عن جروح بسيطة في الـدماغ ترتبط بنقص الاوكسجين الضروري للطفل عند الولادة . وهناك اسباب عـديدة لهـذا النقص . فالضغط الذي قد يحل بالحبل السري في اثناء الولادة يقلل حركة الدم وما تحمل مـن اوكسجين . ويحدث الامر نفسه ان فصلت المشيمة عن جدار الرحم قبل الاوان . ولاشك ان المقاقير المستخدمة لتخفيف آلام الام يمكن ان تخدر الوليد وتؤخر تنفسه . ولا بد من الاشارة أخيرا الى ان مصاعب الولادة واخطارها قلت بشـكل ملحوظ منذ عام ١٩٢٠ وقد كان معدل وفيات الولادة في الولايات المتحدة لخمسين سنة خلت ٦٧ر٠٪ فتضاءل الى ٠٤ر٠٪ في عام ١٩٧٠ ولا شك ان تحسن الاساليب الطبية وازدياد المعرفة بظاهرة الحمل والعناية الطبية بالمرحلة الجنينية أدت الى اقلال مخاطر الحمل والولادة معا .

العنايـة بالوليد الجديـد

ينصح لتأمين سلامة الوليد باتباع عدد من الاجراءات بعد الولادة مباشـرة فينظف أولا فم الوليد وأنفه من المادة المخاطية ثم يقلب رأسا على عقب للتخلص من أي سائل بداخله . والمولود الجديد يبدأ بالتنفس بعد الولادة مباشرة استجابة لدخول الهواء الى رئتيه . الا انه لابد من مساعدة الطفل على التنفس في بعض الاحيان وذلك بصب الماء البارد عليه أو التربيت علـى ظهره . ويستطيع الوليد

الحياة عددا من الدقائق بعد الولادة دون تنفس . اما اذا طالت تلك الفترة قليلا فان الحرمان من الاوكسجين يولد نتائج خطيرة .

وما ان يتنفس الطفل ويطلق صرخة الحياة حتى يقطع حبل السرة ويربط ثم يغسل الوليد بعدئذ ويلف . ولا يحتاج الوليد الجديد للكثير من الطعام في الايام القليلة الاولى ، بل قد يكفي تبليعه الافراز المائي الذي يطلقه ثدي الام قبل اطلاقه الحليب . ويسمى ذلك السائل (بالكولستروم) ، وهو يحوي الكثير من المضادات الجسمية التي تمد الوليد بالمناعة المبدئية ضد الالتهابات . ويساعد مص الطفل لثدي الام في انتاج هرمون الاوكسيتوسين (Oxytocine) الذي يزيد من سرعة تخثر الدم ويخفف من احتمالات النزيف ويساعد الرحم في الرجوع الى حجمه الطبيعي . تتضارب الاراء حول ما اذا كان من الضروري الاستمرار في ارضاع الطفل بعد بضعة ايام من ولادته . ويعتقد بعض الاطباء ان على الام ان تفعل ما تشعر انه يريحها في هذا الصدد . فالغذاء المصنع يماثل كثيرا حليب الام . والمهم هو الرباط العاطفي بين الام وطفلها . فقد يكون من الافضل عدم السماح للامهات اللواتي يعانين الكآبة بعد الولادة بارضاع اطفالهن . الا ان بعض الامهات يشعرن بالسعادة والاعتزاز باطفالهن ، وهذا ما يدفع الى تشجيعهن على ارضاعهم.

ومن جهة ثانية ، تضاربت الاراء حول اجراءات التوليد . فهناك كما اشرنا من قبل، الكثير من الاراء القبلية الشعبية حول الحمل والولادة .وقد اعتقد سابقا ان من الضروري للام ان ترقد في فراشها عدة اسابيع بعد الولادة وذلك بسبب خسارة الام للكثير من دمها . الا ان الاجراءات الطبية المعاصرة اكدت ضآلة خسارة الدم واوجدت سبلا لتعويضها فورا لذلك يمكن تشجيع الامهات على النهوض من فراشهن بعد ساعات من الولادة . وعلى ترك المشفى خلال بضعة ايام . وتتضارب الآراء ايضاحول اعطاء الام العقاقير لتخفيف آلام الوضع، الا ان مأساة التاليدوميد جعلت الاهل والاطباء يميلون الى الولادة الطبيعية ، فاقيمت الدورات التعليمية لتدريب الامهات على الولادة ، وجرت العادة ان يحضر الآباء تلك الدورات وان يشجعوا على حضور الولادة ، وذلك لاشعار الوالدين بان الحمل والولادة فعلهما المشترك وأخيرا ربما كان ما اطلقه الفرنسي (ليبوييه) بصدد غرفة الولادة اكثر

اجراءات الولادة اثارة للجدل ، فقد اكـد ذلك الطبيب ان غرفة التوليد الصاخبة والباردة والمضيئة تتعارض جذريا مع الرحم الدافيء الهادىء المظلم ، واضاف ان الانتقال الى تلك الغرفة يمثل صدمة سيئة للوليد • ويدعو (ليبوييه) تبعا لذلك الى غرفة توليد معتمة الاضاءة هادئة ودافئة ، ويؤكد ضرورة غسل الوليد بمـاء دافيء لتخفيف اثر صدمة الولادة •

الا ان الكثير من الاطباء يخالفون ليبوييه الرأي ويمتنعون عن ممارسة الطب في الظلام ، وربما كان في كلا الرأيين بعض الحقيقة ، الامر الذي يدفـع اكثر الاطباء المعاصرين الى الاخذ بحل وسط بخصوص غرفة التوليد •

★ ★ ★

الفصل الثالث

النمو العضوي والعقلي في مرحلة الرضاعة

(من الولادة حتى السنة الثانية)

يمكن عدّ النمو البشري سلسلة متلاحقة الحلقات من مراحل نمائية ترتبط بالعمر وتتميز الواحدة منها بعدد من الخصائص العضوية والعقلية والطباعية والاجتماعية المترابطة . ويشكل النمو العضوي حجر الاساس لكل أنواع النمو . اذ تحكم المبادىء التي يخضع لها ضروب النمو الاخرى .

مبادىء النمو العضوي :

تمتد مرحلة الرضاعة بين الولادة ونهاية السنة تقريبا ، وتتميز بكونها فترة نمو مرن يشمل جوانب الفرد كلها تساعد سرعة نمو الرضيع على ايضاح المبادىء التي تتحكم بالنمو في مختلف المراحل وتتمثل المبادىء المشار اليها في أربعة هي :

١ ــ معدل النمو ٢ ــ وجهة النمو ٣ ــ التميز والتكامل ٤ ــ التلاحق .

معدل النمو :

يتسم النمو العضوي لدى الرضيع بالانتظام الذاتي ، فيزداد وزن أغلب الاولاد وطولهم باضطراد عادي متناسق ، ولا يخرج النمو عن معدله المألوف الا لدى فئة من الأولاد ، وفي حدود يمكن توقعها في اطار الشذوذ عن القاعدة . ولا يزيد أثر الشروط الشاذة على الاعاقة المؤقتة لمعدل النمو ، اذ سرعان ما يعود النمو الى معدلاته الطبيعية بزوال الشروط الشاذة المتمثلة بالمرض أو بالحرمان

الغذائي . وتتجلى أصالة مبدأ الانتظام الذاتي في مبكري الولادة من الاطفال الذين لا يتخطى متوسط وزنهم عند الولادة ٢٫٧٥٠ كغ ، اذ سرعان مايتساوى وزن هؤلاء الاطفال مع وزن نظرائهم من عاديي الولادة خلال السنة الاولى من الحياة . أما مبكرو الولادة الذين يقل وزنهم عن ٢٫٢٥ كغ فيعانون من نقص يشمل الوزن والطول والذكاء . فظاهرة الانتظام الذاتي تعمل ،اذا ، على تلافي ضروب الاضطراب الثانوية ، لكنها تعجز عن مجابهة الاضطرابات النمائية الشديدة . ويخضع النمو الحركي هو الآخر لمعدل نمو خاص بالنوع البشري . فعلى الرغم من أن نمو الفرد يسير وفق وتيراته الفردية المميزة له في الجلوس ، والمشي ، وتناسق الاصابع،بحيث يسبق المعيار المميز لسنه أو يقصر عنه ، الا أن نمو الفرد سرعان ما يعود يتماشى والمعيار العام . ولا يضطرب المعيار السني الا في الحالات الخطيرة لاضطراب الشروط المحيطية . اذ لا يؤثر نقص الخبرة والتضييق المتشدد للفعالية في المعيار النمائي فيتعلم أطفال القبائل الهندية الامريكية الذين يشدون طوال يومهم بخشبة المهد ، المشي والجلوس والزحف كغيرهم من الاطفال العاديين . ولا يختلف أمر الاثارة المفرطة والتدريب الخاص عن أثر الاعاقة ونقص التدريب ، اذ يعجز هو الآخر عن التأثير الدائم بمعدلات النمو الفردية . فقد يغدو الاطفال ، الذين يعطون تدريبا خاصا على التسلق ، مهرة في تلك الفعالية ، لكنهم سرعان ما يتوازون مع أطفال لم يعطوا أي تدريب خاص . ويبدو أن الشروط المحيطية الخطيرة جدا ، هي وحدها التي تستطيع ايقاف معدل النضج الموروث لدى الطفل أو تصعيده .

وجهة النمو :

يتخذ النمو وجهات معينة تميز نوعا حيوانيا عن آخر. فالمألوف أن يمتد النمو من الرأس منحدرا للمركز فالاطراف . وينمو الدماغ بصورة أسرع من أي عضو آخر . هذا في الحيوانات ، وكذلك الامر في الانسان وصغار الاطفال . ان لكل واحد من مجالات النمو فيما يبدو وجهة خاصة ، فيتعلم الصغار اقامة التنسيق لحركة أذرعهم وسيقانهم الاقرب الى الجذع قبل تعلمهم اقامة التنسيق الحركي بين أصابع اليدين أو الرجلين . ويستطيع الاطفال النهوض وادارة الرأس قبل أن يستطيعوا الالتفات كليا ، ويحركون أذرعهم وسيقانهم قبل أن يتمكنوا من مقابلة سبابتهم بابهامهم .

التميز والتكامل :

يتقدم النمو الحركي وفق آليتين مستقلتين متضافرتين هما التميز والتكامل ويتمثل التميز بانقسام الحركة العامة وتوزعها في حركات وظيفية مستقلة • ويقوم التكامل في استعانة منظومات حركية مختلفة بعضها بالآخر لاداء فعل أكبر وأشمل من كل فعل صغير على حده • وعادة مايحرك الاطفال الصغار أجسامهم كلها استجابة لمثير ضوئي أو صوتي الا أن حركة الاستجابة لذات المثير تقتصر عندما يكبر هؤلاء على تحريك الرأس • يشير تخصص الحركة هذا الى التميز (بايلي ، ١٩٦٩) • ويتضح التكامل الحركي جليا في تطور سلوك الوصول الى الاشياء ، اذ يقذف الصغار أنفسهم على الشيء الذي ينوون امساكه ، لكنهم حوالي الشهر السابع أو الثامن من العمر يتعلمون أن يحركوا أجسامهم صوب الشيء ليمسكوا به بأصابعهم • وعلى العموم يظهر التميز والتكامل في مستويات النمو كلها ، وفي مجال الظواهر الاجتماعية والادراكية والعقلية وغيرها •

تلاحق النمو :

ليست أنواع النمو العضوي لدى الوليد خلال السنتين الاوليين من الحياة عشوائية قط ، بل انها تخضع لتلاحق عام لدى الافراد البشريين كلهم • فللقابليات الحركية اللازمة لتعلم المشي تلاحق لدى أطفال غابات أفريقيا مشابه للتلاحق في النمو الحركي لدى أبناء دمشق ، وعلى الاطفال أن يتعلموا ، أولا أن يجلسوا دون دعم ، ثم أن يزحفوا وهم يمسكون شيئا ما ، ثم أن يرفعوا أنفسهم بدعم ، ثم أن يمشوا مدعومين ، ثم أن يقفوا بأنفسهم ، وأخيرا أن يمشوا بأنفسهم • وطبيعي أن يبلغ كل طفل المرحلة النهائية من تلك الفعالية بعمر مختلف عن الآخر • وعلى الاهل ألا يقلقوا من انحرافات ضئيلة عن المعيار السني للنمو العضوي خلال السنتين الاوليين من الحياة •

الرضاعة (السنة الاولى) :

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

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

يمتلك الوليد الجديد عـددا من الافعـال الارتكاسية المتميزة السلسة • كارتكاس (مورو) ، الذي ينشط بتعريض الطفل لضجيج مفاجىء أو لسحب الدعم عنه ، أو عن رأسه بصورة مفاجئة ، فعندما يحس الطفل فقدان دعمه ، تمتد ذراعاه، وتنقبض يداه في حركة تدل على أنه يحاول الامساك بشيء لاستعادة الدعم • هناك أيضا ارتكاس القبض ، ويحدث عندما يكور الطفل قبضته حول شيء خاصة عندما يمسك بابهام الراشد مسلما نفسه لوضع الجلوس •

يتسارع النمو العضلي خلال الاشـهر الاولى مـن الحياة كثيرا • ويطول استيقاظ رضع الشهر الثـاني ، وتشتد فعاليتهم ، ولا تبقى أذرعهـم وسيقانهم

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

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

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

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

يستطيع أبناء الشهر العاشـر أن يزحفوا أو يحبوا ويجلسوا أو ينتصبوا . ويستطيع أغلب أطفال هـذه السن أن يشربوا من الكأس ، وأن يتلعوا الطعـام الصلب ، وان غالبيتهم ترغب في أن تأكل بنفسها .

وفي نهاية السنة الاولى يكون الوليد قـد حقق شوطا كبيرا من التقدم نحو الحركة الاستقلالية فهو يتحرك بارادتـه ، ويقبض الاشياء ، ويمسكهـا ويعضها ويتلعها ويطلق أنواعا مختلفة من الاصوات تقارب أصوات لغة المجتمع . ولا بد من الاشارة الى أن النمو الحسي يتوقف على النمو الحركي ، ويماشيه ، وسنشير الى النمو الحسي لاحقا .

الرضاعـة (السنة الثانيـة) :

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

تكون قدما الطفل عند بداية محاولـة المشي متباعدتين ، وتكـون حركتهما شاذة أو خرقاء ولكن حركة الطفل تتحسن بازدياد التدرب عـلى المشي فتتقارب القدمان ويستقيم المشي ، بحيث أن الطفل يضع كعب القـدم الاولى أمام الاخرى مباشرة . ويحتاج أبناء الثانية الى مراقبة قدميهم بأعينهم ، كي يتمكنوا من تجنب العوائق ، غير أن هذه الحاجة تختفي في نهاية السنة الثالثة .

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

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

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

النمو العقلي :

يمكن معاينة النمو العقلي للرضيع من وجهتي نظر على الاقل هما :

١ ــ انروز العقلي الكمي ، الذي يحدد كمية ما يمتلكه الرضيع من القدرة العقلية بالنسبة لاقرانه الرضع .

٢ ــ نوعية النمو العقلي النفسي الذي يحدد نوع القدرات والمفاهيم التي يبديها الطفل ، وكيف تنمو تلك القدرات والمفاهيم خلال السنتين الاوليين من الحياة.

الجوانب الكمية للنمو العقلي :

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

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

يمكن تنقيط أغلب الروائز العقلية لحساب العمر العقلي بعد الاشهر التي يحصل عليها المفحوص في اجاباته على بنود الرائز ، فالطفل الذي ينجز بصواب عددا من البنود مماثلا للعدد الذي ينجزه أبناء السنة الاولى يمتلك عمرا عقليا من سنة واحدة ، بصرف النظر عن عمره الزمني . ويعطي تقسيم العمر العقلي للطفل على عمره الزمني وضربه بمائة معامل ذكاء ذاك الطفل . فمعامل الذكاء مؤشر للذكاء النسبي للفرد ضمن مجموعة من أقرانه .

ومن الواضح ، اذا ، أن طفلا بعمر عقلي يتخطى عمره الزمني انما هو أذكى من المتوسط وأن معامل ذكائه يتخطى المائة بالتأكيد ، في حين أن طفلا ينخفض عمره العقلي عن عمره الزمني ينخفض معامل ذكائه عن المائة مشيرا الى عجزه عن أن يكون متوسط الذكاء .

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

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

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

نوعيـة النمـو العقـلي :

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

الادراك :

يتمثل الادراك بالفعالية التي تتعرف بها على العالم الخارجي عـن طريـق حواسنا • ويتطلب نمو القدرة الادراكية تزايدا تدريجيا متصاعـدا في حساسية أعضاء الحس لدى الطفل للمعلومات التي يقدمها الوسط الى جانب القدرة المتزايدة لتسجيل تلك المعلومات • ربمـا حقق الادراك ، من بين سائر الظواهر العقلية الاخرى ، أشد ضروب التقدم خلال السنتين الاوليين من سني الحياة •

البصـر :

درس بصر الرضع أكثر وأعمق من دراسة سـائر الحواس ، الامر الـذي يشبحذ معرفتنا عن نمو القدرة الادراكية • لا يكتمل نمو العين عند الولادة وتستمر التغيرات الخلوية في الشبكية حتى الشهر الرابع ، وهذا ما يؤثر في الحدة البصرية للرضيع • ثم ان الرضيع يميل الى بعد النظر وذلـك لقصر المسافـة بين العدسية والشبكية عما ستكون عليه لاحقا • وهناك جوانب أخرى مـن الجهاز البصري يكتمل نموها مع الزمن وذلك مثل تغلف العصب البصري بالغمد الشحمي مما يؤثر في القـدرة البصرية للطفل •

تنمو الحدة البصرية التي تشمل القدرة على التمييز بين خطوط مختلفة العرض خلال السنة الاولى • وقد وضع فانتس باستخدامه اجراء تفضيليا يقيس الوقت الذي يصرفه الرضيع للالتفات الى مثيرات مختلفة الشـدة ، أداة لقياس القـدرة البصرية على التمييز • ووجد الباحث ان بامكـان أبناء الاسبوعين أن يميزوا بين شرائط يبلغ عرضها ١ سم تقريبا من مسافة ١٥ سم كما أن بامكانهم تمييز شريط

بعرض ٤٠ سم تستمر عندما يبلغون الشهر السادس • وقد ظهر تقدم مماثل لتطور التمييز البصري في التتبع البصري • ففي حين يستطيع الوليد الجديد النظر باتجاه جسم متحرك بكلتا عينيه ، فانه لا يستطيع تتبع ذات الشيء المتحرك الا في الشهر الثالث أو الرابع •

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

أجري عدد من الدراسات لفحص انتباه الاطفال للوجوه ولتحديد السن التي يبدؤون فيها ذلك الانتباه • يبدو أن الرضع يبدؤون التطلع الى الوجوه وخاصة منطقة العين ، في حوالي الاسبوع الثالث أو الرابع • ويفضل أبناء الشهر الرابع الوجوه التي تمتلك ملامح عادية على نظيرتها تلك التي يبدو فيها التعقيد أو التشويه •

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

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

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

ولما كانت المربعات على الارض أكثر بعدا من نظيرتها التي تشكل غطاء الطاولة، فانها تزود الطفل بالدلائل التي تظهر العمق ، هذا اذا ما استطاع الطفل استخدامها، وقد تبين أن الرضع الذين وصلوا الى عمر يستطيعون فيه الزحف (٤ــ٦ أشهر) والذين وضعوا على طرف الطاولة المغطى بالرقعة الشطرنجية ، تجنبوا الزحف عبر الجانب العميق من الصفيحة الزجاجية • ويستنتج من ذلك أن لاغلب الاطفال القدرة على ادراك العمق في هذا العمر •

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

السمع :

يعمل الجهاز السمعي للوليد منذ البدء لكن بصورة محدودة • اذ أن السائل الرحمي يبقى لوقت ما في القناة السمعية ويعيق جزئيا ذبذبة عظام الاذن الوسطى •

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

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

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

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

الحواس الاخرى :

ان معرفتنا عن الذوق والشم واللمس أقل كثيرا من معرفتنا عن البصر والسمع . فلتلك الحواس وظائف بدائية تتحدر كاملة النمو مع الوليد وتبدي القليل من النضج بتدرج الاخير في النمو . وبالرغم من بساطة تلك الحواس . فانها كما يؤكد جبسون تمثل أجهزة حسية بقدر ما تتفاعل مع الظواهر الحسية

الاخرى ومع الافعال الحركية • وسرعان ما يرتبط الشم والذوق بالاحساس البصري وبفعل القبول أو الرفض •

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

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

اللغـــة :

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

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

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

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

هل أكل الولد التفاحة ؟	(استفهامية)
أكل الولد التفاحة .	(اعلانية)
يا ولد ، كل التفاحة .	(أمرية)
الولد أكل التفاحة ! .	(تعجبية)

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

جلس الولد الى الطاولة .	(اعلانية)
زكض الكلب الى المنزل .	(اعلانية)
كانت البنت مريضة .	(اعلانية)
كان المنزل باردا .	(اعلانية)

لم يكن مهما أن يكتفي الطفل بتعلم المفردات ، بل انه لمن المهم للناشيء تعلم قواعد أنها تعكس انماطا جملية متباينة ، لكنه اشار الى امتلاكها بنية عميقة عامة اذ أنها تمثل تباين المعلومات الاساسية نفسها أما المجموعة الثانية من الجمل فلها بنية سطحية عامة وبنى عميقة متباينة ، فالصرف واحد غير أن المعنى مختلف .

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

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

برزت أعمال تشومسكي وهاريس في المرحلة الثانية من دراسة لغة الطفل ، وتميزت تلك المرحلة بجهود الدارسين لوصف الصرف التعميمي حيث يستخدم الطفل كلمات محددة من الكلمات المتباينة وذلك مثل قوله : ماما فوق • ماما تأكل • وقد وجد تشومسكي أن الصرف التعميمي لا يصف معاني الاطفال بدقة وانه يعتبر غير كفيل • اذ يستطيع الطفل استخدام مفردة واحدة مع عدد من المفردات المختلفة للدلالة على معان وعلاقات متباينة • فعبارة ماما فوق تعكس علاقة فاعل بمفعول . وعلى العبارة حقيبة ماما ، فانها تعكس علاقة مالك بمملوك •

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

مراحل التصويت :

ينخرط الناشىء بدءا من ولادته وحتى نهاية الشهر الاول فيما يسمى بالصراخ غير المتميز • فيعجز الراشد عن تمييز صراخ الجوع من صراخ الالم أو الخوف ، الا أن الرضع يتحسنون لصراخهم جيدا فقد ذلت احدى الدراسات التي عرض فيها

الرضع نسماع تسجيل صراخهم وصراخ أقرانهم أن الرضيع أميل للاستجابة لصراخة هو والبكاء لـه من استجابته لصراخ أقرانه .

يظهر الصراخ التمييزي لدى الطفل خلال الشهر الثاني حيث يعني صراخـه للراشد أشياء متباينة ، مثل الجوع والخوف والضيق ، ويعمل التعزيز الاجتماعي ومساعدة الراشد التصويتية عـلى تسهيل تميز الصراخ الطفلي بالكم والكيف . وتهيد استجابة الاهل الفورية التفريقية لصراخ الرضيع على الاقلال منه ، وعلى تقوية مهارة الطفل في الاتصال بالراشد وذلك بين الاشهر ٨ ــ ١٢ تقريبا .

تسمى المرحلة الثانية من التصويت بالمناغاة وتظهر عند نهاية الشـهر الثاني وتستمر حتى نهاية الشهر التاسع . يتعلم الطفل في مناغاته المقاطع الصوتية التي تشكل الاساس المتين للمهارة اللغوية . وترتبط المناغاة بالنضج العضوي وتؤكد بذلـك صفة عموميتها لكل المجتمعات البشريـة ويعمل الاحتكاك الوثيق للطفل بالراشد على مساعدة الاول على التخلص من الاصوات الزائدة ، وعلى اجادة نطق المقاطع المكونة للغة . فالمناغاة سبيل الطفل الاساسي لتعلم لغة الوالدين .

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

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

نفسها • ويستطيع الرضيع في نهاية السنة الاولى تمييز الاصوات الاساسية في لغة الوالـدين ومحاكاتهـا •

الكـلام المبكـر :

ليس سهلا دوما معرفة متى يطلق الطفل كلمته الاولى ذات المعنى • لانـه عندما يطلق الطفل أولى كلماته ، يكون الاهل متلهفين لسماع الكلمات التي لايعدها اللغويون ذات معنى • وبصورة متوسطة يبدأ الاطفـال بالكلام في حوالي الشهر الخامس عشر • الا أن هناك فروقا كبيرة بينهم ، فبعضهم يطلقون كلماتهم الاولى في الشهر الثامن وبعضهم يتأخرون حتى الشهر الرابع والعشرين ويرى بعض العلماء أن العمر الذي يبدأ فيه الطفل بالكلام دليل على نموه العقلي المقبل • وتدل أبحاث ميـد (C. D. Mead) على أن الكلمة الاولى تبدأ في الظهور عند الطفل الموهوب في الشهر الحادي عشر وعند المتوسط في الشهر السادس عشر • وعنـد ضعيف العقل في الشهر التاسع والثلاثين تقريبا • ولكن على الرغم من قيام علاقة ايجابية بين بداية الكلام والنمو العقلي فان الترابط أبعد ما يكون عـن الكمال • ومـن المعلوم أن الكثير من الاطفال الاذكياء قد يتأخرون في كلامهـم (عاقل ، ١٩٧٢ ، ص ١٠٢ ، ١٠٣) • وتدل أبحاث سميث (M. E. Smith) على أن المحصول اللفظي فيما بين السنة الاولى والثانية يبدأ بطيئا ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع في جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه الاخرى كما يتضح الامر من جـدول نمو المحصول اللغوي التالـي :

العمر بالسنة	عـدد الكلمات
١	٣
٢	٣٧٢
٣	٨٩٦
٤	١٥٤٠
٥	٢٠٧٣
٦	٢٥٦٢

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

وتؤكد نتائج سميث ما تشير اليه بعض الروائز الى ارتفاع مختزن ابن السنة الثانية من المفردات الى (٢٥٠) كلمة ، وابن السادسة الى (٢٥٠٠) كلمة .

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

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

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

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

كتاب ماما

أني أرى ماما

كتاب ولد

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

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

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

حلـــوى

سامر حلـوى

ماما أعطي حلوى

ماما أعطي سامر حلوى .

يسهم عدد من الحوادث في نمو اللغـة المبكرة . فهناك أولا النضج ونمـو جهاز التدقيق الذي يمكن الاولاد مـن صوغ الاصوات بشكل جيد . وهناك أيضا نمو ادراك الطفل والذي بوساطته يتمكن الاخير من بناء مفاهيم حول نفسه وحول العالم . وثمة ثالثا اكتشاف التمثيل وواقعة أن الكلمات ترمز الى مظاهر من تجارب الطفل ومفاهيمه . وهناك أخيرا الصوغ المتقدم لمفاهيم اللغة والجهد الدائم لربط المفاهيم اللغوية بتلك المشتقة من العالم والذات . يمكن في هذا الاطـار التأكيد على ان الطفل يبدأ فهم اللغة في الوقت نفسه الـذي يكتشف فيه ذاته والعالم وانه يحاول ربط اللغة والفكر في الوقت نفسه الذي يحاول فيه التمعن في كل منهما عـلى انفراد .

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

الظواهـر الادراكيـة :

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

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

التوجيه والاهتمام والانتباه والاعتياد :

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

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

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

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

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

سيئو التغذية لان يكونوا صعاب الاثارة ، أي أنهم يتطلبون ، لكي يتوجهوا ، وينتبهوا ويعتادوا ، مثيرات أكثر وأشد مما يتطلبه الاطفال جيدو التغذية .

التعلم :

يعرّف التعلم بمعنى عام ، بأنه تعديل السلوك أو تغييره نتيجة للخبرة والمران وليس نتيجة للنضج أو للنمو . وليس التعلم بمستقل كليا عن النضج والنمو لان ظاهرتي التعلم والنضج تقودان دوما الى تغير في السلوك أو تعديل له في مستويات العمر كلها ، الا أن التعلم يحدث خلال زمن قصير نسبيا ، خلافا للنضج الذي تطول فترة عطائه . ومن الواضح أن نوع التعلم الذي يستطيع الطفل تحقيقه يتوقف على النمو والنضج . لكن التعلم في أي من أحواله يكون الحصيلة الكلية للخبرة والمران .

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

وتؤكد أبحاث الكثير من علماء السوفييت (ليونتيف وايلكونين ودافيدوف وغيرهم) ضرورة اعادة النظر في المراحل النمائية والمعايير العمرية الشائعة . وقد أظهرت تلك الابحاث ـ خلافا لما هو شائع في علم النفس الغربي ـ أن الاطفال قادرون على اكتساب مفاهيم مجردة في مرحلة مبكرة من العمر . كما كشفت عن تزايد امكانات النمو العقلي العام واكتساب المعارف والمهارات المختلفة .

ربما كان الاشراط التقليدي أبسط صيغ التعلم المعروفة . ويقوم الاشراط بالمثير الطبيعي والاستجابة الطبيعية ، والمثير الاشراطي والاستجابة الاشراطية .

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

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

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

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

على الباحث الذي يرغب في توجيه التعلم الاجرائي أن يستخدم اشراطا اجرائيا أو ما يسمى بتعديل السلوك . من أجل ذلك يختار المجرب سلوكا يأتيه الطفل تلقائيا ويصمم على تعديله أو تشكيله بالتعزيز الانتقائي . ان باستطاعة الباحث دفع الطفل لان يغير معدل مصه للثدي بتعزيز المص بالحليب أو بأي غذاء آخر ، ويمكن استخدام الاشراط الاجرائي لازالة السلوك أو لاضعافه وذلك بوقف التعزيز عن السلوك أو بمايسمى بظاهرة الكف . فمثلا يمكن للراشد أن يطلق ابتسامته أمام الرضيع عندما يصرخ أو يناغي فيتعلم الطفل أن يناغي كلما أحس بابتسامة الراشد . ويمكن ، بظاهرة الكف ، ان يمتنع الراشد ولعدد من المرات عن الابتسام لصراخ الرضيع أو لمناغاته فيتوقف السلوك أو يكف .

حل المشكلات :

يعد حل المشكلات احدى صيغ التعلم التي يحاول الفرد فيها التغلب على بعض المصاعب لبلوغ هدف مرغوب . يستخدم الفرد في العادة عددا من الاساليب لحل مشكلته ، من تلك الاساليب المحاولة والخطأ الذي يتضح جليا بمحاولتنا اصلاح جهاز ما لا نفهمه . فيمثل عبثنا العنيد بساعة أو مذياع محاولة لاصلاح الساعة والمذياع . ويحدث أن تحل المشكلة بضرب من التبصر المفاجيء أو بما يسمى بخبرة « آها » فان لم نجد مفك المسامير اللولبية تراانا نقرر فجأة أن بامكان قطعة نقدية أن تحل مكانه . ويمكن لحل المشكلات ، آخر الامر ، أن يكون منهجيا يتمثل بصوغ مستمر للفرضيات وباختبار تلك الفرضيات . وهذا يؤكد وجهة النظر القائلة بأن حل المشكلات هو الصيغة الارقى والاعقد للتعلم وبخاصة اذا قورنت هذه الصيغة بالتعلم الاشراطي .

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

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

١ ــ كان يتوقع للحليب أن يأتي من الجهة الاولى نفسها •

٢ ــ كان يتوقع للحليب أن يأتي من الجانب الذي تدفق منه الحليب أكثر من نظيره خلال المحاولتين •

٣ ــ كان يتوقع للحليب أن يأتي من كلا الجانبين بانتتابع الطبيعي والعكسي•

٤ ــ قام الحل بالالتفات دوما لجانب واحد وبتصحيح الاجابة ان لم يأت الحليب فورا من ذلك الجانب (بابوسك ، ١٩٦٧) •

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

المنطـــق :

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

أخرى ويوفر معلومات هامة حول نمو التفكير المنطقي على العموم . يعتمد فهمنا لنمو منطق الطفل على العمل الضخم الذي قام به بياجه . فقد غدت دراسات هذا العالم على أطفاله الثلاثة خلال السنتين الاوليين من الحياة من الاعمال التقليدية في علم النفس النمائي بالاضافة لكونها من الدوافع الاساسية لصرح ضخم من الابحاث في هذا المجال بدءا من عام ١٩٦٠ . ينطلق بياجه من مسلمة تؤكد أن الذكاء البشري وخاصة التفكير المنطقي منه ، ينشأ من تجربة الطفل الاولى في التناسق الحسي الحركي ، ويصف بياجه كلا من قدرة الطفل وقصوره آراء العالم .

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

يعمل الطفل خلال المرحلة الاولى التي تمتد من الولادة إلى الشهر الثاني على تعديل بعض الافعال الارتكاسية . فللوليد كما ذكر من قبل ، عدد من الارتكاسات التي تجرها المثيرات اللازمة . وما يدلل على واقعة تعديل الافعال الارتكاسية هو أن الطفل يغير فمه ليتوافق مع شكل حلمة الثدي وحجمها . وهذا ما يطلق عليه بياجه اسم المطابقة . ويميز الاطفال بتقدم العمر والممارسة بين مختلف الاشياء التي تمص فيمصون بعنف حلمة تعطي الحليب ويرفضون ابهام الراشد . يشير بياجه الى فعل التقبل أو الرفض لدى الطفل للمثيرات المحيطية وتبعا لحاجاته الخاصة بالتمثل . ويشكل التمثل والمطابقة الانماط الاساسية التي وفقها يتفاعل الطفل مع واقعه متكيفا لضروراته في مختلف مستويات النمو . يتعلم الطفل في المرحلة الحسية الحركية أيضا ايجاد استخدامات جديدة لمنعكساته ، ويبدأ حوالي الشهر الثاني أو الرابع بجمع أفعاله الانعكاسية المعدلة بطرق مختلفة يسميها بياجه بالتخطيطات أو التركيبات . يشير بياجه الى ابكر تلك التخطيطات بالفعل الدائري . فعندما يحدث أن تتلاحق بعض التخطيطات بمجرد المصادفة ، وأن يحب الطفل

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

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

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

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

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

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

يسهّل تنسيقٌ عدد من التخطيطات اتيان عدد من أنماط الفعل ومستوياته . ويعد التقليد أهم تلك الانماط ، اذ أن الطفل يبدأ خلال الاشهر الاخيرة من السنة الاولى بتقليد أفعال الراشد . فان حرك الطفل وسادة وضعها الراشد هناك فهو انما يمارس تقليدا عكسيا . يعتقد بياجه أن التقليد يؤشر مستوى جديدا للفعالية الذهنية يسبق مختلف ضروب التميل بما في ذلك اللغة .

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

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

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

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

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

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

يكون الطفل في بداية المرحلة الحسية الحركية قادرا على تعديل منعكساته فقط ، لكنه ، وبمساعدة تخطيطات التفريق الصاعد والتكامل ، يستطيع أخيرا اكتشاف الاشياء عن تصميم وارادة كما يستطيع أن يكتشف معاني جديدة لتحقيق غايات مرغوبة • ومن الواضح أن بروز القدرات المعرفية يتماشى مع بناء الطفل للمفاهيم الاساسية حول الاشياء والسببية والمكان والزمان •

المفاهيم الاساسية :

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

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

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

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

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

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

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

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

طبقا لما يمكن أن يصنع فيها أو لما يرجع اليها . ويزداد مفهوم الزمان وضوحا لازدياد تفريق الطفل بين الفواصل الزمنية اللازمة لمختلف الافعال والحوادث .

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

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

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

★ ★ ★

الفصل الرابع

الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة الرضاعة

(من الولادة حتى السنة الثانية)

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

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

التعرف على السلوك وتوجيهه :

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

الصـراخ :

يمثل الصراخ أول أثر يلقيه الرضيع في محيطه ، ويبقى خلال الاشهر الاولى السبيل الرئيس الذي يشير الى حاجات الرضيع ، ويختلف الصراخ عـن ضروب السلوك الاجتماعي الاخرى مثل التحديق والابتسام والمناغاة والتقليد في أنه محزن ويقوم به الفرد نفسه خـلافا للانماط الاخرى فهي مفرحـة ويشارك فيها الاهل الرضيع • مع ذلك فان الصراخ يجر الوالدين الى سرير الرضيع ويدفعهما للاهتمام بـه ، مما يدفع الاخير الى التوقف عن الصراخ •

يبكي الصغار في بواكير حياتهم بسبب الجوع أو الالم ، وثمة أدلة عملية تدل على قدرة كل من الجوع والالم على توليد أنواع مختلفة من الصراخ : فيرتبط الصراخ المتناغم الذي ينشأ تدريجيا بالجوع كما ينجم الصراخ الحاد المتنافر عـن الالم • ولا يمكن معرفة مشاعر الطفل المرتبطة بصراخـه ، وما معرفـة الامهات السبب الذي يدفـع رضيعهن للصراخ ، سوى تعميم متعجل لمـا يعرفنه من حال أطفالهـن •

يبدأ الاطفال خلال السنة الاولى بالصراخ لفترات قصيرة مستخدمين الصراخ كواسطة للاتصال بالآخرين • يروي بل واينزوورث أن أولاد ما دون الشهر الثالث، عندما يكونون وحدهم ، يصرخون أكثر مما لو كانت أمهاتهم على مرأى منهم ، أما بين الشهرين التاسع والثاني عشر فيزيد صراخهم عندما يرون الام ولا يستطيعون لمسها أكثر مما لو حملوا أو كانوا وحدهم • وهكذا تنقلب وظيفة الصراخ في السنة الاولى نمطا أو أسلوبا للاتصال ، وقد لاحظ الباحثان أن صـراخ الطفل في نهاية السنة الاولى ينخفض الى نصف كمه في الشهر الثالث ، الامر الذي يؤكد تحول الصراخ الى الوظيفة الاجتماعية •

التحـديـق :

يعد التحديق أول سلوك يستخدمه الرضيع لتوجيه ذاتـه في العالم ولتلقي المعلومات عنه • وتؤكد احدى وجهات النظر أن الطفل يدرك العالم كتشويش ميهم طنان • غير أن الادلة العلمية الاخيرة تشير الـى ولادة الرضيع مجهزا بعـدد من

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

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

الابتسام :

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

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

تظهر الابتسامة الاجتماعية ذات التعبير الدافيء في ذات الوقت الذي يبدأ

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

المناغاة :

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

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

التقليد :

يفوق التقليد كل السبل والوسائل التي يتمكن الاطفال بوساطتها من النمو

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

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

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

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

العوامل المؤثرة في السلوك :

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

للاصوات يزداد بتعزيزه بالابتسام والنقر تحت الذقن ، والربت على البطن لـدى غرغرة الوليد أو مناغاته • ثم ان الرضيع يزيد مـن تكرار ابتساماته ان ردّ على ابتسامته بنظيرتها • ولقد وجد يارو ورفاقه أن كمية الاثارة التي تقدمها الام للطفل تزيد من شدة الاستجابة الاجتماعية للآخر ، ومن توجهه الهدفي ، ومن سلوك بلوغ الاشياء وامساكها • تؤكد نتائج « يارو » وسواها أن الاستجابة العضوية والعاطفية تشجع الرضيع للمبادرة الاجتماعية وتشدد من ميله لكشف الواقع الاجتماعي من حولـه •

تشير أغلب الادلة الى حاجة الطفل للاثارة الاجتماعية لفائدتهـا في استدعاء استجابته الاجتماعية ، فقليل من العناية بالطفل أو الابتسام له ، أو التحدث اليه بلغة ما ، يفيد في جعل علاقاته مع الآخرين انتقائية تتميز الواحدة منها عن سائر العلاقات الاخرى • الا أن الملاحظات المذكورة تبقى مجرد فرضيات فلسفية يعوزها الدليل التجريبي ، فالاعتبارات الخلقية الاجتماعية تمنع الباحثين من حرمان الاولاد من الاثارة الاجتماعيـة لغـرض البحث العلمي المتمثل بالتلاعب بالمتغير المستقل أو التجريبي • غير أن لدينا الكثير من الاطفال الذين حرمتهم الطبيعة تلك الاثارة أو بعضا منها وفي التجارب التي أجريت على صغار الحيوان دليل كاف لدعم فرضنا ذاك (هارلو ، ١٩٦٦) •

التعلـق بالنـاس :

يبدأ الاطفال ، حـال تحولهم انتقائيين توجيهيين في سلوكهم ، بتنمية تعلق خاص بالناس المألوفين في عالمهم • يشمل التعلق الحب والاتكالية على السواء ، اذ يمارس الاطفال تعلقهم بالناس بالسعي للتقرب منهم وبالاستماتـة للحصول على انتباههم واستحسانهم ، وبالغضب من انفصالهم عنهم • ويشير بعض علماء النفس للضروب العشوائية من سلوك الابتسام والمناغاة : والتحديق المميزة لمرحلة الرضاعة المبكرة كضرب من التعلق ، وذلك لانها تعمل على جـذب الانتباه وتقريب الناس بعضهم من بعض ، غير ان السلوك التعبيري لا يغـدو انتقائيا الا بعـد أن يتعلق الصغار فعـلا بأشخاص معينين وأن يتحسسوا غياب هؤلاء وحضورهم • درس

سلوك تعلق الرضيع بالكبار في عدد من مناطق العالم . ويبدو من تلك الدراسات أن تعلق الرضيع بالكبير يظهر في الشهر السادس أو الثامن .

ويحدث أن يركز الرضيع تعلقه بشخص واحد أولا هو أكثر الاشخاص استجابة للرمزية الاجتماعية للرضيع . وعادة يكون هذا الشخص الام نفسها ، وعلى الرغم من أن ثلث الاطفال ، في احدى الدراسات ، قد بدأ تعلقه بأبيه . وسرعان ما ينتقل التعلق ليشمل آخرين في عالم الطفل . وتتسع دائرة الاشخاص المتعلق بهم مع العمر ، فتشمل أقارب الاسرة وأصدقاءها ، ولا يأتي الشهر الثامن عشر حتى يكبر عدد الناس المتعلق بهم لدى الرضع كلهم تقريبا .

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

تكوين سلوك التعلق :

يتشكل التعلق ، شأن السلوك التعبيري ، عندما يثير الوالدان الرضيع وعندما يستجيبان فورا لاشاراته وخاصة الصراخ منها ، ويضعف تعلق الطفل ويتأخر ان لم تكن استجابة الوالدين فورية ودافئة . يتوقف تعلق الطفل بالراشد على نوع العناية التي يوليها الاخير للاول وعلى شدتها . ولا بد من التأكيد على إن تفاعلا اجتماعيا حقا تفوق أهميته في تشكيل تعلق الطفل بالراشد أهمية الفترات الطويلة من العناية التقليدية .

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

الخـوف مـن الغـريب :

يتوافق سلوك التعلق لـدى الاطفال باثارات مـن القلق لوجود الغرباء في عالمهم ، فيتضايق معظم الاطفال بين الشهرين الخامس والثامن من اقتراب الغرباء منهم ، تضايقا أميل لان يتحول الى العبوس والصراخ والابتعاد • ويبلـغ خوف الطفل من الغريب ذروته في نهاية السنة الاولى ثم يبدأ بالاضمحلال وذلك عندما لا يجد الرضيع في الغريب ما يستدعي خوفـه • يعجز الوالدان عن تقبل ظاهرة خوف الطفل من الغريب فينتابهم القلق من تدهور التطور النفسي للولد • هذا مع العلم أن ظاهرة الخوف من الغريب ليست عامة وبعض الاطفال يتخطى هذا الخوف بسرعة مذهلة ، ومع ذلك ، فان من المفيد للوالدين أن يتعرفا أبعاد خوف الطفل من الغريب ، وأن يدربا الطفل على الخطوات التي تساعد على التغلب عليه • وعلى الاهل ألا يحثوا رضيعهم على معاناة الكآبة مع الغريب باعداده للمعاناة الاجتماعية الايجابية خلال الاشهر الستة الاولى من العمر •

قلـق الفصـم :

يميل أغلب الرضع ، وبعد أن يتضح قلقهم من الغريب ، الى أن يخافوا البعد عن والديهم أو عن الآخرين الذين سبق لهم أن تعلقوا بهم ، ويبلغ قلق الفصم ذروته بين الاشهر ١٣ و ١٨ من العمر حيث يبدأ بالزوال هو الآخر • ويعبر الاطفال عن قلق الفصم بالإضافة الى الصراخ والعبوس ، بالتعلق بالراشـد عندما يحاول ترك المكان الى آخر ، وذلك لقدرة الطفل على المشي والحركة في تلك السن • ويمكن ، بسبب العلاقة بين ضربي القلق ، معرفة ما اذا كان الرضيع متعلقا بشخص ما ، وذلك بملاحظة سلوك الرضيع لدى مغادرة ذلك الشخص للمكان والرجوع اليه • لقـد درس « بل واينزوورث » ردود فعل الرضيع ازاء هجر الراشد له في موقف لعب ، حيث تجلس الام مع طفلها في غرفة اللعب ثم ترجع بعد برهة من الزمن • ووجد الباحثان أن ابن السنة لا يحتمل غياب أمه عنه لعدد من الـدقائق ، فتراه يصرخ ويركض الى الباب ، ويتجول في الغرفة كما لو أنه يبحث عنها ، ويفقد كل اهتمام باللعب والدمى ، ويهدأ الصغير برجوع أمه . ويتعلق بها ، ويقاوم أية حركة لابعادها

عنه . ولقد أكـد باحثون آخرون تلك الملاحظات على الاولاد بين العمرين عشرة أشهر وثمانية عشر شهرا .

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

النظريات التي تفسر اصول التعلق الطفلي بالراشد :

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

دافعا ثانويا يتمثل بتقربه من الام واتكاليته عليها • ويضيف هؤلاء بأن الاهتمام الاجتماعي المصاحب لحب الولد لامه واتكاليته عليها يتعمم نحو الناس الآخرين •

دفعت تلك النظريات غالبية علماء النفس ، ولسنوات عديدة الى التمييز بين الدوافع الاولية (البيولوجية) من جهة والدوافع الثانوية (الاجتماعية) من جهة ثانية • الا أنـه قامت بدءا من عـام ١٩٦٠ ، نظريات جـديدة رأت أن الاهتمام الاجتماعي دافع انساني متميز وأولي •

يعتقد بولبي (Bowlby) ، الذي يعد من أهم الآخذين بالنظريات الحديثة أن التعلق بالآخر ينبعث من سلوك « التأثير والتوجيه » ، ومـن الاهتمام الشخصي الذي يوليه الآخرون ، فالاستجابات الاجتماعية من جانب الراشدين هي التي تشكل السلوك التعبيري للناشىء في أنماط من التعلق التبادلي • وتميل نتائج الدراسات العلمية لترجيح وجهة نظر بولبي على النظريات التقليدية الاميل للاخذ بنظرية ارواء الحاجة في تفسير النمو الاجتماعي • وهكـذا ، فعندمـا يتعلق أبناء التعاونيات الاشتراكية بوالديهم الذين يداعبونهم لفترة قصيرة كل يوم ، وليس بمن يطعمهم • فانهم انما يبدون « الاثارة الاجتماعية » وهذا يتعارض مع الاتجـاه القائل بأن الحاجات البيولوجية هي التي تقود الى نمو روابط اجتماعية وثيقة •

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

يعمل تأثير الادلة العلمية في مجـال الانسان والحيوان على دفع الكثيرين من جماعة التحليل النفسي ونظريي التعلم باتجـاه نظريـة بولبي فيميل بعض جماعة التحليل النفسي اليوم الى عـدّ أن الطفل ينزع « بالفطرة » للبحث عن الاشياء :

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

القطام والفردية :

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

بداية الفردية :

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

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

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

استجابة الام للفطام النفسي :

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

رغبة الإمومة لديها بالعناية بولد يبقى على مريلته . وليس عجيبا أن تجد عددا من النساء يحملن عند بلوغ طفلهن سنته الخامسة . وتعمد بعض تلك النساء الى ترك المنزل ورعاية الاولاد الى عمل خارج المنزل ينسيهن مأساتهن . وتميل فئة أخرى من الامهات لأن تكن اتكاليات ولان ترتحن الى وجود من يعنى بهن . ان هؤلاء النساء يفرحن لدى ظهور نوازع الاستقلالية لدى أبنائهن لانهن يشعرن بتحررهن من عبء تفسير الاشياء للطفل والاستجابة لاشارات الكآبة التي يطلقها . تجد تلك الامهات لذة في التحدث الى ابنائهن عندما يبلغون السنة الثالثة ، ويكرسن الكثير من وجودهن لاولادهن بعد أن كن بعيدات عنهم .

اتجاهات الطفل نحو العالم :

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

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

اثر عناية الوالدين بالاطفال :

يتحدد تأثير الاهل في شخصية أولادهم بفروق بين الاطفال تحل بهم قبل أن يولدوا وتؤثر في كيفية معاملة الوالدين للطفل . يختلف الاولاد فيما بينهم عند الولادة بمستوى النشاط ، وعادات الاكل والنوم ، وحساسيتهم للاثارة ، فيكون

بعض الاولاد خاملين متقلبي المزاج ، كما تكون فئة منهم ملحاحة صاخبة يصعب ارضاؤها . ولهذه الفروق الفردية في الوليد آثار واضحة في تحديد معاملة اهله له ، اذ يجعل سهلو القياد سريعو النضج المرحون من الاطفال ، أهلهم يسعدون بالعناية بهم بقدر كبير من العطف والدفء والرغبة . ويختلف الاثر الذي يلقيه المشاكسون الذين يتخلف نضجهم ، وتتغلف ملامحهم بالكآبة ، وهي آباءهم ، الامر الذي ينعكس في عناية الوالد بطفله فيجعلها باردة ويمارسها الوالد بقرف وكره الجبد كريه . فخصال الولد تعمل على تحديد طريقة عناية والده به . وتؤثر بالتالي في اتجاه الولد من العالم ، فينشأ واثقا مطمئنا أو متوجسا من عالم مرعب .

توصيات تربيـة الاولاد :

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

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

٢ ــ على المرء في دراسته لاثر الممارسة التربوية في الطفل ، أن يترك هامشا

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

★ ★ ★

الفصل الخامس

النمو العضوي والعقلي في مرحلة ما قبل المدرسة

(من السنة الثانية حتى الخامسة)

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

النمو العضوي :

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

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

تعد سيطرة الولد على أعضاء طرح النفايات وفق التواضعات الاجتماعية من اكثر أنواع النمو الحركي أهمية . المألوف أن يسبق ضبط الامعاء وتدريبها نظيره في المثانة ، اذ أن من السهل على الاطفال التحكم في أمعائهم قبل تمكنهم من التحكم في مثاناتهم ، خاصة في اثناء الليل . ويميل أغلب الاطفال للاستجابة للتدرب على التحكم في الامعاء والمثانة حوالي السنة الثالثة ، على الرغم من قيام فروق فردية ترجع الى نضج العضلات التي تتحكم بعضوي الغائط والبول ، والى جنس الولد، واتجاهات الوالدين منه . والغالب أن تسبق البنات الصبيان في السيطرة والتحكم بحركة طرد النفايات . ويميل الصبيان ، خلافا للبنات ، لان يطيلوا فترة تبليل فراشهم ، على الرغم من احتمال تعرض الفتيتين خلال مرحلة ما قبل المدرسة لحوادث طارئة تذهب مؤقتا بمهارات السيطرة والتحكم .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أنماط الحركة الماهرة بمعونة فعالية ، « فرز المعلومات » فيكتسب الطفل حركة ما ، مثل التوازن فوق اللوح الخشبي بالمحاولة وتصحيحها ؛ في اطـار التلقيم الذي يتلقاه عبر قدميه . وتغدو المهارات في المرحلة الاخيرة ، تبعا لهذه النظرة ، أكثر اقتصادية وأقل تنوعا من مهارات المرحلة الاولى . غير أن باحثين آخرين يؤكدون أن اكتساب أنماط الفعل الماهر يرجع الى المهمة الحركية ذاتها رجوعه الى ظاهرة فرز المعلومات فيجعل الطفل من استجابة معيارية يقيمها مثيرا محددا ، يعمـد الى تعديله لتمثل المواقف الجديدة . فقد يجرب الطفل على لوح التوازن، خطوات مشيه ذاتها ، التي اعتادها في مشيته العادية على الارض لكنه يزيد من سيطرته وتوجيهه استجابة للمثيرات الجديدة في الموقف الجديد . وتقترح نظرية « المعيار المقام » أن الطفل يقيم تخطيطات معيارية لمختلف أنماط المهارات الحركية وان المهارات الجديدة تكتسب بتعديل المهارات القديمة .

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

هكذا يتعقد النمو اللغوي من الناحية التصنيفية بحيث يعـد الطفل الجمال والبغال والغنم حيوانات . ويتضمن كلام الطفل الكثير مـن المقاطع التي تتمثل بوجود أشباه جمل فرعية في الجملة وبزيادة العمر يحدث تنوع في الدور الوظيفي للحديث اذ تخدم الجملة الواحدة أكثر من وظيفة في العبارة الواحدة . ولقد صمم الباحثون ألعابا تساعد على اختيار الاصناف ، والمقاطع ، وتنوع الدور ، وعرضوها على أطفال من مختلف الاعمار ، فوجدوا ، في المهمة التي أبـدعوها ، أن اللعب مشى بذات الاتجاه الملاحظ في تطور اللغـة ، مما سمح لهـم بالقول إن النمو الحركي يتبع خط النمو اللغوي للطفل نفسه ، أو العكس .

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

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

النمو العقلي :

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

تقويم الذكاء :

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

افترض « بينه » ، لدى تصحيحه رائزه للذكاء ، أن الشخص يمكن أن يعد متوسطا ان استطاع أداء ما يستطيع أبناء سنه أداءه . وهكذا صمم الرائز أصلا يكون مقياسا نفسيا ولم يصمم ليكون مقياسا عضويا . توضع بنود الروائز في مستويات خاصة من العمر طبقا لعدد الأولاد في العينة التعييرية الذين أصابوا اجابة كل بند . ففي رائز بينه استطاع خمسون بالمائة من أبناء الثانية اصابة اجابة اللوحة

ذات الثقوب الثلاثة وعجز أبناء السنة الاولى عن اصابة اجابة اللوحة المذكورة ، خلافا لابناء الثالثة الذين حققوا اصابة كاملة للمشكلة ، الامر الذي دفع الباحث لعد الرائز معيارا للسنة الثانية .

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

لم يرق العمر العقلي الذي وضعه بينـه للاشارة الـى المستوى العقلـي للمبحوث ، الباحثين الآخرين فطلبوا أداة قياس يمكن التعبير فيها عن ذكاء الطفل في اطار ذكاء الاخرين . فقدم عالم النفس الالماني شتاينر مفهوم معامـل الذكاء الذي حدد بالآتي :

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي (ع ع)}}{\text{العمر الزمني (ع ز)}} \times ١٠٠$$

هب ، للايضاح ، أن طفلا بعمر زمني قدره أربع سنوات وشهران قد حصل لمى عمر عقلي بلغ خمس سنوات ، فيكون معامل ذكائه :

$$\text{مذ} = \frac{٦٠}{٥٠} \times ١٠٠ = ١٢٠$$

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

$$\text{مذ} = \frac{٦٣}{٩٠} \times ١٠٠ = ٧٠$$

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

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

يمكن لأمثلة من رائز فكسلر الحديث لاطفال ما قبل المدرسة أن تساعد على ايضاح القابليات التي تختبرها المقاييس العملية والنظرية. يقوم أحد الروائز النوعية على المعلومات العامة ويشمل أسئلة مثل « كم أذنا لك ؟ » « ماذا يعيش في الماء ؟ » ويتكون رائز لفظي آخر من المفردات التي يسأل الطفل عن تعريفها . يبدأ الرائز بكلمة حذاء وسكين ، ثم ينتقل الى المفردات الاكثر صعوبة مثل مجهر ومقامر . ويسأل أحد الروائز العملية الاطفال عن المقوم الناقص لشيء مألوف مثل سن مشط مكسورة . ويتطلب رائز عملي ثان تصميم شكل باستخدام المكعبات . وتجدر الاشارة هنا الى أنه على الرغم من استخدام روائز بينه وفكسلر بنودا واجراءات روز وطرائق تنقيط متباينة فانها ترتبط فيما بينها بمقدار ٧٥ر٠ . وهذا أمر يدل على أن الرائزين يقيسان قدرة عامة أو ذكاء عاما اضافة لقياسهما قابليات خاصة تتطلبها مختلف بنود الروائز العقلية . وان نحن سألنا عن السبب الذي يجعل روز أطفال المدرسة وما قبلها أكثر صدقا وثباتا من روز الرضع ، وجدنا أن صغار الاطفال ، وخلافا للرضع ، يمتلكون قابليات لفظية تسهل استجابتهم للتعليمات واجابتهم عن البنود . ثم أن أولئك الاولاد أكثر اجتماعية واقدر اتصالا وأقل تركزا حول اهتماماتهم الخاصة من أندادهم الرضع . لكن روز الاطفال يتطلب مهارة خارقة لان على هؤلاء أن يشعروا بالراحة والرضى من الراشد كي يتمكنوا

---

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

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

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

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

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

الاجتماعي الذي ينشأ فيه الاطفال ، وبما يتوفر لهم من عوامل التعليم والتعلم . ومن هنا فان لابناء الطبقات العليا في روائز الذكاء فرصا أكبر للنجاح من أبناء الطبقات الدنيا . وبرأي ل. س فيجوتسكي (Vygotsky) [1] فان معامل الذكاء الذي يصف ، بدرجة ما ، القابليات الفردية للطفل يظل دائما موضع شك . فقد يخفق الطفل على سبيل المثال ، في حل مسألة من المسائل أو بند من بنود الاختبار لا لأنه متخلف بالفعل ، بل لانه لم يكتسب ببساطة خبرة أو معرفة بهذه الناحية . اضافة الى ذلك تحول روائز الذكاء على الانتاج النهائي للنشاط العقلي دون أن تعير اهتماماً لكيفية تشكل هذا النشاط وصيرورته . وليس المهم برأي علماء النفس السوفييت أن نحدد انجاز الطفل في لحظة محددة فحسب (كما هو الحال عند استخدام الروائز العقلية) ، بل المهم تتبع مسار النمو من أجل تحقيق التحكم الامثل بعملية النمو وهكذا فان تقديرات الاطفال عن طريق روائز الذكاء يجب أن تدحض ليس فقط لان هذه الروائز تؤدي الى ترسيخ التمايز الطبقي في المجتمع بل ولاعتبارات علمية بحتة .

النمو الادراكي :

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

---

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

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

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

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

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

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

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

الذاكرة :

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

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

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

يروي بياجه واينهلدر نتائج مثيرة للدهشة بصدد التذكر الطويل المدى ، فقد انكر الباحثان أن يكون التذكر نسخا عن المعاناة وانه خزن بسيط واستعادة للمخزون من الطبيعة نفسها . ان التذكر ، برأي بياجه ورفيقه ، فعالية نشيطة تخضع المعاناة الاولية لتحولات عديدة عميقة قبل أن تسترجعها . وما يتذكره الطفل لا يشابه الاصل المختزن . وفي الواقع لم تكن نتائج بياجه واينهلدر بجديدة اذ سبق بارتليت وفرويد أن أوضحا أن المخزون المتذكر يتعرض للعديد من التحولات لتلقائية . لقد أبان بارتليت ان القصص المتذكرة تتنمق أو تنشحذ في بعض

الجوانب ، وتستوى أو تتغير في جوانب أخرى فيغدو الجبل هضبة ، وخمسة الايام والنصف أسبوعا . ولاحظ فرويد بدوره ان الكثير مما تذكره مرضاه لم يخرج عن كونه تخيلات مصطنعة أو مشاهد بناها اللا شعور لاخفاء الحوادث المؤلمة أو تمويهها وكل ما فعله بياجه ورفيقه هو اضافة البعد النمائي لفكرة « بارتليت » وفرويد . فقد أظهر الباحثان ، في سلسلة من الدراسات ، ان تذكر الاطفال للاشياء الكمية يتغير تلقائيا مع نمو القابليات العقلية اللازمة لفهم العلاقات الكمية . عرض على أولاد الرابعة والخامسة والسادسة في احدى الدراسات ، مجموعة من ثماني عصي شكلت سلسلة بحجوم مرقمة . رتبت العصي من الاصغر للاكبر وسئل الاولاد أولا نسخ السلسلة ثم سئلوا رسمها من الذاكرة ، وذلك مباشرة بعد رؤيتها ، وبعد أسبوع أو ستة أشهر من رؤيتهم لها . صعب على ابناء الرابعة نسخ السلسلة وتذكرها بشكل دقيق ، وغالبا ما كانوا يرسمون زوجا من العصي تكبر احداها الاخرى ، خلافا لابناء الخامسة والسادسة فقد كانوا أكثر دقة واعطوا نسخا مطابقة للسلسلة . المذهل أن يبدي ابناء الرابعة تحسنا واضحا في رسمهم السلسلة بعد ستة أشهر من رؤيتها على رسمهم لها بعد رؤيتها مباشرة وذلك على الرغم من انهم لم يسألوا رسم السلسلة بين التاريخين وقد خلص بياجه واينهلدر الى القول بأن التحولات قد حدثت نتيجة لنمو القدرة الادراكية لترتيب عصي من حجوم مختلفة . ولقد دعم باحثون آخرون نتائج بياجه وزميله .

قدم بياجه واينهلدر دليلا جديدا على أن التذكر ظاهرة نشطة . وليس ضروريا في ضوء نتائج بياجه ، الانسياق مع رأي فرويد وبارتليت ، القائل بأن للذاكرة خاصة تشويهية ، اذ ان التذكر يتحسن مع الزمن . والمبدأ نفسه لا ينطبق على حوادث الطفولة المبكرة اذ لا يتذكرها الراشد الا نادرا جدا . ولا يشمل هذا النادر سوى حادث أو حادثين جزئيين مفككين وغائمين . ويرجع السبب في ذلك الى غموض مفهومي الزمان والمكان عند الطفل . فالذكريات تخزن في اطاريها الزمني والمكاني كما يتمثل الامر في سؤالنا اين كنت ليلة ...؟ ومفاهيم الصغار عن المكان والزمان في غاية الغموض اذ انهم يعجزون عن اقامة اطار منهجي يمسك الذكريات . وهذا ما يجعلهم ، عندما يصبحون راشدين ، عاجزين عن تذكر حوادث طفولتهم المبكرة .

تعلم التفريق :

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

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

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

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

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

اللفظي يستدعي أكثر من مجرد القدرة على قول الكلمة او ترددها ويتطلب عانبا قدرة توليدية تعوز أبناء ما قبل المدرسة .

سلوك المحافظة :

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

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

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

الاستدلالات التحويلية :

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

يأتي الدليل بصدد الاحكام التحويلية لأطفال ما قبل المدرسة من دراسات درب فيها الاطفال على مقارنة الازواج المختلفة من العصي قبل استدلالهم . علم الاطفال في احدى الدراسات أن آ أكبر من ب ، و ب أكبر من جـ ، و جـ أكبر من

د ، ود أكبر من هـ ، وذلك باستخدام عدد من العصي بألوان مختلفة • وكانت أطوال العصي كالآتي آ = ٧ سم ، ب = ٦ سم ، جـ = ٥ سم ، د = ٤ سم ؛ هـ = ٣ سم • وكانت الألوان بالتتالي : أزرق ، أحمر ، أخضر ، أصفر ، أبيض • واستخدمت في الدراسة قطعة من الخشب مثقوبة بأعماق متباينة ، بحيث لا ترتفع أي من العصوين المثبتتين باللوحة عن ٥ر١ سم • وسئل الاولاد عن أي العصوين أطول من الاخرى وذلك عندما تكونان مثبتتين الى اللوحة ثم عرض عليهم الطول الفعلي للعصوين بازاحتهما من اللوحة • وهكذا تعلم الصغار التعرف على مختلف الاطوال بوساطة اللون، كما تعلموا تلك المقارنات بسهولة• وطلب الى الاولاد في الروز مقارنة العصا «ب» بالعصا «د» عندما كانتا في اللوحة • فأصاب أكثر من ٧٥٪ من أبناء الرابعة الاجابة ولقد أكد باحثون آخرون تلك النتائج • أيمكن لصغار الاطفال أن يسلموا انفسهم للتدرب على اقامة الاستدلالات التحويلية ؟ انه لمن الممكن ان يكون الاطفال خلال التدريب قد أفرطوا في تعلم حجوم العصي التي ربط كل منها بلون معين • ويمكن أن يكونوا قد أقاموا صورا عقلية للعصي أثناء التدريب ومن ثم راجعوا الصور العقلية في رؤوسهم عندما سئلوا مقارنة «ب» و «د» • ان كان الامر كذلك ، فمن الارجح الا يكون الصغار قد صنفوا الاجابة الصحيحة بوساطة التفكير التحويلي بل بوساطة التخيل العقلي ، وهكذا ، يبقى من غير الواضح ما اذا كان بامكان أطفال ما قبل المدرسة التدرب على اقامة الاستدلالات التحويلية ، الا انه لايمكن لأغلب صغار الأطفال استخدام مثل تلك الاستدلالات بصورة تلقائية •

ثبات العدد :

هدف بياجه في واحدة من تجاربه الى دراسة مفهوم الطفل عن العدد وثباته • عرض على الطفل صف من ستة أقراص بلاستيكية وسئل ان يأخذ العدد نفسه من كومة من الاقراص بجانبه ، وان يقيم صفا مماثلا • تميزت الاستجابة بتصاعد نمائي عادي مرتبط بالسن • فقد قلد أبناء الرابعة التوضع المكاني للعناصر المصفوفة وتجاهلوا الطول ، فطال صفهم وتضمن عددا كبيرا من الاقراص ، أو قلدوا الطول وتجاهلوا التوضع المكاني أحيانا ، أي أنهم فضلوا عددا كبيرا من الاقراص • أما

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

يعتقد بياجه ان الطفل يملك احساسا حقيقا بالعدد فقط ان هو تغلب على الوهم الادراكي للعدد وذلك بمعونة التفكير المنطقي . ويرى الباحث أن التفكير المنطقي ينمو لدى الطفل بفضل استيعاب الافعال العقلية ، هذه الافعال التي تتشكل في اطار منظومة متكاملة كما هو الحال في العمليات الحسابية التي تتميز بعكسيتها. فالمجموع ٦ + ٦ = ١٢ يعكس بالتالي الى ١٢ ــ ٦ = ٦ والضرب والقسمة شأن الجمع والطرح ، يخضعان للعكس أيضا . وتسمح «عكسية» العمليات العقلية للطفل بالرجوع الى نقطة البدء في تجربة الثبات فيعرف بأن تحولات بعثرة الاقراص تقبل العكس ، بحيث يبقى عدد الاقراص كما هو .

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

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

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

نمو اللغة :

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

اكتساب اللغة :

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

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

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

النظريات التي تفسر النمو اللغوي :

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

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

كلهم . والاطفال طبقا لهـذه النظرية مقدر لهم ان يتكلموا لغة تحددهـا البيئة الاجتماعية للطفل . ويستخدم الطفل ، لتعلم لغته ، اللغة ، لا الملامح العامة للغـة ومجموعة فرضيات تمكنه مـن تعلم الجوانب الفريدة في لغته . يولـد الطفل برأيي ، تلك النظرية ، ومعه بعض القدرات اللغوية . وقد دعمت بعض الدراسات المقارنة هـذه النظرة .

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

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

مهـارات الاتصال الـدلالي :

اللغة في جوهرها أداة اتصال ، اذ يتمثل أهم جوانب النمو اللغوي في القابلية المتصاعدة لدى الطفل لاستخدامه اللغـة للتعبير عـن أفكاره . ولا يتم الاتصال المجدي الا اذا أخذ المتحدث توقع السامع بعين الاعتبار . ثم ان فهم توقعات الآخر مهارة يجب اضافتها الى مهارة اكتساب اللغة وتسمى بمهارة الاتصال الدلالي .

كان بياجه أول من اهتم بمهارات الاتصال الدلالي ، اذ لاحظ في أعماله المبكرة أن الاطفال غالبا ما يتحدثون عن بعضهم ، وليس الى بعضهم ، اذ تكون الكلمةلاحقا

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

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

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

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

خصائص تفكير الاطفال بين الثالثة والخامسة :

أن من يدرس مستوى النمو العقلي لابناء الثالثة فالخامسة قد يضيع في فهم السمات المميزة لعالم الطفل العقلي فيعده قطعا ممزقة أو تتفا مفككة . والواقع ان لعالم الطفل العقلي تنظيمه الفريد ومنظوماته المتميزة عن نظيرتها لـدى الراشد . وليس الراشد بغريب عن هذا العالم اذ أنه كثيرا ما ينكص الى أنماط التفكير الذاتية المميزة للطفل . وقد درس بياجه عالم التفكير لـدى الطفل ووصفه بالخصائص المميزة التاليـة :

١ ــ السببية الظاهرية : ووفقها يفترض الطفل أن ثمة علاقة سببية بين الاشياء التي تحدث معا . فقد يخاف الطفل ويحدث أن يختبىء خلف غطائه فيتوصل الى الاعتقاد بأن الغطاء قد حماه من الاذى . لذلك ، ما ان يشعر الطفل بالخوف مرات أخرى حتى يركض يختبىء خلف الغطاء . ليست السببية الظاهرية سـوى نتيجة لضرب من التفكير يعرف بالاستدلال العبري الذي يوصف بالتالي :

آ و ب تحدثان معـا .

آ قائمـة .

لا بد أن تكون ب قائمة .

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

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

الباحث : لماذا تمسك فمك يا أحمد ؟

أحمـد : لان ضرسي يؤلمني .

الباحث : أيؤلمك كثيرا ؟

أحمـد : نعم ، ألا تشعر بـه ؟

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

محمود : لماذا يدفنون الاموات في الإرض ؟

خالـد : لا أعرف أين تعتقد انه يجب أن يضعوهم ؟

محمود : في صندوق القمامـة .

خالـد : ولماذا في صندوق القمامة ؟

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

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

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

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

الفصل السادس

الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة

(من السنة الثانية حتى الخامسة)

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

وعي الذات واتجاهاتها :

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

وعي الجسم :

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

يدفع وعي أطفال ما قبل المدرسة بأنهم يمتلكون جسما ، لان يتحسسوا التغيرات التي تحل بهم وغالبا ما يقلق الاطفال بين الثالثة والخامسة بحجومهم أو يفخرون بها وينتظرون ، وبمنتهى اللهفة المناسبات لكي يزينوا أنفسهم أو يقيسوا أطوالهم . ويعرف اطفال ما قبل المدرسة الفروق العضوية بين الجنسين ، اذ يعرف ثلثا أبناء الثالثة انهم أناث أو ذكور . وتشيع الالعاب المشبعة بالمضامين الجنسية في السنة الرابعة ، ويسأل الكثير من أبناء الرابعة والخامسة أهلهم أسئلة حول الجنس.

وعادة يبدي الصغار قلقا واضحا للتلف الذي تتعرض له أجسامهم . فالصغار الذين يعرفون برباطة الجأش يخافون أن تحطم لهم ظفر ، أو سن ، ويغالون في النتائج السيئة المترتبة على جروح بسيطة ، لكن البنات أقل قلقا من الصبيان في هذه الناحية .

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

الاحساس بالاتقان والسيطرة على الاشياء :

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

لاتقان السيطرة على الاشياء . وقد أبانت أغلب الدراسات أن محاولات الطفل تشتد ان شجعه الاهل على ذلك أو ساعدوه أو مدحوا الاستقلال في سلوكه .

ولا يعاني الاطفال احساسا دائما مستمرا بالاتقان والسيطرة على الاشياء الا في بداية سنوات ما قبل المدرسة ، وذلك عندما يمكنهم نضجهم الادراكي المعرفي من تمييز الفروق بين المهارات القديمة والراهنة . وتفيد القدرة على وضع معايير السلوك الصحيح للطفل في معاناة ما يسمى بالتحصيل أو الانجاز . ويعمل الانجاز بدوره على توليد مشاعر مستمرة من الاتقان والسيطرة اضافة الى احساس أعم بالقدرة الذاتية . وهكذا نرى بأن هذا الجانب من الشخصية يتسارع نموه بين السنتين الثانية والخامسة . ويمكن النمو الادراكي الحركي الاطفال خلال تلك السنوات من أداء الكثير من الافعال التي تزيد من فرصهم في تجارب الاتقان والسيطرة . وتساعد اللغة نفسها الطفل على اكتساب فكرة أفضل عن أثره في محيطه . كما أن الاهل يلعبون دورا هاما في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة لتنمية مشاعر قوية للاتقان والسيطرة . ولقد بحث هذا الجانب من سلوك الاهل وخاصة في مجالات التحصيل والدافعية والكفاءة في السلوك وتقدير الذات .

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

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

عرفت الكفاءة في السلوك أو ما يسمى بالكفاءة الوسيلية في سلسلة من الدراسات بأنها السلوك الاجتماعي المسؤول والمستقل . وجد بومرنيد أن الاطفال الذين كانوا أكثر اعتمادا على الذات وتوجيها اها ، وأكثر ميلا للاكتشاف وأكثر اقتناعا بما يفعلونه مع أقرانهم ، قد تحدروا من أهل على درجة من المسؤولية الاجتماعية وتأكيد الذات . ولقد وضع هؤلاء الاهل حدودا معينة لاولادهم

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

ووجد « بومرنيد » ، اضافة الى ذلك أن الاطفال الذين كانوا انسحابيين ، وشكاكين بذواتهم كان أهلوهم شديدي التقيد والوقاية والتوجيه . لقد ترك أهل هؤلاء هامشا ضيقا للحوار مع أولادهم وأنكروا عليهم الفرص للمغامرة ولتجربة الجديد واتخاذ القرارات . وكان لفئة ثالثة من الاولاد الذين عدوا أقل اعتمادا على الذات ، وتوجيها لها ، وأقل ميلا للاكتشاف من أندادهم ، أهل تسامحيون دافئون . لقد فشل الاهل ، بتبنيهم أسلوبا فوضويا يفتقر الى التوجيه والمطالبة بأداء الواجب في اقامة أية معايير محددة يستطيع الاطفال الحكم على كفاءة سلوكهم في اطارها . كما فشلوا في تشجيع الاطفال على تقبل أي ضرب من التحدي ، توازي تلك النتائج في مجال الكفاءة في السلوك ما عرف حول أصول دافع التحصيل . أي ان الاهل الذين استمروا في دفع أولادهم لانجاز ما قد يستطيعون انجازه في الوقت نفسه الذي استمروا فيه يدعمون جهود الاولاد بالمديح والتشجيع يخلقون مستويات رفيعة من الكفاءة في السلوك .

وتقدير الذات هو القيمة التي يسبغها الناس على ذواتهم والمدى الذي يتوقعون النجاح وفقا له فيما يفعلون . يعد عمل كوبر سميث أدق الدراسات حول العوامل التي تقود الى تقدير الذات والتي تعد نتائجها متوافقة مع دراسات الدافعية للتحصيل والكفاءة الوسيلية . فقد بين الباحث أن الاهل الذين لهم أولاد على درجة من تقدير الذات يميلون لان يكونوا دافئي التقبل للآخرين ولان يقيموا حدودا واضحة لسلوك أطفالهم في الوقت نفسه الذين يسمحون فيه ببعض المرونة في اطار تلك الحدود . وكما هو الامر لدى بومرنيد ، فان « كوبر سميث » قد وجد أن أهل اولئك الاطفال الذين هم على درجة رفيعة من تقدير الذات يميلون لان يكونوا نشيطين هادفين وواثقين بذواتهم نسبيا .

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

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

خلص « مكوبي وجاكلين » ، في معارضة مثل تلك المعتقدات ، وبعد مراجعتهما الشاملة للبيانات المتوفرة ، الى القول بأن الصبيان والبنات لا يختلفون في كفاحهم نحو التحصيل وأن الصبيان في مجتمعنا لا يلقون تشجيعا لتخطي البنات في التحصيل والاتقان • ولسوء الحظ ، لم تقوّم الدراسات التي اعتمدها مكوبي وجاكلين وفق الاصول الصحيحة للمنهج العلمي ، فقد اعتمد الباحثون في بعض الدراسات على قياسات فجة واستخدموا في دراسات أخرى أطفال ما قبل المدرسة، الامر الذي لم يسمح بدراسة الفروق الجنسية الحقيقية التي لا تتضح الا في الطفولة المتوسطة أو حتى في المراهقة • ويتلخص كل ما يمكن أن يقال اليوم بصدد الفروق الجنسية في الاتقان بالتالي :

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

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

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

دور الاب :

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

واضحا للعب مع الام • وهذا ما يدعم الرأي القائل بميل الاطفال في السنة الثالثة الى تقمص دور الوالد من الجنس نفسه •

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

أن الدراسات التي تناولت دور الوالد في تنشئة أطفال ما قبل المدرسة عديدة ومتنوعة • وتؤكد أغلب تلك الدراسات أن الوالد يلعب دورا حاسما في نمو طفل ما قبل المدرسة • اذ أن لصغار تلك المرحلة الذين لهم والد ملتزم بدوره التربوي مفهوما ايجابيا حول الذات ومشاعر جيدة حول كون الواحد منهم صبيا أو بنتا ، وقدرة على معاشرة الصغار والراشدين وتوفير شروط النجاح الجيد في المواقف التحصيلية • أما الاطفال الذين يتغيب آباؤهم عن البيت ، أو يهملونهم ، فانهم مزعزعو الاحساس بالذات تنتابهم صراعات حادة حول دورهم الجنسي • ويستطيع الوالد الملتزم بأداء واجبه التربوي مساعدة طفلته في تشكيل احساسها بالرضى عن

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

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

العلاقات مع الاشقاء :

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

الحسد والتنافس ، التي تبرزها أكثر الاعمال الادبية • تروي التوراة قتل قابيل لاخيه هابيل • وفي الاسطورة اليونانية قتل أولاد أوديب أحدهم الآخر في صراعهم ليكون كل منهم ملك طيبة •

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

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

التفاعل مع الاشقاء الكبار :

تتأرجح علاقات أطفال ما قبل المدرسة باخوتهم وأخواتهم بين الزمالة والمنافسة • يتعلم الصغار احترام الكبير مقابل السماح لهم بالبقاء معه أو الرجوع اليه طلبا للعون والوقاية • الا أن الصغير يحارب الامتيازات التي يتمتع بها الكبير

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

التفاعل مع الاقران :

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

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

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

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

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

التاهيل الاجتماعي :

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

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

وجدان ملائم • (٢) يكون الاهـل أنفسهم أمثلـة مشخصة للحكم الاجتماعي والسيطرة على الـذات بحيث يتقمصهم أبناؤهـم • فالضبط والتقمص عاملان أساسيان في التأهيل •

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

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

استمراريـة الضبط :

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

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

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

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

الضبط الايضـــاحي :

يعد الضبط أيضاحيا ان هو طبق بطريقة هادئة ومعقولـة ، وكان ردا مناسبا على خطأ معين • وعـلى العكس من ذلـك فان الشتيمة الغاضبة والضرب المبرح اللذين لا يرتبطان بالفعل السيء أو اللذيـن يشتدان كثيرا يبقيان عقابا بـدائيا • فعندما يفرط الاهل في العقاب ، أو يعاقبون عشوائيا، يغلب في طفل ماقبل المدرسة، الخامـل المستكين الضعيف الجسم أن يرتعش ويهرب من العقـاب ويخشى تأكيد ذاته • أما الطفل النشيط الواثق بنفسه القوي البنية فانه يرد على عقاب الوالدين بالحقد والعدوان والتهجر الغاضب •

التنميـط :

ثمـة صيغة رديفـة للتقمص تقوم على اخضاع الاولاد لنمط ومعيار معـين وتسمى بالتنميط • غالبا ما يؤدي التنميط الى خيبة أمل الوالدين اللـذين يقوم ضبطهما لصغارهما وفق منهج « اعمل ما أقول » ، بالنتائج التي يحصلون عليها • فالاهل الذين يركنون الى الضبط العقابي معرضون لمواجهـة نقيض النتيجة التي يسعون اليها • وقد أوضح هوفمان الفروق بين الضبط الايضاحي ونظيره العقابي ووصف نوعين من الضبط ، أولهما اثبات القوة ويشمل عقوبة فعلية أو تهديدا بها أو حرمانا من الاشياء المادية والامتيازات • ويتمثل النوع الثاني من الضبط بحجب الحب ، وبه يعبر الاهل عن الغضب أو الاستهجان برفض الطفل ، وبرفض الانصات له أو التحدث اليه ، أو بالتهديد بهجره أو بطرده • يتضمن الضبط الايضاحي من جهة أخرى أساليب الاستقراء ، حيث يوضح الاهل لطفلهم لماذا يريدونه أن يغير سلوكه • أما في الصيغة الاخرى للضبط الايضاحي والمسماة « بالاستقراء غيري التوجه » ، فيلفت الاهل الانتباه الى السبل التي قد يؤذي بهـا سلوك الناشيء الآخريـن •

تكشف دراسات اثبات القـوة ، وحجب الحب ، وأسـاليب الاستقراء أن للطريقة المنتقاة تأثيرا دالا فيما اذا كان الطفل سينمي رمزا متينا للسلوك (خلقا قويا) أو بؤرة خارجية للتوجه (خلقا ضعيفا) • يرتبط استخدام اثبات القوةبالنمو

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

الضبط السلوكي :

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

التقمص :

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

يبدأ الصغار مبكرا في الحياة بتقليد كلام والديهم وملامحهم وتفضيلاتهم •

فلا يتوانى الصغير عن تصبين ذقنه تقليدا لوالده في حلاقة ذقنه أو الصياح بوجهه تقليدا لما قالته أمه بأنه لا يجب أن يبقى بمفرده في المنزل أو لا يجب أن يتناول الغذاء في المنزل دوما . ويتشكل التقمص بتعزيز واضح أو ضمني ، فملاحظة الام أو الاب لفعل الولد أو قوله تعمل على تعزيز الفعل باتجاه السلب أو الايجاب.

تنمو أفعال التقليد المذكورة خلال فترة ما قبل المدرسة الى ظاهرة تقمص واضحة ، وذلك بانتقال الولد من مجرد تقليد أحد والديه الى محاولته مسخ نفسه على شاكلة الوالد . ويبدي الولد أحيانا ، تلهفا واضحا لتقليد الوالد .

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

دارت الدراسات في مجال التقمص حول العوامل التي تسهم في تشكله ، يظهر أن التشكل المذكور يحتاج الى « الدفء والقوة » . فيقوى تقمص الاولاد لاهلهم ان هم أحبوهم وتقبلوهم ، ويضعف ان لم يحس الاولاد بالمودة لوالديهم . اضافة لذلك ، فقد اتضحت ثلاثة عوامل هي : (١) التشابه فيقوى التقمص عندما

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

العـدوانيـة :

يتسم سلوك الناس جميعا بضرب مـن العدوانية في وقت مـا ، ويبدو أن العدوانة قدر أو شرط للنمو السوي في السلوك البشري . وقد حاولت النظريات المختلفة ايضاح أصل العدوان بعدّه سمة موروثة تنمو استجابة لتجارب الاحباط في الطفولة ، أو بعدّه سلوكا يكتسب عبر التعزيز الوالدي أو الاجتماعي ، وعلى الرغم من ضخامة حجم ما كتب بصدد العدوانية ، فاننا لا زلنا نجهل كيف ينقلب الاطفال عدوانيين أو لماذا يتحولون الى العدوانية . وكل ما نعرفـه الآن هو أن العدوانية تتباين مع العمر وانها تنشأ من ملاحظة النماذج العدوانية أي بالتقليد والتقمص . ولا بد ، قبل وصف الفروق السنية في العدوانية ، من التمييز بـين العدوان الكرهي الذي يصوب للآخر وتصحبه مشاعر الغضب وبـين العـدوان الوسيلي الذي يتفجر عند منع شيء أو بلوغه وهو غير شخصي على الرغـم من احتمال تعرض الآخرين لآثاره . أما بالنسبة للفروق السنية فقـد دلت دراستان تفصلهما أربعون سنة على قيام فروق واضحة في عدوانية الاطفال من ذوي الاعمار

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

١ ــ على الرغم من أن عدوانية طفل ما قبل المدرسة وسيلية فان العدوان الوسيلي يخف بصورة تدريجية بدءا من السنة الثانية وحتى السنة الخامسة .

٢ ــ يترافق اضمحلال العدوان الوسيلي بتصاعد العدوان الكرهي .

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

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

الغيرية :

تشير الغيرية الى سلوك يتصف بالرحمة والاعتبار والكرم والنفع للآخر .

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

العاشرة تصطدم بميلهم نحو الاستقلالية واهتمامهم بالتحصيل والمصلحة الذاتية مما يؤدي الى زعزعة مواقفهم الغيرية في أحيان كثيرة .

وأخيرا لا بد من الاشارة الى أن الغيرية : كسواها من أنماط السلوك ، يمكن تعزيزها وتشكيلها بملاحظة النماذج المستحسنة للغيريين . فلقد تبين أن الاطفال في المخبر الذين يشاهدون أعمال العطاء والمساعدة يميلون الى أن يكونوا كرماء ومحسنين . ويتجلى الميل المذكور سواء أكان النموذج طفلا أم راشدا أم فيلما أم سلوكا حيا . هذا الا أن على الباحث أن يكون حذرا تماما من تعميم السلوك المخبري المصطنع على الموقف الطبيعي . من جهة ثانية تشير الملاحظات الطبيعية الى أن أطفال الحضانة يقلدون السلوك الغيري لاقرانهم ، وان السلوك الغيري للاطفال يرتبط مباشرة بوجود والد على الاقل في البيت يمثل دور النموذج المستحسن . ومن الطريف أن نلاحظ بأن لتشكيل السلوك الغيري بالتقليد أثرا أقوى من الاثر الذي يتركه الوعظ المجرد . وهو أمر لا يختلف عما رأيناه بصدد سلوك التقمص .

التقمص الجنسي :

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

وعلى الرغم من أن الكثير من النظريات قد أكدت خضوع التقمص ، من حيث المبدأ لضرب من التخصص الجنسي من جانب الولد من حيث الذكر لتقمص أبيه والبنت لتقمص أمها ، فان نتائج الدراسات تشير الى التشابه والتعزيز بعدّهما أبسط الايضاحات وأقربها الى الصحة . فالفروق العضوية تجعل الاطفال يميلون الى تقمص الوالد من جنسهم أكثر من تقمصهم للوالد من الجنس الآخر ثم أن أغلب الاهل يشجعون ما يعدونه سلوكا ملائما لجنس الولد ويعززونه ، وفي الوقت نفسه يعاقبون نقيضه .

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

وعلى الرغم من تغير العديد من الادوار الجنسية ، فان ممارسات التأهيل في المجتمعات كلها لا زالت تنتج أنماطا سلوكية متميزة الادوار في صبيان مـا قبل المدرسة وبناتها• يتشجع الصبيان لان يكونوا فعالين ، عدوانيين، تسلطيين، خلافا للبنات اللواتي يقسرن على أن يكن خاملات ، اتكاليات ، وأكثر ميلا للاخذ وتقبل المساعدة منهن الى العطاء وتقديم العون وعليهن في علاقاتهن بالآخرين أن يخضعن لا أن يوجهن • وأخيرا يدفع ازدياد وعـي الاولاد لسمات شخصيات والـديهم واخوتهم الكبار ، الى توجيه تقمصاتهم وتصعيدها نحو أدوار واتجاهـات ترتبط بجنسهم • وسوف نقتفي آثار تلك التقمصات في دراستنا للطفولة المتوسطة •

★ ★ ★

الفصل السابع

الفروق الفردية لدى اطفال ما قبل المدرسة

(من السنة الثانية حتى الخامسة)

تغدو الفروق الفردية والفئوية واضحة تماما في عدد من الجوانب خلال سنوات ما قبل المدرسة . يرجع عدد من تلك الفروق الى عوامل مترابطة متفاعلة ، فيمكن : مثلا ، ايضاح الكثير من الفروق في أطر الطبقة الاجتماعية والاصل العرقي والمستوى الثقافي الفئوي والمجتمعي . وبغية الايضاح سوف تتفحص بعض تلك العوامل بصورة منفصلة دون أن تنسى التفاعل الهام الذي يعمل فيها .

الذكاء :

سبق أن أشرنا الى عيوب روائز الذكاء من حيث عجزها عن التنبؤ بالفروق الفردية والفئوية في عمر متأخر . غير أن روائز الذكاء لعمر الثالثة وما بعده ، تغدو أدوات تنبؤية ، تتمتع بدرجة من الثبات والصدق تفوق كثيرا نظيرتها لروائز المرحلة السابقة . ويمكن ، بسبب الثبات النسبي لمعامل الذكاء العملي خلال هذه الفترة ، استخدام الروائز لتقدير مساهمات العوامل المحيطية في الذكاء العملي .

الفروق الفئوية في الذكاء :

قورنت فئات متماثلة البنية (أي يفترض أن تكون ذات أصل وراثي واحد) في الذكاء ، فلم تمكّن الفروق العقلية القائمة بين فئة وأخرى من اتخاذ أي حكم قاطع بصدد تأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة . وبتعبير آخر لم يكن بالامكان في

مثل تلك المقارنات عزل العامل البيئي عن العامل الوراثي • وبنتيجة ذلك تعذر تحقيق الهدف الذي يتمثل في تحديد دور العامل البيئي في الذكاء •

أما مقارنة الفئات مختلفة البنية ذات الاصول الوراثية المتباينة ، والتي تهدف الى تحديد دور العامل الوراثي في الذكاء فتمكن بدرجة ما ، من عزل العامل الوراثي عن العامل البيئي • وعلى أي حال لا بد للدراسة العلمية الصحيحة من أن تتجاوز الحدود الفئوية ، وان تميز الفروق داخل الفئة من الفروق القائمة بين فئة وأخرى • ومن المفيد والممكن معا عد الفروق داخل الفئة الواحدة دليلا جيدا لأثر العامل البيئي خاصة ، وان للفئة الواحدة اصلا وراثيا يفترض أن يكون واحدا•

اثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء :

تتفق نتائج الدراسات كلها على أن الذكاء يرتبط ايجابيا بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد • تقاس المكانة الاجتماعية والاقتصادية بمجموعة اجراءات تشمل مستوى التحصيل الدراسي للوالدين ودخلهم • وبهدف كشف دور المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء حددت معاملات الذكاء ومدى ترابطها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي عند مختلف الفئات العرقية للسكان • ولقد تبين أن معامل الذكاء يترابط مع المستوى الاجتماعي والاقتصادي لاطفال ما قبل المدرسة السود بمقدار ٢٤ر• والبيض بمقدار ٣٣ر• ولم يتخط معامل الترابط بين الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للامريكيين الهنود درجة الصفر • ولقد أجريت دراسات أخرى بهدف مقارنة متوسطات معاملات الذكاء للبيض وللسود من الطبقات الاجتماعية كلها ، وتوصلت الى تأكيد وجود فروق بين معاملات ذكاء مختلف الطبقات • الا أن تلك الفروق لم تكن على درجة كبيرة من الوضوح • ان الامر في جملته مشابه لمعاملات الترابط السابقة • اذ تدل تلك المعاملات على وجود ترابط ملموس بين الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لكن نسبة الترابط لم تتعد الجذر التربيعي للرقم ٣٥ر• والرقم ٣٠ر• أي أن تلك النسبة تراوحت حول الخمسين بالمئة ولم تتجاوزها • يبدو أن السبب في ذلك يرجع الى ضرورة توفر قدر محدد من الذكاء للنجاح الاقتصادي في المجتمع • وهذا القدر من الذكاء يكون مسؤولا عن ترابط المستوى الاجتماعي والاقتصادي بمعامل الذكاء •

الفروق العرقية في الـذكاء :

قدمت في أواخر الستينات محاولة لايضاح الفروق بين السود والبيض في الذكاء غير أن تلك المحاولة استندت الى فرضية متحيزة لصالح البيض اذ تدنت نقط السود عن المتوسط كثيرا ، فاقترح جنسون (١٩٦٩) أن السبب قد يرجع الى الوراثة أكثر من رجوعه للمحيط • وجمع الباحث قدرا كبيرا من الادلة الاحصائية تدعم فرضيته ، ولكن الفرضية أثارت قدرا واضحا من الجدل •

أشرنا من قبل الى عجز معامل الذكاء عن قياس المساهمات الوراثية في الذكاء عند الفئات المختلفة ، ولعل ذلك هو الخطأ الاساسي في نقاش «جنسن» ولقد كتب العالم ريتشارد لوتين R. Lewontin في هذا الصدد : « اذا كانت لفئتين درجة وراثية رفيعة بصدد صفة ما ، وكان بين الفئتين متوسط فرقي ، فهل يكون الفرق وراثيا بمجمله ؟ ثمة احتمال ان الفئتين تختلفان وراثيا بسبب تاريخ سابق من الانتقاء التفريقي لنمط وراثي يثبت التباين النوعي • والاحتمال الآخر هو أن الفئتين قد تختلفان نوعيا بسبب احداث تاريخية ترجع الى التعيين النوعي دون انتقاء تفريقي • وثالث الاحتمالات هو أن تكون الفئتان متشابهتين لكنهما تعيشان في أوساط يختلف بعضها عن بعض الآخر ببعض العوامل الحرجة المحددة، تحدث تلك الحالات كلها في الطبيعة وقد تتكرر ولا يمكن الصاق احتمال قبلي بها » • (لوتين : ١٩٧٦ ، ص ١٠٩) •

ان الحجة الاساسية في مناقشة « جنسن » هي أن اتجاه الفرق بين البيض والسود يكشف فرقا نوعيا عميقا • ولكن ليس لمسلمة « جنسن » هذه ما يسوغها حتى ولو تأكد وجود فروق لا يستهان بها بين السود والبيض في الصبغيات المؤثرة في معامل الذكاء • اضافة الى ذلك ، فان ازالة الفروق المحيطية لا يعني ببساطة تضييق الثغرة في التحصيل بين السود والبيض ، وانما قد يؤدي بسهولة الى تضييق الثغرة في الاتجاه الآخر، بحيث يتفوق السود على البيض في المتوسط (ليوتين ، ١٩٧٦ ، ص ١٠٩) • من جهة ثانية نجد مناقشة جنسن خاطئة من وجهة نظر علم النفس • فالباحث يفترض أن معامل الذكاء قياس متساوي الصدق للفروق الوراثية الاصل سواء بين الفئات أم داخلها • الا أن الروائز ، وخاصة تلك

التي استخدمها جنسن ، تقيس الصفات المختلفة بين الفئات وليس داخلها • فروائز الثبات التي وضعها بياجه ، مثلا ، تعطي تقويما معقولا للنمو المعرفي الادراكي لاطفال من أوساط متماثلة • أما عندما يراز أطفال من أوساط متباينة ، فان أي فرق بين الفئات سوف يعكس النمو والوسط على السواء • اضافة الى ذلك لا بد من التسليم بتماثل الوسط لتحديد الفروق داخل الفئات • وعلى هذا الاساس يمكن عدّ معامل الذكاء قياسا معقولا للفروق داخل الفئات ، وذلك لتحديد أثر الوراثة والمحيط ، عندما يمكن التسليم ببثات الوسط واستمراريته •

انماط القابلية في الفئات العرقية :

تقوّم روائز الذكاء مدى واسعا من المهارات والقابليات ، وتمكن نتيجة لذلك من رسم مشاخص (Profiles) توضح انجاز الفرد في مختلف القياسات • يمكن في رائز « فكسلر » للاطفال مثلا ، مقارنة انجاز الفرد العملي بانجازه النظري ، كما يمكن مقارنة نتائج الفرد في كل رائز فرعي بنظيرتها في بقية الروائز• ويستخدم التحليل العاملي لتحديد أنماط القابليات في مختلف الفئات ويساعد على اختبار الفرضية التي تدعي أن واحدة بعينها من مجموعات الروائز تتشبع بعامل عقلي واحد يقاس بصيغ مختلفة • وتتسع الفرضية لتشمل الروائز كلها ان رأى الباحث ضرورة لذلك • والمألوف أن يفترض الباحث عاملا واحدا أو ذكاء عاما تتشبع به الروائز كلها التي تقيسه بصيغ مختلفة • كما أن بوسع الباحث افتراض عامل أو عدد من العوامل تتشبع بها مجموعات معينة من الروائز مثل روائز القدرات الطائفية والخاصة •

استخدم التحليل العاملي لاختبار ثبات البنية العاملية للذكاء في الفئات ذات الاصول العرقية المتباينة • تبين من احدى الدراسات أن البنية العقلية واحدة عند الاطفال بين الخامسة والتاسعة بيضا وسودا على السواء • ولم تبتعد الدراسات الاخرى في نتائجها عن الخط العام الذي يؤكد وحدة البنية العقلية لفئات الناس كلها على الرغم من أنها وجدت تباينا طفيفا في أنماط البنى العقلية لفئات من أصول عرقية مختلفة • والسؤال الذي يبقى معلقا يتخطى مشكلة تشابه العوامل في مختلف الفئات متسائلا عن بروز هذا العامل أو ذاك في هذه الفئة أو تلك •

حاول احد الباحثين الاجابة عن هذا السؤال • شمل مبحوثو تلاميذ السنة الاولى من صينيين ويهود وسود وبورتوريكيين ، وتساوى عدد البنات مع عدد الصبيان في الدراسة وتوازنت العينة في الاصل الاجتماعي الاقتصادي لكل طائفة عرقية • أعطي الصغار روائز قابلية عدلت لتلائم الخبرات الماضية لكل فئة ولتخفف من أثر انعدام خبرة الاولاد في الروائز ومن أثر التوافق بين الفاحص والمفحوص • وبنتيجة الدراسة وجدت فروق جدية في القابليات الاربع ، المنطقية واللغوية والتذكرية والمكانية ، بين مختلف الفئات كما وجدت علاقة قاطعة بين نقط المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبين نقط الفئات المختلفة في القابليات الاربع • وتأكدت النتائج في دراسة أخرى ، وعلى الرغم من أن بعض الباحثين قد تحدى النتائج السابقة ، الا اننا نشعر بعدم أهمية التحدي والنتائج المترتبة عليه وذلك لصحة الدراسات الاصلية وسلامتها المنهجية •

وفي دراسة أخرى قورن أطفال السنة الرابعة الفقراء من أصول صينية وايطالية وسود وبورتوريكيين • طلب الى الاولاد تصميم مكعبات ، والتعرف على أجزاء شيء ما وفهمها، ونسخ الاشكال الهندسية ، كما أعطيت لهم روائز في الطلاقة التعبيرية • تميز الصينيون في بناء المكعبات والتعرف على الاجزاء ، وتميز البورتوريكيون في رائز الطلاقة اللغوية • وأجريت دراسات مقارنة بين السود والبيض في رائز فكسلر للاطفال ، فتميز السود في الروائز اللفظية وتخلفوا في الروائز العملية ، أما البيض الذين عيرت الروائز عليهم في الاصل فقد تساوى تحصيلهم في مجموعتي الروائز • وتباين انجاز أطفال الرابعة السود والبيض في رائز ستانفورد بينه ، فارتفعت نقط السود في روائز الفهم والذاكرة ارتفاع نقط البيض في روائز الحكم والتفكير • وفي دراسة اخرى لاطفال الرابعة تم روز البيض والسود في ستة من العوامل هي الفهم اللغوي ، والطلاقة الفكرية ، والسرعة الادراكية ، والتفكير الصوري ، ومدى الذاكرة ، وذاكرة الصور ، فلم يتفوق الاطفال البيض على السود الا في روائز الفهم اللغوي • تشير الادلة المنوه عنها الى تشابه البنية الفكرية للاطفال من مختلف الاصول العرقية ، كما تشير في الوقت نفسه الى تباين مستوى الانجاز من فئة لاخرى في هذا الرائز أو ذاك ولا يمكن

الاعتماد على الدراسات السابقة في معرفة أسباب التفوق في القابليات العقلية المختلفة أهي وراثية ، أم ناجمة عن عوامل ثقافيه اجتماعية صرف .

الفروق بين الجنسين :

مما لا شك فيه أن هناك فروقا كبيرة بين الصبيان والبنات في مرحلة ما قبل المدرسة تختلف أسبابها من صفة عقلية لاخرى . ويبدو أن تلك الفروق ترجع الى عوامل حيوية واجتماعية متضافرة . أما منشأ تباين صفات الشخصية فربما يرجع بعظمه الى الوسط الاجتماعي .

القدرات العقلية :

يعتقد الكثيرون أن البنات أقدر على أداء المهمات اللفظية من الصبيان الذين يتفوقون عليهن في مهمات تقوم على الادراك المكاني والفهم الميكانيكي . ويؤكد ماكوبي وجاكلين اللذان جمعا وقائع ضخمة في هذا المجال ، وجود فروق كبيرة في النمو اللغوي . فالبنات يبقين متفوقات على الصبيان حتى السنة الثالثة من العمر ، حيث يلحق الصبيان بهن وتستعيد البنات تفوقهن حوالي السنة الحاديةعشرة وفي دراسة أخرى أبدى الاناث ، ومنذ سن مبكرة ، تفوقا واضحا في القدرة اللغوية واستمر هذا التفوق مدى الحياة . وقد أوضحت الملاحظات على الاطفال جميعهم سواء في ذلك العاديون والنوابغ وضعاف العقول ان البنات يبدأن في الكلام قبل الاولاد . كذلك وجد أنه في الاعمار جميعها تكون نسبة الاصابات باضطرابات الكلام أو التأخر في القراءة أقل كثيرا عند البنات منها عند البنين . وقد أظهرت البنات تفوقا مستمرا في روائز سرعة القراءة والالفاظ المتشابهة والمتضادة وتكميل الجمل واعادة ترتيبها . وربما يعزى تفوق البنات في العديد من روائز الذكاء اللفظية الى القدر الكبير الذي تتضمنه في النواحي اللغوية واللفظية (أنستازي ، ١٩٦٩ ، ص ٦٠٥) .

ليس ثمة ما يؤكد الافتراض القائل بتفوق الصبيان على البنات في قابلية ادراك المكان ، اذ ان الحكم بتفوق أحد الجنسين على الآخر يصطدم بالعجز عن تحديد قابليات ادراك المكان ووسيلة قياسها . وعلى العموم ، فعندما تبرز فروق الاداء في

قابليات ادراك المكان بين الجنسين يتفوق الصبيان على البنات ، ولقد أكد ماكوبي وجاكلين أن تفوق الصبيان على أندادهم البنات في القدرة المكانية يظهر في سن المراهقة ويستمر في سن الرشد حيث يثبت ويستقر • هذا وقد لوحظ باستمرار ان الذكور يمتازون دائما في مختلف نواحي القدرة الميكانيكية • ويتفوق الذكور عادة في روائز لوحات الاشكال والصناديق المحيرة والمتاهات وروائز الحل والتركيب وغير ذلك من أنواع الروائز التي تدخل ضمن مكونات مقاييس الذكاء العملية • الا أن الاناث أبدين تفوقا واضحا في اختبارات المهارة اليدوية والرشاقة والمهارة في استخدام الاصابع • (أنستازي ، ١٩٦٩ ، ص ٦٠٤) •

أخيرا لم يجد ماكوبي وجاكلين في مراجعتهما للفروق الجنسية في القابلية الكمية ، والتفكير التحليلي والمنطق أي فرق بين الذكور والاناث الا في المراهقة • وحتى في سن المراهقة فان أكثر الدراسات تنفي قيام فروق جنسية كبيرة في القابليات المشار اليها • وكل ما يقال الآن هو التأكيد بنفي الفروق الجنسية في تلك القابليات في مرحلة ما قبل المدرسة •

صفات الشخصية :

تشمل الفروق بين الجنسين كثيرا من جوانب السلوك وتعكس تباينا واضحا في صفات الشخصيتين الذكرية والانثوية• ولا شك ان التباين في صفات الشخصية بين الجنسين يرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة الاجتماعية • وبهدف الكشف عن الفروق الجنسية في صفات الشخصية سندرس أثر تلك الفروق في استقلالية الادراك واللعب والعدوانية •

عرفت استقلالية الحقل الادراكي بالميل لتوجيه الفرد لمحيطه المباشر في اطار دلائل تنبع من داخله ، أما اتكالية الحقل الادراكي فتعرف بالميل لاستخدام الدلائل الخارجية لتوجيه المحيط المباشر للفرد • ويكون الطفل الذي ينتظر توجيهات أقرانه أو الراشدين ليؤدي عملا ما اتكالي الادراك ، خلافا لنظيره الذي يقوّم الموقف ويفعل ويقرر ما يراه ملائما فهو استقلالي الادراك • والاستقلالية والاتكالية ، سمتان بارزتان في الشخصية البشرية تؤثران في الكثير من ضروب سلوك الفرد •

تؤكد أغلب الدراسات ميل الاناث طفلات وراشدات لان يكن اتكاليات النمط الادراكي خلافا للذكور الذين يتميزون باستقلالية النمط الادراكي • وقد حاول بعض الباحثين ارجاع الفروق المذكورة الى القوالب الفكرية القبلية المميزة للبيئة ، وما تلقيه من ضغط على المرأة لتخضع للمواصفات الاجتماعية • تؤكد ظاهرة مساواة الاسكيمو للمرأة بالرجل وانعدام فروق النمط الادراكي بين الجنسين ، هناك ، صحة التفسير المذكور ، ومن طرف آخر ، فان جماعة « تين » في أفريقيا الشرقية تضطهد المرأة فتظهر اتكاليتها الى جانب استقلالية الرجل •

لقد وضعت روائز النمط الادراكي بالاصل للراشدين ، الا أن المحاولات الاخيرة قد توجهت نحو تصميم روائز لقياس تلك السمة لدى الاطفال ، فوضعت روائز الاشكال المخفية لاطفال ما قبل المدرسة • وتتطلب تلك الروائز من الطفل أن يجد شكلا بسيطا مخفيا في شكل معقد • يفترض أن استقلالي النمط الادراكي من الاطفال أقل ميلا من اتكاليي النمط الادراكي للانزعاج من المهمة أو لتسليم ذواتهم للتضليل الادراكي في الشكل المعقد • وقد وجد بنتيجة الروز أن صبيان الرابعة والخامسة أميل الى استقلالية النمط الادراكي من بنات تلك السن •

وكما يؤكد الباحثون ، ترجع الفروق المذكورة الى القوالب الفكرة السائدة والمحددة لدور الانثى في المجتمع • ويشير ميل بنات ما قبل المدرسة للاتكالية وصبيانها للاستقلالية الى أن السمة المذكورة هي نتاج ضرب من التعلم الشرطي المعزز •

كان المحلل النفسي الشهير « أريك أريكسون » أول من لاحظ فروق الصبيان عن البنات في مجال اللعب • وأكد اريكسون ميل البنات للعب في الساحات الداخلية المكشوفة ، اذ وضعن تصاميم تشابه العرصات الداخلية للبيوت العربية المعروفة ، أما الصبيان فكانت أبنيتهم قلاعا وممرات متعرجة • ولقد خاف الصبيان من تحطم قلاعهم ، أما البنات فكن يخشين اجتياح الحرمة الداخلية لابنيتهن • وبرأي أريكسون تبدو الرمزية الجنسية في الفعاليات المشار اليها في غاية الوضوح • أما الشيء الغامض فهو أصل تلك الرمزية وسبب الفروق فيها • وفي محاولة

للاجابة على هذا السؤال وتفسير الفروق القائمة بين الجنسين في مجال اللعب أكد بعض الباحثين خضوع اللعب عند الاطفال لاشراط اجتماعي معزز ، فالمألوف أن تعطى البنات دمى وأشياء نسائية ويشجعن على اللعب بها ، خلافا للصبيان الذين توفر لهم مواد البناء والعربات والسيارات والمعاول والرفوش ويشجعون على اللعب بها ، الا أن هذا التفسير لم يلق قبولا عند « غرامر وهوغان » اللذين قدما ردا شاملا ضد نظرية التعلم التي اقترحها أريكسون لتفسير تلك الفروق ، وأكدا على أن لعب الاطفال يعكس « مواضيع » أساسية ترتبط بفروق البنى العضوية بين الجنسين • ربما كان بعض الحقيقة في كل من التفسيرين ، اذ ربما توجه اختيار الاهل لالعاب أطفالهم بادراكهم للفروق في بناهم الجسمية • وليس تشجيع الوالدين لاطفالهم للعب بالاشياء الملائمة لاجسامهم ، الا خضوعا لمبدأ ادراك الفروق الجسمية ولكنه خضوع يؤمن بالتعلم الاجتماعي الاشتراطي المعزز •

هناك فروق أخرى ترتبط بالفروق في لعب الجنسين وتتمثل بعدوانية كل من الصبيان والبنات • تظهر الفروق بين الجنسين في العدوانية باكرا في السنة الاولى ويبدى الصبيان نزعة للعدوان والاكتشاف أشد من نظيرتها لدى البنات • وتتضح تلك الفروق وتشتد في مرحلة ما قبل المدرسة التي يهتم فيها الصبي بالاشياء خلافا لاهتمام البنت الذي يتعلق بالناس • وتشير الدراسات المتعددة الى أن الصبيان يصرفون من وقتهم في العدوان ضعف الوقت الذي تصرفه البنات فيه ، فان اختلفت البنت مع أحد على أمر مالت الى الخضوع أو النزاع الكلامي ولا تحاول أن تتعارك من أجل ما تسميه حقها في الشيء أما الصبيان فالعراك سبيلهم لاقرار منازعاتهم •

ان التباين في صفات الشخصيتين الذكرية والانثوية يتجلى أيضا في مجال التفاعل الاجتماعي • ففي مواقف المجابهة مع الوالدين أو أي شخص آخر يسلك الصبيان والبنات بصورة جد مختلفة ، فتبدو البنات خائفات مترددات وتبدين حركات في الوجه تنم عن التوجس في حين لا يبدي الصبيان خوفا ملحوظا في مثل تلك المواقف ويديرون رؤوسهم ووجوههم بعيدا عن مشهد المجابهة • ان التفاعل الاجتماعي لكل من الصبيان والبنات في غاية الاختلاف والتعقيد ، ويرجع هذا الاختلاف الى الاشراط الاجتماعي والقولبة الفكرية الاجتماعية والى فروق البنية

الجسمية لدى الجنسين التي قد تؤدي الى استعداد العضوية للاستجابة لواحدة من الصيغ الاجتماعية دون الاخرى .

وأخيرا ينمو وعي الطفل لدوره الجنسي وللقوالب الفكرية الاجتماعية حول الجنس بصورة جد مبكرة . ففي نهاية السنة الثالثة يعرف أغلب الصبيان والبنات المظاهر الرئيسة للقوالب الفكرية القبلية بصدد السلوك الجنسي . ويستطيع أطفال ما دون الثالثة التعرف على صور الثياب والدمى ، والادوات وتمييز ما يستخدمه الصبيان مما تستخدمه البنات .

بنيـة الاسـرة :

تأخذ أنماط التفاعل بين الطفل ووالديه واخوته شكلها في بداية مرحلة ما قبل المدرسة ويكون لها أثر هام في نمو شخصية الناشيء وسوف نهتم هنا ، بترتيب ولادة الطفل وبغياب الوالد . وذلك لأثرهما المؤكد والعميق في شخصية الطفـل عندما يبلغ الرشـد .

١ ـ ترتيب الـولادة :

تتوفر أدلة في غاية الاهمية تبين أن الابن البكر يختلف بعدد من الصفات عن الطفل الأخير . فترتفع نقط البكر والوحيد في روائز التحصيل والذكاء عن نقط الطفل الأخير . وفي هذا الصدد نذكر ان الامريكيين كلهم الذين استطاعوا الوصول الى القمر كانوا أبكار أسرهم . ولا يزال سبب تلك الظاهرة مجهولا على الرغم مما قيل في ايضاحها . وفي احدى الدراسات اختيرت ثلاث عينات ممن أخذوا رائز أهلية المعونة القومية . وقد سحبت العينة الاولى عشوائيا من الذين أخذوا الرائز كلهم وسميت بالعينة المعيارية واختيرت العينة الثانيـة عشوائيا مـن المتفوقين في الرائز وشملت العينة الثالثة كل من أخذ الرائز نفسه في واحدة من السنوات الماضية شمل الرائز خمسة مواضيع هـي : استخدام اللغـة والحساب ، والاجتماعيات والطبيعيات ، واستخدام المفردات . ولقد تبين أن الطفل البكر من العينات الثلاث المتحدر من أسرة صغيرة قد حصل على أعلى النقط في حين أن الولد الاخير المتحدر

من أسرة كبيرة قد حصل على أدنى النقط • وتفوق الابن البكر على الاولاد كلهم في المهـارات الحسابية •.

وفي محاولة لتعليل ظاهرة التفوق التحصيلي عند الاولاد البكر يقترح شاختر نظرية المقارنة الاجتماعية • انه يرى أن الولد البكر يقيس نفسه في اطار تحصيل والديه ، فيغدو قوي النزعة للتحصيل المدرسي بسبب ضخامة الهوة بينه وبـين والديه ، الامر الذي يدفعه لسد الثغرة واللحاق بهم • ويرى باحثون آخرون أن الاهل يعاملون الولد البكر بصورة مختلفة عن الصغير ، اذ أن الاهل يلقون ضغوطا ثقيلة على البكر ويتوقعون منه الكثير • لهذا يبدي البكر سعيا دائما للتحصيل • الا أن شاختر ، مع تأكيد التفوق الدراسي للاولاد الابكار ، قد كشف الكثير من سمات الشخصية الاتكالية لديهم ، ووجد أن المترددين على العيادات النفسية كان أكثرهم من نوع الطفل الاول أو الوحيد وأقلهم من الاطفال المتأخريـن الـذين يفضلون أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم ، وان الاطفال المتأخرين في الترتيب أكثر ميلا الى ادمان الخمور من المجموع العام للسكان ، وان الطيارين المقاتلين مـن الاطفال الاوائل أقل ممن عداهم شراسـة في القتال • وبرأي هارولـد كيلي أن للترتيب الميلادي أثرا في تحديد نوع الصراع على القوة عند الفرد ، فالطفل الاول حين يصارع غيره على القوة لا يسلك سلوكا من شأنه أن يؤدي الى خسارته لهم تماما ، على حين أن الطفل المتأخر يعنيه أن تكون له الغلبة ، بصرف النظر عن نتائج الصراع في علاقته بالخصم • (سلامة ، أحمد عبد العزيز • عبـد الغفار ، عبـد السلام ، ص ٣٣٠) •

وأخيرا فان البنات الابكار اللواتي لهن أخوات أصغر منهن والصبيان الابكار الذين لهم أخوة أصغر منهم يبدون درجة أقل من « السعي الـدائب للتحصيل » والاتكالية التي تميز الابناء الابكار • وربما وجب على أي تعميم بصدد الولد البكر والاطفال المتأخرين في الترتيب الميلادي، أن يعدل ليأخذ بعين الاعتبار جنس الاشقاء في الاسرة ، وفروق السن بينهم ، وغير ذلك من العوامل • ففي الوقت نفسه الذي يبدي فيه غالبية الاطفال الابكار التركيب الشـاذ المكون من « السعي الـدائم

للتحصيل » والتعلق الشـديد تبقى بقية الاشقاء والشقيقات في منأى عـن تلك السمات وخاضعة لتأثيرات عديدة أخرى .

٢ ـ غيـاب الوالـد :

درس غياب الوالد جيدا ، لانه افترض بأن وجود الوالد في البيت ضروري للنمو الطبيعي للاولاد وخاصة منهم الصبيان . وكما أشرنا سابقا فان الاثر الذي يتركه غياب الوالد عن البيت يتوقف على سن الطفل يوم يترك والده البيت ، سواء أكان غياب الوالد دائما أم مؤقتا ، وسواء رجع غيابه الى الطلاق أو الى الموت أو الى الاستقرار المالي للاسرة أو غيرها من الاسباب .

ومن الممتع في فحص بعض تلك العوامل مراجعة دراستين مقارنتين لأسـر الملاحين في كل من النرويج وايطاليا . أعطي الاولاد في كلا الدراستين دمى يلعبون بها ، لتقويم سلوك الفحولة أو الانوثة ، واستجوبت الامهات للغرض نفسه ، وقد أبدى أولاد البحارة النرويجيين الذين غاب والدهم عن البيت بالمقارنة بفئة ضابطة ؛ تصرفات مفرطة في الفحولة وأنماط تعويضية ، ومصاعب في التكيف مع الاقران . وذكرت الامهات بأنهن أفرطن في وقاية الاولاد وان لهن القليل مـن الاهتمامات خارج البيت . ولم تؤكـد النتائـج التي حصلت مـن اعـادة الدراسة عـلى أبناء البحارة الايطاليين نظيرتها لدى النرويجيين فلم يختلف الصبيان في ذكورتهم عن الفئة الضابطة . وعلى النقيض من ذلك بدا أن النسوة اللواتي لم يغادر أزواجهن البيت قد أفرطن في وقاية أولادهن خلافا للنسوة اللواتي غاب أزواجهن عن البيت. وفي كلا الحالين أرجع الباحثون سلوك الصبيان للاثر الذي يتركه غياب الوالد في الام نفسها ، وللسياق الاجتماعي لغياب الوالد وليس لغياب الوالد بذاته فالمجتمع الجنوي يخول المرأة قدرا كبيرا من الاستقلالية ويجعلها مسؤولة عن مالية الاسرة وادارتها . اضافة لذلك فللاسرة الجنوية أسرة أعم تصل حتى الجد الثالث ، وهذا ما يوسع نطاق العلاقات الاجتماعية لتلك الاسرة ويجعلهـا منفتحة . أما المـرأة النرويجية فكانت أقل مسؤولية وأكثر اتكالية وأقل ميلا من المرأة الايطالية للعمل خارج البيت . ويعود السبب في ذلك الى أنه لم يكن للاسرة النرويجية أسرة أعم

منها ولا اصدقاء كما هو الحال في الاسرة الجنوية . فمن المعقول للمرء أن يستنتج اذاً ، ان آثار غياب الوالد في الطفل يمكن التخفيف منها عن طريق الام ، ويتوقف الامر على اتجاهات الام وشخصيتها وسلوكها .

الفروق الاجتماعية والثقافية :

يخضع الاولاد في مرحلة المدرسة لعدد متباين من التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤدي دورا كبيرا في تحديد أنماط تفكيرهم وسلوكهم . سوف نتناول في هذا القسم اللغة ، وأنماط التعزيز ، وأساليب التنشئة ، على الرغم من أنه لا تتوفر لنا وقائع ذات جذور تجريبية عميقة وذلك بسبب عمومية العوامل الثقافية والاجتماعية .

الطبقة الاجتماعية والفروق في اللغة :

يقوم بين علماء الاجتماع نزاع حول معاني فروق الطبقات الاجتماعية في اللغة . هناك أولا الذين يدعون أن لابناء الطبقة الدنيا مهارات لغوية مختلفة عن نظيرتها لدى أبناء بقية الطبقات . ويعتقد « برنستين » أن أبناء الطبقة الدنيا يتواصلون بمعونة رمزية محددة تنقلها الاشارات غير اللغوية . وذلك خلافا لابناء الطبقتين المتوسطة والعليا الذين يستخدمون رمزية متقدمة تمكن من نقل مضامين الحوار كلها لغويا . ويضيف برنستين أن الفروق اللغوية تؤدي الى توجهات متباينة تشمل بقية جوانب الحياة ، مثل التربية والعمل والعلاقات التبادلية وسواها . فاللغة برأيه تشكل التعامل الاجتماعي وتؤطره .

توصل الباحثون في الولايات المتحدة الذين اقتفوا خطوات برنستين في بريطانيا الى النتائج ذاتها . سئلت أمهات الطبقتين الدنيا والوسطى عددا من الاسئلة مثل « دعينا نتصور أن ابنك على وشك دخول المدرسة أول مرة فكيف تعتقدين أنه يجب عليك اعداده لذلك ؟ » من الاجابات :

« أذهب أولا وأعاين مدرسته وسوف أتحدث عن البناء ثم نرى المدرسة ، وأخبره بأنه سوف يقابل أطفالا جددا يمكن أن يكونوا أصدقاءه ، وانه يمكن أن

يلعب معهم ويعمل • وسأوضح له أن المعلم سيكون صديقا له ، وسيساعده ويوجهه في المدرسة وان عليه أن يطيع المعلم الذي سيكون كأمه في غيابها » •

« حسنا ، سأخبره انه ذاهب للمدرسة وان عليه أن يجلس ويهتم بالمعلم وان يكون صبيا طيبا ، وسأريه كيف يسلك عندما يعطونه الحليب وكيف يفترض أن يأخذ الماصة والا يضع شيئا على الارض عندما ينتهي » (هس ، ١٩٦٨ ، ص ٩٦)•

واضح أن الام الثانية التي تتحدر من الطبقة الدنيا تحدثت في اطار الاوامر العامة في حين أن الام الاولى المتحدرة من الطبقة الوسطى قد تحدثت في اطار التعليمات الايضاحية حول قواعد المدرسة وضرورة اطاعتها • وحين سئلت الامهات أن يسندن الى أولادهن بعض المهام مثل فرز الاشياء بحسب لونها ، مالت أمهات الطبقة المتوسطة لاعطاء بناتهن ايضاحات كاملة ، خلافا لامهات الطبقة الدنيا اللواتي ملن للقول بمنتهى البساطة « ضع هذا هنا أو هذا هناك » دون أي ايضاح آخر •

وخلص الباحث الى القول :

ان المجال الادراكي للبيئات الاجتماعية المختلفة يهيىء لتوجيه السلوك بالاوامر وليس بالالتفات الى المميزات الفردية لموقف معين ، وهو مجال لا تتوسط السلوك فيه أية دلائل لغوية توفر الفرص لاستخدام اللغة كأداة لترميز الاشياء وتصنيفها وترتيبها ، أو لتعديل المثيرات الخارجية • اضافة الى ذلك يفتقر الوسط الادراكي للبيئات الاجتماعية المتخلفة الى تعليم يربط الحوادث الواحد بالآخر ، والحاضر بالمستقبل • والحرمان في البيئة الاجتماعية يتجلى ، أول ما يتجلى ، بالحرمان من المعاني وذلك في العلاقات الادراكية المبكرة بين الام والطفل (هس ، ١٩٦٨ ، ص ١٠٣) •

لقيت وجهة نظر برنستين وأنصاره التي ترى أن الفروق الطبقية ذات تأثير حاسم في النمو اللغوي للطفل اعتراضا كبيرا من بعض علماء النفس • ويعتقد هؤلاء العلماء أن لغة أبناء الطبقة الدنيا السود والبيض على السواء ليست محدودة بل مختلفة • من جهة ثانية أبدى متحدثو الانكليزية السود الدرجة ذاتها من الغنى والتنوع اللغوي الذي أبداه أندادهم البيض • ومن الصعب على الباحث تعميم نتائج بعض الروائز اللغوية التي تظهر تفوق أبناء الطبقة العليا في هذا المجال

على أساس أن أبناء الطبقة الدنيا ، والسود منهم خاصة ، يصابون بالاحباط السلوكي في الموقف الروزي . أما في الشارع أو في المواقف المريحة أو مع الاصدقاء فان السود يعبرون عن مختزن لغوي ضخم ، وتختلف التراكيب اللغوية والمفردات لديهم عن نظيرتها لدى أبناء الطبقة المتوسطة ، غير أن لغتهم تبقى شأن لغة أندادهم معقدة في بنيتها وحافلة في مفرداتها .

ثمة دراسات عديدة تدعم الموقف الرافض لوجهة نظر برنستين واتباعه . وكما لاحظنا من قبل ، فان العديد من الدراسات التي أجريت على أطفال ما قبل المدرسة من الطبقة الدنيا المعرضين لما أسماه برنستين بالحرمان الثقافي واللغوي قد أجريت في ظروف تشجيعية ، كان الصغار فيها على ألفة بالفاحص وبالموقف الروزي عامة وقد وجد أن معامل ذكاء هؤلاء قد تحسن عما كان عليه سابقا . فلا بد اذا من أن يؤخذ الموقف الروزي بعين الاعتبار عند تقويم الفروق الطبقية في اللغة لاطفال ما قبل المدرسة .

الفروق الاجتماعية والثقافية في انماط التعزيز :

يؤكد علماء النفس المعاصرون أن هناك فروقا كبيرة في أنماط التعزيز والعقاب التي تمارسها الفئات الاجتماعية المختلفة . وقد قامت فيشباخ (١٩٧٣ ، ص ١٠٧) وأعوانها بدراسة شاملة لهذا الموضوع فطلبت من مجموعة من الامهات من فئات اجتماعية مختلفة تعليم أبنائهن حل سلسلة من الالغاز . وقيس التعزيز بتعداد العبارات الايجابية والسلبية التي تطلقها الام خلال فترة الشرح دون أن تحسب العبارات الحيادية . وشملت الملاحظات الايجابية عبارات مثل : « هذا صواب » ، « نعم» ، و « جيد» ، أما الملاحظات السلبية فشملت عبارات مثل : «ليس كذلك»، « هذا خطأ » ، و « لا أرى ذلك » .

أظهرت دراسة فيشباخ وأعوانها أن أمهات الطبقة الوسطى البيض أكثرن من استخدام عبارات التعزيز الايجابي بالمقارنة مع أندادهن من أمهات الطبقة الوسطى السود . أما الامهات من الطبقة الدنيا السود والبيض فقد استخدمن القدر نفسه من عبارات التعزيز الايجابي . وقد استخدمت الامهات السود من الطبقة الدنيا

عبارات تعزيز سلبي أكثر من الفئات جميعها . ومن أجل التحقق من صحة نتائج الدراسة عمدت فيشباخ الى سؤال أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لتلك الامهات أن يعلموا طفلا أصغر منهم كيف يحل لغزا بسيطا ، فحصلت الباحثة على النتائج نفسها .

تعتقد فيشباخ أن الاهل في الطبقة الدنيا يعانون ، بسبب وضعهم المالي من الحرمان والمرض والضغوط العامة أكثر من الاهل في الطبقة المتوسطة . فأهل الطبقة الدنيا الذين يجهدون لتأمين لقمة العيش يتعرضون لضغوط يومية ومطالب لا تحل بالأهل في الطبقة المتوسطة . ونحن نتوقع ، في ظل تلك الشروط ، أن يكون الاهل في الطبقة الدنيا أقل تسامحا وأكثر انتقادا لاخطاء أولادهم من غيرهم، فالشروط الاقتصادية التي تعانيها الاسر في الطبقة الدنيا قد تدفع الاسر لاستخدام المزيد من التعزيز السلبي وذلك خلافا لاسر الطبقة المتوسطة والعليا .

★ ★ ★

الفصل الثامن

النمو الجسمي والعقلي
في مرحلة الطفولة المتوسطة

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

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

النمو العضوي :

يفقد معظم الصغار في السنة السادسة الكثير من التناسق العضوي الذي يزين طفل مرحلة ما قبل المدرسة في عين الراشد . فبدءا من السنة السادسة تنمو الذراعان والساقان بصورة أسرع من نمو الجذع ، الامر الذي يجعل الطفل يبدو كاللقلق ، وتميل البنات للنضج أبكر من الصبيان ، الا أن الصبيان يبقون حتى العاشرة من العمر أطول من البنات وأثقل .

يكون متوسط طول ابن السادسة ١١٦ سم ووزنه ٢٤ كغ تقريبا . ويزداد الطفل كل سنة من سنوات طفولته المتوسطة قرابة ٨ سم و ٥ر٢ كغ . ويختلف معدل النمو من طفل لآخر ، اذ تقوم بين الصغار فروق فردية مذهلة في الوزن والطول ومعدلات زيادتهما . الا أن حجم الطفل طولا ووزنا يغدو ثابتا ويمكن التنبؤ بتطوراته في تلك المرحلة ، فالطفل الذي يكون كبيرا أو صغيرا بالنسبة لاقرانه في

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

المهارات الحركية :

يتسم النمو العضوي خلال فترة ما قبل المدرسة بالتناسق في العضلات الكبيرة والصغيرة • ويزداد التناسق المذكور في الطفولة المتوسطة ويتجلى ذلك في عدد ضخم من الفعاليات بدءا من القراءة والكتابة وانتهاء باللعب الجماعي المنظم •

القفز :

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

مهارات لعب الكرة :

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

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

زمن الاستجابة :

تتطلب المهارات الحركية تلاحقا في الافعال يكسبها بعدا زمنيا محددا يسمى زمن الاستجابة ، ويتحدد زمن الاستجابة بزمن الحركة ، أي الوقت الذي يمضي بين بداية الفعل ونهايته ، وبزمن القرار الذي يغطي الفترة الفاصلة بين انطلاق الاشارة أو المثير ، وأول حركة من الفعل . وقد كان زمن الاستجابة موضع اهتمام الباحثين فدرست تغيراته في مراحل الطفولة المختلفة . ففي احدى الدراسات أعطي أطفال ما بين السنة الرابعة والسادسة عشرة مهمتين لزمن الاستجابة ، تمثلت المهمة الاولى في عشرة ألحان مرتفعة وعشرة ألحان منخفضة عرضت على الاولاد في فترات تتراوح بين ١٠ ثوان و ٢٥ ثانية . ومن أجل قياس زمن الحركة سئل المفحوصون ضغط زر بالسرعة الممكنة لايقاف اللحن . أما في المهمة الثانية فقد قيس زمن القرار حيث سئل المفحوصون ضغط الزر بالسرعة الممكنة في حالة سماع اللحن الشديد فقط . أعطي كل مفحوص نقطتين ، واحدة لسرعة الاستجابة ، والاخرى لتباينات الاستجابة من محاولة لأخرى . وقد وجد أن ثمة تناقصا منتظما يتماشى مع تزايد العمر في زمن الاستجابة . كان زمن استجابة الناشئة الصغار ٧٥ر٠ من الثانية في حين بلغ زمن استجابة الناشئة الكبار ٢٥ر٠ من الثانية . ووقع التناقص الاكبر من سواه في زمن الاستجابة بين ابناء الرابعة حتى التاسعة ، وتشابهت النتائج في زمن القرار بواقع ١٣٥ ثانية للصغار و ٣٥ر٠ للكبار وكان

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

تناولت دراسة أخرى بحث زمن القرار ، فتمثلت المهمة في سؤال المفحوصين فرز عدد من البطاقات من اربعة اكوام تتألف كل منها من ٢٤ بطاقة • وقد تضمنت احدى الاكوام ثلاثة ألوان بواقع ثماني بطاقات لكل لون • وشملت الكومة الثانية أربعة ألوان بواقع ست بطاقات للون الواحد • أما الكومتان الثالثة والرابعة فتكونت احداهما من ستة ألوان بواقع أربع بطاقات للون الواحد ، وشملت الثانية ثمانية ألوان بواقع بطاقتين للون الواحد • وسئل المفحوص أن يفرز البطاقات في أكوام صغيرة طبقا للونها • قيس زمن الحركة بسؤال المفحوص فرز كومة من البطاقات عديمة اللون في كومتين ، على أن تكون أربع بطاقات أو ست أو ثماني بطاقات للكومة الواحدة • وحسب زمن القرار بطرح الزمن المستغرق في فرز البطاقات الفارغة من الزمن المستغرق في فرز البطاقات الملونة • كان المفحوصون في هذه الدراسة ذكورا واناثا من الاعمار ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، و ٢٤ سنة • وأشارت النتائج الى أن زمن القرار يتوقف على العمر وعلى عدد الاختيارات • فقد استغرق الكبار أقصر الاوقات وتزايد زمن القرار في كل فئة عمرية بتزايد عدد الاختيارات• اضافة الى ذلك حدث التحول الجذري في زمن القرار بين العمرين ٦ سنوات و ٨ سنوات • وظهر تناقص في تشتت الاستجابة خلال الطفولة المتوسطة • ويعود السبب في ذلك الى التحسن التدريجي في المهارات الحركية مثل امساك الكرة واصابة الكرة المتحركة بالقدم ، والتناسق بين حركة العين وحركة اليد •

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

تصور الجسم :

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

كما يشمل تقويما لكفاءة المظهر العضوي والمهارات الحركية للفرد بمقارنتها بنظيرتها لدى الاقران • وعلى الرغم من أن تصور الجسم يبدأ في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة ، الا أنه يغدو في مرحلة الطفولة المتوسطة أكثر وضوحا مما مضى ، وذلك لان الناشيء يقارن نفسه بأقرانه وليس بأهله فقط •

وتجدر الاشارة الى أن ادراك الطفل لجسمه يحدد بعدد من الاساليب منها سؤال الطفل المبحوث رسم شكل بشري ، أو اكمال رسم ناقص • كما يمكن أن نطلب من الطفل التعرف على الاجزاء الناقصة في شكل بشري غير مكتمل ، أو تمييز الاعضاء اليمنى من اليسرى له وللآخرين ثم ان قابلية الطفل المتزايدة الصاعدة لكف الافعال الحركية من الانواع كلها تشكل دليلا آخر على نمو ادراك الجسم لدى الطفل •

مفهوم الذات :

سبق للفيلسوف الاجتماعي الشهير « جورج ميد » لزمن طويل مضى ، أن أشار الى أن مفهوم الطفل عن اته يشتق عبر ظاهرة « الاستحسان المنعكس » عن الآخر • غير أن الطفل يعجز عن تلقي الاستحسان المنعكس الا بعد نمو قابلياته الادراكية • ويبدو أن طفل المدرسة الابتدائية يتحسس استحسان أقرانه ويميل لتقويم ذاته في اطار ذلك الاستحسان •

ولتقويم مفهوم المرء عن ذاته يستخدم الباحثون غالبا قوائم من الصفات أو العبارات الوصفية ، تشمل أوصافا ايجابية وسلبية • ويسأل الطفل أن يقرأ القائمة، أو تقرأ عليه القائمة بصوت مسموع ، وعليه أن يشير ما اذا كان الوصف ينطبق عليه أو لا ينطبق • تقترح نتائج تلك الدراسات أن مفهوم الطفل عن ذاته يتوقف ، الى حد كبير ، على استحسان الآخرين له • فللاطفال المقصرين في التحصيل الدراسي، والذين لا يحترمهم أهلهم تقييم متدن لذواتهم خلافا للاطفال الذين يماشون معيار التحصيل العام فيتمتعون باحترام الاهل لهم ، وبتقييم معقول لذواتهم•

الواقع ان للطفل عددا من المفاهيم بصدد ذاته ، وذلك تبعا لمواهبه واهتماماته فهناك ، اضافة لتصور الجسم ، تصور عن الفرد كتلميذ ، وآخر كرياضي ، وثالث

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

النمـو العقـلي :

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

الـروز التحصيلي :

يستطيع الاولاد ، بعد تعلمهم القراءة والكتابة ، أخذ الروائز الجماعية التي تستخدم على نطاق واسع في قياس التحصيل المدرسي والقابليات العقلية . تقيس روائز التحصيل ، نظريا التعليم الماضي في مادة مـدرسية بعينها . أمـا روائز القابليات ، فيفترض أنهـا تنبىء بالتعلم المستقبلي . وتتضح الفـروق بين روائز التحصيل والقابليات بتحليل بنودها ذاتها . اذ تنتفي بنود رائز القابلية بافتراض أن الاطفال لجميعهم الذين يتحدرون من أرضية معينة قد كانت لهم فرص متعادلة لتعلم

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

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

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

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

النمـو الادراكـي :

يرتبط النمو الادراكي بالنمو الحسي الحركي ويتخذ السياقات النمائية نفسها، اذ أن التغيرات الرئيسة تحدث حوالي السنة الرابعـة وحتى التاسعة ، الى جانب تغيرات محدودة وضئيلة تحدث بعد ذلك • يعد الفرز الادراكي اهم المقومـات الادراكية التي تسلم نفسها للقياس • يعرّف الفرز الادراكي اجرائيا بمحاولة الفرد وقدرته على عزل مثير من بين جملـة من المثيرات • ويغدو الفرز دقيقا وسريعـا مع تصاعد السن ، اذ أن ثمة فروقا كيفية بين صغار الاطفال وكبارهم في القدرة على الفرز • وتتضح تلك الفروق عندما يقارن المفحوص المثيرات الادراكية أو عندمـا يتعامل مع مثيرات غامضة أو معقدة •

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

وتجلت الفروق العمرية في دراسة أخرى تمثلت « بمهمة الكشف الحر نسبيا» حيث عرضت على الاطفال بطاقات رسمت عليها أشكال مألوفـة بطريقة منتظمة

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

التنظيم المنطقي :

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

الانتشار :

يمكن وصف النمو الادراكي طبقا لتزايد تحرر الطفل من مطالب منظومة المثير وهذه الظاهرة يسميها بياجه « الانتشار » و هي نقيض « المركزة » التي تعد سمة أساسية للادراك لدى صغار الاطفال . فالمعروف أن صغار الاطفال يميلون

للتركيز في المميزات المسيطرة لمنظومة المثير وهذا ما وصفه علماء نفس الصيغة أو الجشتالتيون « بالاغلاق » و « الاستمرار » . فتدرك مجموعة النقط كخط مستقيم ويملأ الفراغ في المربع طبقا للمبدأين المذكورين . وعلى الرغم من عمل مبادىء الجشتالت في مستويات النمو كلهـا ، فان باستطاعة الاطفـال بتدرجهم النضجي معارضة تلك المبادىء وبناء ترتيبات رديفة .

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

نمـو اللغـة :

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

الاستخـدام اللغـوي :

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

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

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

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

نمو المعرفة الصرفية :

من الممكن ايضاح العلاقة بين النمو الادراكي والمعرفة الصرفية من خلال

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

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

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

اهمية اطارات الاستناد المعرفية في الاتصال :

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

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

حاولت نظريات مختلفة ايضاح قدرة الفرد في مهارات الاتصال المرجعية • وبهذا الصدد تؤكد نظرية التعلم بأن مهارة المتحدث تتوقف على مختزنه اللغوي وعلى عدد الترابطات اللفظية في متناوله • وينكر بياجه أهمية الرصيد اللغوي مؤكدا أهمية القدرة على فهم مرتكزات استناد الآخر ، وهي مهارة ترتبط بالعمليات الاجرائية المشخصة • وليست النظريتان متعارضتين بالضرورة ، اذ أن من غير المعقول أن ترفض نظرية بياجه عامل المختزن اللغوي أو تنكره ولا أن ترفض نظرية التعلم أهمية فهم المرتكزات الاستنادية للآخر •

الذاكرة :

يستطيع المرء أن يميز ، خلال الطفولة المتوسطة ، ثلاث مراحل أساسية على الاقل لظاهرة التذكر وهي : الادخال ، والخزن ، والارجاع • وتخضع كل من المراحل الثلاث لتغيرات نمائية جذرية خلال مرحلة الدراسة الابتدائية •

الادخال او اخذ المعلومات :

تعد الدافعية للتعلم شرطا هاما لتحقيق ظاهرة الادخال واستقبال المعلومات • فالطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة وفي غيرها من المراحل نادرا ما يتعلم الاشياء التي تفرض عليه • وان أنت نطقت اسم أحد المعارف ورددته واستخدمته في سياق

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

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

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

الخزن وتنظيم الـذكريات :

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

التجريد الرفيعة . يسمى التجريد الرفيع بالتشكيل ويتطلب قدرة ادراكية خاصة اضافة الى التخطيطات الذاكرية . والسؤال هو هل يبدي الاطفال تحسنا نمائيا منتظما في الفعالية المذكورة ؟ اعطي أطفال المرحلة الابتدائية وطلبة جامعيون في دراسة عن الذاكرة ٢٤ صورة يمكن أن تنتظم في أربعة أصناف عامة هي «الحيوانات والعربات والاثاث والالبسة » . وقد عرضت الصور على المفحوصين دفعة واحدة وطلب اليهم دراستها لمدة ثلاث دقائق ثم سئلوا تذكر ما يستطيعونه واخبروا أن بامكانهم تنظيم الصور اذا هم رغبوا في ذلك .

اعطت الدراسة حلا ايجابيا اذ أكدت ان الاطفال يبدون تحسنا نمائيا منتظما في الخزن والاحتفاظ . ووجود زيادة عامة مضطردة في تنظيم الصور في أصناف، اضافة الى زيادة الصور المتذكرة ، بازدياد العمر . فكان متوسط المتذكر ١١ و ١٦ ، و ١٩ صورة للصفوف الأول ، والرابع والخامس ، والسادس بالترتيب التعاقبي . أما متوسط ما تذكره الجامعيون فكان ٢٣ صورة . اضافة الى ذلك ، أشارت نقط المفحوصين في « التجريد الرفيع » الى ازدياد تنظيم المختزن الذاكري في أصناف تشكيلية رفيعة بازدياد العمر .

الاسترجاع :

تؤكد نظرية بياجه واينهلدر في الذاكرة الارتباط الوثيق بين عمليتي الخزن والاسترجاغ ويعتقد الباحثان أن ما يخزن في الذاكرة يمكن أن يسترجع ، وان «الخزن»عملية عقلية بناءة تظهر عند الطفل خلال مرحلة نمائية معينة . اضافة الى ذلك ، أشارت نقط المفحوصين في « التجريد الرفيع » الى ازدياد تنظيم الاسترجاع وقد دعمت أبحاث عديدة وجهة نظر الباحثين .

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

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

١ ــ التذكر الحر حيث يتذكر الطفل ما يستطيعه .

٢ ــ التذكر الدلالي حيث أعطي المفحوص الاصناف كمساعد له على التذكر .

٣ ــ التذكر الدلالي الموجه حيث أعطي المفحوص الاصناف الثمانية وسئل عن الاشياء التي انتظمت فيها .

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

الثبات :

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

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

انماط الثبات :

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

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

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

لجعل الكرتين متساويتين . ثم يعمد المجرب ، بعد أن يوافق الطفل على تساوي الكرتين ، الى تحويل احدى الكرتين الى قضيب وتكرار سؤال المساواة على الطفل. فاذا أصر الطفل على بقاء التساوي فانه يكون قد حقق مفهوم ثبات المادة . وكما أشرنا ، فان مفهوم الثبات عند الطفل يتشكل تدريجيا فيبدأ بالكمية أولا ،فالوزن، فالحجم . ومن الطريف أن نلاحظ أن تسويغات الاطفال لثبات الكمية تماثل نظيراتها لثبات الوزن والحجم .

وبهدف سبر ثبات المساحة يعرض بياجه ورفاقه لوحة تمثل حقلا وحيوانات ونباتات ، ويسأل الاولاد عما اذا كان يتوفر للابقار كل ما تحتاجه للاكل عندما تكون متقاربة في الحقل أو منتشرة فيه . يفترض اطفال ما قبل السنة السابعة أو الثامنة أن ليس للابقار ما يكفيها للاكل عندما تكون متباعدة ومنتشرة في الحقل خلافا لواقعها عندما تكون متقاربة . اذ يصر الصغار ان لديها أكثر مما تحتاجه للاكل . وعلى هذا يبدو ان صغار الاطفال يعدّون الامكنة المكتظة بالاشياء أضيق من نظيرتها التي يقل عدد محتوياتها .

سبق أن أشرنا الى أن الوقت « تقدم منتظم » بصرف النظر عن أسلوب قياسه ، الا أن الصغار يرون ، فيما يبدو ، أن كبر الجسم هو الكبر في العمر نفسه فما أن يبلغ أحدنا كمال قامته حتى لا يعود يلزمه أي ميلاد آخر وقد قال أحد الصغار لابيه « لن تحتاج الى أي ميلاد آخر اذ أنك كبرت كثيرا » . وفي دراسة لبياجه اعتقد الصغار أن الاشجار القصيرة العريضة أصغر من الطويلة لان الطويلة كانت أعلى من الاخرى . وهذا كله يدعم رأي بياجه القائل ان الثبات لا يغدو واضحا الا في مرحلة الطفولة المتوسطة .

النمو الخلقي :

وصف بياجه النمو الخلقي عند الطفل ومراحله في كتابه « الحكم الخلقي للطفل » . وقد حكى بياجه قصتين عن الاطفال : تصف كلتاهما طفلا يرتكب فعلا يجر عليه العقاب . ارتكب الطفل الخطأ بعفوية في احدى القصتين وتعمد الخطأ في الثانية . وسئل المبحوثون الصغار بعد سماع القصتين أي الطفلين أكثر اجراما من

الآخر ؟ وكان القرار صعبا لان التهديم الناجم عن الخطأ العفوي كان أشد من التهديم الناجم عن الخطأ المتعمد • اليك قصتي بياجه :

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

كان هناك طفل اسمه هشام رغب يوما ، وبينما كانت أمه خارج البيت ، بتناول المربيات من الخزانة • صعد الطفل كرسيه ومد ذراعيه ، وكان وعاء المربى بعيدا عن متناوله ، فسقط الوعاء بسبب محاولة سحبه وتحطم •

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

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

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

تتسم الاولى بالتوجه نحو الثواب والقصاص والاحساس بالقوة السامية ، والثانية بتوجه بدائي وسيلي يتبع اللذة . وتحدد الافعال في هذه المرحلة كأنها صواب لترضي الذات والآخرين .

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

٣ ـ خلقية المبادىء التي تتقبلها الذات : وتتحدد بالخضوع للمعايير العامة ، والحقوق ، والواجبات ولها مرحلتان أيضا تتجلى اولاهما باخلاقية العقد ، والحقوق الفردية ، والقانون الديموغرافي وتعرف ثانيتهما بمرحلة اخلاقية الضمير والمبادىء الفردية في نفس الذي يتوجه الطفل فيها بالقواعد والمعايير القائمة بوجدانه الاخلاقي .

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

لا بد من الاشارة الى أن بياجه وكولبرغ اهملا جانبا هاما من النمو الخلقي يتعلق بالاساءة الشخصية الا انهما درسا جانبا هاما من النمو الخلقي شغل مكانا بارزا في الفلسفات الاخلاقية المختلفة وهو مسألة « الحاق الاذى بالآخرين وممتلكاتهم » . وفي تلك الدراسة سئل الاطفال عن امكانية عقوبة الطفل الذي يسبب قدرا من تهديم الممتلكات ويلحق الاذى بالاشخاص سواء عمدا أو عفوا . قورنت أنماط أذى الآخرين بأنماط تهديم الملكية ، فأبانت النتائج انه عندما ثبت

« التعمد » فان الاطفال كلهم أقروا بأن تهـديم الملكية أكثر خطورة من الحـاق الاذى بالآخرين • فقد قال صغار الاطفال من ست سنوات بأنها « تؤذي أكثر » الا أن أبناء الثماني سنوات قالوا بأنها « تكلف اكثر » ، وذلـك خلافا لابناء العاشرة الذين أكدوا بأن الآخر أكثر قيمة من الاشياء كلها • وعندما نوّع نمط التهديم ، وثبت عدم التعمد ، فان أذى الآخرين بدا أكبر من تهديم الملكية • لقد استطاع حتى أبناء السادسة الاستجابة لتعمد الاذى عندما كان الأذى ينزل بالانسان وهذا بعد جديد من النمو الخلقي يجب درسه بصورة أكثر تفصيلا •

★ ★ ★

الفصل التاسع

الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة

(من السنة الخامسة حتى الثانية عشرة)

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

ولا بد من التأكيد أن هناك ضربا هاما من التغيير يحدث في شخصية الفرد بتأثير دخوله المدرسة ، فالناشىء يقضي نصف ساعات يقظته ولعـدة سنوات في المدرسة الابتدائية مما يضعف روابطه بأسرته واتكاليته على والديه . ويطرأ في هذه المرحلة تحول تدريجي لعلاقات الدعم النفسي من الوالـدين الـى الاقران وافراد لمجتمع ويغدو لاتجاهات الاقران من الناشىء ، دور أساسي في تكوين مفهومه عن

ذاته كما يلعب الراشدون في محيط الطفل بدءا من معلمي المدرسة وانتهاء بالابطال التاريخيين دورا أساسيا في التأهيل الاجتماعي للطفل .

دخـول المدرسـة :

يؤدي دخول الاطفال المدرسة الى مجابهـة زخم جـديد من التحـديات والفرص على السواء . وعلى الصغار ، قبل كل شيء ، التخلي عن الكثير مـن اتكاليتهم السابقة على الاهل وعلى محيط الاسرة . اذ تفرض الحياة الجديدة عليهم أن يقضوا ساعات طويلة وعديدة من كل أسبوع في محيط جديد يديره أشخاص غرباء ويشغله أطفال غير مألوفين . ولا يلاقي الناشيء ، في وضعه الجديد ، التقبل النفسي المطلق الذي اعتاده في البيت ، فهو الآن في وسط جديد تلغى منه الاوضاع الثابتة والاحترام الذي اكتسبه من أسرته وأطفال جواره وعليـه أن يبدأ صفحة جديدة نظيفة . وكما هو معروف ، يحكم على الاطفال في المدرسـة على أساس حسناتهم وسيئاتهم كتلاميذ وزملاء على مقعد وفي ملعب . وطريقة الحكم عـلى الصغار والاستجابة لهم تؤثر تأثيرا حاسما في اتجاهاتهم من المدرسة ، وفي تكون ميلهم للعمل والدأب واحساسهم بالرفعة أو القصور .

الاتجاهـات نحو المدرسـة :

يتطلع العديد من الاطفال بكثير من الشغف لبداية افتتاح المدرسة لانها تمدهم بشعور بالاهمية والنضج وتكون فرصة لتعلم أشياء كثيرة أو لصنعها . انهم الآن قادرون على « أن يكبروا » وعلى أن يمشوا الى المدرسـة ، أو يركبوا الحافلـة المدرسية مع الاولاد الكبار ، أو يشتركوا في الفعاليات العديدة التي سمعوا عنها من أشقائهم الكبار ، أو من أطفال جيرانهم وعلى الرغم من التشكي اللفظي للصغار من المدرسة والمتمثل بعبارة « هل علي أن أذهب اليوم » ومن فرحهم بحلول العطلة الصيفية ، فان أغلبهم يتطلعون بشوق لحلول العام الدراسي الجـديد ، ويعتزون بترفيعهم الى الصفوف العليا ويسعدون لتقدمهم في صفوف ومواد درسية جديدة.

لا بد من الاشارة الى أن هناك استثناءات هامة للاتجاهات الايجابية العامة نحو المدرسة . فمفرطو الاتكالية من الاطفال غالبا ما يخافون من مجرد التفكير

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

الا أن أغلبية الاطفال يتلهفون للمدرسة لانها تلعب دورا أساسيا في نموهم الاجتماعي والذهني . ففيها يتعلمون المهـارات الاساسية مـن القراءة والكتابة والحساب ، وفيها يتفهمون محيطهم وبيئتهم الاجتماعية ويقيمون علاقات اجتماعية مع أعداد كبيرة من الراشدين والاقران . توفر المدرسة للصغار اذا ، مجالا للتعلم ، والاحساس بالقدرة على العمل ، ومقابلة الناس الجدد والتسلية . ويتوقف استمرار تلهفّ الاولاد للمدرسة على نوع المدرسة التي ينتمون اليها وعلى موقف الوالدين من عملية التربية .

تأثير المدرسة :

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

يميلون للاستغراق في الفعاليات المدرسية بدرجة تقترب من درجة أقرانهم القادرين . ثم ان فرص الاسهام في الصف والفعاليات الاخرى تكتسب معانيها فقط في اطار ما تستطيع المدرسة أن تقدمه . اذ تعجز المدارس الصغيرة عن تقديم الفن والموسيقى والتربية البدنية ومكتبة محترمة لتلاميذها . ولا شك أن المدارس التي تعوزها أساليب التعليم المعاصرة ومرافق التسلية الملائمة قد لا تولد في تلاميذها اللهفة وذلك بصرف النظر عن عدد التلاميذ فيها .

والعامل الاكثر حسما وتأثيرا بمشاعر الاولاد نحو المدرسة انما هو السياسة التربوية المتبعة فيها . فتخطيط البرامج وطرق التعليم التي تجعل التعلم مغامرة حية مثيرة زاخرة بالمعنى انما تدغدغ الفضول والاهتمام ، خلافا للتعليم الذي يتصف بالرقابة المتشددة وللبعد عما يجري في العالم فانه يطمس لهفة الاولاد للمدرسة . ويصف « سلبرمن » في كتابه « أزمة في الصف » تلك الحال ، ويعتقد أن الكثير من المدارس الابتدائية يتجه صوب « التربية المختثة » التي تؤكد على النظام والانضباط والخضوع ولا تعير اهتماما للاعتماد الذاتي والحساسية والفضول الذهني وتربية القيم ، وكنتيجة لذلك فان اعدادا كبيرة من الصغار يغدون في المدرسة ضجرين قلقين ويخفقون في تحقيق امكاناتهم الشخصية والذهنية .

ومن الامثلة الاساسية لفقر السياسة التربوية استخدام مواد للقراءة لا تثير الاهتمام ولا ترتبط بالحياة التي يألفها الصغار . فالكثير من الكتب يمثل عالما غير حقيقي ، يتصف كل انسان فيه بالطيبة ويتمتع بالسعادة الابدية . وهو عالم يخلو من الفقر والجوع والحرمان والعنف والخيانة والتعصب والبطالة . وقد أوضحت دراستان هامتان الفروق التي تلقيها التغيرات في قراءة الاطفال.قام وبرغ وتروست بمقارنة مادة القراءة التي كانت تعطى لفئة من ابناء الصف الاول بالكتب التي اختارها هؤلاء من المكتبة . فوجد الباحثان ان ما فرض على الصغار قراءته أكد الموضوعات التقليدية التي تصور الحياة نعيما دائما . أما الكتب التي اختارها الصغار من المكتبة فشملت أساطير شعبية تصور الخير والشر في الناس وقصصا واقعية تصور الحياة بأفراحها وآلامها . واختبر « آرثر وماركل » في دراسة ثانية قدرة أبناء الصف الخامس على قراءة مقطوعتين لم يول التلاميذ أولاهما أية أهمية،

خلافا للثانية التي كانت تثير فيهم أرفع اهتماماتهم . وتخطت قراءة التلاميذ في المقطوعة التي تهمهم ، نظيرتها في المقطوعة التي لا تثير فيهم الاهتمام . اضافة لذلك، وفي الوقت نفسه الذي تخطت فيه البنات الصبيان في القراءة فان الفرق بين الجنسين كان كبيرا في المقطوعة التي لم يعطها الاولاد اهتماما ، وتساوى الجنسان في المقطوعة التي لهم بها اهتمام كبير . واضح اذاً أنه بالامكان تحسين مهارات التلاميذ في القراءة بجعل موضوع القراءة من اطار اهتماماتهم .

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

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

يمكن للفرد أن يستنتج من مثل تلك الدراسات أن المدرسة الحديثة تميل لصنع أولاد متفتحي العقل ومتحررين الى درجة ما من التقاليد خلافا للمدرسة التقليدية التي تحاول اخضاع الاولاد للقيم السائدة . ويمكن ، من جهة ثانية الاستنتاج بأن المدرسة الحديثة تنمي الفجاجة و « الزعزعة » في الشخصية خلافا للمدرسة المحافظة التي تؤكد الاحساس بثبات الاتجاه ، الامر الذي يساعد الصغار لان يجدوا معنى لمكانهم في المجتمع . اضافة لذلك فان دراسة مينوشن تجعل من الصعب وضع حد قاطع بين منهجي « توجيه التعليم » و « توجيه التلميذ » . اذ لم تقم فروق ثابتة في المهارات الادراكية بين تلاميذ المنهجين . وعلى الرغم من تأكيد المدرسة الحديثة على التخيل والتجريب فان ابناءها لم يتفوقوا في دراسة « مينوشين » على أبناء المدرسة التقليدية في حل المشكلات التي تتطلب تفكيرا استكشافيا مرنا . فمن الواضح اذاً أنه لايمكن عدّ التربية التقليدية شرا كاملا والتربية الحديثة خيرا كاملا ، وقد وصف كلا المنهجين بأوصاف سيئة وأوصاف حسنة . وتروي مينوشين بهذا الصدد أن كثيرا من الاولاد اللامعين في واحدة من المدارس الحديثة كانوا قاصرين وعاجزين عن الدراسة المجدية والعمل بمستوى قابلياتهم . وكان يمكن لهؤلاء بسبب نمط شخصياتهم ، أن ينتجوا في صف تقليدي تديره معلمة تسلطية . وبرأي مينوشين يتوقف اتجاه الاولاد من المدرسة ومدى تحقيقهم لامكاناتهم المدرسية على مميزات المدرسة التي يلتحقون بها ومدى ملاءمة تلك المميزات لحاجاتهم الفردية واهتماماتهم الخاصة . فليس هناك وسط تربوي سيء أو جيد للاولاد كلهم .

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

اثـر الوالـدين :

يتقمص الاولاد مشاعر والديهم من المدرسة ومن التربية • فالاهل الـذين يقدرون الظاهرة التربوية ويحترمون جهود معلمي أولادهم انما يشجعون اقامـة اتجاهات ايجابية نحو المدرسة في أولادهم • أما الوالد الذي يقلل من أهمية المعلم فانه يعمل على اقامة اتجاهات سلبية من المدرسة في ابنه • وبالمثل فان الوالد الذي يقول بأهمية التربية ولا يبدي اهتماما موازيا بالقراءة أو الحوار فانه يثبط ابنه عن أن يكون اهتماما ايجابيا بالمدرسة • سبق أن أشرنا من قبل الى ميل الولد لفعل ما يفعله الوالد وليس لفعل ما يقوله الوالد • وقد أبانت « غراندال » ، باستخدامها وقائع من دراسات طولانية مكثفة حـول نمو الطفل أجراهـا معهد فيلز ، بعض العلاقات الواضحة بين مشاعر الوالد نحو التعليم والمدرسة عموما وبين استجابته للتجربة التربوية لابنائه ، فيزداد تقدير الوالد للتحصيل العلمي لابنه ويزداد ميله لمشاركة ابنه فعالياته الذهنية بازدياد القيمة التي يضعها الوالـد لتحصيله العلمي والثقافي الخاص • والطريف ان يكون الوالدان أميل للدفاع عـن أهمية التعليم لـناتهم منهم للدفاع عنه بالنسبة لابنائهم خلال المدرسة الابتدائية ، الا أن هؤلاء الاهل أنفسهم معايير تربوية لابنائهم ارفع مـن نظيرتهـا لبناتهم • مـال الاهل الذين يعتقدون بأهمية التعليم عموما لان يتوقعوا تحصيلا مدرسيا لبناتهم أرفع من نظيره لدى أبنائهم ، الا أنهم كانوا أميل لتقبل اخفاق بناتهم من تقبلهم اخفاق أبنائهم • وترجع « غرانـدال » تلك الفروق الـى القوالب والمفاهيم الاجتماعية السائدة بصدد الجنس • اذ لا يتوقع للصبيان ، طبقا لتلك القوالب الاجتماعية ، أن يستغرقوا كليا في دراستهم على حساب فعالياتهم الذكرية وذلك كيلا ينقلبوا مخنثين أو ديدان كتب ، بينما يعدّ من الضروري أن تتمتع البنت بالمدرسـة لان العمل المدرسي فعالية طبيعية ملائمة للبنت في تلك السن المبكرة • وتؤكـد التوقعات التقليدية للجنسين أن النجاح في المدرسة في المدى الطويل ، أكثر أهمية للصبيان منه للبنات ذلك لان الصبيان هم المؤهلون للعمل وكسب الرزق ، لهـذا السبب يولي الاهل اهمية كبيرة لتعليم بناتهم عـلى حين يقلقون أشد القلق بصدد اخفاق أبنائهم في المدرسة والانتماء الطبقي للوالديـن يؤثر تأثيرا كبيرا في اتجاهـات الاولاد نحو المدرسة • فالوالدون من الطبقتين الوسطى والعليا يميلون الـى عدّ

المدرسة سبيلا للاعـداد للحياة اجتماعيا ونفسيا ومهنيا ، ويتحـدث هؤلاء عادة بصورة ايجابية عن المدرسة وما تقدمه من فوائد ، كما يتتبعون نشاط أبنائهم فيها. ويقدرون دلالة ما يتعلمونه ويناقشونهم فيه من أجل تعزيز نجاحهم المدرسي • أما الوالدون من الطبقة الدنيا فيبدون قدرا ضئيلا من الاهتمام بالتربية المدرسية وقد يعدون المدرسة معهـدا غريبا معـاديا ويتصورون التحاق أبنائهم بهـا ضربا من الخضوع للقانون أو في أحسن الاحوال ، طريقـا للحصول على مهنة تـدر مالا وخيرا ، ولا يميل أهل الطبقة الدنيا ، شأن أهل الطبقتين المتوسطة والعليا ، لمناقشة الفعاليات المدرسية مع أولادهم أو لفهم ما يدرس الصغار ومساعـدتهم فيه ، أو لمدح نجاحهم في الصف • ونتيجة لذلك تكون مشاعر أبناء الطبقة الـدنيا نحو المدرسة أقل ايجابية من نظيرتها لدى أبناء الطبقتين المتوسطة والعليا •

لا بد من جهة ثانية أن نكون حذرين من التعميم بصـدد الفروق الطبقيـة وأثرها في التعليم المدرسي • ففي المحل الاول يمكن للمدرسة أن تكون وسطا معاديا لبعض الطبقات الدنيا أو لبعض الاحياء المحرومـة وذلك بصرف النظر عن اتجاهات الاهل مـن المدرسة • وثمـة سبب معقول للاعتقاد بأن وسـم الاطفال بالمحرومين اجتماعيا قد يقود المعلمين لان يتوقعوا القليل من هؤلاء الاولاد ، الامر الذي يجعل الاهتمام والتشجيع والدعم الذي يلقونه من هؤلاء المعلمين ، أقل من نظيره الذي يلقاه ابناء الطبقتين المتوسطة والعليا • وقد وجد ريتشر ، في دراسة ممتعة لتلك الظاهرة ، أن أبناء الطبقة الدنيا كان لهم في المدرسة التقليدية نصيب أقل مـن نصيب أقرانهم من الطبقتين المتوسطة والعليا في التفاعل مع العلم وفي ممارسة النشاطات التعليمية المختلفة ، وذلك خلافا لحظوظهم في تلك الامور نفسها في المدرسة الحديثة ، الامر الذي يحسن أداءهـم بشكل ملحوظ في المدرسـة الحديثة • ثم ان الاهل في أية طبقة اجتماعية قـد يختلفون بعمق ويعبرون عـن اتجاهات جد متباعدة نحو اولادهم • فقد وجد غرينبرغ ودافيدسون الكثير مـن الفروق بين الاهل من الطبقة الدنيا ، السود والبيض على السواء ، بصدد التعليم المدرسي • وكان أهل الاولاد *الناجحين* أكثر اهتماما من أهل الاولاد غير الناجحين بتربية الولد وأكثر المامـا بنظام المدرسة وميلا لان يضم بيتهم كتبا وحاجات للعمل

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

الاحساس بالكفاءة والقصور :

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

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

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

اثر قابليات الطفل :

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

تجابه تلك التجارب الاولاد بقـدر يزيد أو ينقص مـن التقويم الموضوعي لقابلياتهم في اطار قابليات أقرانهم • وكما ذكرنا فان الاتجاه الايجابي نحو الذات في مرحلة ما قبل المدرسة ينبعث من الاحساس بالانجاز الذي يرافق سيطرة الولد على المهارات الحديثة بصرف النظر عما يفعله الآخرون • الا أن الأمر في الطفولة المتوسطة يختلف كثيرا ، اذ تغدو المقارنة الاجتماعية العامل الحاسم في تحديد القيم التي يرشقها الولد على نفسه • ويتوقف الاحساس بالكفاءة والجـدارة في هذه المرحلة على ادراك الاولاد لانفسهم بالنسبة لاقرانهم وليس على ما يقدرون حقا على فعلـه •

ان تقويم أبناء المدرسة الابتدائية لقابلياتهم المدرسية يعتمد عـلى المستوى العقلي العام لرفاقهم في الصف وذلك بسبب حساسية أبناء المـدرسة الابتدائية

المفرطة للمقارنة الاجتماعية • فقد يحس التلميذ ذو الـذكاء المتوسط في مدرسة يكون ذكاء غالبية أفرادها متوسطا بالرضى لنجاحـه المـدرسي ، وتنعكس الآية بالنسبة للتلميذ نفسه ان كانت غالبية زملائه من الموهوبين ، فيعاني آنذاك مـن الضيق والفشل المدرسي مما يقعده عن العمل • وتتأثر اتجاهات التلميذ من ذاته بمدى ممارسته للفعاليات التي يعلي أقرانه من شأنها • ففي فئة من تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين يعلون من شان الرياضة مثلا ، يكون لمن يوصف بأحسن الرياضيين أو بأسوئهم اتجاه من الذات غاية في الايجابية أو السلبية بالتعاقب الترتيبي • ان كل من له موهبة من الاولاد ، سيجد آخر الامر ، تعزيزا لتلك الموهبة في مكان ما، ومن شخص ما • وتوفر المدرسة لهؤلاء الموهوبين والمباقرة ، أو الذين لهم نـذر من موهبة في جانب ما ، الاعتراف الايجابي الملائم • أما التلاميذ غير الموهوبـين والمتخلفون عن زملائهم فسيجدون ، ولا ريب ، صعوبة في التكيف للجو المدرسي مما يعمق احساسهم بالقصور ويؤكد تجربتهم المدرسية الفاشلة •

اثـر المعـلم :

يتمتع المعلم بموقع فريد يمكنه من تقوية دافـع التحصيل والتنافس السليم ومشاعر الكفاءة لدى صغاره ، وذلك بتشجيعهم وتعزيز جهودهم واثارة اهتماماتهم بالتعلم • ويستطيع المعلم الملتزم مساعدة تلاميذه على اكتشاف قابلياتهم والتخفيف من احساس العجز والقصور الذي يعانيه متخلفوهم ثم ان المعلم المهمل نفسه يعد نموذجا لتلاميذه يقلدونه في تعاملهم بعضهم مـع بعض فيميل التلاميذ الذيـن يلاحظون معلمهم يمدح زميلهم أو يشجعه لان يعاملوا ذلك الطفل بالاسلوب نفسه معززين بذلك احساسه بالكفاءة ، أما الاطفال الذين يسخر منهم معلمهم ويحقرهم فهم أميل لان يتبعوا الطريقة نفسها مع الاقران • وتؤكـد دراسات متعددة أن بمقدور سلوك المعلم أن يؤثر في الاتجاهات المدرسية للاولاد وبتحصيلهم المدرسي فتعمل زيادة مديح المعلم لتلاميذه أو اعطائهم نقطا مرتفعة لعملهم المدرسي على جعلهم ينجحون في المدرسة وعلى تشديد الدأب لديهم والتصميم على النجاح • وبالعكس فان انعدام المديح وانخفاض النقط المدرسية تجر الصغار الى خفض توقعاتهم من أنفسهم وتحد من نشاطهم المدرسي • ولا بد من التأكيد بأن تلك الملاحظات ليست

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

(١) التعلق : من التلميذ الذي قد ترغب في ابقائه سنة أخرى لمجرد الابقاء ؟

(٢) اللا مبالاة : ان فاجأك أحد الاهل في الاجتماع ، من التلميذ الذي تكون على أقل استعداد للتحدث عنه ؟

(٣) الاهتمام : ان كنت تستطيع تكريس انتباهك لتلميذ يهمك كثيرا ، فمن تختار ؟

(٤) الرفض : اذا كان لا بد من انقاص عدد التلاميذ في الصف ، فمن تبعد من التلاميذ عنه ؟ وجد « سلبرمن » وآخرون ان تلك الاتجاهات ترتبط ببعض أنماط تفاعل المعلم بالتلميذ في الصف ، وعلى الرغم من أن اتجاهات المعلم تخضع للطريقة التي يعمل وفقها التلاميذ في الصف ، فانها بدورها تستطيع أن تؤثر في تكوين اتجاهات التلاميذ من المدرسة • وقد وجد مثلا ، أن بعض اجراءات المعلم تثبط همة التلميذ ومن تلك الاجراءات تكرار سؤال التلميذ ، ومنحه وقتا قصيرا للاجابة ، وتقبل العمل الضعيف ومدحه ، وعدم اعارة الاهمية لما يفعله التلميذ ودفع التلميذ للجلوس في الزاوية الخلفية للصف •

الاهمية المتزايدة لفئة الاقران :

يغدو تفاعل الاطفال خلال سنوات المدرسة الابتدائية جزءا هاما من حياتهم ،

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

ادراك الـذات والشعبية :

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

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

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

الفرديـة والخضـوع :

تكون أساليب الاولاد في التعامل مع الآخرين والبحث عن تقبل الآقران جزءا مكملا لشخصياتهم . ويتحرك تلاميذ المدرسة الابتدائية عادة بسهولة عبر العلاقات التفاعلية اذا كان عندهم احساس متين بالثقة وبالذات . ويحس هؤلاء بالارتياح في المواقف الاجتماعية ويكون لهم نمط تفاعلي مرن يمكنهم من التعايش مع عدد متباين من الناس دون أن يمس ذلك بفردياتهم المتميزة . الا أن الفردية كغيرها من جوانب الشخصية ، ظاهرة نمائية قابلة للتغير . وقد وجد كوستانزوشو في دراسة تجريبية عن الفردية والخضوع ، أن ميل الاولاد للتأثر بآراء أقرانهم يتزايد بدءا من الصف الاول وانتهاء بالسادس . ويستقر مستوى تأثير الاقران بالناشيء خـلال المدرسة المتوسطة ثم ينحدر متناقصا خـلال المدرسة الثانوية . وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن المراهقة ، وليست الطفولة المتوسطة ، هي التي تمثل قمة التبعية للفئة ، فان العديد من الدراسات الاخرى تؤكد نتائج كوستانزوشو خاصـة في أن تأثير الفئة يبلغ مـداه الاعظم في نهاية المدرسـة الابتدائية ويبدأ بالتناقص بعد ذلك فورا . وقد تعطي أفعال المراهقين من مثل لبسهم وأذواقهم انطباعا خاطئا عن خضوعهم الجامد للفئة . الا أن هؤلاء يبقون ، خاصـة بأفكارهـم ومشاعرهم وأفعالهم فرديين تماما أو يبقون أكثر فردية من صغار الاطفـال ويتأثرون بالناس والحوادث البعيدة عنهم أكثر من تأثرهم بالناس والحوادث من حولهم .

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

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

يستطيع أغلب تلاميذ المدرسة الابتدائية أن يجمعوا بين صفتي المرونة والفردية في طرق ارتباطهم بالآخرين مع قدر معقول من الخضوع للفئة • وأولئك الذين لم يعدوا جيدا لكي يتعايشوا بمرونة مع أقرانهم ، يميلون لفرض بعض أنماط العلاقات الشخصية الجامدة والفجة • وتنمو تلك الاساليب الجامدة الفجة عندما يحاول الولد التعويض عن رفض فئوي متوقع بالركون الجامد لبعض الادوار الاجتماعية غير التكيفية ، حتى ولو كانت النتيجة هزيمة محققة للذات • نذكر من الانماط التفاعلية غير التكيفية ماسح الجوخ والمهرج والارعن والمتزمت بثياب الراشد يبحث الارعن عن الاطفال الاصغر منه الذين يستطيع السيطرة عليهم ، الامر الذي يساعده على التخلص من مشاعر العجز التي تغمره عند مقابلته لطفل من سنه وحجمه أما المهرج فانه ينزل بنفسه الدعابة ليكسب انتباه الاقران الذين يشعر انهم سيتجاهلونه كليا لو لم يفعل ذلك بنفسه • ويستخدم ماسح الجوخ رشوات مبالغا بها لشراء الصداقات التي يعتقد أنه يعجز في الحصول عليها بسبل أخرى • يتعرض كل من المهرج وماسح الجوخ لضرب من الاذلال الذاتي يدفعانه ثمنا للهروب من عزلتهم ، وكلاهما يلبس ثياب الذل كبطاقة تؤكد ملاحظة الاقران لهم • ويستخدم المتزمت في ثياب الراشد تلك الاساليب كلها سعيا وراء كسب رضى الراشد الكبير ومكافآته والمألوف أن يعايش هؤلاء معلميهم وأصدقاء أهلهم ويعجزون عن معايشة أقرانهم • وبالمقابل فان الراشد يتأثر بوجدانية هؤلاء وتصميمهم واحترامهم للكبار وثباتهم العاطفي ، الا أن هذه الظاهرة لا تخرج جميعها عن أن تكون قناعا مزيفا يخفي الفجاجة العاطفية لهؤلاء وعجزهم الفاضح عن اقامة علاقات الاخذ والعطاء مع الاقران •

الانتمـاء والاغتـراب :

تمثل العلاقات التفاعلية في الطفولة عاملا هاما في تحديد ما اذا كان الطفل سينمي احساسا بالانتماء أو الاغتراب • وتمكن الصداقة في المدرسة الابتدائيـة التلميذ من الاحساس بأنه ينتمي لمجتمع يتخطى اسرته الخاصة • والغالب أن يتسع هـذا الاحساس ببدء الطفل المساهمـة في الفعاليات المختلفة للحي والجوار مثل عصابات الزوايا ، وجماعة الحي والكشافة والنوادي وغيرها • وقد بلغت عضوية اربع من منظمات الاطفال في عام ١٩٧٠ في الولايات المتحدة ١١ مليونا ، وهو ما يساوي ربع أطفال تلك البلاد في السن التي تغطيها الدراسة • ولا شك أن تلك المنظمات تقوي احساس الاولاد بأنهم جزء من مجتمع اوسع من مجتمعهم الراهـن فهي بذلك تسهم في توفير الاحساس بالانتماء للاولاد الـذين يعانون ضربا من الرفض في مكان ما •

من طرف آخر ، فان الاولاد الذين لا يتقبلهم أقرانهم والـذين لهم فرص محدودة للمساهمـة في فئات الحي والجـوار غالبا ما يشعرون بالاغتراب عـن مجتمعهم • والاغتراب بالاساس هو مشكلـة للمراهقين الـذين يرفضون القيم الاجتماعية السائدة ويعجزون عن أداء أدوار ذات معنى • غير أن الاغتراب يبدأ خلال سنوات العزلة والوحدانية للطفولة المتوسطة وينبع عن عـدم توفر الفرص الملائمة لتعلم قيم المجتمع الكبير أو لتعلم أن هناك مجتمعا أوسع من أسرة الطفل وعليه أن يكون جزءا منه •

التغيرات في بنية علاقات فئة الاقران :

ان علاقات فئة الاقران خلال مرحلة الطفولة المتوسطة تتحول بالتدريج الى علاقات منتظمة وتتخذ في أواخر هذه المرحلة طابعا ملزما وشكليا ، ففئة الملعب ، مثلا ، التي تتشكل من أبناء السادسة والسابعة والثامنة ، تخضع لعدد محدود من القواعد وتضم كل من يمكن أن يكون على الرصيف أو في زاوية الشارع في وقت ما • الا أن الميل المتزايد الى التنظيم الفئوي بين السنتين العاشرة ، والحادية عشرة ، يفرض العضوية الثابتة في الفئة والخضوع لقواعدها ، ويؤدي النضج الادراكي

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

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

الصداقة بين ولدين :

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

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

الفروق بين الجنسين :

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

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

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

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

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

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

تبين بعض الابحاث أن هناك عوامل داخل الاسرة تنمي تقمص الاولاد لادوارهم الجنسية وتسهم في تحقيق التكيف النفسي السوي • وعلى وجه

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

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

الكمون الجنسي النفسي :

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

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

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

بدأب قصص المجلات والمسارح وتنمي اهتمامات قوية بمختلف المشاهير القوميين مثل المغنين ونجوم السينما ولاعبي كرة القدم . وغالبا ما تتركز اهتمامات صديقتين أو فئة من البنات برجل واحد فيتحدثن ساعات حول فضائل معبودهـن ويجمعن تذكارات عن نشاطاته المجسدة وقد لا تتورع تلك الفتيات من التقرب من المعبود أو من أشيائه بأية صورة . فالكمون الجنسي النفسي قائم اذن عند كلا الجنسين خلال مرحلة الطفولة المتوسطة التي تظهر فيها بوادر الفعاليات الجنسية الغيرية الباعثة على اللذة وتنمو فيها باضطراد الاهتمامات الجنسية الغيرية .

العلاقـات الاسريـة :

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

تكيف الاهل لطفل المدرسة :

على الاهل ، عندما يدخل طفلهم المدرسة ، أن يخففوا من اتكالية عليهم • ى الامهات ، خصوصا «حلحلة خيوط المريلة» لتحقيق النمو السوي لشخصيات لادهن ولراحتهن النفسية ذاتها • والكثير من الاهل على الرغم من حنينهم لتصاق بطفولة صغارهم ، يبدون اعتزازا واضحا لدخول أولادهم المدرسة وتقدمهم في الصفوف المدرسية • ويميل ، من يجد صعوبة من الاهل في تقبل فكرة خول ابنه المدرسة وعزله عنه ، الى تأخير طفله عن دخول المدرسة أو قطع مواظبته ى الدروس • ولا شك أن مثل تلك الافعال وخاصة من جانب الام تسهم في تكوين رهاب المدرسة أو النمو الشاذ للطفل •

لا بد اذاً من أن يتقبل الاهل الاستقلالية الصاعدة لاولادهم وبعدهم المتزايد عن المنزل ، كما لا بد من تحديد قدر الحرية الذي يجب تركه للاولاد • فالاولاد في مرحلة الطفولة المتوسطة يحتاجون الى قدر كاف من الاستقلالية يساعدهم على تكوين فرديتهم ومبادرتهم من جهة والى كثير من النصح والرعاية الوالدية لوقاية أنفسهم من التأثيرات والمخاطر الجسمية والنفسية من جهة ثانية • وأطفال هذه السن ، شأنهم شأن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، ان ووجهوا بجمود مفرط من جانب أهلهم انقلبوا انسحابيين تعساء تعوزهم العفوية ويغمرهم الخضوع وتنقصهم اللهفة والابداعية والانفتاح للافكار الجديدة ، وقد ينقلبون عدوانيين ثائرين ورافضين لاحكام أهلهم وقيمهم • من طرف آخر ، فان الاطفال الذين يكون أهلهم تسامحيين تماما يفشلون غالبا في تنمية ضروب السيطرة الداخلية الملائمة ويغدون متغطرسين ومتعنتين وربما معادين للمجتمع • لذلك كله ، تجب الاستعاضة عن كلمتي « نعم » و « لا » اللتين يضبط بهما الاهل أطفال ما قبل المدرسة بأسئلة وتوجيهات ونصائح مفيدة خلال الطفولة المتوسطة • وعلى الاهل أن يقرروا ما اذا كان باستطاعة الطفل أن ينام في منزل صديقه ، أو يركب دراجته أو يذهب معه للسباحة • ولا بد لهم عند اتخاذهم لمثل تلك القرارات من أن يوازنوا بين الحرية التي يريدون اعطاءها للولد وبين قدرة الاخير على استخدامها • ويبدو ، كقاعدة

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

تقويم ابناء المدرسة للاهـل :

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

يغدو ابن المدرسة الابتدائية بالتدريج واعيا بوقائع الحياة ، وهو لا يدرك والديه بعدّهما القادرين العارفين بل كثيرا ما تتعرض صورتهما عنده للمحو أو الغبار . وقد يشعر الابناء في هذه المرحلة بان والديهم قساة أو متمسكون بالتقاليد البالية أو عاجزون عن مسايرة ركب الحياة والتطور ، الامر الـذي يجعلهم مثار ازعاج ومضايقة للصغار . وقد يبدو أهل الاطفال الآخريـن في تلك السن أكثر تسامحا ونجاحا من أهل الطفل نفسه ، فأهل محمد يسمحون له بالصيد ويشترون له دراجة ، وأهل أحمد يلبسون جيدا ويتمتعون جيدا بالحياة أما أهله فلا يفعلون شيئا . إضافة الى ذلك ، قـد تشدد الخيبة والغبن مخيلـة بعض أولاد المدرسة الابتدائية فيصابون بما يمكن تسميته بالخيالية الاسريـة ، ويتصورون أنهم نسل أهل شرفاء بارزين سيرجعون يوما يطالبون بهم ويبعدونهم عن أولئك الناس العاديين الذين عدّوا خطأ أهلهم .

الا أن عمومية التذمر من الوالدين في الطفولة المتوسطة لا تلغي تعلق الصغار باهلهم واحترامهم لهم . وعلى الرغـم من الشكوى والانتقادات المريرة التي قـد يوجهها الابناء للاهل ، فـان الابناء سريعو الاستجابة ومفرطو الحساسية تجـاه

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

* * *

الفصل العاشر

سيكولوجية اللعب

توطئة :

يعد اللعب نشاطا هاما يمارسه الفرد ويقوم بدور رئيس في تكوين شخصيته من جهة وتأكيد تراث الجماعة أحيانا ، من جهة أخرى • واللعب ظاهرة سلوكية تسود عالم الكائنات الحية ــ ولاسيما الانسان ــ وتمتاز بها الفقريات العليا أيضاء

ومن الجدير بالذكر أن اللعب ــ بوصفه ظاهرة سلوكية ــ لم ينل ما يستحقه من الدراسات الجادة والبحث المتعمق في الدراسات النفسية والسلوكية •

ولعل السبب في قصور الدراسات عن تناول مثل هذا الموضوع يعود الى وضوح الظاهرة وعموميتها أو صعوبة الدراسة الجادة لهذه الظاهرة السلوكية ، أو كل هذا معا •

واللعب في الطفولة وسيط تربوي هام يعمل على تكوين الطفل في هذه المرحلة الحاسمة من النمو الانساني • ولا ترجع أهمية اللعب الى الفترة الطويلة التي يقضيها الطفل في اللعب فحسب، بل الى انه يسهم بدور هام في التكوين النفسي للطفل وتكمن فيه اسس النشاط التي تسيطر على التلميذ في حياته المدرسية •

يبدأ الطفل باشباع حاجاته عن طريق اللعب ، حيث تتفتح امام الطفل أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بين الناس ويدرك ان الاسهام في أي نشاط يتطلب من الشخص معرفة حقوقه وواجباته ، وهذا ما يعكسه في نشاط لعبه • ويتعلم الطفل

عـن طريق اللعـب الجمعي الضبط الـذاتي (self-control) ، والتنظيم الذاتي (self-regulation) تمشيا مع الجماعة ، وتنسيقا لسلوكه مع الادوار المتبادلة فيها .

واللعب مـدخل أساسي لنمو الطفـل عقليا ومعرفيا وليس لنموه اجتماعيا وانفعاليا فقط . ففي اللعب يبـدأ الطفـل في تعرف الاشياء وتصنيفها ويتعلـم مفاهيمها ويعمم فيما بينها على اساس لغوي . وهنا يؤدي نشاط اللعب دورا كبيرا في النمو اللغوي للطفل وفي تكوين مهارات الاتصال لديه .

واللعب لا يختص بالطفولة فقط فهو يلازم اشـد الناس وقارا ويكاد يكون موجودا في كل نشاط أو فاعلية يؤديها الفرد . يقول فولكييه :

« لا يزول اللعب بزوال الطفولة ، فالراشد نفسه لا يمكن ان يقوم بفاعلية هائلة الا اذا اشتغل وكأنه يلعب » . فاللعب يمتاز بالحرية والمرونـة بينما يتطلب العمل التفكير بالنتائج والانتباه المتواصل . ويحتل العمل مكانة هامـة في نمو الطفل ، لكن دوره يختلف في حياة الطفل عنه في حياة الكبار .

إن العمل ينطوي على امكانات تربويـة وتعليمية هائلـة في عملية النمو . فنشاط العمل يشبع في الطفل حاجة أصيلة الى الممارسات الشديدة والفعالة ويكون العمل جذابا بقدر ما يبعث من مشاعر السرور لدى الطفل نتيجة لمساهمته بالنشاط مع الكبار والاطفال الآخرين . فالاطفال الصغار يقومون بمهام عملية منفردة توجههم اليها دوافع ضيقة تتسم بالتركز حول الذات . وهم يعملون بغية الحصول عـلى استحسان الوالدين والكبار . ومع تقدم المراحل العمرية تأخذ دوافع العمـل في التغير عند الاطفـال . فطفل الثالثة مـن العمر يكون العمل لـديه اكثر اجتذابا واستثارة ، واذ يقوم الطفل بأداء ما يطلب اليه بالاشتراك مع الكبار يشعر بنفسه وكأنه شخص كبير .

وتأخذ دوافع العمل لدى أطفال السادسة والسابعة والثامنة مـن العمر في اكتساب مغزى اجتماعي اكثر وضوحـا . وللعمل قيمة كبيرة في نمو المهـارات اليدوية والقدرات العقلية . فالطفل عندما يقلد الكبار وينفـذ تعليماتهم يمكنـه استخدام ما يتوفر لـه من ادوات مثل أدوات المائدة وادوات المدرسة . فينبغي ان

يتعلم انتقاء الادوات والوسائل والمواد المناسبة لعمل وهدف معينين وان يتمكن من تحديد الاداءات واستخدامها بتتابع دقيق .

والعمل الى جانب ذلك يعد مجالا لتنمية الارادة عند الاطفال ، حيث يقوم الطفل بتحديد مواقف العمل ويخطط لتحقيق الاهداف المرجوة ويحاول التغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعترضه . ومن خلال العمل ترسخ معالم النمو الاجتماعي والعاطفي للطفل . وهكذا نجد ان العمل المنظم تربويا ينطوي على امكانات هائلة للنمو المتكامل للطفل ، بما في ذلك حركاته واحساساته ، ذاكرته وانتباهه وتفكيره ، وفي نشاط العمل تتوفر امكانات كبيرة لنمو السلوك الهادف والمثابرة والارادة والمشاعر الانسانية الراقية .

تعريف اللعب

تعرّض كثير من الباحثين لتعريف اللعب . وقد جاءت هذه التعريفات ،على اختلافها ، ذات سمات مشتركة ، تتركز في النشاط والدافعية وسنعرض جانبا كبيرا منها ، يكفي لاعطاء صورة واضحة عن هذا المظهر من مظاهر نشاط الطفل .

١ ــ سنبدأ بالتعريف الذي يعرضه قاموس التربية لمؤلفه (Good) . يعرف جود اللعب انه (نشاط موجه (directed) أو غير موجه (free) يقوم به الاطفال من اجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بابعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية (Good, 1975)

٢ ــ ويكمل تعريف جود للعب تعريف شابلن له (chaplin, 1970) في قاموس علم النفس وهو (نشاط يمارسه الناس افرادا أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر) .

٣ ــ يعرف عدس ومصلح (١٩٨٠ ، ص ٦٨) اللعب في كتابهما (رياض الاطفال) على انه : (استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد ، ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية ايضا) .

٤ ــ تعرف كاترين تايلور (١٩٦٧) اللعب على انه : (انفاس الحياة بالنسبة

للطفل ، انه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت واشغال الـذات ، فاللعب للطفل هو كالتربية ، والاستكشاف ، والتعبير الذاتي ، والترويح والعمل للكبار) .

٥ ــ يعرف بياجه اللعب على انه : (عملية تمثل (Assimilation) تعمل عـلى تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد . فاللعب والتقليد والمحاكاة جـزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء) .

٦ ــ وقد اشار الكاتب الفرنسي كيلوا (cailois) الى سمات للعب في كتابه (الالعاب والناس) . (Cailois, 1958) ومن هذه السمات :

- أ ــ اللعب مستقل (Separate) ويجري في حدود زمان ومكان محـددين ومتفق عليهمـا .

ب ــ اللعب غير أكيد (Uncertain) أي لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدمه أو نتائجـه ، وتترك حرية ومـدى ممارسة الحيلة والـدهاء فيه لمهارة اللاعبين وخبراتهم .

جـ ــ يخضع لقواعد أو قوانـين معينة أو الـى اتفاقات أو اعراف تتخطى القواعد المتبعة وتحل محلها بصورة مؤقتة .

د ــ ايهامي (Fictional) أو خيالي ، اي ان اللاعب يدرك تماما ان الامـر لا يعدو كونه بديلا للواقع ومختلفا عن الحياة اليومية الحقيقية .

ولا شك ان اللعب يرتبط ارتباطا وثيقا بالتربية ، بل هو كما قال (روسو) : أسلوب الطبيعة في التربية ووسيلتها لاعـداد الكائـن الحي للعمل الجدي في المستقبل .

النظريات المختلفة في تفسير اللعب

لقد شغلت ظاهرة اللعب عند الاطفال العلماء والباحثين في مختلف العصور وعلى مر الازمنة فتأملوا هذه الظاهرة عند الانسان والحيوان وحاولوا ان يفسروها فوضعوا نظريات عدة في ذلك ومن أهم هذه النظريات :

١ ـ نظريـة الطاقـة الزائـدة :

ظهرت في اواخر القرن الماضي هذه النظرية ووضع أساسها (شيلر) الشاعر الالماني ثم الفيلسوف هربرت سبنسر وخلاصتها : ان اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة • فالحيوان ، مثلا ، اذا توافرت لديه طاقة تزيد عما يحتاجه منهـا للعمل فانه يصرف هذه الطاقة في اللعب • واذا طبقنا ذلك على الاطفال نرى ان الاطفال يحاطون بعنايـة اوليائهم ورعايتهم فهؤلاء الاولياء يقدمون لهـم الغذاء ويعنون بنظافتهم وصحتهم دون ان يقوم الاطفال بعمل ما فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب • إن هذا التفسير معقول الى حد ما لكنه لا يفسر حقائـق اللعب كلها فالقول بـه تسليم بأن اللعب مقتصر على الطفولة وهذا لا ينطبق على الواقع اذ عند الكبير أيضا ميل الى اللعب ، بل ويمارسه في الواقع •فاذا كانااللعب مرتبطا بوجود فضل الطاقة ، فكيف يمكن شرح كيفية لعب الحيوان الصغير أو الطفل الى درجة تنهك فيها قواه ، كما نشاهد ذلك غالبا في الحياة العادية •

لا شك اننا ، في هذا الموقف ، نجد اتجاها يحرم اللعب مـن دوره النشط المؤثر في عملية النمو ، كما يحذف دور الظروف الاجتماعية والاقتصادية وامكانية تأثير المحيط الانساني في اثارة هذه الطاقة وتوظيفها وتوجيهها لصالح الانسان •

٢ ـ النظرية الاعدادية او نظرية الاعداد للحياة المستقبلية :

يرى واضع هذه النظرية كارل غروس (Karl Groos) أن اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة • فاللعب يمرن الاعضاء ، وبذلك يستطيع الطفل ان يسيطر سيطرة تامة عليها ، وان يستعملها استعمالا حرا في المستقبل •

فاللعب ، اذاً إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الاعمال الجادة المفيدة• ومثالنا على ذلك تناطح الحملان في لعبها انما هو تمرين على القيام بالتناطح الجدي في المستقبل والدفاع عن النفس وتراكض الجراء وعض بعضها بعضا كأنها تتدرب على القتال • وصغار الطير تضرب باجنحتها بمـا يشبه حرّكـات الطيران وكذلك القطط التي يطارد بعضها بعضا في اثناء اللعب ، فهي تقوم بحركات تشبه الحركات التي تقوم بها في المستقبل بقصد الحصول على الطعام ومطاردة الفريسة • والطفلة

في عامها الثالث تستعد بشكل لا شعوري لتقوم بدور الام حين تضع لعبتها وتهدهدها كي تنام . وهكذا فان مصدر اللعب هو الغرائز ، أي الآليات البيولوجية . ولقد أكد وجهة النظر البيولوجية هذه كثير من العلماء مع اجراء تعديلات طفيفة عليها . ومما يثبت صحة هذه النظرية ،من الادلة ، ان اللعب يأخذ شكلا خاصا عند كل نوع من أنواع الحيوانات . ولو أن اللعب كان مجرد تخلص من الطاقة الزائدة لجاءت الحركات بصورة عشوائية عند الحيوانات جميعها ولما اختلفت من كائن الى آخر . وترى هذه النظرية ان الانسان يحتاج اكثر من غيره الى اللعب لان تركيبه الجسمي اكثر تعقيدا واعماله في المستقبل اكثر اهمية واتساعا . ومن هنا كانت فترة طفولته أطول ليزداد لعبه وتتمرن اعضاؤه ، كما ترى ان اللعب من خصائص الحيوان الراقي ، بينما الكائنات الحية غير الراقية كالحشرات والزواحف ، مثلا ، لا تلعب ويعود ذلك الى ان تلك الحيوانات الراقية تولد غير مكتملة النمو وغير قادرة على مواجهة صعوبات الحياة بنفسها من دون مساعدة كبارها بينما الكائنات الحية غير الراقية تولد بالغة مكتملة النمو تقريبا وتكون مستقلة عن كبارها وهذا يغنيها عن اللعب . وهكذا نرى ان نظرية جروس هذه يصح تطبيقها على الانسان،كما يصح تطبيقها على الحيوان ، مع احتفاظنا بالفارق بين حياتي الانسان والحيوان . فحياة الانسان غنية بعناصرها وتفاعلاتها وحاجاتها المختلفة اذا ما قورنت بحياة الحيوان البسيطة والمحدودة .

٣ ـ النظرية التلخيصية :

صاحب هذه النظرية هو ستانلي هول وخلاصتها : إن اللعب هو تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التي مر بها الجنس البشري عبر القرون والاجيال ، وليس اعدادا للتدرب على نشاط مقبل ومواجهة صعاب الحياة .

فالعاب القفز والتسلق والصيد وجمع الاشياء المختلفة هي العاب فردية او جماعية غير منظمة ولعل هذا يشير الى حياة الانسان الاول عندما كان يصطاد الحيوانات ويسخرها لمصلحته . فالطفل حينما يجمع حوله جماعات الرفاق ليلعب معهم ، انما يمثل في عمله نشأة الجماعات الاولى في حياة الانسان ، كما انه اذا ندمنا له عددا من المكعبات فانه يشرع في بناء منزل أو ما يشبهه ، وهذه تمثل

مرحلة من مراحل التقدم في الحياة فالانسان يلخص في لعبه اذا أدوار المدنية التي مرت عليه ، كما يلخص الممثل على المسرح تماما تاريخ أمة من الامم في ساعات قليلة . وقد وجهت الى هذه النظرية اعتراضات كثيرة منها : ان هذه النظرية بنيت على افتراض ان المهارات التي تعلمها جيل من الاجيال والخبرات التي حصل عليها يمكن ان يرثها الجيل الذي يليه ، غير ان هذه النظرية القائلة بتوريث الصفات المكتسبة والتي يعد (لامارك) مؤسسا لها لم يعثر على ما يؤيدها في دراسة الوراثة ، كما يرفض معظم علماء الوراثة في الغرب الرأي القائل بامكان توريث الصفات المكتسبة وهذا كله ادى الى الغاء هذه النظرية اضافة الى أن الصغار ليسوا صورا مصغرة عن الكبار ، فركوب الدراجات واستعمال الهواتف مثلا ليس تكرارا لتجارب قديمة ، وانما هو من معطيات الجيل نفسه الذي يستخدمها .

٤ ـ النظرية التنفيسية :

وهي نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرويدية وتركز على العاب الاطفال بخاصة ، اذ ترى أن اللعب يساعد الطفل على التخفيف مما يعانيه من القلق الذي يحاول كل انسان التخلص منه باية طريقة . واللعب احدى هذه الطرق وتشبه هذه النظرية الى حدما نظرية الطاقة الزائدة .

واللعب عند مدرسة التحليل النفسي تعبير رمزي عن رغبات محبطة او متاعب لاشعورية ، وهو تعبير يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق عند الطفل.

فالطفل الذي يكره أباه كراهية لاشعورية قد يختار دمية من الدمى التي يعدها الاب ، فيفقأ عينيها أو يدفنها في الارض وهو بهذه الحالة يعبر عن مشاعره الدفينة بوساطة اللعب . وترى الولد الذي يغار من اخته التي تقاسمه محبة والديه يضمر لها عداء يعبر عنه دون قصد بالقسوة على دميته التي يتوهم فيها شخص اخته . لذا فالام تستطيع ان تعرف شيئا عن حالة طفلها النفسية من الطريقة التي يعامل بها دميته . فهو يضرب دميته أو يأمرها بعدم الكلام او يقذفها من الباب وهذه كلها رموز تدل على اشياء تسبب له القلق . وعن طريق اللعب يصحح الطفل الواقع ويطوعه لرغباته (ان دميتي تنام متى تشاء) وبوساطته يخفف من أثر

التجارب المؤلمة (عوقبت الدمية اذ اجريت لها عملية اللوزتين) وبه يكتشف حوادث المستقبل ويتنبأ بها (ستعاقبين يا دميتي لانك لم تسمعي كلمة ماما) .

ورسوم الاطفال الحرة هي عبارة عن نوع من اللعب وتؤدي وظيفة اللعب نفسها . فالطفل قد يرسم عقربا ويقول هذه « زوجة ابي » والطفل الذي يشعر بالوحدة قد يرسم افراد العائلة كلهم داخل المنزل باستثناء طفل متروك خارجه .

ولا شك أن الطفل يتغلب على مخاوفه عن طريق اللعب ، فالطفل الذي يخاف اطباء الاسنان يكثر من الالعاب التي يمثل فيها دور طبيب اسنان ، اذ أن تكرار الموقف الذي يسبب الخوف من شأنه ان يجعل الفرد يألفه . والمألوف لا يخيفنا لاننا تتصرف حياله التصرف المناسب ، ولدينا متسع من الوقت لهذا التصرف بخلاف غير المألوف . والاطفال الذين يخافون من الاطباء يعطون لعبة تمثل المريض وسماعة ليفحصوا بها وليمثلوا دور الطبيب بانفسهم وبذلك يستطيعون التغلب على مخاوفهم من الاطباء بوساطة العابهم .

ولنذكر على سبيل المثال حالة تظهر كيف يكون اللعب مسرحا يمثل عليه الطفل متاعبه النفسية رمزيا : طفل في منتصف الثانية من عمره كانت امه تتركه وحده فترات طويلة ، فكانت لعبته المحببة هي أن يمسك ببكرة يوجد عليها خيط فيرمي بها تحت السرير حتى تختفي هنا وهنا يصيح منزعجا ثم يجذبها فيفرح بعودتها مرحبا بظهورها . فالطفل في لعبته المذكورة يمثل رمزيا المأساة والاحزان التي يعاني منها . ويصور بسلوكه هذا خبرة مؤلمة يكابدها ، هي مأساة اختفاء امه وعودتها . وبذلك كان يخفف من القلق الذي ينتابه .

وترجع نظرية مدرسة التحليل النفسي الى عهد الفيلسوف اليوناني المشهور ارسطو الذي كان يرى أن وظيفة التمثيليات المحزنة هي مساعدة المشاهدين على تفريغ أحزانهم من خلال مشاهدة ما فيها من احداث ووقائع . ومن الواضح ان النظرية المذكورة لا تكفي لتفسير اللعب فليس مقبولا ان تكون وظيفة اللعب مقصورة على مجرد التنفيس .

٥ ـ نظريـة النمـو الجسمي :

يرى العالم كار (Cart) الذي تنسب اليه هذه النظرية ان اللعب يساعـد على نمو الاعضاء ولا سيما المخ والجهاز العصبي . فالطفل ، عندما يولد ، لا يكون مخه في حالة متكاملة ، أو استعداد تام للعمل لان معظم الياف العصبية لا تكون مكسوة بالغشاء الدهني الذي يفصل الياف المخ العصبية بعضها عن بعض وبما أن اللعب يشتمل على حركات تسيطر على تنفيذها كثير من المراكز المخية فمن شـاء هذا ان يثير تلك المراكز اثارة يتكون بفضلها تدريجيا ما تحتاج اليه الالياف العصبية من هذه الاغشية الدهنية .

٦ ـ نظريـة الاستجمام :

وخلاصة هذه النظرية ان الانسان يلعب كي يريح عضلاتـه المتعبة واعصابه المرهقة التي اضناها التعب ، ذلك لان الانسان عندما يستخدم عضلاتـه واعصابه بصورة غير الصورة التي كان يستخدمها فيها في اثنـاء العمل فانه يعطي بـذلك لعضلاته المجهدة واعصابه المتعبة فرصة كي تستريـح ، وقد وجهت لهـذه النظرية الاعتراضات التالية :

١ ـ لو كانت الغاية من اللعب هي راحة الاعصاب المجهدة والعضلات المتعبة فان أحسن طريقة لذلك هي الاستلقاء في الفراش والاسترخاء في الجلوس من غير عمل ما لان هذه الطريقة تجلب الراحة في وقت اقصر .

٢ ـ لو كان الهدف من اللعب الراحة فقط لكان مـن الافضل للكبار ان يلعبوا اكثر مما يلعب الصغار لان عمل الكبار وجهدهم المبذول ادعى للتعب مـن لعب الصغار ومع ذلك فاننا نرى ان الصغار اكثر لعبا من الكبار .

٣ ـ لا يكون لعب الانسان دائما بطاقات عضلية وجهد عصبي غير التي يستعملها في أثناء العمل بل ان الانسان يلعب بالعضلات التي يعمل بهـا والاعصاب التي يفكر بهـا .

٤ ـ تبين لعلماء النفس ان الجهد المبذول لا يتعب العضلـة وحـدها بل يتعب الجسم ذلك لان اي عمل من الاعمال يستلزم استعداد عضلات الجسم كلها وتأهبها للعمل .

وهكذا نرى ان في نظريـة الاستجمام انتقاصا واضحا وصريحـا لوظيفـة اللعب وتضييقا لها عند حصرهـا باراحـة العضلات والاعصاب وباعادة ما استنفذه الكائن الحي من طاقات حيوية في سبيل اعماله ، واهمالا للـدور الفعال للعب كنشاط انساني اصيل موجه ومؤثر في عملية النمو .

اللعب عند ل.س فيجوتسكي (Vygotsky)

يرى فيجوتسكي ان الطفل الصغير يميل الى اشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الاشباع لفترة طويلة . ولكن مع تقدم الطفل في العمر ودخوله في سن ما قبل المدرسة فان كثيرا من رغباتـه تظهر تلقائيا ويعبر عنها من خلال اللعب . وان لعب الطفل في هذه المرحلة هو دوما التحقيق التخيلي والوهمي للرغبات التي لا يمكن تحقيقها . فالمخيلة في هذه الحال تشكيل جديد ليس لـه وجود في وعي الطفل الصغير جدا ، وانما يمثل نموذجا انسانيا خاصـا للنشاط الواعي . فاللعب التخيلي اذا لا يعد نمطا من انماط اللعب ، وانما هو اللعب ذاتـه حيث يبدع الطفل فيه موقفا تخيليا من ذخيرته الفكرية .

ويرى فيجوتسكي أن للعب دورا رئيسا في نمو الطفل . فالنشاط التخيلي ، وابداع الاهداف ، وصوغ الدوافع الاختياريـة كل ذلك يظهر من خـلال اللعب ويجعله في اعلى مراحل نمو ما قبل المدرسة . اي ان فيجوتسكي يرى ان اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها ويسهم في تحقيق مايلي :

١ ـ التفكير المجـرد :

اذ يعد اللعب مرحلة ممهدة لابد منها لتنمية التفكير المجرد ، وعندما يكبر الطفل فان الفرصة تصبح متاحة امامه لاستخدام اللعب دون وعي . وفي مرحلة ما قبل المدرسة ينقلب اللعب الى عمليات داخلية وفكر مجرد .

٢ ـ ضبط الـذات :

ان التزام الطفل بقواعد اللعب وانظمته يوفر له متعة قصوى ، حيث يحول الالتزام دون تحقيق رغباته المباشرة ، وبذلك يتعلم الطفل ان يسيطر على حوافزه ويضبطهـا .

٢ ـ اللعب نشاط رائد لا مجرد نشاط سائد :

اذ بفضل هذه القوة النمائية يتجاوز الطفل من خلال اللعب عمره الواقعي . ولهذا يعد اللعب أفضل مجال نمائي حيوي للطفل . انه بهذا حقل النمو ومختبره الامثل . وهكذا نرى انه في الوقت الذي يرفض فيه فيجوتسكي عدّ المتعة أساسا لتعريف اللعب ، فانه يرفض بالمقابل عدّ اللعب نشاطا غير هادف ، اذ يرى أن الطفل يشبع من خلال اللعب حاجات وحوافز معينة تتغير من مرحلة عمرية الى مرحلة اخرى .

ان العلماء الروس قبل الثورة والسوفييت بعدها يفسرون اللعب بصورة اخرى . (فقد ايد كل من أ.ي سيكورسكي و ب.ف كابتيروف و ب.ف ليفافت و ك.د . اوشينسكي تفرد اللعب كنشاط انساني أصيل) (لوبلينسكايا ، ١٩٨٠ ، ص ١٥٣) .

نظرية جان بياجه في اللعب :

إن نظرية جان بياجيه في اللعب ترتبط ارتباطا وثيقا بتفسيره لنمو الذكاء . ويعتقد بياجه ان وجود عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي. وابسط مثل للتمثل هو الاكل فالطعام بعد ابتلاعه يصبح جزءا من الكائن الحي بينما تعني المطابقة توافق الكائن الحي مع العالم الخارجي كتغيير خط السير مثلا لتجنب عقبة من العقبات أو انقباض اعصاب العين في الضوء الباهر . فالعمليتان متكاملتان اذ تتمم الواحدة الاخرى كما يستعمل بياجيه عبارتي التمثل والمطابقة في معنى اعم لينطبقا على العمليات العقلية . فالمطابقة تعديل يقوم به الكائن الحي ازاء العالم الخارجي لتمثل المعلومات كما يرجع النمو العقلي الى التبادل المستمر والنشط بين التمثل والمطابقة ويحدث التكيف الذكي عندما تتعادل العمليتان او تكونان في حالة توازن وعندما لا يحدث هذا التوازن بين العمليتين ، فان المطابقة مع الغاية قد تكون لها الغلبة على التمثل ، وهذا يؤدي الى نشوء المحاكاة وقد تكون الغلبة على التعاقب للتمثل الذي يوائم بين الانطباع والتجربة السابقة ويطابق بينها وبين حاجات الفرد وهذا هو اللعب ، فاللعب والتمثل جزء مكمل لنمو الذكاء ويسيران في المراحل نفسها .

ويميز بياجيه أربع فترات كبرى في النمو العقلي ، فالطفل حتى الشهر الثامن عشر يعيش مرحلة حسية حركية ، اذ يبدأ الطفل في هذه المرحلة بانطباعات غير متناسقة عن طريق حواسه المختلفة ، وذلك لعدم قدرته على تمييز هذه الانطباعات من استجاباته المنعكسة لها . ويحصل التناسق الحركي والتوافق تدريجيا في هذه المرحلة ، حيث تصبح هذه الامور ضرورية لادراك الاشياء ومعالجتها يدويا في المكان والزمان . وفي المرحلة التالية الواقعة بين عامين وسبعة او ثمانية اعوام ـ وهي المرحلة التشخيصية ـ تنمو حصيلة الطفل الرمزية واللفظية فيصبح قادرا على تصور الاشياء في غيابها ويرمز الى عالم الاشياء ـ بكامله مع ما بينها من علاقات وهذا يتم من خلال وجهة نظره الخاصة . ولا يستطيع الطفل في هذه المرحلة تجميع الاشياء وفق خصائصها المشتركة ، بل يصنفها تصنيفا توفيقيا ، اذ استرعى انتباهه شيء ما مشترك بين مجموعة اشياء .

وفي المرحلة الثالثة في الحادية عشرة أو الثانية عشرة يصبح الطفل قادرا على اعادة النظر في العمليات عقليا بالنسبة للحالات المادية فقط . ومع تقدم النمو يتوزع الانتباه وتصبح العمليات القابلة لاعادة النظر ممكنة عقليا في بادىء الامر ، ثم تنسق مع بعضها حتى ينظر الى العلاقة المعينة كحالة عامة لكل فئة .

وفي المرحلة الرابعة ـ مرحلة المراهقة ـ تصبح العمليات العقلية عمليات مجردة تجريدا تاما من الحالات المحسوسة جميعها ، وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنمو مدارك الطفل بالتجربة من خلال التفاعل والتوازن بين مناشط التمثل والمطابقة لان التجربة وحدها لا تكفي وترجع الحدود الفطرية في النمو لكل مرحلة الى نضج الجهاز العصبي المركزي من جهة والى خبرة الفرد عن البيئة المحيطة من جهة اخرى .

ويبدأ اللعب في المرحلة الحسية الحركية ، اذ يرى (بياجيه) أن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في حدود الاشياء الموجودة في الزمان والمكان . فاذا بنينا حكمنا على اختلاف ردود الافعال عند الطفل فان الزجاجة الغائبة عن نظره هي زجاجة مفقودة الى الابد . وحين يأخذ الطفل في الامتصاص لا يستجيب لتنبيه فمه وحسب بل يقوم بعملية المص وقت خلوه من الطعام ، ولا يعد هذا لعبا حتى

ذلك الوقت لانه يواصل لذة الطعام . وينتقل سلوك الطفل الآن الى ما وراء مرحلة الانعكاس ، حيث تنضم عناصر جديدة الى رد الفعل الدوري بين المثيرات والاستجابات ويظل نشاط الطفل تكرارا لما فعله سابقا وهذا ما يطلق عليه بياجيه التمثل الاسترجاعي ، ومثل هذا التكرار من اجل التكرار هو في حد ذاته طليعة اللعب .

وليس هناك ما يلزم بياجه بافتراض وجود حافز خاص للعب طالما يرى فيه مظهرا من مظاهر التمثل الذي يعني تكرارا لعمل ما بقصد التلاؤم معه وتقويته . وفي الشهر الرابع يتناسق النظر واللمس عند الطفل ويتعلم ان دفع الدمية المعلقة في سريره يجعلها تتأرجح . واذا ما تعلم الطفل عمل شيء ما فانه يعيد هذا العمل مرارا وهذا هو اللعب ابتهاج « وظيفي » وابتهاج لانه سبب نابع من تكرار الافعال التي يتم التحكم بها،فاذا ماتعلم الطفل كشف الاغطية بغية البحث عن الدمى والاشياء الاخرى يصبح هذا الكشف في حد ذاته لعبة ممتعة لدى الطفل من الشهر السابع وحتى الثاني عشر من عمره . فاللعب لم يعد تكرارا لشيء ناجح بل اصبح تكرارا فيه تغيير ، وفي اواخر المرحلة الحسية الحركية يصبح العمل ممكنا في حال غياب الاشياء أو وجودها ، مع الادعاء والايهام . فاللعب الرمزي أو الايهام يميز مرحلة الذكاء التشخيصي الممتدة من السنة الثانية الى السابعة من العمر ، فالتفكير الاولي يتخذ شكل الافعال البديلة التي لا تزال منتمية الى آخر تصورات الحركة الحسية.

أما اللعب الرمزي الايهامي فله الوظيفة نفسها في نمو التفكير التشخيصي كالوظيفة التي كان يقوم بها التدريب على اللعب في المرحلة الحسية الحركية ، اذ انه تمثل خالص ، وبالتالي يعمل على اعادة التفكير وترتيبه على اساس الصور والرموز التي يكون قد اتقنها . كذلك يؤدي اللعب الرمزي الى تمثل الطفل لتجاربه الانفعالية وتقويتها . ومع ذلك فالصفة الخاصة للعب الايهامي تستمد من الصفة الخاصة لعمليات الطفل العقلية في هذه المرحلة . ويصبح اللعب الايهامي في المرحلة التشخيصية اكثر تنظيما واحكاما ، ومع نمو خبرات الطفل يحدث انتقال كبير الى التشخيص الصحيح للحقيقة . وهذا ما يتضمن المزيد من الحركات الحسية والتدريبات الفعلية بحيث يصبح اللعب ملائما بشكل تقريبي للحقيقة . ويصبح

الطفل في الوقت نفسه اكثر مطابقة للمجتمع . وينتقل الطفل في الفترة الواقعة بين الثامنة والحادية عشرة الى اللعب المحكوم بالنظم الجماعية الذي يحل محل العاب الايهام الرمزية السابقة وعلى الرغم من ان هذه الالعاب التي تحكمها القواعد تتكيف اجتماعيا وتستمر حتى مرحلة البلوغ ، فانها تظل وكأنها تمثل اكثر منها مواءمة للحقيقة .

وتضفي نظرية بياجه على اللعب وظيفة بيولوجية واضحة بوصفه تكرارا نشطا وتدريبا يتمثل المواقف والخبرات الجديدة تمثلا عقليا وتقدم الوصف الملائم لنمو المناشط المتتابعة .

مما تقدم نستخلص أن نظرية بياجه في اللعب تقوم على ثلاثة افتراضات رئيسة :

١ ــ ان النمو العقلي يسير في تسلسل محدد من الممكن تسريعه أو تأخيره ولكن التجربة لا يمكن ان تغيره وحدها .

٢ ــ ان هذا التسلسل لا يكون مستمرا بل يتألف من مراحل يجب ان تتم كل مرحلة منها قبل ان تبدأ المرحلة المعرفية التالية .

٣ ــ ان هذا التسلسل في النمو العقلي يمكن تفسيره اعتمادا على نوع العمليات المنطقية التي يشتمل عليها .

التوفيق بين نظريات اللعب :

اذا ما القينا نظرة فاحصة وجادة على النظريات السابقة فاننا نرى أن هذه النظريات في معظمها تكمل بعضها بعضا . فنظرية الطاقة الزائدة ترى أن اللعب ليس مجرد تخلص من طاقة موجودة ، انما يستفاد من هذه الطاقة في اعداد الكائن الحي للمستقبل .

وفيما يتعلق بالنظرية التلخيصية فان الفرد عندما يلعب يعبر عن دوافعه التي يشترك فيها مع من سبقوه في سلم التطور وبهذا يبدو كأنه يلخص نشاط الماضي ولكن هذا لا يدفعنا الى الاخذ بالنظرية التلخيصية بعدّها شرطا من شروط النمو فالنمو يخضع لقوانين عامة تشترك فيها الافراد والجماعات .

والنظريتان التنفيسية والتحليلية تشتركان مع بعض النظريات السابقة • فهناك تشابه كبير بين النظرية التنفيسية ونظرية الطاقة الزائدة غير ان الامر ليس مجرد تنفيس عن انفعالات مكبوتة وانما هو نشاط يؤدي الى اعادة الاتزان في حياة الطفل •

ويمكننا ان نرى ان الوظيفة الاساسية للعب هي الوظيفة الاعدادية ، اما الوظائف الاخرى فيمكن ان نعدها وظائف ثانوية • وعلى الرغم من ان هذه التفسيرات التي ذكرناها في بعض نظريات اللعب تظهر وكانها مختلفة ، فان معظم هؤلاء العلماء يؤكدون حقيقة واحدة تتمثل في ان اللعب يقوم في اساسه على الحاجات الغريزية البيولوجية ، اما رغبات الطفل واهواؤه ــ حسب رايهم ــ فتنشأ بصورة عفوية وتنضج مع نموه وتظهر في العابة بغض النظر عن الطريقة التي يربى وفقها وعن مكان عيشه ومن يقوم بهذه التربية •

الخصائص المميزة للعب الاطفال

يتميز لعب الاطفال عن لعب الكبار بعدة مميزات :

١ ــ اللعب عملية نمو :

ويظهر ذلك في تتبعنا لنمو الطفل منذ ميلاده ، فاننا نلاحظ ان شكل النشاط يتغير بازدياد نضج الطفل •

ويلاحظ أن لعب الطفل في بداية حياته يكون بسيطا لا تعقيد فيه ، يتألف من حركات عشوائية ، ومن استثارة لاعضاء الحس • وكلما تطور نمو ذكاء الطفل يصبح لعبه معقدا ، فاللعب بالدمى يجتذب الطفل من سن مبكرة حيث يصل الى ذروته في العام السابع أو الثامن من عمره • ولهذا أطلق على هذه الفترة اسم (سن اللعب بالدمى) • toy age . ويلاحظ أيضا ان اهتمام الطفل باللعب يبدأ في التغير ويظهر ذلك خلال العام الاول والثاني في حياته المدرسية •

ففي البداية يكون الطفل مهتما بألعاب الجري ثم تصبح الالعاب الرياضية القائمة على نظم محددة هي تسليته المفضلة • هذا اضافة الى اهتمامه باتجاهات

أخرى كالقراءة ، أو جمع الاشياء كالطوابع أو الافلام والصور • ويظهر هذا جليا في مرحلة الطفولة المتأخرة (١١ ــ ١٢ سنة) وهي مرحلة الاتزان الحسي الحركي التي تتميز بالرشاقة ، والقوة والحيوية ، وسهولة انتقال الحركة ، وسرعة تعلم المهارات الحركية •

٢ ــ ارتباط اللعب بعمر الطفل (كما) :

يقضي الاطفال أكثر أوقاتهم في اللعب ، ويتطابق هذا اللعب مع طبيعة النمو في السنوات الاولى لانها مرحلة نشاط حركي ، ثم يزداد عدد أنواع اللعب بالتقدم في السن حتى البلوغ • ويلاحظ أن ألعاب الحضانة ورياض الاطفال متنوعة كالالعاب التمثيلية واللعب بالمكعبات والماء والطين ، والرسم والموسيقى • أما في مرحلة المدرسة الابتدائية فان الاطفال يهتمون بالالعاب ذات النشاط الجسمي أكثر من اهتمامهم بالالعاب ذات النمط العقلي أو الجمالي •

ويمكننا أن نرجع التناقص الكمي في أنشطة اللعب عند الاطفال الى العوامل الآتية :

١ ــ تضاؤل مقدار الوقت المتاح للعب ، بسبب الواجبات الجديدة المفروضة عليه ، وبسبب الوقت الذي يقضيه في المدرسة وما يتبع ذلك من التزامات خارج المدرسة •

٢ ــ مسايرة الطفل للضغوط الاسرية والمدرسية والاجتماعية ، وما يتبع ذلك من التنسيق بين عمله ولعبه •

٣ ــ تزايد وعي الاطفال بميولهم وقدراتهم ، والتركيز على نمط واحد من اللعب لفترة طويلة والاستمتاع به •

٣ ــ ارتباط اللعب بعمر الطفل (كيفا) :

في السنة الاولى يغلب على الطفل الا يطيل في تركيز انتباهه على مؤشر ما ، فهو ينتقل من لعبة الى أخرى أو من نشاط الى آخر •

ولذلك يجب أن نوفر له عددا كبيرا من الالعاب • ففي السنة الثانية يستطيع

الطفل أن يركز انتباهه في نشاط لعب معين لمدة (٧) دقائق في المتوسط تقريبا . ويزداد هذا المعدل فيصل الى (١٢٫٦) دقيقة في الخامسة من عمره .

ومع تطور نمو الطفل وقدراته واهتماماته فانه يأخذ في انتقاء ألعاب معينة من هذا العدد الكبير من الالعاب .

وهكذا نرى أن هذا التحول من (الكم) الى (الكيف) في نشاط اللعب عند الطفل يدل على تغيرات كيفية في بنية الشخصية .

ففي اللعب الاجتماعي مثلا نلاحظ أن الطفل في المراحل الاولى يلعب مع كثير من الاطفال دون تمييز فهو يلعب معهم أحيانا ويتمارك معهم أحيانا أخرى ثم يصالحهم بعد ذلك . وكلما كبر الطفل مال الى اصطفاء مجموعة معينة من الاصدقاء يعيش معها ويرتبط بها .

ومن مظاهر (التحول الكيفي) في نشاط اللعب عند الاطفال ، أن النشاط الجسمي يتناقص كلما كبر الطفل ، على حين نلاحظ ازدياد الميل الى أنشطة اللعب ذات الطابع العقلي .

ومما يلاحظ ان لعب الاطفال ، ولا سيما الصغار منهم ، يتسم بالتلقائية واللاشكلية فالطفل الصغير يلعب بالكيفية التي يريدها ، مهما كانت مواد لعبه ؛ فهو سعيد ، مثلا ، وهو يلعب بأشياء تخص والديه أو إخوته . ولا يراعي في لعبه مواعيد خاصة أو مكانا معينا للعب .

ويلاحظ أنه في مرحلة المراهقة تختفي الكثير من تلقائية اللعب ، فالمراهق يزهو بارتدائه لزي مميز لبعض الالعاب ، ويشعر بحاجته الى أدوات خاصة للعب كمضارب التنس مثلا . ويخضع نشاطه لنظام معين ، فهو يتفق على مواعيد محددة للقاء رفاقه ، واللعب معهم في وقت محدد .

اهمية اللعب في حياة الاطفال وفوائده :

اهتم العلماء كثيرا في بيان آثار اللعب في حياة الاطفال . فهذا عالم النفس الالماني (كارل بيولر) يؤكد أهمية اللعب في النمو العقلي للطفل وهذا العالم

الروسي (ماكارينكو) • يؤكد التأثير البالغ للعب في تكويـن شخصية الطفل • ومن المؤكد ان للعب فوائده من نواح عديدة • وسنوضح فيمايلي فوائد اللعب من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والتربوية •

١ ـ مـن الناحية الجسمية :

اللعب نشاط حركي ضروري في حياة الطفل لانه ينمي العضلات ويقـوي الجسم ، ويصرف الطاقة الزائدة عند الطفل surplus energy outlet • ويـرى بعض العلماء أن هبوط مستوى اللياقة البدنية وهزال الجسم وتشوهاته هي بعض نتائج تقييد الحركة عند الطفل ، لان البيوت الحالية المؤلفـة من عـدة طوابق قد حدّت من نشاط الطفل وحركته ، فهو يحتاج الى الركض والقفز والتسلق وهـذا غير متوافر في الطوابق الضيقة المساحة • فمن خلال اللعب يحقق الطفل التكامل بين وظائف الجسم الحركية والانفعالية والعقلية التي تتضمن التفكير والمحاكمات ، ويتدرب على تذوق الاشياء ويتعرف على لونها وحجمها وكيفية استخدامها •

٢ ـ مـن الناحية العقلية :

اللعب يساعد الطفل على أن يدرك عالمه الخارجي ، وكلما تقـدم الطفل في العمر استطاع أن ينمي كثيرا من المهارات في اثناء ممارسته لالعاب وأنشطة معينة• ويلاحظ ان الالعـاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرهـا من أشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة تثري حياته العقلية بمعارف كثيرة عن العالم الذي يحيط به • يضاف الى هذا ما تقدمه القراءة والرحلات والموسيقى والافلام السينمائية ، والبرامج التلفزيونية من معارف جـديدة • وفي احـدى الدراسات التي أجريت على أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في بريطانيا في سن (٤ ـ ٧) سنوات لوحظ ان الاطفال الذين أبدوا اهتماما خاصا باللعب بالسفن وبنائها ونظام العمل فيها ، ازدادت حصيلتهم اللغوية •

وخلاصة الامر يجب تنظيم نشاط اللعب على أساس مبادىء التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية روح الابتكار والابداع عند الاطفال •

٣ ـ مـن الناحية الاجتماعية :

إن اللعب يساعـد على نمو الطفل مـن الناحية الاجتماعية . ففي الالعاب الجماعية يتعلم الطفل النظام ويؤمن بروح الجماعة واحترامها . ويدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة . واذا لم يمارس الطفل اللعب مع الاطفال الآخرين فانه يصبح أنانيا ، ويميل الى العدوان ، ويكره الآخرين ، لكنه بوساطة اللعب يستطيع أن يقيم علاقات جيدة ومتوازنة معهم ، وان يحل ما يعترضه من مشكلات (ضمن الاطار الجماعي) ، وأن يتحرر من نزعة التمركز حول الذات .

٤ ـ مـن الناحية الخلقية :

يسهم اللعب في تكوين النظام الاخلاقي المعنوي لشخصية الطفل . فمن خلال اللعب يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية كالعدل والصـدق والامانة وضبـط النفس والصبر . كمـا أن القـدرة عـلى الاحساس بشعور الآخرين «empathic ability» تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الاولى من حياته .

وإذا كان الطفل يتعلم في اللعب أن يميز بين الواقع والخيال ، فان الطفل من خلال اللعب وفي سنوات الطفولة الاولى يظهر الاحساس بذاته كفرد مميز ، فيبدأ في تكوين صورة عن هذه الذات وادراكها على نحو متميز عن ذوات الآخرين رغم اشتراكه معهم بعدة صفات .

٥ ـ من الناحية التربوية :

لا يكتسب اللعب قيمة تربوية الا اذا استطعنا توجيهه على هذا الاساس ، لأنه لا يمكننا أن نترك عملية نمو الاطفال للمصادفة . فالتربية العفوية Laissez-Faire التي اعتمدها (روسو) لا تضمن تحقيق القيمة البنائية للعب ، وانما يتحقق النمو السليم للطفل بالتربية الواعية ، التي تضع خصائص نمو الطفل ومقومات تكوين شخصيته في نطاق نشاط تربوي هادف . وقد أجريت دراسات تجريبية على أطفال من سن ٥ ـ ٨ سنوات في (١٨) مدرسة ابتدائية وروضة أطفـال ، منها (٦) مدارس تجريبية تقوم عـلى استخدام نشاط اللعب أساسا وطريقة للتعليم ، وقد

يراوح وقت هذا النشاط ما بين ساعة الى ساعة ونصف الساعة يوميا ، و (١٢) مدرسة تؤلف المجموعة الضابطة التي لـم يكن فيها تقريبا توظيف للعب نشاطـا للتعلـم .

وكشفت نتائج مجموعة المدارس التجريبية عن مستويات متقدمـة للنمو في جوانب شخصية الطفل كلها ، مقارنة بالمستويات الاقل التي ظهرت لدى المجموعة الضابطة ، ويمكننا تلخيصها فيمايلي :

١ ـ نمو مهارة جمع المواد بحرص ودأب (عند الطفل) ، لكي يجعل منها شيئا تعبيريا يثير اهتمامه وشغفه .

٢ ـ الرسم الحر بالاقلام والتعبير الحر عما يراود (الطفل) من أفكار في رسومه .

٣ ـ نمو مهارة الاجابة عن الاسئلة الموجهة الى الاطفال ، وتكوين الجمل المفيدة ، والتعبير الحر المباشر عن أفكارهم .

٤ ـ نمو مهارة عقد علاقات قائمة على الصداقة والود مع الاطفال والكبار ممـن لا يعرفونهـم .

٥ ـ سلوك اجتماعي ناضج في علاقاتهم مع الاطفال الآخرين .

٦ ـ التمكن من مهارات الكتابة بسرعة ونظافة واتقان .

٧ ـ القدرة على تركيز الانتباه على الاعمال المطلوب القيام بها من قبل الاطفال .

٨ ـ اكتساب مهارات جسمية حركية والافادة من تدريبات الالعاب الرياضية .

٩ ـ الانتظام في انجاز الاعمال والواجبات المطلوبـة منهم بـدقة وفي المواعيد المحـددة .

١٠ـ زيادة الحصيلة اللغوية والقدرة على التعبير عن موضوعات معينة .

وقد اهتمت الدراسات التربوية في الاتحاد السوفياتي بلعب الاطفال ، فقد امت (جوكوفسكايا) بتجارب هامة كان هدفها أن الاطفال يعكسون الظاهرات لاحداث والشخصيات في لعبهم ، وقد قـدمت للاطفال فصة تتحدث عـن طفل عب للاستطلاع وطائر طيب نشط في عمله .

وكان الهدف من ذلك أن يتبنى الطفل في لعبه دور الطفل البطل في القصة ، وان يعكس مضمون القصة في لعبه .

وكانت النتيجة ان الاطفال من سن (٥ ــ ٦) سنوات ويبلغ عددهم (٩٠) طفلا استطاع (٤٦) منهم ان ينقلوا مضمون القصة الى لعبهم ، وأن (١٥) من الاطفال استطاعوا ان ينقلوا الى حد ما مضمون القصة في لعبهم . في حين ان (٢٩) من الاطفال لم يستخدموا اطلاقا مضمون القصة في لعبهم .

وهكذا نرى أن اللعب يصبح وسيطا تربويا اذا خضع لاهداف تربوية محددة تحقق في اطار خبرات تربوية منظمة . وفي هذه الحال يصبح للعب مدخل وظيفي لتعلم الاطفال تعلما فعالا .

اللعب علاج :

لا يبعث النمو في مراحله كلها على الارتياح في نفوس الاطفال ، ذلك لانه ينطوي على تغيرات (دينامية) عديدة داخل الطفل وخارجه ، أي في علاقته بنفسه وعلاقته بالبيئة المحيطة به . وقد تشتمل هذه التغيرات (الدينامية) ، تحت تأثير الضغوط والممارسات الاجتماعية ، على خبرات سلبية ليست بقليلة تؤثر في نفسية الطفل ، وتسبب له التوتر والصراعات النفسية . ولذلك فالطفل بحاجة الى التخفيف من هذه المخاوف والتوترات الناجمة عن الضغوط الاجتماعية المفروضة عليه .

وقد استخدمت طريقة العلاج باللعب أو اللعب العلاجي «Play therapay» طريقة فعالة للعلاج النفسي بالنسبة للاطفال الذين يعانون من بعض المخاوف والتوترات النفسية . واستخدم فرويد اللعب طريقة في العلاج النفسي لاول مرة مع ابن صديق له كان يخاف من الخيول ، اذ قام الطفل هانز بتمثيل دور الحصان في ألعابه التلقائية لمرات متعددة وبعد ذلك تخلص من مخاوفه من الخيول التي أصبحت مألوفة له . واستخدمت هرمين هج هلموت «Hermine Hug Hellmuth» من اتباع فرويد اللعب في علاج الاطفال مضطربي العقول ، وذلك في محاولة للتأثير في سلوكهم بشكل مباشر . وبدأت ميلاني كلين (Melanie Klein) تحليلها النفسي للاطفال في عام ١٩١٩ وعدت التعليم المباشر علاجا غير مفيد . وقد استخدمت

اللعب التلقائي بديلا عن التداعي الحر الذي كان فرويد قد استخدمه في علاج الكبار • لقد افترضت ميلاني ان ما يقوم به الطفل في اللعب الحر يرمز الى الرغبات والمخاوف والصراعات غير الشعورية وهو ما يتطلب من الطبيب النفسي اقامة علاقة خاصة بالطفل فيمثل دور الشخص العادي ، بينما يقوم الطفل بتوضيح عدد من الادوار التي تعبر عن علاقاته الحقيقية مع الناس أو شعوره نحوهم • وهذه الادوار كانت سببا في نشوء عدد من المتاعب ، وعلى المعالج النفسي بعد ذلك أن يجعل الطفل مدركا لهذه العلاقات الواقعية عن طريق تفسير مضمون الالعاب للطفل •

وقد استخدمت ميلاني كلين الدمى المصغرة في اللعب الاسقاطي ، وكانت هذه الدمى تمثل في غالبية الاحيان اشخاص الاسرة • ويمكن أن يلعب الطفل بالآجر بطريقة تظهر ان وحدات الآجر تمثل مجموعة من الناس ربما كانوا من اسرة الطفل• ففي هذه الحال قد يوافق الطفل أو ينكر ما يقوله له المحلل النفسي ، أو قد يستمر في اللعب • فاذا كانت الموافقة مصحوبة بقلق شديد حيال التفسير الذي يقترحه المحلل فقد يحتمل ان تتعارض هذه الموافقة مع تفسير المحلل تماما تعبيرا عن موقف الانكار من جانب الطفل • وعلى اية حال يجب ان نضع في حسابنا اسلوب الطفل المعتاد لردود الافعال •

أما أنافرويد «Anna Freud» فقد عدت ــ على عكس ميلاني كلين ــ أن علاج الطفل يختلف بشكل جوهري عن علاج الكبار ، اذ ان عمل المعالج في حال الاطفال يكون تعليميا ، لذا يجب أن يحصل المعالج على ثقة الطفل ومحبته • فاللعب من وجهة نظر (أنا فرويد) لا يشترط ان يكون رمزا لشيء ما ، فاذا كان الطفل ينصب عمودا لمصباح ، فهو يقوم بهذا العمل لأنه رأى عمودا وتأثر به • وفي الواقع ان الاطفال يقومون بالعاب تخيلية يجب ان تعزز عن طريق معرفة تصرفات الطفل في البيت وتجاربه ورغباته ومخاوفه التي يمكن الحصول عليها بالالفة والثقة المتبادلة مع الطفل •

إن هذه البدايات في علاج الاطفال المضطربين نفسيا كانت تشير الى بداية ما عرف فيما بعد بالعلاج عن طريق اللعب أو العلاج النفسي للاطفال ، حيث يجب

ان يعرف المعالج دوره والمدى الذي يشارك فيه الوالدان في العلاج وتغيير بيئة الطفل وفهم وظيفة اللعب في هذا العلاج .

والاتجاهات الحديثة أخذت تعنى بصورة خاصة بقدرة الطفل على الاستجابة للبيئة المحيطة وباسلوب التحليل النفسي لتقوية الانا التي تربط بين اندفاعات الطفل وبين الواقع . ومثال على هذا هو طريقة صورة لوينفلد (Lewenfeld) العالمية التي تتكون مادتها من صور لاناس وحيوانات وبيوت واشجار وغيرها من عناصر الواقع ثم يوضع في متناول الطفل ماء وأطباق مملوءة بالرمل ويطلب اليه ان يلعب بها كما يشاء . فقد تتكون العجائن التي يصنعها ، من جبال ووديان وبعض النماذج للناس أو الحيوانات قد تكون صورا واقعية لبلدان صغيرة . ويطلب الى الطفل ان يفسر للطبيب المعالج هذا العالم الذي شكله ، حيث يفترض ان المضمون والاسلوب والحركة في الشيء المشكل ستكشف عن مقدار اضطراب الطفل وما يجول بخاطره كما يستخدم اللعب في العرائس للاغراض العلاجية وفي تمثيل بعض المواقف الاجتماعية كعامل مهدىء وذلك بالتعبير عن العواطف من جهة ، وتعليم أصول السلوك الاجتماعي من جهة اخرى .

وفي استخدام الفن طريقة علاجية يقوم المعالج بتفسير الرسوم والصور كما هو الحال في تفسير اللعب بالعرائس ، كما تستخدم الرسوم والصور للتعبير عن الشعور ، وتعد وسيلة علاجية ناجحة . وكذلك يمكننا الاستفادة من الموسيقى في التأثيرات العلاجية .

ويعتقد اتباع مبدأ العلاج غير الموجه أن اللعب الحر الذي يمارسه الطفل دون تدخل الكبار يعالج الاضطرابات الانفعالية وفي هذا المجال يبقى دور المعالج سلبيا وما عليه إلا أن يخلق جوا من المودة والرضى بينه وبين الطفل . أما العلاج التطبيقي فيكون الاهتمام فيه منصبا على لعب الطفل ، اذ يختار الطفل لعبه بحضور المعالج الذي يسمح للمريض بالقيام باللعب . ولما كان اللعب تفريغا وتخلصا من أعباء الانفعالات ، لذا يجب أن يمارس في جو آمن يخفف من قلق الطفل ، حيث يتيح له التلاؤم مع المتطلبات الاجتماعية بشكل أفضل .

واللعب وسيلة الطفل الى الاستطلاع والتلاؤم مع ظروف الحياة . وقد استخدم اللعب في مجال التعليم بهدف تعديل سلوك الطفل ومساعدته على معالجة المشكلات التي تصادفه . وينظر الى اللعب من الوجهة التحليلية على أنه انعكاس لنموّ القوة الحيوية الدافعة (الطاقة الجنسية) . وتبعا لذلك فان اللعب هو سلوك بديل لا يمكن الحصول عليه في الواقع . أو السيطرة المصطنعة على حالات القلق المثيرة للعب والتي تمنح الطفل الثقة في مواجهة مثل هذه الحالات المقلقة . وتفترض بعض الاتجاهات النفسية التحليلية أن المشاعر مثل الغضب يمكن استثارتها ولكن لا تظهر بمظاهر تعبيرية ويمكن أن تزاح الى اشياء غير ملائمة أو يعبر عنها رمزيا وهذا ما يتوقف على الظروف المناسبة . فالطلبة الذين تعرضوا للحزن ، مثلا، ثم اتيحت لهم الفرصة ليكتبوا قصصا عدوانية ، كانوا أقل عدوانية من الذين لم تتح لهم فرصة التعبير عن الغضب . وكذا الامر في حال الرجل الذي يؤنبه رئيسه فيصرخ في زوجته عندما يصل الى البيت . ان هذه المشاعر تفسر استنادا الى نظرية الاهدار أو التناثر وقد علل نيل ميلر (Neal Miller) الخوف على أنه استجابة للاحباط ، كما فسر ازاحته على اساس نظرية التعلم وظيفة للتعميم .

ولقد بين بيركوفيتش (Berkouvitz) أن عدم اظهار الغضب عبارة عن نوع من الاحباط يمكن ان يؤدي الى عدوان اضافي ، وان التعبير عن الغضب قد يكون مترافقا مع القلق الذي يعيق تكرار حدوثه .

مما تقدم تبدو أهمية اللعب طريقة علاجية ناجحة ، ولكن مشكلات التطبيق العملي للنظريات والحقائق لاتزال موضع أخذ ورد ، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو : هل يمكن أن نصدر حكما على تكيف الطفل الاجتماعي والانفعالي من خلال الطريقة التي يلعب بها ؟

انواع اللعب عند الاطفال :

تتنوع أنشطة اللعب عند الاطفال من حيث شكلها ومضمونها وطريقتها وهذا التنوع يعود الى الاختلاف في مستويات نمو الاطفال وخصائصها في المراحل

العمرية من جهة والى الظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى.
وعلي هذا يمكننا أن نصنف نماذج الالعاب عند الاطفال الى الفئات التالية :

١ ـ الالعـاب التلقائيـة :

هي عبارة عن شكل أولي من اشكال اللعب ، حيث يلعب الطفل حرا وبصورة تلقائية بعيدا عن القواعد المنظمة للعب . وهذا النوع من اللعب يكون في معظم الحالات افراديا وليس جماعيا ، حيث يلعب كل طفل كما يريد .

ويميل الطفل في مرحلـة اللعب التلقائي الى التدمير ، وذلـك بسبب نقص الاتزان الحسي الحركي ، اذ يجذب الدمى بعنف ويرمي بها بعيدا وعند نهاية العام الثاني من عمره يصبح هذا الشكل من اللعب أقل تلبية لحاجاته النمائية فيعزف تدريجيا ليفسح المجال أمام شكل آخر من اشكال اللعب .

٢ ـ الالعـاب التمثيلية :

يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص الطفل لشخصيات الكبـار مقلـدا سلوكهم وأساليبهم الحياتية التي يراها الطفل وينفعل بها .

وتعتمد الالعاب التمثيلية ـ بالدرجة الاولى ـ على خيال الطفل الواسع ، ومقدرته الابداعية ، ويطلق على هذه الالعاب (الالعاب الابداعية) .

« تذهب البنات الصغيرات ـ ربات البيوت الى المخزن ، ويتشاورن حـول اعداد طعام الغداء ، فتقول احداهن ، وقد بدت على وجهها علامات الجد : « ان زوجي يحب أكل البفتيك ، ولكن ابنتي لا تأكل سوى الفطائر » . وتقول الثانية هازة رأسها : « وزوجي يحب أكل السمك ، لانه ـ كما يقول ـ كره النقانق ». وعندما تدخل ربه البيت الى المخزن تطوف فيه وتنتقل من قسم الى آخر ، وتسأل عن الاسعار ، وتشم رائحة اللحم المقدد ، وتدفع الحساب لقاء جميع ما اشترته ، وتحسب الباقي . وهنا تتذكر أن« ابنها سيعود الآن مـن المدرسة ، وان طعام الغداء . غير جاهز بعد » ، فتمضي مسرعة الى البيت » . (لوبلينسكايا ، ١٩٨٠ ، ص ١٥٤) .

ويتصف هذا النوع من اللعب بالايهام أحيانا وبالواقع أحيانا اخرى ، اذ لا

تقتصر الالعاب التمثيلية على نماذج الالعاب الخيالية الايهامية فحسب ، بـل تشمل ألعابا تمثيلية واقعية ايضا تترافق مع تطور نمو الطفل .

٣ ـ الالعـاب التركيبية :

يظهر هذا الشكل من اشكال اللعب في سن الخامسـة او السادسة . حيث يبدأ الطفل وضـع الاشياء بجوار بعضها دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة ان هذه الاشياء تمثل نموذجا ما يعرفه ، فيفرح لهذا الاكتشاف ومع تطور الطفل النمائي يصبح اللعب أقل ايهامية واكثر بنائية على الرغم من اختلاف الاطفال في قدراتهم على البناء والتركيب .

ويعد اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلـة الطفولة المتأخرة (١٠ ـ ١٢) . ويتضح ذلـك في الالعاب المنزليـة وتشييد السدود . فالاطفال الكبار يضعون خطة اللعبة ومحورها ويطلقون على اللاعبين اسماء معينة ويوجهون أسئلة لكل منهم ، حيث يصدرون من خلال الاجابات احكاما على سلوك الشخصيات الاخرى ويقومونها .

ونظرا لاهمية هذا النوع مـن الالعاب فقـد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بانتاج العديد من الالعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفـل كبناء منزل أو مستشفى أو مدرسة أو نماذج للسيارات والقطارات من المعادن أو البلاستيك أو الخشب وغيرها .

٤ ـ الالعـاب الفنية :

تدخل في نطاق الالعاب التركيبية وتتميز بانها نشاط تعبيري فني ينبع مـن الوجدان والتذوق الجمالي ، في حين تعتمد الالعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل ومن ضمن الالعاب الفنية رسـوم الاطفال التي تعبر عن التألق الابداعي عند الاطفال الذي يتجلى بالخربشة أو الشخطبة scripling هذا والرسم يعبر عما يتجلى في عقـل الطفل لحظة قيامـه بهذا النشاط . ويعبر الاطفال في رسومهم عن موضوعات متنوعة تختلف باختلاف العمر . فبينما يعبر الصغار في رسومهم عن اشياء واشخاص وحيوانات مألوفة في حياتهم ، نجد أنهم

يركزون اكثر على رسوم الآلات والتعميمات ويتزايد اهتمامهم برسوم الازهار والاشجار والمنازل مع تطور نموهم .

وتظهر الفروق بين الجنسين في رسوم الاطفال منذ وقت مبكر فالصبيان لا يميلون الى رسم الاشكال الانسانية كالبنات ، ولكنهم يراعون النسب الجسمية اكثر منهن . فبينما نجد أن الاطفال جميعهم يميلون الى رسم الاشخاص من جنسهم ما بين سن الخامسة والحادية عشرة ، نجد أن البنات يبدأن في رسم اشكال تعبر أكثر عن الجنس الآخر بعد الحادية عشرة . وتشتمل رسوم الاولاد على الطائرات والدبابات والمعارك ، في حين تندر مثل هذه الرسوم عند البنات . ويمكن ان نرجع ذلك الى اسلوب التربية والتفريق بين الصبيان والبنات من حيث الانشطة التي يمارسونها والالعاب التي يقومون بها . وما يؤثر في نوعية الرسوم ايضا المستويات الاقتصادية والاجتماعية للاسر الى جانب مستوى ذكاء الاطفال .

٥ ـ الالعاب الترويحية والرياضية :

يعيش الاطفال انشطة اخرى من الالعاب الترويحية والبدنية ، التي تنعكس بايجابية عليهم . فمنذ النصف الثاني من العام الاول من حياة الطفل ، يشد الى بعض الالعاب البسيطة التي يشار اليها غالبا على انها « العاب الام mothergames لان الطفل يلعبها غالبا مع امه .

وتعرف الطفولة انتقال انواع من الالعاب من جيل لآخر مثل « لعبة الاستغماية » و « البسوق » « والثعلب فات » و « رن رن يا جرس » وغير ذلك من الالعاب التي تتواتر عبر الاجيال .

وفي سنوات ما قبل المدرسة يهتم الطفل باللعب مع الجيران ، حيث يتم اللعب ضمن جماعة غير محددة من الاطفال حيث يقلد بعضهم بعضا وينفذون أوامر قائد اللعبة وتعليماته . وألعاب هذه السن بسيطة وكثيرا ما تنشأ في الحال دون تخطيط مسبق وتخضع هذه الالعاب للتعديل في اثناء الممارسة . وفي حوالي الخامسة يحاول الطفل ان يختبر مهاراته بلعبة السير على الحواجز أو الحجل على قدم واحدة أو (نط الحبل) وهذه الالعاب تتخذ طابعا فرديا اكثر منه جماعيا لانها تفتقر الى

التنافس ، بينما يتخلى الاطفال عن هذه الالعاب في سنوات ما قبل المراهقة ويصبح الطابع التنافسي مميزا للالعاب ، حيث يصبح اهتمام الطفل لا متمركزا على التفوق والمهـارة .

والالعاب الترويحية والرياضية لا تبعث على البهجة في نفس الطفل فحسب بل انها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية . فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية التعاون معهم في الانشطة المختلفة . ويؤكد (دي بوا ، ١٩٥٢ ص ٣٧٠ ــ ٣٧١) على قيمة هذه الانشطة في تنشئة الطفل وفقا لمعايير الصحـة النفسية :

« فهذه الانشطة تتحدى الطفل لكي ينمي مهارة ، او يكوّن عادة ، وفي سياقها يستثار بالنصر ويبذل جهدا اكبر . وحينما لا يشترك الناس في صباهم في العاب رياضية ، فانهـم يحصلون على تقـديرات منخفضة وفقا لمقاييس التكيف الاجتماعي والانفعالي للناجحين . فمثل هؤلاء الاشخاص كثيرا ما يتزعمون الشغب ويثيرون المتاعب ، لانه لم تكن لديهم الفرصة لان يتعلموا كيف يكسبون بتواضع ، أو يخسرون بشرف وبروح طيبة ، أو يتحملون التعب الجسمي في سبيل تحقيق الهدف . وباختصار ، فان اشخاصا كهؤلاء لا يحظون بميزة تعلم نظام الـروح الرياضية الطيبة ، وهي لازمة للغاية لحياة سعيدة عند الكبار » .

والواقع ان الالعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والاتزان الحركي والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط ، بل تنعكس ايضا عـلى تنشيط الاداء العقلي ، وعـلى الشخصية بمجملهـا .

فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة ايجابية بين ارتفاع الـذكاء والنمو الجسمي السليم لدى الاطفال منذ الطفولة المبكرة وحتى نهاية المراهقة .

٦ ــ الالعـاب الثقافية :

هي أساليب فعالة في تثقيف الطفل ؛ حيث يكتسب مـن خلالهـا معلومات وخبـرات .

ومن الالعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للاطفال عبر الاذاعة والتلفزيون والسينما ومسرح الاطفال وسنقتصر في مقامنا هذا على القراءة .

ان الطفل الرضيع في العام الاول يحب أن يسمع غناء الكبار الذي يجلب له البهجة ، وفي العام الثاني يحب الطفل أن ينظر الى الكتب المصورة بألوان زاهية ، ويستمتع بالقصص التي تحكي عن هذه الصور ، هذا الى جانب ذلك تعد القراءة خبرة سارة للطفل الصغير ، وخاصة اذا كان جالسا في حضن امه أو شخص عزيز عليه ، كما يقول جيرسيلد . ويمكن تبين الميل نحو القراءة عند الاطفال في سن مبكرة ، حيث تجذبهم الكتب المصورة والقصص التي يقرؤها الكبار لهم ، ويحب الطفل في هذه السن الكتب الصغيرة ليسهل عليه الامساك بها .

وغالبا ما يميل الاطفال الصغار الى القصص الواقعية ، بينما ان اتجاه الام نحو الخيال لـه تأثير هام في تفضيل الطفـل للقصص الواقعية أو الخيالية . ويفضل معظم الصغار القصص التي تدور حول الاشخاص والحيوانات المألوفة في حياتهم، ويميلون الى القصص الكلاسيكية ، مثل : (سندريلا ـ وعلـي بابا والاربعين حرامي) كما يميلون الى القصص العصرية التي تـدور حـول الفضاء والقصص الفكاهية والدرامية . ويميلون ايضا في سنوات ما قبل المدرسة ، بسبب ما يتصفون به من احيائية(animism) الى القصص التي تدور حول حيوانات تسلك سـلوك الكائنات الانسانية (ويلسون ١٩٤٣) .

ومع تطور النمو يتغير تذوق الطفل للقراءة ، اذ ان ما كان يستثيره في الماضي لم يعد يجذب انتباهه الآن .ومع نموه العقلي وازدياد خبراته ،يصبح أكثر واقعية.

إن القدرة القرائية لدى الطفل تحدد ما يحب ويفضل من القصص . والاهتمام الزائد بالوصف والحشد الزائد مما هو غريب على الطفل ، يجعل الكتاب غريبا عنه وغير مألوف لديه .

وتكشف الدراسات ان الميل نحو القراءة عند الطفل تختلف من مرحلة (عمرية) لأخرى في سنوات المدرسة حيث يتحدد بموجبها أنماط الكتب التي يستخدمها .

ففي حوالي السادسة أو السابعة يميل الطفل الى قراءة القصص التي تدور

حول الطبيعة والرياح والاشجار والطيور ، كما أنه يهتم بحكايات الجن أو الشخصيات الخرافية ، التي تكون قصيرة وبسيطة .

وفي حوالي التاسعة والعاشرة من عمر الطفل ، يضعف اهتمامه بالحكايات السابقة ويميل الى قصص المغامرة والكوميديا والرعب وقصص الاشباح . ومع نهاية مرحلة الطفولة تتعزز مكانة القراءة في نفوس الاطفال وخاصة لدى البنات . أما في مرحلة المراهقة ، تصبح الميول القرائية لدى المراهقين اكثر صقلا واكثر امتاعا من الناحية الثقلية . فبينما يهتم الاولاد بالموضوعات التي تتعلق بالعلم والاختراع . تهتم البنات بالشؤون المنزلية والحياة المدرسية . وفي المراهقة يصل الولع بالقراءة الى ذروته . نتيجة للعزلة التي يعاني منها المراهقون . حيث ينهمكون في القراءة بغية الهروب من المشكلات التي تعترضهم من جهة ، والى زيادة نموهم العقلي والمعرفي من جهة أخرى .

ويظهر اهتمام المراهقين بالكتب التي تتحدث عن الابطال التاريخيين والخرافيين . فبينما يهتم الاولاد في هذه السن بالاختراعات والمغامرات ، تهتم البنات بالكتب المتعلقة بالمنزل والحياة المدرسية والجامعية .

والواقع أن حب الكتاب والقراءة تمثل أحد المقومات الاساسية التي تقوم عليها فاعلية النشاط العقلي .. لذا يتطلب ذلك تكوين عادات قرائية منذ الطفولة ، وأن تتأصل عند الاطفال مع انتقالهم من مرحلة عمرية الى مرحلة أخرى .

العوامل المؤثرة في لعب الاطفال :

يتخذ لعب الاطفال اشكالا وانماطا متباينة . فالاطفال لا يلعبون بدرجة واحدة من الحيوية والنشاط ، كما لا يلعب الطفل نفسه في كل وقت بشكل أو نمط واحد لا يتغير ، واذا عددنا ان اهتمامات الاطفال باللعب لها خط نمائي فليس من الضروري ان نعد لعب الاطفال يجري بصورة مطلقة ، اذ تتحكم فيه عوامل كثيرة متباينة ومختلفة منها مايلي :

العامل الجسدي :

من المسلم به ان الطفل الصحيح جسديا يلعب اكثر من الطفل المعتل الجسد ،

كما انه يبذل جهدا ونشاطا يفرغ من خلالهما أعظم ما لديه من طاقة. وتدل ملاحظات المعلمين في المدارس الابتدائية والمشرفين على دور الحضانة ورياض الاطفال ان الاطفال الذين تكون تغذيتهم ورعايتهم الصحية ناقصة هم أقل لعباواهتماما بالالعاب والدمى التي تقدم اليهم .

ولا شك أن مستوى النمو الحسي ـ الحركي في سن معينة عند الطفل يلعب دورا هاما في تحديد ابعاد نشاط اللعب عنده فقد تبين ان الطفل الذي لا يملك القدرة على قذف الكرة والتقاطها لا يشارك اقرانه في الكثير من العاب الكرة ، كما ان النقص في التناسق الحركي عند الطفل ينتهي به الى صده واعاقته عن ممارسة الالعاب التي تعتمد بصورة اساسية على التقطيع والتركيب والرسم والزخرفة والعزف . وقد كشفت الدراسات التي اجريت على استخدام مواد من لعب الاطفال، أن اللعب يتوقف الى حد كبير على مستوى الاتساق العصبي العضلي الذي بلغه الطفل .

العامل العقلي :

يرتبط لعب الطفل منذ ولادته بمستوى ذكائه ، فالاطفال الذين يتصفون بالنباهة والذكاء هم اكثر لعبا واكثر نشاطا في لعبهم من الاطفال الاقل مستوى من الذكاء والنباهة . كما يدل لعبهم على تفوق وابداع أعظم . وتبدو الفروق الفردية بين هذين النموذجين من الاطفال واضحة في نشاط لعبهم منذ العام الثاني ،فسرعان ما ينتقل الطفل الاكثر ذكاء من اللعب الحسي الى اللعب الذي يبرز فيه عنصر الخيال والمحاكاة جليا واضحا عنده ولا يتضح هذا التطور في لعب الاطفال الاقل ذكاء . اذ ان لعبهم يأخذ مع انقضاء الشهور والسنوات شكلا نمطيا لا يبرز من خلاله مظهر أساسي للتغير ، فيبدو تخلفهم عن اقرانهم من السن نفسها في نشاط لعبهم وانواعه واساليب ممارساتهم فيه .

أما بالنسبة لاختيار مواد اللعب وانتقائها فان الاطفال العاديين أو ذوي المستويات الاعلى في الذكاء يظهرون تفضيلا لمواد اللعب التي تعتمد الى حد كبير على النشاط التركيبي البنائي بنسبة اعلى من الاطفال ذوي العقول الضعيفة ، كما

يهتم الاطفال العاديون والاذكياء بمواد لعبهم التي يختارونها فترة أطول وأكثر ثباتا من اولئك ضعاف العقول .

وقد دلت بعض الدراسات ان الاطفال الذين كانت نسب ذكائهم عالية في مرحلة ما قبل المدرسة قد أبدوا اهتماما واضحا بالاجهزة والمواد التي تستخدم في الالعاب التمثيلية والفعاليات التي تتطلب الابتكار . وتصبح هذه الفروق بين الاطفال من النموذجين اكثر وضوحا كلما تقدمت بهم السن . ويبدي الاطفال المرتفعو الذكاء اهتماما بمجموعة كبيرة من نشاطات اللعب ويقضون في ذلك وقتا أطول . ويكونون اكثر ميلا الى الالعاب الفردية من ميلهم الى الالعاب الجماعية . وهم اقل اشتراكا في الالعاب التي تحتاج الى نشاط جسمي قوي على عكس الاطفال ذوي الذكاء المتوسط ، كما أن النابهين يميلون الى الالعاب الرياضية ويكون ميلهم أكثر الى الالعاب العقلية وهم يستمتعون بالاشياء جميعها وتتكون لديهم هوايات مختلفة اكثر من الاطفال الآخرين .

ويبدو عامل الذكاء عند الاطفال في القراءة خاصة . فالميل المبكر الى القراءة والقدرة على القراءة يتجليان عند الاطفال ذوي النسب العالية من الذكاء . فيقضي الاطفال المرتفعو الذكاء في كل مرحلة عمرية وقتا اكبر في القراءة ، كما تنصب اهتماماتهم القرائية على أنواع معينة ، فيستمتع الاطفال الموهوبون بقراءة القواميس والموسوعات والعلم والتاريخ والادب ، ولا يبدون اهتماما بالحكايات الخرافية ، مع انهم يفضلون الروايات البوليسية على قصص المغامرات العنيفة .

عامل الجنس :

تقوم في معظم المجتمعات فروق بين لعب الصبيان ولعب البنات وهذه الفروق تلقى التشجيع الايجابي من الكبار . ففي مجتمعنا يسمح لصغار الصبيان باللعب بعرائس اخواتهم دون سخرية أو اعتراض ، وقلما تقدم لهم عرائس خاصة بهم وإن كان يسمح لهم بدمى من الدببة والحيوانات المحنطة . فالصبي في سن السابعة يحتمل ان يكون موضع سخرية اذا أكثر من اللعب بالدببة المحشوة ووضعها في مهد صغير خاصة اذا كرر ذلك مرات عدة . وكذلك البنات يجدن المتعة بدمى

لسيارات والقطارات مع ان هذه الدمى قلما تقدم لهن هدايا . والبنات الاكبر سنا لا يشجعن على القيام بالالعاب الخشنة التي يوصفن بسببها بانهن « مسترجلات » كما ان الصبيان الذين يهربون من الالعاب الخشنة أو يفضلون القراءة أو العزف على البيانو يتعرضون لتسميتهم بالمخنثين . وتختلف في المجتمع الغربي تنشئة لصبيان عن البنات اختلافا كبيرا ، فالاطفال بصفتهم افرادا معرضون للمواقف المناسبة والوسائل التدريبية على اختلاف درجاتها ، فالصبيان في سن الثالثة باميركا الشمالية اظهروا فروقا جنسية في الروح العدوانية وذلك من خلال لعبهم بالعرائس الصغيرة ، اما الصبيان في سن الرابعة فقد كان اكثر انشغالهم بالتهريج والانشطة التي تعتمد على العضلات القوية ، بينما لجأت البنات الى لعبة البيوت أو الرسم . وقد اجريت دراسة اخلاقية حديثة على اطفال من الانكليز في سن الثالثة فكانت نتيجتها ان الصبيان يمارسون لعبة الحرب اكثر من البنات ، وان الضحك والقفز علامات تدل على أن مشاجراتهم ودّية .

كما أجريت دراسة قديمة على أطفال أكبر سنا فوجد أن معظم العاب الاطفال يؤديها الجنسان من الصبيان والبنات ، كما وجد ان الاختلاف الاكبر ينحصر في طبيعة اللعب .

فالصبيان بصورة عامة اكثر خشونة ونشاطا من البنات على الرغم من وجود فروق بين الصبيان والبنات غير الناضجين جنسيا من حيث الوزن والطول والسرعة.

وربما كان للتساهل الشديد مع سلوك الصبيان العدائي الخشن والذي يفوق التساهل مع البنات تأثير في نوع اللعب الذي يبرز بوضوح في كثير من مجتمعاتنا. لكن الاختلاف في اختيار الالعاب عند الجنسين يتوقف على مقدار النشاط حتى في مرحلة قبل البلوغ واحتمال تشكله وتضاعفه أقرب من احتمال تكونه عن طريق التربية الاجتماعية .

ويظهر التنافس اكثر شيوعا بين العاب الصبيان منه عند البنات في سن العشرين ولاسيما الالعاب التي تتطلب المهارة العضلية والرشاقة والقوة ككرة القدم والمصارعة ، والملاكمة ، بينما كانت الزيارة والقراءة والكتابة والمكايدة وغيرها من الالعاب التي تتضمن لغة أكثر شيوعا بين البنات منها بين الصبيان فيما بين سن

الثامنة والخامسة عشرة . كذلك تبدو البنات اكثر مهارة لنوية في مقتبل العمر من الصبيان ، بينما يكن في حالة العدوان اكثر جنوحا الى استعمال السنتهن من استعمال ايديهن . ولعل الحرية التي يتمتع بها الصبيان في الخروج بعيدا عن البيت والاشراف الصارم على البنات هي التي تدفعهم الى التجمع وتجعل البنات أقل اعتمادا على انفسهن . ففي دراسة أجريت في جنوب غربي المحيط الهادي دلت على ان معاملة الصبيان تختلف اختلافا كبيرا عن معاملة البنات بدءا من فترة الفطام.

فلقد كان الصبيان يبتعدون عن القرية ويلعبون في مجموعات تحت رقابة شاملة من الافراد الكبار في القرية ، بينما تبقى البنات في البيت بالقرب من احدى النساء الطاعنات في السن ، أما في اوروبا واميركا فيسمح للبنات بقدر اقل من حرية الحركة ويكون الاشراف عليهن اكثر دقة ويغلب ان يحتفظ بهن قريبا من البيت اكثر من الصبيان . وقد أظهرت دراسة حديثة عن الالعاب التي يمارسها الجنسان في اميركا انه في الوقت الذي تؤدي فيه البنات الالعاب التي تعد (انثوية) من الناحية التقليدية فان العابا اخرى (رجولية) لم يبق فيها اختلاف بين الجنسين مثل كرة السلة وهناك دراسات اقدم من هذه كشفت عن اختلاف اكبر في لعب الصبيان اذا قورن بلعب البنات ، كما تغيرت الفروق في لعب الصبيان والبنات الى حد ما خلال السنوات الاربعين الاخيرة .

عامل البيئة :

يتأثر الاطفال في لعبهم بعامل المكان ففي السنوات الاولى يلعب معظمهم مع الاطفال الذين يجاورونهم في المسكن وبعد فترة يلعبون في الشوارع او الساحات أو الاماكن الخالية القريبة من مسكنهم وبذلك يكون للبيئة التي يعيشون فيها تاثير واضح في الطريقة التي يلعبون بها وفي نوعية الالعاب ايضا . واذا لم تتهيأ لهم اماكن ملائمة وقريبة من منازلهم للعب او اذا لم تتوفر مواد اللعب المستخدمة في لعبهم ، فانهم ينفقون وقتهم في التسكع أو يصبحون مصدرا للازعاج ، وقد أوضحت بعض الدراسات (مثل دراسات ليهمان ، ١٩٢٦ ، ميري وميري ١٩٥٠) ان الاطفال الفقراء يلعبون اقل من الاطفال الاغنياء وربما يرجع السبب ولو جزئيا الى الاختلاف في الحالات الصحية ولكنه يرجع بصورة اساسية الى ان البيئات

الفقيرة فيها لعب اقل ووقت اقل ومكان اضيق للعب مـن البيئات الغنية . وفي مناطق الريف والصحراء تقل الالعاب بسبب انعزالها الجغرافي ولصعوبـة تنظيم جماعات الاطفال ، كما تقل فيها ايضا اوقات اللعب وادواته لان الاطفال ينصرفون الى مساعدة الوالدين في اعمالهم .

وللبيئة اثر واضح في نوعية اللعب فطبيعة المناخ وتوزعه على فصول السنة تؤثر في نشاط اللعب عند الاطفال فيخرج الاطفال للعب في الحدائق شتاء وذلـك في المناطق المعتدلـة ، بينما يقومون بالتزحلق عـلى الجليد واللعب في الثلج في المناطق الباردة ، كما يتحدد الاطار الذي يلعب فيه الاطفال في الاماكن المغلقة في المناطق التي تشتد فيها الحرارة صيفا ، في حين ينتقل الاطفال الى شواطىء البحر وحمامات السباحة في المناطق ذات الحرارة المعتدلة صيفا . ومن الالعاب ما يختص بفصل معين من فصول السنة ، فلعبة كرة القدم تعد لعبة شتوية ، بينما السباحـة تعد لعبة صيفية . وقد تختلف اهتمامات الاطفال باللعب ومواده باختلاف البيئة . فالاطفال في المناطق الساحلية تختلف اهتماماتهم عن الاطفال في المناطـق الداخلية أو الصحراوية ، كما ان الاطفال في البيئات الصناعية يهتمون بالعاب تختلف عـن العابهم في البيئات الريفية .

العامل الاجتماعي والثقافي :

وكما يتأثر لعب الاطفال بالبيئة والجنس والحالة الجسمية والمستوى العقلي كذلك يتأثر ايضا بثقافة المجتمع وبما يسوده من عادات وقيم وتقاليد ، كمـا ترث اجيال الاطفال عن الاجيال السابقة انواعا من الالعاب تنتشر في المجتمع وتشيع فيه وهي العاب كثيرة لا نجد ضرورة لذكرها في هذا المقام . ويكشف تقرير الامـم المتحدة الذي اعد عام ١٩٥٣ عن العاب تقليدية تتكرر بين الاطفال في كثير مـن الشعوب فقد نجـد على سبيل المثال ان لعبة الاختفاء تنتشر لدى الاطفال في كثير من البلدان الاسيوية والاوروبية والعربية .

وللمستوى الاقتصادي دور رئيس في لعب الاطفال ، فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي يؤثر في نشاطات اللعب كما وكيفا على السواء واذا كانت هذه الفروق

لا تتضح خلال سنوات الطفولة الاولى ، فانها تظهر واضحة كلما تقدم الاطفال في السن . فالاطفال الذين تكون اوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية اعلى يكونون اكثر تفضيلا لنشاطات اللعب التي تكلف بعض الاموال كالتنس مثلا ، في حين ان الاطفال الذين تكون اوضاعهم الاقتصادية الاجتماعية اقل مستوى فانهم يميلون الى الالعاب الاقل تكلفة كالعاب كرة القدم (ونط الحبل) ، كما يتأثر الوقت المخصص للعب بالطبقة الاجتماعية فوقت اللعب المتاح للاطفال من الاسر الفقيرة هو اقل من الوقت المتاح للاطفال من الاسر الغنية ، ذلك لان الاسر الفقيرة تشرك ابناءها في أداء بعض الاعمال والاعباء الاقتصادية .

وقد ظهر ان للطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها الطفل اثرا في نوع الكتب التي يقرؤها وفي الافلام التي يراها والنوادي التي يرتادها ، فالاطفال الاغنياء يمارسون العابا ذات طابع حضاري كالموسيقى والفن والرحلات والمعسكرات ، في حين نجد ان الاطفال الفقراء ينفقون وقتا اعظم في مشاهدة برامج التلفزيون أو اللعب خارج المنزل كما ان للوجتيه القومي اثرا واضحا في نشاط اللعب وفي توجيه غاياته .

★ ★ ★

الفصل الحادي عشر

الخوف عند الاطفال

توطئة :

يستجيب الطفل منذ ولادته لمؤثرات العالم الخارجي الذي يحيط به ، وتختلف الاستجابة باختلاف شدة المثير ومدى تأثيره بالطفل ، فشدة الضوء مثلا تجعله يحرك عينيه بسرعة ، والاصوات العالية ، تدعوه الى الصراخ والقيام بحركات دفاعية معينة ، تحاشيا للخطر . وهذا السلوك الذي يتخذه الطفل تجاه تلك الاحداث يسمى خوفا .

فالخوف هو اذا ، ما يعبر عنه مجموع الحركات والصراخ وتغييرات اللون واتساع حدقة العين وتسرع ضربات القلب التي تقترن بالخطر المفاجيء ، وهذه الردود الجسدية ليست الا جهود الطفل للتخلص من مثير يؤلمه أو يهدد حياته .

ويبدأ الخوف عند الطفل على هيئة فزع عميق يتجلى في ملامح الوجه عامة ، تتبعه رعشة وصراخ ، مصحوب بتغيرات عضوية داخلية مما يؤدي في النهاية الى ارتجاف الشفتين والتلعثم في الكلام . ولا يقتصر الخوف على الصغار وحدهم بل كثيرا ما يحدث عند الاحداث والراشدين . ويعد الخوف احدى القوى الفاعلة في بناء الشخصية أو هدمها ، فقد يؤدي الى تشتيت الطاقة العقلية المتجهة الى هدف ما ، كما قد يوجه الفرد الى الطريق الصحيح ويدفع عنه القوى المؤذية .

وقد دلت البحوث على أن الطفل الذي لم يتعرض للمؤثرات الخارجية كما تعرض غيره من الاطفال ، لا يبدي خوفا في الظلام اذا ما لامس بعض الحيوانات و الطيور أو حتى الاشياء المجسمة . كما دلت هذه البحوث أيضا على وجود

شيئين يثيران الخوف عند الرضيع خاصة ، وهما الضوضاء العالية ، وزوال ما يستند اليه . فاذا ما اقترن مثير آخر كالظلام ، أو حيوان أو فار بأحد هذين المثيرين تنج الخوف في المناسبات المتتالية كلها ، اذا ما تكرر هذا الاقتران عدة مرات ـ ويطلق على الخوف في هذه الحال اسم (الردود الانفعالية الشرطية) ـ ويصبح الخوف من الكلب هو الخوف من نباحه قبل الخوف من عضته .

وهكذا نعلل شعور الطفل بالخوف عندما يترك وحده للمرة الاولى في الظلام، فليس الظلام هو سبب الخوف وانما السبب الحقيقي هو شعور الطفل بالانفصال والوحدة التي كثيرا ما تقترن بالظلام . وبالمقابل ليس الحيوان هو الذي يسبب الخوف للطفل وانما صوت الحيوان الذي كثيرا ما يقلده الوالدان في أثناء تقدمة الدمى الحيوانية الى الطفل .

لنأخذ طفلا نشأ مع أم تقفل الابواب بضوضاء شديدة وتتكلم بصوت عال فاذا لم تكن طريقتها سارة في تقديم الطعام للطفل ، فمن الجائز ان تصبح هي نفسها مبعثا للخوف ، خاصة وقت الطعام . ولهذا نجد أن بعض الاطفال يقبلون على الطعام من أمهاتهم ولا يقبلونه من مربياتهم أو بالعكس ، وقد يألف الرضيع شخصا ما ويقبل عليه بينما ترتعد فرائصه خوفا من شخص آخر . وكثيرا ما يخاف الاطفال من بعض الاشياء التي تقترن بالضوضاء ، اذا ما تكرر هذا الاقتران وأصبح حقيقة راسخة في ذهن الطفل . فهناك طفلة على سبيل المثال أضناها المرض لان أبويها كانا يتشاحنان كثيرا أمامها ، في صراخ وضوضاء ليلا ، وحينما أزيل السبب، وسوى الوالدان النزاع فيما بينهما ، تحسنت حالة الطفلة الصحية ، وعادت الى وضعها الطبيعي . غير ان هناك مخاوف أخرى اكثر تعقيدا تنشأ في نفس الطفل وتنمو مع خوضه غمار الحياة العائلية . ويرتبط الخوف في الغالب بالاشخاص وبالمشاعر التي تنشأ في نفس الطفل تجاه هؤلاء الاشخاص . فالطفل يخاف عندما يشعر انه مهمل ، فيثور ويغضب ، وقد يودي به هذا الى الكراهية بل الى المقت . وقد يكون هذا الشعور بالكراهية أو المقت قويا جدا في بعض الاحيان ، حيث ينزع الطفل الى اخفائه حتى عن نفسه ، لكي يستطيع أن يتقبل القوابن الوالدية رغبة في المحبة والسلام . وتلعب العقوبة دورا كبيرا في الخوف اذا كانت

أعمال الطفل غير مرغوب فيها • وينتقل الخوف من ألم العقاب والشخص الـذي يوقعه ، الى انفعالات الطفل ومشاعره المتأججة ، وهو يعلم أنهـا محظورة عليه • ويخاف الطفل في هذه الحال من نفسه ، وكثيرا ما يحدث هذا النوع من الخوف عند العصابيين الذين يخشون سيطرة الاهواء أو النزعات • وقـد يحدث الخوف نتيجة لمثير داخلي يرتبط بشيء خارجي قد لا يكون ضارا في حد ذاته فهناك طفل في العاشرة من عمره مثلا يخاف من الوحدة،على الرغم من انه نبيه شديد الحذر في تصرفاته ، فقد دخل ذات يوم الى المطبخ صباحا ، فلم يكد يفتح الباب حتى سقط حزام أبيه المعلق فوق الباب ، على كتفه ، فارتعدت فرائصه وانطلق مسرعا دون أن يدخل المطبخ ، ومنذ ذلك الموقف ابتدأ خوفه ، واصبح لا يطيق البقاء وحيدا لانه يرى أيدي ممتدة من خلف الابواب ، واشباحا تتراقص في الغرفة لترعبه • ولدى البحث تبين أن والد الطفل سيد مطاع ، له طريقة في التأديب ، يفخر بها ، وهـو يحب أطفاله وخاصة هذا الطفل الذي يعجب بأبيه ايضا •

انـواع المخاوف :

تقسم المخاوف التي تصيب الاطفال الى نوعـين تبعا لتقدم نمـو الطفل : النوع الاول بسيط ، يتعلق بدافع المحافظة على البقاء ، ويشمل مخاوف الاطفال العادية التي تظهر في الحياة اليومية وتسهل ملاحظتها كالخوف مـن الظـلام ، والحيوانات واللصوص • فالظلام هو ما يعده الطفل نوعا من الوحدة ، حيث يترك المرء وحيدا دون وقاية أو طمأنينة ، وهو المكان الذي يتوقع مجيء الاخطار فيه ، وهذا ما يسمى بالخوف من المجهول • ولعل الطفل حين يصغّر وهو يصعد الدرج في الظلام ، صغيرا خفيفا ، أو يغني ، لا يفعل اكثر من تعزيز احساسه بالطمأنينـة والانس ، كما يفعل البسطاء بابعاد الخطر الكامن في الظلام بوساطـة التعاويذ • ونظرا لما يحدثه الظلام من رعب ، فانه يصبح شخصا يمكن أن ينزل العقاب بالطفل ويمكن تفادي الخوف من الظلام ، بأن تعوّد الطفل النوم وحده ، وألفة الظلام ، حيث تكون الحالة الملازمة للنوم الهادىء •

والخوف من الحيوانات والشرطة والاطباء ، والاماكن العالية ، كلهـا من المخاوف الموضوعية البسيطة الاكثر شيوعا ، وعلى الآباء أن يعرفوا ذلك ، ليسهل

التغلب على الخوف ، ويصبح أمرا ممكنا . فالاطفال يخافون من أي شيء جديد أو غريب ، ولكن هذا الخوف يزول بسرعة اذا ما هيء للطفل الوقت الكافي حتى يألف موضوع خوفه . الا انه لا بد من الاشارة هنا ، الى أنه لا يجوز دفع الصغار واقحامهم في المواقف التي تخيفهم بغية اعانتهم في التغلب على الخوف . والخوف الذي يتصل بالتجارب الحقيقية في مرحلة الطفولة ، قد يكون أمرا ضروريا ، للابقاء على النفس وتوجيه السلوك . غير أنه يجب عدم الاسراف في اثارة مثل هذه المخاوف لئلا تزداد شدتها ، وتصبح عاملا معوقا لنشاط الطفل .

ومن الحكمة ان نشجع الطفل بعد تعرضه لاحدى التجارب المزعجة ، على التحدث عنها كما يشاء حتى تظهر أقل غرابة واكثر الفة ، بدلا من دفنها في أعماق نفسه مما يكون له أثر بالغ في حياته المقبلة . ومن المستحسن أن يمتنع الاهل عن الاستهزاء بالطفل اذا خاف ، واتهامه بالغباوة احيانا ، وان يظهروا له بأنهم يقدرون مشاعره ، وان هذه المشاعر المنافية لن تدوم طويلا .

أما النوع الثاني من الخاوف فهو يرتبط بالشعور بالاثم في نفس الطفل نتيجة لصلته بالقائمين على توجيه سلوكه . ان أطفال الآباء الهادئين ينشؤون غير هيابين ، ويرجع ذلك الى رزانة عقولهم أولا وتنظيم انفعالاتهم ثانيا ، مما يجعلهم قدوة حسنة لاطفالهم ، يسرعون في تقليدها . يضاف الى ان الآباء الهادئين يثيرون في نفس الطفل شعورا بالخير يمكن ان ينغص حياته ، ويتحول الى ضمير له مطالب مرهقة . وتعدّ القصص الخرافية أشكالا جميلة يحاول الطفل من خلالها التعبير عن آماله وشكوكه بالنسبة الى الراشدين المحيطين به ، وتشمل أغلب مخاوفه ، فيجد فيها التنين والمردة ، وأغرب من ذلك أيضا ، حيث تتحول الوحوش الى بشر . ان تلك القصص تغذي خيال الطفل ، ولكنها لا تخلقه ، فهو يؤلف القصص بمحض ارادته وطبيعته ، ومع ذلك فان تنقية خيال الطفل من الاشياء المخيفة المرعبة تتطلب العناية بتربيته في السنوات الاولى ، وتعويده ضبط نفسه بعيدا عن الصرامة الشديدة .

ويلعب التقليد دورا هاما في مخاوف الاطفال . فالاطفال لا يقلدون والديهم في الاخلاق والعادات الاجتماعية فحسب ، وانما يمتد ذلك الى المواقف الانفعالية

التي يتخذها الاطفال حيال أي موقف رأوا أهلهم فيه . فالام التي تخاف من الظلام أو الحيوانات ، أو النار . الخ يمكن ان تخلف هذه المخاوف في ولدها صورة نماذج من السلوك ، يقوم الطفل بتقليدها ومحاكاتها . لذلك ينصح الآباء والامهات الذين يعانون من بعض المخاوف بألايظهروها أمام أطفالهم ، لانها ستنعكس ــ وربما بشكل دائم ــ في تصرف الطفل وهو يواجه المواقف المماثلة .

وكثير من المخاوف التي قد يتعرض لها الطفل هي من النوع الهدام ، الذي لايجديه نفعا ، بل يفتت نشاطه ويشل فعاليته . ويلعب التقليد هنا دورا كبيرا في تكوين هذه المخاوف نتيجة لعلاقة الطفل بوالديه ، اذ يجد الآباء أحيانا ان الخوف من الطرق المجدية في فرض الطاعة وتنفيذ الاوامر . ولكن هذا ليس أساسا صحيحا للتحكم بسلوك الطفل ، بل ان مثل هذه التجارب قد تترك وراءها ندوبا وآثارا سلبية في تصرفات الطفل قد يصعب التخلص منها .

ومن السهل جدا أن يصير الخوف فكرة طاغية متكمنة من عقل الطفل ، اذا ما تابعنا التلميح والايحاء له بامكانية تعرضه للخطر . ان كثيرا من الآباء لا ينفكون عن تحذير أطفالهم وتنبيههم الى الاخذ بلون ما من النشاط والامتناع عن غيره حتى لا يصيبهم الاذى ، ويعتاد الطفل على سماع عبارات محددة مثل : لا تتسلق الشجرة لئلا تقع ــ سيخطفك الشحاذ اذا خرجت من البيت ــ اذا اكلت الحلوى ستصاب بالمرض ــ سوف تتركك أمك وحيدا ، اذا كنت شقيا وغير ذلك من عبارات التخويف . وقد يكون هذا التحذير وسيلة مؤقتة للتهذيب ، لكنها ليست ذات أثر طيب في غرس السلوك الحميد . ولحسن الحظ فان كثيرا من الاطفال سرعان ما يكتشفون زيف هذه التحذيرات ويتصرفون حيالها على انها ليست كذلك . ومع أن الخوف وسيلة مجدية أحيانا ، في ضبط الطفل ضبطا مؤقتا ، غير أنه من الخير للآباء أن يوقنوا ، بأن اطفالهم قادرون ــ وبخبرتهم الخاصة ــ على اكتشاف الخداع والتهديد من جانبهم دليلا واضحا على ضعفهم وقلة درايتهم في معالجة المواقف بشكل صريح وايجابي يحقق مصلحة الآباء والابناء .

وليتذكر الآباء أنهم اذا ما ربطوا عنصر الخوف ببعض المواقف أو الاشخاص

أو الاشياء بهدف اخافة الطفل أو ارهابه ، فانهم لا يلحقون به ظلما كبيرا فحسب ، بل انهم في ذلك يحطمون ثقته بوالديه . لذلك يجب ألا تكون انفعالات الاطفال مجالا للاستغلال والاستخفاف ، لان ذلك لا يقل خطورة عن العبث باحدى حواس الطفل التي يجب على الوالدين العناية بها والمحافظة عليها .

والخوف انفعال تسهل استثارته بوسائل وطرق شتى ، وله آثار بعيدة المدى على الآباء أن يحذروا منها ويحاولوا تجنبها في الاوقات جميعها . وهنا لابد أن نشير الى صعوبة فصل الخوف عن العقاب في تربية الاطفال وان نتساءل الى أي حد ينبغي أن يكون الخوف عاملا في التهذيب الاجتماعي ؟

في الواقع ان موقف الطفل تجاه العقاب يجب ألا يكون قائما على عدم المبالاة من جهة ، أو الهلع والخوف من جهة أخرى . بل يجب ان يتسم الموقف بنوع من الاهتمام ، أي أن يكون مصطبغا بعنصر الخوف الى حد ما . فاذا لم يشعر الطفل بالاضطراب ازاء عمل ينافي القواعد الاجتماعية ، واذا لم يحفل الصغير بسخط أهله لسوء تصرفه في موقف ما ، فهو شخص يصعب ان نكون فيه قيما وعادات تؤدي به الى التوافق أو التكيف الاجتماعي .

ومن الجدير بالذكر أن الحذر ليس الا نوعا من الخوف ضروريا وملازما للنجاح . فكلما أقدم الطفل على خبرة جديدة ، لازمه نوع ما من الخوف يتجلى في كثير من ألوان الشك والحيطة ، مثله في ذلك مثل الكبار الذين يتوقعون الاخفاق . وقد يصل الى درجة تمنع تحقيق أهدافه وتؤدي الى الخيبة .

وكثير من المخاوف التي يشعر بها الصغار ليست موضوعية ، أي متصلة بالاشياء المرئية أو المسموعة ، بل تنتج على الاغلب من خيال الطفل وتصوراته الذاتية . وهذه المخاوف الذاتية يصعب تحديد أسبابها الا بعد وقت طويل من الدراسة الدقيقة . والطفل الخيالي قد يتصور انواع المواقف المرعبة كلها ، فتبدو امامه حقيقة لا لبس فيها مع أنها من صنع خياله ، فتراه يخاف منها ويرتعب كما لو كانت في الواقع المحسوس . ويظهر هذا النوع عندما يسمع الطفل قصة مرعبة تدور أحداثها في الظلام ، عن الكوارث والمعجزات ، فاذا ما أوى الى فراشه ليلا

ـ وكان وحيدا في غرفته ـ راح خياله يستعيد شريط القصة التي سمعها ، ويقرنه مع الوحدة والظلمة التي تحيط به ، فينتابه الرعب والذعر ، ويخرج من فراشه وسط البكاء والصراخ . ومن المعروف أن الخوف من الظلام لا يبدأ الا في سن الثالثة من العمر ، الا اذا تعرض الطفل قبل ذلك لخبرة مفزعة في الظلام . ورغم ذلك فاذا ما أحسن الوالدان تدبير حياة الطفل ، كان هذا الطور قصيرا ، وكان أثره في مستقبل حياة الطفل الانفعالية محدودا الغاية .

من كل ماتقدم عن الخوف يمكن ان نستخلص الامور التالية :

١ ـ الخوف من المظاهر الطبيعية لدى الاطفال جميعهم ، وهو من الامور المستحبة اذا كان في الحدود المعقولة ، اذ يمكن استخدامه وسيلة لحماية الطفل من الحوادث التي يمكن أن يتعرض لها . أما اذا زاد على حدود التحذير والتوجيه وسبب قلقا كبيرا للطفل ، فسيكون عندها مشكلة يجب النظر فيها ومعالجتها بشتى الاساليب وبالسرعة الممكنة .

٢ ـ يلاحظ بوجه عام أن نسبة الخوف عند الاناث اكثر منها عند الذكور أي أن الاناث اكثر اظهارا للخوف من الذكور . كما تختلف شدة الخوف تبعا لشدة تخيل الطفل . اذ تتناسب شدة الخوف طردا مع شدة الخيال . فكلما كان الطفل أكثر تخيلا كان أكثر تخوفا . وان تجارب الطفل في المواقف مع الاشياء وتكرار مصادفته لها ، واحتكاكه مع أترابه من الاطفال ، تخفف الخوف تدريجيا من هذه المواقف والاشياء حتى يألفها ويتكيف معها .

٣ ـ تدل أبحاث جيرسيلد(A.T. Jersild)وهولمز (F. B. Holmes ، ١٩٣٥) على ان مخاوف الطفل تتأثر بمستوى نضجه ومراحل نموه . فالطفل في نهاية عامه الثاني لا يخاف من الاقمى ، وقد يحلو له أن يمسكها ويلعب بها . وهو في منتصف السنة الرابعة يخشى منها ويبتعد عنها ، ثم تتطور هذه الخشية في نهاية سنته الرابعة الى خوف واضح شديد .

وتؤكد دراسات ـ هاغمان (F. R. Hagmen، ١٩٣٢) ان مثيرات الخوف عند الطفل فيما بين الثانية والسادسة من سني حياته تتجلى في الخوف من الخبرات

الماضية المؤلمة . كالخوف من علاج الاطباء ، والخوف من الاشياء الغريبة كالحيوانات التي لم يعتد عليها الطفل من قبل والخوف مما يخشاه الكبار . فهو يقلد أهله وذويه في خوفهم من العواصف والظلام والشياطين . أي أن الطفل يتأثر في مخاوفه بانماط الثقافة التي تسيطر على بيئته .

٤ ـ تنشأ مخاوف الاطفال بسبب ما يصادفونه في خبراتهم نتيجة للاخطاء التربوية التي يرتكبها الوالدان في احيان كثيرة . فهناك أولا المخاوف التي تهدف الى حماية النفس ، وهي بمثابة النذير بالخطر من جهة ، والدافع الذي يحرك المرء ويهيء له سبل الفرار من الضرر الذي قد يقع عليه من جهة أخرى ، وثانيا المخاوف الخارجة عن طبيعة الطفل ، وتنشأ عن الاشياء الموضوعية نتيجة احتكاكه بالمشرفين على رعايته ونموه ، ذلك النمو الذي يتطلب خضوع السلوك بمظاهره كلها لقواعد نظامية ، تنتهي الى حياة اجتماعية منتظمة .

٥ ـ من الصعوبة أن يقف الوالدان على كل خبرة قد تكون مبعثا للخوف عند أطفالهما ولكننا نستطيع ان نقول : ان الآباء الذين ينالون ثقة أطفالهم يمكنهم الوقوف على مخاوف صغارهم حالما يشعرون بها تقريبا . ويستطيعون في هذه الحال أن يقدموا لهم التوجيه والعون . وكل ما يستطيعه الاب الحصيف وقاية الطفل من التجارب التي تبعث الخوف في نفسه ، واذا وقعت وجب عليه أن يعمل جاهدا للقضاء على تلك المخاوف في اقرب وأسرع وقت ممكن.

وللوقاية من الخوف الزائد لا بد من مراعاة القواعد العامة والصحيحة في تربية الطفل ، وخاصة ما يتعلق بتوفير متطلباته وحاجاته الاساسية ، من محبة وعطف وشعور بالطمأنينة والامان ، ومنحه حرية التصرف في بعض شؤونه وتحمله لمسؤوليات تتناسب مع نموه ومراحل تطوره ، مع عدم اخافته أو حتى الايحاء اليه بالخوف الا في بعض الامور التي يجب تحذيره منها وتنبيهه اليها ، بعيدا عن الاستهزاء أو التوبيخ أو الفظاظة ، وبالاقناع بأن الشيء الذي يخافه هو غير مخيف وغير مؤذ .

والخطة العملية والمجدية هي أن نعطي الطفل الشعور بالاطمئنان والحماية والاحترام والثقة ، ونجعله أكثر تعرضا للشيء الذي يخيفه . فاذا كان يخاف الظلام ، فاننا نداعبه مرات متعددة ، باطفاء النور واشعاله ، مع بعض الحركة المرحة . ولا تنسى التقليد الذي يعد صفة أساسية من صفات الطفولة . فالطفل يخفف كثيرا من خوفه اذا ما رأى أطفالا آخرين لا يخافون من شيء يخاف منه ، بل ويلعبون فيه كالدمى التي تمثل الحيوانات مثلا . وهذا ما يساعده على التكيف وازالة الخوف بالتدريج .

والقاعدة العامة هي أن بعض الاطفال يتخلصون من مخاوفهم ويتغلبون عليها حتى ولو لم نساعدهم . ذلك لان الطفل ــ مع تقدمه في العمر ــ يبدأ بفهم الاشياء بصورة احسن ، وتبدو في نظره مختلفة عن ذي قبل ، مما يقلل في النهاية من تهديدها له . اما اذا لم يستطع الطفل التغلب على هذه المخاوف في الوقت المناسب ، ولأي سبب كان ، فيجب عندها التدخل لمساعدته في التخلص منها . وفي هذا الصدد لابد أن نؤكد أن حسن معاملة الوالدين وطريقة معالجتهما للامور شيء هام ومفيد بالنسبة الى الطفل وتخليصه من مخاوفه.أما اذا كان الخوف زائدا كما هو الحال في الرهاب أو الخوف المرضي فمن المناسب البحث عن الاختصاصيين لتقديم العون والمساعدة في حل المشكلة .

★ ★ ★

الفصل الثاني عشر

المراهقة وعـد وعقبة

ان المراهقةAdolescence هي مرحلة الانتقال من الطفولة الى الشباب وتتـ بأنها فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها تغيرات عضويـة ونفسية وذهـ واضحة تقلب الطفل الصغير عضوا في مجتمع الراشدين • وفي الواقع لا يوجـ تعريف واحد للمراهقة • وبقول دوروتي روجز بأننا نستطيع تعريف المراهقة بطرق عديدة : مثلا هي فترة نمو جسدي ، وظاهرة اجتماعية ، ومرحلة زمنية ، كما انها فترة تحولات نفسية عميقة.(يعقوب ، ١٩٧٨ ، ٢٠) • الا أن التعريف الاكثر شيوعا هو أن المراهقة هي فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد • فالمراهقة هي مرحلة تأهب لمرحلة الرشد وتمتد في العقد الثاني من حياةالفرد من الثالثة عشرة الى التاسعة عشرة أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين ١١ ــ ٢١ سنة) • ولذلك تعرف المراهقة أحيانا باسم المرحلة العشارية ويعرف المراهقون احيانا باسم العشاريين نسبة الى عقود الارقـام بين عشرة سنين وعشرين سنة •

ومن الصعب تحديد نهاية المراهقة على الرغم من سهولة تحديد بـدايتها • ويرجع ذلك الى أن بداية المراهقة تتحدد بالبلوغ الجنسي ، بينما تتحـدد نهايتها بالوصول الى النضج في مظاهر النمو المختلفة (زهران ، ١٩٧٥ ، ٢٦٩) • ويؤكد الدكتور فؤاد البهي السيد في هذا الصدد أن المراهقة هي عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها ، وظاهرة اجتماعية في نهايتها • ويعتقد بعض الباحثين أنه لا يجوز تقسيم المراهقة الى فترات زمنية محددة وذلك على أساس أن المراهقة هي وحـدة

نمو متكاملة لا يمكن تقسيمها الى أجزاء أو فترات . هـذا مـع العلم أن هناك اختلافات زمنية كبيرة في توافد الفترات بين مجتمع وآخر . فالفتاة في أفريقيا مثلا تدخل طور البلوغ وهي في التاسعة أو العاشرة من العمر ، الا أن المتفق عليه بين غالبية العلماء اليوم هو أن المراهقة تتألف من مراحل فرعية تختلف فيما بينها ، وهذه المراحـل هي :

١ ـ المراهقة المبكرة الممتدة بين السنتين الحادية عشرة والرابعة عشرة .
٢ ـ المراهقة المتوسطة الممتدة بين السنتين الرابعة عشرة والثامنة عشرة .
٣ ـ المراهقة المتأخرة وتمتد بين الثانية عشرة والحادية والعشرين .

سنقوم في الفصول التالية بدراسة المراهقـة المبكرة على أساس أن هـذه المرحلة قد تعرضت اكثر من سائر المراحل للدراسـة المكثفة مما يوفر لنا « فيضا ضخما » من المعلومات بصدد المراهق ، ولانهـا المرحلة النمائية الحرجـة التي بها يتشكل رجل الغد . الا أننا عندما يبدو الامر ملائما وتتوفر لدينا البيانات الكافية سنناقش المراحل الاخيرة من المراهقة ، آملين اعطاء صورة شاملة ووافية بهذه الفترة التي تعد من أهم الفترات وأكثرها خطورة في حياة الانسان .

المراهقـة والبـلوغ :

لا بد لنا قبل الخوض في التغيرات العضوية والنفسية وسواها في المراهقة من تحديد مفهوم البلوغ Fuberty الـذي يتداخل تداخلا كبيرا مع مصطلح المراهقة Adolescence . ويعرف « ب. ل. هاريمان » البلوغ بأنه مرحلة من مراحل النمو لفيزيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة وتحدد بداية نشوئها ، وفيها يتحول لفرد من كائن لا جنسي الى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه واستمرار سلالته . (السيد ، ١٩٧٥ ، ص ٢٥٤) وهنا يتضح الفرق بين كلمة مراهقة وكلمـة لوغ التي تقتصر على ناحية واحدة من نواحي النمو وهي الناحية الجنسية . وتبعا ذلك يعد البلوغ الارهاص البيولوجي للمراهقة ومؤشرا لبدايتها ، وهو يتأكـد نضوج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل مـن فترة لطفولة الى فترة الانسان الراشد (فهمي ، ١٩٧٤ ، ص ٢٠٧) .

المراهقة في البيئات المختلفة

للمراهقة شأن كبير ومركز مرموق في مختلف الثقافات والبيئات • فهناك من يحيطها بتقاليد خاصة ، ومن الناس من يولي بدايتها عنـد الفتى أو الفتاة اهمية خاصة ومنهم من يحتفل بنهايتها • وسوف نتعرض الى أنماط من حفلات البلوغ في المجتمعات المختلفة :

١ ـ حفلات البلوغ في المجتمعات البدائية :

لابد للمراهق في المجتمعات البدائية من أن يمر عند البلوغ في مراحل من التعذيب ليكون قادرا على ان يصبح عضوا في مجتمع الرجال • فالشاب لا يدخل مجتمع الرجال الا بعد خضوعه للعديد مـن الاختبارات والتجارب • ففي بعض القبائل البدائية ـ كما يذكر العالم ستانلي هول «Hall G. Stanley» في كتابـه « المراهقة » ـ يجلس رجلان متقدمان في السن على الارض امام المراهقين ويهزءان من تصرفات الاطفال الصبيانية في حين يرقص الرجال حولهم • وهذا يعني أنه يجب على الشاب بمجرد البلوغ ترك أمور اللعب وان يسلك كالرجال ، كما عليه أن يترك تبعيته للام وان يتطلع الى مستقبل الرجولة ، وبذلك يصبح الفرد في هذه القبائل مولودا جديدا يرتبط بالقبيلة بعد أن كان يرتبط بامه • ويصف الانتروبولوجيون في دراسات ممتعة حفلات البلوغ في المجتمعات البدائية • وهذه الحفلات ، على الرغم من اختلافها من قبيلة لاخرى ، ومن جنس لآخر ، تدور كلها حول التجربة القاسية التي لا بـد للمراهق من ان يجتازهـا حتى يستطيع ان يـدخل مجتمع الراشـدين •

ففي استراليا قانون عام يمنع الشاب من ان يتزوج حتى يمر بالتجربة • وتتم اقامة الاحتفال الذي يجري عند البلوغ • وفي هـذه الاحتفالات يلقـن الفتى التوجيهات والارشادات اللازمة له بشأن واجبه في المستقبل • ولا يمكن عـدّه رجلا إلا بعد ان يقام الحفل بمعرفة القبيلة ويمر بهذا الاختبار •

أما في ماليزيا ، فتختلف تقاليد حفل البلوغ ، ففي هذا الحفل يلطخ الفتى بالهباب الاسود الذي ينتج من احتراق جوز الهند ويغطى المراهق بغطـاء يشبه

الحصير ويبقى طوال اليوم على هذه الحال لا يتحرك ولا يتكلم . وأي اخفاق في تنفيذ التعليمات قد يعرضه للموت أو العقاب . وفي قبائل اخرى يقف الفتيان في صف والبنات في صف مقابل ، بينما يمر رجل مسن فيسأل الفتيان أن يختاروا من البنات زوجات لهم فاذا اختار الشاب فتاة ولم يكن اختياره يتناسب مع قوانين الزواج في القبيلة تعرض للعقاب ، اما اذا كان اختيار الشاب للفتاة وفق قوانين القبيلة لقي المدح والثناء من القبيلة . كما يجبر الفتى عند البلوغ في قبائل اخرى على ان يبرهن على مهارته في الصيد ، وذلك بان يصطاد حيوانا صغيرا ويحمله حيا في حقيبته . وهذا العمل في نظر الكبار يدل على أن المراهق أصبحت لديه المهارة في الصيد ، وهذا يمكنه طبعا في اعرافهم من أن يتزوج بعد دخوله مجتمع الرجال.

وفي جنوب ويلز الجديدة New South wales يستغرق حفل البلوغ مدة ثلاثة ايام . ففي الصباح وبعد شروق الشمس يتحلق الرجال والنساء والاطفال في دائرة كبيرة ويرقص الرجال أمام النساء، بينما تأمر أمهات المراهقين هؤلاء الشباب الذين هم موضوع الاختبار ان يدخلوا حلبة الرقص . وفي هذه اللحظة تتخلى الامهات عنهم . ويعني ذلك أن الام تركت الزمام للمراهق ليتحمل المسؤوليات كما تسلمه في اللحظة ذاتها الى القبيلة . وفي بعض القبائل البدائية يقام حفل عند بلوغ المراهق تثقب فيه اذناه بحضور الاقارب والام والاخوة ، وتتخلله وليمة تقدم فيها الاطعمة ويلبس الفتى أفخر ما عنده من ملابس ويزين رقبته بأسنان الكلب ويجلس بجوار أبيه في جدية واستقامة ولا يسمح لاصدقائه الذين في مثل سنه بحضور هذا الحفل ، بل يكون مقصورا على الكبار والاطفال فقط . ويصحب المراهق عماته ويمسكنه من يديه . وهنا يتقدم خاله ويثقب اذنه ويوضع على الاذنين قليل من طعام الساجو الذي يستخدم مطهرا للاذن . ويمر المراهق بعد ذلك في مرحلة كلها ممنوعات فلا يسمح له باستخدام الاسلحة كالسكين ولا اشعال النار ولا يسمح له بالاستحمام ايضا خلال خمسة ايام على الاقل وهي الفترة اللازمة لشفاء الجرح .

ويهتم سكان الاسكا بالفتاة عندما تبلغ ، فيعزلونها في كوخ منفرد، ويحبسونها فيه نهارا لمدة تقرب من ستة أشهر ولا يسمحون لها بمغادرة الكوخ الا ليلا ، اذ

ترافقها امها في جولة قصيرة ترجع بعدها الى الكوخ . ويجب على الفتاة ، وهي في سجنها (الكوخ) ، ان تتعلم الصناعات المنزلية المختلفة التي تحتاج اليها في حياتها الزوجية المقبلة ، كما يجب عليها أن تمتنع عن تناول الطعام فترات مختلفة من الزمن ، وذلك بغية التدرب على الصبر وانكار الذات والاعمال الشاقة . وبعد ان ينتهي سجنها يقيمون لها حفلا كبيرا تعلن فيه عن فضائلها وصفاتها وعندئذ يتزوجها أحد رجال القبيلة .

وقد نجد قبائل أخرى تهتم بالفتى المراهق ، فيقام له حفل كبير يحضره أفراد القبيلة جميعهم بعد غروب الشمس ويتحلقون في دائرة يرقص في وسطها الرجال ، فتدفع كل أم بابنها المراهق الى وسط الدائرة معلنة بداية استقلاله عنها . وعندئذ يختبر رجال القبيلة شجاعة المراهق ومهارته وقوته ، كأن يضربوه ضربا مبرحا ، أو يخلعوا بعض أسنانه أو يجذبوه من شعره بعنف ، أو يدفعوه الى أن يقتحم النيران المشتعلة . واذا صبر على هذه التجارب كلها يصير رجلا ويشمونه بوشم خاص ويحق له أن يرتدي ملابس الرجال وأن يحارب معهم . أما اذا بكى وعجز عن اجتياز امتحانه ، فانهم يرجعونه الى امه حتى ينضج (Hollirgworth, 1927)

وتؤكد بعض البيئات الاوروبية أهمية الرشد أو نهاية المراهقة ، ففي انكلترا يقام حفل كبير للفتى حينما يبلغ من العمر الحادية والعشرين وترمز اسرته الى استقلاله وحريته بان تقدم له مفتاحا كبيرا من الورق .

وفي الولايات المتحدة يحصل الفتى عندما يدخل سن البلوغ على لقب سيد (master) ، ويحق له لاول مرة ان يرتدي ملابس السهرة التقليدية ، ويمكنه التدخين ليجاري مجتمع الرجال ، فيقدم له والده (لفافات التبغ) ويبدأ المراهق في شرب القهوة والشاي ، ويسلم مفتاح البيت ، ويحضر له والده ادوات الحلاقة والساعة . وهذه الاشياء تجعل المراهق في نظر الامريكيين رجلا ناضجا لا بد له من ان ينزل الى معترك الحياة وان يخوض غمارها . كما يدعى الشباب والشابات لحضور الحفلات العامة والتي تجري وفق تقاليد واعراف معينة تختلف باختلاف الاوساط في المدن الامريكية .

ففي نيويورك وشيكاغو ، بصفة خاصة ، عندما تدخل الفتاة سن المراهقة

تستخدم ادوات الزينة وملابس اخرى تتفق مع المرحلة الجديدة من عمرها • وتحدد الفترة التي يجب فيها على الفتاة أن تشترك في حفل عام ، ويراعى تجنب ظهورها الى جانب فتيات يظهرن لاول مرة في هذا الحفل • ولابد أن تظهر الفتاة بمظهر لائق • فهي تصفف شعرها وتعتني بزينتها واختيار ملابسها ، ويحضر هذا الحفل لآباء والاصدقاء والاسرة ، وتستقبل الفتاة الضيوف المدعوين مع أمها ، ويتم هذا الحفل عادة في المنزل ويتخلله طعام العشاء والرقص وتحضره الاسر التي هي في مستوى الاسرة الاجتماعي •

وهكذا فان المراهقة تتأثر بالبيئة الى حد كبير وتختلف باختلاف البيئات • فاختلاف البيئة يؤدي الى تغير ظاهر في أنماط المراهقة ، والابحاث التي أجرتها مرجريت ميد على المراهقة في بيئات بدائية تختلف فيا النظم الاجتماعية دلت على ان المراهق يتأثر بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيش فيها • ففي قبيلة ارابيش التي يسود فيها الود والعطف والحنان اتسمت المراهقة بالهدوء والاستقرار والاتزان العاطفي وخلت من العنف والتوترات الحادة ، بينما في قبيلة (منداغمور) وجدت حالات للمراهقة تتسم بالعدوان حصيلة للتنشئة الاجتماعية والنزاع والخصام اللذين يسيطران على جو الاسرة وعملية التربية نفسها منذ مرحلة الطفولة ، واما في قبيلة تشامبلي التي تمارس فيها المرأة دور الرجل ، فان النمط السائد في المراهقة هو من النوع الانطوائي الانسحابي •

التغيرات العضوية والنفسية :

يميل ازدياد الوزن والقامة وتشكل الجسم خلال أغلب سنوات الدراسة الاعدادية لان يكون تدريجيا ومستمرا • وتتحقق عملية النمو هذه بدءا من المراهقة المبكرة عندما تتسارع زيادة حجم الجسم وتتغير نسب أعضائه وأوضاع تلك الاعضاء وتنمو الغدد التناسلية وتظهر المميزات العضوية مؤشرة الى النضج الجنسي • وتتوازى أغلب تغيرات المراهقة بين الصبيان والبنات وتبقى تغيرات أخرى مميزة لهذا الجنس أو لذاك ، فيتعرض الصبيان مثلا ، لزيادة واضحة في نسيج عضلاتهم وقوتها خلافا للفتيات اللواتي ينمو نسيجهن الشحمي ويساعد على

تكور أجسامهن النسوية . ويعتقد بعض العلماء أن التغيرات في مرحلة المراهقة تعكس تكيفا تطوريا للنوع البشري ، اذ تهيىء القوة البدنية الذكر للصيد والعراك والعمل المضني . أما تكور جسم الانثى فيجذب الرجل اليه لاداء الفعل الجنسي مما يسهل بقاء النوع . الا أنه لم تعد لتلك الفروق أهمية أو دلالة أساسية في المجتمعات الصناعية المعاصرة .

ان البنت تبدأ مراهقتها المبكرة عادة قبل سنتين من بدء الصبي لمراهقته ، ويمكن لها أن تكملها قبل أن يتمكن الصبي من بدء مراهقته . وهذا التباعد يفسر واقعة كون بنات الصفوف الخامس والسادس والسابع أطول ، وأثقل ، وأنضج جنسيا من صبيان الصفوف نفسها . الا أن صبيان الصفين الاخيرين من المرحلة الاعدادية يبدؤون في اللحاق بأقرانهم من البنات ثم يصبحون أطول وأثقل منهن .

ترجع التغيرات العضوية في المراهقة الى الهرمونات والافرازات الكيمياوية للغدد الصم . وبعض الهرمونات تفرز لاول مرة في المراهقة ، في حين أن هرمونات أخرى يشتد افرازها وتعمل الهرمونات بطرق مختلفة ، الا انها على العموم تثير الحواس في واحد أو أكثر من الاعضاء أو الانسجة . ويمكن لهرمون واحد ، كما يرى « كانر » أن يتوجه لاكثر من عضو وان يكون له اكثر من تأثير ، فالهرمون الذكري ، مثلا ، يعمل في اكثر من موقع جسمي ، أي في خلايا القضيب ، وفي جلد الوجه ، وفي مفاصل الكتف ،وفي بعض أجزاء الدماغ (كارنر ، ١٩٥٤ ، ص ٤٦ ، ١٨٣ ــ ١٨٦) . ولا يعرف بوضوح كيف يحقق الهرمون مهمته ، على الرغم من أن الدراسة العلمية الموسعة للغدد الصم قد وسعت فهمنا لهذا الموضوع في أكثر من جانب .

يقول المثل : شاب ولكنه يعرف ، وشيخ ولكنه يقدر . ويقول مثل آخر : رائعة أيام الشباب ورائع أن يستغلها الناشئة كاملة . يروي المثلان جزءا صغيرا من حقيقة كبرى حول فترة المراهقة . فالشباب ظرف الامكانات العظمى ، والمحاولات النمائية ، الا أنه من الخطأ حصر الامكانات والمحاولات النمائية الواعدة بفترة الشباب .

تبدو المراهقة ، اذ ما نظر اليها في اطار متوقعات الحياة ، ظرفا يبلغ فيه زخم الحياة أرفع قممه . فحياة المراهق ملأى بفرص دخول التجارب الجديدة ، واكتشاف العلاقات الانسانية المؤثرة في نمو الشخصية . انها فترة الاحساس بالقابليات والقوى العميقة في الفرد . وللمراهق حرية كبرى في اكتشاف العالم والمغامرة فيه بارادته وذلك خلافا للطفل والراشد اللذين يتحدد سلوك أولهما بالعجز وسلوك الآخر بمسؤوليات الحياة . وتشكل المراهقة بالنسبة للكثيرين من الصغار فترة الحلم الكبير بالحب والقوة اللذين لم تشوههما وقائع الحياة بعد . يعيش المراهق، بطريقة ما ، فصلا من الترف النمائي يتوسط الربيع والصيف . وان أحدنا ليسأل لماذا لا نضفي الخصب المستمر على ذلك الفصل الخلاق ؟

وليست المراهقة وعدا نما ئيا كاملا بل ان فترة الامكان الواعد تثقلها الضريبة الكبرى التي على المراهق أن يدفعها ثمنا للوعد النمائي . اذ ان حرية المراهق في باوغ الاشياء وفي استخدام امكاناته وقابلياته محدودة . وثمة كثير من القيود تحول دون تحقيق المراهق ذاته . ولا يحتاج المرء لجهد كبير كي يلاحظ التضييقات الخارجية المنزلة بالمراهق والمتمثلة بالقواعد الجامدة المحددة للسلوك والشروط الملزمة التي تفرض على المراهق الخضوع لمواصفات المجتمع . وكما يؤكد أودلم : « فان السنوات الواقعة بين الثانية عشرة والسادسة عشرة هي من أصعب السنين من حيث العلاقات الشخصية في البيت . فالطفل يثور على المراقبة والتوجيه ويبدأ بارادة التفكير لنفسه والتصرف شخصا حرا مستقلا » (أودلم ، الترجمة العربية ، ص ٥٧) . ويتجلى هذا في رفضه قبول النمط السلوكي العائلي بعده النمط الوحيد المرغوب فيه . من جهة ثانية ، على الرغم من أن التضييقات الداخلية قد لا تكون في مثل وضوح نظيرتها الخارجية الا انها ، وفي عدد من الاعتبارات ، أقوى منها وأشد . فالمراهق يعجز اذ يواجه فتاة ، مثلا ، عن أن ينطلق معها استجابة للنزوة الحيوانية القوية فيه وذلك لخضوعه لقوة الضمير الذي حاول الاهل غرسه طوال سنوات ما قبل المراهقة .

ويخطىء الملاحظ الخارجي اذ يعتقد ان المراهق يقود حياة هادئة خالية من الفوضى . ولقد وصف « ستانلي هول » المراهقة بأنها « فترة عواطف وتوتر

وشدة » تكتنفها الازمات النفسية وتسودها المعاناة والاحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق (زهران ، ١٩٧٥ ، ص ٢٧١) . فخلف هدوء المراهق ثورة عارمة من الصراع المرير وبحر من المشكلات يعصف به . فمن هو وماذا يتوقع من نفسه ؟ وكيف يشعر الآخرون نحوه وماذا يتوقعون منه ؟ وما هو في متناوله وما هو عصي عليه ؟ والى أي حد يستطيع الانطلاق في المغامرات المتفتحة أمام ناظريه ؟ تبدو المراهقة في هذا الصدد بلادا غريبة يجب اكتشافها بحذر ووجل وتوقع مطلق للخطر . وليس المراهق سوى رائد غر في أرض جديدة واعدة ومفعمة بالمخاطر في الوقت نفسه . وعلى الرائد المغامر اكتشاف أرضه الجديدة من طرف ، ونفسه المشحونة بالصراع والمتشابكة العناصر والمقومات من طرف آخر ، وانه لأمر في غاية الصعوبة على المرء اذ يحاول أن يكشف عالما غريبا بذات غريبة مجهولة هي الاخرى .

لماذا تدرس المراهقة :

ربما اعتقد بعض الباحثين ضرورة دراسة المراهقة لاعتبارات مدرسية صرفة. الا أن ذلك لا يمنع من دراسة تلك المرحلة النمائية لاعتبارات عملية نفعية تجعلنا أقدر على التعامل مع المراهق من طرف ، وعلى فهمه وفهم ذواتنا والاصول العميقة لظواهرنا النفسية الراهنة من طرف آخر . وتزداد أهمية الغرض الاخير بازدياد تقرب الدارس من مراهقته . ولا شك أن ثمة راسبا عميقا من مراهق الامس « في كل منا اليوم » .

فالرجل الذي يدرس زميله الانسان المراهق قد يكتشف في ذاته مختبرا نفسيا يستطيع استخدامه لهدف التبصر العميق في المشكلات التي تعترض المراهق لمبحوث . اضافة لذلك ، فان بمقدور الباحث الذي يعتقد أن أسلوبه الحياتي لخاص ابان مراهقته لم يكن عفويا أو تلقائيا ، أن يعيد النظر في الرواسب التي تلقيها أساليب سلوك مراهقته الجامدة المتشددة في سلوكه الراهن وتغييره في لاتجاه المطلوب .

وعلى الرغم من أن اهتمامنا الحالي سيتركز في سلوك المراهق وجوانبه

النمائية ، فاننا سنعير اهتماما خاصا لشخصية المراهق من حيث تأثرها بعلاقاته مع الآخرين وتأثيرها في تلك العلاقات . والسبب الاول في ذلك يعود الى أن دراسة التفاعل التبادلي للمراهق مع والديه ومع الكبار في محيطه تكشف الكثير عن خصائص مرحلة المراهقة . أما السبب الثاني فيتجلى في الواقعة الاساسية التي تأخذ صيغة المسلمة العلمية والتي تشير الى أن محاولة فهم سلوك الآخرين في أية مرحلة نمائية ، تتوقف على ضم جهود الباحث لفهم الآخرين برغبته هو في زيادة فهمه لذاتـه .

فتـرة المراهقـة :

تستخدم كلمة المراهقة للدلالة على المرحلة التي يتم فيها تحول الناشىء من الطفولة الى الرشد ، وكما أشرنا سابقا فان تلك المرحلة لا ترتبط بفترة زمنية محددة البداية والنهاية بدقة ، الا أن بدايتها تنطلق مع أول ظهور رموز البلوغ وتستمر معها وتنتهي باكتمال نضج الفرد ، وببلوغ قامته أقصى طولها ، وذكائه أعلى درجاته في روائز الذكاء المعيرة لفئة المراهقين المبحوثة . تشمل تلك الفترة الزمن الممتد بين الثانية عشرة والحادية والعشرين .

ان عملية النمو الشاملة في المراهقة تتحقق عبر عدد من الاهداف التي يرتبط بعضها بنضج المراهق الخاص ارتباط بعضها الآخر بالمطالب الاجتماعية والاهداف هـي :

١ ـ النضج العضوي .

٢ ـ النضج العقلي .

٣ ـ النضج العاطفي .

٤ ـ تحمل المسؤولية المهنية .

٥ ـ التوجيه الـذاتي .

٦ ـ ازدياد القدرة على احتمال الوحدانية والعزلة .

وعلى المراهق أن يعمد الى اتخاذ العديد من القرارات الحاسمة في اطار تطوراته النضجية المذكورة وهذه القرارات هي :

١ ـ الاختيار التوبري • ٢ ـ الاختيار المهني • ٣ ـ اختيار الزوج أو الشريك •

تفرض الانتقاءات المشار اليها على المراهق التزاما خارجيا عمليا يتمثل بملازمة المدرسة أو الحرفة ، وتفرض التزاما داخليا أيضا مرتبطا بالاهداف ،وبالمثل،وبالقيم التي تكون بدرجة من الوضوح أو الغموض • ويتباين المراهقون بدرجةانتقائيتهم، اذ يعمد بعضهم الى التخطيط الواضح لانتقاءاته في اطار قيمه ومثله وأهدافه ، خلافا لبعضهم الآخر الذي يتخبط بعشوائية تامة ،وبالطبع فان قيم الفرد وأهدافه تؤدي دورها عندما يدير الفرد ظهره للضغوط الخارجية ، ويتخذ قرارا ما بصدد واحد من الاختيارات الاساسية،مثل انتقائه لمهنته أو لشريكهالزوجي• والقرار الحر يدفع صاحبه الى تخطي الحاجز الى المستقبل الذي يشير بدوره الى أن للمراهق ضربا من تخطيط فلسفي للحياة ، والتخطيط الفلسفي هو الخطوة الحاسمة الى الفلسفة الشخصية أو العقيدة الفردية ، التي لسبب أو لآخر قد تتجمد ولا تنمو بتأثير عوامل معرقلة في حياة المراهقين •

صراعات المراهق :

يعاني المراهق أنواعا مختلفة من العطالة أهمها العطالة الاقتصادية والعطالة الجنسية • وتنجم العطالة الاقتصادية التي يعانيها المراهق عن رغبته في « أن يكوّن ذاته » وفي أن ينسلخ عن أهله ، وفي ان يهجر الطفل الصغير الذي يرعاه والداه • أما العطالة الجنسية فترمز الى الانسلاخ الحاسم للناشىء عن أسرته واقامته لاسرته الخاصة التي يتحملهو مسؤوليتها •والمسؤولية والاستقلالية بعدّهما حجر الزاوية في نمو الناشىء تعترضهما قوى أخرى من طبيعة اجتماعية تعمل على كبح حركة الناشىء نحو تحقيق فرديته • وعادة يمسك الوالدان زمام قوة الكبح ويحاولان الابقاء على الناشىء مربوطا الى حزامهما ، الامر الذي يعقد حياة الناشىء ويجعل من العسير عليه اتخاذ القرار الملائم بسرعة.وحزم ودون تردد • قد يشتد صراع

المراهق وتزداد حيرته بين الاستجابة لاستقلاليته الصاعدة وبين الاذعان لما اعتاده من اتكالية طفلية ، خاصة وأنه قد ألف الاتكالية لمدة طويلة واعتاد الاذعان الهين ، وهو الآن يستمتع ، ولو لمدة قصيرة ، بلذة الاستقلالية وما تجره له من مشاعر الاعتزاز والثقة ، فيتمزق ويحار ، ويصعب عليه الانطلاق مستقلا فيقعد متألما من اذعانه لاتكالية الامس الخاملة . وهذا الصراع المرير بين المراهق ونفسه وبين المراهق وبين الآخرين ينعكس على موقف الوالدين من المراهق. فالوالدان في موقفهما من طفل الامس وفتى اليوم لا يقلان حيرة وذبذبة عما يعانيه المراهق ، فهما يرتاحان لطفل الامس ويريدان الابقاء عليه طيعا هينا ولكنهما في الوقت نفسه يودانه أن يصير كباقي الرجال دون أن يتمرد عليهما . وفي ضياع الوالدين وحيرتهما بين أن يصير طفل الامس شابا أو يبقى طفلا ، يضيع الولد نفسه ويقعد يلوك صراعاته المعقدة .

* * *

الفصل الثالث عشر

الذات النامية في المراهقة

لا بد لنا لفهم المراهق من دراسة مظاهر سلوكه دون نسيان ذلك الجانب العميق من حياته الداخلية ، أي معاناته لوجوده كذات مستقلة . ومفهوم الذات من المقومات الاساسية اللازمة لفهم المراهق ليس فقط لان الذات المتفاعلة مع العالم هي مصدر السلوك ، بل لانها البعد الداخلي الخفي والاكثر أهمية من أبعاد شخصية الناشيء كلها.وتقوم احدى المهمات النمائية الاساسية للمراهق في سعية الدائم لايجاد نفسه وتحقيق ذاته ، الامر الذي يشير الى عملية فهم متصاعد بصدد « من هو » أو « من سيكون » ، وبصدد امكانات المراهق وتصوراته وتوقعاته وآماله .

والذات مركب من عدد من الحالات النفسية ، والانطباعات ، والمشاعر . وتشمل الذات ادراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه ، وصورته عن مظهره العضوي ، وعن كل ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص ، وتشمل ايضا مفهوم المرء عن نفسه ، أي سماته ، وقابلياته ، ودوره ، وامكاناته ، والارضية التي يعيش عليها . وتشكل اتجاهات المرء حول نفسه ، ومعتقداته ، وآرائه ، وقيمه ، أهم مقومات مفهومه عن ذاته . وتتسع اتجاهات المرء حول نفسه لتشمل مشاعره وافكاره ودوره في أن يمارس انتقاءاته الخاصة وحقه في أن يكون حرا ومسؤولا. ينجم مما سبق أن الذات تشمل كل ما تضمه كلمات « أنا » ، « لي » ، « ذاتي »، وتمثل في كل منا الجوهر الذي يقبع في اساس معاناة الانسان وتجربته ككائن انساني مدرك .

نمـو الـذات :

يستقر العديد من وجهات نظر الفرد حول نفسه ببلوغه المراهقة • ويرجـع الكثير من وجهات النظر المذكورة الى ظاهرة التعلم المعزز التي تبدأ في مرحلـة الرضاعة ذاتها • ولا شك أن الكثير من الظواهر النفسية المرتبطة بالذات والتي تبرز فجة في مرحلة الطفولة تتابع مساراتها النمائية وتتخذ طابعا حادا في المراهقة • يعد الدأب « لاكتشاف الذات ، وتحقيقها » الذي ينطلق مع حركة الرضيع أهم الظواهر المشار اليها • فالطفل الذي يبدأ حياته ككائن طفيلي مشدود الى الام ، يحاول في الوقت نفسه تأكيد ذاته ويبذل جهوده لاقامة وجوده ككائن مستقل منفصل عن أمه وقادر على ابداء رغباته الخاصة وعلى تأكيد مطالبه واهتماماته• ويتأكد مسعى الفرد نحو الاستقلالية بلشتداد قدرته على تحقيق مطالبه بنفسه ، وعلى وضع خططـه الخاصة وعلى التمييز بين رغبات الآخرين ورغباته • ويعد مايبديه الطفل في السنتين الاوليين من مظاهر الخجل أو الاعتزاز ، البادرة الاولى لظهور مفهوم الـذات • ويتعزز مفهوم المرء عن ذاته بازدياد قدرته على تذكر الماضي ، وتوقـع المستقبل وتخيل الفعل قبل حدوثه ، اذ ان ذلك يعمق مفهوم الذات ويقلب طبيعته الراهنـة البسيطة الى أخرى ماضية مستقبلية ومعقدة • ولا شك ان ظواهر التذكر والتخيل والاسقاط المستقبلي تساعد الفرد عـلى التفكير المستقل للتوصل الى نتائجـه الخاصة بفعلـه الخاص المحقق لارادته هو ، وبذلك يتأكد مفهوم المرء عن ذاتـه ويتعمق ويتسع •

اثـر اتجاهات الاخرين نحو الفرد في تشكيل اتجاهاته نحو ذاتـه :

تتأثر اتجاهات المرء نحو ذاته بالاتجاهات التي يبديها الآخرون نحوه منـذ طفولته المبكرة ، ويتوقف تقبل الطفل لذاته على تقبل الآخرين له • فان أحبـه الآخرون وتقبلوه واستحسنوا سلوكه وأعطوه الحق في أن يفعل ما يحلو له ، فانه يكون من السهل عليه اقامة اتجاهات ايجابية نحو نفسه • ولا يقتصر أثر موقف الآخرين من الفرد في تكوين الاتجاه من ذاته على مرحلة الطفولـة ، بل يمتد الى مراحل الحياة كلها وخاصة منها مرحلة المراهقة • ففي الوقت نفسه الذي يصرفيه المراهق على اقامة « عقله الخاص » يكون حساسا جـدا بصدد افكـار الآخرين

ومشاعرهم نحوه ، وخاصة ما يتعلق منها بسمات شخصيته واهتماماته وقابلياتـه المتفتحة لاول مرة في المراهقة .

تقبل الـذات ورفضها :

لا بد لمن يدخل المراهقة متقبلا لذاته ، ان يكون قد تعلم منذ صغره أن يتقبل ذاته ؛ وان يكون قد اعتاد العيش براحة مع نفسه الى جانب تطلع دائم نحو التغير. وان المراهق الذي يتقبل ذاته يتقبل مجابهـة الحياة ببعديهـا السلبي والايجابي بواقعية ، ويشعر بتحرره وقدرته على فعل ما يراه ملائما دونما وجـل أو تردد . ويشعر من يتقبل ذاته ان لـه الحق في ان يتكلم ، ويعيش ، ويستخدم طاقاته ، وينمي اهتماماته دون الاحساس بالندم أو العار . وهو اضافة الى ذلك انسـان عفوي يمتلك القدر الكافي من الحرية الداخلية التي تمكنه مـن المغامرة والجرأة والفعل وممارسة تجربته الانفعالية بحرية والتمتع بالاشياء .

أما الرافض لذاته فهو نقيض المتقبل لها ، غير مرتاح لنفسه ، يلومها ولا يقيّمها أو حتى يكرهها . يبدو رفض المرء لذاته في التقليل من أهمية ما يحققه من نجاح ، وفي الشك بقدراته وعدم الثقة بالآخرين من حوله ، غير انه لا علاقة لرفض الذات بنقدها أو بتقليل نقد الآخرين لها . والواقع ان متقبل ذاته ينتقدها ويتساهل في سماع انتقاد الآخرين لها .

المراهـق في مـرآة نفسه ومـرآة الآخريـن :

قد لا يتطابق العالم الداخلي الذاتي للمراهق مع ادراك الآخرين له . فقـد يعتقد الآخرون أن المراهق جذاب المظهر في حين أنه يعـد نفسه قصيرا ، سمينا ، ويزداد الامر تباعدا وخطورة بالنسبة الى الجوانب المجردة من الذات . ولا شك أن وجهة نظر المراهق عن ذاته قد تكون واقعية ومتوافقة الى حـد كبير مـع المعايير السائدة ، الا انها قد لا تكون على أية درجة من الواقعية اذا ما قورنت في اطـار المعايير الخارجية ، وينطبق الامر على مشاعر المراهق واتجاهاته وعـده لمنظومة قيمه وآرائـه ومعتقداتـه .

ويمكن للاتجاهات الذاتية التي تكونت في الطفولة وامتدت الى المراهقة أن

تكون سوية أو شاذة . ويتمثل الاستواء في احساس المرء بأنه حر في أن يكوّن ذاته ويستخدم قابلياته . ويتعلم ويحكم وينمو ويستفيد من التجربة . ويتمتع بما تقدمه له الحياة . أما شذوذ الاتجاهات الذاتية فيتمثل في نقص الحرية المذكورة وفي رفض المرء لتصوراته واحساسه بالاثم والندم لكل ما يفعل .

ويرجع استواء الاتجاهات وشذوذها جذريا الى وعي المرء فالوعي هو السبيل العملي الواضح لاستمرار الاتجاهات السوية وتصحيح مسار الشاذ منها . وعلى هذا الاساس تقوم أغلب مدارس العلاج النفسي على تبصير المرء بصورة ما بذاته وذلك كطريقة مجدية في تصحيح مسار الاتجاهات الشاذة والسلوك غير السوي .

والمراهقون يختلفون في درجة وعي ذواتهم ومقوماتها اختلافهم في استواء تجاهاتهم وشذوذها . فبعضهم « يعرف عقله » ويعرف ما يريد ، أما بعضهم الآخر فقد يجهل رغباته الخاصة ومعتقداته وما يريد ، ومالا يريد ، ويتبدى أثر معرفة الذات ، أو عدم معرفتها ، واضحا في النواحي الانفعالية وما تحمله من نتائج تنعكس في مجمل حياة المراهق . فقد ينسحب المراهق من الحياة الزاخرة بسبب جهله لحقيقة مشاعره وانفعالاته ويرجع غضبه ، مثلا ، الى الآخر الذي أثاره وليس الى ذاته التي ، لسبب ما ، سوّغت الانفعال وفجرت الغضب . وهذا كله يؤكد ان استواء السلوك ، أو شذوذه ، يتحدد بدرجة وعي الذات والتعرف الواضح على مقومات السلوك .

ولا بد من الاشارة الى أن مقاومة التغير هي صفة ملازمة للشذوذ ، وأن تقبل التغير ، أي التكيف مع الاوضاع الجديدة ومتغيراتها هي صفة ملازمة للاستواء . وعلى هذا الاساس فان الشذوذ والاستواء لا يتحددان فقط بدرجة الوعي ، بل بدرجة تقبل التغير ايضا . وتشتد مقاومة التغير والتعلق المطلق بالاوضاع القديمة الثابتة باشتداد ملازمة صفتي الشذوذ واللا عقلانية لاتجاهات الفرد . وكما أشرنا سابقا ، فان اتجاهات المرء من ذاته تتشكل نتيجة تعلم معزز في بواكير الطفولة . ولا بد أن يستمر التعلم المعزز خلال مراحل الحياة كلها ، وخاصة خلال مرحلة المراهقة ، لان استمراره يعني الاستجابة للتجارب الجديدة ومتطلبات المرحلة الراهنة والمراحل المقبلة . أما مقاومة التعلم فيعني اغماض العين عن التجارب الجديدة وهذا

ما يزيد من شذوذ اتجاهات الفرد ويجعله عاجزا عـن تحقيق التكيف المطلوب . فالمراهق المتعلق بالقديم المقاوم للتغير يغلق ذاته عن التجربة ويبحث عن أولئك الذين يطلقون ادراكهم للعالم وللمراهق ذاته . وفق ما يرغب هو ، الامر الذي يزيـد ادراكه للعالم « ذاتية » واتجاهه منه شـذوذا ويلون ادراكاتـه الاخرى باللون العـاتم القـديم .

الا أن ادراكات الآخرين للمراهق وتقييمهم لاتجاهاته وسلوكه ليست ارضائية بجملها وهي لا تتأتى في الغالب عن اية واقعية . ولا شك ان عدم التنافر بـين صورة المراهق المنعكسة في مرآة الآخرين ، وصورة المراهق المنعكسة في مرآة نفسه ، اضافة الى ميل المراهق الى التغير والاستجابة للظروف الجديدة وتحسين صورته في مرآة الآخرين ، يحدثان التغير السوي في موقف المراهق من ذاتـه واتجاهاته . وهـذا ما يؤدي في الوقت نفسه الـى الرؤية الموضوعية لشخصية المراهق والى تصحيح الكثير من التشوهات التي تتعرض لهـا صورته في مرآة الآخريـن .

المراهـق وتحقيق الـذات :

ماذا يجد المراهق ، عندما يحاول ايجاد نفسه ككائن بشري ؟ ، وماذا يجني نتيجة لمحاولته تلك ؟ وما هي مقومات انسانية المراهق ؟ اننا هنا بصـدد مشكلة تغلب عليها الطبيعة الفلسفية على الطبيعة النفسية . ومـع ذلك فان لهـا تطبيقات شخصية هامـة .

البحث عـن المعنى :

يحاول الطفل منذ أن يرى ويلمس ويسمع ، أن يتعرف على الاشياء من حوله . وعندما يكبر يضيف لعبارة « لماذا يحدث » عبارة « لماذا يحدث ما يحدث » . ثم ينطلق الطفل في سؤاله الكبير « ماذا يجدي حدوث الشيء بهذا الاتجاه أو بذاك ، وما الغاية من حدوثه ؟ » ويختلف موقف الراشدين من أسئلة الصغار ، الامر الذي يسوق بعضهم الى المراهقة مشحونا بالخوف من السؤال عن معاني الاشياء . لهذا

السبب الاخير ينجح المراهقون في دراسة المـواد التعليمية دون أن يغوصـوا في دلالاتها ومعانيها وهذا ما يفقر عملية التعليم عندهم ويجعلها محدودة وسطحية .

الاختيـار :

لا شك أن حرية المراهق في الاختيار هي تجربة واقعية زاخرة بالمعنى ، وتوجهه لفعل الصواب والابتعاد عن فعل الخطأ أو ما يعتقد أنه كذلك . وعلى الرغـم من اعتقاد بعض العلماء ان كل ما يحدث في حياة الفرد انما هو تتابع للاحداث في نسق موضوعي من السبب والنتيجة ، وان الحرية قد تكون مجرد وهم من وجهة النظر المنطقية والعلمية وذلك على اساس أن كل شيء محدد من قبل ويسير في اتجاه لا يملك المرء القدرة على تغييره ، على الرغم من ذلك كله فان المراهق ، من وجهة نظره الخاصة ، يؤمن بالحرية وبامكانية اداء افعاله الخاصة بارادته والتخطيط لمستقبله . من هنا فان للاختيار أهميته الخاصة في وعي المراهق لنفسه وتحقيق ذاته كشخصية حرة مستقلة وفاعلة . تفسح حرية الاختيار المجال أمـام المراهق ليتعلم ويعـدل اتجاهاته وأنماط سلوكه ويغير قيمه ومواقفه ويؤكد استقلاليته و « ذاته » النامية .

الغائية في سلوك المراهق :

لقد أشرنا سابقا الى أن السؤال الاساسي عن معاني الاشياء والحوادث هو في الوقت نفسه سؤال عن الغائية . وبما أن وجود المرء كانسان يعني أولا وأخيرا توجهه صوب غرض ما ، فان السلوك الانساني يتسم ، أول ما يتسم ، بالغائية .ومن هنا فان الكائن البشري لا يسلك بصورة عشوائية ، على الرغم من مغايرة نتائج فعله المحقق للهدف الاساسي للفعل أحيانا . والواقع ان المراهق قـد لا يعي تماما غرضه من الفعل أو قد يعيه بدرجة ما من التفهم أو الوضوح ، الا انه لن يجهل أبدا أن ثمة هدفا لفعله . فقد يعتقد المراهن ذو النزعة المضادة للمجتمع انه باجترائه على صرة مال عجوز الحي انما يدله على الطريق المثلى لصرف الدراهم . أمـا الهدف الحقيقي لهذا المراهق فيقوم في الاستعراضية المزيفة التي تعوض عليه ما ضاع منه في المدرسة أو المهنة . والحقيقة الازلية في كل سلوك سوي وشاذ هي في غائيـة

ذلك السلوك وفي رجوع الشاذ منه الى غموض الهدف أو جملة الاهداف الموضوعة .

البحث عن القيم :

القيمة الملصقة بالشيء أو بالفعل جزء أساسي من معناه ، لذلك فان البحث عن القيمة يشكل جانبا جوهريا في سياق عملية البحث عن المعنى . فالمرء يبالي بالاشياء التي لها وزن أو تترك أثرا ، ويهمل كل ما هو تافه وغير مؤثر . والانسان بطبعه يميل لجانب دون آخر ويرى الخير في جانب من الشيء والشر في الجانب الآخر أو الشيء الآخر . وبتعبير آخر فان المرء ليس حياديا في سلوكه أبدا ، بل انه يطلق دائما أحكام قيمة على الموجودات من حوله .

تبدأ عملية البحث عن القيم بالنسبة الى الناشيء مع محاولات الاهل الاولى في مطلع الحياة « تعزيز » بعض ضروب السلوك و « كف » بعضها الآخر . ويضفي العقاب والمكافأة من جانب الاهل صفات الجودة أو السوء والخير أو الشر على تصرفات الناشيء ، وهذا ما يضع اللبنة الاولى في تكون وجدانه ويمكنه من اطلاق أحكام قيمة على الاشياء والاشخاص والحوادث . ويكون الوجدان خارجيا والزاميا في البدء ، ثم يتحول داخليا واختياريا . وتمثل المراهقة أولى بوادر الاختيار في وجدان الناشيء الجامح لمنظومة قيم عن الحياة والاشياء والاشخاص . والفرد ، طفلا كان أم مراهقا ، يبحث عن الجيد المستحسن والخيّر من الاشياء ، الامر الذي يجعل البحث عن القيم من ملازمات الطبيعة البشرية . ولكن المراهقة تضفي على عملية البحث عن القيم نزعة المراهق لان يختار ما له معنى بالنسبة له بدلا من خضوعه لما يفرضه عليه المربون كما هو الحال في مرحلة الطفولة . وقد تكون القيم التي يحملها المراهق مزيفة أو حقيقية ، مفيدة أو مؤذية ، الا أنها تبقى قيما غرضية وذات معنى بالنسبة له .

وتعد الذات أهم القيم أو قيمة القيم بالنسبة للكائن البشري . الذات صغيرة

اذا ما قيست بالعالم الكبير من حولها ، الا انها س وجهه نظر المراهق اكبر الاكوان كلها أو كل شيء في الكون ، أو خلاصة الوجود وجوهره . وصحيح ان الـذات تتكون كارتكاس لآراء الآخرين في الفرد ، الا أنهـا تبقى مـن صنع الفرد نفسه ومركزا لآماله وأغراضه ومساعيه . وان كان للمراهق معنى في الحياة ففي ذاتـه التي يحققها وان كانت له قيمة فهي قيمة تلك الذات النامية .

Damascus University

الفصل الرابع عشر

الجسم المتغير

تعد التغيرات التي تحل بالجسم خلال المراهقة مؤشرا لنمو المراهق ، اذ يكون المراهق قبل بدء تلك التغيرات طفلا كبيرا ، وينقلب معها رجلا (أو امرأة) بمقدوره انجاب الاولاد . وعلى المراهق أن يتكيف مع تغيرات أعضاء جسمه ويستجيب للنتائج والآثار التي تتركها تلك التغيرات . من هنا فان المراهق الذي بدأ يظهر بمظهر الراشد في بنيته وقامته يواجه العديد من المطالب الجديدة ويتوقع له ، تبعا لذلك ، أن يسلك كالراشدين بصرف النظر عن تمكنه من معرفة دوره الجديد . وقد تتفاوت ردود فعل الناشىء من تغيراته الجسمية بين الاعتزاز والجزع . وتتعقد مشكلة تكيف المراهق مع تغيراته الجسمية لعجزه عن توقع سرعة نضجه وعمق التغيرات الجسمية وشدتها ، وخاصة عندما يختلف الناشئة ويتباينون في بدء تلك التغيرات . فالصبي الذي يجد نفسه فجأة ، ومن دون سائر أقرانه ، قد تضخم صوته وثخن جسمه وطالت قامته ونبت شاربه ، لا يستطيع مغالبة مشاعر الخوف أو الاحساس بالاثم خلافا لباقي أقرانه .

صورة الجسم وتقويم الذات :

يلعب جسم المراهق وصفاته العضوية دورا كبيرا في تشكيل صورته عن نفسه وفكرته عن كيفية ظهوره في أعين الآخرين . والواقع أن لصورة الجسم من الاثر في سلوك الناشىء مثل ما للتغيرات الجسمية من أثر ، بل ربما تخطى أثر تلك الصورة نظيره للتغيرات الجسمية . علينا تبعا لذلك ، مواجهة الواقعة الاساسيه المذهلة والمتمثلة في عدم التوازن بين دراسة التغيرات الجسمية والصورة الادراكية

لتلك التغيرات • فالصورة الادراكية للتغيرات الجسمية لم تدرس بعد بصورة جدية وعميقة ، لذلك سنعطيها الاهمية التي تستحقها من البحث والتمحيص •

يشكل الولد خلال طفولته صورة على درجة من الوضوح أو التعيم عن جسمه تسمى بالذات العضوية أو « بصورة الجسم » • وتتلون الذات العضوية بالمعايير التنافسية التي تفرضها البيئة الاجتماعية • فيلفت انتباه البنت ، منذ عمر مبكر جدا الى أنها جميلة أو قبيحة ، والى أن عينيها جميلتان ، ولها ملامح خارقة • ولا يترك الصبي دون أن يوصف بالقصر أو بالطول ، بالنحول أو بالضخامة• وهذه الاوصاف التقويمية لجسم الناشىء تلعب دورا كبيرا في تشكيل صورته عن ذاته العضوية ؛ وذلك نظرا لحساسية المراهق المرهفة تجاه التغيرات المفاجئة في عضويته وصورة تلك التغيرات في أعين الآخرين •

ان على المراهق لكي يكون مقبولا من أقرانه ، ألا يختلف كثيرا عن الآخرين في مظهره الجسمي • فان باين الناشىء أقرانه كثيرا تجنبه الآخرون أو عيروه بأسماء ذات طابع جنسي واضح • فينادى الصبي السمين « بثور » و « دبو » خلافا للنحيل الناعم الذي يسمى فطومة أو نعومة • وكذلك الامر بالنسبة للبنت • قد تكون بعض الاسماء التي تشير الى فحولة الصبي مثارا لاعتزاز الصبي ، وكذلك الحال بالنسبة لاعتزاز البنت بالاسماء التي تدل على أنوثتها •

دور المظهر الجسمي في تقويم الذات :

ثمة سبب معقول للاعتقاد بأن الاتجاه العام للفرد من ذاته يؤثر في اتجاهه من مظهره العضوي ويتأثر به ، فقد أكد بعض الباحثين وجود درجة كبيرة من التوافق بين مشاعر الناس التقويمية لاجسامهم وبين مشاعرهم من ذواتهم • ومال ذوو الثقة المزعزعة بوجودهم الى اعطاء تقويم متخصص لاجسامهم • أعطت دراسة « روف وبرودي » شرحا واضحا لاهمية المظهر الجسمي في تقويم الذات وأبانت دوره الخاص في تكوين اتجاه الفرد من ذاته • اضافة الى ذلك أبانت دراسة نمائية أجريت خلال ثماني سنوات في معهد رعاية الطفل في جامعة كاليفورنيا بأن ٢٩ صبيا من أصل ٩٣ قد تعرضوا للاضطراب النفسي المرتبط بمظهرهم الجسمي خلال

السنوات المذكورة • وواجه خمسة من الصبيان المشار اليهم مشكلة تكيفية كبرى ناجمة عن رفضهم لصفاتهم الجسمية • وفي فئة مكونة من ٨٣ فتاة ، أعطت ٢٨ فتاة الدليل على اضطرابهن النفسي بسبب مظهرهن الخارجي •

يؤثر المظهر الجسمي للمراهق ورأي الآخرين بهذا المظهر في صورة المراهق عن ذاته بطريقة أكثر تعقيدا مما تبديه الدراسات المشار اليها • فنحن نتوقع ، مثلا، اذا ما تساوت الشروط أو ثبتت ، أن يرضى الصبي أو يسر بالاشارة الى فحولته سرور الانى بالدلالة الى جمال ملامح وجهها • غير أن الشروط نادرا ما تتساوى أو تثبت ، وهذا ما يجعلنا عاجزين عن أن نتوقع أن يكون وجه الفتاة الجميل دالا على سعادتها أو تكيفها السوي • فقد تواجه البنت ذات الجمال الخارق مصاعب ومشاكل لا تتعرض لها أختها ذات الوجه العادي • وقد يلاحقها الصبيان والراشدون في سن لم تتمكن فيه بعد من اعداد نفسها لتلك المغامرات ، وقد تثار بوجهها حفيظة زميلتها الاقل منها جمالا ، الامر الذي يورطها في مشاكل لم تعد نفسها لها • ويزداد الامر تعقيدا بالنسبة لفتاتنا بازدياد تباين طباع زميلاتها وتوقعاتهن منها ومن أنفسهن • ولا يختلف أمر الصبي الفحل كثيرا عن أمر الفتاة الجملية الا في شدة المشكلات التي يتعرض لها الصبي وتنوعها وفي قدرته البدنية على الرد على تلك المشكلات •

النضج الجنسي :

طرح عدد من المفاهيم لوصف الحوادث التي تدل على النضج الجنسي • من بين تلك المفاهيم البلوغ الذي يستقي معناه العامي باللغات الاجنبية من نمو شعر العانة ويشير الى النضج الجنسي العضوي للناشيء يعني البلوغ بداية ظاهرة النضج الجنسي ويشير في الوقت نفسه الى مجمل الظاهرة • وهناك مفهوم آخر هو الحيض يستخدم ليشير الى نضج الفتاة • وأخيرا هناك مفهوم « النضج الجنسي » الذي غالبا ما يستخدم كرديف للبلوغ أو كبديل لـه •

وليس من السهل تحديد بداية النضج الجنسي للفتاة اذ أن الحيض ليس دليلا كافيا على نضج الفتاة من الناحية الجنسية • أما لدى الصبيان فليس هناك حادث فرد يشير الى نضج الصبي • وصحيح ان قدرة الصبي على توليد الحيين تمثل ذاك

المؤشر الا أن من الصعب ملاحظتها دون فحوص سريرية صعبة ، لهذا فقد عمد الباحثون في مجالات النمو الى تأكيد عدد من المعايير الخارجية مثل تغير شدة نمو القضيب والخصيتين ، وشعر العانة من حيث كميته ولونه وتوزعه وملمسه . ويختلف ظهور أي من تلك المعايير والمدى الفاصل بين معيار وآخر من ولد لولد .

ليس حيض الفتاة والنضج الجنسي للصبي الا نتيجة نهائية لنمو عميق في الغدد الصم يبدأ قبل خمس سنوات من بدء البلوغ . ويسبق كلا من الحيض والبلوغ بالترتيب التعاقبي . وفي السنه التاسعة ، ترجح نسبة الهرمون الذكري على الانثوي لدى الصبيان والانثوي على الذكري لدى البنات ، وتفرز البنات هرمون الانتروجين دوريا قبل عام ونصف من بدء الحيض .

بدء بلوغ الصبيان :

استخدم « كرمبسون » في واحدة من الدراسات الواسعة المبكرة حول بدء بلوغ الصبيان الصفات المرتبطة بنمو شعر العانة كمعيار لبدء البلوغ . وقد شملت الدراسة أربعة آلاف صبي وأظهرت أن (٦٠٪) منهم بدؤوا بلوغهم في السنة ١٤ر٧٥ .

سئل الصبيان بين السنتين العاشرة والسادسة عشرة عن التاريخ الذي حدثت فيه تطورات مرتبطة بالمراهقة . وقد شملت الاسئلة القذف والصوت وشعر العانة والافراز (الجدول ــ ١) .

الجدول (١)

نسبة بروز المظاهر الجنسية بين السنة العاشرة والسنة السادسة عشرة

السن	القذف ٪	تغيرات الصوت ٪	الافراز الحييني ٪	شعر العانة ٪
١٠	١ر٨	٠ر٣	٠ر٣	٠ر٣
١١	٦ر٩	٥ر٦	٣ر٧	٨ر٤
١٢	١٤ر١	٢٠ر٥	٥ر٣	٢٧ر١
١٣	٣٣ر٦	٤٠ر٠	١٧ر٤	٣٦ر١
١٤	٣٠ر٩	٢٦ر٠	١٢ر٩	٢٣ر٨
١٥	٧ر٨	٥ر٥	١٣ر٩	٣ر٣
١٦	٤ر٩	٢ر٠	١٦ر٠	١ر٠

إضافة الى ذلك درست تواريخ ٢٩١ فردا بطريقة المقابلة . وكان ثلثا الاولاد بين العمرين ١٢ سنة و ١٦ سنة . غير أن الدراسة لم تكتمل بالصورة المرضية لان بعض الاسئلة طرحت على بعض الصبيان الذين لم يكونوا قد مروا بالمرحلة التي يغطيها السؤال المطروح . ومن الطريف للمرء أن يلاحظ أن ٢٪ من أبناء العاشرة و ٧ بالمئة من أبناء الحادية عشرة قد عانوا تجربة القذف . فالقذف يظهر مبكرا لدى بعضهم وقبل ظهور اعراض البلوغ الاخرى مما دفع « رامزي » الى الاعتقاد بأن القذف الاول عند بعض المراهقين ينجم عن فعل الاستنماء المتعمد وليس عن تولد الحبين الذي تثيره شروط أخرى .

بدء الحيض :

استخدم الحيض لدى الفتاة كمؤشر على نضجها الجنسي ، وهو حادث محدد جيدا ، الا أن الحيض الطبيعي غالبا ما يتأخر قليلا عن الحيض الاول . وقد توصل الباحثون الى متوسطات متباينة بصدد العمر المتوسط لاول حيض للفتاة ، الا أن غالبية الباحثين قد توصلوا الى التأكيد بأن السن ١٣ر٥ انما هو متوسط بدء حيض الفتاة . والفروق الفردية بين البنات في الحيض اكبر منها بين الصبيان في مؤشرات نضجهم الجنسي . وعلى العموم ، فان الفتاة العادية أسبق من الفتى العادي بسنة ونصف في بدء بلوغها . والفتيات أسبق من الصبيان بسنة ايضا في نمو هيكلهن العظمي ، وفي الوزن وكمال القامة . الا أن الولد يسبق البنت العادية في الفعالية الجنسية . ويؤكد « كينزي » أن أكثر من ٩٠٪ من الصبيان مقابل ٢٥ بالمئة من البنات يبدؤون القذف في السنة الخامسة عشرة . وكما أشرنا سابقا في دراستنا لبدء الحيض فان فئة قليلة جدا تبدأ حيضها في السنة العاشرة وفئة قليلة مناظرة تتأخر حتى السنة السادسة عشرة والسابعة عشرة أو حتى الثامنة عشرة . والحيض يبدأ قبل اكتمال نضج مبايض الفتاة المتمثل بتوليد بيضة ناضجة ، هذه البيضة التي لا تتولد قبل نضج الرحم . تشير أغلب الدراسات الى ان قدرة البنت على الحمل تبدأ في السنة الخامسة عشرة ، وتكون آنئذ ضعيفة بالمقارنة الى حالها في السنوات التالية . وتضعف الفروق الفردية في مجال الاخصاب اذا ما قورنت بالفروق الفردية في مجال بدء الحيض . وعلى الرغم من عجز الحيض عن أن يكون

مؤشرا ، كاملا أو مطلقا على النضج الجنسي ، فانه يبقى واحدا من أهم المؤشرات وأكثرها انتشارا وسهولة وثقة .

الاثـر النفسي للحيض :

تختلف البنات كثيرا في درجـة استعدادهـن لتقبل ظهور الحيض ، وفي استجابتهن الانفعالية له . وعلى العموم فان رد البنت على الحيض يتأثر بعدد من العوامل ، منها اتجاه البنت من ذاتها كأنثى ، ونظرتها الى الحياة عامة ، وميلها لان تكون قلقة أو لان تحس بالاثم بصدد وظائف جسمها ، واحساسها بالثقة بذاتهـا وبحريتها وبقدرتها على مجابهة وقائع الحياة المتغيرة . فالبنت التي تشعر بالحرية في مناقشة التطورات والاوضاع الجنسية ، أقدر على تقبل بدء الحيض من نظيرتها التي تضفي هالة من القدسية المزيفة على أوضاع جنسية أكثر ما يقال عنها انهـا طبيعية أو عاديـة .

هناك انفعالات ترتبط بتكرر الحيض وتتخطى الاثر الاول للحيض في حياة البنت . وتتوقف الآثار النفسية المرتبطة بدورة الحيض على الآلام العضوية التي تسببها تلك الدورة وعلى المزاج الذي يصحبها . كمـا أن رفض البنت للـدورة الحيضية أو تقبلها لها يؤثر بدوره تأثيرا كبيرا ، فالفتاة التي ترفض حيضها وتـرد عليه بمزاج متقلب ، استثاري كئيب انما تحدد دورها الانثوي مسبقا وتجعل بينها وبين ذاك الدور هوة قد تؤدي الى فشل الفتاة كأم أو كزوجة في مستقبل حياتها .

ولا يتأثر دور الفتاة كأم وكزوجة بمزاجها في تقبل حيضها أو رفضها لـه فحسب ، بل وبالافكار القبلية السائدة في المجتمع بصدده ايضا . ويسود الاعتقاد في بعض البيئات الاجتماعية أن الحيض لعنة أو شتيمة تحل بالانثى بسبب « تفاهتها واثمها وقذارتها » . وهكذا فان الافكار القبلية السائدة قد تلعب الدور الحاسم في تقبل البنت لحيضها أو في رفضها له . وهذا ما يدعو الى ضرورة تخليص الفتاة من مثل تلك الافكار الغيبية من أجل مساعدتها في تربيـة جنسية علنية واضحة ونظيفـة .

الآثار النفسية للنضج الجنسي المبكر والمتاخر :

لا ريب أن للتغيرات الجسمية التي تحل بالناشيء أثناء مراهقته آثارا نفسية هامة ، تؤكدها الدراسات الميدانية والتحليلية على السواء . وقد لاحظ جونز (١٩٤٩) ان نضج الفتاة المبكر يسيء اليها ويضعها في موقف صعب خلافا لنضج الصبي المبكر فانه يحسن أوضاعه بين أقرانه وفي نظر الراشدين على السواء . ومن المؤكد أن ضغوط البلوغ تفاجيء البنت وتقسو عليها . فضخامة جسم البنت واختلاف نسب نمو أعضائها وتباين باقي صفات جسمها عن نظيرتها لدى زميلاتها تجعلها فجة شاذة في جمع رافض ساخر جاهل بما حدث لها . كما أن مبكرة البلوغ تبدو شاذة بين زملائها الصبيان الذين يجهلون ما حل بزميلتهم ويعجزون عن فهمه وتقبله فيسخرون منها . نتيجة لذلك ، تعجز مبكرة البلوغ عن التعايش مع زميلاتها وزملائها كما انها قد تقع في صراع مرير مع والديها اللذين يحاولان تربيتها وفق الدور المرسوم للبنت في المجتمع فيقسوان في انتقادها ، خلافا لزميلاتها واقرانها وهذا ما يشدد احساسها بالغربة والرفض لذاتها وجنسها. وليس التبكير في النضج الجنسي عند الفتاة سلبيا في الحالات كلها ، بل هناك حالات يكون فيها عاملا ايجابيا ، ولاسيما عندما يمكن صاحبته من اقامة علاقات اجتماعية ناضجة متقدمة .

ولا تقل آثار التأخر في النضج الجنسي عند الفتاة ، عنه في تقدمه ، وذلك لاهمال الفتيات الناضجات لزميلتهن التي تخلف نضجها ومعاملتهن لها كطفلة صغيرة مما يشعرها بالرفض والقصور .

أما مبكر النضج من الصبيان فقد يتمتع ببعض المزايا ، وسيكون لفترة ، الاكبر والاقوى من رفاقه كلهم ، مما يجعله يتفوق في كثير من الانشطة الرياضية ويغدو له من الشعبية ما يقيم مكانته الاجتماعية على أسس متينة . على أن هناك بعض الحالات يكون فيها النضج الجنسي المبكر لدى الصبي ذا أثر سلبي يؤدي به الى الخجل والعزلة واعادة التكيف مع أقرانه . وقد وجد بايلي (١٩٥٠) في مقارنته بين المبكرين والمتأخرين في النضج من الصبيان أن الاول كانوا أكثر جاذبية وارتياحا ، واقل انفعالية . وعندما قيم الصبيان أنفسهم بدا مبكرو النضج اكبر واميل لان يكون لهم أصدقاء واكثر ثقة بذواتهم من متأخري النضج . على الرغم من كل

ما سبق فان التأخر في النضج عند كل من الفتى والفتاة قد يفيد في تجنيبها مشاغل المراهقة ومشكلاتها ، وهذا ما يمكنها من الحصول على فرص تحصيلية أكثر مما تهيؤه حالة النضج المبكر • اضافة الى انه يطيل اشراف الوالدين على تربية اولادهم اشرافا يظهر نفعه في حالة توفر والدين دافئين يفهمان التربية ويمارسانها بمهارة •

نمـو الهيكل العظمي :

يرتبط نمو الهيكل العظمي ببقية ضروب النمو العضوي في بدء البلوغ • فمع نضج الطفل تشتد بنية عظامه الرخوة وتخشن وتقسو • وقد درست ظاهرة التعظم جيدا في المعصم والقدم والمرفق والركبة والكتف والورك بوساطة الاشعة ، وحدد العمر العظمي لكل عضو على حدة ولمجموع الاعضاء ، فتبين قيام ترابط شديد بين العمر العظمي (الهيكلي) وبداية البلوغ كما يدل عليها الحيض ، وهو ترابط اقوى من نظيره القائم بين العمر الزمني وبداية البلوغ • وقد أشارت دراسة لتود (١٩٣٠) الى ان عمرا هيكليا قدره ٥ر١٣ عاما قد أشر الحيض عند بعض الفتيات مما يمكن من التنبؤ بحيض البنت انطلاقا من عمرها العظمي (الهيكلي) بصورة أكثر دقة من التنبؤ به من قياسات وزن البنت أو من الزيادة السنوية لقامتها قبل سن (١٣)• وتبين من وقائع أخرى أن البنات أبكر نضجا في هيكلهن العظمي من الصبيان ، بسنة واحدة عند دخول المدرسة الابتدائية وبسنتين عند دخول المدرسة الثانوية • وقد سبق أن رأينا أن البنات أبكر نضجا من الصبيان في اكثر من جانب وان نموهن العضوي يسير بوتيرة أسرع منه لدى الصبيان ، وذلك بدءا من الطفولة وحتى اواسط مرحلة المراهقة •

وللعمر الهيكلي اهمية أخرى في التنبؤ بحجم قامة الناشىء عند الرشد ، فهو يمكن من التنبؤ بقامة الناشىء بصورة أكثر دقة مما يمكنه عمره الزمني • ثم ان بايلي (١٩٤١) وغيره قد وجدوا علاقة بين العمر الهيكلي والقدرة الحركية والقوة، والحجم والبنية التي ستكون للفرد في رشده • هذا وربما رافقت فروق العمر الهيكلي فروقا في الشخصية وسماتها •

تغيرات القامة :

تتسارع وتيرة النمو بشكل ملحوظ في المراهقة وتشكل ما يسمى بـ « القفزة النمائية » . فالطفل الذي كان خلال سنوات المدرسة الابتدائية ينمو بمعدل رتيب، والذي نكص معدل نموه في نهاية طفولته تطول قامته بسرعة في السنة الاولى من المراهقة . الا أن هذه القفزة النمائية في السنة الاولى من المراهقة تتبعها فترة نمو بطيء في السنوات التالية، ثم فترة نمو أسرع في اواخر المراهقة وحتى يبلغ الناشيء قامة الراشد ، وهذا ما يطلق عليه اسم دورة النمو . وبالطبع تختلف مدة دورة النمو من شخص لآخر وترتبط بتغيرات أخرى ملازمة للبلوغ .

وجد ريكي (١٩٣٧) في قياسات متكررة للصبيان الذين تتراوح اعمارهم بين ست سنوات وعشرين سنة ، ان اكثر فترات نمو القامة سرعة تبدأ قليلا قبل النضج وتستمر خلال السنة الاولى للبلوغ ، والسؤال الكبير الذي يقلق الوالدين والصغار وخاصة منهم الصبيان القصار والبنات اللواتي يخشين أن تطول قامتهن كثيرا عن المألوف هو « ما الطول النهائي للقامة ؟ » . وفي الواقع لم يتمكن العلم حتى الآن من اعطاء الاجابة الوافية على هذا السؤال ، وذلك باعتبار أن الفروق الفردية واضحة جدا بحيث يكون من الصعب التعميم من متوسط نظري الى الحالات الفردية .

يلاحظ أولا ان طويلات القامة قبل المراهقة يبدأ حيضهن في وقت أبكر من نظيراتهن قصيرات القامة ويبدين قفزة نمو المراهقة في عمر ابكر منهن . الا ان طويلات القامة قبل المراهقة وفي السنة الاولى منها قد لا يبقين كذلك في السنوات اللاحقة . ويمكن لطفلة قصيرة وعادية في الثانية عشرة من عمرها ان تتخطى بنتا من عمرها اتضح بلوغها الجنسي وطالت قامتها . وهذا يعني أن بمقدور البنت البطيئة في نموها الجنسي والطولي أن تستعيض ما أضاعته بسبب تخلف قفزتها النمائية . ومن الطريف ان نلاحظ ايضا ان البنات من فئة طويلات القامة اللواتي يبدأ حيضهن في سن واحدة يبقين أطول بنات تلك الفئة عند نضجهن . وثمة توافق عال بين طول الصبيان عند بداية البلوغ في السنة الثانية عشرة أو الثالثة عشرة أي عندما يكون الصبي عرضة لقفزة النمو ، وبين طولهم عند نهاية البلوغ . الا ان التوافق المذكور

لا يمكن الباحث من التنبؤ بأية درجة من الدقة بطول قامة الصبي عند نهاية البلوغ أي في السنة السادسة عشرة . وقد وجد سلوتر وزوجته ترابطا قدره ٨١ر٠ بين طول الصبيان في بداية البلوغ ونهايته . وعلى الرغم من قوة معامل الترابط المذكور فان التغيرات الفردية تحول دون التنبؤ الدقيق عن عمر الصبي في نهاية بلوغه .

الفروق بين الجنسين في الطول والوزن :

يتخطى الذكور خلال السنوات الاولى من الحياة البنات في طول القامة ، ويكون متوسط طول قامة الذكر أكبر من متوسط طول قامة الانثى بعدد من السنتمترات . الا ان ثمة فترة من الحياة ، تكون فيها البنت اطول من الصبي الذي يوازيها في السن . وقد لوحظ أن البنت تكون لفترة من الزمن أثقل من الصبي الا أن خطي النمو سرعان ما يتقاطعان ويتخطى منحنى نمو القامة والوزن للذكر نظيره عند الانثى .

التغيرات في نسب اعضاء الجسم :

تنمو مختلف اعضاء الجسم وفق معدلات مختلفة وتبلغ مداها في اوقات متباينة . فرأس الرضيع ، مثلا ، الذي تفوق نسبته الى مجموع اعضاء الجسم في الرضاعة نظيرتها عند النضج ينمو بمعدل أقل من بقية اعضاء الجسم . وعلى العموم يخضع النمو البشري لقانونين اساسيين هما : من الرأس صوب العجز ، ومن الجذع صوب الاطراف . ويتطلب التغير المستمر في نسب أطراف الناشيء اعادة تكيف من جانبه لهذا التغير .

علاقة البنية بالنضج الجنسي :

يميل مبكرو النضج من الصبيان لان يكونوا عريضي الاوراك ، ضيقي الاكتاف ، اما متأخرو النضج منهم فتكون اوراكهم نحيفة وسيقانهم طويلة . هذا مع العلم أن متأخرات النضج تكون اكتافهن عريضة . وبعبارة أخرى يميل الصبي الذي يبكر نضجه نحو بنية الانثى التي تنضج مع فتتها ابكر من الصبيان ، اما متأخرة النمو من البنات فتميل الى بنية الذكر وما تتصف به من عرض المنكبين .

ولا يعني ذلك بالضرورة ، برأي « بايلي » • ان يتميز مبكرو النضج من الصبيان بالصفات الانثوية او متأخرات النضج من البنات بالصفات الذكرية •

التغيرات الاخرى :

الصوت :

يعد تغير صوت الصبي صفة أساسية عامة للنمو في المراهقة • وعلى العموم فان تعمق صوت الصبي يرافق اشارات البلوغ الجنسي الاخرى • ويتعمق صوت البنت هو الآخر خلال المراهقة ، الا ان الفتاة تبقى على الرغم من تعمق صوتها قادرة على غناء عدد من الالحان المنخفضة، في الوقت نفسه الذي تستطيع فيه غناء الالحان المرتفعة التي يستطيع اداءها ابناء العاشرة• ولتغيرات الصوت آثار ملحوظة في سلوك المراهق • فبعض الصبيان يعانون الكثير من المصاعب عندما يتحول صوتهم بطريقة تبعث على الضيق • ويزداد تحسس الصبي لصوته المتغير ان كان يستخدمه من قبل لغناء الاصوات المنخفضة •

تضخم الاعضاء الجنسية :

تكبر الاعضاء الجنسية للناشيء في المراهقة بشكل واضح • ويسبق نمو الخصيتين نمو القضيب • والمألوف ان تتدلى الخصية اليسرى قليلا عن اليمنى وتكبرها قليلا • ويكون لنمو الاعضاء الذكرية أثر كبير في نفس الصبي ، وخاصة اذا كانت فتته تربط ضخامة الاعضاء الجنسية بالفحولة •

نمو الصدر والحوض :

لنمو الاثداء وتضخم عظام الحوض أثر عميق في تشكيل مفهوم الانثى عن ذاتها • فقد تعد الانثى ذلك دليلا على انوثتها وتعتز به ، وقد تتوجس من الامر وتجزع بصدد ما سيؤول اليه جسمها •

لا بد من ملاحظة عابرة بصدد الصبيان ، اذ قد تتضخم اثداؤهم وتبرز لفترة ما خلال المراهقة ، الامر الذي يثير جزعهم • وكثير من الصبيان تنمو شحومهم في أماكن مميزة للمرأة • وقد اشار « شولتز » (١٩٥٣) الى المميزات المنافية للذكورة

في الاثداء والفخذين ، والجزء السفلي من الجذع ، وآكد أن ٥٠٪ من الصبيان يتعرضون لنمو الشحم في المناطق المميزة للانثى . لهذا السبب يعاني أولئك الصبيان من سخرية اندادهم وقد يحسون بارتباك تجاه تلك الظاهرة النمائية العابرة .

نمو الشعر :

لا يقتصر نمو الشعر في المراهقة على ظهور شعر العانة وتحت الابط ، بل يمتد ليشمل كثافة الشعر وتوزعه في اجزاء الجسم الاخرى . ويتضح نمو الشعر لدى الصبيان الذين يبدون نموا سريعا في شعر الساق والجذع والرأس . ولشعر رأس الصبي الذي لم يكتمل نموه بعد خط منحن أشبه بالقوس ، خلافا لشكله لدى الراشدين مكتملي النمو فانه يتكسر على الجانبين .

الغدد العرقية :

يعد تعرق ماتحت الابط جزءا من صورة التغيرات البلوغية في المراهقة . وتكون الغدد العرقية تحت الابط من نمط مماثل لنظيرتها في المناطق الشرجية والثدية ، والاعضاء الجنسية . وهي تختلف عن سائر الغدد العرقية في بقيةالجسم.

يبدو ان الغدد العرقية تنمو مرتبطة بالجهاز التناسلي للناشيء وهي لا تبلغ كمال نضجها الا باكتمال البلوغ . ويعتقد بعض فلاسفة العلم بارتباط تلك الغدد بوظيفة نوعية تاريخية اذ تقوم بافراز روائح تجذب القرين من الجنس المضاد .

العلاقة بين النمو العضوي والعقلي :

يسود اعتقاد قوي بين الناس مفاده ان من تخطى المتوسط في صفة اساسية في كيانه يتخطى ذلك المتوسط في بقية الصفات . ومما يدعم هذا الاعتقاد قيام ترابط ايجابي بين القدرة العقلية كما تقيسها روائز الذكاء وبين بعض القياسات العضوية . الا ان الترابط بين القدرة العقلية وحجم الجسم او بين القدرة العقلية والقدرة الحركية ايجابي لكنه منخفض . وقد وجد « آيرنيتي » (١٩٧٦) ترابطا ايجابيا منخفضا بين الحالة العضوية والذهنية في ٦٣٧ صبيا وبنتا من اعمار تتراوح بين السنة الثامنة والسنة الجامعية الاولى . لكن العلاقة الترابطية تناقصت بعد

السنتين الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة إضافة الى ذلك تبين للباحث ميل مبكري البلوغ لان يكونوا أذكى من متأخري البلوغ وذلك بدءا من الطفولة المبكرة وحتى الرشـد . ووجد « فلوري » من دراسة ٨٠٠ صبي ان ناقصي العقل قد تأخروا في البلوغ من سنتين الى ثلاث سنوات .

اثر العوامل النفسية والعضوية في المظهر الشخصي :

أشرنا من قبل الى ان للنمو العضوي للمراهق أثرا نفسيا في اتجاهه من ذاته وفي اتجاه الآخر منه . ومن المؤكـد ان الاتجاه النفسي المشار اليه يؤثر في المظهر الشخصي للمراهق . وتبدو العلاقة بين مظهر عضوي ما والاتجاه منه عندما يحاول احدنا صبغ شعره بصبغة مصطنعة كما يحدث عندما تصبغ البنت شعرهـا أو تنتف شعر حاجبيها مما يعطيها مظهرا مصطنعا ومغايرا لمظهرها الاصلي .

درس « سلبرمن » العلاقة بين الاهتمام الذي توليه الفتاة المراهقة بمظهرها وسمات الشخصية الاخرى ، فوجد أنه في الوقت نفسه الذي تبدي فيه الفتيات بين العمرين ١٢ سنة و ١٨ سنة ميلا للخضوع للزي السائـد ولان يلبسن بصورة متشابهة ، تقوم بينهن فروق فردية واضحة .

وعلى العموم تميل الفتاة لان تبدو حسنة المظهر تحقيقا لذاتها الانثوية ولرغبتها بالاستحسان وجذب الذكر اليها . فعناية الفتاة بنفسها ترتبط اذا بسمات شخصيتها ككل والفتيات اللواتي ابدين اهتماما مفرطا بذواتهن كان لهن احساس بالاعتبار الذاتي أشد من نظيره لدى من لم يهتممن كثيرا بمظهرهن ولم تكن للامور الماليـة اهمية تذكر اذ لم يتجاوز الترابط بين المظهر الشخصي وبين الحالة المادية للفتاة ١٠ر٠ وهو ترابط يكاد يكون عديم الدلالة .

ليس هناك مجال لتغيير الصفات العضوية للفرد ، الا ان مـن الممكن تغيير اتجاه الفرد من صفاته العضوية وتعليمه استغلال ما لـديه بأقصى درجة . وهناك كثير من المراهقين الذين يمكن مساعدتهم بتعديل مواقفهم بما يعدونه عيبا فيهم . ويجب على المربي ان يتجنب لفت الانتباه بصورة تبعث على السخريـة لما يعدّه المراهق عيبا فيه او التقليل من اهمية المراهق في عين نفسه والآخرين . فالحقيقة

المسلم بها الآن هي ان العامل الاكبر في تكوين احساس الفرد بدونيته والتقليل من قيمة مظهره يرجع الى اعتقاده بأن الآخر خير منه . وهذا يؤكد دور المربي في مساعدة المراهق على رؤية الايجابي من مظهره ، وعلى استغلال افضل ما لديه في الوقت نفسه الذي يحاول معه تحسين الحال بادخال تعديلات في الملبس والتزين تساعد على تمويه ما قد يكون بالمراهق من نقص .

تغيرات القوة والسرعة والفعالية الحركية :

تنمو القوة العضلية خلال الطفولة المتأخرة والمراهقة بسرعة فائقة ويزيد الكسب فيها بدرجة ملحوظة على الكسب الذي يحققه حجم الاعضاء . ففي دراسة قياسية للفترة بين العمرين ١١ سنة و ١٨ سنة وجد ان اربعة اخماس القوة العضلية للراشد مقابل ثلث قامته ، قد اكتسبت بين الحادية عشرة والسادسة عشرة من العمر . وتصل العضوية في السادسة عشرة من العمر أقصى حد تقريبا لقوتها البدنية بفضل مكاسبها في مجال السرعة والتناسق الحركي وبعض الفعاليات الحركية ، الا أن الكثير من المراهقين يبدون فتورا ازاء الفعاليات الحركية في اواسط المراهقة أو نهايتها . كل ذلك ، خلافا لحال الناشئة في الطفولة المتأخرة ، حيث يكون على أهبة دائمة للحركة والفعل . ان احدى علائم الطفولة رغبة قوية وعارمة بالحركة والفعالية على حين ان الرغبة القوية في القعود والاسترخاء هي احدى علائم النضج . ويبدو أن البنات يبلغن طاقتهن الحركية قبل بلوغ الصبيان لها ويبدين فتورا في مجال الفعاليات الحركية قبل الصبيان ، اللهم فيما عدا رغبتهن بالرقص ، هذا مع العلم ان الصبيان يقللون عدد فعالياتهم الحركية في نهاية العشاريات حيث يتخصص الصبي في فعالياته ويحد منها . ويميل الصبيان الى تذكر الفعاليات الحركية لطفولتهم وممارستها اكثر من ميل الفتيات لذلك .

الاتجاهات النمائية في الفعالية الحركية للصبيان والبنات :

أختبرت مجموعات من الصبيان والبنات بصورة متكررة ولعدة سنوات في القفز ، والرمي ، والجري ، والقفز العريض . وقد فاق الصبيان البنات في كل تلك الفعاليات وأبدوا باستمرار تحسنا ملحوظا ، بخلاف البنات اللواتي اعطين سجلا

فقيرا في ثلاث من تلك الفعاليات عندما فحصن في السنة السادسة عشرة فتخلفن بذلك كثيرا عن حالهن عندما كن صغارا .

هذا وقد أبدى الصبيان تفوقا على البنات في الفعاليات التي تقوم على مجرد لسرعة أو القوة العضلية . الا ان البنات تفوقن على الصبيان في الفعاليات التي تطلب الدقة في الحركة . وتفوق الصبيان على البنات في تركيب الاشياء ، اما في صنع الاغطية من القماش المقصوص فقد كانت الغلبة للبنات .

والحقيقة المسلم بها الآن هي أن افراد كل من الجنسين يتفوقون على أفراد الجنس الآخر في الفعاليات التي سبق ان تمرنوا على ادائها . ومن هنا ينبع ان الفروق بين الجنسين قد لا ترجع الى فروق جنسية متأصلة بقدر ما ترجع الى فروق في تركيز الاهتمام والتدرب . وقد يكون تفكيرنا عن ذكورة بعض المهن وانوثة الاخرى لغوا فارغا ليس اكثر .

العلاقة بين القدرة العضوية والشخصية :

أظهرت دراسة موسعة للعلاقة بين الفعالية الحركية وبعض سمات الشخصية ارتباط شعبية الناشيء بين أقرانه بالقوة البدنية والمهارة الرياضية اكثر من ارتباطها بالذكاء أو بالتحصيل المدرسي . وتخطى الارتباط بين الشعبية والقوة الارتباط بين الشعبية والوضع الاقتصادي للوالدين . وقد درس تيرون العلاقة بين الدور الاجتماعي للمراهق وبين قابلياته العضوية ، فوجد ان صفات «الجرأة» و «القيادة» و « النشاط في الالعاب » تتواجد معا في الغالب وتسهم مجتمعة في تكوين شعبية المراهق بين اقرانه ، وهو ما يتعارض الى حد كبير مع الاتجاه السائد لدى الراشدين والقائل بأولوية الذكاء والتحصيل المدرسي في تكوين شعبية المراهق ، ويشير في الوقت نفسه الى ان للمراهقين منظومة خاصة من القيم . وبناء على ذلك يدعو تيرون الى اعارة المزيد من الاهتمام ببرامج التربية الرياضية والترويحية في المدرسة .لكن ما يضفيه الناشئة من اهمية على الصفات العضوية ، وخاصة منها القوة والفحولة يختلف من بيئة اجتماعية لاخرى .

ومن المؤكد ان البيئات الاجتماعية المختلفة تتفاوت في درجة تأكيدها على

الفحولة والقوة البدنية والثقافة . وهذا يستلزم الامتناع عن التعميم السريع لنتائج الدراسة السابقة وعدم عدّها نهائية .

وأخيرا يبدو ان الفعالية الحركية لا تتوزع طبقا للطبقة الاجتماعية أو المكانة الاقتصادية بالمدى نفسه الذي يتوزع فيه الذكاء . فالفعالية الحركية لا تعرف حدودا طبقية أو اقتصادية بل تصادق الطبقات والاوضاع المالية كلها . ولقد تبين ان الاولاد الذين نشؤوا في أسر فقيرة وضيعة لم يختلفوا قط عن اندادهم في الاسر الغنية الرفيعة من حيث الطول والوزن والنشاط (جونز ١٩٤٩) .

الآثار النفسية للقوة البدنية :

قارن جونز عشرة من الصبيان الاقوياء بعشرة من الضعفاء . أظهرت دراسته ان تقويم الضعفاء للاقوياء يختلف اختلافا جذريا عن تقويم الاقوياء للضعفاء . فقد كان لضعفاء البنية صورة وضيعة في اعين اقرانهم الاقوياء ، فلقد تجاهلهم هؤلاء ولم يبدوا لهم أي ضرب من الحب . وزاد فحص « سجلات تكيف الضعفاء » . من تأكيد الهالة الكئيبة التي يخلقها الضعف العضوي حول الضعيف ، اذ لم يحسن التكيف سوى واحد من الصبيان العشرة ، وتميزت سجلات ستة من ضعفاء الصبيان بسوء التكيف الواضح . هذا إضافة الى ان الصبيان الثلاثة الذين حصلوا على النقط المتوسطة في التكيف عانوا من التوتر والصراع المرتبط بقصورهم العضوي .

أبرزت دراسة جونز مشكلة نمائية في غاية الاهمية تتمثل في ضياع مكانة لناشىء بين اقرانه نتيجة للفروق الفردية في النضج . فقد خسر أحد الصبيان الذي تخلف نضجه الكثير من شعبيته بين العمرين ١٢ر٥ سنة و ١٤ر٥ سنة وبلغ حضيض شعبيته عندما بلغت فروق القوة البدنية بينه وبين اقرانه حدها الاقصى . وخلال تلك الفترة انحطت قيمته في باقي صفات الشخصية بحيث عدّه أقرانه في السنة ١٤ر٥ ، فجا ، خاملا ، مترددا ، يخشى المنافسة ، ويعوزه المرح ، وقد ابدى الصبي، بسبب رفضه لوضعه المتدهور ، نزعة عدوانية قوية لتأكيد ذاته فازدادت ثرثرته عن نفسه جذبا للانتباه وبدا فجا عدوانيا قلقا ، كما حكم عليه اقرانه . اما ردود فعل الصبيان الضعفاء الآخرين فقد تنوعت وتدهورت مكانتهم بين اقرانهم نتيجة

لتخلفهم النمائي ولعوامل كثيرة في حياتهم مثل وضعهم الاجتماعي ونوع الفعاليات التي كانوا يمارسونها وغيرها من العوامل .

تشير نتائج جونز الى ما يمكن فعله بصدد المراهقين المرفوضين من اقرانهم . ومن الاهمية بمكان العمل على تحسين المهارات الرياضية والترويحية لاولئك المراهقين بحيث تتأكد من جديد صورتهم الايجابية في اعين اندادهم . الا ان بعض الاولاد قد يمتنعون عن الاشتراك في أي برنامج رياضي ترويحي ، وذلك بسبب ارتباط رغبتهم بالمساهمة في البرامج الرياضية والترويحية بتشكيلات اخرى لسمات شخصياتهم مثل الخجل والحساسية والميل للغضب اثر الهزيمة ، كما يؤكد جونز . ومن المعلوم ان انخراط الفرد في لعبة او رياضة واختياره لفعالية ما ، واسلوب تعاطيه لها ، والاهمية التي يوليها لها تلقي ضوءا على اتجاهاته من نفسه وعلى علاقاته بالآخرين . وليست عادات اللعب معزولة عن شخصية الناشىء ، فقد تعبر عن الجدة والمغامرة ، وقد تعبر عن الحاجة للاستحسان ولفت الانتباه والحصول على مكانة لائقة ، كما قد تعكس رغبة في السيطرة أو القوة او النجاح . لذلك كله وجب على أي برنامج ترويحي رياضي ، ان أريد له ان يخدم الناشئة كلهم ، ان يتصف بالمرونة وان يكون متنوعا عريضا بحيث يجد فيه كل ناشىء بعض ما يريد إن لم يكن كل ما يريد .

* * *

الفصل الخامس عشر

النمو الجنسي في المراهقة

يمثل النمو الجنسي الغيري للمراهق ساحة تلعب بها العوامل الهامة كلها التي تؤثر في الوجود الانساني • فالجنس يرتبط بكل مظاهر جهود الفرد واتجاهاته نحو الآخرين ، وعلاقاتـه بهم • وتلتقي في نمـو الجنس الغيري التأثيرات الحيوية ، والنفسية ، والخلقية كلها التي تعمل على تشكيل حياة المراهق ، كما يلتقي ، فيه الحاضر بالماضي البعيد الممتد الى مطالع الطفولة المبكرة •

يبدأ نمو الملامح العضوية لجنسية المراهق في مرحلة الرضاعة ، اذ تقوم خلال السنة الاولى من الحياة أدلة على بروز الحساسية الخاصة في الاعضاء الجنسية • وترجع العوامل النفسية التي تؤثر في اتجاهات المراهق نحو الجنس الى اوائل ايامه من الحياة في الفترة التي يؤثر فيها الاهل باتجاه الناشىء الصغير من جنسه •

وللجنس طريقا الخاص والمباشر الى تجربة المراهق ومعاناته وذلـك بصيغة جوع جسمي • وخلف الجوع المذكور يقوم محرض قوي « لخلق الحياة » • ولكن التجربة الجنسية للناشىء تغنى بعدد ضخم ومعقد من التجارب المرتبطة بالجنس • يرتبط الجنس في ذهن الصبي والبنت بمفهوم كل منهما عن دوره الحياتي كذكر و كانثى بالترتيب التعاقبي • وتعكس المعاني النفسية للجنس اتجاهـات المراهق كلها وميوله المرتبطة بمجمل شخصيته ، كما تعكس اتجاهاته بصدد قيمته فردا ، الاتجاهات التي يكونها نحو الآخرين ، وميله نحو الجنس الآخر ، وثقته بذاته ، احساسه بالاثم من خلال ثوراته ، وبشكوكه في اتجاهاته من صداقاته للاخرين •

ويتشابك النمو الجنسي للمراهق في مجتمعاتنا بنموه العاطفي الذي يتمثل

بضرب من الارتباط بالشهوة والانس • وسنتناول فيما يلي التعابير السلوكية للنمو الجنسي ثم ننتقل الى تحليل الحب بين الجنسين •

الجنس اهتمامات واتجاهات وممارسات :

يكون لاغلب الصبيان والبنات ، عند بلوغهم سن المراهقة تجربة جنسية من نوع أو آخر • وتشمل التجارب المذكورة اكتشاف الفروق التشريحية بين الجنسين ، واهتماما طفليا باللعب الجنسي ، وفضولا نحو الجنس والتكاثر • وقد وجد « هاتندورق » و « كون » و « ليفي » و « كوش » وباحثون آخرون أن أغلب الاسئلة التي يوجهها الصبيان والبنات الى والديهم تدور حول اصل الاطفال والاعضاء الجنسية والفروق العضوية للجنسين ، ودور الأب في عملية التكاثر • ويعتقد « كينزي » ورفاقه (١٩٥٣) ان هناك اطفالا ، من الصبيان والبنات قادرون تماما على ممارسة الفعل الجنسي قبل وصولهم الى المراهقة •

لا ريب أن ثمة فروقا فردية وفئوية واضحة في الاهتمامات الجنسية والفعاليات المرتبطة بتلك الاهتمامات • ولقد وجد « هالفرسون » (١٩٤٠) ان ٧٣٪ من الصبيان مارسوا العادة السرية قبل السنة الثانية عشرة من اعمارهم وان ٩٨٪ مارسوا تلك العادة قبل الخامسة عشرة • ثم ان خمسة بالمئة من الاولاد قبل عمر السادسة قد مارسوا العادة المذكورة وارتفعت نسبة ممارسيها الى ٣٣٪ في سن التاسعة • ويذكر « رامزي » ان ٥٠٪ من صبيانه قد خبروا « القذف » أو « الاحلام الرطبة »[1] قبل عمر الخامسة عشرة • وغالبية الصبيان مارسوا القذف المتعمد قبل معاناتهم للاحلام الرطبة • ويضيف رامزي ان ٣٨٪ من صبيان عينته قد مارسوا بصورة أو باخرى ، لعبا من طبيعة الجنسية المثلية • وظهرت العاب الجنس مع البنات أو النساء في ثلثي افراد العينة ممن هن في سن ما قبل المراهقة ، كما ان ثلث افراد العينة المذكورة قد حاولوا ممارسة الجنس الغيري قبل المراهقة ويؤكد رامزي نتائجه بايراد الادلة الداعمة من دراسات اخرى في عينات مختلفة من مناطق مختلفة من العالم •

---

١) المقصود بالاحلام الرطبة « الاستحلام » .

مقارنة الفعاليات الجنسية للصبيان بنظيرتها للبنات :

يرى كينزي ورفاقه (١٩٥٣) ان الصبيان ، ومنذ عمر مبكر ، اكثر فعالية جنسية من البنات • اذ يمارس صبيان عينته كلهم فعل القذف ببلوغهم سن السابعة عشرة في حين ان ٣٥٪ فقط من افراد عينة البنات يحققن نشوة الجماع (ORGASM) الجنسي في العمر المشار اليه • وترجع الفروق بين الجنسين الى عوامل البيئة الاجتماعية التي تمنح الصبيان حرية اكثر مما تمنح للبنات ، والتي تقيم الكثير من العقبات التحريمية بوجه الفعالية الجنسية للفتاة • وربما كان هناك اساس عضوي للفروق في السلوك الجنسي للصبيان والبنات خلال الحقبتين الاوليين من الحياة • فمن الواضح ان الصبيان يبلغون قمة فعاليتهم في اواسط الفترة الممتدة بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة • اما قمة فعالية الفتيات فتتأخر عن ذلك كثيرا • ويبقى محرض الذكر للسلوك الجنسي اقوى من نظيره للانثى ، حتى عندما تتساوى فرص الحرية للجنسين • تذكر فتيات عينة كينزي انهن كن في سن الخامسة عشرة يشعرن بنشوة الجماع الجنسي بمتوسط مرة كل اسبوعين ، في حين بدأ صبيان كينزي معاناتهم لتلك الهزة خمس مرات في الاسبوعين • ويضيف كينزي بان محرض الجنس يتدهور لدى الصبيان بصورة اشد من تدهوره لدى البنات •

تخلق الفروق المذكورة مصاعب زوجية لاتني تتجدد ، فللصبي الشاب حاجة قوية للجنس ترتفع متطلباتها عما تستطيعه حاجة زوجته الشابة ، والنتيجة ان يحس الشاب برفض زوجته له • وينقلب الامر في الاعمار المتأخرة حيث تشتد حاجة الزوجة وتتراخى حاجة الزوج فتشعر الزوجة برفض زوجها لها •

وقد اوضحت دراسة كينزي الكثير من الفروق الجنسية بين الصبيان والبنات • فقد خبر ٩٠٪ من الذكور العادة السرية مقابل ٦٢٪ من الاناث مارسنها مرة واحدة على الاقل • وقد عرف ٧٠٪ من الذكور الجنس قبل الزواج ولم تتخط نسبة من عرفت الجنس من الاناث الخمسين بالمئة ونصفهن فعلن ذلك مع خطيبهن وبلغت نسبة من خان زوجته ٥٠٪ مقابل ٢٥٪ من النساء خن ازواجهن •

وتباينت نسب الذكور والاناث ممن مارسوا الجنس مع الحيوان ، أو ممن مارسوا الجنسية المثلية في عينة كينزي • وتنوعت المثيرات التي تستخدمها كل فئة

لاثارة محرض الجنس لديها ، كما تنوع ماعدته الفئة مخرجا طبيعيا أو مثيرا طبيعيا للدافع الجنسي[1] .

وتروي نتائج كينزي وغيره من الباحثين الكثير من الامور الهامة والمثيرة بصدد الفروق بين الجنسين وبصدد النمو الجنسي للكائنات البشرية . الا ان ثمة الكثير من ابعاد التجربة الجنسية لم تستطع تلك الدراسات مسها . من تلك الابعاد دور العاطفة في الجنس . لم يحاول كينزي دراسة الجانب العاطفي في الجنس الا ان نقاده قد تطرقوا للجانب المشار اليه بمراجعتهم العاطفية لدراسته .

ولدراسة كينزي نتائج تطبيقية هامة ، اذ تؤكد الدراسة المذكورة قيام ثغرة عميقة بين مطالب المجتمع وما يفعله الفرد بالفعل . يشير ماك آيفر في تعليقه على النقطة المذكورة الى ان ٩٥٪ من الذكور ينخرطون وبانتظام واضح في الممارسات الجنسية التي هي في الحقيقة جنح اخلاقية واضحة . ويؤكد ذلك الفصم القائم بين « العرف الاجتماعي » ، « والعرف الفردي » في مجال الجنس .

ويرى ماك آيفر ضرورة مجابهة تلك الفروق ، وما تعني ، ولماذا تنبعث (١٩٤٨) .

وثمة مشكلة اجتماعية اخرى ترتبط بنتائج كينزي وتتمثل في ردود فعل المزاهقين اذا ما عرفوا بتلك الفروق . يرى ماك آيفر ان المعرفة بتلك الوقائع لا تبعث على التدهور الخلقي ، بل قد تقضي على المخاوف المزيفة والتوقعات الخرقاء في مجال ، في غاية الاهمية ، للنمو البشري في فترة على درجة عالية من الدقة .

وقد راجع إليس عددا من الدراسات حول استجابة طلبة الجامعات لتقرير كينزي ونتائجه (١٩٥٣) . وقد اكدت احدى عينات الجامعيين ان تقرير كينزي قد أثر في اتجاهاتهم ولم يمس ممارساتهم الجنسية . وعجزت دراسات اخرى ان تشير الى أي اثر لتقرير كينزي سواء في الاتجاهات أم في الممارسات الجنسية.

---

١) يجدر بالتذكير ان هذه الاحصائيات تتعلق بالمجتمع الاميركي في الخمسينات .

ويرى إليس ان كينزي « مدمر للشباب » لكنه مدمر سيبقى اثره طويلا في الحياة الامريكيـة .

والطريف في النتائج التي اكدها تقرير كينزي ، قيام ميل قوي لـدى الفرد لعد عاداته واتجاهاته الجنسية التي اكتسبها بطريقة ما ممثلة لما هو طبيعي ولما يجب ان يكون عليه المعيار الذي يتبعه الآخر .

ولا يختلف هذا الاتجاه العامي عن نظيره لدى الكثيرين مـن علماء النفس والاطباء في اعتبارهم ان اتجاهاتهم وممارساتهم الخاصة هي الصحيحة التي على الفرد ان يتبعها . ان هؤلاء يسوغون سلوكهم الفردي النزواتي بصورة تعجز فيها نتائج كينزي عن ان تسوغها باية درجة مـن الموضوعية . ولا يخرج الكثير ممـا « يباع » للناس على انـه وصفات « للسلوك الجنسي الناضج » أو « للـزواج السعيد » عن ان يكون فكرة مريضة لناصح مريض .

النتائج العاطفية للجنس :

سبق ان رأينا المدى الواسع الذي تشيع وفقه العديد من الممارسات الجنسية خلال الطفولة والمراهقة قبل ان يتمكن الناشئة من ايجاد المخارج التي يستحسنها المجتمع للفعل الجنسي تتبع في اساس الممارسات الجنسية المشـار اليها شهوات ودوافع قوية ، ويرتبط بكل ضرب من الممارسة قدر من اللذة ، وهي لـذة غالبا ما يدفع المرء ثمنها اثما والما . يمارس الجنس سرا في المراهقة . وعلى الرغـم من ان بعض الممارسات الجنسية تأخذ مجراها في سياق فئوي ، فانها تبقى اجتراء على قيم الراشد وقواعده وتبقى سرية ولا تطيب الممارسات الجنسية الاجترائية ان لم يكن الكبار جديين بصدد قواعد التحريم كمـا يبدو مثلما يغـدو الاجتراء عـلى القواعد خطيرا ان كان الراشد جديا بصدد القواعد المذكورة . ان عدد المراهقين الذين لا يشعرون بتأنيب الضمير ازاء الاجتراء على قواعد التحريم الجنسي قليل جدا . ومن جهة اخرى ، لابد لمن لا يتعرض لتأنيب الوجدان من المراهقين من ان يكون عرضة لأثر اتجاهات اللامبالاة والمعارضة ، وهي اتجاهات غير ملذة ان لـم تكـن مؤلمـة .

اتجاها المراهق من العادة السريـة :

اشرنا من قبل الى ان اغلب المراهقين يمارسون العادة السرية بتواتر يكثر أو ينقص • وقد عرفت الحقبة الاخيرة تغيرا واضحا في طبيعة ما يكتب ويقال بصـدد العادة السرية • فجردت اوصاف العادة السرية من التهديدات الوحشية المرعبـة بالجنون ، والعقم ، والنار ، والتي كانت تزخر بها كتب تحت عنوان « ما يجب ان يعرفه اي انسان » ، الا ان اوصاف العادة المذكورة مازالت مثقلة بالكثير من الاثم والخوف الملازمين لممارستها • وقد وجد بولياس ، في دراسته عن الطلبة الجامعيين في عام ١٩٧٣ ان اكثريتهم اخبرت ان العادة السرية تجر الـى تلف عضوي وعقلي خطيرين ، واعتقدت غالبية هؤلاء بأن ضربا من التلف واقع لهم لا محالة • فخلص بولياس الى القول بأن معتقدات هؤلاء تتعارض مع وجهات النظر الطبية والنفسية بصدد آثار العادة السرية •

الفروق في العرف الجنسي لكل من الصبيان والبنات :

يحمل ثقل الاثم والخوف المرتبط بالعادة السرية على الصبيان بصورة اشـد من حمله على البنات • فالبنت هي التي يجب ان تخاف من الحمل قبل الزواج ، كما عليها ان تخشى مـن فروق الاتهامـات الخلقيـة في مجتمع يسوده الرجـال ويصوغون اعرافه بحيث يجعلون له معيارين احدهما فضفاض نطبق على الرجال ، وثانيهما قاس ضيق جامد وعلى الفتاة ان تخضع له : فتحرم البنت في تلك المجتمعات من كل ممارسة بعدها خطيئة تلوث الكائن الاسمى في الانسان في الوقت الذي ينجو فيه الكائن الاسمى في الذكر من لوثـة الخطيئة المرتبطـة بممارسة الفعل الجنسي نفسه •

اشارت « ميد » (١٩٢٩) الى ان مجتمعنا يسمح بخلوة الجنسين المراقبـة بل ويدفع الجنسين قسرا الى مثل تلك الخلوات ، حيث يمكنهم تذليل رغباتهـم الجنسية • الا ان المجتمع المذكور نفسه لـم يستطع أن يتراخى في شـد قواعد التحريم الخلقي المتمثلة باستهجانـه لحمل الفتاة قبل الزوج! • وتشير الباحثة الى اننا ننصب للناشئة مسرحا يجرهم الى تمثيل ادوار لاتتوانى عن استهجانها ومعاقبتها حال حدوثها • واضافت ميد بأن المجتمع يدفع الصبي الى ان يطلب كثيرا دفعـه

للبنت لان تعطى قليلا . وعلى البنت في تلك الحال ان توفر وجدانين اثنين واحدا لها وآخر للصبي في رفقتها ، وتراوغ البنت في لعب دورها لأن المراوغة تجعل نتائج اللعب مأمونة العواقب .

لا بد من ملاحظة اخيرة بصدد خضوع الجنس لمشاعر الاثم . إننا نفترض ، عادة ، ان من يشعر بالاثم حول الجنس يتعرض للشعور بالندم لفعل يعتقد ان عليه الا يفعله . الا ان المرء نفسه قد يأثم لاهماله فعل ما يجب فعله . وهي حال تجعل حياة المراهق اشبه بثقب يشد به مسمار يؤلم ان حرك يمنة ليدفع او حرك يسرة لينزع .

الجنس والاتجاه من الذات والآخرين :

تميل اتجاهات المراهق من ذاته ونحو الآخرين الى الانعكاس في سلوكه الجنسي على الرغم من ان تلك الاتجاهات لا ترتبط بالنمو الجنسي مباشرة ومنذ الاصل ترتبط معاناة الطفل المبكرة للرفض في نموه الجنسي ، لذا فان قلق الكبار بخصوص الجنس واعتباره « وسخا » يؤدي الى احلال الرعب بهم ، الامر الذي ينعكس على الاولاد ويدفعهم اذا ــ لعبوا باعضائهم الجنسية ــ الى تعلم مفاده : ان جزءا منهم قذر مما يولد القلق عند هؤلاء الاولاد . ان لعب الولد بعضوه يعلم الناشيء عد جزء منه قذرا ويستتبع عد جانب من الجسم قذرا الى التقليل من احترام الذات . وان النظر الى الفعل الجنسي على انه أمر محرم يدفع الناشيء الى استخدامه وسيلة للاجتراء على الآخرين وعصيانهم والثورة عليهم . ويتحول الجنس بحسب هذا الى وسيلة يستخدمها المراهقون من الصبيان والبنات للاساءة الى والديهم وانزال الرعب بهم . كما يتحول الجنس الى الارتباط بالقصاص والعدوان ، وذلك عندما يستغل الفرد مبادراته الجنسية وسيلة لقصاص آخر أو الحط منه أو ايذائه .

ويمكن للجنس ايضا ان يتشابك باتجاهات اخرى يحتضنها المراهق في نفسه. فان لم يكن المراهق واثقا من نفسه ، او مرتابا بنحولته أو بكفاءته مال لاثبات ما يعوزه بتحقيق الغلبة في المجال الذي يحس بالنقص فيه . فان شك الصبي أوالصبية

بتقبل الآخر أو بحبه له يجعله يدأب على الاستغراق في مسعى جنسي بعد آخر محاولة للقضاء على ذلك الارتياب وهكذا يميل مزعزعو الشخصية الى المعيار السابق لاثبات رفعتهم او تفوقهم على الآخرين عبر التنافسية الشديدة في سلوكهم الجنسي .

يعكس السلوك الجنسي للفرد الكثير من اتجاهاته وسمات شخصيته ، فيميل الشاب الخضوعي في علاقاته بالآخرين الى أن يكون خضوعيا في علاقاته الجنسية. وقد يسعى الانعزالي المتعالي العاجز عن المعاناة العاطفية الصحيحة الى الالتصاق الجنسي على انه وسيلة عضوية تحقق اللصوق العاطفي الذي يعوزه . ويدفع من به ميل قوي لرفض ذاته ، والاستخفاف بها كشيء تافه للبحث عن شريك جنسي يقبع في ادنى درجات سلم القبول الاجتماعي . فيخدم الجنس ، اذن ، حاجات سوية وعصابية . ويمكن للسلوك الجنسي ان يكون رمزا دالا على الحيوية والفعالية والنشاط كما يمكنه ان يكون اشارة الى ضعف صاحبه في استغلال السلوك الجنسي وسيلة لدخول علاقات اجتماعية طافحة بالمعنى ، كما يمكنه ان يجعل من المرء « دابة » يركبها الآخرون الى اغراضهم السوية محققين في المركوب حاجته العصابية .

وتدعونا العلاقات التبادلية بين السلوك الجنسي وسمات الشخصية الى القول إن من الخطأ عد الجنس كما لو كان وجودا نفسيا مستقلا بذاته . ومن الخطأ ايضا ، بالمسوغات نفسها ، تخصيص التربية الجنسية بامور الجنس فحسب . ان لدى المربي حاجة قوية لأن يتوجه نحو سمات الشخصية من خضوع ، واستحواذ، وتساوق ، واجتراء لمعرفة ما اذا كان الناشيء يستخدم في سلوكه الجنسي مركبات تنفجر عبرها عصابية تلك السمات . اذ ان المربي يعمد الى معاينة السلوك الجنسي على أنه ظاهرة قائمة بذاتها، أي يدرسه في تشابكاته مع السمات الاخرى للشخصية. وهذا ما يحتم على المربي اتباع منهج شمولي يتناول الجنس في علاقاته بمظاهر السلوك البشري كلها . والى ان يقوم مثل هذا المنهج التربوي الشامل سيبقى الجنس بؤرة تثير المشكلات للناشئة وللمربين على حد سواء .

الحب بين الجنسين :

يغدو اغلب الناشئة على درجة من النضج تمكنهم من معاناة الحب بحلول المراهقة . ويبدي العديدون منهم ، قبل وصولهم الى سن المراهقة ، تعلقا عاطفيا باشخاص من الجنس المقابل . ففي المدرسة الابتدائية ، يكرس الكثيرون من الصغار انفسهم لصديق من الجنس الآخر ، ويقومون بأفعال تقربهم منه ، وتبقيه الى جانبهم ، فيحملون له الهدايا ويسيرون معه الى المدرسة ومنها . ويذكر هاميلتون (١٩٢٩) ان خمس الصبيان والبنات في عينته وقعوا في الحب بين عمر السادسة والحادية عشرة . ولم يكن لتعلقهم المشار اليه الشدة العاطفية أو الاستغراق الذي يعرفه الحب في المراهقة .

وتستخدم اللغة الدارجة كثيرا من التعابير لوصف حب المراهق بضرب من الاستهزاء . فهناك « حب العجول » ، « وحب الجراء » . والواقع ان تلك العبارات النابية تظلم الناشئة الصغار لأن الناشيء صادق في حبه ، صدقه في استجابته للتغيرات التي تفرض عليه التقلب في الحب . وليس هناك سوى عبارتين ايجابيتين بصدد حب المراهق ، تشير الاولى الى وقوعه في الحب ، وتشير الثانية الى معاناته الحب . يبدو ان معاناة الحب تختلف من فرد لآخر بحيث يصعب رسم صورة نمطية لما تعنيه تلك التجربة . فالشخص ذاته لا يعرف نمطا واحدا للحب بل تتغير معاناته بتغير من يحب .

يندر أن يؤدي التقاء مراهقين وتبادلهما الحب الى توازي شدة الحب لدى الشريكين والى عيشهما حياة سعيدة انطلاقا من حبهما العارم في المراهقة . فلا تسير امور الحب بضروب التساوي ، والسرعة ، والهناءة التي يشعر بها المراهقون نتيجة حبهم .

وتشير الدراسات المتعددة بصدد وقوع المراهق في الحب الى ان احدهم لا يقع في الحب مرة واحدة ، بل عددا من المرات خلال سنوات المراهقة المبكرة والمتأخرة . ففي دراسة ضمت ١٥٣ امرأة تراوحت اعمارهن بين الخامسة عشرة والخامسة والثلاثين ، وكان ١٠٩ منهن عازبات و ٤٥ متزوجات ، وجد لانديس

ورفاقه (١٩٤٠) ان ٤٪ من العازبات اشرن الى انهن لم يقعن في الحب قط ، وان عددا ضئيلا من تلك النسوة وقعن في الحب مرة واحدة او مرتين ، وان ثلث النساء وقعن فيه خمس مرات تقريبا ، وان نصفهن احببن ست مرات على الاقل . ولم تشر النتائج السابقة الى شدة الحب أو الى استغراق المرأة فيه ، الا انها تؤكد زيف اسطورة الحب الاول ودوامه .

تشير أكثر الادلة الى التعلق الشديد لعدد من الصبيان بالبنت الواحدة في الفترة الممتدة بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة من العمر . الا ان المعلومات بصدد حب الصبيان للبنات تتأثر بصيغة السؤال وبالاستخدام الارعن للغة من جانب الفتاة موضوع البحث خصوصا وان أكثر البنات موضوع البحث لا يميزن بين وقوع الفتى في الحب وبين انجذابه اليهن . وجد إليس (١٩٤٩) في دراسته عن عدد مرات وقوع الفتاة بالحب ، ان الفتاة تجذب الصبيان في سن الثانية عشرة ، وانها تقع بالحب الفعلي في سن السابعة عشرة . اشار ٢٢٪ من بنات إليس الى انهن وقعن في الحب اكثر من ثلاث مرات بين مشارفتهن الثانية عشرة والثامنة عشرة . ومثلت السن الحادية عشرة والنصف قمة التعلق كما مثلت سن السابعة عشرة والنصف قمة الحب . اشارت اغلب فتيات اليس الى انهن جذبن للصبيان أكثر من خمس مرات بين الحادية عشرة والثانية عشرة وانهن وقعن في الحب مرة واحدة خلال الفترة نفسها . كما يلاحظ إليس ميل الفتاة لتصنيف تجارب الحب الماضية في صنف التعلق ، والحاضرة في صنف الحب . لم يكن شاذا ان يلاحظ المرء في نتائج اليس ميل الفتاة للانجذاب الى أكثر من صبي في المرة الواحدة . والولع ان ٥٨٪ من بنات عينة البحث تعلقن برجلين مرة واحدة ، وان ٢٥٪ منهن وقعن في حب رجلين معا مرة واحدة خلال حياتهن ، ولا ينسى الباحث الاشارة الى ان ماروته الفتيات عن تعدد مرات تعلقهن او حبهن انما يمثل جزءا صغيرا من واقع اكبر تحول تقاليد السرية التي تربى الفتاة وفقها دون ذكره ، والافصاح عنه .

يتضح اذن ان لعبارتي « الوقوع في الحب » « وركون المرء في الحب » في حياة مختلف الناس أو في حياة الفرد الواحد في الاوقات المتباينة ، معاني مختلفة تماما ، ويقوم الاختلاف في شدة المشاعر وعمق الاستغراق ، وقوة التمسك

بالغرض . وواضح ان من يقع في الحب عددا من المرات يكون اقل اتزانا ممن يقع فيه مرة واحدة ، فقد يكون من ينتقل من حب لآخر ، يبحث عن حل صعوبات حياته بالانشغال العاطفي المتجدد الذي ينسيه معاناته ويغطي عجزه عن حلها بضرب من السيطرة المزيفة مع الأحبة . وقد يمتلك من يتعلق بحب واحد الكثير من التأكيد الذاتي والهدوء الداخلي يجعله يلصق بحبه ويجد فيه غرضه الحق .

لا تمكننا الوقائع آنفة الذكر من اصدار أي حكم بصدد تعدد وقوع المراهق بالحب أو وحدانية ذلك الحب . ان في المراهق محرضا قويا لأن يحب ولأن يجد شخصا من جنس مقابل لجنسه يشاركه عواطفه ويروي معه حاجته الجنسية وحاجاته النفسية الاخرى ، التي تختلف من فرد لآخر وفي الفرد الواحد من وقت لآخر . ويفسر اختلاف الحاجات النفسية التي يرويها التعلق بحب الشريك من فرد لاخر أو من مناسبة لاخرى ، نزوع بعض المراهقين لتغيير حبهم بين آن وآخر أو للوقوع باكثر من حب مرة واحدة ، وذلك بفعل ظاهرة الموازنة النفسية . والموازنة النفسية نزعة في الكائن البشري تراقب تغيرات الوسط الذي تعيش فيه عضوية الكائن ، فتحرك تلك العضوية لاحداث تغيرات تقابل تغيرات الوسط .

العناصر العاطفية في الوقوع في الحب :

تتألف معاناة الوقوع في الحب من مركب يشمل عددا من المحرضات ونظيره من انعواطف . فيشمل الوقوع في الحب قمة الشهوة واعماق الالم وتكون تجربة الحب ميدانا تلعب فيه مختلف العواطف الانسانية بدرجات متفاوتة بتباين الظروف المحيطة بتجربة الحب نفسها . فيتذبذب المحب بين دفء الايناس ومرارة الغضب ، وبين المرح المبهج والمخاوف المقعدة والاسى المحزن . فما ان تدفع الطبيعة والبيئة الاجتماعية انسانين في منعطفات الحب حتى تتحرك الطاقات العاطفية كلها في الكائن البشري الى اقصى مداها فتجر الكائنين المذكورين في علاقة فيها الدفء ، والقرب، والشهوة وتنتهي بالإنجاب وتربية الصغار في جو من الحب ايضا .

لا ينكر ان في المحب رغبة واضحة او خبيئة للاتصال الجنسي ، الا ان الشهوة الجنسية تختلف جذريا من علاقة لاخرى ، وتحتل مكانا ثانويا جدا اذا ما قورنت

بالمحرضات الاخرى العاملة في معاناة الحب • يلاحظ الكثير من الباحثين ان ما يجذب الفتى الى فتاته ويبقيه قريبا منها ليس الفعل الجنسي ، بل رغبته في ان يكون قريبا منها ، وان يتحدث اليها وان يحدق بها ، وان يبادلها افكاره ومطامحه • ويرى هاميلتون (١٩٤٨) ان ما يجذب الفتى للصبية ليس الجنس بالضرورة بل ضرب من الغرام الدافيء ويروي الباحثون الآخرون ان اكثر العلاقات الغرامية بين المراهقين تخلو من رغبة الطرفين في الفعل الجنسي (غرانت م ١٩٦٨ ، مول ١٩٢٤، وبوهلر ١٩٣١) ويعارض الفرويديون النتائج الآنفة ويؤكدون أن الرغبة بالايناس والتقرب ليست سوى ستار يخفي تحته الصيغة العضوية « العارية » لحب قوامه الفعل الجنسي •

ونحن نرى ان الحب قد يعني اشياء متباينة « لشخصيات» اشخاص مختلفين• لكننا نلاحظ عابرين أن في الحب مقوما اساسيا يتمثل بالقرب من الحبيب والاستئثار بوجوده ومشاركته الافكار والمطامح والآمال • وفي القرب والاستئثار والمشاركة ضرب من الراحة والرغبة بالوقاية والسعادة • فالحب اذاً ، ضرب من التوجه نحو الآخر الذي يجب ان يؤخذ مميزا للحب الحقيقي من التعلق العضوي الآني للقلب • يحمل التوجه نحو الاخر ، معاني التبادلية العاطفية ، والتقبل الدافيء المحبوب من جانب الحبيب ، اذ تشكل ظاهرة تقبل الآخر وقبوله العمود الفقري لظاهرة التوجه نحو الآخر • وليس الفعل الجنسي الذي يمثل قمة الاحتكاك العضوي سوى دليل على تقبل شريكي الحياة بعضهما بعضا دونما شروط أو قيود•

طبيعية الوقوع في الحب وشذوذه :

قد يعني الوقوع في الحب تحقيق الذات او قد تمتد جذوره الى حاجات عصابية مرضية لدى المحب • وليس سهلا على الباحث ان يقيم حدودا تفرق الحب السوي من نظيره الشاذ ، وعليه الاكتفاء بالاشارة الى بعض الملامح التي تفيد في تمييز احدهما عن الآخر •

يكون الحب مرضيا ان لم يكن فعلا عفويا لتبادل الاخذ والعطاء ، أو كان وسيلة للهرب من مشكلات شخصية يعانيها المحب • فمن يعاني احساسا عميقا

بالقصور يندفع بعمى لالتقاط شخص يحبه ويعيد لـه الاعتبار الذاتي الضائع . فالضرب العشوائي لالتقاط أي حبيب دليل على شذوذ الحب وشخصية من يحب . ولا يختلف الامر لدى من يعاني كآبة مزمنة دائمة عمن يحس بالقصور الا في وجهة فعل الحب . اذ يعجز من يعاني ضربا من الكآبة المزمنة عن القعود والراحة ان لم ينتقل من نصر لآخر يحقق فيه الغلبة على شريك ضعيف ينزل به ضروب الاذى كلها ويتركه الى سواه لتجديد تلذذه بانزال الاذى بالآخر . فالكآبة المزمنة رديف الغبن المزمن الذي يتحرر بعض الشيء وبصورة عصابية بالغلبة على الحبيب وايـذائه . ويعمد بعض من لم ينضجوا الى المغامرة في تجارب الحب بحثا عن « ام » يتابعون اتكاليتهم عليهـا .

ترى ما الحب السوي أو ما السواء في الحب ؟ يؤكد الكثير من الباحثين أن الحب اكتشاف متبادل للذات . وتتحدث هورناي (١٩٤٦) « عن صداقة بافضل صيغها » . يعرف الحب فيما ترى هورناي فرصة للمشاركة في المسؤولية والمرح، ويتطلب الوفاء العاطفي ، ويقوم على تقبل الآخر الذي يستحيل دون تقبل الذات . وليس التقبل ان يعمى الواحد عن عيوب الآخر ، أو يتغاضى عنها ، بل ان التقبل يعني رؤية المحبوب كما هو في الواقـع ، دونما محاولـة لتزيينه بما ليس فيه . ويخالف رايك (١٩٤٤) الآخرين رأيهم بالتقبل ويطرح نظرية تقول ان المرء عندما يقع في الحب يعني انه ارتبط عاطفيا بآخر بعد ان اسقط عليه أناه المثالية أي صورة ذاته التي عجز عن تحقيقها بنفسه . اما هورناي فترى بأن الحب الحقيقي تحقيق للذات ومسعى مـن جانب الفرد لأن ينمو ويتحمل المسؤولية وليس لأن يهرب عبر الآخر . ويضيف ماسلو (١٩٥٣) خصائص للحب ، هذه الخصائص يجردها اصحابها ممن يحبون فيحققون بذلك ذواتهم عبر حبهم وهو امر يتطلب قدرا من تقبل الذات، يعجز الكثيرون من الناس عن بلوغه . يرى ماسلو ان من يحب عبر تقبله لذاتـه فرد امين ، ويطرح آلياتـه الـدفاعية جانبا ، لا يحاول اخفاء مشاعره بالتظاهر بما لا يحسه . ثم انه يتقبل تغيرات مزاجه ، ويهب ذاته الحرية لتلعب الدور دونمـا لجوء الى القوالب الفكرية الاجتماعية القبلية . يضيف ماسلو ان المحبين يتقبل احدهما فردية الآخر دون عدّ للمظاهر البراقة أو السطحية التي يبدو بها الناشيء

المراهقون والـزواج .

ارتفع متوسط العمر الذي يتزوج فيه الشباب والشابات لأول مرة خـلال لسنوات الاخيرة • اذ ان اكثر المراهقين لا يتزوجون الا بعد تخرجهم من الجامعة وادائهم خدمتهم الالزامية • اما الذين لا يتابعون دراستهم فانهم يتزوجون حال انهاء خدمتهم الالزاميـة •

دلت الاحصائيات الاخيرة في الغرب على ارتفاع معـدلات الطـلاق بنسب مفزعة • تشير واقعة ارتفاع معدلات الطلاق الى انسياق المراهقين للزواج باتفعالاتهم العابرة والى عدم « اعتبارهم للمعايير الجيدة للزواج السعيد » • ويبدو ان الزواج، كالمؤسسات الاجتماعية كلها يعاني الكثير من ضروب التوتر ، وان للعلاقات الزوجية نصيبا وافيا من الضغوط والتضييقات التي تعصف بها دمارا وافسادا • فالشروط التي تدفع المراهقين للزواج المبكر قـد لا تتصاحب بضرب مـن النضج العاطفي والاجتماعي أو بالكفاءة العملية التي تتطلبها الحياة الزوجية • وقد تكون هناك شروط اخرى لاعلاقة لها بالنضج تدفع الناشىء للزواجقبل ان تتهيأشخصيته لتحمل مسؤوليات الحياة الزوجية ، تتمثل الشروط الضاغطة بالعادة السائدة في البيئـة الاجتماعية للناشىء أو برغبته في الهرب من منزل والديه ، او بأمله في ان يحقق عبر شخص آخر ما عجز عن تحقيقه بنفسه ، أو برغبة جامحة في الهرب مـن عزلة فردية قاتلة أو حاجة لتأكيد الفحولة أو الانوثة أو برغبته في ان يكون فردا جيدا يتمكن من الزواج بفرد حر لـه شخصيته بين الاقران لحظة الزواج •

يدفعنا ارتفاع معدلات الطلاق ، الى تأكيد حاجة الناشئة الى الكثير من العون النفسي العلاجي قبل اتخاذهم قرارهم القاطع بالزواج وفي اثنائه وبعده • وفي كل امر ، فان الوقاية خير من العلاج • لكن زوال الخطة التي تجـدي فيها الوقايـة الحكيمة يجب ان تعني الركون الى العلاج •

الفصل السادس عشر

النمو العقلي في المراهقة

يطور الناشيء في أثناء مراهقته فعالياته العقلية المتنوعة فتقوى قابليته للتعلم والتعامل مع الافكار المجردة وادراك العلاقات وحل المشكلات . وفي الوقت ذاته الذي يتابع فيه المراهق تنمية قابليته العقلية التي تقيسها الروائز تتعمق معرفته وتتسع في المجالات المختلفة ، فاذا ما أعد في هذه المرحلة بصورة ملائمة تمكن من ممارسة فعالياته العقلية على الوجه الامثل وتحقيق المستوى النمائي المطلوب . وسنتناول في الفصل الحالي بعض اتجاهات النمو العقلي خلال المراهقة المبكرة والمتأخرة والعوامل المؤثرة فيها .

القابلية العقلية وتقويم الذات :

ما ان يبلغ الناشيء مراهقته حتى يكون على علم تام بالقيمة الهائلة للقدرة العقلية ودورها في الحياة . والواقع أن المراهق يصنف نفسه من حيث مستوى نموه العقلي بالنسبة لاقرانه ، ويصنف في الوقت نفسه من قبل معلميه وأهله وجماعة حيه واعضاء فئته ذاتها ، فيكتشف ، مثلا ، أنه متفوق في هذا المجال ومتخلف في ذاك ، بطيء في القراءة أو سريع فيها ، متقدم في الحساب واللغة والفن أو متأخر في تلك المواد . ولايني المراهق ، اللهم الا ان هو عوقب على ذلك ، أن يحاول أن يتخطى الآخرين وأن يعرف اكثر منهم وأن يجيب عن أكبر عدد من الاسئلة التي قد تلقى في الصف أو خارجه . وهنا تجدر الاشارة الى أن الكثير من المراهقين يعطون قابلياتهم

العقلية قيمة تزيد على القيمة التي يعطونها للجوانب الاخرى من ذواتهم • وعلى أي حال يحكم على الناشيء بالفشل أو النجـاح ، بالقصور أو التفوق استنادا الـى قدرته على تعلم ما تتطلبه منه البيئة الاجتماعية ، وغالبا ما يعامل الاهل الفشل في التعلم أو البطء فيه بكثير من نفاد الصبر فيعاقبون الناشيء كاشـارة الى عصيانه للاستجابـة الى مطالب اجتماعية أو الى انحطاطه الخلقي الذي يعدّ مسؤولا عن ضعف مردود الفعالية الذهنية •

ولا شك أن تقويم المراهـق لقابلياته الـذهنية يؤثر تأثيرا كبيرا في تشكيل مفهومه عن ذاته وبصدد « من هو » و « من سيكون » • واذا ما اعتقد المراهق ، خطأ أو صوابا ، انه بليد التفكير فسيغلق مجالات كثيرة كان يمكن أن تنفتح أمامه ويقطع الطريق على نمو قابلياته • أما اعتقاد الناشيء بأنه ذكي فانه يفتح أمام عينيه دروبا لم يكن يحلم في طرقها • وثمة ، في مفهوم المرء عن قدرته الذهنية ، درجة ما من الواقعية أو المبالغة أو التواضع الكاذب • ولا بد للمراهق السوي من أن يبتعد عن الافراط أو التفريط في تقدير امكاناته العقلية وان يتجه صوب ضرب مـن الواقعية المعقولـة •

اتجاهات النمو العقلي :

تتناول فيما يلي بعض التغيرات في مجالي التفكير وتشكل المفاهيم الخلقية • وسنولي فيما بعد أهمية خاصة للنواحي التي تقاس بالروائز العقلية •

التعميـم :

يتميز الكبير عن الصغير بقدرة الاول على التعميم وباستخدامـه « طبقات فكرية » أو أصنافا أكثر شمولا منها لدى الصغير • فعندما يعبر الصغار عن رغباتهم يستخدمون عادة الاشياء المشخصة ، وعندما يكبرون يميلون لاستخدام عبارات قد تعبر الواحـدة منها عن عـدد من الرغبات أو عن رغبة عامـة شاملـة • وجد « جيرسيلد وتاش » أن ٨٠٪ من أبناء الصفوف الثلاثة الاولى من المدرسة الابتدائية قد عبروا عن رغباتهم بأشياء مشخصة في حوزتهم ، وانخفضت النسبة الى ٣٠٪ في الصفين الخامس والسادس مقابل ازدياد الرغبات العامة الشاملة • هذا وتتجلى

نزعة التعميم لدى الكبير بميله لاستخدام الاشياء على المستوى المجرد بدلا من استخدامها على المستوى المشخص . وقد أشار الصغار في دراسة عن اضرار الحرب الى نقص الزبدة ، خلافا للمراهقين الذين تحدثوا عن حال الحرمان المادي ، الذي بعدّ نقص الزبدة أحد جوانبه. والحقيقة الثابتة هي أن القدرة على التعميم تتصاعد ببلوغ الناشيء مراهقته وتكتمل بانتهائها . (Jersild and tasch, 1949)

التجريد :

لا شك أن الانتقال من النمط المشخص في التفكير الى النمط المجرد يمثل تحولا نوعيا كبيرا في تفكير الناشيء . والواقع أن الصغار يستطيعون فهم المجرد منذ عمر مبكر ، وذلك عندما يدركون مثلا أن حاصل جمع عددين يساوي أربع مرات دون أن يسألوا « أربع مرات من أي شيء » . ويتأكد تحول الناشيء الى التفكير المجرد بشكل واضح في تعلم الكم ، ففي المراحل الاولى لا يستطيع الطفل فهم الكم وعلائقه الا بصورة مشخصة بحيث تستطيع ان تقول له : « في حظيرة احمد أربع بقرات وخمسة حمير فما عدد الحيوانات في حظيرة أحمد ؟ » أما في المراهقة فان الناشيء يفهم العلاقات الكمية المجردة المتمثلة بقولك : « ان ساوت س اربعة و ص خمسة فما مجموع س و ص ؟ » ان في فهم الناشيء للمشكلة الكمية الاخيرة وعلاقاتها تحولا واضحا عن النمط المشخص في التفكير الى نظيره المجرد .

يفترض أن في مقدور الناشيء فهم العلاقات الجبرية في عمر الثالثة عشرة تقريبا . الا أن بعض الصغار قد يتأخرون في فهم الجبر حتى السادسة عشرة أو السابعة عشرة من العمر . وليست القدرة على فهم العلاقات الجبرية بحدث مفاجيء في حياة الناشيء بل انها نتيجة تطور تدريجي طويل يصل الى الاوج ببلوغ الطفل المشاريات[1] وتظهر القدرة على فهم العلاقات الكمية المجردة مع القدرة على فهم العلاقات الكيفية التي تتمثل في فهم الناشيء للمعاني والقيم التي تسهم في تكوين فلسفة الفرد الخاصة ، هذا اذا تكونت للفرد فلسفة خاصة . وقولنا الاخير « اذا

---

1) مصطلح يستخدم للدلالة على السنوات الممتدة بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة من العمر ويطلق عليه بالانكليزية اسم (The teen years)

تكونت للفرد فلسفة خاصة » يشير الى ميل الفرد للعمل والتحرك وفق فلسفة عملية نافعة وفعالة دون أن يشعر بالحاجة لصوغها في أطر فكرية مجردة ، فيستطيع الناشيء أن يكون مواليا وأمينا دون أن يتمكن من تعريف الولاء أو الامانة الا أن أية محاولة من جانب الناشيء لنقل أفكاره ومعتقداته وآرائه للاخرين تفرض عليه صوغ تلك الافكار في أطر « فلسفية » واضحة ومجردة . وعلى العموم ترتبط القدرة على التفكير التجريدي ارتباطا وثيقا بفهم العلاقات الكيفية للاشياء وتشكل الجانب الهام والضروري من النضج الذهني والعاطفي والخلقي .

لا بد من الاشارة اخيرا الى أن فهم الرموز يعد أحد أهم جوانب الفكر المجرد . وقد وضع شافر سلما لقياس قدرة الصغار على تفسير رموز الرسوم الهزلية . فأعطى أبناء التاسعة حتى الحادية عشرة تفسيرا حرفيا لمحتويات الرسوم الهزلية ، وتعمق التفسير وازداد بعدا عن الحرفية والتشخيص بعد الحادية عشرة . ومن الطريف أن نلاحظ أن أحد الرسوم صور الحاجة الى دعم الناس للتربية فعرض رجلا يمر من جانب بناء مدرسي متداع ، فتركزت اجابات ثلث الصغار (بين التاسعة والحادية عشرة من العمر) في الوصف المشخص لما يرونه بقولهم « رجل يمر من جانب المدرسة » . وأعطى نصف الكبار وصفا مجردا لما يرونه تمثل بقولهم «تدهور لتربية وعدم مبالاة الناس بها » . هذا وزادت نسبة اولاصاف المجردة في أواسط لمراهقة الى ٨٤٪ (Symonds, 1955)

مفهوم الزمن :

تنمو قابلية الفرد لتوقع المستقبل ، وللتخطيط له ، ولتصور ما قد يحدث فيه في عمر مبكر جدا ، الا أن مفهوم الزمن لا يظهر جليا الا في مرحلة المراهقة . ومن الاسهل على الصغير في الطفولة المبكرة ، أن يدرك الماضي المباشر والمستقبل القريب اي الامس والغد ، من أن يدرك فكرة الزمن التاريخي الماضي المجرد والمستقبل البعيد . ويبقى فهم الناشيء للماضي والمستقبل غير مكتمل في مطلع لمراهقة . فالطفل يعكس الحاضر ، وتجربته المباشرة التي حدثت في الماضي ، ويفتقر فكيره الى المنطق بصدد المستقبل . هذا مع العلم ان بناء مفهوم المستقبل وتوقع لمستقبل يتطلب مدى من النمو الذهني أوسع من نظيره اللازم لبناء مفهوم الماضي.

صمم « فرايدمان » روائز لقياس مفاهيم الزمن لدى المراهق والراشد • وقد تضمنت الروائز المذكورة عبارات تشير الى فهم التواريخ والتلاحقات الزمنية ، وتحديد الحوادث التاريخية وفق خط زمني ، وترتيب الابطال التاريخيين في أطر تلاحقهم الزمني • أكدت الدراسة تصاعد نمو القدرة على فهم الزمن حتى نهاية الصف العاشر حيث وازى فهم الناشىء للزمن فهم الراشد له • مع ذلك ، لا بد من ملاحظة أن الكثير من ابناء السادسة عشرة يعجزون عن فهم الزمن التاريخي الغابر، كما أن الكثير من التواريخ الهامة قد تبدو عديمة المعنى بالنسبة الى المراهقين •

الاهتمام الشخصي بالاشياء :

تنمو مع نمو التعميم والتجريد وتشكل مفهوم الزمن قدرة الفرد على التعامل مع الاشياء التي لا تخصه أو تهمه مباشرة • وتبعا لذلك يتسع تفكير الناشىء في المراهقة فيتخطى أسرته ومحيطه الخاص الى الناس في المجتمع الكبير •

ومن الطريف أن نلاحظ أن اهتمامات المراهقين ومشكلاتهم تحمل طابعا من العمومية وتربط بما يجري في العالم الواسع • وقد درس « باكر » هذه الظاهرة النمائية فوجد ان ١٨٪ من تلاميذ الصف السادس أبدوا اهتماما بالحوادث التي ترتبط بهم مباشرة مقابل ٦١٪ في الصف الثاني ، وكان ٢٥٪ من الحوادث التي وصفها أبناء الصف السادس من محيطهم المباشر مقابل ٨٣٪ منها في الصف الثاني • تشير تلك النتائج الى أنه بدخول الناشئة لمرحلة المراهقة تقوى قدرتهم على التعامل مع حوادث تتخطى محيطهم المباشر، وهذا ما يساعد على نمو اهتمامهم بالعالم الكبير الذي يعيشون فيه •

التواصل مع الآخرين :

يعد التواصل مع الآخرين دليلا على النضج الاجتماعي للمراهق • ولا شك أن القدرة على متابعة الحوار المنطقي مع الآخرين والتخصص بموضوع معين في عملية الحوار يشير الى نمو شخصية الناشىء وتعاظم قدرته على التواصل مع الآخرين • وقد أحصى باكر مرات تغيير الناشئة للموضوعات المطروحة للمناقشة الحرة وطرحهم موضوعات جديدة فوجد ان ٨٧٪ من ابناء الصف الثاني و ٢٣٪

من الصف السادس قاموا بتغيير الموضوعات المطروحة للمناقشة وطرحوا موضوعات جديدة . اضافة الى ذلك لاحظ الباحث قيام ضرب من عدم التماسك المنطقي في معالجة الموضوعات المطروحة في الصف السادس على الرغم من النتائج المشار اليها (باكر ، ١٩٤٢) .

تقمص الشخصيات الهامة :

يميل الناشيء خلال المراهقة الى تقمص العديد من الشخصيات الهامة أو التي تبدو له هامة . ويمكن التحقق من ظهور عملية التقمص عند المراهق بسؤاله وصف الابطال أو العظماء أو تسمية الاشخاص الذين يعجب بهم أكثر من سواهم. وفي احدى الدراسات تبين أن ثلثي ابناء السابعة يتقمصون عددا من الشخصيات أو شخصية ما بعينها . الا أن النسبة المذكورة انخفضت الى ٣٠٪ في سن الخامسة عشرة . ويبدو ان الناشئة الذكور يبدون ميلا لتقمص الابطال والشخصيات التاريخية أكثر من الاناث . وعلى العموم تميل البنات الى ذكر أشخاص من محيطهن المباشر عندما يعبرن عن رغباتهن أو اهتماماتهن المباشرة أو عن أجمل لحظات حياتهن الماضية (جيرسيلد وتاش ١٩٤٩) .

فهم الذات والآخرين :

تنمو في المراهقة النظرة الموضوعية الى الاشياء والحوادث و « والأنا » والآخرين ، وهذا ما يساعد على فهم أفضل للذات والآخرين . وبخلاف الصغير الذي قد يرغب في الحصول على أعلى النقط (يتمنى أن يعطيه معلمه أعلى النقط) في المواد الدراسية المختلفة ، بغض النظر عن امكاناته الواقعية وقابلياته ، يركز المراهق ، اهتمامه في صفاته الشخصية وقابلياته ويعمل على تطويرها لكي يتمكن من تحقيق هدفه في التحصيل . فالمراهق أميل للتفكير في اطار قدرته كوسيلة لتحقيق هدف ما وليس لمجرد كسب الهدف ذاته . وهو يهتم أولا بامتلاك قدرة ما ، ويولي اهتماما ثانويا بالمهنة التي يمكن ان يشغلها تبعا لتلك القدرة . وهذا بدوره يساعد على فهم أفضل للذات والآخرين .

استخدمت طريقة الاستجابة الحرة لفئات من الناشئة بدءا من الطفولة المتأخرة

وانتهاء بالسنة الجامعية الاولى • ودرست نسبة استخدام الصفات الفردية ، والمصادر الداخلية ، والميول الشخصية ، في اطار علاقات الفرد بنفسه وبالآخرين واتجاه الفرد من نفسه ومن الآخرين ، واتجاه الاخرين من الفرد • ولقد تبين أن استخدام الاطر التفكيرية المشار اليها يزداد بتصاعد عمر الناشىء الى السنة الجامعية الاولى • هذا وأكدت نتائج الدراسة على تداخل فكرة المراهق عن نفسه بفكرته عن الآخرين وفكرة الآخرين عنه •

القـــرار :

لا شك أن القدرة على التفكير المستقل واتخاذ القرارات هي دليل على النضج العقلي للفرد • ومن الصعب وضع معيار لقياس استقلالية التفكير ، اذ أن من الحكمة ــ وخاصة عندما ترتفع أهمية المشكلة المطروحة ــ أن يلجأ الفرد الى مشورة غيره قبل ان يعطي رأيه النهائي فيها • هذا مع العلم أنه قد تنشأ امام الفرد مشكلات على درجة عالية من الصعوبة والتعقيد بحيث يعجز أغلب الناس عن حلها بصورة فردية أو استقلالية تامة • ولا بد لاستقلالي التفكير في حالة كهذه من أن يعمد الى تأجيل قراره بدلا من أن يستورد قرارا جاهزا من الكبار المؤثرين فيه من حوله •

ولا بد من الاشارة الى أن قابلية المرء للاختيار واعطاء حكم ناضج في حل مشكلاته لم تدرس في اطار نمائي • وتتضمن القابلية المذكورة عددا من الملامح المتفاوتة في وضوحها أبرزها القدرة على التحكم بالعناصر الانفعالية في المشكلة • ويستطيع الناشىء ــ مع النضج المتصاعد في مرحلة المراهقة ــ أن يغربل ما هو « مرغوب فيه » مما هو « معقول » وأن يميز المنطق من التسويغ ، والمثالي من الواقعي ، ويتوجه بالمبادىء التي يضعها هو بدلا من المبادىء التي قد تفرض عليه من الخارج • وبصرف النظر عن نمو المراهق باتجاه التفكير الاستقلالي ، فانه غالبا ما يجد نفسه غارقا بما سبق وقرر له ، مما يجعله عاجزا عن اعادة التفكير في كل شيء واعادة اتخاذ القرار بصدد كل فعل • لذا قد يجد المراهق نفسه مضطرا للتسليم بالكثير مما قرر له ، وهذا ما يدعو الى الاعتقاد بأن من غير الممكن للمراهق

أن يبلغ الكمال أو بعض الكمال في استقلالية التفكير • وكل ما يستطيعه المراهق هو أن يشك بالكثير مما طرح له كمسلمات ويحرر نفسه من الكثير من الافكار المسبقة ويمارس بقدر الامكان استقلالية الرأي والتفكير بالقدر الذي تيسره ظروفه •

المفاهيم الخلقية والقيم :

تتشكل فكرة الناشيء بصدد ما هو خطأ أو صواب ، وما هو حسن أو سيء، وما هو مستحسن أو مستهجن تبعا للقيم السائدة في الاسرة والمجتمع • تكون اخلاقية الناشيء مشخصة وخارجية في البدء ، ثم يطرأ عليها في المراهقة تطور تدريجي يتصف بمايلي :

(١) العمومية : فيسود مبدأ « خير للمرء أن يكون أمينا وليس أن يحكي الحقيقة فحسب » •

(٢) الداخلية : ووفقها تتبع الاوامر والنواهي والدوافع الى الفعل الخلقي من داخل الفرد ، وتكون جزءا مكونا من شخصيته • ويكون ما يقوله المرء بصدد المستحسن والمستهجن ، والسيء والجيد ، والخير والشر ، جزءا أساسيا من رأيه وعقيدته •

ان اكتساب القيم الخلقية لا يتم بدرجة واحدة من القوة ، فالناشيء قد لايجد ضيرا في رواية حادث ما بصورة كاذبة ، في الوقت نفسه الذي يموت فيه جوعا ولا يسرق لقمة خبز • ولا شك أن عملية اكتساب القيم الخلقية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للفرد • فلقد وجد كثيرون فرقا جوهريا بين أبناء الطبقات الدنيا والعليا في مجال التواضع ومخالفة النظام والسرقة • ويختلف أبناء الطبقتين ايضا بصدد عقود العصيان : فيميل ابناء الطبقات الدنيا الى استخدام القصاص البدني ، خلافا لابناء الطبقات العليا الذين يفضلون التوبيخ • أما بالنسبة الى الغش في الامتحان،فان ابناء الطبقات العليا لايعدّونه عملاشائنامع انهم يحرمونه على أساس أن المرء لا يتعلم شيئا بالغش • ويتبين من دراسات أخرى بأن الصغار ذوي الذكاء الضعيف والمضطربين انفعاليا أميل للغش من نظرائهم الاكثر ذكاء

واستقرارا انفعاليا • اذ أن الذكي أقـدر على تعميم معاييره الخلقية بصورة ملائمة من متوسط الذكاء الذي قد يحمل المبدأ الخلقي ويطبقه في مواقف خاصة وغـير ملائمة في بعض الاحيان • ثم أن الذكي قادر على ادراك المعاني والنتائج المترتبـة على الفعل خلافا للبليد أو متوسط الذكاء الذي قد يخطىء في عملية الاستنتاج ويسيء فهم المعاني والمضامين المرتبطة بسلوك ما • ويكون الذكي أقدر من نظيره متوسط الذكاء على ادراك الضعف البشري ، الامر الـذي يجعلـه اكثر تسامحا وتحررا من متوسط الذكاء الذي يعميه ذكاؤه المحدود عن ادراك قصوره وجوانب الضعف في شخصيته • فالذكي بادراكه للغرض العميق المرتبط بفعل ما ، يتقبل الضعف البشري ، ويتساهل ببعض الافعال المستهجنة سبيلا للاعتراف بالضعف الانساني اولا ، وخطوة واثقة للتغلب عليه وتخطيه ثانيا ، وبتعبير آخر فان الذكي المدرك لقصوره كانسان وللضعف البشري عامة هو وحده القادر على تخطي هذا الضعف ، على أساس انه يمتلك المعيار الخلقي القويم والمعمم والقابل للتطبيق في المواقف الخاصـة •

وتلعب الدوافع والانفعالات ، الى جانب الذكاء ، دورها الهام في تكويـن المفاهيم والقيم الخلقية للناشىء • تؤكد دراسة « ذوكر » بأن المراهق يصبح اكثر ميلا لتقبل التعاليم الخلقية من الكبار وأهله ، ان قام بينه وبينهم رباط وثيق مـن التعاطف العميق الاصيل • ويكون الصغار الذين يغلب عليهم سوء التكيف الانفعالي أقل نضجا في أحكامهم الخلقية من بقية الناشئة المراهقين الذين هم على درجة عالية من الذكاء والتكيف الانفعالي • فيميل سيئو التكيف للحكم على المواقف الاخلاقية بصورة حرفية شكلية ، خلافا لاندادهم حسني التكيف ، الذين يأخذون بعـين الاعتبار تصميم الفاعل والظروف المحيطة بـه ويحكمون على الموقف الخلقي بجدية ومرونـة • إضافة الى ذلـك ينزع سيئو التكيف الى القصاص البدني للمخطىء والى تخطئة الفعل لمخالفته لمفهوم مطلق عن السلطة الخلقية أو القيمة الخلقية ، أما حسنو التكيف فانهم ينزعون الى التسامح ويخطئون الفعل ان هو جرّ الاذى على الآخرين وكـان متعمدا • ان مفهوم الخطأ والصواب لـدى حسني التكيف من

المراهقين يناظر مفهومه لدى الراشدين انفسهم ، الامر الـذي يـدل على النضج الخلقي لهؤلاء وعلى ارتباط التطور الخلقي بالانفعال البشري • (zucker, 1953)

دلت أغلب الدراسات على أن المراهق يتبنى المعايير الخلقية السائدة في فئـة الراشدين ، بدافع خضوعه للقواعد السوية في السلوك والولاء للفئـة ولمشاعر الاقران • ويشير ــ تابا (Taba, 1953) في مناقشته للمعتقدات الخلقية للمراهقين من أبناء السادسةعشرة الى ميل هؤلاء لتقبل القوالب الفكرية القبلية الشائعةواسطة للتعبير عن قيمهم الخلقية دون أن يسألوا بأية درجة من العمق عما تعني تلك القوالب الفكرية القبلية • لقد مال الناشئة في الدراسة المذكورة للتعبير عن أخلاقيتهم بطريقة غائمة ولم يربطوا بين المفاهيم الخلقية المجردة وبين الظروف والاوضاع المشخصة ، فقال هؤلاء ، مثلا • أن على المرء أن يحارب النميمة لكنهم أبدوا الشكوك والجزع من أن يتخذوا موقفا محددا يبعث نقمة أهل السلطة ، أو يؤدي الى تدهور شعبيتهم بين أقرانهم • وهذا يعني أن ابناء السادسة عشرة يحجمون عن اتخاذ موقف مجابهة مع القيم الخلقية ، ويميلون بدلا من ذلك للخضوع أو لتبني المعايير الشائعة • وفي صراع المراهق مع النظام المدرسي يميل للخضوع لمطالب المدرسة وقواعدها عـلى الرغم من أنه قد يبدي اهتمامات متعددة ويقوم بتصرفات في المواقف الخاصة دون أن يتساءل عما اذا كانت القاعدة العامة التي ادعى الركون اليها تستدعي السلوك المذكور أم لا تستدعيه •

تشير الدراسات حول القيم الخلقية التي يدعي المراهق احتضانها ، أن الناشئة، كالعديد من الكبار ، غالبا ما يتبعون القاعدة الاكثر شيوعا أو التي يعتقدون أن الآخرين يعلون من شأنها ، لذلك تقوم بين الحكم الخلقي الذي يدعيه الناشيء ، وبين السلوك الفعلي هوة سحيقة • ولا شك أن الاضطراب في السـلوك الخلقي للمراهق لا يمكن ان يعزى لعدم قدرة المراهق على فهم المعاني الخلقية واستيعابها الا في حالات نادرة • ويستطيع المعلم الحصيف الذي يوفر الفرصة لفحص معنى المنظومة الخلقية والمعيار الخلقي لدى الناشئة ، أن يكتشف بأن هؤلاء غالبا مـا يطرحون مسائل تمثل جوهر المشكلة الاخلاقيـة وتلقي ضوءا كاشفا عـلى فهم لـذات • ان طـرح المراهق لمشـكلات التعصب الفئوي ، والسلوك الجنسي ،

والاتجاهات الاجتماعية ، يـدل على وعيه المشكلـة الخلقية وعـلى استعداده لجوهري لممارسة ذاك الضرب العميق من التبصر بالذات وفهمها ، الـذي يمكن بدوره أن يدل على مسعى المراهق لبناء فلسفته الخاصة بالحياة .

القابليـة الـذهنية :

تستمر القابلية الذهنية التي تقيسها روائز الذكاء في النمو حتى سن العشرين أو بعدها بقليل . وتقل سرعة النمو في أواخـر العشاريات عنها خـلال السنوات الاولى وتختلف باختلاف المهارات والقدرات العقلية المقاسة .

وبهدف تتبع نمو القدرة العقلية العامة أعطيت صيغة « الفا » من رائز الجيش الامريكي لاشخاص من أعمار مختلفة بدءا من العاشرة وانتهاء بالستين . وقـد جمعت ثماني نقط فرعية في نقطة عامة دالة على القـدرة العقلية ، فتبين حـدوث زيادة معقولة في تلك القدرة تستمر حتى السنة العشرين من العمر ، الا أن تدهورا تدريجيا في تلك القدرة قد طرأ بعد ذلك بقليل .

وفي دراسة أخرى راز « فريمان وفلوري » فئة من الصبيان والبنات سنويا من القبيل نفسه وبدءا من السنة الثامنة من العمر وحتى السابعة عشرة . وتبين في الدراسة أن نقط الناشئة قد ازدادت في أربعة من الروائز سنة بعد أخرى ، الا أن الزيادة نقصت ببلوغ الصغار عشارياتهم على الرغممن استمرار الزيادة حتى السنة السابعة عشرة . إضافة الى ذلك ، تم روز عدد من الناشئة بعد دخولهم الكلية بعام واحد . فكان متوسط ١٥ صبيا من سن السابعـة عشرة ٢٤٥ر٧ نقطـة وارتفع المتوسط المذكور الى ٢٧٧ر٥ نقطة بعد عام وسبعة أشهر . أما الفتيات فلم يختلفن عن أندادهن الصبيان اذ ارتفع متوسط احدى عشرة فتاة في السابعة عشرة من العمر من ٢٤٦ نقطة الى ٢٧٨ر٨ نقطة بعد عام وسبعة أشهر .

تشير الدراسة المذكورة الى استمرار زيادة القـدرة العقلية خـلال الحياة الجامعية . وقد ظهر من الدراسة ان اولئك الذين كان ذكاؤهم حول المتوسـط ودونه استمروا في عشارياتهم بابداء قـدر من الزيادة السنوية في نقط ذكائهم ، مماثل للزيادة التي ابداها من تخطى المتوسط في ذكائـه . وعلى هـذا الاساس

امكن الاستنتاج بأن متوسطي الذكاء او من هم دون المتوسط في الذكاء يفيدون من المدرسة قدر ما يفيد منها مرتفعو الذكاء . ولم تكن الفروق بين الصبيان والبنات كبيرة في الدراسة المذكورة ، على الرغم من الفروق الفردية التي قامت في كل فئة سواء في معدل الزيادة السنوية أم في نمط النمو في الفترة بين العمرين ٨ سنوات و ١٧ سنة . (Freeman and Flory, 1937)

وتجدر الاشارة اخيرا الى أن ثورنـدايك قام باختبار الف شخص تتراوح اعمارهم بين ١٣٫٥ و ٢٠ سنة . وقد دلت دراسة ثورندايك بأن القـدرة عـلى التحصيل في رائز كتابي معير ، تستمر في الزيادة حتى العشريـن من العمر أو بعد ذلك ، وانـه في حال استخدام احدى الطرق الاحصائية فان النقطة التي يتوقف عندها الذكاء عن النمو انما هي ٢٥ سنة و ٩ أشهر . وقد تدنت تلك النقطة الـى ٢٠ سنة و ٦ أشهر عند استخدام الطرائق الاخرى الاكثر شيوعا ، مما يدل عـلى عجز الطرائق المتبعة حتى الآن عـن تحديد السن التي يتوقف فيها النمو العقلي بشـكل قاطـع .

العوامـل المؤثـرة في الـذكاء :

لم يلق السؤال عما اذا كانت القدرة العقلية العامة ترجع الى ظاهرة النمو ،ولو بصورة جزئية على الاقل ، أو الى التربية جوابا عمليا قاطعا حتى الآن . وليس من السهل وضع خطوط فاصلة ودقيقة بين العوامل الوراثية وعوامل الخبرة والتدريب المؤثرة في النمو العقلي . يمكن بهذا الصدد ملاحظة ثلاثة عوامل اساسية هي : (١) القدرة الموروثة ، (٢) القدرة المكتسبة ، (٣) والعوامل الانفعالية :

١ ـ القـدرة الموروثـة :

يختلف الاولاد في القدرة العقلية كما تقيـسها روائز الذكاء ، سواء في أثناء طفولتهم أم مراهقتهم ، وذلك على الرغم من احتمال تشابه تدريبهم . فالطفل الذي يبدو محيطه الاجتماعي والثقافي ، سواء في البيت أم في المدرسة ، وطبقا لكـل المعايير الموضوعية ، متدهورا مثلا ، قد يكسب نقطا في رائز الذكاء أكثر من نقط

طفل يبدو محيطه الاجتماعي والثقافي على درجة عليا من الرفعة والغنى • فهناك اذا فروق في القدرة العقلية لا يمكن ارجاعها الى التدريب والخبرة وحدهما •

٢ ـ القـدرة المكتسبة :

هناك ثانيا فروق في القدرة العقلية المقاسة ترجع الى فروق في التـدريب والخبرة • ومن المسلم به اليوم ان القدرة العقلية التي تقيسها الروائز تتأثر بالتربية عموما وبالتربية المدرسية خاصة • وطبقا للنتائج العلمية المتوفرة ، ان كان لطفلين في مطلع مراهقتهما نقط ذكاء متساوية ، وحدث ان التحق احـدهما بالثانويـة فالجامعة وتوقف الثاني عند الصف الثامن فان من المؤكد ان يحصل الاول في سن العشرين ، أي في نهاية دراسته على نقط في رائز الذكاء أكثر من النقـط التي يحصل عليها الثاني • وقد اعطى لورج (١٩٤٧) ١٣٠ صبيا في السنة الرابعة عشرة من عمرهم روائز في الذكاء ، وبعد عشرين سنة من ذلك التاريخ أعـاد روزهم ، فكانت النتيجة ان نقط ذكاء من انهى دراسته الجامعية من الصبيان قد تخطت نقط من توقف منهم عن الدراسة في الصف الثامن أو التاسع • وهذا كله يؤكد اهمية التعليم المدرسي في تحسين اداء الفرد واستخدامه الناجع لما لديه من قدرة ويكشف دور الخبرة والتدريب في النمو العقلي •(Jones and Bayley, 1950)

٣ ـ العوامـل الانفعاليـة :

لاشك ان اداء المراهق في روائز الذكاء يتأثر بحالته الانفعالية • ومن الصعب قياس اثر العوامل الانفعالية في نقط روائز الذكاء • الا ان خبراء الـروز العقلي يعرفون الاثر الضخم لانفعالية المفحوص في ادائه • وليس من الصعب ملاحظة ان بعض المفحوصين يبدون الكثير من الجرأة والشجاعة فيجيبون بحريـة وطلاقـة وعفوية ، وان بعضهم الاخر ، بسبب انفعاليتهم الشديدة ، يصابون بالخوف والتردد مما ينعكس على ادائهم ويحرمهم ، وخاصة في روائز السرعة ، من فرصة الاجابـة عن البنود كافة • فلابد اذا من اخذ اتجاهات المفحوص مـن عملية الروز وسمات شخصيته بعين الاعتبار • وعلى الفاحص ان يتنبه للعوامل الانفعالية • ويهيىء الجو لتحييدها او لتفسير نتائج روزه في ضوئها •

الثبات والتغير في معدل النمو العقلي :

الى اية درجة من الدقة يمكن التنبؤ بذكاء الفرد خلال مرحلة المراهقة من نقط ذكائه في عمر مبكر ؟ وما درجة ثبات ذكاء الفرد خلال سنوات مراهقته ؟ يمس السؤالان السابقان جوهر السؤال العام بصدد ثبات معامل الذكاء . وتجدر الاشارة هنا الى ان هناك نوعا من الفروق العقلية لا يمكن لفترة المدرسة ان تفسرها بمفردها . وقد اظهرت دراسة « لورج » المشار اليها آنفا ان المدرسة يمكن ان تزيد من نقط ذكاء من يتابعها ، غير ان اثر المدرسة في نقط الذكاء ليس كبيرا الى الحد الذي يمكن من ارجاع مجمل الزيادة لها .

وبهدف دراسة مشكلة الثبات والتغير في معدل النمو العقلي قام ثورندايك بمقارنة نقط عدة آلاف من طلاب المدارس الثانوية في روائز الذكاء قبل التخرج بفترات مختلفة وبعده وقد خلص ثورندايك من دراسته للترابط بين نتائج الروز في فترتين متباعدتين نسبيا الى التأكيد بأن الروائز التي اعطيت في اوقات مختلفة خلال الدراسة الثانوية كانت على الدرجة نفسها من الدقة في التنبؤ بنقط الفرد في نهاية دراسته الثانوية . وتساوت تقريبا الروائز التي اعطيت في نهاية المرحلة الابتدائية مع روائز اعطيت في فترات لاحقة من المرحلتين الاعدادية والثانوية في قدرتها على التنبؤ بنقط الفرد الاخيرة في نهاية المرحلة الثانوية . الا ان دقة الروائز المعطاة في نهاية المرحلة الابتدائية ، كانت اقل من نظيرتها المعطاة بعد بداية المرحلة الاعدادية . وتوقعت دقة التنبؤ ، على كل من الفترة الفاصلة بين الروزين وعلى نوع الروائز المستخدمة (Thorndike, 1947) . تشير نتائج ثورندايك الى ثبات القدرة العقلية وقد تخول المرء الحق في اعطاء التوجيه المدرسي والمهني اللازمين منذ نهاية المرحلة الابتدائية . الا أن معاملات الترابط وما توحيه من استقرار انما تشير الى الاتجاه العام وتهمل الذبذبة الفردية للمفحوصين . لذا لابد من الحذر في بدء عمليات التوجيه المدرسي والمهني قبل مرحلة الدراسة الثانوية .

دفعت تناقضات ثبات القدرة العقلية مع الفروق الفردية « بايلي وأودن » الى روز اربعين طفلا بدءا من مرحلة الرضاعة المبكرة وخلال كل سنواتهم الثماني عشرة . دلت نتائج بايلي وأودن ، شأن سواها ، الى أن روائز الذكاء لاطفال ماقبل

السنة الثانية ذات قدرة تنبؤية محدودة للغاية ، أي انها تعجز عن ان تقدم دليلا عن مستوى اداتهم في عمر لاحق ، وتغدو روائز الذكاء اكثر ثباتا وقـدرة على التنبؤ بدءا من مرحلة ماقبل المدرسة ، او بعدها (Bayley and oden, 1955) وقد تطابقت نتائج بايلي وأودن عن فترة المراهقة مـع نتائج ثورنـدايك فكانت الروائز التي اعطيت للفرد في اوقات مختلفة من مرحلة المراهقة على درجة كافية من الدقـة في التنبؤ بمستوى اداء الفرد في نهاية تلك المرحلة • فخلص « بايلي » الى التأكيد على ان اقتراب المرء من النضج أو من الحـدود العليا لنمو ذكائه يجعل ذكـاءه اكثر استقرارا واقل ذبذبة من ذكاء الفرد في المراحل النمائية الدنيا •

ولا بد من الاشارة الى انه قد ظهرت في عينة « بايلي » فئة من الناشئة غلبت على نموها العقلي الذبذبة والارجحة ، فاختلفت معاملات ذكائهم من روز لآخر وفي اتجاهي التسارع والتباطؤ • اضافة لتلك الفئة فقد ظهرت فئة اخرى عـلى درجة عليا من الثبات• اما الفئة الثالثة في عينة الباحث ، فقد تذبذبت بين الثباتوالارجحة ولفترات زمنية غير محدودة • وهذا يعود الى ان طفلا ما قـد يكون ذكاؤه ثابتا لعدد من السنوات ثم يتذبذب لعدد آخر من السنوات غير محدد • ولـم تتمكن بيانات الباحث من معرفة مدى ارتباط الثبات والارجحة بمستوى ذكاء الراشد •

تغيرات الوظيفة العقلية بعـد المراهقـة :

سبق ان اشرنا الى ميل القدرة العقلية المقاسة بالروائز العقلية المتداولة الى التوقف عن النمو في اوائل العشرينات • الا ان بعض الدراسات تروي وقائع تؤكد استمرار نمو الذكاء خلال مرحلة الدراسة الجامعية • واغلب الدراسات ، بما فيها التي تثبت نمو الذكاء بعد سن العشرين ، تميل الى التقليل من اهمية ذلك النمو • والسؤال الآن هو ما اتجاه الذكاء بعد مطلع العشرينات ؟

اعطي رائز « الفا » لاشخاص من اعمار مختلفة تتراوح بـين عشر سنوات وستين سنة • فلوحظ في بعض نقط الروائز الفرعية تدهور واضح ومتزايد بـين لعمرين عشرين وخمسين • ولم تتأثر نقط المفحوصين في رائز المعلومات العامـة تزايد العمر • وعلى العموم اكدت الدراسة ، التي كانت على درجـة عالية من

الدقة ، تدهور بعض الوظائف او العمليات العقلية المكونة للذكاء ، الا أن حجم التدهور وطبيعته بقيا مجهولين ، الامر الذي يشعرنا بالحاجة الى المزيد من الدراسة في هذا الصـــدد • (Jones, 1934)

وبهدف دراسة تغيرات الوظيفة العقلية بعد المراهقة استخدام اون (Own) الرائز المستخدم في الدراسة السابقة ، وكانت عينته التي شملت ١٢٧ رجلا مماثلة لعينة جونز وكونراد من حيث العدد • الا أن « اون » قاس أفراد العينة نفسها في أكثر من مناسبة خلافا لجونز وكونراد اللذين راز! عينات مختلفة في اعمار مختلفة• وخلافا للتوقع ولنتائج جونز وكونراد فقد أبدى مفحوصو « اون » زيادة ملحوظة في نقطهم العقلية • وكانت زيادة نقط بعض الروائز الفرعية ملموسة وذات دلالة ولم يبرز أي تدهور في أيـــة وظيفة عقلية •

طرح « اون » عددا من الاسئلة بصدد معاني نتائجه وتفسيرها : ان ٨٠٪ من افراد عينة « اون » اكملوا من دراستهم الجامعية سنة ، او اكثر ، خلافا لعينـــة جونز وكونراد التي سحبت عشوائيا من الســكان • وربما تمتع من التحق بالجامعة ووافق على التعاون مع الباحث بعد ثلاثين سنة بدرجة عليا من الدافعية تمكنه مـــن الاستمرار في توظيف ذكائه • ومن الممكن ان يكون اولئك المثقفون قد استغرقوا في الحياة الثقافية اليومية لمجتمعهم مما جعلهم على درجة عليا من اليقظة الفكرية • كما ان من الممكن ان تكون البيئة الاجتماعية قد تعرضت لتطورات جذرية جعلت ابن الخمسين ، اليوم اكثر ذكاء من ابن الخمسين خلال ثلاث احقاب مضت •

من جهة ثانيـــة اعطى « كورسيني » ورفيقـــه روائز « فكسلر » المخصصة لمراشـــدين لالف راشد مـــن مختلف الاعمار • وقـــد ابرزت نتائجهما اتجاهين اساسيين : الاول تصاعد مضطرد لبعض الوظائف العقلية منذ بـــدء النضج وحتى نهايته ، والثاني تدهور في بعض الوظائف العقلية للفترة الزمنية نفسها • هذا مع نعلم ان الـــوظائف العقلية المتدهـــورة يتطلب استمرارهـــا تعلمـــا مضطردا • (Corsini and Fasett, 1952) والطريف هو ماوجده «بايلي وأودن» (١٩٥٥) في راستهما لالف من الراشدين الذين كان ذكاؤهم فوق المتوسط • فقد قيس هؤلاء

عندما كان متوسط عمرهم الزمني ٣٠ سنة واعيد روزهم بعد عدد من السنين فكان الترابط بين الروز الاول والثاني كبيرا ومؤشرا على ثبات ذكاء الفرد عبر الزمن • وحقق المفحوصين كلهم في روزهم الثاني نقط ذكاء ارفع مما حصلوا عليه في روزهم الاول ، مما يدل على ان الذكاء قد يستمر في النمو لدى الاشخاص البارزين •

وفي دراسات اخرى اجريت على الاشخاص المسنين تبين ان هؤلاء يتخلفون في الروائز التي تحدد زمن الاستجابة • تسمى الروائز التي تحدد زمن الاستجابة بروائز السرعة وهي تتميز عن روائز القدرة التي تترك للمفحوص حرية العمل في الوقت الذي يلائمه • وربما كان تدهور قدرة الفرد على الاستجابة السريعة مسؤولا عن تدهور ظاهري في قدرته العقلية • وقد اشار « جيلبرت » الى ان تدهور القدرة العقلية قد يرجع ايضا الى عجز الفرد عن تكوين ترابطات جديدة • واجرى الباحث دراسة على فئتين تتراوح اعمار الاولى منهما بين ٢٠ ــ ٢٩ سنة والثانية بين ٦٠ ــ ٩٦ سنة • وكان متوسط معامل ذكاء الفئتين متماثلا ، وتحدد من روز مفرداتهم ، على أساس أن المفردات على ترابط مرتفع مع الذكاء العام•وقد قيست قدرة الفئتين على تذكر مفردات تركية ــ انكليزية فحصل المسنون على نقط تنخفض ٦٠٪ عن نقط نظرائهم الشباب • اما عندما قيست الفئتان في مدى تذكر المراتب فلم تنخفض الفئة المسنة عن الشابة بأكثر من ٥ر٨٪ • تشير الدراسة الى معاناة المسنين من صعوبة تكوين الترابطات الجديدة التي تتطلبها الترجمة من التركية ، إضافة الى فقدان الرغبة في تعلم لغة جديدة • إضافة الى ذلك اظهرت الدراسة بصورة عرضية ان المسنين اللامعين كان تحصيلهم اعلى من الشباب خلافا للمسنين الذين لم يكن ذكاؤهم رفيعا فقد تدنى تحصيلهم عن نظيره لدى الشباب (Gilbert, 1941)

اننا عندما نلاحظ فروقا بين الشباب والمسنين نميل الى التساؤل عن معنى تلك الفروق • هل ان المسن ابطأ من الشاب في التعلم ؟ وهل يعاني الاول تدهورا حقيقيا في قدرته على تعلم الاشياء الجديدة ؟ وهل يرجع الاختلاف الى تباين في تجاهات كل من الفئتين ومنهجهما بحيث يفتقد المسن الى الدافعية للتعليم فلايشعر

بالحاجة الى « الركض » والعمل على حـل المشكلات الجديدة ؟ هذه الاسئلـة جميعها لم تلق حتى الآن جوابا .

النمـو العقلي وتحقيق الـذات :

لا بد للناشيء ببلوغ مراهقته ، من أن يكون قد شكل لنفسه فكرة على درجة ما من الوضوح بصدد قابلياته العقلية . وليس ضروريا لتلك الفكرة ان تنطبق مع حقيقة قدرة الفرد العقلية ، فقد يميل بعض المراهقين للمغالاة في تقدير قـدراتهم العقلية ، وتميل فئة ثانية للتفريط في قيمة تلك القدرات وتتقبل فئة ثالثة مالديها من قدرة عقلية دون افراط أو تفريط . ومـن المـلاحظ ان بعض الاشخاص يميلون لنكران قصورهم والادعاء بأكثر مما لديهم بالفعل من قدرات ، على حـين يميل البعض الآخر الى التواضع الكاذب والتقليل من قيمة ذواتهم . فقد يواجـه احد مراهقا يحقق ارفع النقط في روائز الـذكاء والتحصيل لكنه يتواضع بجزع حول قدرته العقلية أو يبدو عليه الانزعاج من المنافسة او مـن العمل المـدرسي . وقد نواجه مراهقا عجز عن تخطي المتوسط في نقط ذكائه وتخلف في كل فصل أكثر من مرة ، الا انه يباهي بقدرته العقلية ويتهم الظروف وتآمر المعلمين والقدر ضده .

ولا شك ان فكرة الفرد الخاطئة عن امكاناته العقلية تحول بينه وبين تحقيق ذاته ، وتعيق تطوره الذهني . وسواء بالغ الناشيء في تقدير امكاناته العقلية ام قلل من قيمتها فان النتيجة في الحالتين واحدة : تعطيل مالديه من امكانات ومنعها من التفتح . فالمفرط في تقدير قدراته عرضة للفشل بعد الفشل وللاحباط المزمن الذي قد يجره الى المرض النفسي . ولا يختلف حال من يقلل من اهمية مالديه ، اذ انه يخلق لنفسه الفشل قبل ان يحاول فيقعد عرضة للاحباط الذي قد يجره الى المرض النفسي ايضـا .

القـدرة العقلية وتقييم الـذات :

لا شك ان القدرة العقلية للمراهق تؤدي دورا كبيرا في تكوين صورته عن ذاته وتقييمه لها . وثمة أمران تجب الاشارة اليهما في هذا الصدد هما :

١ ــ يميل طلاب المرحلة الثانوية الذين يخططون للالتحاق بالجامعـة وطلاب

الجامعة انفسهم للتأكيد على اهمية الذكاء . ويبدو عموما ان الذين يستخدمون قدراتهم العقلية يميلون لاحترامها والتأكيد على اهميتها اكثر من سواهم .

٢ ــ ثمة دليل على أن الناشئة عموما يميلون لعدّ الذكاء من الصفات الهامة عندما يقومون انفسهم بصورة غير مباشرة وذلك خلافا لحالهم عندما يتحدثون صراحة عن انفسهم فانهم يميلون الى ضرب من التواضع المزيف في هذا المجال . وعلى الرغم من أن الناس يميلون الى الامتناع عن التفاخر بقدراتهم العقلية ، فانهم يدافعون بعناد البغال عن اتهامهم بالبلادة أو حتى عن عدّهم متوسطي الذكاء . وقد سئل التلاميذ والمعلمون في احدى الدراسات وضع اشارة على تسعة من العوامل المؤدية الى الفشل في المدرسة وذلك من حيث كونها غاية في الاهمية ، هامة جدا ، هامة ، لها بعض الاهمية ، أو لا علاقة لها بالفشل المدرسي . فعدّ المعلمون ضعف الذكاء اهم العوامل المسؤولة عن الفشل ، اما التلاميذ فقد عدّوه اقل العوامل ارتباطا بالفشل في المدرسة . لقد مال التلاميذ الى ارجاع الفشل المدرسي للكسل ، وكراهية المادة والمرض ، واليس الى ضعف الذكاء (Jersild, 1952)

من جهة ثانية ، سئل الصبيان والبنات تصنيف الصفات المرغوبة في شريكهم عن الجنس الآخر الذي قد يختارونه للحياة الزوجية . فظهر أن الذكاء هو أهم الصفات في شريك الحياة وذلك من قبل كل صبيان وبنات الحلقة العليا من المدرسة الثانوية والجامعية (Mather, 1934)

ان الحقيقة الثابتة هي ان الناشئة سواء كانوا متفوقين ام متوسطي الذكاء ام متخلفين يعطون اهمية فائقة للذكاء وينظرون اليه بمنتهى الخطورة . وليس من الصعب على المربي ان يلاحظ ان اكثر التلاميذ بلادة في المدرسة يشعر بعمق ، وعلى الرغم من بلادته ، بالقيمة الهائلة للذكاء . لذا فعلى الشخص الذي يعير في البليد بلادته ان يتذكر انه ينزل في صدره سكينا تخترقه حتى العظام . وهذه الحقيقة الاخيرة يجب الا يغفل عنها المربي مهما كانت الظروف .

الـذكاء والعبقريـة :

غالبا ما يسمى الاولاد الذين يحصلون على معاملات ذكاء مرتفعة بالعباقرة . الا ان الذكاء المرتفع عاجز بذاته عن ان يجعل صاحبه عبقريا ، وذلك عـلى اساس ان العبقرية تتضمن القدرة على الابداع وعلى اقامة « تكاملات » جديدة تعجز روائزنا الراهنـة عن قياسها .

ومن المؤكد ان الذكي يتمتع بقدرة عالية على التعلم ، كما قد يستطيع خلال وقت قصير جمع مختزن ضخم من المعرفة البشرية بحيث يتمكن بمفرده من كتابـة موسوعة علمية مشحونة بمعلومات اوجدها سواه ومـن ثم ترجمتها الى عدد من اللغات الا اننا ، ان نحن درسنا العمل الفكري الذي ادى الى تراكم المختزن العلمي السابق ، في اطار تعريفنا للعبقرية ، لانجد أي شيء في العمل المذكور يشابه مسحة العبقرية التي يمكن ان تعطي بسبب طبيعتها صوتا جديدا لحركة لا زمن لها عبر كلمات اغنية فردة .

ليس العبقري - في مجال العمل العقلي ، من يستطيع ان يتذكر او يستوعب، بل هو من يستطيع تحطيم أطر فكرية قديمة أو رؤية القديم المألوف في ضوء جديد، فلا تقوم مساهمة العبقري في ايجاد اجوبة جـديدة ، بل في توفير طرق جـديدة للكشف ، او في طرح وجهة نظر اكثر وضوحا ودقة من سواها عند معالجة مشكلات معينة . فليس من علامة العبقري ان يقدم اجابة نهائية . وقد طرح ابن سينا افكارا جديدة . مازال العلماء يراجعونها ويبحثونها ، وتحدى هذا العبقري اعمال سواه واثار العلماء في عصره وفي العصور التي تلت عصره ولا يزال ابن سينا وسيبقى يقود العلماء لتطبيقات جديدة وابحاث تتحدى النظريات القائمة .

ربما استطعنا ، في ضوء تحليلنا لعبقرية ابن سينا تعريف العبقرية بأنها تجاوز للوضع الفكري الراهن في مجال ما ، يؤدي الى قيادة البشرية الى وضع اكثر غنى، واقرب الى الحقيقة من الوضع السابق لها . ويكون من يفعل ذلك عبقريا على الرغم من عدم كمال ما يطرحه أو على الرغم عن الحقيقة الكلية .

والسؤال الآن هو ما معنى ما طرحناه بصدد الذكاء والعبقرية وما فائدته في

دراستنا للمراهق ؟ ثم ماذا يمكن ان نفعل نحن كمربين في هذا الصدد ؟ هنا لا بد من الاشارة الى ضرورة افساح المجال امام الناشئة جميعهم لكي يطوروا امكاناتهم العقلية ويفجروا طاقاتهم الفكرية الكامنة . لايعني هذا ان نجعل من المراهقين عباقرة ، اذ ليس في متناولنا طريقة واضحة لصناعة العبقري . وكل ما نهدف اليه هو اعطاء الفرصة لكل ناشىء كي يمارس دوره ويحقق امكاناته ، وهذا ما سيوفر الفرصة الكفيلة باخراج العباقرة من بين الناس

وان توكيدنا على الفروق القائمة بين العبقرية والذكاء كفيل بأن يرجع الاذكياء الى سواء السبيل ويحول بينهم وبين الغرور الذي قد يوردهم موارد التهلكة والاضطراب . وعلى كل فرد أن يعرف امكاناته وما تعنيه في اطار المعايير أو المعاني العامة للمفاهيم التي يستخدمها الناس في تصنيف درجات الذكاء .

★ ★ ★

الفصل السابع عشر

التخيل والحلم في المراهقة

لا شك ان دراسة الحياة الخيالية للمراهق واحلامه توضح الكثير من الامور الهامة في شخصيته . فالتخيلات والاحلام ، بما تنطوي عليه من رغبات وبما تتضمنه من صور وحوادث ، تعد استمرارا طبيعيا لحياة المراهق الواقعية ومعاناته لقضاياه الحيوية وصعوباته في التكيف . الا ان الحياة الخيالية للمراهق تتسم بالغنى والتنوع والغموض ، ونادرا ماتسمح للملاحظ الخارجي بمراقبتها وكشفها . ولذا يعمد علماء النفس الى استخدام العديد من الطرائق والنظريات في دراستهم لهذه الظاهرة وتحديد سياقها النمائي ووظائفها ودورها في تحقيق التكيف المناسب

والمراهق مخضرم في عالم الخيال ، اذ انه ، بوصوله للمراهقة ، يعبر عددا من المراحل التي تسهم في نمو القدرة على التخيل . فمنذ الطفولة المبكرة يتعلم الناشىء التعامل مع صور الاشياء بدلا من الاشياء ذاتها ، كما يمتلك في ذهنه صورة ما عن الفعل (بتخيل الفعل) قبل أن يقوم بأدائه . وقد يستغرق المراهق في خياله الى درجة يعجز معها عن التمييز بين ما هو خيالي وما هو واقعي أو يغرق بعض المراهقين طوال يومهم في مسلسل قصصي لا ينتهي ، لحوادث لا تمت بصلة الى الواقع . كما قد يكون للمراهق « رفيق » آخر يعيش داخله بحيث يعجز هو نفسه عن معرفة الطبيعة الخيالية للكثير من خواطره .

ومن المعلوم ان الصغار بتحركهم من الطفولة الى المراهقة يفقدون الكثير من القدرة التي تمكن بعضهم من الاستغراق في التخيل النشط الفعال . اذ ان نمو

الوعي ، ووقائع الحياة ، والتجربة الفردية للصغير تطرح جميعها اشارات الاستفهام حول جدوى تخيلاته • ويغدو من الصعب على الناشىء ان يفقد ذاته في الحياة غير الواقعية التي توفرها تخيلات المراهقة • مع ذلك ، فان للمراهق العادي خيالا غنيا يستمر في تحقيق بعض الوظائف والاغراض التي سبق لتخيلات الطفل تحقيقها ، ويتجلى ذلك خاصة في ضرب من المغامرة الجريئة ، ومن الانسحاب اللذين يشكلان اسلوبا للتعامل مع مشكلات الحياة •

وظائف التخيل :

يستطيع المراهق عبر تخيلاته ، شأن الصغير ، القفز فوق حواجز الزمان والمكان ، وتجاوز حدود قواه الخاصة ومد قبضته بحيث تطول ما تعجز عن بلوغه في واقع الاشياء • كما يمكن للمراهق عن طريق التخيل ان يتجاوز مخاوف الحياة اليومية وان يحقق مطامحه ، فيتذوق طعم الوفرة ، ويستضيء بنور الامل ، ويطلق ساقيه للعيش بحرية بعيدا عن ظلم الناس وجبروتهم •

وليست تخيلات المراهق وسيلة للهرب من واقع مؤلم أو خادما طيعا لنزوات المراهق وشهواته فحسب ، بل هي تؤدي العديد من الوظائف التي تفيد في تسيير المراهق امور حياته • فالمراهق يكافح في تخيلاته بدرجات متباينة من الوضوح ، محاولا مجابهة المشكلات المرتبطة بحياته • انه يدأب لتحقيق المطالب الراهنة التي يفرضها واقعه المحيط به وذاته النامية المتعطشة الى الحياة • وتبعا لذلك يرسم التخيل سلسلة طويلة من التوقعات والآمال والمطامح التي يحتضنها المراهق لمستقبل حياته •

موضوعات تخيل المراهق :

بهدف تحديد موضوعات تخيل المراهقين قام « شافر » ورفيقه (١٩٥٦) بدراسة عينة من المراهقين مؤلفة من ٦٤ ذكرا و ١٣١ انثى بمتوسط عمري قدره ٢٠ سنة وعينة أخرى من الراشدين شملت ٨٣ رجلا و ١١٢ امرأة بمتوسط عمري قدره ٢٨ سنة • وقد أظهرت الدراسة تشابه الراشدين والمراهقين في موضوعات خيالهم • وكان النجاح المهني والتفوق الذهني من الموضوعات التي تسربت الى

أحلام الراشدين والمراهقين بنسب مرتفعة . كما أن الفعالية الجنسية كانت أحد الموضوعات الاساسية لاحلام الفئتين من الجنسين . ولم تخل الاحلام النهارية من قدر من انشغال الفكر بأمور مجهولة .

التخيل كضرب من العزاء :

تبدو الاحلام النهارية للمراهق غير واقعية ومحاولة للتهرب من الوضع الراهن، الا أنها تحقق وظيفة أساسية في تكيف المراهق لظروف حياته وشروطها القاسية . فقد لا يكون في وسع المراهق احتمال حياته القاسية ، ان لم يجد لنفسه ، ولو عبر تخيلاته ، مخرجا من تقييدات اللحظة الراهنة . وثمة وقت يشعر فيه كل منا وخاصة المراهق انه اضطهد وعوقب ورفض ، وهنا لا يجدي سوى التخيل في رسم صورة مشرقة للغد تحول بين المرء والسقوط في درك اليأس والكآبة أو القعود . ان التخيل وحده قادر على أن يبني لمن قعد على هاوية الانتحار ملجأ يستطيع الانطلاق منه ليستأنف حياته من جديد .

تضخيم الفروق بين الواقعي والمثالي :

لتخيلات المراهق أثر سلبي يتمثل في تغطيتها لحال عدم الرضى التي يعانيها المراهق بسبب عجزه عن التكيف ، فينطلق في أحلامه النهارية يتذوق اللذة ويتمتع بالبهجة ويحس بالنصر والنجاح الذي يفوق كل ما قد تستطيع امكاناته المتواضعة تحقيقه . ويتفجر ذلك المراهق غضبا على نفسه وعلى الآخرين بسبب الهوة العميقة التي تفصل الحلم عن الحقيقة .

ولا يخلق التخيل دائما الرغبة في الفعل،على الرغم من قدرته على خلق «صورة» الفعل ومخططه الاولي ، الامر الذي يترك احساسا حادا وعميقا لدى المرء بأن شيئا ما في خطأ شنيع . فقد تعصف بالمراهق رغبة عنيفة لان يصبح مغنيا مشهورا . فان كان صوته جميلا واتسب لاحد نوادي الغناء ربطت رغبته بخطة ملزمة له لامتهان الغناء وكانت خطته متوافقة مع رغبته . اما ان كان صوته متواضعا او قبيحا ، فانه قد يقفز بمخيلته بعيدا عن الخطة الموضوعة ليتصور نفسه مغنيا مشهورا تختاره الجماهير للتصفيق دون سائر اعضاء الفريق الغنائي لناديه . هنا يتحرك المراهق

متخطيا واقعه الى عالم آخر من نسج خياله • ويزداد الامر سوءا ان هو اكتفى بالتخيلات دون الانتماء لأي ناد غنائي ، اذ أنه ، في تلك الحالة ، يكون قد قصر حياته على الخيال الصرف ، وهو في واقعه الخيالي يعيش عالما أمتع وأكثر اشراقا من عالمه الواقعي •

ومن المحتمل أن يطير الكثير من المراهقين بين آن وآخر الى عوالم خيالية ، الا أن السوي منهم يبقي على روابطه بالواقع • وتقل فرص المراهق في أن ينجز شيئا يعزز احساسه بذاته كفرد بمقدار بعده عن واقعه وطيرانه في عالم خياله • ففي هذه الحال تحل أحلام المراهق محل الواقع وتترك صاحبها خاوي اليدين الا من أحلامه • وعلى العموم يشير ازدياد الشقة بين الواقعي والمثالي الى وجوب اضطراب سلوكي عاطفي يتخذ شكل القلق أو الكآبة في حياة المراهق ويجعله عاجزا عن ممارسة فعالياته و « تحقيق أحلامه » •

التخيل كضرب من التفكير :

تتحقق أكثر وظائف التخيل نفعا للناشيء في مساعدته على أن يرى اللحظة الراهنة في اطار المستقبل ذي الزمن الواسع الذي تمتد جذوره الى الماضي • وعادة يسقط المراهق بعملية التخيل عناصر فكره الحاضر في كل من المستقبل والماضي بحيث تتفتح أمام الفكر تطبيقات عملية مستقبلية دون أن تشدها التجارب المرة المرتبطة بماضي الفرد • فالمراهق الذي يتحرك باتجاه بناء شخصيته المستقلة وتأكيد ذاته تعترضه مصاعب كبيرة وعراقيل لا يمكن تجاوزها الا بتصور اليوم الذي يتخذ فيه قراراته بنفسه ويمارس فعالياته بحرية • ولا تقل ضروب التفكير العادية في المدرسة اثارة للمصاعب بوجه المراهق عما تثيره عملية تحركه نحو الاستقلالية • ففي المدرسة يظهر التنافر والصراع في شخصية المراهق بين الالتزام بالواجبات المدرسة إثارة للمصاعب بوجه المراهق عما تثيره عملية تحركه نحو الاستقلالية • والصراع الا تصور المراهق للوظيفة أو المهنة التي يمكن أن يشغلها في اطار مطامحه المستقبلية ، والتي تعمل واجباته المدرسية الحالية على « تحقيقها » بصورة ما •

من جهة ثانية ، فان التخيل اذا ما قوّم في اطار أبعاده الكاملة واستغراق

المراهق فيه ، يساعد صاحبه على أن يجرب ويتحقق من امكاناته الشخصية في اطار الدور الذي يلعبه . وتجربة المراهق هذه تفيده في تحسس مصاعب المهنة المرتبطة بالدور الذي يلعبه ، والى التأكد من درجة ملاءمة « شخصه » للعب ذاك الدور في المستقبل . ان التخيل فعل من نوع المحاولة والخطأ ، والمراهق ميال بطبعه وبسبب دوره النمائي لان يلاحظ نتائج فعله في مجاله الحيوي ، أي لان يكتشف الخطأ ويصححه ، مهما كانت طبيعة الخطأ .

ولسنا نغالي ان نحن أكدنا أن الحياة تفقد في عين الناشىء عند الاحساس بالغبن والاضطهاد ألوانها الزاهية كلها وتغدو رتيبة ومملة وقاتلة . ويمكن لاحساس المراهق برتابة الحياة وانعدام لونها أن يقعده عن الحياة وينزل به العزلة. الا أن التخيل وما يقدمه للحياة من ألوان زاهية مشرقة وممتعة يحفظ للمراهق اهتمامه بالحياة ويؤهله لان يتجاوز مرحلة الغبن والاضطهاد وما يمكن أن تجره من اقعاد مرضي مزمن للمراهق .

التخيل وحل المشكلات :

لا تقتصر فائدة تخيلات المراهق على توقع المستقبل ، بل تمتد الى مساعدة المراهق على مواجهة مشكلات اللحظة الراهنة . ويجد بعضهم صعوبة في رؤية الفائدة العملية المذكورة على أساس أن جانبا كبيرا من الاحلام النهارية لا يبعث على الرضى النفسي وقد يثير الضيق والالم في صاحبه . فان واجهت المراهق مشكلة مباشرة ضاغطة تتطلب حلا حاسما ، عملت مخيلته على اثارة مخاوف الاخفاق المرتبطة بتلك المشكلة ، وذلك عبر التجربة الخيالية لمختلف أوجه حلول المشكلة المذكورة . وتجر المخاوف الى الضيق والالم والاقعاد ، الا أنها في الوقت نفسه تجر الى حلول أخرى قد يزيد فيها الجانب المشرق على الجانب المخيف . وتبقى مخيلة المراهق تدور بين حل يثير المخاوف ، وآخر يقضي على تلك المخاوف ، الى أن تتكشف أمامه طريقة جديدة تحل مشكلته الراهنة بقدر ضئيل من الخوف والقلق والالم وبقدر أكبر من المتعة والنفع .

الاحلام النهارية والتحرر من الانفعال :

إن الاحلام النهارية تمكن المراهق من معاناة الانفعالات والتطرق الى الاهتمامات التي قد يعجز عن مجرد الاشارة اليها في حياته الواقعية ، فتظهر في تخيلاته نزوات عدوانية كانت عرضة لكبت مطلق يمنعها من الانطلاق . فقد يحس المراهق ، مثلا ، بتعنت معلمه فيكرهه ويتنى موته بيده ، الا أن محرمات المجتمع وأعرافه كلها تعترض النزوات المدمرة ، وتكبت فكرة الانتقام التي لا تموت بل تبقى تتأجج في الداخل بحثا عن مخرج . ويأتي العون أو المخرج بأحلام نهارية قد تصور المعلم معجونا في حادث سيارة أو منفوخا على ضفة بحيرة بعيدة . ويصح الامر نفسه بالنسبة الى الاحلام الجنسية التي يعانيها المراهق . إن أي مراهق يطمح الى ممارسة الجنس ، ومع أفضل شريك ، وهو أمر مزدوج الاستحالة بسبب التقاليد الاجتماعية التي تحرم الجنس خارج اطار الزوجية ، وبسبب الهوة بين « شخصية » المراهق المتخيل ، وبين شخصية « الشريك » . وتنطلق المخيلة ازاء حالة الغبن تلك فيندفع المراهق في مغامرات جنسية خيالية طريفة مع أفضل الشركاء . فالتخيل اذا يجنب المراهق مشاعر الغبن ويساعده على التحرر من الانفعالات والعواطف المكبوتة في سلوك يمكن أن يتخذ صيغة حل المشكلات ، والتفكير ، ووسم التجربة الانسانية بالتكامل الزمني ، أي باسقاطها في مستقبلها عبر ماضيها .

الاساليب الاسقاطية :

تغطي عبارة الاساليب الاسقاطية عددا من الطرائق التي تستخدم لاثارة شريط من الفكر والخيال يمكن أن يكشف شيئا ما عن الحياة العميقة لصاحبه . وتنطلق تلك الطرائق من واقعة أن الانصات للموسيقى أو امعان النظر في صورة ما ، مثلا ، انما يتحدد جزئيا بما يسقطه المنصت أو المتطلع من داخله على اللحن أو المشهد . فمن المعلوم أن الناس في غالب الاحيان ، لا يتفقون على تفسير ما يرونه من مشهد ما . وقد يعطي أحدهم لذلك المشهد تفسيرا متفائلا بينما يرى فيه الآخر مأساة انسانية كاملة . وهذا التنوع في تفسير المشهد الواحد يعود الى أن كلا من الشخصين قد أسقط ذاته على المشهد ولونه بألوانها ، كئيبة كانت أم فرحة . من

هنا فان الاساليب الاسقاطية تنطلق من أن الفرد عندما يستجيب للمثير المعروض ، انما يكشف عن أشياء من أعماقه ، أي من مشاعره ، وطباعه ، وأفكاره التي قد لا يتعرفها هو نفسه .

كان رورشاخ الذي صمم اختبار بقع الحبر في عام ١٩١٢ اسبق من سواه في وضع اسس الاساليب الاسقاطية . ويشمل الاختبار عددا من البطاقات تحوي الواحدة منها بقعة حبر كبيرة ، هذا مع العلم ان بقع الحبر تختلف في الشكل واللون ، فبعضها ملون بالاسود والابيض فقط وبعضها الآخر ملون بعدة الوان . وعند اجراء الاختبار يطلب من المفحوص ان يتحدث عما يراه في البقعة ، واين يراه ، وما الذي يجعله يراه كذلك . وثمة معايير على درجة من الوضوح والتحديد لتفسير نتائج المفحوصين فرديا .

هذا وقد استخدمت الصور الى جانب بقع الحبر لدراسة الافكار العميقة للمراهق . ويعد « موراي » رائدا في استخدام الصورة كأسلوب اسقاطي لدراسة المراهقين إذ وضع في عام ١٩٣٨ اختبار تفهم الموضوع (Thematic apperception test)

الا ان مرحلة التطور الهامة في الاساليب الاسقاطية ظهرت بظهور دراسة « سيموندز » (١٩٤٩) التي قدمت وقائع غنية بصدد اسقاطات المراهقين . فقد استخدم الباحث ٤٢ صورة اعدها له فنان طبقا لمواصفات اقترحها الباحث . وتطلبت مواصفات احدى الصور من الفنان ان يرسم صبيا يحمل حقيبة امتعة يبدو عليه انه هرب لتوه من المنزل أو هجره او انه يبحث عن عمل يعيش منه وحيدا في مدينة ضخمة . كما سئل الفنان ان يرسم صورة لصبيين ، احدهما حسن الملبس والهندام ، والاخر رث الثياب اشعث الشعر يبدو انه خرج لتوه من تجربة سيئة للطالع فجلس وحيدا حزينا شاكيا . ومثلت احدى الصور امرأة راكعة تسترق النظر عبر ثقب الباب ، وفي صورة أخرى فتاة تصعد السلالم الى الطابق العلوي ظلال توحي بأن الوقت ليل ، إضافة لظلال شخص في اعلى السلم .

جمع « سيموندز » وقائع عن صورة من عينة مكونة من ٢٠ صبيا و ٢٠ فتاة

من الحلقة الثانوية . وكتب التعليمات للمفحوصين كالتالي : بين يـديك اختبار للتخيل المبدع . اليك بعض الصور التي سأعرضها واحدة إثر الاخرى وأريدك ان تؤلف قصة حول كل صورة . واستمرت التعليمات لتقدم تفسيرات خاصة بصدد ما يجب على المفحوص ان يفعله وما يجب او يمكن ان يسأل .

ولابد من ملاحظة ان الباحث قد ميز بين الموضوعات «النفسية» والموضوعات « المحيطية » فما تفعله لشخص آخر هو من طبيعة نفسية أما ما يفعله هو لك فمن طبيعة محيطية . وقـد وجد سيموندز في تعليقه على نتائج الاختبار أن الكراهية والحب يشغلان مركز الصدارة بين الموضوعات النفسية . وألف المفحوصون كلهم، صغارا وكبارا ، من الذكور والاناث ، قصصا تـدل على العدوانيـة ، وتكررت موضوعات الموت لدى ٣٢ فردا ، والجريمة لدى ٢١ فردا والقتل لدى ١٨ فردا ، والمراك لدى ١٦ فردا ، والغضب لدى ١٨ فردا ، في الوقت نفسه الـذي عبر فيه عشرون مفحوصا عن الاستهجان الاجتماعي والمنع والتأنيب .

وعلى الرغم من ظهور موضوعات حول الشهوة الجنسية لدى ٣٦ مبحوثا فان تلك الموضوعات نادرا ما انتهت بتحقق الشهوة الجنسية في فعل جنسي . وقـد اشارت ٢٤ حالة الى الزواج ، و ١٣ حالة الى الصداقة ، وتحدث ثمانية مفحوصين بشكل مباشر عن الوقوع في الحب . وتدل موضوعات العقاب التي ذكرتها ٣٣ حالة على أن المراهقين يتفهمون المحرمات والضوابط الاجتماعية وضرورة المحافظة على النظام . وقد كان الشرطي ، لكونه حارسا للنظام ، شخصا شعبيا في القصص كلها.

ومما يلفت النظر ان كل مراهق من عينة « سيموندز » روى ثلاث قصص على الاقل دارت موضوعاتها حول العدوانية ، وذلك بدءا مـن النقد المعتدل ومرورا بالسرقة والتجريح وانتهاء بالقتل . وظهرت العدوانية في صبيان وبنات تبدو عليهم امارات الرصانة والهدوء في حياتهم العادية ، ولقد كـان المراهق يصاب بالدهشة عندما تروى لـه قصة حكاهـا .

وللطريقة التي ينهي بهـا المراهق قصته دلالـة خاصة اذ اعطى الكثير مـن لمفحوصين نهايات سعيدة لقصصهم ، ولم يسمح سوى عدد محدود منهم لقصصه

ان تنتهي بمأساة . الا ان النهاية السعيدة للقصة لا تعني ان صاحبها من الذين يعيشون حياة سعيدة طافحة بالامل ، بل الارجح ان يكون مثقلا بمشاعر الاثم . فقد لاحظ سيموندز ان بعض المراهقين يسمح لنفسه بخلق قصة عدوانية (صبي يسرع بسيارته ويدهس امرأة) لكنه يرفض ان ينهي قصته بشكل مأساوي مدمر . فبعض المراهقين يتيح لنفسه التعبير عن مشاعره العدوانية ثم يعمد الى التكفير عنها باصلاح الفساد وانهاء القصة بشكل يجلب الفرح والسعادة ، أي ان المراهق بسبب اغراقه في المشاعر العدوانية وما يتبعها من احساس بالاثم يحاول في الخيال التكفير عن هذا الاثم .

ومن الطريف أن الصبيان في عينة سيموندز اختلفوا عن البنات ، اذ ظهرت موضوعات العنف والموت والجريمة والقتل لدى الصبيان اكثر من ظهورها لدى البنات . وعبرت البنات عن العدوانية الا انهن ابدينها بشكل العصيان والتمرد وليس بأساليب العنف المباشر والرغبة في التدمير والقتل . كما ظهرت موضوعات تدور حول الصداقة والاطفال لدى البنات اكثر من ظهورها لدى الصبيان .وكانت موضوعات الحب لدى البنات تنتهي غالبا بالزواج والعيش السعيد ، على حين ان اكثر الصبيان مالوا الى التعبير عن عواطفهم الجنسية بصورة مشخصة ومباشرة . ولم يبد المراهقون ، من كلا الجنسين ، احساسا بالاثم عند تعبيرهم عن الحب بينما ابدوا احساسا واضحا بالاثم عند تعبيرهم عن مشاعرهم العدوانية ، وخاصة عند تعبيرهم عن رغبتهم بالقتل . ويعود السبب في ذلك برأي سيموندز الى ان القتل من المحرمات الاجتماعية المطلقة التي يجب ان يمتنع عنها المرء امتناعا كليا بخلاف الحب الذي قد يعبر عن علاقة انسانية طبيعية وضرورية .

هذا ويتبين من دراسة الفروق بين صغار المراهقين وكبارهم ميل الصغار لان يكونوا أكثر حرية من الكبار في التعبير عن عدوانيتهم دونما احساس بالاثم ، كما مال الصغار ايضا للتعبير عن خيالاتهم بطريقة بدائية . الا ان كبار المراهقين ، خلافا لصغارهم ، مالوا لاظهار خيبة الامل من الواقع ، والاهتمام الشديد بالمستقبل . وابدى كبار المراهقين جدية واضحة تمثلت « بالعجب » ، « والتفكير » ، و « التأمل » ، و « البحث عن معنى الوجود » .

واخيرا امتازت تخيلات المراهقين حول المدرسة بالطرافة ولم تخرج عن اطار نتائج الدراسات السابقة بهذا الصدد . فلم تكن المدرسة ، وهي المكان الذي تتدلى فيه حبال القصاص والاخفاق فوق أعناق الناشئة ، مكانا سعيدا قط . ونادرا ماابدى المراهقون تعاطفا نحو معلميهم ، بل صوروهم افرادا انتقاميين ، متشددين ، قساة. فهل مثل مفحوصو عينة سيموندز فئة خاصة تميل الى الكآبة عموما والى تصور المدرسة مكانا كئيبا ؟ اننا لا نميل الى مثل هذا التفسير ، وان كنا نحاول التمييز بين ما يقوله المراهق أو يحسه من كراهية للمدرسة وللمعلمين وبين ما يصمم عليه من اجتياز تلك العقبة لبلوغ مراميه في الحياة . وعلى أية حال فان تخيلات المراهقين الكئيبة بصدد المدرسة تكشف الكثير من سلبيات الانظمة المدرسية التقليدية وتؤكد فائدة الاساليب الاسقاطية في تعرف الكثير من مشكلات التعلم واصوله الدافعية وصعوباته التي قد لا تظهر بوضوح في الممارسات التربوية التقليدية .

الاحلام :

لا تختلف احلام المراهق الليلية عن احلامه النهارية من حيث ان لها جذورا عميقة في تجربة المراهق الماضية وفي مجريات حياته العادية . وعلى الرغم من ان أحلام المراهق الليلية ، شأن أحلام الطفل والراشد ، تبنى على الانطباعات والانفعالات ، ومحاولات الكفاح في الحياة اليومية ، فانها غالبا ما تبدو وكأنها تنتمي الى وجود آخر وترجع الى شخصية تختلف عن شخصية صاحبها . لهذا غالبا ما يشير المراهق لاحلامه شيئا غريبا عنه . الا ان احلام المراهق التي فهمت طبيعتها ، كانت نافعة في فهم المراهق لنفسه وفهم الآخرين له .

ان الحقيقة الثابتة بصدد احلام المراهق هي انها تعكس زخم حياته هو بالذات وتشكل جزءا لا يتجزأ من كيانه الشخصي وتجربته الانفعالية . وتبعا لذلك فان الاحلام وبما تنطوي عليه من رغبات وبما تتضمنه من صور وحوادث ، تعد استمرارا طبيعيا لحياة المراهق الواقعية ومعاناته قضاياه الحيوية وصعوباته في التكيف . ان المراهق هو الذي ينتج احلامه بعد ان يمثلها ، أو قبل ان يمثلها ، في

مسرحية كبرى هي الحياة نفسها • فان كان الحلم تحقيقا خياليا لرغبة ما ، دل على تطلع المراهق الى ارضاء تلك الرغبة ، وان اتسم الحلم بالعنف ، كان المراهق نفسه هو الذبي ينزل قدمه على ضاغطة الوقود ليدهس احد الناس او يضغط الزناد ليرديه قتيلا • وان ضم الحلم حيوانات مفترسة غريبة رجعت ملكية تلك الحيوانات وقيادتها للمراهق نفسه يطلقها تفعل ما يشاؤه هو • وان القى الشرطي القبض على احد الناس في الحلم فاوامر ذاك الشرطي نفسها تبتكرها مخيلة المراهق • فالانفعالات والصور في حلم المراهق ترجع الى مشاعر المراهق وافكاره ، الى حياته الانفعالية والعقلية الواقعية • وعلى الرغم من بساطة هذه الحقيقة ووضوحها ، فان من العصي على المراهق ان يعترف بها • ولكن هناك احلام يمكن تفسيرها بسهولة من جانب المراهق نفسه • ويعكس اعتراف المراهق بدلالات تلك الاحلام مشاغله الفكرية الراهنة واهتماماته وتطلعاته • فعندما يحلم المراهق في العشية التي تسبق مباراة كرة القدم بانه لعب بشكل ملفت لانتباه جمهور المتفرجين واللاعبين فانه يؤكد « رغبته وتخوفه » معا من اللعب في اليوم المقبل • وربما كان لمثل تلك الاحلام،على الرغم من بساطتها الظاهرة،جذور عميقة في الصراعات الداخليةالعميقة للمراهق • الا ان الحالم وخاصة عندما يمسك طرفا من المعاني البسيطة لحلم ؛ يشد اسنانه على ذاك الطرف ويتناسى أو يتغاضى عن المعاني الاخرى العميقة لحلمه • ويتأكد ذلك عندما يقطع الحالم العلاقة بين محتويات الحلم وعناصر تجربته الخاصة الفريدة •

صفات الحلم :

للحلم عدد من الصفات منها :

١ ــ الضدية • يشير الحلم احيانا الى عكس ما يحدث في الواقع تماما •فيحلم الجبان انه يعارك اهل الحي بشراسة ، ويحلم التلميذ المجتهد انه يتقدم لامتحان لم يعدّ نفسه له وانه سائر الى الاخفاق • وقد تبدو مثل هذه الاحلام من وجهة النظر الموضوعية ؛ خالية تماما من المعنى ، الا انها من وجهة النظر الذاتية ، قد تعكس وغبات الحالم الباطنية او مخاوفه العميقة •

٢ ــ المبالغة • يبدو الحلم مبالغة أو تطرفا أو شذوذا اذا ما قورن بسياق الافكار والمشاعر في اليقظة • فيذهب العراك العنيف في الحلم الى ابعد من نزوات الغضب ودوافع التدمير التي يحسها المراهق في يقظته • والحلم المخيف يتخطى كل ما يمكن ان يحدث للمراهق في عمره من مخاوف • ويشير بعض الباحثين الى ان « المبالغة » في الحلم قد تنعكس على حياة المراهق وشخصيته كلها وتؤدي الى « المبالغة » في اليقظة • ويتجلى ذلك خاصة في نقمة المراهق من الاشياء ورغبته الجارفة بالانطلاق لتغييرها والمطالبة ، في بعض الاحيان ، بخلق ظروف واوضاع جديدة تنسجم مع احلام المراهق و « شطحاته » البعيدة •

٣ ــ انفعالية المحتوى : يبدو الحلم في اطار ما سبق من الصفات اقوى انفعالية من تجارب الحياة اليومية ، فيكون المراهق الذي يطلق سيارته في الحلم الى اقصى حدود سرعتها حساسا الى ابعد الحدود ويعاني التوتر بسبب السرعة العنيفة • الا ان هذه الحساسية المفرطة قد تعطي لحلمه صفة الجزع والخوف ، فبدلا من التمتع بنشوة القيادة السريعة ، يحس المراهق بالرعب لانسياقه الى مزالق قاتلة • ولا بد من الاشارة الى امكان خلو حوادث الحلم العنيفة من المشاعر الغريبة الشاذة • فقد لا يتأثر من يسير عاديا في الحلم ولا يرى في ذلك مدعاة للعار ، خلافا لحاله عندما يفعل ذلك في يقظته •

٤ ــ اللامنطقية : لا يتبع الحلم التسلسل المنطقي للتفكير في اليقظة ، فقد يقوم الحالم بافعال تتباين في « اهدافها » وانواعها تباينا كبيرا وقد تقع حوادث الحلم في امكنة متباعدة وازمنة متنافرة • وتبعا لذلك لا يخضع الحلم لاي نظام سوى نظام الحلم ذاته • فينتقل الحالم بسرعة من الصف الى غابة تعج بالوحوش الكاسرة ، ويجمع وقائع تفصل بينها دهور • لكن المتمعن في تلك الوقائع يجد فيها ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالمعاني الخاصة التي تأخذها حياة الوعي العميقة لدى الحالم • فما التعارض بين صف مدرسي يكرهه الحالم ويود تحطيم المشرفين عليه من معلمين وسواهم وبين غابة تعج بالوحوش الكاسرة ؟ ان هذا التعارض الظاهري يعود الى عجزنا عن الربط الرمزي بين المشهدين وعناصرهما •

٥ ــ الاحلال : يحدث الاحلال المميز للاليات الدفاعية لحياة اليقظة في الحلم

ايضا ، فقد يحلم من خاصمته امه انه يعارك عمته العجوز ، كما قد يحلم من يتذمر من تسلط والده انه يجادل مدرس مادة المجتمع في درس « الاسرة » .

٦ ــ الابدال : ان الابـدال وهو آليـة مميزة للسلوك الدفاعي في اليقظة يحدث في الحلم ايضا ، تماما كالاحلال . ولا يضعف الابدال في الحلم ، بل ، على العكس ، يكتسب طابعا متوترا وعنيفا . فليس الممثلون في الحلم ، غالبا ، سوى العالم نفسه يمارسون ما يرغب هو في ممارسته من سلوك يخشى ، ان هو مارسه في الواقع ، أن يجر عليه تأنيب ضميره ولوم الآخرين . وهذا ما يؤكد متانة المعنى الذي ينساق في مجرى الحلم . ان الحلم تجسيم لليقظة واستمرار لها ، والحالم نفسه لا يزال في حلمه يصارع ضميره والاوامـر التسلطية المعارضـة « للحيوان الارعن فيه » . ويعجز المراهق نفسه عن حل الصراع في يقظته وفي حلمه فيسلخ من نفسه شخصا آخر يجيد تمويهـه ، ويطلقـه يقتل ويصارع الضمير والاوامر التسلطية محققا النصر للحيوان الارعن في المراهق أي ذاته نفسها .

٧ ــ التكثيف : تتسم حوادث الحلم بانها مكثفة فقد تشير حادثة ما الى عدد كبير من الحوادث والاشياء والاشخاص . فقد تبدو حادثة نسيان المرء لبس جرابه في الحلم بسيطة تماما الا ان تحليل مشاعر الحالم المتذكرة عبر حلمه تربـط تلك الحادثة بمكان ما وبشخص بعينه في ظروف محددة وباحداث ذات معان قد يقتضي فهمها الرجوع الى مجمل تجربة الحالم وحياته . فليست حادثة نسيان لبس الجراب اذن سوى رمز يزخر بالمضامين .

٨ ــ لغة الحلم : يحتوي الحلم على عدد من الرموز التي يصعب فهم دلالاتها وجمعها بالصورة التي يعرضها الحلم . ومما يثير صعوبة فهم الرموز ان الحالم قد لا يستخدمها في يقظته . ان اغلب رموز الحلم بصرية وليست سمعية . ثم ان الرموز في الحلم تتخذ اشكالا عديدة وتتفاوت في درجة « رمزيتها » . والكثير من العبارات الرمزية الشائعة في الحديث العادي قد تظهر في الاحلام ، مثل : اني في بئر عميق ، مفتاح هذه المشكلة ، ممرت وضائع بين هذا الامر وذاك .. الخ .

الرمزيـة في الحلـم :

ان الرموز في الحلم قليلة الكلمات ولكنها زاخرة بالمعاني ، شأنها في ذلك شأن اللوحة الفنية أو المقطوعة الموسيقية . الا أن تفسير الحلم واعطاءه معنى محـددا ودقيقا امر في غاية الصعوبة ، على أساس ان الحلم شيء معقد ، تتنوع فيه الاعيب الخيال وتنفرد بحيث نعجز عن التأكيد بان لرمز ما معنى معينا . فقد يعني الرمز الواحد اشياء مختلفة في احلام عدد مختلف من الاشخاص ، أو حتى في احلام الفرد نفسه . ويعتقد بعض الباحثين ان الرمز الواحد قد يتخذ أكثر من معنى في الحلـم الواحد . الا ان من الممكن التعرف على بعض الحوادث والحركات والاوضاع التي تظهر في الحلم وتوحي بمعان معينة . فقد يحلم المرء ابان عصيان مشكلة ما على الحل بثور كبير يكاد يبطحه ارضا . وسرعان ما يضغر الثور الى عجل صغير او الى دمية عندما يحلم الشخص نفسه في اليوم التالي بعد ان يكون قد اصاب حلا ملائما لمشكلته . وهناك رموز تشير الى جهود المرء في الابتعاد عن مشكلة ما ، كما هو الحال فيمن يحلم أن شخصا يتابعه . وقد يشعر أحدنا بالاثم النفسي فيحلم أنـه اتسخ أو توحلت رجلاه ويداه أو تلطخت ثيابه . ويرمز الركض عبثا خلف الحافلة الى قصور الحالم ، كما يرمز الشرطي الى «رغبة المرء في أن يعاقب» . وكما أشرنا من قبل فان الحيوانات المفترسة في الغابـة المرعبة ترمز الى نفس الحالـم المثقلة بنزوات الشر والتدمير التي يجهلها او يعجز عن السيطرة عليها . وليس صعبا ان نلاحظ ان الرمزية في الحلم قد تشير احيانا الى الشروط المتغيرة في حياة الحالم . فقد يحلم المراهق المنشغل البال بصدد دروسه انه دعي للمنبر وسئل فتلعثم وأمسك وقصت جناحاه . وما ان يستعيد صاحبنا الثقة بنفسه حتى يرى نفسه في الحلم خطيبا مفوها . وعلى أية حال ، يعتمد تفسير رمز ما في الحلم على معرفـة الحياة الانفعالية للحالم وسمات شخصيته وتجربته الفريدة . ولا يمتلك أي رمز معنى ثابتا مطلقا الا اذا كان من الرموز المميزة للبيئة الاجتماعية التي يعيش الفرد في كنفها .

نظريـات الحلـم ووظائفـه :

وضعت نظريات كثيرة حول الاحـلام . وعلى الرغـم مـن اختلاف تلك النظريات ، فان كلا منها قد اضاف ، بطريقته الخاصة، فهما للحلم او لبعض جوانبه .

وتؤكد احدى هذه النظريات ارتباط الحلم بالظروف الحياتيـة للحالـم • ودور المثيرات المادية ، كما هو الحال عندما يتأثر حلمنا بالضجيج من حولنا ، أو بجوعنا ، أو بردنا ، أو المنا • وتؤكد نظرية ثانية المعاني الظاهرة في الحلم ، كما هو الامر في سلسلة الاحلام عن كرة القدم في العشية التي تسبق لعبـة الكرة • اما النظريـة الثانية فتؤكد المعاني الكامنة أو العميقة التي تقبع وراء المحتوى الظاهر للحلم •

هناك نظرية تتمثل في عد الحلم صيغة لحل المشكلات ولاقت قبولا واسـعا لانها تؤكد ان الحلم يؤدي دورا كبيرا عند مواجهة مشكلات حادة مستعصية على الحل فيمكن الحلم صاحبه من مواجهة تلك المشكلات ومعالجتها بطريقة ما • وتبعا لهذه النظرية يحلم المراهق بكل ما يشغل باله أو يقلقه أو يأمل في تحقيقه ، وليس ثمة مشكلة أو صعوبة أو مطمح إلا وتكون موضوعا للحلم سواء بصورة واضحة أم غامضـة •

يعتقد (هادفيلد ، ١٩٥٤) أن الحياة الانفعالية تعمل خلال النوم على اعـادة تكيفها تماما كما يعمل الجسم على التخلص من تعبه • وعلى الرغم مـن ان هذه الظاهرة « لاشعورية » فهي تساعدنا على مجابهة العديد من المشكلات التي تهدد تكيفنا • ولا شك ان في استعادة الاحلام لخبراتنا الماضية ورغباتنا المكبوتة المعلقة دليلا على صحة فرضية هادفيلد •

وكما يرى (بيير ، ١٩٢٥) فان الحلم يمكن أن يكون قوة مبدعة بناءة وذلك عندما ينذر صاحبه بضخامة المشكلات التي تواجهه ويشير اليه بطريقـة للحل ، ويذكره بانه مازال قادرا على الكفاح مما يبقى الامل في الحياة حيا •

اخيرا يساعد الحلم صاحبه على فهم اوضح للـذات وذلـك عندما يكشف صاحبه ان مفهومه الواعي عن ذاتـه يختلف كليا عـن نظيره اللاواعي • فقـد يحلم المراهق الذي يعد نفسه كريما رحيما انه يأكل الاطعمة كلها التي في متناولـه ويترك الآخرين جياعا • ان الحلم محير وغامض الا ان المشاعر والصور والتخيلات نبع من ذات الحالم وتكون تعبيرا حقيقيا عنها •

تفسير فرويد والتفسيرات الحديثة للاحلام :

إن الاحلام لا تعطي صورة صافية ونقية عن حقيقة النفس . واذا ما اردت مثلا تشخيص حالة انفصام في الشخصية فقد يكون التحدث الى المريض حوالي ٢٠ دقيقة خلال نزهة قصيرة معه اجدى من تحليل تقرير يعرض لاحلام هذا المريض في غضون ٢٠ دقيقة .

يرى فرويد ان احلام المريض تؤلف طريقة حسنة لاكتشاف ما يدور داخل لا وعيه . وقد سمى فرويد الاحلام بانها « الطريق النافذ الى اللاوعي » كما قال : اذا فهمنا اشارات الاحلام وارتباطاتها الاولى نكتشف بانها ترتكز على رغبة جسدية طفولية . كما يلحظ فرويد أن الاحلام كلها هي تحقيق لرغبات لم يقدر لها ان تتحقق في الواقع . ويذهب الى القول ان أحلام الراشدين كلها تحقيق لرغبات جنسية أصيلة أو مشتقة من رغبات جنسية أصيلة ، قد كبتت في أثناء الطفولة . أما أدلر تلميذ فرويد والذي انشق عنه فيما بعد فانه يتفق مع استاذه في أن الاحلام تحقيق للرغبات ، غير أنه يرى ان غريزة توكيد الذات أكثر أصالة من غريزة الجنس . ولذلك فهو يرى ان الحلم ليس احياء للماضي البعيد بل انه تهيؤ واستعداد للمستقبل القريب . اما التلميذ الثاني لفرويد الذي انشق عنه وكون لنفسه مدرسة خاصة ، وهو يونغ ، فيرى ان الحلم متصل بمشكلات الحالم الحاضرة ومعبر عن موقف الحالم اللاشعوري من مشكلات حياته . والذي يمكن ان نقوله إن هؤلاء العلماء الكبار ، على الرغم من فضلهم ، يبالغون فيما اكتشفوا ويبنون كلامهم على الحدس والتخمين لا على التجربة والتحقيق .

وقد طلع علينا في وقتنا الحاضر العالمان البريطانيان كريك وميتشسون بنظرية تقول ان الاحلام تشكل طريقة لتنظيف الدماغ من المعلومات التي لسنا بحاجة الى تذكرها .

اما البحث البيولوجي الذي يتناول الاحلام ، فانه يبحث في تأثير بعض المواد الكيميائية المعروفة باسم (Monomines) في لحاء الدماغ . وهذه الدراسات ستزيد بهما ليس فقط للنوم واليقظة وانما للاداء والاعتلال العقليين كذلك .

تـذكر الحلـم :

ان بعض الناس يتذكرون أحـلامهم بينما يخفق بعضهم الآخر في ذلـك . وتنحصر القدرة على تذكر الاحلام في جملـة عوامل منها مقـدار سلامـة النوم والاهتمام الواعي بمحتوى الحلم ، إضافـة الى عـامل الشخصية . فالذي ينام دون حراك طوال الليل اقل تمكنا من تذكر أحلامه من شخص آخر يستيقظ عدة مرات خلال الليل . ولا شك في ان العلاج والتحليل النفسي اللذين يخضع لهمـا المريض والاهتمام الشخصي بالاحلام يزيد من عملية استرجاع الأحلام وتذكرها . وقد دلت الأبحاث أن الشخص الذي يكثر من النظر الى العالم بشكل ميكانيكي ومقنن أقل احتمالا في تذكر الاحلام من شخص يهتم باستبطان المشاعر ، وليس محتوما أن يكون الاشخاص الذين يتذكرون احلامهم اكثر صحة وسلامـة مـن الذين لا يتذكرونها ، غير أن هذا لا ينفي ان العديد من المرضى يجـدون الاحلام مفيدة لمعرفة أنفسهم بطريقة أفضل . وعلى الرغم من أن ما يراه المرء في اليقظة اكثر تماسكا وعلمية مما يراه في الاحلام ، فقد نصادف أن اصحاب المشكلات والمرضى يقولون إنهم استطاعوا حل مشكلة في الحلم لم يكـن بمقدورهم حلها في حال اليقظـة .

ولنتساءل الآن ما مدى التأثير الذي يمكن ان نحدثه في الاحلام ؟ قد يستطيع الانسان التأثير في احلامه الى حد ما بأفعاله التي يقوم بها قبل ان يأوي الى فراشه وربما تؤثر مجريات اليوم السابق على ذلك . فقد اعتاد نبيل فرنسي ان يطلب من خادمه ان يحضّر في اثناء نومه عطرا طيبا لانه وجد بان رائحة العطر تمنحه احلاما جميلة وحلوة . وقد ظهر لدى جماعة من المهتمين بالاحلام في تكساس ان الشخص الذي يضع على عينيه نظارات وردية خلال اليقظة تأخذ احلامه الوانا تتدرج بين الاحمر والزهري ، وكذلك فان المواقف والافكار والانفعالات التي تتولد في نفس لانسان خلال اليقظة تؤثر في عملية الحلم . فاذا كان مزاج الانسان هادئا قبـل لنوم ، واذا كانت اموره كلها على ما يرام فمن المرجـح ان تكون احلامه طيبة وحلـوة .

مـا سبب الكابـوس :

يرى هارتمان ان الكوابيس لها علاقة بمخاوف الطفولة ، وهي ترجع بذلك ، الى فترة من حياتنا كنا فيها عاجزيـن وضعفاء • وتكثر الكوابيس بـين الثالثة والسادسة من العمر ، كما تعود الى الظهور في الكبر عندما يشعر الانسان بالعجز وعدم الاطمئنان ، اذ تعود اليه ذكرى تلك المخاوف التي ترجع الى ايام الطفولة • وربما كانت الاحداث المؤلمة ، كوفاة في الاسرة أو طلاق أو مرض ، سببا في عودة الحياة الى المخاوف المدفونة منذ الطفولة • ويرى بعض الباحثين ان الذين يصابون بحالات متكررة من الكوابيس يكونون مؤهلين للاصابة بامراض عقلية كانفصام الشخصية ، مع انهم لم يصابوا بها من قبل • ولعـل الكثير مـن هؤلاء يتميزون بصورة خاصة بانهم ذوو ميول فنية وابـداعية • وربمـا عنت انواعا معينة مـن الكوابيس كاحساس الشخص بانه مطارد أو راسب في الامتحان انه لا يزال يمت بصلة الى الخوف الذي كان في ايام الطفولة من شيء ضخم الحجم كاحد الوالدين، مثلا أو الى اشياء ضخمة داهمة مخيفة تشعر الانسان بانه عاجز • أما بالنسبة الى كوابيس الرسوب في الامتحان فالغريب ان الناس الذين يعانون منها يكونون من الذين يمتاز ماضيهم العلمي أو الاكاديمي بالنجاح الدائم ، غير أن موقفا أو عمـلا ما في الحاضر ينطوي على قدر من التحدي يوقظ فيهم مخاوف الاخفاق التي كانت تنتابهم في اثناء اجرائهم للامتحانات في السابق • وهذا يعني ان الكابوس أو الحلم الحاضر ينطوي على رغبـة في حل المشكلـة الحالية بالطريقة نفسها التي حلهـا الامتحان السابق والذي اجتازه الشخص بأمان ونجاح •

وافضل طريقة لتجنب الكوابيس تنحصر في مراجعة ما يجري في حياة الانسان ويجعله يشعر بالخوف أو العجز • وقد يكون من المفيد احيانا في ابعاد الكابوس أن يفكر المرء باشياء مفرحة ومرضية قبل النوم ، أو على الاقل وضع النفس ضمن قالب عقلي استرخائي مريح • ولعل احدى الطرق لطرد كابوس يتردد مرارا ويتركز حول منظر واحد ، كمطاردة شخص آخر يحمل سلاحـا ، هي تصوير استحضاري لهذا المشهد خطوة خطوة وعلى ان يكون الاستحضار الحي قبـل النوم ،وهـذه الطريقة ربما تجدي نفعا مع أي كابوس ينطوي على مشهد يحمل للحالم به صورة

مخيفة . ويجب التنبيه الى ان معظم الادوية تعمل على تغيير وتيرة النوم والحلم ، كما ان بعض انواع الادوية تعمل على توليد الكوابيس .

ولا شك ان الحلم يختلف باختلاف عمر الانسان ، كما ان احلام المرأة تختلف عن احلام الرجل . إن فترة الحلم تتناقص مع تقدم السن وهي اطول ما تكون عند الاطفال ، ثم تنخفض تدريجيا وبدرجة قليلة في اثناء البلوغ ، ثم تقصر بعد ذلك في العمر المتقدم . كما يتغير محتوى الحلم مع تقدم العمر . فالاطفال يحلمون اكثر من غيرهم بالحيوانات وقد وجد الدكتور ميلتون كرايمر (وهو يعمل في مركز اضطرابات النوم التابع لجامعة ميسيسبي) ان احلام الناس في العقد الثاني من العمر غالبا ما تتركز في الشعور بالذنب وفي مشكلات العواب والخطأ ، بينما وجد ان احلام القلق المتعلقة بالموت يكثر حدوثها بعد الخامسة والستين من العمر ، ووجد ان احلام النساء غالبا ما تضم مجموعة اكبر مما تضم احلام الرجال ، كما ان احلام النساء تتعلق بالعواطف والتفكير ، في حين تهتم احلام الرجال بالعدوان ، وغالبا ما يكون البصر عنصرا حاضرا في الحلم الا عند المصابين بالعمى منذ الولادة. اما حاسة السمع وغيرها من الحواس الاخرى فهي موجودة في الحلم بنسبة اقل بحيث ان الشخص الذي يتميز بقوة تذكره للكثير من الاحلام يمكن عادة ان يخبر عن صوت سمعه في الحلم أو عن لمسة شعر بها او يتذكر رائحة او طعاما ما غير ان هذا يحدث في مرات قليلة ونادرا جدا .

ويمكن القول ان الذين يصابون بالكوابيس أو الاحلام القوية غالبا ما يتذكرون الاحساسات كلها الخاصة بالحواس الخمس بما فيها الاحساس بالالم . ومما لا شك فيه ان ابحاثا جديدة تلقي مزيدا من الضوء على الاحلام تدرس وتبحث من قبل علماء كثيرين ، فهناك دراسات تتعلق بكوابيس الحوادث ، ولاسيما تلك التي يتعرض لها الجنود ويجب ان يبذل كثير من الجهد للكشف عن الناحية البيولوجية أو العضوية المؤثرة على العملية النفسية للحلم كاملها .

ومن المعلوم ان الدماغ البشري يقوم بنوعين من النشاط العقلي هما : الادراك او الوعي خلال اليقظة والادراك أو الوعي خلال الحلم ، وما نريده هنا

هو كشف العناصر البيولوجية المسؤولة عن الفروق النفسية بين النوعين المشار اليهما من أنواع النشاط العقلي .

إن للاحلام اهمية كبيرة في صحتنا النفسية والجسدية والعقلية ، اذ تتزايد البراهين والدلائل يوما بعد يوم مؤكدة أهمية الاحلام من أجل أداء عادي غير مضطرب للجهاز العصبي المركزي . وتشير بعض الدراسات الى أن الأحلام تساعد الذاكرة على ربط الحوادث القديمة بالحوادث الجديدة ، كما أن تذكرنا أحلامنا يكون متفاوتا ، فالقدرة على تذكر الأحلام يمكن أن تزيد الشخص معرفة بذاته كما يمكن ان تساعده على تذكر أحداث ومواقف قد يكون نسيها خلال حياة اليقظة . وربما ساعدتنا الأحلام على كشف مشاعرنا ورغباتنا ومخاوفنا الدفينة .

★ ★ ★

Damascus University

الفصل الثامن عشر

النمو الانفعالي في المراهقة

لا شك ان النمو الانفعالي في المراهقة يشكل جانبا اساسيا في عملية النمو الشاملة . ودراسة هذا الجانب هامة وضرورية ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق بل لتحديد و « توجيه » المسار النمائي لشخصيته كاملة والغوص الى اعماق ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والافكار وتحققه من ضروب الفعل وانماط السلوك . ويعدّ شعور المراهق نحو نفسه من جهة ونحو الآخرين من جهة ثانية من ابرز ملامح حياته الانفعالية . ويتمثل بالحب والحقد والامل والخيبة والغضب والخوف والفخر والاحساس بالعار .

ان المراهقين انفسهم يعترفون بأهمية الجانب الانفعالي من حياتهم وخطورته واثره الكبير على جوانب الحياة الاخرى . وقد لاحظ (جيرسيلد ، ١٩٥٢) أن الناشئة ، عند قيامهم بعملية التقييم الذاتي وتقييم الآخرين ، يعولون على التجربة الانفعالية وانعكاساتها ودورها في حياة المرء عموما ، وعلى السمات ذات الطبيعة الانفعالية في الشخصية بصورة خاصة . وقد ألح الناشئة في عملية التقييم هذه على السمات ذات الطبيعة الانفعالية بعدها مسؤولة مباشرة عن تشكل الكثير من السمات العقلية والعملية في الشخصية ، وأبرزوا دور « التوازن الانفعالي » في تحقيق الذات وبناء الشخصية الحرة الفاعلة والمبدعة . وسنتناول فيما يلي معنى الانفعال وأسسه النفسية والاجتماعية ، كما سندرس مختلف الحالات الانفعالية كالخوف والغضب والعطف والقلق وسواها ، آملين اعطاء صورة شاملة للحياة الانفعالية في المراهقة . ومن المؤكد ان دراسة الحياة الانفعالية في المراهقة في

اطارها النمائي تساعد على الفهم الاعمق لشخصية المراهق وعالمه الوجداني وتعد هامة وضرورية لتحقيق التحكم الامثل بعملية النمو برمتهـا ، وكشف معوقاتها ، واغنائها بالمضامين العقلية والاخلاقية والاجتماعية المتطورة .

معنى الانفعال واسسه :

ان ينفعل المرء يعني ان يثار بمنبه خارجي أو داخلي . وعندما يثار المرء تحدث لديه تغيرات جسمية يمكن ان تكون على درجة ما من الوضوح أو الغموض لـه وللاخرين من حوله . وتشمل التجربـة الانفعالية عمومـا الشعور (كالخوف) والنزعة للفعل (كالهرب في حالة الخوف) وادراك المثير مثل الشيء أو الشخص المخيف في حال الخوف ، وغالبا ما تكون عناصر الانفعال المشار اليها غامضة يعجز المنفعل عن وصفها . ولكن غموض تلك العناصر لا يزيـل ادراك المنفعل لواقعية انفعالـه .

وتتنوع الشروط المولدة للانفعال سواء في المراهقة أم في غيرها من المراحل بتنوع الحياة نفسها . والواقع ان كل ما يستغرق اهتمام المراهق من جوانب الحياة قادر على اثارة انفعاله . فالمراهق ينفعل سواء تحققت رغباته أم احبطت . الا أن انفعالية المراهق تشتد وتتخذ طابعا حادا وعنيفا عندما يعجز عن تلبية حاجاته وتحقيق أهدافه الخاصة وتوكيد ذاته المستقلة والمتميزة عن ذوات الآخرين . ويتجلى ذلك بشكل خاص في الحالات التي تتعرض فيها كرامة المراهق واعتزازه بذاته للخطر . فهو في حالات كهذه ، قد يخرج عن طوره ويفقد اتزانه العاطفي ويمارس الكثير من ضروب السلوك غير السوي .

اخفـاء الانفعـال :

يعاني الناشيء بعبوره عددا من المراحل النمائية ووصوله للمراهقة ، مختلف العواصف الانفعالية فتتعمق تجربته الانفعالية ويتعلم فن اخفاء الانفعال وتمويهه والتلاعب به . ولا بد لنا ، ان نحن اردنا دراسة الحياة الانفعالية للمراهق ، مـن الغوص الى اعماق تلك الحياة وعدم الاكتفاء بما يبدو على السطح منها . فقد لا يكون الانفعال البادي على السطح سوى ظل ضعيف لصخب انفعالي خبيء ، ومن

المعلوم ان الناشيء يتعلم منذ الطفولة أن يمتنع عن البكاء وان يخفي انفعالاته ويطوي الحاد والسلبي من مشاعره . وتبعا لذلك فقد يحس الناشيء بالخوف ولكنه يمسك نفسه عن ان يبدو كقط جزع ، وانه لمن الشجاعة ان يخفي المرء مخاوفه لا أن يبديها . ومن المؤكد ان الامتناع عن اظهار الغضب يشكل بحد ذاته دليلا على قدرة المرء على ضبط النفس .

تفرض شروط الحياة الاجتماعية على الناشيء اخفاء انفعالاته ودفعها بعيدا في اعماقه ، الامر الذي يؤدي الى اضعاف اواصر الصلة بالذات وبضروب معاناتها، وتزداد الشقة بين الوعي وبين ظواهر الذات الانفعالية عندما يجهل الناشيء ماهية رده الانفعالي في موقف ما ، أهو غضب أم خوف أم جزع أم تعاطف ؟ وكثيرا ما يسمع احدنا المراهق أو الراشد يقول في وصف حالات حيرته « اني اجهل تماما ما أحس . ولست أدري ان كنت احبها (احبه) ، وربما كان بامكاني ان اغضب ، لكنني اجهل شعوري بصدد المشكلة » .

ومع نمو الطفل وتشعب علاقاته الاجتماعية تتغير اشكال التعبير الانفعالي لديه ويستخدم « لغته الخاصة » في التأثير بالآخرين . فطفل الامس الذي كان يصرخ طلبا للعون في المواقف الصعبة صار عصي الدمع وهو يجابه الآن المواقف الصعبة ، التي كانت تدفعه سابقا الى الخوف والتوجس والغضب ، بقدر اكبر من الشجاعة وضبط النفس . ان الناشيء الناضج يعتقد أن من الضروري التحكم بانفعالاته وتوجيهها بحسب الزمان والمكان . ومن المؤكد ان الحياة ستنقلب الى فوضى اذا انفجر كل فرد بالدموع لاتفه الاسباب . او ركض كالارنب مذعورا ، اذا ما أحس احساسا ضئيلا بالخوف .

ويغالي بعض الناشئة في لجم الانفعالات واخفائها ويأخذونها بعيدا عما تتطلبه الحياة الاجتماعية أو تفرضه من حدود لعمليتي اللجم والاخفاء ، ويزداد الامر سوءا بصدد عمليتي اللجم والاخفاء ، عندما يمارس الاهل فرض « الاخفاء واللجم » بسبب عجزهم عن مواجهة انفعالاتهم الخاصة وعن فصلها عن انفعالات الناشيء ، اذ يعجز من تعوزه القوة الداخلية لمواجهة انفعالاته ، عن مواجهة انفعالات الناشيء

فيتشدد في دفع هذا الاخير الى لجم انفعالاته واخفائها في الوقت الذي يجب ان يدربه على مجابهتها وفهمها والتعبير عنها ضمن حدود معينة . ومثل اولئك الناشئة يدخلون مراهقتهم مثقلين بضروب القصور والتشويه المنزلين بظواهر التعبير الانفعالي لديهم . ومن المؤكد ان من يعاني التشويه والقصور في تعبيره الانفعالي يكون عرضة للعجز عن مواجهة القيم الاساسية للحياة وتقويمها في أطرها الموضوعية ، كما يكون عرضة لان يضيع الكثير من المتعة بتجارب الحياة المثيرة ، ولارتكاب أخطاء مدمرة . فعلى الاهل ، ان أرادوا مساعدة الناشىء على توجيه انفعالاته ، الرجوع الى تجاربهم الخاصة في المراهقة لاكتشاف أخطائها . ومن لا يدرك الخطأ في تجاربه الخاصة يعجز عن أن يكون أكثر من مولد أخطاء في الناشىء المسكين ! .

الحب والتعاطف :

ان السمة الاساسية للنمو الانفعالي في المراهقة هي الرغبة في العطف على الآخرين وكسب عطفهم في الوقت نفسه ، ولا شك أن عملية الاخذ والعطاء العاطفيين هذه ضرورية لتأمين الاستقرار العاطفي في حياة المراهق . ويغدو التمييز بين عطاء العطف وأخذه صعبا عندما يتحقق النضج العاطفي للناشىء وينغمس في الحياة البناءة التي تتعارض مع وجود قوائم « الدائن والمدين » المتمثلة في عزل « الاخذ عن العطاء » على حد تعبير غولد فارف (١٩٤٣) وقد أكد قدماء الكتاب وعلماء النفس المعاصرون حاجة الناشىء السوي الى أخذ العطف واعطائه .

اصول العطف :

يحس الناشىء بالحاجة للعطف منذ مرحلة الرضاعة المبكرة حيث ينطلق كائنا عاجزا في حياة قاسية يكون فيها بأمس الحاجة لعناية الاخرين به ورعايتهم له . ومنذ الولادة يرحب الرضيع بالتقرب الودي من جانب الآخرين واحتكاكهم به .

وما من شك في ان الوجود العضوي للرضيع يرتبط بعطف الاخرين عليه ، هذا إضافة الى ان سلوك الاخرين التعاطفي يعد عاملا اساسيا في النمو النفسي

للناشيء . ويتوجه الرضيع منذ طفولته المبكرة نحو الآخرين بمبادراتـه التعاطفية الخاصـة .

ان السؤال بصدد كيفية دخول الحب لاول مرة في حياة الناشيء لـما يجد جوابا وافيا بعد . ولاتزال المشكلة قائمة حول ما اذا كانت قدرة الناشيء على أن يُحِب ويُحَب من طبيعته ذاتها أو انها شيء مكتسب تغرسه المبادرات الاجتماعية في نفسه . ومن الطبيعي أن يحتاج الكائن الانساني لان يُحَب ولان يعطي الحب، كما انه من الطبيعي ان يغضب ويحس بالغبن ويتمتع بالطعام عندما يجوع . وثمـة من يعتقد بأن الحب ظاهرة طبيعية في حياة الانسان تماما كما هو الحـال بالنسبة للحاجة الى الطعام . الا أن ثمة من يعتقد ان الحب شيء ثانوي أو نمـو انساني لاحـق .

تذهب احدى النظريات بصدد الحب الى القول بأنه يرتبط بالحاجات الاولية للطفل كالحاجة للطعام والماء والوقاية من المخاطر . فاشباع تلك الحاجـات يبعث الرضى في الطفل البشري ويؤثر في شعوره نحو اولئك الذين يقومون باشباعها ، لكونهم جزءا مكونا لمجمل الموقف الذي تحدث فيه عملية الاشباع . وتبعا لذلك فان الطفل يحب امه لانه يحب حليبه ، ويحتاجه ويحس بالرضى عنـد اخـذه ، فيمد شفتيه اولا وذراعيه فيما بعد لامساك مصدر الحليب الذي هو أمه . وأخيرا، في فترة لاحقة ، تتركز الحاجـة بالام ذاتها دون الحليب ثم بأشخاص آخرين غير الام ، (روف وبرودي ، ١٩٥٣) .

وتتباين وجهات النظر بصدد أصول الحب فتذهب احداهـا الى عـد الحب نفسه حاجة أولية مرتبطة بالطبيعة البشرية وليس نشوءا ثانويا عرضيا مرتبطا باشباع الحاجات الانسانية الاساسية . وتبعا لذلك فان الحب ظاهرة ملازمة للحياة البشرية ومتأصلة في طبيعة الانسان ذاتها ، ظاهرة انسانية طبيعية تتأكد في قـدرة الانسان الفسيحة على ان يحب وحاجتـه لان يحب . وهناك وجهـة نظر معاكسة تؤكـد ان عدّ الحب عنصرا طبيعيا في الوجود الانساني ما هـو الا ضرب مـن المغالاة العاطفية المثالية التي تعوزها النظرة العلمية . غير ان « سوروكين وهانسون » في مناقشتهما للنظريات المتعارضة حول الحب يقدمان ادلة تـدعم فكرة وجود قوة

هائلة للحب الخلاق ، والصداقة ، والسلوك السلمي المتسم بالهدوء في الحياة الاجتماعية والمشكلات الانسانية (١٩٥٨ ، ص ٩٩) . ولا يمكن ، في ضوء معرفتنا الراهنة ، أن ننكر النظرية التي تجعل من الحب مقوما أساسيا للطبيعة البشرية . كما لا يمكن في أية حال من الاحوال ، نكران حقيقة ان الموقف الذي يتخذه المراهق بصدد تلك المشكلة يعكس تجاربه الشخصية كما يعكس المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية التي نشأ المراهق في جنباتها .

المعاني العملية للتعاطف :

يعد التعاطف احدى السمات الاساسية للعلاقات بين الاهل والطفل ، وبين الافراد في العالم الواسع . وقد راجع سوروكين وهانسون (١٩٥٨) الدراسات الخاصة بالآثار العملية للتعاطف والحب في العلاقات الاجتماعية وأورد الباحثان ادلة تشير الى قدرة الحب على ايقاف العدوانية وخلق الحب ، والى قدرة الحقد على خلق الحقد . ان الحب من وجهة النظر هذه عامل هام في الفعالية البشرية وله قوة علاجية تجعل منه النابض الاساسي للحياة ، وما من شك في ان الكائن الصغير يموت ان لم يعطه والداه بالحب الابوي .

ويضيف الباحثان بأن للحب قدرة ابداعية خلاقة سواء للفرد ام للمجتمع ، وانه أرقى القدرات البشرية وأسماها في مجال العلاقات البشرية . ويرى برودباك وأروين (١٩٤٦) بأن النمو اللغوي في مرحلة الرضاعة المبكرة يتأثر بالحب الابوي. ويظهر اثر الحب خاصة في مؤسسات الرعاية العامة ، فيختلف النمو اللغوي لاولئك الذين يعاملون بحب عن نظيره لدى الاطفال الذين يعاملون أو يرعون بصورة آلية خالية من لمسات الحب الابوي (سليلز ورفاقه ، ١٩٣٨) . وقد تبين لزوكر (١٩٤٣) بأن المراهقين الذين يبدون اهتماما عاطفيا بوالديهم أميل من نظرائهم الذين ينقصهم الاهتمام المذكور الى تقبل تعاليم الاهل الخلقية . ويمكن تتبع المعاني العملية للحب والعطف في النواحي التالية :

١ ــ العطف وحرية النمو : ان الاهل يؤدون دورهم التربوي على الوجه الاكمل عندما يتقبلون صغيرهم بعطف كما هو ، ويسمحون له بأن يكون نفسه ،

فينمو وفق معدلات نموه الخاصة ويختبر قدراته النامية وقواه ، ويعبر عن فضوله، ويكتشف العالم من حوله بعد أن يستطلعه بسبله الخاصة . والواقع انه مالم يعط الطفل الحق في ان يخطىء في حدود معقولة ومحتملة فانه لن يكون حرا في ان يغامر وينطلق ويستطلع ويكتشف . ان من يقسر على تجنب الخطأ بالعقاب المسلط أبدا فوق رأسه يشعر بالخوف والجزع من أن تنتهي كل محاولاته بالخطأ وبالاثم الدائم من احتمال اكتشاف ذلك الخطأ ، فيقعد خاملا عن مجابهة الحياة . فتقبل الوالدين للطفل كما هو يجنبه الخضوع والاتكالية ويدفعه نحو الاستقلالية والمغامرة في حدود فهمه لسلوكه وواقعه وتوقعه للاخطاء . ان طفلا كهذا ينشأ واثقا بنفسه ويستخدم امكاناته بصورة بناءة وينمي قدراته الى اقصى حدودها ، الامر الذي يمكنه تلقائيا من وضع اسس النمو الصحيح للمراهقة .

والوالد العطوف الصريح يسمح لطفله ان يكون هو الآخر صريحا في التعبير عن عواطفه ، فالتعاطف يتعارض مع تغطية الاشياء واخفائها ومع اقامة الواجهات المزيفة البراقة ويستلزم مواجهة العيوب والاخطاء بشجاعة . ولا يحجم الوالد العطوف عن توجيه النقد لابنائه ان ايقن ان نقده يجدي في تصحيح الاخطاء . ولا تخدعنك مظاهر الامور فالناشىء يكره الاهل المخادعين المزيفين الذين ينشرون البريق اللامع فوق اوساخ الحياة .

هذا وتجدر الاشارة الى أن الوالد العطوف يتقبل طفله حتى عندما يغضب هذا الاخير ويتصرف بطريقة مستهجنة . واذا غضب مثل هذا الوالد فان غضبه لن ينتهي بالحقد والعدوان بل سيكون ظاهرة عرضية واستنكارا لسلوك شائن قام به الطفل . وللتعاطف القائم بين الطفل وأبيه نتيجة ايجابية أخرى تتمثل في الثقة المتبادلة بينهما والتي تعد أساسا للثقة بالآخرين في المجتمع الواسع . وما من شك في أن من لا يتعلم أن يثق بوالديه لن يتعلم أن يثق بالآخرين في العالم الكبير وسيخسر ، بالتالي ، الكثير من انسانيته ومن امكاناته النمائية وقدرته على أن يحب ويُحَب .

٢ ــ الحاجات الدائمة للعطف : يكون المراهق على الرغم من تحركه في العالم

الواسع ، طفلا كبيرا يعوزه ، بسبيل أو بآخر ، الدعم العاطفي في المنزل الذي اعتاده صغيرا • ولا يؤدي نمو المراهق الصاعد صوب الراشد الى تحرره من اتكاليته العاطفية على الآخرين الكبار ، اذ ليس ثمة كائن انساني قادرا على أن يعيش في غنى عن عطف الاخرين وحنانهم • والواقع ان حاجة الفرد للتعاطف مع الآخرين تتعمق في كل من الطفولة والمراهقة وتبقى من الحاجات الاساسية للراشد• وخلف الواجهة الثورية العنيفة المدمرة العدوانية الحاقدة في كل من الطفل والمراهق والراشد تقبع حاجة انسانية للتعاطف مع الآخرين ، أي لتلقي الحب منهم وتقديمه لهم دونما حساب •

٣ ــ حدود التعاطف الوالدي : ان المراهق الذي يحظى بالعطف الوالدي هو اقدر من نظيره الذي يفتقد الى مثل ذلك العطف على مواجهة مطالب الحياة خارج المنزل • غير أن الحب المنزلي ليس ضمانا كافيا لنجاح المراهق في حياته والحيلولة دون فشله خارج المنزل • ومع ان الوالد العطوف يستطيع تقديم دعم هائل للمراهق ، فان الحب الابوي يعجز عن خلق الاعاجيب ولا يعوض عن نقص حب الاقران وخاصة من الجنس المضاد خارج المنزل • وعلى العموم يعجز الاهل ، مهما بلغت قوة تأثيرهم على الناشىء ، عن أن ينشروا ذواتهم على مجمل مجاله الحياتي• وهذا ما يترك الناشىء يصارع الحياة بمنكبيه ويفرض عليه أن يكسب الحب والعطف من أقرانه ومعلميه بطريقته الخاصة • ولا ينكر ان للاساس التعاطفي المتين الذي ينطلق منه الناشىء في البيت أهميته في توفير الفرص التي تساعد على تعزيز محاولات الناشىء انتزاع التعاطف خارج المنزل • الا أن لفئة الاقران خارج المنزل قيما واعرافا وتقاليد واعتبارات تغاير نظيرتها التي في البيت • والمراهق الذي يحاول تأكيد التعاطف خارج المنزل في اطار القيم والاعراف والتقاليد والاعتبارات التي تسود المنزل انما يكون مصير محاولاته الفشل الذريع • ولابد للمراهق الذي يرغب في كسب عطف فئة الاقران من ان يتحلى بقدر كبير من المرونة والقدرة على تعديل » منظومة قيمه الخاصة في محاولة منه لتقبل منظومة القيم السائدة لدى فئة الاقران •

اعراض الرفض والحرمان العاطفي وآثارهما :

قد يلجأ الناشىء لاقامة عددمن الآليات الدفاعية المرضية عندما يجابه، سنوات

طويلة ، مأساة كونه غير مرغوب فيه من قبل واحـد أو أكثر من الراشدين الذين يلعبون الدور الحاسم في محيطه • والواقع ان الناشىء المرفوض يكتشف مبكرا أن الراشد يتساهل في وجوده أو « يتقبله » ان هو سلك بمنتهى الكمال الذي تحدده رغبات الراشد ونزواته ، او ان هو استطاع « شراء » اهله « بسلوكـه الملائم » ، أو « بتميزه المـدرسي » أو بأية صفة أخـرى ترضي الاهـل • غير أن الناشىء المرفوض يعجز عادة عن تشكيل اتجاه ايجابي نحو نفسه • فالحب الـذي يقـدم مشروطا انما يشير صراحة الى تفاهة المحبوب أو عدم قيمته • ويشعر مثل ذلـك الناشىء انه مجبر على خوض معركة عنيفة تجر له الاستحسان والقبول أو تدفع عنه الاحساس بالرفض • وليس من المستبعد أن تتخذ معركة الناشىء تلك صيغة تهديم الذات فينسحب ليتجنب المجابهة التي تشعره أنـه مرفوض أو (يؤدب) المرفوض نفسه ليبدو طيبا جدا ، أو يثور بصمت فيرفض الطعام وبعض الاوامر بعناد ، وذلك لكسب الانتباه ، اذ قد يكون من الافضل بالنسبة له أن يتخذ موقفا سلبيا من ألا يثير أي انتباه على الاطلاق • ومن الضروري ملاحظة عدد من الاعتبارات لايضاح مشكلة الرفض والحرمان العاطفي وفهم طبيعتها •

١ ــ تنوع الاستجابات للرفض والحرمان : لابد لنا من التمييز بين الرفض والحرمان ، فعلى حين يشير الحرمان الى غياب الاثارة يتضمن الرفض ضربـا مـن المعاملة الشديـدة أو القاسية وبالتالي فهو لا يخلو من الاثارة ، ومـن المؤكد ان الناشىء المحروم من العطف الوالدي يعيش فراغا عاطفيا يؤدي الـى ضرب مـن التجمد الشعوري أو التبلد في الاستجابـة العاطفية ، هـذا إضافة الى معاناتـه للرفض • اما الطفل المرفوض فقد لا يعاني فراغا عاطفيا ، الا أن المشاعر الغالبة لديه أقرب الى التعاسة منها الى السعادة ، نظرا لعدم رغبة الاهل به ونبذ الآخرين له • ويختلف الطفل المرفوض عن الطفل المحروم في أن الاول يبقى على احتكاك بالراشد على الرغم من النتائج السلبية لهذا الاحتكاك • وما من شك في انه من المفيد للطفل ان يعيش في جو تغلب عليه مشاعر الرفض من ان يعيش في جو خال من الاثارة ، فالرفض ، على ما فيه من سلبية ، يتضمن قدرا من الانتباه ومن تقدير المرفوض • اما في الحرمان فلا وزن ولا حساب للطفل اطلاقا • وهكذا فان مفهومي الرفض

والحرمان وما يستدعيانه من ضروب السلوك غير التكيفي يلقيان الضوء على الاستجابات المتنوعة المحتملة للناشئة الذين يفتقرون الى العطف • والحقيقة الثابتة هي ان فقدان العطف يؤدي الى ردود فعل تتباين بتباين الاشخاص المعنيين انفسهم •

٢ ــ اثر الرعاية الوالدية : تمت مقارنة اطفال صرفوا الاعوام الثلاثة الاولى من حياتهم في مؤسسة لرعاية الاطفال بأطفال نشؤوا في أسرهم • ولما لم يكن بالامكان ملاحظة تماصيل فروق الرعاية بين كل من فئتي الاطفال ، فانه من المعقول الافتراض ، ان اطفال المؤسسات يتلقون قدرا ضئيلا من الاهتمام خلافا للاطفال الذين ينشؤون في اسرهم اذ يفترض تلقيهم قدرا كبيرا من الاهتمام • وقد لوحظت في اطفال المؤسسات الصفات التالية :

آ ــ ضعف الميل للانخراط في الفعاليات •

ب ــ ضعف القدرة على اقامة العلاقات الاجتماعية العفوية •

جـ ــ الخمول والى حد ما الضياع الهدفي ، وصعوبة الاستمرار في اكمال المهمة الموضوعة •

د ــ النظرة السلبية الى الآخرين وعدم الثقة بهم • ويلخص غولد فارف حال هؤلاء بقوله : « ان بهم قدرة محدودة وضيقة لاقامة الروابط مع الناس ، وحاجة ماسة الى الانتباه والعطف،وصعوبة في التعامل مع الراشد بأسلوب الاخذ والعطاء» (غولد فارف ، ١٩٤٣ ، ص ١٢٨) •

٣ ــ فقدان الثقة بالنفس : يفقد عادة الناشىء الذي يعاني من الحرمان العاطفي والرفض ، الثقة بنفسه والاحساس بقيمة وجوده ، ويتسم سلوكه بالتراجع والتردد والحذر • وقد يبدي ضربا شديدا من التنافس كما لو أنه بحاجة لتأكيد ذاته بسباقه مع الاشخاص الآخرين • وليس من المستبعد أن يحسد الناشىء المحروم أو المرفوض رفاقه ويغار منهم ويتنزق ان اعار الناس اهتماما كبيرا لاحدهم • فنجاح الآخر ومديحه يشكلان تهديدا مباشرا للناشىء المرفوض أو المحروم ويذكيان فيه الاحساس بالضعة والتفاهة والشك بامكاناته الخاصة •

٤ ــ الغم الدائم والكآبة المرة : يحمل من خرج مرفوضا من طفولته العديد من ضروب الكآبة المرة والغم الدائم . ولا يسلم من اعتاد الخضوع والمساومة من مشاعر الكآبة المشار اليها ، وان كان لا يعيها أو لا يستطيع تعرفها مستقبلا . ومن الممكن ان ينشأ الطفل في وسط يعوزه العطف دون ان تؤذى مشاعره كثيرا ، ودون ان يتأثر كثيرا بسوء المعاملة الظالمة . وكل طفل ، بصرف النظر عن وسط الرفض أو التقبل المحيط به ، يحس بين حين وآخر انه هدف لسوء المعاملة . الا ان ازدياد رفض الوسط للطفل يقلل من أثر المبادرات الودية الموجهة اليه أحيانا ، ولذلك يحمل المراهق المنطلق من وسط رافض في نفسه الكآبة والغم والشك بنوايا الآخرين وينقلب شكاكا بكل مبادرة تحمل طابع الود والعطف .

٥ ــ الحساسية للنقد : تظهر في سلوك المراهق والراشد ايضا الاثار اللاحقة لمواقف الرفض خلال فترات العمر المبكرة . فتحذير بسيط من جانب المعلم يثير في المراهق الناشىء في وسط رافض جرحا عميقا ، في حين يتقبل أقرانه التحذير نفسه بروح نقدية سمحة . لقد كان المرفوض يعيش على حافة الجرف ، وما تحذير المعلم سوى دفعة صغيرة جرت قدمه الى الانزلاق . وفي كثير من الاحيان يعد الناشىء المرفوض الاستهجان البسيط ، الذي يتقبله الناشىء العادي بنية طيبة ، تجريحا شخصيا مباشرا له . إضافة الى ذلك قد يمتنع مثل هذا الناشىء عن توجيه الاسئلة الى الآخرين خشية منهم ومن احتمال تأنيبهم له ، وهذا التأنيب الذي اعتاده في طفولته . وعادة يكون الناشىء المرفوض حساسا تجاه الجنس الآخر ويتألم ألما عميقا ان قوبل بالاستهجان منه . وما ذاك الا لان رفض الشريك يثير في الناشىء المرفوض ذلك الالم المر الذي كان يشعر به عندما كان يجاهد عبثا من أجل توكيد ذاته والحوز على رضى الآخرين وقبولهم به . فاذا تعمق احساس المراهق بالرفض مال الى العزلة وامتنع عن الاتصال بالآخرين و « نبذ نفسه » خشية أن ينبذه الآخرون .

٦ ــ علاقة الاخفاق بالرفض : يساعد مفهوما التقبل والرفض على تفسير ظاهرة التفوق أو التخلف المدرسي . فاذا أخفق المراهق المرفوض أو المحروم عاطفيا في عمله المدرسي فقد يكون اخفاقه استمرارا لتجربة الرفض التي يعيشها . لقد اخفق

هذا الناشىء سابقا في تحقيق توقعات والديه منه وهو الآن في عمله المدرسي عاجز عن تحقيق توقعات معلميه • وقد لايتضح الامر بذلك الصفاء في ذهن المراهق نفسه، الا ان على المراهق المرفوض في البيت ان يواجه احتمال الرفض في المدرسة ، وربما في المجتمع كله •

ولا بد من الاشارة الى انه قد لايكون ثمة مهرب من اخفاق في المدرسة ، اذ يستحيل . وفق الانظمة التعليمية السائدة حاليا ، ترتيب كل شيء في المقررات بحيث تتفق ومو هب كل تلميذ واهتماماته • ووظيفة التربية في المستويات كلها مساعدة الناشيء على اكتشاف امكاناته ومواطن قوته وضعفه وحدود قابلياته ، وعلى المراهق مواجهة واقعه على الرغم مما قد يكون فيه من الايلام له • الا أن الاخفاق بعدّه امتدادا للرفض ونتيجة طبيعية له ، يتأكد في المدرسة التي تحابي اعتباطيا بعض التلاميذ المتميزين ببعض الصفات والخصائص والقابليات وتضطهد ، اعتباطيا ايضا ، آخرين ممن يملكون صفات وخصائص مضادة أو لا يملكون تلك القابليات نفسها • وبتعبير آخر فان الانظمة المدرسية السائدة حاليا ، هذه الانظمة التي تعمل على تصنيف المتعلمين واصطفائهم وفق منحنى التوزيع الاعتيادي « ترفض » بطبيعتها بعض المتعلمين وتحدد مصيرهم المؤلم سلفا • لكنّ الاخفاق المدرسي الذي يرجع الى طبيعة المدرسة ،بصفتهامؤسسةاجتماعية،ليس امرا لامناص منه،أوالصيغة الوحيدة للاخفاق حتىفي الحالات التي يعاني فيها التلاميذمن بعض اعراض التخلف العقلي • وقد يرجع الاخفاق المدرسي الى المواقف الشخصية للمربي وعجزه عن ان يكون موضوعيا ازاء الناشئة جميعهم • ومن الملاحظ ان المدرسة قد « ترفض » بعض الناشئة وتجرهم الى طريق الاخفاق لقصورهم في جانب ما ودون مراعاة احتمال نجاحهم أو تفوقهم في جوانب اخرى • وخير مثال على ذلك هو المدارس المتخصصة التي قد تحابي الرياضي وتضطهد السياسي أو المتفلسف • إضافة الى ذلك هناك الكثير من المدارس التي ترفض بعض الفئات الدينية أو الاجتماعية• وفي تلك المدارس سرعان مايحس المراهق الذي يعي ان اخلاقه وعاداته واصوله الاسرية ومكانته الاجتماعية مختلفة عن تلك التي تعلي من شأنها المدرسة ، سرعان مايحس أنه عنصر غير مرغوب فيه وكائن غريب ومرفوض ! •

٧ ــ أثر الحرمان العاطفي في النمو الذهني : تميز المراهقون في معاهد الرعاية في دراسة « غولد فارف » التي أشرنا اليها من قبل ، ببعض ضروب النقص في المجالات الذهنية . وليس من السهل البت في صحة تلك الملاحظة وذلك لامكان الاختلاف في المعطيات الذهنية الاولية لكل من فئتي المعاهد والاسر.ولكن للفروق المذكورة أهمية خاصة ، فقد اظهر ابناء المؤسسات عجزا في القدرة على التعامل مع المفاهيم وميلا واضحا للتعامل مع الاشياء المشخصة . وعندما أعطي أولئك الناشئة اشكالا هندسية مختلفة الالوان وسئلوا تصنيفها وفرزها في كوم مستقلة مال ابناء المؤسسات الى اقامة تصاميم تزيينية بدلا من جمع الاشكال الهندسية المتماثلة في كوم منفصلة ، أو أنهم وضعوا الاشكال الخضراء كلها في كومة والصفراء في كومة أخرى . ولم يستخدم هؤلاء الصغار في « فرزهم » مفهوم اللون أو الشكل ، بل كانوا يرشفون اشكالهم بعشوائية فجة . وهـذا التعامل الحسي المشخص مع الاشياء يعود الى تدني المستوى العقلي للاطفال وقد يعكس ضربا من الخمول والتبلد في شخصياتهم . اكدت دراسات اخرى للاطفال ممن هم في عمر مدرسة الحضانة ان الصغار الذين يتلقون القليل من الانتباه الذي يستطيع الوالد المتعاطف تقديمه تلقائيا لابنائه يميلون بصورة عامة الى الكسل ويظهرون ضروبا متعددة من النقص في عدد متنوع من المجالات الذهنية .

٨ ــ الملل : يشيع الملل عندما يغيب المرح أو تتضاءل الرغبة بالحياة . والواقع ان الملل لم يلق الاهتمام المباشر من الباحثين في علم النفس النمائي على الرغم من شيوعه بين المراهقين ومن خطورته على النمو وتأثيراته السيئة في التكيف الآني واللاحق للناشىء . يتراوح الملل بين الانزعاج المعتدل والحاد حيث ينعدم لدى المراهق اهتمامه بالمدرسة ، وتتعثر خطاه في تجوال عديم الهدف أو ينخرط في اعمال لا تتلاءم وميوله . وعلى العموم فان الملل كضرب من السأم والكآبة يصيب الناشئة الذين تنقصهم الشعبية بين اقرانهم ويعانون بصورة ما من الرفض أو الحرمان . وقد دلت احدى الدراسات التي قارنت الناشئة المنحرفين بالاسوياء أن المنحرفين من الناشئة غالبا مالا يجدون ما يفعلونه ويشكون من الملل بصورة دائمة تقريبا . والمراهق الذي يعاني من الملل يرجع ملله الى بؤس محيطه ، والى

انعدام حريته في ممارسة اهتماماته الخاصة ، او الى شعوره بضرب من الغربة مع نفسه عندما يخلو لها . وفي كثير من الاحيان يصاحب الملل الاحساس بانعدام الجدوى وبتفاهة الاشياء والاشخاص في محيط الناشىء .

الدفاعات المحيطية والداخلية ضد آثار الرفض : لقد اطلنا الحديث عن حال المراهق الذي انطلق من طفولته مرفوضا نظرا لخطورة الرفض ، ولاحتمال تعرض كل ناشىء له . ومن الواضح أن الطفل « المرفوض » ليس مرفوضا بشكل مطلق . فقد يتقبل احد الوالدين الطفل الذي رفضه الوالد الآخر ، وقد يجد من ابتلي بوالدين مغلقين متعنتين بديلا في الاسرة أو في أسر الجيران أو الاقرباء يعوض عليه ما أضاعه الوالدان الباردان . فليس الناشىء المعرض للرفض الوالدي بمخلوق شلت أسلحته كلها ، اذ أن فيه « استعدادات » تعمل على اعادة التكيف في اطار ما يملكه الفرد من صفات خاصة . والغالب أن يعمل « الاستعداد » للتكيف في اطار صفات شخصية للطفل تتراوح بين الجبن والجراة ، أو النشاط والخمول ، أو الخضوع وتوكيد الذات . ومن المؤكد ان لكل طفل سمات طباعية نوعية متميزة تعمل متضافرة لندافع عن الطفل ، تمكنه من المقاومة بحيث يرفض أن ينقلب العوبة في يد القوى والاجواء التربوية المحيطة به .

إن توكيدنا على الاستعدادات والمصادر الاولية للناشئة لا يعني نكران الاثر المرضي الشاذ لمحيط الناشىء طفلا كان أم مراهقا . وان صعوبة الناشىء في مقاومة تلاعب الظروف به تزداد بازدياد عنت تلك الظروف ، وخاصة منها ظروف الرفض أو الحرمان العاطفي . وكلما ضاقت الفرصة أمام الناشىء ليعيش ويعرف معاني أن يحب ويُحَب ، كلما قلت فرص تسليحه بالتقويم الذاتي السوي ، والاتجاهات الودية نحو الآخرين ومال الى التشاؤم . ويذكر الكثير من الراشدين التجارب المفرحة التي مرت بهم في مراهقتهم ، الامر الذي يدل على تأثير الخبرات السعيدة في تجنيب الانسان الانزلاق ساعات الحرج الى هاوية الدمار ودفعه للصمود أمام الصعوبات .

لم يدرس الفرح لدى المراهقين دراسة جيدة ولم يلق ما لقيه الخوف والمشكلات السلوكية الاخرى من اهتمام الباحثين في علم النفس النمائي . الا أنه

ليس من الصعب أن نقرأ الكثير من « كلمات » المرح والبهجة في صفحة الازمات والمخاوف والمشكلات التي تعصف بالمراهق • ويبدي المراهق المرح والبهجة عندما يتقبله الآخر زميلا ، وعندما تتحقق آماله ومطامحه التي رعاها طويلا ، وعندما تحترم بوادر نضجه وتقدر ، وعندما يكتشف في ذاته قدرة أو موهبة أو صفة تميزه عن غيره في أعين الكبار • فعلى المربي ، اذا كان حريصا على توفير فرص النمو المناسبة للمراهق ، أن يراعي هذه الامور جميعا وان يعمل من جانبه على اثارة البهجة في حياة المراهق وتعزيز نجاحاته الدراسية والشخصية ، وبالتالي توفير ما يلزم للمراهق من سلاح لمجابهة « عراقيل » النمو •

الغضب والعدوان :

يرتبط الغضب منذ تفجره في مرحلة الرضاعة بسعي الفرد لتوكيد نفسه ذاتا مستقلة • ويعد الغضب من الانفعالات التي تلعب دورا كبيرا في نمو الشخصية الانسانية ، فهو يساعد الفرد على تحقيق مطالبه وتوكيد اهتماماته ، ولاسيما الاهتمامات المشتركة مع الآخرين •

والناشىء ببلوغه المراهقة قد يعبر عددا من مراحل النمو التي تتشكل خلالها طريقته الخاصة بالغضب ، وتتحدد فيها ، بدرجة ما ، الشروط والاسباب التي تثير غضبه • الا أن الشروط والاسباب التي تثير الغضب في الطفولة ليست ثابتة ويعمل الزمن على تغيير الكثير منها • فالكثير من الامور التي كانت تثير غضب الطفل تفقد قيمتها لدى المراهق • وكما يؤكد تايلور (١٩٥٧) بان غضب المراهق يستثار بضروب الغبن النازلة بالاهتمامات والخطط والافعال التي اتخذت صيغا جديدة في المراهقة أو برزت خلالها • ثمة ثلاثة اعتبارات تساعد على فهم طبيعة غضب المراهق •

(١) يرتبط غضب المراهق بسعي الانسان لتوكيد ذاته • قد يبدو الغضب سلوكا شاذا الا أنه يستمر ، ما دامت الحياة موجودة ، في تأدية وظيفة ضرورية تتصل بجهود الفرد لان يكون شخصا فريدا متميزا عن الآخرين • وما من شك في أن السعي الى توكيد الذات وتحقيق الاستقلالية يتخذ طابعا حادا في المراهقة،

وهذا ما يجعل المراهق حساسا ومعرضا أكثر من سواه للغضب والعدوان .

(٢) لا يتعرض المراهق لشرارات الغضب المفاجئة التي تنفجر وتهدأ فحسب ، بل انه أميل لان تتشكل لديه اتجاهات تحمل الكثير من رواسب الغضب القديم بصيغة الكراهية المزمنة والحقد . وتتجلى اتجاهات الكراهية في حالات التحيز والتعصب ومشاعر التحامل على الآخرين ، كما يمكن لها أن تظهر في استعدادات المراهق لان يكون شكاكا بالآخرين ، وفي افتراضه لسوء نواياهم وخبثهم . هذا ولا بد من الاشارة الى أن اتجاهات الكراهية لدى المراهق قد تكون مقنعة أحيانا ، وقد يلجأ الى مديح أحد المرشحين للمجالس الشعبية ، ليس حبا به ، بل كراهية بخصمه .

(٣) غالبا ما يخفي الغضب بعناية فائقة ويظهر بصيغ مموهة ، لا تتوانى عن استغلال صيغ الحب لتحقيق المآرب والغايات الخاصة . فقد يكون من يحسن معاملة هذه الفتاة أو تلك ثم ينسحب حال شعوره باذعانها لرغباته فردا حاقدا على الفتيات عموما لسبب ما . هذا ويتناول الاعتبار الثالث احدى أهم خصائص الغضب المتمثلة بتوجه الغضب ضد صاحبه توجهه ضد الآخرين . وليست صفة توجه الغضب ضد الذات احدى أهم خصائص الغضب فحسب، بل أصعبها فهما على الاطلاق .

تفسيرات غضب المراهق :

يلزم الباحث لفهم غضب المراهق أن يتعرف الشروط والاسباب التي ثارت الغضب المذكور . قد يستلزم الفهم المشار اليه فترة زمنية طويلة ، هذا مع لعلم ان سبب الغضب قد يبقى غامضا حتى في شروط الدراسة الطويلة المكثفة . وعلى أية حال لا بد من معرفة الاشياء والشروط الخاصة التي تؤدي مجتمعة أو منفردة الى اثارة الغضب وكذلك الشروط التي تؤدي الى تحييد الاشياء من حيث ثارتها للغضب .

ويختلف الناشئة اختلافا كبيرا في استجابتهم للمثيرات الداعية الى الغضب . قد يتفجر غضب المراهق بسهولة ، وحيث لا يغضب الآخرون عادة ، نظرا لان مثير

الغضب أو الظروف المحيطة بهذا المثير ذات صلة وثيقة بأوضاع مؤلمة مرت على المراهق في الماضي . ومثل هذا المراهق قد يعاني من احساس دائم بالاضطهاد فيفقد عدّه لذاته ويعجز عن تحمل أدنى حد من الاثارة . أما اذا أبدى المراهق ما نسميه بالسلوك المضاد ، مظهرا الهدوء حيث يتفجر أكثر الناس غاضبين ، فعلينا أن نشك بوجود خطأ نمائي أساسي يعاني منه ناشئنا ، يجعله يخشى اغضاب الآخرين ، أو يخشى معاني غضبه فيما يتعلق بنفسه، أو أنه تخلى كليا عن حقه في فرض قيمته أو احترامه على الآخرين ، وهو حق طبيعي بالنسبة الى الكائن الانساني .

ويزداد الامر تعقيدا عندما يتسم الناشيء في مكانه فلا تتعبأ بندقيته بالبارود مهما كانت الاسباب ويصطنع الهدوء والبرودة واللا مبالاة . ولا يصح أن يخدع المربي ، في تلك الحالة ، بمظاهر الهدوء المصطنع على وجه المراهق ، اذ أنه في الواقع هدوء يشد المرء من طرفيه ويمنعه من كل حراك . فالكراهية الشديدة العميقة تخيف المراهق فيحيل غضبه على نفسه بدلا من أن يوجهه صوب الآخرين ، ان المراهق في تلك الحال ، يبتلع غضبه ، وقد لا يهضمه على حد تعبير ستال ساليفان (١٩٤٧) . وبتعبير آخر قد يتأخر غضب المراهق الهادىء في الظهور أو قد لا يظهر اطلاقا على السطح ، الا أن هذا الغضب لا يمحى بل يتوجه الى الذات ويترسب في الاعماق . وثمة فئة ثالثة تهدأ وتمتنع عن توجيه الغضب الى الذات ، الا أنها تفجر غضبها بصورة تعويضية على أشياء مادية لا ترتبط ظاهريا بموضوع الغضب ، وان كانت لها صلة عميقة بذلك الموضوع .

مثيرات الغضب :

تناولت دراسات متعددة عدد كبيرا من حوادث الحياة اليومية التي قد تفجر غضب المراهق . وكما أشرنا سابقا فان الحوادث بحد ذاتها يصعب عدها مسؤولة تماما عن الغضب الذي يتفجر بوقوعها . ومن المعلوم ان من الحوادث ما يثير حالات الغم الدائم المرتبطة بالغضب نظرا لصلتها بأوضاع ومواقف مريرة في تجربة المرء . وعلى العموم فان الغضب خلال الطفولة والمراهقة يتفجر بسبب المطالب التي يلقيها الراشد على الصغير محاولا دفعه للخضوع لرغباته . وهناك عدد كبير من المطالب اليومية المنزلية التي تستدعي اطلاق النار من بندقية محشوة

يحملها المراهق المتمرد . وهذه المطالب تمثل قواعد السلوك الاجتماعي التي يقوم الاهل بغرسها في الناشيء . غير أن الناشيء يوجه غضبه الى الاهل الذين يحاولون تنشئته وتطبيعه اجتماعيا ، وليس الى البيئة الاجتماعية أو الى القواعد التي تفرضها تلك البيئة .

تواكب نمو المراهق شروط عدة تجر الى الغبن العميق والاحباط المر . يتمثل أحد تلك الشروط في محاولة اطالة اتكالية المراهق وايقاف نمو استقلاليته بفرض قيود متشددة على حريته ، وعدم اتاحة الفرصة له لتحمل مسؤوليات الراشد، والتمتع بمزاياه ، أما الشرط الثاني فيتجلى في عجز المراهق عن تحقيق رغباته ومطامحه الخاصة ، هذا العجز الناجم عن امكاناته المحدودة وشعوره ، هو بالذات، بمحدودية تلك الامكانات . وقد أعطي المراهقون قائمة طويلة بالشروط المثيرة للغضب شملت اللباس والهندام ، والنصح الوالدي وخلاف الناشيء مع الكبار بصدد ما هو صواب أو خطأ ، والتقريع ، فأبدوا تذمرا واضحا من تلك المثيرات كلها ، وتضايقوا خاصة من « التنفير » أي المحاولة المستمرة للوالد لايجاد العيوب في ولده بالسبل كلها ، وامتعض المراهقون خاصة من اصرار الاهل على مرافقة أخيهم أو أختهم الصغيرة لهم في غدوهم ورواحهم .

ويتسع نطاق التذمر ليشمل الناس الآخرين عندما تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية للمراهق وتمتد خارج المنزل فيشكو من الاقارب الذين يضعون أنفسهم موضع الاهل ومن كل من يتعرض له من أصدقاء العائلة بالنقد . وما أن تتشكل اتجاهات المراهق ومعتقداته الخاصة حتى يبدي تذمره وغضبه ، بصورة ما ، على كل من يخالفه في تلك الاتجاهات والمعتقدات . وقد وجد هايكز وهاز (١٩٣٠) ، في دراستهما للمراهقين بطريقة المقابلة وغيرها من الطرق . ان من بين المثيرات التي تؤجج غضب الناشئة بصورة خاصة المزاح النقدي الساخر من جانب الآخرين بمواقفهم التسلطية . وهذا ما يدفع الى الاعتقاد بأن التعنت والمواقف الجائرة للآخرين وعدم احترامهم لشخصية المراهق انما هي السبب الجوهري لغضبه . هذا وقد تبين من دراسة أخرى أن نسبة ٧٠٪ من المراهقين يغضبون من والديهم ان هم

مارسوا الاعتداء واستخدمـوا الضرب في تأديب الاشقاء الصغار للمراهق كمثال سلوكي يحتذى (بلوك ، ١٩٣٧) .

ويزداد غضب المراهق بفعل شـروط أخرى تضاف لحال الغضب وتؤججه كالجوع والعطش والتعب . وقد وجد ستانون (١٩٦٣) أن الراشـدين الذين كان لهم تاريخ مرضي طويل في طفولتهم أميل للغضب من أندادهم الذين ندرت عندهم امراض الطفولـة . فالمرض نفسه مثير للغبن والاحباط المزمن الذي يعدّ الشرط الاساسي للغضب . ثم ان المرض يقلل من قـدرة الشخص على مصارعـة مشكلاته اليومية بصورة ناجحة ، الامر الذي يجعله عاجزا عن اقامة منظومةمتكاملة من المهارات الضرورية له ، سواء في المراهقة أم في الرشد .

ومن المفيد لفهم معنى الغضب بالنسبة الى المراهق في علاقته بالآخرين ، ألا نكتفي بما يفعله الآخرون للمراهق ، بل نوسع اهتمامنا ليشمل ما يتوقعه المراهق من الآخرين . ويشرح المزاح هذه النقطة جيدا . فقد يعمد أحـد المراهقين الى الممازحة بروح من المرح ، خلافا لمراهق آخر قد يمازح ليخفف عـن نفسه آلامها بايجاد عيوب في الآخرين أعمق من عيوبه وأكثر عددا . وقـد يسر بعضهم بالممازحة في حين أن هذه الممازحة نفسها تمزق اندادهم الآخرين غيظا وغضبا . وما من شك في أن المزاح قد يكون أحيانا مثيرا لغضب الناس جميعا ، وقد يكون دعابة لطيفة لا تثير الا ذوي الجلد الرقيق والثقة المهتزة بالذات .

الغضب والفشل وجـرح الكبرياء :

يميل المراهق ، مثله في ذلك مثل الطفل الصغير أو الراشد ، لمقاومـة أي نوع من التهجم ضد كبريائه لذاته . ولقد عرف أكثر المراهقين الشعور بالعار عند حط الآخرين من قيمتهم يوم كانوا أطفالا . ولا بد ان تدفع محاولة الآخريـن الراهنة للاقلال من قيمة المراهق في اعينهم على تعزيز ميله للغضب ولو بصورة مقنعة .

ومن المؤكد أن تجارب الفشل التي قد يمر بها المراهق في حياته ، تعمل على تعزيز احساسه بالعار وتمسه في صميم كبريائه . ولا ترتبط تلك التجارب بالمطالب التي يلقيها الآخرون على المراهق فقط ، بل بالمطالب التي يلقيها هو عـلى نفسه .

فالمراهق الذي « يحشر نفسه » أو « يحشر » في مواقف تجره الى الإخفاق يتعرض حتما لضرب من الاحساس بالعار . وقد يواجه بعض المراهقين تلك المواقف يوميا في المنزل أو المدرسة أو في كليهما .

وما من شك في أن التجارب التي يمارسها الفرد بحرية ويشعر بمسؤوليته الكاملة عنها تؤدي ، اذا انتهت بالفشل ، الى نتائج مأساوية مدمرة وقد تجعل صاحبها نزقا سريع الغضب . ان لهذا الفشل طعما مرا مما دعا بعضهم الى تسميته بالسم النفسي القاتل . فالمراهق نفسه يعي أنه هو المسؤول وحده عن فشله بعد أن قرر السير في طريق مسدودة . وعلى ضوء تجربة الاخفاق المرة هذه يمكن أن نفهم الكثير من حالات الغضب ، كما يمكننا أن نفهم لماذا يندفع بعض الناشئة في أعمال السطو والعنف ولماذا يقبع بعضهم الآخر في صمتهم الرهيب كما لو أن الحقد قد أتى على وجودهم كله وطاقاتهم النفسية .

التعبير عن الغضب والكراهية :

ليس من السهل على الملاحظ الخارجي ادراك غضب المراهق أو كراهيته بصورة دائمة . فقد يعمد المراهق الى تقنيع غضبه واخفائه أو التعبير عنه بطرق مضللة ، وقد يتجلى الغضب بصورة مباشرة ، كما هو الحال في الضرب والعض والعراخ ، وبصورة غير مباشرة ، كما هو الحال في المازحة والنميمة وغيرها من الاساليب اللغوية .

التعبير المباشر عن الغضب :

يتم التعبير عن الغضب بصورة مباشرة بالضرب والعض وغيرها من الصيغ الهجومية المتنوعة . والغضب من هذا النوع يمر عبر عدد من المراحل ، فالغاضب قد يضرب قدميه ويطلق صراخه أولا ثم يعمد الى رفس الاشخاص والاشياء التي أغضبته أو عضها ؛ متيحا لنفسه حرية التعبير عن غضبه بصورة مكشوفة عنيفة .

وليس مألوفا على المراهق الذي تربى وفق معايير الطبقة المتوسطة أن يستمر في التعبير المادي الصريح عن غضبه ، ونادرا ما يبدي أغلب مراهقي تلك الاسر

والراشدين غضبهم بالطريقة المباشرة . وقد أشار ريتشارد سون الى عجزه عن ايجاد حالة من الغضب المادي الصريح بين ٦٠٠ حالة غضب للمراهقين و (١٢٠) حالة غضب للراشدين من الطبقة المتوسطة . والطريف أن الراشدين الذين يمتنعون عن الاعتداء على بعضهم انما يفعلون ذلك لتربية صغارهم . ولحسن الحظ فان المراهقين لا يختلفون عن الراشدين في تعامل بعضهم مع بعض والا كانوا عرضة لاذىً خطير. الا أن هناك عددا كبيرا من أساليب تفجيرُ الغضب تكون أكثر ابتلاما في المدى الطويل من الصفعة على الوجه أو اللكمة على الفك .

الصراخ :

يتناقص استخدام الصراخ كوسيلة للتعبير عن الغضب بازدياد عمر الناشىء ، هذا مع العلم أن الاناث أميل من الذكور الى استخدام الصراخ كوسيلة للتعبير عن الغضب في مرحلة المراهقة وغيرها من مراحل العمر اللاحقة . وعادة تعطى البنات حرية أكثر من الصبيان لاقامة مشاهد البكاء وسيلة للتعبير عن الغضب . وما من شك في أن تناقص استخدام العنف من قبل الصبيان والصراخ من جانب البنات يسهل الحياة عليهم وعلى الناس المحيطين بهم ، الا أن استمرار الوسيلتين المذكورتين قد لا يكون ضارا أحيانا ، اذ ربما أمكن ازالة الكثير من ضروب التوتر من حياة المراهقين واسناء الفهم الواعي لمشكلاتهم عن طريق ضروب التعبير المباشر عن الغضب . ولهذا السبب بالذات يسمح المعالج النفسي لبعض ذوي المشكلات بممارسة العنف أو البكاء خلال جلسات العلاج دونما تأنيب أو تجريح ، الامر الذي يمكنهم من التعبير عن انفعالات كبتت في أثناء الطفولة .

العدوان اللفظي :

يعبر الاطفال عن الكثير من غضبهم بالكلمات مع بداية ظهور قدرتهم على الكلام . ولا يبلغ الناشىء مراهقته الا ويكون قد اكتسب الكثير من مهارات التعبير اللغوي عن الغضب ، تشمل تلك المهارات التنابز بالالقاب والتعابير اللاذعة ، والاستخفاف ونقل الاخبار السيئة عن الشخص المكروه واشاعتها بين الناس . وتعد الاشارة الى محاسن شخص ثالث أكثر الطرق اللفظية ايلاما للمغضوب عليه ،

وبعض المراهقين يلجؤون الى النميمة وغيرها من الاساليب اللغوية غير المباشرة . وتستخدم المازحة أحيانا للتعبير عن الكراهية . ويمكن جعلها « فنا جميلا » يفيد في وضع اللوم على الشخص المغضوب عليه ، الا انه قد تكون لها اثار سيئة أو قد يفقد الآخر هدوءه وينفلت مزاجه فيرد على المازح بالضرب .

هذا وقد يمد الناشئة أحيانا الى التهديد والوعيد ، والى القسم كوسيلة لاطلاق الغضب المتراكم . ومنهم من يقيم واجهة مزيفة حول البذاءة فيلجأ الى استخدام منظومة كاملة من المفردات المهذبة في قسمه . وقد يجد المراهقون الصبيان في القسم نوعا من التحرر من ضروب الغبن المولدة للغضب ، تماما كماهو الحال بالنسبة الى الفتيات المراهقات في البكاء .

الغضب الموجه للذات :

ثمة تداخل وثيق بين الغضب الموجه للمراهق من الآخرين والغضب الذي يوجهه هو لهم أو لنفسه . ومن المعلوم أن ميل المراهق للغضب يتأثر باتجاهات من نفسه ، التي تتأثر بدورها باتجاهات الآخرين منه ، فقد يغضب المرء ان فشل في تحقيق آماله وتوقعاته التي تتأثر في جوهرها بما سبق للاخرين أن توقعوه منه .

يعبر الغضب الموجه ضد الذات عن رفض لسلوك خاطىء قام به صاحبه ، يبدو معيبا وشائنا في أعين الآخرين . والعادة أن يوجه المراهق غضبه الى نفسه ان خاب توقعه في أمر ما . وتتشابه مطالب المراهق من نفسه مع مطالبه من الآخرين فان كان متساهلا بصدد أخطائه الخاصة فسيكون متساهلا بصدد أخطاء الآخرين . اما ان كان غير متساهل مع نفسه فسيكون متشددا حيال الآخرين ، وتكون المراهق بذلك في موقف مثلث الابعاد ، فهو يحمل الآخرين ما سبق أن حمله ، ومايحمله على ذاته في اللحظة الراهنة ، قد لا يكون ذلك صحيحا دوما الا انه يوفر مفتاحا مهما لفهم المراهق . لاننا لو عاينا المراهق من وجهة نظر احدة من المثلث المذكور ، لاستطعنا التنبؤ بالبعدين الآخرين .

ويتخذ الغضب الموجه ضد الذات عدة أشكال ، فقد يظهر في ميل لنقد الذات يشتد ويتخطى ما هو معقول • ويمكن الشك بوجود اتجاه من الكراهية للذات اذا ما كرر المراهق لوم نفسه لقول أو لفعل ، أو اذا ما استمر في ارتكاب خطأ بطريقة تمنع الاصلاح أو تجنب الخطأ في المستقبل • وقد يشتد الاتجاه النقدي من الذات بحيث يعجز الناشىء عن مجرد المحاولة خشية أن تتدهور الصورة الانيقة المزيفة التي يرسمها لنفسه ، وخشية أن يتشدد في اتهام نفسه عند الفشل المحتمل •

ويوجه بعض المراهقين الغضب ضد ذواتهم لانهم تعلموا أن لوم الذات أسهل عليهم من لوم الآخرين ، ويعمد آخرون الى نقد ذواتهم لوقوعهم في عجز دائم ولتصورهم السلبي عن ذواتهم واعتقادهم أن الاخطاء كلها ، انما ترجع اليهم • وعندما يغذي الناشىء في نفسه مشاعر التذمر من الآخرين ، يجب أن نشك بأن غضبه نحو أولئك الآخرين ينطلق من كراهيته المرة لذاته • ولا عجب أن تنساق الكراهية للذات فتتفجر واجدة طريقها عبر الاضطرابات النفسية العضوية • وهذا ما يؤدي الى نشوء بعض التحسسات والصراعات ، وأنواع معينة من الآلام والاضطرابات العضية • وقد يكون الالم العضوي أهون وأخف وطأة من الآلام النفسية المتمثلة بكراهية الذات لكونها مسؤولة عن اثم لا يغتفر • ويرى بعض الباحثين أن الميل للوقوع في المصاعب واصطياد الحوادث المؤلمة قد يكون دليلا على ظاهرة انعطاف الغضب للداخل ضد الذات بهدف معاقبتها • وليس تكرر تعرض المرء للمشكلات ، طبقا لهذه النظرة ، عرضيا بكليته ، فالمراهق الذي لا يني يجافي معلما ودودا ورفاقا طيبين لا يكتسب شيئا من مجافاته تلك ، بل يعبر عن ضرب من الكراهية المتكلسة داخل نفسه للذات وللآخرين ، ولا يختلف حال هذا المراهق عن حال من يلطم رأسه بالجدار ، لان الاثنين انما يجران الاذى على نفسيهما كضرب من العقاب العدواني لذات يشعران لها بالكراهية •

الاساليب الموجهة للغضب ضد الآخرين :

ان تدريب الناشىء على قمع غضبه يعد من أهم مقومات التربية ، ان لم يكن أهمها على الاطلاق • ويشير الباحثون الى أن الضغط الذي يلقى بوجه الطفل

للسيطرة على غضبه لا يقل عن الضغط الذي يلقى بوجهه للسيطرة على الرغبات الجنسية . وتبعا لذلك يتعلم الناشىء عددا كثيرا من السبل غير المباشرة لقمع الغضب والكراهية واخفائهما . الا أن قمع الغضب يبقى في الغالب مزيفا ويكلف صاحبه الكثير . ويظهر اخفاق الناشىء في السيطرة على غضبه عندما « يطير غطاء قدره » بسبب ازعاج تافه يحل به . فالازعاج البسيط يلامس الغضب المتراكم . هذا اضافة الى أن توجيه الغضب للذات عوضا عن توجيهه للآخرين يكون غاية في الايلام . ويلجأ المراهق الى تمويه غضبه بالاساليب التالية :

١ ـ التخيل :

غالبا ما يعبر الغضب عن نفسه بالتخيلات والاحلام النهارية التي تصور شخصا ما يسير الى نهايته ، أو ترفع المتخيل أو الحالم نفسه الى ذرا النصر وتجرف المغضوب عليه الى الهاوية . وقد أكدت دراسة سيموندز (١٩٤٩) غلبة الطبيعة العدوانية على أحلام المراهقين وتخيلاتهم . وماشت نتائج اكثر الدراسات نظيرتها لدى الباحث المذكور .

٢ ـ الكراهية المتحولة :

عندما لا يشعر المراهق بحريته في التعبير عن غضبه بصورة مباشرة ضد الاشخاص أو الاشياء ، فانه قد يقلب الاشياء نفسها ويحطمها . فالناشىء الذي نضايقه والدته ويخشى أن يرد عليها ينزل غضبه بأي شيء يصادفه فيحطمه . ويعتقد أن ميل المراهق الى ايذاء المخلوقات الضعيفة قد يكون تحولا لغضبه من الناس الذين يقيدون حريته بصورة ما الى تلك المخلوقات . وليس من المستبعد ، نتيجة لذلك ، أن يلجأ المراهق الى تعذيب قطة بريئة عاجزة أو طفل صغير في جواره .

وتشير دراسة طريفة « لريتشارد سون » الى أن الانتماء الى الفئات والمنظمات المتطرفة ما هو الا طريقة لتمويه الغضب بالاهداف والحجج المنطقية . فانتماء المراهق الى شباب الحي الغربي ، مثلا ، انما يهدف الى مقاتلة الزنوج لانهم « يفسدون الاخلاق ويعتدون على القيم » . والحقيقة ان اتهام الزنوج بافساد الاخلاق

والاعتداء على القيم لا يخرج عن كونه تسويغا يسند المراهق اليه عملية اطلاق غضبه المكبوت بالصاق الشرعية الاجتماعية به . ان تكريس المرء ذاته لاغراض فئة ما واعلاء اهتماماتها والعمل أو التضحية في سبيلها أمر أصيل في جوهره ، وليس اسقاطا لمشكلات المرء الخاصة على تلك الفئة . الا أن ثمة فروقا أساسية في أسباب انتماء الناس للفئة ، فمنهم من تدفعه رغبته الواعية للاصلاح الاجتماعي ، ومنهم من يعوزه الوعي لمحرضاته السلوكية التي قد تكون مرضية بكليتها . وليس التعصب الفئوي المتمثل بموقف الفرد من الزنوج في مثالنا السابق ، الا صيغة ازاحية لتمويه الغضب واخفائه باعطائه الشرعية الاجتماعية . هذا وقد يتخذ تمويه الغضب صيغا أخرى مثل السلوك المضاد للمجتمع ، والثورة ضد المدرسة والدعارة الجنسية .

٣ ـ الكراهية المسقطة :

يستخدم المراهق وسائل متعددة لتخفيف الآثار السيئة لمعاناة الغضب . ومن بين تلك الوسائل تحويل الكراهية والغضب أو رميها خارج الفرد لجعل الآخرين يبدون غضابا ظالمين ، بحيث يبدو غضب المرء ، ان ظهر ، وفاعا مشروعا عن النفس. وهكذا يخفي المراهق غضبه من شيء ما أو شخص ما ليجد تعبيرا له في غضب الآخرين من هذا الشيء أو الشخص . ويمثل هذا الفعل تخليا عن المسؤولية والصاقها بالآخرن ، لان فشل المراهق في ايجاد المصدر الخارجي الذي يمكن أن يحمله مسؤولية اطلاق الغضب يتركه هو نفسه مسؤولا ، في الوقت الذي قد يعجز عن تحمل مثل تلك المسؤولية . وبهذا المعنى فان الغضب المسقط على الآخرين يقي الفرد مواجهة الوقائع المرتبطة بذاته والتي قد تجعله ضحية ضعيفة أمام مشاعر الاثم واتهام الذات .

٤ ـ الشعور بالكآبة :

يعبر الغضب عن ذاته بالكآبة في كثير من الاحيان . والغالب أن يبدو المراهق لغاضب مثقلا بالكآبة ، فيتكلم ويسلك كما لو أنه اضطهد من بين باقي الناس . تتخذ الكآبة صورة الشكوى والتذمر الدائم من المدرسة أو الجيران أو بعضهم ،

أو من الارضية الاجتماعية للفرد ، أو من بعض الفئات الدينية أو الاجتماعية . والواقع أن المراهق قد يكون محقا في توجيه اللوم للآخرين الذين يعاندونه ويضطهدونه . الا أن الموقف السلبي من الآخرين يتضمن عنصرا غيرمنطقي ويعكس مشاعر الكراهية والعدوان والغضب المترسبة في قرارة نفس المراهق .

ومن المؤكد أن كآبة المراهق ، سواء أكانت معقولة الاساس ، أم وهما تؤثر فيما يراه أو يسمعه . فتلون مجمل ادراك الفرد ، فتنقلب الابتسامة البريئة اتهاما أو سخرية وتتحول العمل المدرسي الذي يفرضه المعلم ظلما وتحديا ، وتفسر المعاملة الودية من جانب الزملاء بأنها تهكمية واستهزائية . فالناشيء في تلك الحالة يبحث عن الكراهية ، ولا يكتفي بالعثور على ضالته فحسب ، بل انه يثير ضد ذاته الكراهية الحقيقية من جانب الآخرين .

هذا وتؤثر الكآبة في الظواهر الذهنية كلها : فينقلب الناشيء انتقائيا فيما يرى وفيما يتذكر ، فيذكر المناسبة التي عوقب فيها وينسى نظيرتها التي كوفيء فيها . لذلك فان المراهق الغاضب الذي يروي قصة طفولته أو يروي ما حدث له منذ اشهر قليلة مضت ، انما يكشف الكثير عن اتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين ، وليس حول الحوادث التي يذكرها .

ويصعب على الراشد في تعامله مع المراهق المكتئب أن يتفهم هذه الكآبة أو يجد لها تسويغا ، على حين ان المراهق يعتقد أن لكآبته المزمنة ما يسوغها في الواقع . ويشتد عجز الراشد عن فهم كآبة المراهق وتذمره بازدياد تشبث هذا الاخير بمعقولية كآبته وتأكيده على دواعي تذمره . اضافة الى ذلك فان لكل منا ميله الطبيعي لان ينزعج قليلا ولان ينقلب دفاعيا في أثناء تعامله مع فرد طالت شكواه وخرج عن المعقول بشكل فاضح . ويميل الاهل والمعلمون والزملاء لمجادلة ذوي الكآبة المزمنة ولا يلامون في ذلك ، الا أن الجدال لا يساعد من يحس أنه مضطهد في رؤية نور الصواب . وقد يكون بالامكان مساعدة المضطهد عن طريق تبصيره بذاته قليلا وذلك عبر ادراكه لصدى غضبه في نفسه . ولا يحدث التبصر الا في موقف يشعر فيه المراهق أنه مقبول عند الآخرين ، ولا يترك له فيه مجال لتعزيز كآبته بالجدال مع شخص سريع الاستجابة للجدال . وتبعا لذلك يمكن للمضطهد

أن يتبصر بذاته ان سجلت سلسلة استجاباته الغاضبة وأعيدت له لسماعها في فترات هدوئه • وليس ما يؤكد افادة المراهق من اعادة المشهد ان لم يكن للراشد الـذي يعيد المشهد قدرة على تقبل المراهق دون شرط وعـلى امساك نفسه عـن الجدال بشكل رصـين •

طبيعـة الغضب ونمائيتـه :

لقد رأينا عند تحليلنا للغضب ان المراهق يجد صعوبة كبيرة في تقبل نفسه كفرد غضوب يحمل الكراهية بين أضلاعه • والمراهق الذي يتقبل نفسه كفرد غضوب يستطيع مواجهة نفسه دونما اثم لغضبه ويكون قادرا على أن يظهر غضبه في مستقبل حياته • ومن الطبيعي ان يهب مثل هذا المراهق الحق لنفسه في أن يغضب • ولا تعني عبارة « الحق في أن يغضب » اطلاق المرء العنان لنفسه لتنفجر غاضبة لاتفه الاسباب • وكل ما تعنيه هو ان المراهق لايعمد دوما الى « قوقعة » ذاتـه واخفاء مشاعر النقمة التي تعتمل فيها بين آن وآخر ، ولا يعاقب نفسه عبر مشاعر الاثـم لاستجابتها لنزوات الغضب في هذه المناسبة أو تلك • فليس على المراهق ان يستمر في اضطهاد نفسه حتى عندما يتخذ غضبه صفة الحماقة في بعض الاوقات •

ويختلف اعطاء المرء الحق لنفسه في أن تغضب عن الاطلاق الاعمى للغضب بهدف معاقبة الآخرين والذات • ويشير الباحثون الى أن الفرد الذي يتقبل غضبه كظاهرة طبيعية سوية خالية من الاحساس بالذنب أو عقدة الاثم ، قد يكون بامكانه استخدام هذا الغضب في المساق السوي البناء الذي يؤدي في المدى الطويل الى خدمة الاهداف التي يضعها نصب عينيه • فالغضب بالاساس هو استجابة سلوكية تعبر عن رفض لموقف أو ظاهرة ما • وقد تتسم الظاهرة « أو الموقف » بالخير ،وقد تتسم بالشر • الا أنه على الفرد ان يدرك بعمق ، وقبل ان يسمح لنفسه بالغضب ، ضروب الاذى التي يمكن أن تتكشف نتيجة سلوكـه « الغاضب » • وان استطاع الناشىء أن يعاين غضبه بموضوعية تمكن من التبصر بالعقبات التي تعترض النظرة الرصينة للاشياء والاشخاص في عالمه • وعلى أية حال فلا بد من الوقوف بوجـه غضب المراهق اذا تفجر بعنف مدمر • وعلى الراشد ان يعطي لنفسه فرصة الانصات

والمراقبة لغضب المراهق عند تفجره العنيف ، وذلـك كوسيلة في فهم المراهق ودفعه لفهم نفسه ايضا .

الخـوف والقلـق :

تتأثر مخاوف الناشيء لكونها جانبا من حياته الانفعالية بالكثير من محرضات النمو وعقباته . وفي مرحلة المراهقة تختفي بعض المخاوف وتظهر مخاوف اخرى . وما من شك في أن المخاوف الجديدة تظهر بسبب التهديد الذي تطلقه طبيعة النمو ذاتها ؛ فجميع المراهقين يتعرضون لدرجة من الخوف في فترة ما . وتعترض بعضهم المخاوف في مناسبات معينة يشحنها الخطر . ويعاني بعضهم الآخر من مخـاوف مزمنة تتفجر بملامستها لبعض حوادث الحياة اليومية أو الاحـلام ، أو السياقات الفكرية الشخصية ، وقد تبقيهم تحت تجربة الرعب اياما أو اسابيع .

ولا شك أن مخاوف المراهقة ترتبط ارتباطـا وثيقا بمشكلات الحيـاة التي يعيشها المراهق ، اذ لا يقوى من يقذفـه تيار الحياة على منع احتمالات تعرضه لمخاوف متباينة في شدتهـا . وقد يكون اسـوأ سبيل لتجنب الاحساس بالخوف الخضوع الاعمى له ، كما يحدث عندما تشتد مخاوف الفرد بحيث يعجز عن مد يده لتناول ما يقدمه الحاضر أو يعد به المستقبل . وسنتناول هنا مخاوف المراهقين ثم ننتقل الى القلق الذي يرتبط بها ارتباطا وثيقا .

بعض المخـاوف العامـة :

يروي أغلب الناشئة ، وهم على وشك دخول عشارياتهم مخاوف وقعت لهم من واحد أو أكثر من الاصناف التالية : الحيوانات ، المواقف المؤلمـة ، جـروح وعوارض واخطار جسمية،مخاوف في اثناء الحلم، السخرية ،الاخفاق،الناس،الاشرار مثل اللصوص والمختطفين ، اخطار مرتبطة بالظلام أو العزلة في الظلام ، المخلوقات الخيالية كالاشباح ، تـذكر شخصيات وردت في القصص والمـذياع والسينما . وتضيف مخاوف طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بنودا اخرى للقائمـة السابقـة . وقد ذكر بونارد (١٩٤٢) ان طلبة المدارس الثانوية قد أبـدوا مخاوفهم بصـدد الحصول على العمل ، والاعداد المهني ، ومشكلات الحب ، والمشكلات المدرسية

والمشكلات الاجتماعية . هذا مع العلم أن قول المبحوث انه قلق ، أو مشغول البال بصدد أمر ما ، لايعني بالضرورة انه خائف ، وقد يكون ما يعنيه ضربا من عدم الارتياح أو التوجس من ذلك الامر . أما بصدد مخاوف طلبة الجامعات فيذكر لنفروباج (١٩٣٩) الخوف من عدم النجاح كما يتوقعه الطالب ، وتسلط الآخرين، وعدم الدراسة بما فيه الكفاية والعلاقات بالآخرين . وقد غلب الصنفان الاخيران على سائر مخاوف الطلبة الجامعيين ، وهو امر اكدته اغلب الدراسات . اضافة الى ذلك ، فان الطلبة الجامعيين اختاروا من قائمة طويلة من المخاوف المحتملة الاصناف التالية : اختيار المهنة الملائمة ، مشاعر القصور ، الحصول على القدر الكافي من النوم ، نقص الثقة بالذات ، ايجاد هدف للحياة ، التركيز ، اقامة فلسفة شخصية للحياة : الرقوع ضحية الكآبة ، التقلب المزاجي ، تنظيم الوقت ، زيادة الوزن ، والواقع ان ثمة ضربا من الصراع العاطفي في الاصناف آنفة الذكر فالحصول على القدر الكافي من النوم قد يتضارب مع رغبة المرء في السهر ، ومن الممكن ان يتضارب الخوف من زيادة الوزن مع الرغبة في الاكل أو الرغبة في قامة هيفاء . وعلى العموم فان في المخاوف السابقة شيئا أكثر من مجرد الخوف بعده حالة مشخصة ، أي استجابة آنية محددة لهذا المثير « المخيف » أو ذاك . وأكثر تلك المخاوف تعبر عن أعراض او رموز لمشكلات شخصية معقدة .

من جهة ثانية أشار جيرسيلد وهوليز في دراستهما للمراهقين الكبار الى معاناة هؤلاء لعدد كبير من مخاوف الطفولة . ففي تلك الدراسة اعطي المبحوثون الذين ناهز عددهم الثلاثمائة اوصافا مكتوبة لما يزيد على الف من المخاوف التي عدت استرجاعا لمخاوف الطفولة . وأكد المبحوثون أن (٣٤٩) صنفا من المخاوف الالف يحل بهم بين آن واخر . ولا تعني نتائج الدراسة ان ثلث مخاوف الطفولة يستمر في المراهقة والرشد ، بل ان كل ما يمكن قوله هو ان هؤلاء المراهقين ما زالوا يتذكرون مخاوف الطفولة ، وربما في ضوء ادراكي جديد مباين للضوء الطفلي . هذا وتجدر الاشارة الى ان المخاوف من الحيوانات غلبت اصناف الخوف الاخرى ، وتلتها المخاوف من الحوادث الطارئة والجروح . إضافة الى ذلك رجع خمس المخاوف الى الفشل الشخصي والقصور ، واستمرت المخاوف من الظلام ومن

اللصوص والمختطفين والمجرمين في مرحلة المراهقة ولكن بشدة اقل من بقية الاصناف . وعلى ضوء النتائج السابقة يمكن عد مخاوف الطفولة التي تمتد الى مرحلة المراهقة دليلا على القلق اكثر من دلالتها على الخوف او التوجس من مخاطر معينة (جيرسيلد وهولمز ، ١٩٤٥) .

التعبير عن الخوف واخفاؤه :

يتعلم الناشيء منذ الطفولة أساليب اخفاء مخاوفه ، الامر الذي يجعل مخاوفه تتخذ اشكالا عديدة ببلوغه المراهقة . وقد يكون بالامكان اكتشاف الجزع المموه بصورة اسهل من اكتشاف سائر المخاوف المموهة عند المراهق ، اذ ان للجزع المموه اعراضا واضحة مثل الركض ، والتصلب ، واستجداء العون ، والارتجاف . والجهود الواضحة لمحاولة المراهق تجنب الهرب . وثمة في حياة كل منا مواقف مفزعة لا تجدي فيها محاولات التمويه أو الاخفاء .

وعلى العموم فان الخوف قد يختفي وراء واجهة سلوكية مضادة للعناصر السلوكية المميزة له . فقد ينفجر المرء غاضبا عندما يرتعد في اعماقه خوفا ، ويكون الغضب في تلك الحالة وسيلة للاحتجاج أو الهجوم المضاد المصمم بدرجة من الوعي للتخلص من الخوف ولوقاية الخائف من مجابهة الموقف المفزع . وأوضح مثال على ذلك هو حال المراهق الذي يخشى مراجعة طبيب الاسنان ، فيعبر عن غضبه الشديد لمجرد تذكيره بموعد المقابلة . وثمة الكثير من التداخل بين الخوف والغضب في الحياة اليومية للمراهق . فلكي نعرف ما يخافه المراهق ، لابد من ملاحظة امارات الجزع الواضحة في غضبه ، والمواقف المثيرة لذلك الغضب ، والتعارض بين تفجرات الغضب والتقلبات المزاجية للخائف الغضب .

قد يتجلى الخوف ، ايضا ، في النعومة المفرطة والخضوع ، فالمراهق المفرط النعومة والطيبة قد يكون انسانا فزعا يستخدم طيبته وسيلة لوقاية نفسه من خوف لقصاص ، والاستهجان والرفض .

القلق :

من بين التعريفات الشائعة للمراهقة تعريف مفاده انها فترة التحولات

والازمات والقلق • والواقع ان من الصعب دراسة الحياة الانفعالية في المراهقة دون التعرض للقلق لكونه يشكل جانبا هاما من جوانبها يمكن على ضوئه تعليل الكثير من ضروب السلوك ، واكتشاف الخلفية النفسية التي تقبع وراء السمات والملامح الظاهرة لشخصية المراهق • والقلق مفهوم عصي على الفهم ، اذ ان علماء النفس الذين خبروه جيدا لم يتفقوا بعد على تعريف محدد له • ويرجع السبب في ذلك الى تعقد مفهوم القلق وتكونه من عدد من الانفعالات المتميزة عما ندركه في تفكيرنا العادي بصدد تجربة عابرة للغضب أو الخوف أو الغم • وعلى العموم، يعاني المراهق القلق كضرب من الخوف والاكتئاب والاضطراب والحيرة الا انه قد يشعر بالغضب وبخطر الانزلاق الى الهاوية أو بامور اخرى غامضة يعجز عن وصفها أو تسميتها •

ومن الباحثين من عرف القلق بأنه ضرب من عدم استقرار الفكر ، ومن التوجس والضيق المنبعث من اضطراب الحياة الداخلية • وينبعث التوجس في حالة القلق ، من احساس المرء بأنه مهدد أو من توقعه للخطر أو تعثر الحظ • هذا وقد وصف القلق بأنه حالة تنبعث من الفكر والشعور والتصورات المتنافرة مع توقعات المرء عن نفسه أو مع الصورة المثالية التي رسمها لنفسه أو التي رسمها الآخرون له •

قد تكون الحالة المسببة للقلق تهديدا غامضا يلوح فوق عنق المراهق القلق ويطغى على حياته برمتها • ولا يسلم المراهق الذي يتمتع بالاستقرار في حياته من الاحساس بالقلق وعدم الاستقرار عندما يُذكّر بصورة ما بانتشار المرض والحوادث والموت ، بحيث يشعر انه ليس سيد حياته ومصيره •

والواقع ان القلق يظهر من ناحية وكأنه اشارة الى وجود خطر يتهدد الشخص • وهو في هذه الحال يثير طاقة الشخص لتعمل في الدفاع عن ذاته من أجل سلامتها والمحافظة على ما تعده أساسيا لها • وقد تنجح الذات هنا وتوفر السلامة لنفسها وبذلك تسير بالشخص نحو تكيف مناسب • ومن هذه الناحية فان استعدادنا للقلق ليس دليل الشذوذ ، بل هو وسيلتنا في سعينا وراء التكيف • الا

ان القلق قد يكون دليلا الى وجود الاضطراب وسوء التكيف وخاصة في تجربة « الحالات القصوى » من القلق حيث تكون وسائل الدفاع غير كافية امامه (الرفاعي ١٩٧٨ ، ص ١٨٤ ، ١٨٦) • وعلى أية حال فان القلق ينبعث بصورة خاصة بسبب حالات « الزعزعة » أو المآزق والازمات المرتبطة بفترة خاصة من فترات النمو الانساني • والمراهقة بالتعريف هي فترة الزعزعة والمآزق والصراعات الداخلية الحادة • وما من شك في ان المآزق المولدة للقلق قد ترتبط بمشكلات الماضي المعقدة التي لم تحل •

ومن الممكن ، ان نفترض ان المراهق يعاني من القلق ان هو شعر بالكآبة دونما سبب واضح ، أو بالغ في تذمره من اشياء تافهة ، أو ان هو شعر بالاثم دون ان يأتي في الواقع بما يسيء لاحد • وفي احياة كثيرة يتوقع المراهق القلق انيخفق ويعتقد انه يستحق الاخفاق في موقف مشحون بمقومات نجاحه ، كما انه قد يكون مفرطا في حساسيته فيبدي ضيقه من مديح أو تودد بسيط • وعادة يتوقع المراهق القلق الكثير أو حتى المستحيل من نفسه ، ويبدي قدرا كبيرا من عدم الاستقرار والاضطراب السلوكي • إضافة الى ذلك يعبر المراهق عن قلقه اذا تفاقمت ازماته الشخصية « وانتقل من مشكلة الى مشكلة » ، أو عادى الناس دونما مسوغ أو انقلب من الود الى القسوة أو من الامانة الى اللصوصية •

وعلى أية حال فان لسلوك المراهق القلق منطقه الخاص على الرغم مما يبدو عليه من التفكك واللامنطقية ، ولا بد من اكتشاف هذا المنطق عند دراسة التجربة الانفعالية للمراهق •

دواعي القلق :

اشرنا من قبل الى أن ثمة دواعي عديدة للقلق في حياة المراهق تصنف ، على الرغم من تداخل بعضها مع بعض الى ثلاثة اصناف هي :

١ ــ الضغوط والمشكلات المرتبطة بالوجود الانساني والمؤثرة في حياة الناس جميعا •

٢ ــ عوامل ترتبط بالفترة النمائية للمراهقة •

٣ ــ المصاعب المرتبطة بالمشكلات والصراعات غير المحلولة في حياة المراهق ، والتي ترجع الى طفولته المبكرة .

١ ــ الضغوط والمشكلات المرتبطة بالوجود الانساني : لا ترتبط بعض الشروط المولدة للقلق بأي عمر ، وتقوم جذورها في الصعوبات والاشكالات التي يواجهها الانسان عند انطلاقته الاولى ومغامرته الكبرى الخطرة في الوجود . وبهذا المعنى فان الانسان ، كل انسان ، وفي مراحل العمر كافة ، هو كائن قلق على حياته ومصيره المجهول ، حائر امام المشكلات والاسئلة الكبرى التي يطرحها الوجود أمامه . وهذا القلق الوجودي يتجلى بصورة واضحة في فعل الاختيار وما يستتبعه من اتخاذ القرارات الصعبة وتحمل المسؤولية الناجمة عن هذا الاختيار .

ان الكائن البشري يواجه عددا لا يحصى من الاختيارات والفرص . وهو يشعر انه حر وقادر على الاختيار ، الا ان حريته ليست مطلقة وقواه محدودة . وما من شك في أن الناشىء يستطيع ، وبدءا من عمر مبكر جدا ، أن يتخيل نفسه مخلوقا خارقا على الرغم من علمه بقصوره ونقاط ضعفه . الا أنه في هذه الحالة سيشعر « بالزعزعة » بسبب الهوة بين ماهو عليه في الواقع وبين ما يمكن ان يكون طبقا لتخيلاته . ولا مناص للانسان من الاحساس بالزعزعة حتى في أفضل شروط الحياة بسبب الهوة الكبيرة الفاصلة بين سلسلة المطامح والاهداف اللامتناهية التي يضعها لنفسه والظروف والامكانات الواقعية لتحقيق تلك المطامح والاهداف .

٢ ــ المآزق النمائية : يتضمن النمو الانساني بطبيعته عددا من المآزق النمائية المولدة للقلق . ويعجز المرء ، طفلا كان أم مراهقا ، أم راشدا ، عن تأكيد ذاته أو تحقيقها دون ان يجابه عددا من الصراعات المولدة للقلق . ومن المعلوم ان المراهق يصبو الى الاستقلالية والتحرر من التبعية للآخرين على الرغم من وعيه المسبق لامكاناته المحدودة في التحرر . ويشتد الصراع عندما تعصف بالمراهق رغبة جامحة في الاستقلال وتأكيد الذات ويشعر ، في الوقت نفسه ، انه غير قادر على تأمين حاجاته بنفسه والتخلص من اتكاليته . وتمتلك طبيعة الناشىء القدرة التي تمكنه من أن يحب ويكره ، وهما اتجاهان غالبا ما يتعارضان ويتصارعان ويؤديان بالتالي الى القلق . ويتجلى ذلك بصورة واضحة في حالات الكراهية والغضب من

الوالد المحبوب • ومن المعلوم ان الوالد لا يستطيع تحمل أعباء العناية بطفله ووقايته وضبط سلوكه دون ان يجره الى الغضب ويستفزه بين الحين والحين • وثمة الكثير من « الزعزعات » المرتبطة بالنمو خلال المراهقة والتي تعمل على بعث القلق بصيغة التوجس من الحاضر والمصير المستقبلي المجهول • وتؤكد آلمي (١٩٥٥) في هذا الصدد أن القلق بعده توجسا من المستقبل المجهول أميل لان يحدث للمراهق في فترة لم يكن قد اعتاد فيها بعد على الابعاد المتغيرة لجسمه والصفات العضوية الجديدة له • هذا اضافة الى ان النمو الجنسي للمراهق وما يحمله من تأثيرات كبيرة على عملية النمو الشاملة يرهص بالكثير من المشكلات والازمات والصراعات الداخلية المولدة للقلق •

وقد حلل جونز (١٩٤٩) بعض المآزق النمائية التي يمكن أن تؤدي الى الاضطراب الانفعالي • وقد لاحظ جونز ان النمو لدى بعض المراهقين يتسارع بقوة وتتعاظم التغيرات العضوية بحيث يجد هؤلاء انفسهم امام حالة من «الزعزعة» لا تكفي اساليبهم التكيفية القديمة لمواجهتها • ان المراهق في هذه الحالة يعجز عن اقامة اساليب جديدة تتلاءم مع التغيرات الطارئة • وتزداد المخاطر الصحية خلال النمو السريع وتبرز مؤشرات التغيرات العضوية التي تعد ، في الوقت نفسه ، مؤشرات للتغيرات الانفعالية الموازية • ويجد الكثيرون من المراهقين ان عليهم مجابهة الدافع القوي للجنس بالكف ، وقد يصاب بعضهم بالجزع من شدة الشهوة الجنسية • وما من شك في ان الصراع الذي يشتد باشتداد الدافع الجنسي والكف هو صراع مولد للقلق بطبيعته •

وهناك مظاهر نمائية اخرى مولدة للقلق ترتبط بالفروق الفردية الضخمة بين الناشئة في مطلع البلوغ • ومن الملاحظ ان بعض مبكري البلوغ ومتأخريه من الصبيان يعانون ضغوطا جسمية ترافقها ضغوط انفعالية حادة • وقد يواجه المراهق مشكلة مقارنة آماله بتوقعات الآخرين منه ، فاذا وجد ان ثمة هوة بين الآمال الفردية والتوقعات الغيرية تعرض للقلق والتمزق الداخلي • ولا تقل خطط المراهق المستقبلية عن غيرها من مآزق النمو اثارة للصراع وخاصة اذا كان المراهق يخطط لمهنة لا يملك القابلية اللازمة للنجاح فيها • ويشتد الصراع المقلق اذا تصادمت

الرغبات والمطامح الفردية مع العوائق الاجتماعية . وهو قلق يكاد يميز مراهقي العالـم النامي .

٣ ـ الصراعات والمشكلات الشخصية المرتبطة بالطفولـة : للصراع المولد للقلق والمحمول من فترات الطفولة السابقة دلالة خاصة في حياة المراهقين . ويتخذ القلق المرتبط بأزمات الطفولة صيغة الغم المتكلس أو الكآبة المتقوقعـة والتذمر من الوالدين والناس عموما . ويؤدي هـذا النوع مـن القلق الـى الاحساس بالقصور والى التقليل من اهمية المرء في عين نفسه ولومها ، وفي كثير من الاحيان ، الى الاحساس بالاثم نحو كل ما يقوله المرء أو يفعله .

ان في حياة كل منا ، مراهقا كان أم راشدا ، صراعا بين اتجاهاته من ذاتـه والمطالب والتقييدات التي يضعها لنفسه من جهـة وبين الـرغبات والمطامح التي تتعارض وتلك التقييدات من جهة اخرى . وفي هذه الحالة قد ينشب الصراع بين وجدان الفرد ودوافعه ، غير أن الصراع ليس دوما بين الخير والشر أو بين الخطـأ والصواب . اذ ان بعض المراهقين يفرضون على انفسهم مطالب أكثر تشددا ممـا يرغب فيه الاهل أو المربون أنفسهم ، فقد يضعون خططا وأهدافا مستحيلة التحقق بسبب احساسهم بالقصور ، هذا الاحساس المتأصل فيهم منذ الطفولـة ، وهذا يؤدي الى الصراع المرير والقلق والتوتر .

وتلعب الدوافع المتصارعة ، التي يعجز المراهق عن تحديدها ، دورها في توليد القلق عندما يحاول المراهق التخطيط لمهنته المستقبلية ، أو اختيار شريك حياته أو يقرر ترك الفئة التي ينتمي اليها . وتشتد حدة الصراع وتتعسر عمليـة الاختيار بسبب المشكلات والازمات التي تمتد بجذورها الى الطفولة . وتبعا لـذلك فان المراهق الذي اعتاد منذ طفولته ان يكون خضوعيا سيجد صعوبة كبيرة في الاختيار وسيكون « نصيبه » من القلق والحيرة والتردد أكثر بكثير من نصيب غيره من الناشئة الاستقلاليين .

ان القلق الناجم عن الصراع أو ما يسمى بـ « القلق الصراعي » يتضمن ، في الغالب ، عناصر مرتبطة بمصاعب عاطفية قديمة . ومن السهل معاينة هذا النوع من

القلق في المواقف التي تخلو من الصراع المباشر بين رغبات المراهقين والمطالب أو « المحرمات » الاجتماعية الراهنة والتي تبعث ، على الرغم من ذلك ، على القلق . ويتسم القلق « الصراعي » بأنه اكثر تعقيدا وعمقا وشدة من القلق الناجم عن المشكلات الراهنة والمباشرة التي قد يواجهها المراهق في حياته اليومية .

هذا وقد يقلق المراهق بسبب ميول تعارضها الفئة الاجتماعية التي ينتمي اليها دون أن تكون تلك الميول والاعتراضات متصارعة لحظة القلق . فقد ينتمي المراهق لفئة تسمح لكل عضو فيها بالتعبير عن رأيه بحرية ويجد نفسه عاجزا عن ممارسة هذه الحرية ، على الرغم من معارضته الشديدة للاوضاع القائمة والمطالب التي تفرضها الفئة . ان المراهق في هذه الحالة ، يرغب في أن يعبر عن رأيه بحرية ولكنه يميل ، في الوقت نفسه ، الى « كف » تلك الرغبة . ومن المرجح ان يعود الكف الى خبرة ماضية سلبية التعزيز حدث فيها للتعبير الحر ان جر الاستهجان والرفض فغدا المراهق عاجزا عن التعبير عن رأيه بحرية .

وقد يعاني المراهق صراعا مولدا للقلق بسبب احساسه بالاثم ، هذا الاحساس الذي ينبعث على الرغم من عدم وجود من يلوم المراهق أو يتهمه في تلك اللحظة وفي ذلك الوضع . وبالمثل ، فان من الممكن أن يحمل المراهق « مشاعر قصور » تتضمن صراعا محملا بالقلق على الرغم من عدم وجود من ينتقده او يعيره بالقصور في تلك اللحظة بالذات . هذا وقد يقلق المراهق بسبب محرض تنافسي مزعج ، كما هو الحال عندما يحس برغبة شديدة في تخطي الناس البارزين من حوله ، على الرغم من احترام هؤلاء له واعترافهم بقابلياته ، ورغبته في ان يحافظ على هذا الموقف الايجابي من جانب الآخرين .

والاعتقاد السائد بين المربين هو ان اجدى السبل لمساعدة من يعاني من « القلق الصراعي » تقوم في السيطرة على المظاهر الخارجية والشروط التي يعتقد انها تحمل مباشرة على القلق . وطبقا لهذه النظرة فان السبيل لمساعدة المراهق المحمل بالاثم هي في طمأنته الى انه شخص طيب ، والسبيل لمساعدة من يعجز عن التعبير عن رأيه بحرية هي في افساح المجال أمامه ليمارس هذه الحرية . اما الشخص الذي يحس بالقصور فلابد من العمل على تجنيبه مشاعر القصور عن طريق التأكيد على

نقاط القوة وتجاهل نقاط الضعف في شخصيه . وما من شك في ان السبل المشار اليها تؤدي الى توفير الجو الملائم للمراهق لاكتشاف جذور صراعاتـه الداخلية المولدة للقلق ، واكتساب وسائل جديدة ، في بعض الاحيان ، للتخلص مـن تلك الصراعات . الا ان تلك السبل تعجز بحد ذاتها عن تحرير المراهق من قلقه . واذا لم تحل بالمراهق تغيرات داخلية عميقة يفرضها هو على نفسه بهدف اقتلاع جـذور قلقه المميت ، كان للنصائح والتوجيهات الخارجية أثر ضئيل ، أو حتى عكسي ، في تحريره من قلقه . فقـد يشتد اثم الآثم ان سامحه الآخرون ، ويشعر مـن يحس بالقصور بضرب من السخرية والالم لمديحه ، كما قد يشتد عنفوان المراهق وميله الى تأكيد ذاته عندما يواجهه شخص ودود ومتواضع الى ابعد الحدود . فلا بد للمربي من ان يعمل على اقناع المراهق القلق بضرورة احداث التغيرات العميقة في شخصيته وعدم الاكتفاء بتقديم النصائح أو التنازلات أو المديح .

وللقلق في المراهقـة مظهر آخر يتجلى في ان المشكلات التي يواجهها المراهق وتقذف به الى ساحة الصراع والقلق توقظ في الوقت نفسه ، القلق في والـديه وتسبب له بالتالي المزيد من القلق . ومن المعلوم ا نالوالدين يقلقون اشد القلق بسبب تحول طفل الامس الى مراهق كبير . فقد يرغب الوالدون في وقاية المراهق كما لو انه مازال طفلا صغيرا ، في الوقت نفسه الذي يشعرون فيه ان من واجبهم ترك المراهق ينمو ويدير شؤونه بنفسه . والواقـع ان اكثر الوالـدين يحارون ويتمزقون ويعجزون عن اتخاذ قرار بصدد مدى تضحيتهم باهتماماتهم الخاصة في سبيل المراهق ، خاصة عندما يكون على عتبة الجامعة أو عندما يخطط للزواج في الوقت الذي يكون فيه عالة على أهله . وتؤدي هذه الصراعات الى قلق الوالدين ، الامر الذي يزيد من تعقيد مصاعب المراهق في مجابهته لقلقه الخاص .

ان كل مرحلة من مراحل الحياة تطرح مشكلات جديدة تستدعي اختيارات وقرارات لم يسبق للفرد ان جابهها . والفرد الذي لايني « ينظر في ذاته » بحيث تنسجم مع الظروف المتغيرة والمطالب الجديدة التي تلقيها الحياة بوجهه انمـا هو رائد طوال حياته ، على الرغم من احتمال تعرضـه للقلق . وليس لنا الحق في أن نفترض ان المراهق يقلق بسبب انبعاث قلق طفولته وحسب ، الا ان من الضروري

الاعتراف بقدرة صراعات الطفولة المولدة للقلق على أن تلعب دورا هاما في قلـق المراهق والراشد على السواء . فالقلق الذي يحل بالمراهق أو بالراشد في فترة من حياته يمتد بجذوره ، في الغالب ، الى ازماته وصراعاته القديمة الموجعة .

النظريـات المفسرة للقلـق :

كانت مشكلة القلق ولازالت موضوعا يشغل بال الفلاسفة والكتاب من ذوي الاتجاهات المختلفة . وقد ازداد اهتمام علماء النفس ، وخاصة المحللين النفسيين ، بهذه المشكلة خلال السنوات الماضية . وسنلقي الضوء على النظريات الثـلاث الاساسية في تفسير القلق ، والتي وضعها علماء بارزون في حقل التحليل النفسي هم : فرويد وهورني وساليفان .

يعاين فرويد القلق بعده استجابة لموقف يجد المرء فيـه نفسه وحيدا معزولا ويشعر بالغربة بعد أن فقد الشخص المحبوب أو الام من الناحية النفسية . وعلى العموم فان القلق ينبعث بسبب الصراع بين الميول والدوافع المتنافرة ، كما أنـه قد ينبعث بسبب الصراع بين حاجة المرء « الغريزية » للاشباع والشروط المحيطة المحبطة . يؤكد فرويد في كتابه مشكلة القلق ، (١٩٣٦) على عقدة أوديب بعدّها حاملا للصراع والاحباط . فالطفل يود امتلاك والده من الجنس الآخر ، الا انـه يجابه بالعوائق التي تحبط تلك الرغبة ، ومن المعلوم ان المجتمع يضع المرء في ساحة صراع مرير بين دوافعه وبين منظومة القيم والتقييدات الاجتماعية التي ترغمه على ممارسة الكف والاحباط بوجه تلك الدوافع .

يشرح فرويد نظريته برواية قصة هانز الصغير الذي اتخذ قلقه صيغة الرهاب من الاحصنة ، ويرجع رهاب الصبي ، برأي فرويد ، الى الموقف الاوديبي المتكلس. لقد شعر هانز بالغيرة من والده ، وعلى الرغم من تعلقه الشديد به حقد عليه وخشي انتقامه ، وتحولت كراهية هانز من الوالد الى الاحصنة وذلك كمحاولة من الصغير للهرب من الموقف المؤلم . تشير نظرية فرويد المشار اليها والتي يحملها قصة هانز ورهابه من الاحصنة الى ثلاثة اعتبارات هامة ، احدها ان الرهاب ، على الرغم من ايلامه ، كان بديلا على مستوى غير شخصي لصراع كان في صيغته الاصلية شخصيا

تماما وصعب الاحتمال . والاعتبار الثاني يرجع الى ان القلق ينبعث من التصادم بين ميول قوية متنافرة . اما الاعتبار الثالث فيتمثل في كبت تلك الميول أو لاشعوريتها . فلم يكن هانز واعيا لكراهيته لوالده ولا لخوفه منه ، ولم يتعرف على اسباب حمله لتلك المشاعر من الاحصنة التي جعلها دريئة للكراهية والخوف بدلا من الوالد .

وضعت هورني (١٩٣٩) في دراستها للمآزق التي يواجهها الاطفال نوعا من « القلق الاساسي » في الطفل الذي يواجه محيطا قاسيامضطربا يهدد الاستخدام الحر لطاقاته ويعترض نموه كفرد . فلا يواجه الطفل الصعاب لمجرد رفض والديه له ، بل يواجهها ايضا في بيت يبذل المستحيل لاسعاده . ولا تحبط في مثل ذلك الوسط ، الرغبات الغريزية للطفل أو الرغبة الطفلية للذة فحسب ، بل ان النمو الشخصي يهدد بكليته . ويعود السبب في ذلك ، برأي « هورني » الى ان الطفل ، حتى في البيت الذي يبذل المستحيل لاسعاده ، عاجز عن الاستخدام الحر لطاقاته وامكاناته النمائية بالنظر الى وصاية الراشدين عليه وقمعهم الصريح أو الضمني لرغباته . اضافة الى ذلك ، فان الصراعات المولدة للقلق في الطفولة و «الدفاعات» التي يستخدمها الطفل لمجابهة تلك الصراعات تترك اثرا كبيرا على المراحل النمائية اللاحقة .

يؤكد ساليفان (١٩٤٧) في ايضاحه للقلق اتكالية الطفل على الآخرين وأثر الآخرين في نموه كذات منفصلة . ويرى ساليفان أن نمو الذاتية يتشابك مع علاقة الطفل بالاشخاص المهمين في محيطه . وتتوفر للطفل ، ان تقبله الآخرون واستحسنوه ، فرص النمو السوي وتكوين الاتجاه التقبلي للذات . أما عندما يرفض الطفل ويستهجن فيتعرض لما يسميه ساليفان « بالحقن الملائقي للقلق » . ان الذات ، برأي ساليفان تتكون بالاساس بفعل « الاستحسان المنعكس » أو « الارتدادي » . وهذا يعني ان اول استحسان للطفل لذاته يتكون في اطار نظرة الآخرين وشعورهم نحوه . ومع الزمن تتغذى ذات الطفل من اتجاهات الآخرين نحوها وتتأصل تلك الاتجاهات في أعماق الطفل لتصبح جزءا مكونا لذاته ، فمن الطبيعي ، تبعا لذلك ، ان يتعرض الطفل ، الذي ينشأ في اسرة مضطربة قلقة ،

لاحتمال تحوله الى طفل قلق اكثر من سواه . وهكذا فان ساليفان يتفق مع هورني على ان للقلق الـذي يعاني منـه الطفل في فترة مـا اثرا هامـا في النمو اللاحق لشخصيته . وبما أنه من الصعب على الفرد تحمل الصراعات والآلام الحادة المؤثرة للقلق ، فانـه يعمد عادة الى اقامـة « دفاعات » و « طرق تحويلية » لمواجهة تلك الصراعات والآلام .

قد يوغل الفرد بعيدا في معاناته للقلق عند محاولـة تكييف الـذات للقلق واقامة الجدران الدفاعية بوجهه . ومن المهم فهم هـذه الظاهرة بغية فهم مرحلتي الانتقال من الطفولة الى المراهقة ومن المراهقة الى الرشد . فالاتجاهات التي يبديها الآخرون مـن الطفل تدخل في منظومـة الذات وتنعكس ، بشكل أو بآخر ، على اتجاهات الطفل من نفسه في المرحلة الراهنة وفي المراحل النمائية اللاحقة . فاذا تعرضت تلك الاتجاهات (التي اصبحت جزءا مكونا للذات) للرفض مـن جانب الآخرين في المراحـل النمائية اللاحقـة أدت الى القلق . ومـا من شـك في أن « الدفاعات » والاساليب التي يقيمها الطفل لوقايـة نفسه مـن القلق تدخل هي الاخرى في منظومة الذات وقد تتعرض للتهديد في مرحلة ما . وعلى غرار هورني يؤكد ساليفان ان الفرد يميل لان يقلق عندما تتهدد اساليب الحياة التي اقامها لوقاية نفسه من الصراع المولد للقلق عندما كان صغيرا .

لقد وضعت هـورني في دراستها للقلق بعض التخطيطات التي يتبناها الفرد لمجابهة قلقه ، كما شرحت السبل التي تدفعه وفقها تلك التخطيطات بعيدا الى ساحة الصراع ومعاناة القلق من جديد . واكدت الباحثة على « القلق الاساسي » الذي ينبعث في الطفل في محيط يعيق حريته واستخدام طاقاته في النمو . وتبعا لذلك فان الطفل يعاني الغبن في مثل ذلك المحيط ، الا ان من الخطر عليه ان يحارب بصورة مباشرة ، لذلك فانـه يقيم دفاعات وتخطيطات للسيطرة عـلى واقعه المضطرب . والتخطيطات بالاصل وسائل لوقاية الطفل من القلق ، الا انهـا تتأصل في بعض الناس وترسخ على الرغم من زوال الحاجة اليها . ولابـد ان ينبعث القلق عندما تتهدد التخطيطات ، كما هو الامر عندما تتصارع التخطيطات مع الواقع أو يتصارع بعضها مـع بعض .

قد تأخذ التخطيطات التي يستخدمها المرء لوقاية نفسه من الصراعات المدمرة للقلق اشكالا متعددة ، وقد يستخدم الفرد الواحد تخطيطات مختلفة في الظروف المتباينة • وعلى اية حـال فان التخطيطات المـذكورة تمثل سبلا سلوكية يستطيع المرء اكتشافها في المراهق ، أو في الناس عموما أو في نفسه ، وتولي هورني اهمية خاصة للتخطيطات التي يبدأ الطفل باستخدامها عندما يكون صغيرا ويستمر في استخدامها بشيء من التعديل عندما يكبر • ولا يعني هذا ، بالضرورة ، أن ثمـة نمطا معينا للشخصية يستخدم تخطيطات معينة خاصة بـه • فليس الغرض هنا ، وصف انماط الشخصية بل لفت الانتباه الى الميول القوية التي يشاهدها الفرد في الناس في حياتهم اليومية •

ومن التخطيطات الهامة التي يستخدمها الفرد في كفاحه للبقاء في محيط مثير للقلق تخطيط « المعاكسة » أو « السلوك الضدي » • وقد لا تظهر المعاكسة بصورة مباشرة في سلوك الفرد بـل تميل الى التجسد في ظواهر التنافس والتفوق عـلى الآخرين والتعالي عليهم • وليس من الصعب ملاحظة أن المراهق « المعاكس » قد يبدي ميلا واضحا للمنافسة وقد يبدو انه بحاث تواق للعلم ، الا انه لايتعلم سعيا لارضاء فضوله العلمي ، بل بسبب رغبته القوية في تخطي الآخرين • أما التخطيط الثاني فيتمثل بالانسحاب ، أي الهرب والابتعاد عـن الآخرين بهـدف الاستعلاء عليهم • ويستخدم هذا التخطيط بصورة خاصة من قبل المراهقين الذين تعوزهم العفوية والتلقائية ويكونون أميل الى السلبية والخضوع منهم الى الحيوية والفعل• وعلى العموم يعمل الانسحاب كآلية دفاعية ضد مشاعر الفرد بالاذى من اجل وقايته من تلك المشاعر • والشخص الانسحابي يبقى ، عادة ، في عزلة عاطفية عن الآخرين وعما يفعلونه ويعجز عن أن يستميلهم أو يجذبهم ، واذا أظهر هذا الشخص قدرا من الاهتمام بالآخرين فان اهتمامه هذا لا ينسجم مع مشاعره الحقيقية نحوهم • وهذه المسافة الكبيرة الفاصلة بين الذات والآخرين تنعكس على مجمل حيـاة الشخص الانسحابي وسلوكه وتطبع علاقاته بالآخرين بطابعها الخاص المميز •

تشير هـورني اضافـة الى التخطيطين السابقين الـى تخطيط ثالث يتمثل بالخضوع أو « الانسياق مع الآخرين » • ويتجلى هـذا التخطيط بمشاة الفرد

الآخرين وارضائهم والاذعان لمطالبهم . وبهذا المعنى فان الانسياق هو وسيلة لمحق الذات وليس لتأكيدها . ويؤدي الانسياق عادة الى الاستسلام والقبول بالامر الواقع المفروض .

ان التخطيطات المشار اليها قد تؤدي دورا كبيرا في حياة الفرد في فترة ما ، الا ان استمرارها بعد زوال التهديد الخارجي يشير الى ترسبها في أعماق الفرد وتمركزها في منظومة الذات . وهذا الاستمرار يؤكد عدم جدوى تلك التخطيطات لعملية التكيف ، ان لم نقل ، اعاقتها لتلك العملية . وتنوه هورني في هذا الصدد الى ان الفرد الذي يستخدم واحدا أو اكثر من تلك التخطيطات انما يلعب ، من حيث يدري أو لا يدري ، دورا محددا ماحقا للذات . فتلك التخطيطات لا يمكن، في أية حال من الاحوال ، أن تعكس الذات الاصلية للفرد وستقضي ، في حال استمرارها ، على حرية الفرد في استخدام طاقاته وامكاناته النمائية غير المحدودة .

ومن المعلوم ان الفرد الذي يتبنى وسائل ملتوية لمجابهة محيط مثير للقلق يتعلق متشنجا بتلك الوسائل ويستخدم كل مافي متناوله من قوى عقلية وتخيلية لاقناع نفسه بأن التكيفات انتي يحققها انما تشكل جزءا هاما من طبيعته الاصلية . فالمعاكس الطامح الى البروز يحاول اقناع نفسه بأن نزعته الشديدة لبز الآخرين انما هي ضرب من القوة ، الامر الذي يجنبه الوعي المؤلم بانه معاكس . وقد يرى الخضوعي نفسه رجلا نبيلا وليس شخصا تخضعه حاجة عمياء لمحق نفسه ، وللتخلي عن حقوقه ورغباته الخاصة . وفي الغالب لايرى الانسحابي نفسه في منأى عن التيارات العاطفية الدافقة بل شخصا يعجز الآخرون عن مماشاته . وقد يعتقد أنه شخص قوي منطقي يتمتع بقدرة خارقة على معاينة الاشياء بموضوعية .

تؤكد هورني ان التخطيطات المشار اليها تتكامل في اطار مايعرف « بالذات المثالية » أو « الصورة المثالية » وهي وسيلة يكتسب المرء بها منطقا مزيفا وحلولا مصطنعة للازمات التي ترتطم بها الذات في علاقاتها بالآخرين . وتختلف الذات المثالية عن الذات الحقيقية او الممكنة التي تمثل ما يمكن للشخص ان يصيره ان هو استغل مصادره بحرية بغرض تحقيق ذاته . فالصورة المثالية التي قد يحملها المراهق تجعله يجهد لتحقيق توقعات مستحيلة ، الامر الذي يجعله يكرس طاقاته لاهداف

غير واقعية . وتبعا لذلك يعجز المراهق عن اكتشاف قوته الحقيقية ويهمل تنميتها في المسارات المعقولـة .

وهكذا فان التخطيطات ، التي استخدمت بالاصل كآليات دفاعية لمواجهـة القلق ، تؤدي الى الذات المثالية المصطنعة والى المزيد من الاغتراب عن الـذات الاصلية وبالتالي الى القلق . فقد يستمر تخطيط المعاكسة في المراهق ، الذي قد يكون شخصا قويا بذاته ، ويخلق هوة بين ذاته الاصلية القوية ورغباته الزائفة في البروز ممثلة في الذات المثالية أو الصورة المثالية ، وهذا ما يؤدي ، برأي هورني الى ضرب من التصدع الداخلي أو القلق .ومن المؤكد ان وقائع الحياة الزاخرة ستهدد الصورة المثالية المصطنعة التي قد يخلقها الفرد لنفسه ، وسيكتشف الفرد، ان عاجلا أو آجلا ، انه ضحية تلك الصورة المثالية الزائفة سواء بجهده أم بمعونة الآخريـن .

ولا بد من الاشارة الى ان التخطيطات السالفة الذكر قد يتعارض بعضها مع بعض عند الفرد الواحد فتؤدي الى ان « يشتبك » مع نفسه في صراع داخلي مرير والى دوامة أخرى من القلق . وهذا الصراع المرير المؤدي للقلق يعدّ بحد ذاته من أخطر ما يمكن ان يواجهه الفرد في حياته من صراعات . فليس هناك ، ولاسيما في عالم الاسوياء ، خضوعي أو معاكس او انسحابي بالمعنى الدقيق للكلمة . وقد ينقلب الخضوعي ، في فترةما،الى شخص معاكس، تماما كماهو الحال بالنسبة الى المعاكس الذي قد ينقلب الى خضوعي أو الانسحابي الذي قد يثور عـلى « انعزاليته » ويهرب من عالم الذات الى عالم الآخرين ويحاول أن يكون « شعبيا وتعاونيا » اكثر منهم . الا ان الصراع المشار اليه هو صراع بين تخطيطات متناقضة أو ، كما تسميه هورني ، صراع بين تخطيطات « متطرفة » ويؤدي بطبيعة الحال الى مواقف متطرفة . فالخضوعي ، مثلا ، سيكون خضوعيا في معظم الاحيان وتسلطيا في فترة ما ولن يتخذ موقفا وسطا .

تشير هورني الى ان التخطيطات المترسبة في اعمـاق الفرد يمكن ان تجابـه بتخطيطات اخرى غير متطرفة تسعى الى الانطلاق والنمو ، وتؤدي بدورهـا الى

لقلق . فالمراهق الذي اعتاد الخضوع والانسياق مع الآخرين قد يشعر ، بين الحين والآخر ، باستغلال الآخرين لطبيعته الطيبة ويعجز عن ان يقاوم تدفق الثورة لجامحة في نفسه على الاذعان والاستسلام دون ان يعني ذلك بالضرورة تحوله لى شخص تسلطي . ولا يختلف حال التسلطي أو العدواني الذي اقام لنفسه صورة ناصرها القوة والجموح والتجمد العاطفي عن حال الخضوعي . فثمة فترة في حياة لعدواني تنبعث فيها تخطيطات الود والتعاطف وتصطدم بتخطيطات العدوانية دون ن تؤدي الى الخضوع أو الانسياق مع الآخرين . ولا يسلم الانسحابي الانوف هو الآخر من الوقوع في حب شريك يجره الى التعلق السلس الدافيء دون الوقوع ي « شرك » الآخرين . والحب الدافيء يتنافر مع الاستعلاء والانطوائية ، وبالتالي خلق ساحة صراع مشحونة بالقلق .

وأخيرا فان ما يمكن استخلاصه من النظريات السابقة هو أن القلق في لمراهقة يعبر عن تطلع المراهق الى تحقيق ذاته في عالم يسحقه ويسوقه الى خلق خطيطات مصطنعة يهرب بها من ذاته ، ولكن لا ليتحرر من دوامة الصراع و«القلق لاساسي » بل ليغوص من جديد في بحر عاصف بالقلق . وكما أشرنا آنفا فان لتخطيطات ، المستخدمة بالاصل كآليات دفاعية لمجابهة القلق ، تؤدي الى خلق لصورة أو الذات « المثالية » الزائفة ، هذه الذات التي لابد ان تتعارض مع الذات لاصلية وتجابه بتخطيطات معاكسة وتفجر القلق . وسواء اكانت التخطيطات متطرفة أم معتدلة ومعبرة عن الذات « المثالية » الزائفة أو الذات الاصلية فانها ستعكس المسافة الفاصلة بين الضعف البشري والكمال وستجسم خريطة الصراع بين ماهو كائن وبين ما يمكن ان يكون . وقد يكون هذا الصراع تعبيرا عن رغبة لانسان المحمومة أو النهمة في ان يكون شيئا وتعبيرا عن مطمحه الواسع لنوال مطمح لن ينتهي الا بنهاية الانسان ذاته .

الا ان ما ذكرناه لا يعني ان القلق هو ظاهرة طبيعية أو يمكن ان تسوغ دائما في حياة المراهق والفرد . ومن المعلوم ان القلق قد يكون تعبيرا عن عدم لاستواء ويؤدي الى ضروب متنوعة من انماط السلوك الشاذ . ولابد للمراهق من ان يعمل على تحرير نفسه من ضروب الصراع والقلق ، التي قد تؤدي الى

تشكيل الاتجاهات والانماط الشاذة ، في الوقت نفسه الذي يعمل فيه على تحرير نفسه من الصورة « المثالية » الزائفة التي قد تخلقها التخطيطات الموجهة لمواجهة القلق .

شيوع القلق في حياة المراهق :

لا توجد دراسات تجريبية او تحليلية حول مدى انتشار القلق بين المراهقين . وانه لمن الصعب جدا القيام بقياس دقيق أو حتى بتقدير مبدئي لذلك . الا ان من الواضح ان الغالبية الكبرى من المراهقين قلقة . ويمكننا الشك بقلق المراهق ان هو عانى من مشكلات شخصية ، أو تباطأ في تعلمه ، أو رفض التحديات التي توجهها المدرسة والحياة

ولابد لنا من الاشارة الى ان الباحثين يعيرون اهمية خاصة لظاهرة شيوع القلق في حياة المراهقين الذين يعانون من التخلف الدراسي . ويسود بينهم الاعتقاد بأن من يتخلف في دراسته ، على الرغم من موازاة قدراته العقلية لنظيرتها لدى اقرانه ، لابد ان يشعر ان تخلفه ناجم عن خطئه ، وقد يشعر بالاثم وبالرغبة العارمة في لوم نفسه ومقاومة اولئك الذين دفعوه الى الاخفاق ، والواقع ان الناس عموما لا يعترفون بضعف قدراتهم العقلية . والمراهق المتخلف عقليا لايرجع فشله الدراسي الى تخلفه العقلي بقدر ما يرجعه الى شروط محيطية أو عوامل شخصية ، وهذا ما يدفعه الى ساحة الصراع ويفجر القلق في اعماقه . وعلى العموم فان الصراع بين ما يحققه الفرد في الواقع وما يطمح اليه ، هذا الصراع الذي يشكل المصدر الاساسي للقلق ، يتخذ طابعا حادا في المراهقة على اساس أن المراهقة هي مرحلة التشكل والتحول الحاسم ، وجسر العبور من الطفولة الى الشباب . ومن المراهقين من يخفق في مواجهة المشكلات والتحديات الحياتية الكبرى ويضيع في المتاهة الفاصلة بين ما هو محقق وما يطمح اليه فيستغرقه القلق وتسحقه دوامة الصراع المرير مع نفسه حتى يصل الى حافة الانهيار واليأس الذي يميز حياة المراهقين الفاشلين والمنحرفين .

ولا شك ان الشكوى المريرة من الاهل والاعتقاد بأنهم وراء الاخطاء الكبيرة

التي قد يرتكبها المراهق بحق نفسه تؤدي الى شيوع الغضب والقلق في حياة المراهق . فليس من السهل ان يحس الفرد بالغضب تجاه والديه دون ان يحل به الاثم لخروجه عن دور الابن المخلص الملم بواجباته . هذا وقد يشيع القلق بين المراهقين الذين يثورون على اصولهم ، واوساطهم ، واساليب تنشئتهم والفئة الاجتماعية أو الدينية أو العرقية التي نشؤوا فيها . فعندما يثور الفرد ضد اسرته ووسطه وتقاليده التي نشأ فيها انما يثور ضد شيء يشكل جزءا من نفسه ومن المحتمل اذا لم يعمل الراشدون على مساعدة المراهق لحل صراعاته ان ينزل به قلق مدمر .

لقد اشرنا سابقا الى مبدأ أساسي يتحكم بالحياة الانفعالية في المراهقة ، وهو انه يستحيل على المراهق ان يمارس اختياراته ويسلك في اطار توجهاته الذاتية المعبرة عن استقلالية فكره وسلوكه دون تعرضه لبعض الاحباط الذي يتضمن قدرا من انصراع المولد للقلق . ولا يعني هذا بالطبع أننا نود أن نرسم صورة قاتمة للوجود الانساني أو أن نركز على الزوايا المظلمة من هذا الوجود . فمن المؤكد أن كشف الحقيقة ، حتى ولو كانت هذه الحقيقة مرة بحد ذاتها ، هو الطريق الامثل للتخلص من الآثار الضارة التي قد تترتب عليها . ومن الاجدى لنا وللمراهقين أنفسهم أن نواجههم بواقعة تعرضهم للقلق بدلا من التعتيم عليهم وايهامهم بأن الامور على أحسن ما يرام ، في الوقت الذي يتلهفون فيه الى المساعدة على حل الاشكالات الكبرى في حياتهم واختصار المسافة الهائلة الفاصلة بين التحقق والامكان .

ان مفهوم القلق ، لكونه واحدا من المفهومات الاساسية لدراسة منظومة الذات برمتها ، يوفر مفتاحا لفهم الكثير من ضروب سلوك المراهق واتجاهاته . وعلى المرء ان يعود الى تجربته ومعاناته الخاصة للقلق كي يتمكن من فهم قلق المراهقين الصغار . وكما يؤكد هولنغورث (١٩٥٨) فان من الضروري بمكان العمل على دراسة ظاهرة القلق وتحليلها وفق أحدث معطيات علم النفس من اجل توفير الفهم الجيد والاعداد السليم للمراهق . وقد يكون من الانسب عدّ القلق

موضوعا أساسيا في برامج اعداد المعلمين كلها ، وذلك من أجل اشراكهم بصورة فعالة ومجدية في بناء الشخصية المتسقة والمتكاملة النمو للمراهق .

النضج العاطفي :

يُعدّ النضج العاطفي مفهوما أساسيا في علم النفس النمائي ، على أساس أنه يشير الى الهدف الذي يتوجه صوبه النمو الانفعالي ، أو « الكمال » الذي يسعى النمو الانفعالي من خلال مساره الطويل الى بلوغه دون ان يبلغه بصورة كلية . ومن الصعب صوغ تعريف واضح ودقيق لمفهوم النضج العاطفي نظرا لانعدام المعايير الثابتة التي تمكن من صوغ مثل ذلك التعريف وللتباين في وجهات نظر الباحثين في علم النفس النمائي بصدده .

وجهات النظر حول النضج العاطفي :

تتمثل اكثر اختبارات الرجولة والانوثة في احتفالات المجتمعات القديمة في اختبار قدرة الفرد على الصمود ، فكأن الانسان الاول كان يعدّ الانسان الحق من تحمل الالم بصمت ودون احتجاج .

يرى هولنغورث (١٩٥٨) أن المقوّم الاساسي أو العنصر الاول للنضج العاطفي يتضح من خلال قدرة الفرد على اصدار استجابات انفعالية متدرجة في الشدة . فليس الناضج عاطفيا من يستجيب او يمتنع عن الاستجابة بل من يتحكم في استجابته اطلاقا وشدة . والعنصر الثاني للنضج العاطفي يتمثل في قدرة الفرد على تأخير استجابته واطلاقها في الوقت الملائم . اضافة الى ذلك تشكل « الرأفة بالذات » ــ على حد تعبير هولنغورث ــ عنصرا ثالثا في النضج العاطفي ، فالناضج يرأف بنفسه بدرجة معقولة ولا يعمل على تهديم نفسه أو احتقارها كما لا يبالغ في « ذاتيته » أو يحتقر الآخرين . أما كول (١٩٤٤) فيعدّ أن القدرة على احتمال التوتر هي من اهم امارات النضج العاطفي . ويضيف صفات التحكم بالمزاجية ، القدرة على التعاطف، واللامبالاة تجاه بعض الحوادث التي تطلق بطبيعتها انفعالات لطفل والمراهق وتعجز عن تحريك انفعالات الراشد . وعلى العموم فان كلا من « هولنغورث وكول » يؤكدان صفات تعدّها اكثر المجتمعات من مميزات الفرد

الناضج ، الا أن ما يعدّه المجتمع مميزا للنضج العاطفي يعجز عن شرح معنى النضج العاطفي • فما يؤكده المجتمع كمعنى للنضج العاطفي يقتصر على جانب واحد وهو السيطرة على الذات ، ويهمل كثيرا ، ان لم نقل كليا ، تحقيق الذات • ومن المعلوم ان من يسيطر على انفعالاته ويحفظها خلف الابواب الموصدة قد لا يكون على قدر كبير من النضج العاطفي ، اذ ان النضج الحق يجب ان يعني القدرة على استخدام الانفعالات بشكل سوي وعفوي وتلقائي وهي صفات تتعارض مع التحكم بالانفعالات بسجنها خلف الابواب الموصدة • وعلى النظرية الشاملة للنضج العاطفي ان تأخذ بعين الاعتبار المدى الكلي لطاقات الفرد العاطفية ولاستخدامه لتلك الطاقات • كما لا بد من اعارة الاهتمام للظروف المحيطية التي تسمح للفرد بتحقيق ذاته وممارسة تجربته الانفعالية بعمق •

ان وجهة النظر السائدة حاليا بصدد النضج العاطفي هو انه مؤشر على قدرة الفرد على التمتع بمصادره الانفعالية وممارسة التجربة الانفعالية بابعادها كلها • وعلى هذا الاساس يتنافى النضج العاطفي مع التجمد او التبلد العاطفي بقدر ما يتنافى مع العاطفية المفرطة والمعاناة القصوى التي قد تنتهي بالسقوط المأساوي في هاوية القلق واليأس والانهيار • ولاشك ان القدرة على تقبل الضعف الانساني ومجابهة ذلك الضعف دونما حاجة الى الاقنعة المزيفة بقدر كبير من الشجاعة هي من مؤشرات النضج العاطفي • اضافة الى ذلك يعكس النضج العاطفي نوعا من الحرية الداخلية التي تمكن المرء من معاناة الاسى والفرح وسائر ضروب التوتر الانفعالي دون ان يعرقل ذلك المسار النمائي لحياته وسلوكه التكيفي • ويتضمن مفهوم حرية المعاناة الداخلية مسؤولية الفرد عن مشاعره • فالحر في ان يعاني ليس حرا في ان يطلق لنفسه العنان دون حدود أو في ان يقذف انفعالاته على الناس من حوله دونما عدّ لمشاعرهم الخاصة • وبالطبع تتنافى المسؤولية الحقة مع الكبت والتضييق واقامة الجدران في وجه المشاعر الخاصة أو لجمها ، وعلى اية حال تتحدد المقومات الاساسية للنضج العاطفي بخمسة من المقومات هي المشاركة الانفعالية ، والاخذ والعطاء والواقعية في تقويم الناس ، ومراجعة المطامح والآمال ، واحتمال الوحدة ، والقدرة على التعاطف •

١ ــ القدرة على المشاركة الانفعالية : وتتمثل هذه القدرة في نزعة المراهق لمشاركة الآخرين انفعالاتهم في الوقت نفسه الذي يعمل فيه على تأكيد ذاته كفرد . وبتعبير آخر ، فان المشاركة تعني الوقوف بجانب الآخرين دون الخضوع لهم أو محق الذات امامهم أو شراء قبولهم .

٢ ــ القدرة على الاخذ والعطاء : فالاخذ من الآخر استغلال له ، وعطاء الآخر اذلال له ، أما الاخذ والعطاء فهو دليل على قدرة الفرد على التعامل السليم مع الآخر . والنضج العاطفي الحق هو أخذ وعطاء وتفاعل مع الآخرين دون تقيد بالمصلحة الشخصية الضيقة .

٣ ــ الواقعية في تقويم الناس :

يتطلب النضج العاطفي من الفرد ان يرى الناس كما هم عليه في الواقع ، وان يقدر فهم طبيعتهم الانسانية بكل مافيها من جوانب ضعف وقوة . وتبعا لذلك فان الشخص الطيب لن يكون ملاكا والشخص السيء لن يكون ابليسا . ومامن شك في ن النظرة الواقعية في تقويم الناس تعين صاحبها على تفهم الآخرين وعدم الاكتفاء بالمظاهر الخارجية او بما يبدو على « السطح » من افعاله وتحرره من ادراك الآخر في اطار حاجاته الخاصة أو تصوراته عنه ، فلا ترى في الآخر بطلا مثاليا لا اخطاء له كما انها لا تسقطه ضحية تنزل بها شرورها الذاتية كلها .

٤ ــ مراجعة المطامح والآمال :

تتدفق الآمال في المراهقة وتتجمع المطامح بحيث تصطبغ بالصبغة الخيالية . واجه أكثر الناشئة في نهاية مراهقتهم المهمة الشاقة المتمثلة بموازاة الآمال المطامح للخطوط الواقعية للحياة . وما من شك في ان العجز عن اقامة الموازاة لمشار اليها يؤدي الى الاحباط والقلق في حياة المراهق .

٥ ــ احتمال الوحدة :

يتميز المراهق عن الطفل بشعوره بالوحدة . ويتنافى الشعور بالوحدة جذريا ع النضج العاطفي ويكون ثمنا للاستقلالية التي ينزع اليها المراهق أو يحققها .

ويؤدي الشعور بالوحدة الى الالم لتنافيه مع الرغبة بالانتماء والحاجة الى الاستحسان .

٦ ــ القدرة على التعاطف :

هي من اهم المقومات الاساسية للنضج العاطفي وتشير الى القدرة على الدخول في علاقات الود والقرابة والزمالة أوالصداقة ، وتحسس افراح وآلام الآخرين بمدى واسع يتراوح بين البهجة المطلقة والكآبة المرة . وقد يتطلب التعاطف من الفرد مقاومة نزعاته الانسانية أو نزواته الحيوانية وذلك تبعا للموقف الذي يجري فيه التعاطف . وتتمثل الصفة الاساسية للتعاطف بالتقبل . فالمتعاطف لا يعدّ الانفعال سيئا أو حسنا ويتقبله دون أن يتخذ اتجاها مسبقا منه تغلب فيه أحكام القيمة . وتقبل الانفعال يعني تقبل الذات والآخرين على أساس أن من حقهم وطبيعتهم معاناة المشاعر المختلفة . الا أن حرية المرء في تقبل المشاعر المختلفة لا تعني بالضرورة الحرية المطلقة في ارضاء تلك المشاعر بصورة عمياء .

اوضحت فريمان (١٩٥١) في دراستها لشخصية المتعاطف ان الاخير يبدي اهتماما كبيرا بالآخرين فيتوجع لهمومهم ومشكلاتهم ويفرح لافراحهم . وما من شك في أن المتعجرف الشكاك الذي يتعالى على الآخرين ويعمل على توجيه سكينه النقدية اللاذعة الى اعناقهم لا يملك صفة التعاطف ولا النضج العاطفي . وللمتعاطف قدرة خاصة تمكنه من ادراك احساس الآخرين بالكآبة . والواقع ان هذا الادراك لا يرجع لذكاء رفيع في المتعاطف بل لقدرة فيه على الشعور ، ويختلف المراهقون كثيرا في درجة شعورهم التعاطفي . فمن المعلوم ان باستطاعة الناس جميعا ادراك الضيق في شخص يبكي ، الا أن ادراك الضيق في شخص صامت لا يبدي ايا من اعراض الالم أو القلق يتطلب موقفا تعاطفيا خاصا . وبتعبير آخر فان المتعاطف وحده هو القادر على سبر أعماق الآخرين واستكشاف معاناتهم .

والتعاطف في جوهره ، لب النضج العاطفي وهو فن لا يملكه الكثير من

الناس ، وليس ثمة وسيلة لشرائه أو لاكتسابه . ان ثروات الارض كلها تعجز عن شراء مثقال ذرة منه ، كما ان برامج التعليم بمستوياتـه كلها عاجزة ، في الوقت الراهن ، عن تحسينه مقدار أنملة . إنه فن تجيده فئة مـن الناس ، وتستطيع فئة اخرى تقليده بدرجة من النجاح ، ويبقى جزء كبير من الناس على فجاجته وتبلده العاطفي وضعف ثقته بالآخرين .

* * *

الفصل التاسع عشر

العلاقات الاجتماعية للمراهق

تتزايد أهمية العلاقات الاجتماعية للناشيء بتقدمه من الطفولة الى المراهقة ، وذلك بسبب تشعب تلك العلاقات من جهة وازدياد تأثيرها على مجمل حياته وسلوكه الشخصي من جهة ثانية . فالمراهقة بعدّها جسر الانتقال من الطفولة الى الشباب ومرحلة التحولات النمائية الحاسمة تكسب علاقات الناشيء بأقرانه ، وعلاقاته الاجتماعية بصورة عامة ، طابعا خاصا وتجعلها أكثر شمولا وعمقا . وبانتهاء المراهقة والانتقال الى مرحلة الرشد ينخرط المراهق في عالم الكبار ويصبح الراشدين كلهم اقرانا له . فعلى المراهق النازع تجاه الرشد ان يجد مكانه في مجتمع لا يضم اقرانه المراهقين فحسب بل اشخاصا يزيدونه في السن زيادة كبيرة في بعض الاحيان ويلعبون الادوار المختلفة التي ينيطها بهم المجتمع .

ان أداء المراهق لدوره الجديد كرديف مكافيء لاشخاص يختلفون عنه في العمر يتطلب تغييرا جذريا في الدور السابق الذي اعتاد ان يؤديه في طفولته . الا أن غالبية المراهقين تئن تحت كابوس عطالة دورها الطفلي القديم كما يؤكد هولنغورث . ويرجع جانب كبير من عجز المراهقين عن تحقيق التغير في الدور الى التعارض بين انشغال المراهق في اجراء التغيير المذكور وبين استمرار اهله في معاملته كطفل وفي الحفاظ بصورة ما على اتكاليته السابقة . والمراهق نفسه يتمزق بين الرجوع الى أهله طلبا للدعم العاطفي الذي اعتاد التمتع به كطفل وبين الانطلاق في مجاهل استقلاليته الواعدة يكتشفها خطوة خطوة . والواقع أن الناشيء « السوي » لا ينزع نزعة مطلقة الى الاستقلالية ، بل يحمل مجموعة نزعات متكاملة

يلعب فيها الولاء والانتماء الدور الحرج وقد تفوق النزعات المذكورة نظيرتها الاستقلالية أو تتخطاها ، أو تنضوي في اطارها لا لِتتلاشى بل لتتصارع معها باستمرار ودونما نهاية .

اتجاهات النضج الاجتماعي :

يميل الكثير من الباحثين لتعريف النضج الاجتماعي بتعداد الخصائص التي يعتقد انها تميز الفرد الناضج من الناحية الاجتماعية . والخاصيتان البارزتان للنضج الاجتماعي ، برأي اولئك الباحثين ، هما « الارتياح » في المواقف الاجتماعية وغلبة المشاعر الجماعية عند الفرد على غيرها من المشاعر . ويؤكد ويتزمان في هذا الصدد ان قدرة الفرد على تحمل المسؤولية هي المؤشر الإساسي للنضج الاجتماعي ، وذلك على أساس أن القدرة على تحمل المسؤولية تتطلب من الفرد أن يهتم بالعالم الذي يعيش فيه ويقوم بدوره الخاص في البيت ويسهم في الفعاليات الاجتماعية المختلفة ويتجاوز المصلحة الشخصية الضيقة . ويتابع ميك (١٩٤٠) خطوات زميله ويتزمان فيلح على الاستقلالية في اتخاذ القرارات بعدّها مؤشرا للنضج الاجتماعي . ان المراهق يتميز عن الطفل بنزوعه الواضح لممارسة التوجيه لخصوصيات حياته أو لشؤونه الخاصة . ويرادف النضج الاجتماعي ، بهذا المعنى القدرة على الاختيار وعلى احتفاظ الفرد بالاشياء لذاته . ولا شك أن المشاركة في الانشطة الاجتماعية المختلفة يمكن أن تكون مؤشرا هاما للنضج الاجتماعي شريطة أن تكون هذه المشاركة « طوعية » ونابعة من ارادة الفرد وليست نوعا من الاستحواذ عليه . ومن دلائل النضج الاجتماعي أخيرا ، وليس آخرا ، الاهتمام المتصاعد بالجنس الآخر والرغبة في توسيع شبكة العلاقات الاجتماعية للناشىء والتعامل مع الآخر بعده غاية في ذاته وليس وسيلة لتحقيق المآرب الخاصة .

اهمية فئة الاقران :

يغدو الاستحسان والتقبل الفئوي من جانب الاقران اشد القوى تأثيرا في شخصية الناشىء عند تحوله من الطفولة الى المراهقة . فالفئة التي ينتمي اليها الناشىء تؤثر تأثيرا كبيرا في تشكيل « صورته » عن ذاته ونظرته العامة الى

العالم . ويشير « لافلين » (١٩٥٤) في هذا الصدد الى اثر فئة الاقران في تشكيل فكرة الناشيء عن العدل والظلم ، وفي تحديد ما يجب عليه لبسه او فعله في اثناء اوقات فراغه . فقد يتحمل المراهق ازعاج الثياب التي يلبسها بسبب خضوعه لضغوط فئة الاقران ، كما قد يتحمل الضيق الناجم عن تقليد لغة الاقران التي تتعارض مع « لغاوة » لغة البيت التي اتقنها . وينظر المراهق عادة الى تقبل فئة الاقران بعدّه غاية بذاته فاذا تعرض للرفض من قبل تلك الفئة فقد يتحول الى « انسحابي » أو معاكس ، وليس من المستبعد ان يمارس الكثير من ضروب السلوك غير السوي . ومن المعلوم ان صحبة القرين للفرد مسرة بذاتها ، وأن الاستحسان الفئوي يعطيه تأكيدا بقيمته واهميته . وفي حالات عديدة يميل بعض الناشئة للتضحية بكل شيء في سبيل كسب الاستحسان الفئوي والمحافظة عليه .

ولابد من الاشارة الى أن لظاهرة التطبيع الاجتماعي على نطاق فئة الاقران دلالتها الهامة للنمو السليم ، على الرغم مما قد يترتب عليها من مساوىء . فمن حسنات التطبيع الفئوي جر الفرد للمشاركة في الاهتمامات والقيم الخاصة بالاقران، الامر الذي يمكنه من ممارسة علاقة الاخذ والعطاء كفرد مساو للاخرين محترم من قبلهم ، الا ان تخلي الفرد عن كامل حقوقه واهتماماته وقيمه أو التضحية بها في سعيه للحصول على تقبل فئة الاقران يشكل ضربا من الاستسلام المطلق لها ومحقا لذاته . وعلى اية حال فان الفرد يعجز عن تحقيق العديد من امكاناته خارج نطاق فئة الاقران ، وهذا ما يؤكد اهمية الانتماء الفئوي ودوره في عملية النمو الشاملة .

اساليب دراسة التقبل الاجتماعي :

من بين الطرق المستخدمة في دراسة التقبل الاجتماعي طريقة جمع المعلومات عن مكانة الناشيء داخل البنية الفئوية وذلك بملاحظة الافراد الذين يودهم ويودونه . وليس من الصعب على المرء ان يلاحظ الاشخاص المتصادقين داخل الفئة الذين يسعى كل منهم نحو الآخر ، ويتناولون طعامهم معا ، ويتمشون جماعات بعد المدرسة . والواقع ان الناشئة المتحابين قد يستمرون في علاقاتهم الودية سنة بعد اخرى . الا أن الصداقات قد تكون خداعة في بعض الاحيان وخاصة عندما

ينزع احد اعضاء « الزمرة المتصادقة » الى الهيمنة على رفاقه ومعاملتهم بطريقة استفزازية .

استخدمت طريقة المتر الاجتماعي « السوسيومتريك » لجمع المعلومات عن تقبل الفئة للفرد أو رفضها له . وتقوم هذه الطريقة المقننة على سؤال الفرد كتابة اسماء الافراد الذين يحب أن يجالسهم في الصف ، أو يصادقهم ، أو يستضيفهم في منزله . وقد يسأل الفرد كتابة اسماء من لا يبالي بزمالتهم. يساعد تحليل الاختبارات في طرح العديد من الاسئلة الهامة مثل : من اختير اكثر من سواه ؟ ولاي حد يعمد الفرد لاختيار من اختاره ؟ وهل تتركز الاختيارات في عدد من أعضاء الفئة ، أم أنها تتوزعهم بالعدل والتساوي ؟ وهل ثمة دليل على قيام الحلقات الخاصة أو « الجزر » الفئوية داخل الفئة الاكبرى ؟ لقد اشار تحليل الكثير من الدراسات الى اختلاف الفئات في الاجابة عن الاسئلة السابقة مما يعكس فروقا كبيرة في مجال التقبل « أو الرفض » الفئوي بين فئة واخرى .

تعرض نتائج المتر الاجتماعي في المخططة الاجتماعية « السوسيوغرام » ، وتتمثل المخططة الاجتماعية في الرمز للافراد بدوائر ولعلاقاتهم التقبلية بأسهم تصل دائرة باخرى . أما علاقات الرفض فتمثل بخطوط متقطعة تصل دائرة باخرى ايضاء وتفيد المخططة الاجتماعية في تجسيد بيانات المتر الاجتماعي وتلخيصها بصورة تخطيطية واضحة معبرة ورشيقة .

هذا وقد استخدمت طرائق اخرى لجمع المعلومات بصدد الشعبية والقيادة وغيرها من المؤشرات التي تكشف مدى تقبل « أو رفض » اعضاء الفئة بعضهم لبعض . ويعدّ الاختبار المسمى باسم اختبار « احذر من » أحد الاجراءات الهامة لدراسة العلاقات الفئوية . ويتضمن هذا الاختبار تلخيصا موجزا للصفات الشخصية لفرد ما ، وعلى اعضاء الفئة كتابة اسم الشخص الذي ينطبق الوصف عليه . ومن الممكن تنويع اختبار « احذر من » بحيث يتدرج من صفات غاية في الايجابية الى صفات غاية في السلبية ، الامر الذي يمكّن الباحث من جر أعضاء الفئة للاشارة الى الشعبيين والى المعزولين المرفوضين ويمكن اكمال اختبار « احذر

من » بالمخططة الاجتماعية التي تفيد في التعبير عن الوقائع ذاتها بصورة واضحة ومعبـرة .

صفات المراهـق المحبوب :

جردت صفات المراهق المحبوب ونظيرتها للمراهق المرفوض من بعض اعضاء فئة الاقران أو سائرها . والقوائم المذكورة قد تكون مضللة لان الشخص بمجمله، وليس بعض صفاته أو مجموعها ، هو الذي يجذب الآخرين اليه أو ينفرهم منه . وعلى اية حال فقد حددت الصفات التي ترتبط بالمراهق المحبوب على النحو التالي: التعاطف مع الآخرين ، الحرية والعفوية والحيوية ، والمرح ، والعدالـة ، والروح الرياضية . وقد اشار جيدنفز (١٩٤٧) في دراسته للتقبل الاجتماعي الى ان المراهق الذي تتقبله فئته يندمج بين الناس بطريقة بناءة ، ويبدي اقتراحـات جيدة بصدد مختلف الفعاليات ، ويستطيع التخطيط والتصميم ، ويبدع حلولا تساعد الفئة على استخدام الوقت بشكل مثمر . واكدت اغلب الدراسات قيام ميل في فئة الاقران لحب الشخص الرياضي وتقديره بصرف النظر عن « الصفات » السابقة .

ومن الملاحظ ان الذكاء والتحصيل المدرسي لا يؤثران (في بعض الفئات على الاقل) تأثير الصفات الاخرى في تحديد الصداقـة والتقبل اجتماعي . فقد وجد ان الترابط بين الذكاء والتقبل في المتر الاجتماعي منخفض جدا (لافلين ١٩٥٤) ، وتبين ان بالصغار ميلا لتقبل اقرانهم الذين يشبهونهم والى رفض الاقران المختلفين عنهم . إضافة الى ذلـك فقد تبين في الدراسة نفسها ان بالمرفوضين أو المعزولين ميلا واضحا للمشاكسة ولتفريق الناس عن بعضهم . وقد اشارت نتائج كوهلسن وكوليستر (١٩٥٢) الى أن سيئي التكيف الفاشلين في دراستهم ، وهـم مـن المرفوضين اجتماعيا في الغالب ، كانوا اقل جاذبية من اقرانهم ، وسيئي الهندام ، وعلى جهل بالمهارات الاجتماعية . ويعاني المرفوضون المعزولون في أعماق حياتهم الخاصة من تقلب المزاج والكآبة وضعف الثقة بالذات ومن مشكلات واوضاع حرجة في أوساطهم الاسرية والمدرسية .

ولدراسة ثريون (١٩٣٤) على الرغم من قدم العهد بها ، اهمية خاصـة في

تحليلها للفروق بين المرفوضين والمحبوبين من جانب الاقران . فقد ابانت تلك الدراسة فروقا واضحة في مطالب كل من الصبيان والبنات لتقبل القرين « أو لرفضه » ، كما أبانت تغير تلك المطالب بين عمر وآخر ، وبصورة خاصة بين الثانية عشرة والخامسة عشرة . وعلى سبيل المثال فقد رغبت مجموعة من الفتيات من عمر العاشرة في أن يكون الفرد (المقبول اجتماعيا) هادئا ومسالما ومتعاطفا مع الآخرين . وببلوغ تلك المجموعة من الفتيات الخامسة عشرة من العمر ابدين اعجابا واضحا بالحيوية والرشاقة وكرم الضيافة والروح الرياضية . وكان الصبيان أكثر ثباتا في تقويمهم « للزميل الطيب » بين العمرين المشار اليهما . فقد رغبوا في الثانية عشرة في أن يكون هذا الزميل ماهرا ، جسورا ، وقائدا في اللعب . وببلوغهم الخامسة عشرة بقي التقويم متركزا في المهارات الجسمية والجرأة ، وانعكست احدى الصفات التي يتطلبها الصبيان في « الزميل الطيب » بين العمرين اذا كانت الاناقة صفة سلبية في الثانية عشرة وتحولت الى ايجابية في الخامسة عشرة .

هذا وتشير دراسات أخرى الى تشابه المطالب التي يضعها المراهقون لتقبل الزميل « أو لرفضه » من سنة لاخرى ، وخاصة في فترتي ما قبل المراهقة وبدايات المراهقة . وقد دلت دراسة لافلين (١٩٥٤) على أن الناشئة يحافظوا على شعبيتهم أو انعزاليتهم في الفئة بين بداية مرحلة الدراسة الاعدادية ونهاية مرحلة الدراسة الثانوية .

الهوة بين التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي :

ربما كان الناشيء الذي يتقبله أقرانه شخصا سعيدا يتمتع بحياته الفردية وعلاقاته الاجتماعية خلافا لمن ترفضه فئته فيغلب الشقاء على حياته الخاصة والاضطراب والتذمر على علاقاته الاجتماعية . الا أن من الصعب التوكيد بأن الشعبية تقود صاحبها دوما الى السعادة ، أو ان من ينال نقطا مرتفعة في المتر الاجتماعي يستغل أقصى طاقاته . وقد اشار فوكس وسيغال (١٩٥٤) الى خطأ لزعم القائل بتصاعد نمو التكيف الشخصي للفرد لمجرد حصوله على نقط مرتفعة في المتر الاجتماعي ، فأكثر الاشخاص المتصادقين يمتلكون عادة الصفات

والاهتمامات ذاتها ويحكم عليهم الآخرون بالشعبية والنجاح بغض النظر عما اذا كان هذا التكيف الاجتماعي الظاهري يعكس تكيفا شخصيا حقيقيا .

لقد أشار الباحثون الى عجز التكيف الاجتماعي المستنتج من سلالم الشعبية عن أن يؤدي بالضرورة الى التكيف الفردي . فقد يبدو المرء فردا تتطلع الجماعة الى عضويته فيها لما له من شعبية وتقبل الا أنه يعاني في واقعه الداخلي من ضرب من الارتجاج في توازن المقومات المكونة لوجوده الفردي . ومن يتحمل المشاق لتأكيد شعبيته قد تموزه الثقة بالنفس ، اذ أن الذي يستميت لاثبات ذاته في الجماعة انما هو شخص تقتله مشاعر قوية من « الزعزعة » والضعف وتدهور القيمة في عين ذاته . وقد وجد نورتواي (١٩٤٧) ان الاكثرية الساحقة من الذين نالوا نقطا عالية في المتر الاجتماعي تعاني من اضطرابات نفسية خطيرة . فالتقبل من جانب الاقران لا يعكس دائما التقبل من جانب الذات والرفض من جانب الآخرين لا يستدعي بالضروري رفضا للذات . ويظهر ان حسان التقبل من جانب الاطفال لا يحترمون رفاقهم من ضعاف التقبل الذين يلتحقون لاول مرة بفصولهم المدرسية. أما بالنسبة لموقف حسني التقبل الاجتماعي من أندادهم الشعبيين فايجابي والنتيجة المستخلصة من الدراسات السابقة هي أن الشخص القادر على كسب القبول والاستحسان من جانب أقرانه قد يحمل اكثر الاتجاهات الاجتماعية قيمة واهمية ، ويخلق لنفسه ، بالتالي ، فرصا كبيرة لتحقيق التكيف الفردي والاجتماعي معا بصورة ملائمة . الا أن كسب ثقة الفئة لا يعكس بحد ذاته تكيفا شخصيا ملائما ، وخاصة عندما يكون هذا الكسب محاولة للهرب من توترات شخصية. وصراعات داخلية مريرة .

احكام الراشدين على شعبية المراهق :

يصعب على الراشد تعرف الصفات التي تؤثر في موقف الاقران من المراهق تقبلا أو رفضا . وتبعا لذلك فقد يخطىء الراشد في تقدير مركز المراهق في فئة أقرانه وخاصة اذا انطلق من معايير الكبار التي تتركز على ضرورة احترام المراهق للراشد . فليس لمعايير الراشدين قيمة كبيرة في الحكم على المراهق اذ أن المراهقين يستخدمون معايير مختلفة تماما عندما يقوّم أحدهم الآخر . وربما استطاع

المراهق ذو الشعبية الواسعة بين أقرانه أن يكون شعبيا بين الراشدين ، الا أن لذلك استثناءات عديدة وفي احدى الدراسات استطاع المعلمون والآباء تعرف ٥٠٪ فقط من المراهقين الشعبيين ، الامر الذي يؤكد عجز الراشدين عن الحكم على المراهقين في علاقاتهم الفئوية وذلك لاستخدامهم معايير لا يأخذ بها المراهقون أنفسهم • وقد وجد بوناي (١٩٤٧) أن معلمي المدارس الثانوية كانوا أقدر على تعرف المراهقين الشعبيين منهم على المراهقين ضعيفي الشعبية • يضاف الى ذلك ميل المعلمين الى اعطاء أهمية كبيرة للبارزين دراسيا والتقليل من قيمة المتوسطين والمتخلفين في التحصيل المدرسي • وهذا كله يؤكد تعلق الراشد بمعايير قد يستخدمها المراهق نفسه أحيانا في علاقاته الفئوية وذلك الى جانب معايير أخرى يجهلها الراشدون •

التنافس :

يعد التنافس مظهرا أساسيا للعلاقات داخل فئة الاقران ولكل مراهق أسلوب في التنافس ينبعث من حاجاته الخاصة ويتحدد بالاهداف التي يجهد لتحقيقها •

القيمة النمائية للتنافس :

للمراهق تجربة ضخمة في التنافس ، اذ يبدأ أغلب الناشئة خلال مرحلة ما قبل المدرسة بمقارنة انفسهم بالآخرين • ويحاول الكثير من ابناء السنة الرابعة تخطي الآخرين فيما يفعلون أو مساواتهم على الاقل • ويرجع الجانب الكبير من ادراك الطفل لذاته الى مقارنته لتلك الذات بالآخر • ومن المعلوم ان مفاهيم الطفل بصدد « من هو » ، « من سيكون » ، « ماذا يستطيع ان يفعل » تتحدد على ضوء ملاحظته للآخرين واستخدام معاييرهم بصورة ما ، في تقويم مظاهر نشاطه الذاتي • والتنافس بعده تأكيدا للذات في عالم الآخرين أمر لا مناص منه اذا كان للطفل ان يبقى على جذوره الاجتماعية ويحافظ على وجوده مع الآخرين ؛ وانه لمن المفيد للناشيء أن ينافس اقرانه حماية لاهتماماته من الموت وسعيا وراء هدفه وخاصة اذا كان يقوم بجهود عنيفة يحاول عبرها أخذ نصيبه من الاشياء بدأب وعناد وثبات • فالتنافس في المدرسة والملعب ظاهرة بناءة تبعث البهجة في نفوس المشاركين

بها • وعن طريق التنافس يندفع الناشيء في تجارب جديدة تجره الى اكتشاف الامكانات الدفينة فيه •

الصيغ المنحرفة للتنافس :

من واجب المربي أن يشك بظهور الاشارات المرضية للاتجاه التنافسي لدى الناشيء ، ان اكتسحت هذا الاخير رغبة جامحة في غرف كل شيء لجانبه ، واندفع بتأثير محرض قوي لينال القسط الاكبر من اهتمام الآخرين أو شعر بالمرارة نحو من يتنافس معهم وبالغضب من نفسه ان هو خسر ، أو تخطاه هؤلاء • ومن علائم عدم الاستواء ايضا ان يسعى المتنافس لافناء الخصم أو السيطرة عليه او اذلاله • وعلى العموم فان الاتجاه التنافسي اذا استحوذ على صاحبه واصبح الموجه الاساسي لسلوكه فسيكون دليلا على عدم الاستواء ويعرقل المسار النمائي للناشيء • الا أن الهرب من المواقف التنافسية والامتناع عن ممارسة أي نشاط يعد بدوره دليلا على عدم الاستواء • فقد يرجع خوف المراهق من مقارنة ذاته بالآخرين والتنافس معهم الى استسلامه لهم وتخليه عن حقه في توكيد ذاته • كما أن الامتناع عن التنافس قد يكون نتيجة رغبة عارمة في النجاح • والسيطرة تجعل صاحبها يخشى الخسارة المدمرة ، فيعمد الى الهرب من التنافس تجنبا لمشاعر الاحباط المدمرة المرتبطة بالاخفاق •

والواقع أن من الصعب اقامة حدود فاصلة ودقيقة بين الاتجاهات التنافسية السوية والشاذة • الا أن سلامة الاتجاهات التنافسية تتأكد اذا ما كان التنافس تلقائيا ، منتجا ، بناء ، تتخطى فيه زخات الحياة مرارة الاحساس بالهزيمة عند وقوعها • ويزداد التنافس أهمية اذا غلبت فيه الاتجاهات الودية على الرغبة في الانتقام والسيطرة والعبث بمصالح الآخرين • ويشك بشذوذ الاتجاهات التنافسية اذا كان المتنافس يبحث عبثا عن حل لمشكلاته العاطفية عبر تنافسه مع الآخر •

وللاتجاهات التنافسية المرضية والمحرضات المؤسسة لها قوة كبرى اذ أنها تتحكم بالفرد بدلا من تحكمه بها • ولا يعود المراهق الذي تستحوذ عليه الاتجاهات التنافسية المرضية سيد نفسه ويعجز عن الركون الى نصر واحد بل يرى نفسه مندفعا

لتحقيق الانتصار إثر الآخر وكأن الانتصار يؤدي الى المزيد من الشك بقدرات المنتصر ومواهبه بدلاً من تعزيز الثقة بالذات . هذا وتتوافق الاتجاهات التنافسية المرضية بميل لعدّ الخصم عدوا لدودا والاستخفاف بقدراته ، وبرغبة جامحة في السيطرة عليه وبزه بصرف النظر عن موهبته الفردية . وقد لا يستطيع صاحب الاتجاهات التنافسية المرضية من المراهقين في المدرسة تعرف تلك الاتجاهات وغالبا ما يقيم « الدفاعات الالتوائية » لاخفاء شعوره بالعدوان خلف واجهة مزيفة من رغبته في المعرفة وتعطشه للمزيد منها . ومن المعلوم ان التنافسي في المدرسة يدعي انه يتعشق معرفة كل شيء وهو في حقيقته يتعشق بز الآخرين بمعرفته .

ان في حياة المراهقين اليومية الكثير مما يدفعهم قسرا الى التنافس . فالمدرسة والبيت والحي تتشبع بالاتجاهات التنافسية التي تفرق الكبار والصغار من كل الاجناس والطبقات وان الاهل والمعلمين أنفسهم غالبا ما يجدون أنهم مسوقون بتيار كاسح من التنافس لجذب انتباه الناشئة . من الطبيعي اخيرا أن يعد التنافس في مجتمع تنافسي ديمقراطي ، ضمن الحدود التي يرسمها المجتمع ، سلوكا تكيفيا مناسبا ودليلا على الاستواء .

الانسياق مع الآخرين :

تشترك صفتا الانسياق والتنافس مع الآخرين في أن كلا من التنافسي والخضوعي ينساقان وفق أحكام ومعايير يحددها الآخرون . وتكون مطالع المراهقة المبكرة بالنسبة الى الكثير من صغار الناشئة فترة انسياق أو خضوع ضخم . والواقع أن المراهق يكتشف ذاته ويتعرف العالم من حوله عبر ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم فيما يفعلون . ويتبدى ذلك بصورة واضحة في الاسرة التي يتعلم فيها الناشيء ، أول ما يتعلم ، أن ينساق في تيار ما يفعله الاهل وما يقولونه . وعلى المراهق في فئة الاقران أن يمارس الحكمة وضبط النفس فيتجاوز فرديته كيلا ينحرف عن تقاليد جمهور فئته ، ويتبنى المعايير والقيم الفئوية بعدّها معاييره وقيمه الخاصة .

وعلى العموم فان الرغبة في الانسياق مع الآخرين تضعف بتقدم الناشئة في السن • ويبدي الناشئة الكبار نزعة واضحة الى الاستقلالية بخلاف الصغار الذين يبدون قدرا كبيرا من التملق والتبعية والخضوع للآخرين • الا أن الانسياق مع الآخرين ظاهرة سلوكية ديناميكية عرضة للتأثر بالكثير من المحرضات والدوافع السلوكية الاخرى • وفي هذا الصدد تجدر الاشارة الى أن الكثير من المراهقين يبدون ذبذبة واضحة تتمثل بانقلابهم المفاجيء من الحاجة الشديدة للانسياق الى الحاجة الشديدة لصوغ أحكامهم الخاصة وقراراتهم الفردية • ان الطفل الصغير مخلوق تابع ، الا أن المراهق مخلوق أكثر اعتمادا على ذاته وأقدر على الاستجابة لنوازعه الداخلية بدلا من الاستجابة للضغوط الخارجية ، ومن الضروري للمراهق، ان هو صمم على أن « يحقق نفسه في عالم الآخرين » ، ان ينساق معهم ويتبنى معاييرهم بصورة ما • الا أن الانسياق ، على الرغم من كونه سلوكا تكيفيا ومعبرا عن واقعية صاحبه ، يتضمن نوعا من استسلام الذات ويؤدي،في حدوده القصوى، الى محق الذات وصهرها في عالم الآخرين •

ان مسارات النمو السليم لدى الناشيء قد تنحرف أحيانا فيتعلق بجمود تام بأقوال الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم بدلا من أن ينمو بصفته شخصية متكاملة واثقة بذاتها ويمارس حقه في اتخاذ قراره الفردي•وقد يشتد محرض الفرد للانسياق مع الآخرين حلقة كانوا أو عصابة أو جمهورا أو أفراد سلطة ، فيعجب بهم ، ويلبس ما يرضيهم ، ويكره ما يكرهون ويحب ما يحبون ، ويعدّ ما يفعلونه أو يقولونه أو يفكرون به أمرا لا جدال فيه • وهذا الانسياق المحقي يقضي على الانا ويلغيها من معجم حياة الفرد •

المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمراهق :

يعي الناشيء ببلوغه المراهقة العديد من جوانب المكانة الاجتماعية والاقتصادية لاسرته • وقد أبانت أغلب الدراسات وعي المراهقين للمكانة الاجتماعية والاقتصادية لاسرهم وتحسسهم لانتماءاتهم الطبقية • فما إن يصل المراهقون الى سنتهم الدراسية الثامنة حتى يعوا دلالات الرموز الاجتماعية شأنهم في ذلك شأن الراشدين • وقد

عرض « ستاندلر » على الناشئة مجموعة من الصور تعرض بيوتا للاثرياء والفقراء، ومخيما صيفيا ، وأحواض سباحة عامة ، وأشخاصا من مهن مختلفة . ولوحظ أن اطفال الصف الاول تعرفوا بعض الصفات المميزة للاشخاص من اصحاب المهن والاوضاع الاقتصادية المختلفة . وتدرج الصغار في وعيهم ، فاستطاع أبناء الصف الثامن أن يعوا الترابط بين دخل الفرد ومكانته الاجتماعية . هذا وقد وجد ستاندلر أن تعلم الرموز الاجتماعية يشكل جزءا من سياق نمائي واسع يشمل انقلاب الفرد عضوا في فئة اجتماعية واكتسابه المعايير السائدة في تلك الفئة .

ان الناشئة يبدون خلال سنوات المراهقة وعيا متزايدا ببنية المجتمع الذي يعيشون فيه وتنظيماته الفئوية المختلفة . ويذكر المراهق بصورة أعنف ، مما سبق له في طفولته ، أصله العرقي ، والاصول القومية والدينية لوالديه ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي اليه . وهذا كله يضع المراهق على تماس مباشر مع مجتمع الراشدين ويعرفه تناقضاته ويدخله الى ساحة الصراع المرير والتضحية بالكثير من أجل تأكيد ذاته .

اثر المكانة الاقتصادية في سلوك المراهق :

قلل الباحثون من اهمية الاثر الذي يتركه الوضع الاقتصادي الذي يعيش فيه الناشيء على احتكاكه الاجتماعي ، وخططه المستقبلية ونظرته للحياة . واختلف هؤلاء في تقدير مدى الاثر الذي يتركه الوضع الاقتصادي للناشيء في نمط حياته وتوقعاته المستقبلية .

وفي دراسة هولينغشاد (١٩٤٩) لبلدة في الوسط الغربي الامريكي أشار ٥٠٪ من المبحوثين الى أنفسهم كأمريكيين ، وروى الباقون قصصا تدور حول جذر أسرهم من مختلف البلدان الاوربية وانتمائهم لطوائف دينية مختلفة . ولم تقتصر العوامل المؤثرة في البنية الاجتماعية للبلدة على الحياة الاقتصادية للوالدين بل تعدتها لتشمل المكانة التربوية والاصول الوظيفية والدينية وطبيعة السكن . وفي هذه الدراسة لوحظ العديد من الفروق الفئوية في السلوك ، ونال أبناء الطبقات العليا اكثر من حقهم في التمثيل الطلابي على أساس أن الكثير من أبناء

الطبقات الدنيا صوتوا لهم على الرغم مما أبدوه نحوهم من عداء طبقي • هذا وقد اظهرت الدراسة أن نظرة المراهقين الى أنفسهم وتقويمهم لذواتهم تأثرتا الى حد كبير بعضويتهم في الحلقات الدراسية المختلفة • كما أظهرت أن ٦١٪ من اللقاءات العاطفية بين الجنسين تمت بين أفراد ينتمون لطبقة واحدة وان ٣٥٪ منها تمت بين أفراد ينتمون لطبقات اجتماعية متجاورة يصعب فيها العزل واقامة الحدود الفاصلة. ولم تحدث اللقاءات الغرامية بين طبقتين متنافرتين الا في ٤٪ من الحالات • اضافة الى ذلك فقد مال مراهقو مختلف الفئات الاجتماعية للبقاء منفردين في الحفلات الاجتماعية والرقص •

وفي دراسة أخرى طريفة لستاندلر (١٩٤٩) لوحظ أن هناك فروقا فئوية وطبقية كبيرة في مجالات الصداقة والتعاون داخل المدرسة وخارجها • فقد مالت اللقاءات ضمن المدرسة لان تكون أكثر ديموقراطية من نظيرتها خارج المدرسة • ولم تحدث صداقات خارج المدرسة بين أبناء الطبقات العليا وابناء الطبقات الشعبية الا في النادر • الا أن عينة ستاندلر ، شأن عينة هولينغشاد ، شملت عددا من الفئات العرقية التي مالت بدورها الى العشائرية •

وأخيرا أشارت نتائج سارجنت (١٩٥٣) الى تضاؤل أهمية الفروق الطبقية والفئوية في المناطق الصناعية والتجارية فلم يكن سكان تلك المناطق يتشبثون بانتماءاتهم الفئوية والطبقية بخلاف سكان المناطق الريفية الذين كانوا عرضة لتمزقات طبقية وفئوية واضحة ومدمرة •

الطبقة الاجتماعية واساليب تربية الناشئة :

وجد هولينغشاد علاقة بين الانتماء الطبقي وأسلوب ممارسة الوالدين لتنشئة أبنائهم • فقد أولى الآباء من الطبقات الدنيا أهمية ضئيلة للمدرسة ، وكانوا يشجعون أبناءهم على الدراسة والتحصيل بصورة محدودة بخلاف الآباء من الطبقات العليا • كما عانى معلمو أبناء الطبقات الدنيا الكثير من شكوى الاهل بصدد ضبط صغارهم وعملهم المدرسي خلافا لاساتذة ابناء الطبقات العليا فنادرا ما كان آباء تلاميذهم يشكونهم اليهم •

وتباينت الاساليب التربوية من طبقة لاخرى في البلدة الواحدة (دافيز ١٩٤٤ ، هافيغهارست ١٩٤٦) ، فقد مال الآباء من الطبقات العليا الى تحمل مسؤوليات كبرى بصدد نظافة الاولاد ، والعناية بهم ، وأمنهم ، والى قمع العدوانية والعراك واستخدام اللغة البذيئة في الحوار . وعول الآباء من الطبقة العليا على الجوانب النفسية لتنشئة الصغار ، في حين مال الآباء من الطبقة الدنيا الى توكيد الجوانب الجسدية . هذا وقد مال الآباء من الطبقة المتوسطة أكثر من الطبقتين العليا والدنيا للاهتمام بالاتجاهات ، وعادات العمل ، والقيم التي تلقنها المدرسة للناشئة .

المكانة الاقتصادية والقدرة العقلية :

تتباين متوسطات ذكاء المراهقين من ابناء مختلف الطبقات الاجتماعية إذ يتخطى متوسط ذكاء ابناء الطبقات العليا نظيره للطبقات الدنيا . ويميل ذوو الذكاء المرتفع للارتقاء وتبوء المواقع الطبقية العليا ، ويميل ذوو الذكاء المتوسط والضعيف للبقاء في قاعدة الهرم الاجتماعي . والواقع ان العوامل المسؤولة عن الفروق العقلية في الذكاء عديدة ومعقدة . ومن المؤكد ان الاتجاه من العمل الذهني ، والفروق في المواظبة المدرسية والتباين في الوسط الثقافي والاجتماعي تؤدي دورا هاما في التحصيل والذكاء . وثمة من الادلة ما يشير الى محاباة روائز الذكاء للطبقات العليا وتمثيلها للفروق الثقافية بين الطبقات أكثر من تمثيلها للفروق العقلية الفطرية .

المكانة الاقتصادية والاتجاهات الاخلاقية للمراهقين :

يطرح الاثر الذي تلقيه الظروف الاقتصادية على عادات المراهق ، ومفاهيمه الخلقية وسمات شخصيته أسئلة في غاية الاهمية . وتشير الكثير من الدراسات في هذا المجال الى التسلط النسبي لابناء الطبقات الدنيا مقابل تسامح أبناء الطبقات العليا ، كما تشير الى أن ادراك ابناء الطبقات الدنيا للمفاهيم الاخلاقية يتحدد غالبا بقطبين اساسيين ومتناقضين هما الخطأ والصواب أو الخير والشر . ويتميز الفقراء ـ حسب تلك الدراسات ـ بأنهم أقل تسامحا وأكثر اتهاما من

ابناء الاغنياء بصدد أمور عديدة مثل الهمسات في الفصل ، والرد بوجه الوالدين ، والسرقة ، على حين أن أبناء الطبقات العليا يميلون للاعتقاد بوجود سبل أخرى غير العقاب للانحرافات السلوكية المذكورة .

ويرى هولينغشاد (١٩٤٩) ان تربية ابناء الطبقات والفئات العليا والمثقفة ، وما تتصف به من تسامحية ترفض القصاص ، كثيرا ما تنمي في الناشئة الحرية في الاستفسار عن المعاني الخاصة بالخطأ والاسباب الداعية له .

ومن الطريف أن دراسة « كينزي » للسلوك الجنسي أضافت بعدا آخر للفروق الطبقية في المواقف الخلقية . فقد تبين أن أبناء الطبقة المتوسطة أميل من ابناء الطبقات الدنيا لتأجيل ارضاء الحاجة الجنسية ، ولجعل التأجيل المذكور « عادة » « أو سبيلا » من سبل الحياة العادية . وتشير دراسات جنوح الاحداث بما لا يدع مجالا للشك ، الى ارتفاع نسبة الجانحين من ابناء الفقراء القاطنين في ضواحي المدن الكبيرة .

ومن الطبيعي أن تظهر فروق كبيرة لدى مقارنة فئات أو طبقات بأخرى . الا أن الاحكام المستخلصةمن الدراسات السابقة تعجزعن شمول ابناء الطبقة المدروسة جميعهم . ولقد أظهرت تلك الدراسات نفسها أن بين المراهقين من ذوي الانتماءات الطبقية الدنيا من يتمتع بشخصية ديموقراطية تتفهم الخطأ الانساني بألوانه المختلفة وتجعل من تأجيل ارضاء الحاجة الجنسية نمطا عاديا في حياتها ، كما أن بين الطبقات العليا والمثقفة مراهقين تسلطيين من ذوي الاتجاهات المتصلبة .

ومن المعلوم أن العوامل المسؤولة عن جنوح الاحداث عديدة ومتداخلة . وكما يؤكد اغلب علماء النفس فان العامل الاساسي في ارتفاع نسبة الجانحين من أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة لايعود الى الانهيار الخلقي لتلك الفئات بقدر ما يعود الى الظروف الحياتية القاسية التي تعيشها . إضافة الى ذلك لابد من ملاحظة أن الدراسات السابقة قد تعرضت لجوانب محددة في السلوك الخلقي لدى الناشئة من ذوي الانتماءات الفئوية والطبقية المختلفة دون أن تقدم نظرية متكاملة حول أصول السلوك الخلقي والتجربة الاخلاقية المعقدة للناشئة ، مما يعني أنها اكتفت بالمظاهر الخارجية العلائقية وأهملت الدوافع العميقة أو الجوهرية على الرغم من أن في جوهرها « ميلا واضحا لاستخدام المعايير والاتجاهات الاخلاقية الخاصة

بالطبقات المتوسطة والعليا ، واطلاق تلك المعايير والاتجاهات » على حد تعبير هولينغشاد (١٩٤٩) .

ومهما يكن الأمر فان الاثر الطبقي في المراهقين واقعة لاتنكر . وعلى المصلحين الاجتماعيين والمربين ، العمل على ازالة العوائق الطبقية كلها من المدرسة بحيث يشعر المراهق بحريته في الانطلاق وبانفتاح دروب الحياة أمامه وأمام أقرانه في عصر الثورة العلمية والتحرر والبناء الديمقراطي .

تشابه التأثيرات النفسية والاجتماعية وتباينها :

قد يختلف ما يحدث للفرد على البعد النفسي عما يحدث له على البعد الاجتماعي ، فقد ينشأ الطفل في بيت غمرته ثروة طائلة ، ويتمتع بمكانة اجتماعية رفيعة ولكنه يعاني في الوقت نفسه من رفض مضن . وقد يحدث لطفل آخر عكس ما يحدث للطفل الاول فينشأ في أسرة فقيرة لا ترتفع مكانة أربابها عن مكانة رعاة العشيرة ، الا أن أولئك الارباب قادرون على تقبل الطفل والتعاطف معه واشعاره بالدفء الانساني الذي يرفع قيمته في عين نفسه .

ومن المعلوم أن سلوك أحد الناشئة قد يخالف التوقعات المرسومة له في اطار فئته ، وهذا يعود الى التباين القائم بين البعدين النفسي والاجتماعي في الشخصية. وعلى أية حال فان السلوك الفردي غالبا ما يتوافق مع المعايير السائدة ويحقق المطالب التي تحددها فئة الانتماء مما يدل على عدم التنافر بين البعدين النفسي والاجتماعي في الشخصية . وتفسر الفروق بين البعدين النفسي والاجتماعي احتمال شذوذ القواعد التنبئية بصدد سلوك الفرد في اطار فئته كما تؤكد تعقد السلوك الانساني وديناميكيته وتأثره بعدد كبير من العوامل .

التعصب الفئوي :

تتشكل لدى أغلب الناشئة في مرحلة المراهقة اتجاهاتهم من مختلف فئات المجتمع الذي يعيشون فيه . والواقع ان المراهق يكتسب خلال نموه العادي شعورا قويا « بالانتماء » للفئة التي نشأ فيها ، على حين أنه يبقي نفسه على مسافة من أبناء سائر الفئات الاخرى . ويمكن عد تمايز الناشيء بفئته عن سائر الاعضاء

في الفئات الاخرى ضربا من التعصب الفئوي • وما من شك في أن التعصب في حدوده القصوى يخلق مصاعب اجتماعية ونفسية كبيرة تعيق النمو النفسي للفرد وقد تدفعه للشذوذ • ويغدو التعصب خطرا عندما ترافقه مشاعر الكراهية ، والحقد ، أو الخوف والقلق من احدى الفئات الاجتماعية •

ان التعصب الفئوي يعبر بالاساس عن مشاعر الفرد واتجاهاته الايجابية نحو فئة الانتماء ، كما يعبر في الوقت نفسه عن المشاعر والاتجاهات السلبية نحو أفراد الفئات الاخرى لمجرد انتمائهم لتلك الفئات • وثمة ثلاثة عناصر أساسية بارزة في التعصب الفئوي ، أو ثلاثة مقومات اساسية هي المقوم الانفعالي ، والمقوم الذهني الادراكي ومقوم الفعل •

١ ــ المقوم الانفعالي المتمثل بالاحساس بالكراهية والعدوانية والخوف • وقد يتدرج العنصر الانفعالي بين اللا مبالاة الباردة والحقد المر العنيف •

٢ ــ المقوم الذهني الادراكي المتمثل بالمعتقدات والآراء التعصبية التي تتشكل من القوالب السائدة في فئة الانتماء ودون أن تخضع لاي ضرب من الخبرة المباشرة مع الفئة المضادة •

٣ ــ مقوم الفعل ، أي ما يجب على المتعصب أن يفعله ازاء عضو الفئة المضادة ويتراوح مقوم الفعل بين تجنب عضو الفئة المضادة وبين الاساءة اليه والعمل على تدميره •

يعاني الكثير من المراهقين من تعصب اكتسبوه في عمر مبكر • ومن المحتمل أن يكتسب الناشىء في سياق نموه العادي مشاعر قوية من « الانتماء » للفئة التي نشأ فيها ومشاعر أخرى تتراوح بين اللامبالاة والاستهجان نحو الفئات الاجتماعية الاخرى • ويشعر المراهق برابطة قوية تشده الى من يشاركونه المنشأ العام المشترك ، وهذا ما يدعوه الى اقامة الحدود بينه وبين اعضاء الفئات الاخرى • وقد تكون ممارسة الفرد لادنى ضروب السلوك المميزة لشخصيته وذلك مثل انتقائه لاطعمته وللانغام التي تطرب أذنيه تعبيرا عن انتمائه الفئوي • الا أن هذا النوع من الانتماء الفئوي لا يؤدي الى خلق الاتجاهات التعصبية عند الفرد اذا لم ترافقه عناصر من طبيعة أخرى كالاحتقار والكراهية والخوف • أجريت دراسات عديدة لمشكلة التعصب الفئوي • وتشير احدى تلك الدراسات الى بروز بعض ملامح

التعصب الفئوي لدى الاطفال بدءا من سن الرابعة ، ويزداد وعي الصغار للفروق الفئوية بتدرجهم في العمر اذ لا يصل الناشئة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من عمرهم حتى يكونوا قد اكتسبوا اتجاهات تعصبية ثابتة نسبيا نحو مختلف الفئات. فلقد تشابهت التفضيلات الفئوية لابناء الحادية عشرة مع نظيرتها للراشدين . الا أن ثبات اتجاهات التعصب الفئوي لا ينفي دائما حدوث التحولات في التفضيلات الفئوية .

التخصص والتعميم في الاتجاهات التعصبية :

قد يكون التعصب خاصا ، فيكره البيض الزنوج دون أن تكون لهم اية اتجاهات عدوانية ضد الفئات أو القوميات الاخرى . الا أن من ينساق في تعصبه ضد فئة بعينها ، قد يعمم اتجاهاته التعصبية بحيث تشمل فئات أخرى . فمن يتعصب ضد فئة فقد يتعصب ضد الفئات كلها . وقد طبق ادورنو ورفاقه (١٩٥٠) سلم البعد الاجتماعي لقياس التعصب الفئوي ضد مختلف الفئات القومية . واستخدم الباحث ثلاث فئات خيالية كان الترابط بين نقط التعصب ضد الفئات الفعلية وبين نقط التعصب ضد الفئات الخيالية مرتفعا ، الامر الذي دعا « أدورنو » الى القول إن بالمرء ضربا من نزوع طبيعي أو بنية انفعالية تدفعه للشعور بالكراهية أو بالتعاطف مع بعض أجزاء المجتمع الانساني . وتبعا لذلك فان عدوانية الفرد تتوجه نحو الفئات الاخرى بضرب من التعميم الآلي .

التعصب الفئوي والكراهية المتحولة :

قد يعبر التعصب عن الكراهية والعدوانية المتحولة من موضوع يثيرها لموضوع آخر يتشابه مع المثير الاصلي بطريقة ما ، أو في جانب ما . فقد يحدث لنا جميعا أن نغضب من أمر ما ، أو شخص ما ، وتتحول عدوانيتنا لامر آخر أو شخص آخر لا علاقة له باثارة غضبنا على الاطلاق . ومن المعلوم أن الشخص الذي يعجز عن مواجهة المثيرات الحقيقية لغضبه ، قد يلجأ الى توجيه ذلك الغضب نحو « الاهداف » السهلة ويعبر عن كراهيته بطريقة غير مباشرة . ويبدو ذلك بصورة واضحة لدى المراهق الذي يتشبث باتتمائه الفئوي ويحمل كراهية مرة نحو

فئة ما ، نظرا لأن أعضاءها يحققون ما قد يعجز هو عـن تحقيقه في مجالات معينة يوليها المراهق اهتماما كبيرا .

السمات النفسية المرافقة للتعصب :

دلّ الكثير من الدراسات على ارتباط سمات معينة للشخصية بالميل القوي للتعصب . وقد لاحظ آدورنو ورفاقه ظهور ضروب من الضبط والتسلط الوالدي في التاريخ الاسري للناشئ المتعصب . وعلى العموم يميل من سبق أن أجبر على الخضوع لتربية أسرية تسلطية حادة الى أن يصبح عدوانيا ، ويعمد الـى توجيه كراهيته نحو ابناء الاقلية نظرا لخوفه من ابداء كراهيته نحو والديه .

ولقد تبين للباحثين أيضا أن المتعصبين كانوا أكثر انشغالا من غير المتعصبين بمشكلات المكانة الاجتماعية ، وبمنظومات القيم الخارجية . دلت دراسات أخرى على أن المتعصب فرد قلق ، مشبع بكراهية مموهة ، وتنطلي في داخله حاجـة قوية لاعلاء القيم التقليدية . وتتفق الملاحظات الآنفة مع مبدأ تشابك الاتجاهات الذي يؤكد تداخل اتجاهات الفرد نحو ذاته باتجاهاتـه نحو الآخريـن . فالمتشدد في اتجاهاته التعصبية يعاني غربة مريرة في علاقاته الاجتماعية ، ومن يعاني الغربـة مع الآخرين يعانيها مع نفسه بالضرورة . وقد أبدى اطفال الزنوج المتقبلون لذواتهم اتجاهات نحو الآخرين أكثر ايجابية من نظرائهـم الاقل تقبلا لـذواتهم . ومال الصغار الذين يرفضون صغار البيض الـى رفض ابناء جلـدتهم الزنوج ورفض ذواتهم ايضا (ترتب ١٩٥٣) . وهذا كله يدل علـى أن السلوك التعصبي ازاء الآخرين ورفضهم انما هو استمرار لغربة المرء عن ذاته ورفضه لها . ومن يرفض ذاته فلا بد أن يعمد الى رفض الآخرين واضطهادهم .

ولا بد من الاشارة أخيرا الى أن لظاهرة تشابك اتجاهات الفرد نحو ذاتـه باتجاهاته التعصبية نحو الآخرين تطبيقات عملية هامة في مجال التربية ، اذ تفرض على المربي الذي يعمل على تحسين العلاقات الفئوية بـين الناس ، البـدء بتغيير تجاهات المتعصبين نحو ذواتهم ، وهو خطوة تبشر بخير عميم في مجال العلاقـات الفئوية . الا أن نتائج الدراسات بصدد تغيير اتجاهات الذات بصفتها خطوة لتغيير لعلاقات الفئوية ، مازالت متعارضة ولا تمكن من اصدار حكم على درجـة عالية مـن الحزم .

الفصل العشرون

علاقة المراهق باهله

تشغل مسألة اقامة علاقات سليمة مع الاهل والراشدين مكانا بارزا بين المهمات النمائية الاساسية للمراهق . وليس من السهل على المراهق الذي اعتاد طوال حياته السابقة أن يكون اتكاليا ، واستغرق مع أهله في علاقات أعطته دورا ثانويا ، أن يتحول الى ذات مستقلة قادرة على تحريك الاشياء بارادتها . ولا بد للمراهق ، من أجل ذلك ، أن يحقق أولا استقلاليته عن والديه وعن الراشدين وأن يقيم تقويمه المتكامل لذاته . ان عليه بلغة مجازية ، هجر أرض والده ،والبحث لنفسه عن أرض جديدة يبني عليها وجوده الخاص .

يعني فطام المراهق عن والديه بلوغه مكانة يقف فيها على قدميه ، ويختار ولاءاته وقيمه بنفسه ، وينساق مع أفكاره الفردية ، ويبني نظرته الخاصة عن الحياة . واذا ما مشت الامور في مساراتها الطبيعية وتمكن المراهق من اثبات وجوده في عالم الراشدين ، فانه سيكون قادرا على ممارسة اختياراته الخاصة وستنفتح أمامه فرص كبيرة لتحقيق ذاته ومواجهة سلسلة غير متناهية من المشكلات التي تنتظره على درب حياته الطويل .

وعي المراهق لميزات الاسرة :

يعي أغلب الناشئة بدخولهم مرحلة المراهقة ميزاتهم الخاصة وميزات أعضاء الاسرة الآخرين التي تقودهم اما الى الافتخار بذواتهم ، أو الى ازدرائها .
فيبدأ الصبي يشعر بالخجل لارتكابه أفعالا لم يكن من قبل يدري أنها مشينة .وقد

يشكو من أسرته ومن تصرفات أفرادها ويوجه ملاحظاته وانتقاداته المرة الى أخته التي تبدي المزيد من الترتيب لهندامها ، والى أخيه الذي لا يتوقف عن الصراخ المرتفع ، والى الوالد الذي يضحك بصوت مرتفع لنكتة تطلق ، والى الاخت الشابة التي تقرأ المجلات والروايات المبتذلة . ويمتد انشغال بال المراهق بمظهره الجسمي الخاص الى المظهر الخارجي لافراد الاسرة ، فتغدو أخته التي كانت مجرد أخته ليلى ، جميلة أو قبيحة ، كما يغدو سعيد أهوج متمردا بعد أن كان سعيدا فحسب .

وقد تمتد الروح الاصلاحية للمراهق الناشىء الى عدد من مجالات الحياة ، فيصر على ابدال الكراسي في قاعة الجلوس بسبب قدمها وعدم تناسقها مع ذوق العصر ، عصره هو بالطبع . وقد تمتد عين الفتاة الناشئة الى مائدة الطعام وتلاحظ تدهور سلوك الاسرة بصدد آداب الطعام أو تنافر أدوات الطعام بعضها مع بعض . والواقع أن الروح الاصلاحية لا تعم المراهقين جميعهم ، الا انها تكون من العنف والقوة بحيث يغدو من الصعب على الراشد معايشة المراهق الثائر المتمرد . فان مست الروح الاصلاحية للناشىء نقاط ضعف يتحسس لها الوالدان أو أحد أعضاء الاسرة ، انقلب الجو الأسري كارثة لكل من يعنيهم الامر . ولا يفيد سوى النصح ومرور الزمن في دفع المراهق الى الاحساس بوجود حدود للاصلاح . فالزمن والنصح وحدهما كفيلان باقناع « مصلحنا المتمرد » بأن للآخرين الحق في أن يكونوا مختلفين وأن تكون لهم وجهات نظرهم الخاصة .

الاهتمامات المشتركة بين المراهق والاهل :

يستمر المراهق في طلب النصح والمشورة من والديه في الوقت نفسه الذي جهد فيه للاستقلال عنهم . وعلى الرغم من رغبة المراهق في توكيد استقلاليته ، فانه ينبغي يسعى الى الراشد يطارحه همومه وآماله ومشكلاته . ويبدو ان الاستقلالية حرة تتكامل مع قدر من الدعم النفسي من جانب الآخرين . وانه لمن دواعي الغبطة والدين أن يريا مخلوقا جديدا يتفتح بعيدا عنهما تفتحا يحتفظ بالكثير من سمات ماضي ، فيسعد الوالد اذ يرى طفل الامس النحيل القصير يطول بحيث تزيد قامته شابة على قامة والده ، وقد تشتد سعادة الوالدين على وجه الخصوص عندما يلح

الناشيء على تأكيد حقوقه وامتيازاته وعلى أن يكون له صوت مسموع في الامور المالية للاسرة ، وعلى أن يطرح خططا للمستقبل تقذف به بعيدا عن جو الاسرة .

ولابد من الاشارة الى ان نزعة الناشيء الى توكيد ذاته قد تبعث السرور في قلب الوالد الذي تتصف شخصيته بواقعية تدفعه لتقبل مجريات الحياة . الا أن بعض الاهل ، أو جميعهم أحيانا يشعرون بالضيق والقلق ويعجزون عن تقبل التغيرات الكبيرة في شخصية الناشيء . فقد يخصص الوالدان المال لارضاء الحاجات المتزايدة للمراهق لكنهما يجدان نفسيهما في حال من التمزق والعجز عن افساح المجال له لشراء الازياء الجديدة ، وقد لا تخلق تلك التفاصيل المتاعب المالية للاسرة ، لكنها قد تجر الاسرة الى القلق بصدد القيم الخلقية التي تخشى تدهورها . ان بعض الراشدين الذين يضعهم القدر في موقع الاشراف على المراهق مراهقون أنفسهم ، ويعانون الكثير من ضروب الصراع والمشكلات المعلقة المترسبة من مرحلة طفولتهم ومراهقتهم هم . فقد يجد الوالد نفسه أن عليه في فترة مراهقة ابنه ، التساؤل عما اذا كان هو استقلالي الرأي والتفكير ، أو عما اذا كان يشك بصحة أحكامه ويحس بالحاجة للتعلق كالاطفال بالآخرين ، أو يسعى الى دعم الآخرين . وعلى الراشد في محنته مع ناشئه أن يحاول فهم نفسه بعد أن كان قد أغلق أبوابها فترة طويلة .وعلى أية حال فان محاولة تعرف مشكلات المراهق الواقعية وتجربته في تحقيق الذات قد تمكن الراشد من رؤية نفسه في مرآة جديدة وتعمق فهمه لذاته وللآخرين من حوله .

اثر الرفض والتقبل الوالدي :

مما لا شك فيه ان تقبل الوالدين للناشيء أو رفضهم له يلقيان أثرا كبيرا على شخصيته . وقد يكون تقبل الناشيء خير غذاء لنمو ذاته على حين أن الرفض يعرقل عملية النمو وقد يقضي على تطلعات الناشيء ومطامحه الشخصية . الا أن التقبل ليس بلسما يشفي مشكلات الطفل كلها.فالكثير من المعلمين والاهل يرغبون في تقبل الناشيء لكنهم يجهلون كيف يحققون التقبل المشار اليه . وقد ينتهي الراشد في محاولته لتقبل الناشيء ، الى الوقاية المفرطة أو التدليل المفرط اللذين يعبران في جوهرهما عن تسلط أعمى ورفض أخرق . ومن المعلوم أن للرفض أكثر من سبيل

أخطرها التدليل المفرط الذي يعطي الناشيء الحق في أن يكون دوما على صواب ، وفي أن يدير شؤون البيت ، والتدليل المفرط يعيق تصحيح اخطاء الناشيء ويؤدي بالنتيجة الى خضوع الوالدين لنزوات طفلهم المدلل . وما من شك في أن التعاطف الذي يقبع في أساس التدليل المفرط هو تعاطف مزيف يجده الاهل ذريعة للتسلط على الناشيء والتحكم بمصيره . وهذا التسلط يحير الناشيء المدلل وينزل به أبشع صنوف الغبن . فان رفض الاهل طفلهم صراحة أو تسلطوا عليه تجبرا ، وجد الناشيء مسوغا للثورة عليهم . أما ان ارتبط التسلط بالتقبل المزيف والحب المرضي ، كان من الصعب على المراهق محاربته .

الاهل الثقات :

لا شك أن بعض الآباء والامهات ينجحون في أن يكونوا موضع ثقة أولادهم . وقد يجد الابناء والبنات أن بمقدورهم الثقة بامهاتهم أكثر من ثقتهم بآبائهم . وعلى العموم تزيد نسبة البنات على نظيرتها من الصبيان الذين يثقون بوالديهم وخاصة بأمهاتهم . وقد وجد « تين » (١٩٣٤) أن الصغار الذين أبدوا ثقة كبيرة بوالديهم حققوا تكيفا أفضل من أندادهم ضعيفي الثقة ، وذلك عندما حدد التكيف بالخضوع ، والاستقرار العاطفي ، وسمات الطبع المستحسنة والطاعة في المدرسة . واستخلص تين من دراسته أن الناشيء الواثق بوالديه أميل لان يكون خضوعيا من نظيره المتشكك بهما . كما وجد أن معظم المتمردين والثوار في المدرسة قد تحدروا من أسر تغلب فيها علاقات الشك بين الوالدين .

ان المسار النمائي السليم للناشيء يتطلب منه أن يجد من يثق به . الا أن أقرباء لناشيء قد لا يكونون قادرين على فهم مصاعب المراهقة والنجاح في حلهاوالتصدي لها . فلابد من أن يكون من يثق به المراهق شخصا قادرا على التعاطف مع الآخرين .كسب احترامهم وثقتهم . وعلى الاهل أن يعملوا ، ومهما كانت الظروف ، على حزيز ثقة أبنائهم بهم ، هذه الثقة التي تعد ضرورية للثقة بالآخرين في المجتمع الكبير التعايش معهم .

فطام المراهق وخروجه :

اذا كان مهما لطفل الامس أن يفطم من اتكاليته العضوية على ثدي الام فمن

المهم أيضا لمراهق اليوم أن يفطم من اتكاليته النفسية والعاطفية على والديه . ويسمى الفطام النفسي الاخير بالخروج ، وهو من المهام الصعبة التحقيق سواء بالنسبة للآباء أم للابناء . فمن الابناء من لا يرغب في الفطام والتخلي عن اتكاليته السابقة ، ومن الآباء من لم يفطم بعد ، فبقي في رشده يتكل على الدعم العاطفي للراشدين الآخرين ، ويسعى الى جذب انتباههم واستحسانهم . ومن لم يفطم من الآباء عاجز في الاحوال كلها عن مواجهة مشكلة فطام ابنه وتحوله الى شخصية مستقلة قادرة على اتخاذ القرارات الصعبة عند تعرضها للمآزق والمشكلات .

ولا بد من الاشارة الى أن الفطام يختلف اختلافا كبيرا عن الثورة والتمرد . فالثورة والتمرد على الوالدين لا يستتبعان بالضرورة فطام الناشئة وتخليهم عن اتكاليتهم السابقة . وقد يثور الناشئة ممن لم يفطموا بعد ، ويتمردون على والديهم ويفعلون نقيض ما يعتقدون أن والديهم يرغبون منهم أن يفعلوه بهدف التعبير عن رفضهم لتسلط الوالدين وغضبهم منهم . ومن يثور ليغضب والديه ليس رجلا استقلاليا على الاطلاق .

ان الفطام ليس خروجا نهائيا عن الوالدين ، وقد وجد شيرمان (١٩٤٦) أن فئة كبيرة من عينته التي تخطت أربعة آلاف طالب جامعي كانت تسعى الى معونة الاهل ونصحهم ، وكانت تغلب عليهم الاحلام النهارية « بالرجوع الى البيت » . وعلى العموم يبدو أن مدى تحقيق المراهق « لخروجه » يتوقف على تعريفنا للخروج اذ يمكن تضييق معايير « الحرية » وتحديد مصير الذات الى درجة تبقى معها غالبية الراشدين « غير خارجة » . ولا شك أن في البيئة الاجتماعية العديد من المصاعب التي تعيق تحقيق الخروج الكامل . ولا نستطيع التأكيد أن من ألقته الظروف المادية تحت سلطان والديه « لم يخرج بعد » أو أن من مكنته الظروف من الاستقلال المادي قد حقق أعلى درجات « خروجه » ، فالخروج الحق يتمثل بالاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وليس هو ثورة على الوالدين أو فعلا تشوبه مشاعر الاثم والندم ويتعارض مع المعايير والقيم الاجتماعية . وعلى الوالدين أنفسهم أن يعملوا على تنمية الاتجاهات الاستقلالية لدى أبنائهم لكي يتمكن هؤلاء من الخروج الى ساحة المجتمع الكبير ومواجهة المشكلات التي تعترضهم بصلابة وحزم .

مصاعب الاهـل « في خروج » الناشيء :

لا يعد « الخروج » مشكلة للمراهق صبيا وبنتا فحسب ، بل انه يؤدي الى قلق الوالدين أيضا . فمن العسير على الوالدين ترك الطفل يخرج وحده ويختار طريقه في الحياة بعد سنوات من السيطرة بدأت بالرضاعة . ومن المعلوم أن عادة الاهل في مراقبة الناشيء قوية عميقة الجذور ، ولا يقوى الاهل على مغالبتها ان هم لم يفكوا تـدريجيا القيود التي وضعوها عـلى الناشيء بحيث يتدرج في تحقيق الحرية والتوجـه الذاتي .

وتعمل ظروف الوالـدين الشخصية عـلى زيادة مصاعبهما في تقبل خروج الناشيء . فالام التي كرست وجودها كله لولدها الوحيد ينتابها القلق عندما تشعر أنها فقدت رسالتها في هذه الحياة . والوالد الذي حقق أسمى لذاته في تنشئة ولده يضطرب عندما ينطلق هذا الاخير في دربه وحيدا . وهذا الامر نفسه يصح عـلى الوالد الذي يلاحقه شعور مرير بالاثم لاعتقاده انه كان مقصرا تجاه ولده ولـم يتمكن من تلبية مطالبه . ومن المؤكد أن الوالدين اللذين اعتادا أن يتلقيا الـدعم العاطفي من ولدهما ستسوء حالهما كثيرا من جراء خروجـه وسيتعرضان للضياع والتمزق بعد أن فقدا « أملهما الوحيد » في هذه الحياة .

وأخيرا تجدر الاشارة الى أن من الوالدين من يمس بتدهور شبابه ازاء تفتح شباب ابنه فيأكل الحسد قلبه دون أن يجرؤ على التصريح بذلك . وفي هذه الحالة يؤدي خروج الولد عن ارادة والده وخضوعه لارادة الشريك من الجنس الآخر الى ازدياد خيبة الوالد بولده .

اساليب الوالدين في الابقاء على تسلطهم :

في متناول الوالد الذي يرفض خروج ولده الكثير من الاساليب التي تفيد في ابقاء « قبضته » عليه . نذكر من تلك الاساليب خمسة هي :

١ ــ انكار حـق الناشيء في مقابلة أفراد من الجنس الآخر ، أو في المغامرة ، أو الكـسب .

٢ ــ استجداء الوالد ولاء ابنـه وشهامته ، ويتمثل الاستجداء بقول الوالـد

« لقد فعلت الكثير من أجلك ، ضحيت بحياتي في سبيلك ، فعليك أن تبقى الى جانبي تساعـدني » .

٣ ــ التقليل من اهمية قدرة الناشىء واضعاف ثقته بنفسه ، الامر الذي يجره الى الاحساس بالقصور والقعود متكلا على الوالد .

٤ ــ اللجوء الى كسب عطف الولد بادعاء العجز والوحدة .

٥ ــ رشوة الولد بالاغداق عليه ان هو بقي الى جانب والديه في البيت .

قد تكون تلك الافعال حكيمة ومفيدة أحيانا للوالد والناشىء معا ، لكـن جودة تلك الافعال ومردودها على الناشىء لا توازيان قدرا ضئيلا من الدمار الذي يحيق بشخصيته النامية . ثم ان في جعبة الوالدين أساليب أخرى لمساعدة الناشىء على الفطام وشق دربه النمائي الاستقلالي الفريد والمميز له . الا أن الكثير مـن الآباء لا يفهمون نزعـة الولد الى الاستقلالية ويعجزون عن رؤية الرضا والطمأنينة المصاحبة لنضج الناشىء وتمتعه بذاته النامية .

وربما أدى تبصير الوالدين بالمحرضات العميقة التي تـدفعهم الى التمسك بتسلطهم على أولادهم الى استخدام ما عندهم من أساليب لاطلاق الناشىء لتحقيق ذاته . ولا شك أن هذه المهمة صعبة للغاية وقد يعجز الوالدان عن تحقيقها دون مساعدة المحلل النفسي .

ماذا يحب المراهقون او يكرهون في اهلهم :

لا تختلف الصفات التي يحبها المراهق في والديه عن نظيرتها التي أحبها فيهم في عمر مبكر . فالمراهق يحب أن يتقبله والده كما هو ، وأن يعامله بعدل ويحترم شخصيته المستقلة . وعلى الرغم من تشعب اهتمامات المراهق خارج المنزل ، وتعدد خططه المستقبلية والخاصة ، فانه يتلهف الى المناسبات التي يستطيع فيها أن يؤكد ولاءه العائلي ويحققه بشكل حي مشخص كالمشاركة في الاحتفالات العائلة وتبادل الهدايا مع أفراد الاسرة وغيرها . الا أن المراهق قد يرفض امورا كثيرة في أهله . وقد أشار بلوك (١٩٣٧) في دراسته التي تناولت الصراع بين المراهقين وأمهاتهم الى أن ٦٠٪ من المراهقين قد اعترضوا أو كرهوا في الام ما يلي :

١ ــ تأنيبها الولد لعدم مراعاته آداب المائدة .

٢ ــ انتقادهـا للعـادات الشخصية .
٣ ــ مقارنتها أحد الاخوة بالآخر ودعوته الى التشبه به .
٤ ــ متابعة نتائج امتحانات ولدها وتوبيخه بسبب علاماته المنخفضة .
٥ ــ اعتراضها على المسيرات الليلية مع الزملاء .
٦ ــ تدخلها في الشؤون المالية لولدها .
٧ ــ اكراهها الولد على تناول أطعمة لا يحبها .

هذا اضافة الى صراعات أخرى بصدد تدخل الام في اختيار مهنة الناشىء ، واصرارها على متابعة دراسته ، ومن الطريف أن دراسة بلوك قد أظهرت أن تذمر الفتيات من الامهات فاق تذمر الفتيان . فبالاضافة الى النواحي المذكورة تذمرت الفتيات من تدخل الام بطريقة لباسهن وبعـلاقاتهن الشخصية مـع الاصـدقاء والصديقات وقد وجد كونور ورفاقه (١٩٥٤) أن أغلب صراعات المراهقات مع أمهاتهن دارت حول شريك الحياة .

تشير الدراسات السابقة الى ميل الامهات للاهتمام بمشكلات البنات أكثر من اهتمامهن بمشكلات الصبيان . وربما رجع قلق الامهات على بناتهن الى خوفهن من عجز الفتيات عن اختيار الزوج الملائم ، أو عجزهن عن الهرب من المآزق التي تعترض مسلكهن مع الصبيان . وعلى العموم ، لاتبدي الامهات ثقة كبيرة ببناتهـن ولا بقدرتهن على تحمل مسؤوليات ذواتهن بحرية ، وهو أمر يتعارض مع الحركـات الاجتماعية والسياسية التي حققت قسطا كبيرا من حرية المرأة ومازالت تدعو الى تحقيق المزيد منها . فالمرأة فيما يبدو ، لا تزال تعدّ الحرية الاجتماعية زهرة أخرى تضعها على صدرها وليست مجرد مسؤولية في النمو الحر دون وجل .

اثر اتجاهات المراهق نحو والديه في تشكيل اتجاهاته نحو الراشدين :

تتأثر اتجاهـات المراهـق نحو معلميه وغيرهم ممن هـم في موقع السلطة باتجاهاته من والديه . وفي حالات كثيرة قد يسقط المعلم الذكر في دور الاب ، والانثى في دور الام . وعلى العموم تنعكس في استجابة المراهق لرجل السلطة اتجاهاته نحو أهله على الرغم من تعارض سلوكه مع الاتجاهات المذكورة . فيبدو الصبي ، الذي اعتاد طاعة والده واخفاء العصيان ضده ، جريئا أمام معلمه بحيث

يعصيه ويتمرد عليه . وعصيان المراهق المشار اليه لا مسوغ له ان لم يكن في سلوك الراشد أو فيما يفعله ما يدعو الى العصيان .

ولا بد من الاشارة الى أن المراهق يجهل عادة ان ادراكه للراشد يتأثر تأثرا كبيرا بادراكه لوالـده ويجهل بالتالي تشوه مشاعره نحو ذلك الراشـد أو تلونها بالوان اتجاهاته من والده . فقد يستجيب دون وعي لمعلم ذكر باحترام يتخطى ما يرغبه المعلم أو يتوقعه ، أو قد يستجيب للمعلم بطريقة دفاعية كما لو كان هذا المعلم قد أساء اليه . ويعجز من أقام آليات دفاعية قوية بوجه أمه عن أن يعامل معلمته متخليا عن تلك الآليات الدفاعية . وقد يكون لهذا الولد عمة طيبة تحطمت بوجهها وسائله الدفاعية ، فيعامل معلمته الاخرى بكياسة ونعومة تماثل نظيرتها التي يتوجه بها الى عمته الطيبة . ويرجع سوء حظ المعلمة الاولى وحسن حـظ المعلمة الثانية الى أن الاولى شبيهة بأمه والثانية بعمته . ويبدو أن في كل علاقة مـع الآخرين تحولا للمشاعر والاتجاهات من موقف سابق الى موقف راهن بحيث يعكس الموقف الراهن بعض ملامح السابق . وقد يجد المراهق نفسه مع أناس يحس أنهم يتقبلونه أو يرفضونه ، يمدحونه أو يلومونه ، يتسلطون عليه أو يتسامحون معـه دونما محاولة منهم للرفض والتقبل والمديح والذم والتسلط والتسامح . فكأن الامـر بجملته مجرد احساس ظاهر عند المراهق ، احساس قد لا يكون لـه أي أساس مـن الصحة .

ان الحقيقة الثابتة بصدد علاقة المراهق بالراشدين هي انها تطفح بالمشـاعر والاتجاهات التي يحملها نحو والديه وتنطبع بطابعها . ومن الطبيعي ، تبعا لذلك ، أن تتحدد استجابات المراهق لمعلميه وغيرهم من ذوي السلطة باستجاباته لوالديه . فاذا كان المراهق في عملية البحث عن استقلاليته ، وديا واقعيا نحو أهله ، عامل ذوي السلطة بضرب من الواقعية ، وبدا دافئا حياديا ، أما ان احتفظت علاقته بوالديـه بالكثير من الاتكالية ، والجزع ، والكراهية ، والعدوانية ، والتمرد ، كـان من الصعب عليه أن يكون واقعيا مع ذوي السلطة الراشدين بصرف النظر عن سلوكهم نحوه أو اتجاهاتهم منه . فمن الواضح ان مصاعب المراهقين مع أهلهم تلحقهم الى رشدهم . وهذه الحقيقة الهامة لابد أن يعيها الاهل جيدا في أثناء تنشئتهم لولدهم ووضعه على مفترق طريق الحياة .

الفصل الحادي والعشرون

المراهـق في المـدرسة

مما لا شك فيه أن للمدرسة تأثيرا قويا في تشكيل مفهوم المراهق عـن ذاته و « عمن هو » و « من سيكون » . فمنذ السنة السادسة من العمر توفر المدرسة للناشيء فرصا لاختبار قواه واكتشاف قـدراته وجوانب عجزه وقصوره . وفي المدرسةقد يتعرض الناشيء للاخفاقأو النجاحوقد يتقبلشخصيتهأويرفضهاعلىالرغم ما لها من خصال وسمات . ولا شك أن نتائج العمل المدرسي تنعكس على مجمل حياة الناشيء وقد تجعله يشعر بالاعتزاز بنمو قدراته ومهاراته كما قد تعرفه على مرارة الهزيمة ، وتخلق لديه احساسا بالخجل من نفسه ومن الآخرين لعجزه عـن استغلال فرص العمل المتاحة له في المدرسة .

وليس الراشد هو الذي يسقط المدرسة في الدور الفعال المشار اليه . بل ان الناشئة أنفسهم يعرفون دور المدرسة ويقدرون أثره في حياتهم . وقد وجد جيرسيلد (١٩٥٥) ان التلاميذ بدءا من الصفوف الابتدائية الاولى وانتهاء بالجامعة يشيرون باهتمام بالغ الى عملهم المدرسي ويعـدون تقدمهم أو تخلفهم في هـذا العمل أمرا حيويا أو مصيريا بالنسبة لهم . ومن الطريف أن أبناء الصف الثالث الابتدائي لم يختلفوا عن طلاب الجامعة في الاشارة الى ما يحبون أو يكرهون في أنفسهم في اطار المدرسة والعمل المدرسي واختلفت نسب الجامعيين اختلافـا قليلا وغير ذي دلالة عن نظيرتها في المرحلتين الاعدادية والثانوية في النواحي المشار اليها .

ينظر أغلب الناشئة الى المدرسة بوصفها مكانا يذكرهم بصورة مزعجة بنقاط ضعفهم . وانه لمن المستحيل ترتيب الامور في المدرسة بحيث يتجنب الناشئة الفشل،

وبحيث تكون المدرسة مكانا مفرحا للناس كلهم في جميع الاحيان . فمتطلبات المدرسة بعض من وقائع الحياة التي يجب على المرء مواجهتها . الا أن المرء يستطيع أن يتساءل بكثير من الجدية عن جدوى حشر أعداد كبيرة من الناس ، سنة بعد أخرى ، في مواقف يسيطر عليها المعلمون والاداريون ويعرفون مسبقا بفشل الناس ، وبعجزهم عن الافادة من الفشل ، وبوقوعهم ضحيته مرة اثر اخرى.

المستوى الذهني لطلبة الثانوية :

بدأ الشباب في العقود القليلة الماضية ، وعلى الخصوص منذ عام ١٩٤٥ دخول المدرسة بأعداد تتزايد عاما بعد عام ، وقلت ، في الوقت نفسه ، نسبة المتسربين من المدرسة قبل نهاية المرحلة الثانوية . والمجتمع الطلابي الذي أصبح يضم الآن أعدادا هائلة من الطلاب ، يعكس الى حد كبير بنية المجتمع الاصلي ويكاد يكون عينة ممثلة له . فهل صاحب تزايد عدد الطلاب في المدرسة تناقص في متوسط القدرة العقلية ؟ ان أغلب الدراسات تنفي الشكوك التي يطرحها السؤال السابق ، اذ لم يظهر أي تدن في مستوى القدرة العقلية للطلاب وخاصة في المرحلة الثانوية . وثبات مستوى القدرة العقلية للطالب الثانوي يحير الباحثين خاصة وان المدرسة تضم طلابا من مستويات الذكاء كلها . ويشير بعض الباحثين في هذا الصدد الى أن الدراسات السابقة لا يمكن التعويل عليها بصورة كلية على أساس أنها لم تقم على تعيين عشوائي لطلبة المدارس كلها في البلد المبحوث .

الا أن « فينش » يؤكد صحة نتائج الدراسات السابقة ، ويرجع ثبات متوسط الذكاء الى تحسن الوسط المحيط بالمدرسة ، والى ألفة تلاميذ اليوم بالاختبارات وشدة دافعيتهم للنجاح . وعلى أية حال يشير ثبات مستوى الذكاء والتحصيل ، على الرغم من الزيادة الهائلة في عدد متعلمي اليوم ، الى قيام احتياطي عقلي هائل في السكان تعمل المدرسة والتعليم على شحذه وتقويته . وما على الامة ان أرادت رفع مستوياتها العلمية والاقتصادية الا أن تخرج احتياطيها العقلي الى النور وتتعهده بالرعاية . فلقد أصبحت مسألة استغلال الثروة العقلية القومية ، بهدف تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي المنشود ، واحدة من أهم الحقائق في عصرنا وابرزها .

الاخلاقيـة المدرسية للمراهـق :

يرى المرء عند معاينته للمدرسة الحديثة الكثير من الجوانب المشرقة والامور الباعثة على الاعتزاز بالناشئة ، الى جانب الكثير من الجوانب المعتمة التي تفرض مواجهتها بواقعية • فمن الجانب المشرق ، هناك آلاف المراهقين الذين يجدون متعة كبيرة في المدرسة ويعدون العمل المدرسي واجبا مقدسا ، ويستغلون أوقاتهم جيدا فيها بمعونة آلاف المعلمين القادرين الـذين يضحون بوجودهـم في سبيل تنشئة الاجيال • الا أن الاعداد الضخمة المتدفقة الى المدرسة الثانويـة تفرض عليها أن تحاول الاستجابة لفروق ضخمة في القابليات العقلية ولفروق مماثلة في سـمات الشخصية • وعلى المدرسة الحديثة أن تعمل ، في الوقت نفسه ، على تشجيع فئـة كبيرة من التلاميذ تقسر على دخول المدرسة استجابة لرغبة الاهل • ومن المعلوم أن التلميذ المكره على دخول المدرسة شخص شقي وقد يسبب الشقاء لمعلمه وخاصة اذا عجز هذا الاخير عن تكوين محرض التحصيل لدى تلميذه • ويتصاعد التوتر من تلميذ أكره على دخول المدرسة الى معلم أكره على تعليم تلميذ لا يرغب بالتعلم • وتبقى الدائرة على حركتها الآثمـة •

ولا بد من الاشارة الى ان الادلة العلمية المتوفرة تجمع على تدهور الاخلاقية المدرسية للتلميذ بانتقاله من الصفوف الابتدائية الى الثانوية • ويغـدو التلميذ المتقدم في صفوفه الدراسية اقل تلهفا للاعمال المدرسية واكثر ميلا للتذمر ، واكثر اهتماما بفترات الراحة والالعاب والرياضة منه بالمدرسة والعمل المدرسي • ويبدي تلميذ الثانوية كرها للمعلم يفوق نظيره لدى تلميذ الابتدائية • ويمتد كره المدرسة الى الفعاليات كلها المرتبطة بهـا •

وليس عجيبا ان يكره المراهق المدرسة لعجزها عن تقبل الكثير مـن ميولـه واهتماماته الصاعدة ، وان يلجأ الى التعبير عن تلك الميول والاهتمامات خـارج جدران المدرسة • ولا شك ان المراهقة لكونها جسر الانتقال مـن الطفولـة الى الشباب هي مرحلة نقدية حرجة مشحونة بالصاعب والازمات التي ترافـق عملية تأكيد الذات في عالم الآخرين ، خلافا للطفولة التي تتسم بأنها مرحلة تقبلية خضوعية تلقية • ثم ان مطالب المدرسة الثانوية وفعالياتها تتخطى كثيرا مطالب المـدرسة

الابتدائية وتذكر الناشيء بالوقائع المؤلمة في حياته والمتمثلة باختياراته المهنية ، والدراسية ، والاجتماعية ، وبتصوراته العقلية والمادية . وعلى العموم ، فان المدرسة الثانوية ببرامجها العاجزة عن ارضاء اهتمامات المراهق ومعلميها واداريها العاملين في اطار الانظمة المدرسية الراهنة ، تعجز عن ان تقود المراهق الى رؤية المعاني والقيم الكامنة في « ما » يتعلم ، ولا تمكنه ، بصورة كافية ، من استخدام معارفه المكتسبة على أرض الواقع مما يبقيه عاجزا عن مواجهة مشكلات حياته الواقعية ، المهنية والشخصية .

لقد دلت احدى الدراسات على ان ٨٧٪ من التلاميذ اكدوا ان مايرغبون في تعلمه هو مواد تفيد في تنمية الذات ، وفي الاعداد للمهنة ، وألحوا على ضرورة اشتراك المعلمين في دراسة مشكلاتهم وتعرف مصاعبهم المدرسية والعامة . ومن الواضح أن التلميذ الذي يعاني من كراهية المدرسة يبحث عن شيء لا يجده فيها . والنتيجة المستخلصة مما سبق هي أن نقطتي الضعف البارزتين في المدرسة الثانوية هما المنهاج القائم على تعليم المواد التقليدية التي تعجز عن مس الوجود الانساني للمتعلم بصورة كافية ، والمعلم العاجز عن فهم المراهق وحاجاته وصعوباته في التكيف . من الضروري بمكان تبعا لذلك العمل على رفع مستوى الكفاية التربوية للمعلمين وتحسين المناهج المدرسية وتكييفها لاهتمامات المتعلمين المتنوعة.

التسرب المدرسي :

يشير الكثير من الباحثين الى ارتباط ظاهرة التسرب المدرسي بانحطاط القدرة العقلية العامة ، ويعولون على معامل الذكاء المنخفض بوصفه واحدا من العوامل الهامة في ترك المراهق للمدرسة قبل تخرجه منها . غير ان انخفاض معامل الذكاء - على الرغم من اهميته الظاهرية - لا يشكل العامل الحاسم في هجرة المراهق للمدرسة . والكثير من المراهقين يهجر المدرسة للعمل ، أو لعجزه عن توفير المال اللازم لاكمال المدرسة أو لاعالة اسرته . ومن الطريف ان سميث (١٩٤٤) يرفض الاخذ بما يعتقده الولد نفسه سببا لترك المدرسة . وحجته في ذلك ، أن لاغلب تاركي المدرسة تاريخا طويلا من الاخفاق المتلاحق ، كما توحي سجلاتهم المدرسية انعدام « الحرص للعمل المدرسي » في المنزل . ويضيف هيكر (١٩٦٣) معاقا

تاركي المدرسة من العجز عن متابعة الفعاليات المدرسية الاساسية والاضافية لفترة طويلة قبل تركها . ريلح « هيكر » على ارتباط ظاهرة التسرب المدرسي بالاوضاع الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ على أساس ان أكثر تاركي المدرسة من الفقراء .

وبهدف تحديد دور « الضعف في القراءة » في التسرب المدرسي درس « بينتي » (١٩٥٦) عينة مؤلفة من ستمائة من تلاميذ الصف العاشر الذين كانوا ضعفاء في القراءة . وقد وجد الباحث ان نصف هؤلاء هجر المدرسة . مقابل ذلك فان افراد عينة مناظرة من الاقوياء في القراءة قد اكملوا جميعهم المدرسة . ويرجع السبب في ذلك بنظر « بينتي » الى ان كون المراهق ضعيفا في القراءة يجعله محط رفض معلميه مما يزيد في كراهيته للعمل المدرسي ويدفعه الى ترك المدرسة .

ومما يلفت النظر في دراسة بينتي أنه لم يجد فرقا بين ذكاء ضعفاء القراءة الذين هجروا المدرسة وبين ذكاء نظرائهم الضعفاء في القراءة الذين تابعوا المدرسة حتى تخرجهم منها . الا ان الضعفاء في القراءة الذين هجروا المدرسة كانوا أقل تقبلا لذواتهم من نظرائهم الذين تخرجوا ، وكانوا يشعرون بالقصور والخجل في الصف . ولقد ذكر الضعفاء في القراءة الذين اصروا على التخرج ان ما دفعهم الى الاستمرار في المدرسة انما هو رغبة شخصية قوية في التخرج ، واهتماماتهم الخاصة بمساق درسي معين وبالرياضة والفعاليات الاخرى التي توفرها المدرسة ، هذا اضافة الى رغبتهم بالحصول على مهنة جيدة ، وتلهفهم للبقاء مع بقية الناشئة ، ومساعدة المعلمين والمستشارين النفسيين لهم .

ولا بد من الاشارة الى أن دراسة بينتي أبرزت دور الأسرة في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي . فقد كان لاتجاهات الاسرة أثر كبير في استمرار الضعفاء في القراءة في المدرسة . وكانت أغلب اسر اولئك الضعفاء على درجة متوسطة أو عالية من الثقافة وعلى قدر لا بأس به من الاستقرار النفسي والمالي ، وفي موقع يمكنها من توفير التشجيع والدعم الخلقي للابناء . من جهة ثانية ، فان تفهم معلمي الصف لضعفاء القراءة الذين انهوا دراستهم لعب دورا حاسما . فلقد ساعد تقبل المعلمين لاولئك البائسين على مواجهة نقاط ضعفهم وتطوير ما لديهم من امكانات متواضعة . وكان الدعم الودي من جانب المعلمين أو الزملاء عاملا حاسما في حياة العديد من المراهقين الذين صمدوا على الرغم من مصاعبهم الخطيرة .

صفات المعلم الجيد:

ليست لدينا فكرة واضحة عن صفات المعلم الجيد ولا عن كيفية صناعته . ولا يختلف أمرنا عن أمر من يحاول وصف الطبيب الجيد أو القاضي ، اذ ان كل ما يستطيعه المرء في هذا الصدد هو ان يسأل المعنيين تعداد ما يعتقدونه ضروريا للقاضي أو للطبيب أو للمعلم .

لقد خلص سيموندز (١٩٥٥) الى أن المعلم الحق هو من يستطيع حب الاطفال . وتوصلت معظم الدراسات الى تأكيد الملاحظة المذكورة ووجدت ترابطا قويا بين حب المعلم لتلاميذه وبين حبه لنفسه وتقويمه لها . وبدا المعلم المحقق لتوقعات مهنته في دراسة سيموندز مفعم الاحساس بالامن والثقة بالذات ، وتكشفت مقومات شخصيته عن تناسق منتظم . واكد دودج (١٩٤٣) ، في دراسة مفصلة ، ان المعلم المحقق لتوقعات المهنة أو الناجح أبدى في استبيان الشخصية ارتياحا في العلاقات الاجتماعية وارادة لتحمل المسؤولية ، كما كان أقل تعرضا للخوف والجزع واكثر استجابة لآراء الآخرين ، وابطأ في اتخاذ القرارات من المعلم الاقل نجاحا منه ولاشك ان لكل من الصفات السابقة أهميتها وضرورتها في تقويم المعلم الناجح ، الا أن كل معلم ناجح يجمع قدرا من كل منها بنسب خاصة به . ثم ان نجاح المعلم لا يتوقف عليه وحده ، بل على ميزات من يعلمهم . فالتلميذ المجتهد المتحمس لدراسته يتقبل ، بدفء تام ، معلما « يعرف مادته ويتغلغل فيها بسهولة » ، على الرغم من أنه قد لا يعيره اهتماما كبيرا في المواقف التي لا علاقة لها بالصف والتعليم . وتشير اغلب الدراسات الى ان المعلم الجيد بنظر التلاميذ من يتمتع بمنظومات خمس من الصفات :

١ ــ الصفات الشخصية : مثل اللطف والصدق والتواضع والمرح ، والتعاطف مع الآخرين .

٢ ــ الصفات الانضباطية : كالتقيد بالنظام والعدل والموضوعية والصرامة وعدم المحاباة .

٣ ــ الصفات الانتاجية : كالقدرة على اثارة الاهتمام بالاشياء والمعرفة الواسعة

والشرح الوافر والمساعدة على اعداد الدروس ، والافصاح عن الاسى والدأب على العمل .

٤ ـ الصفات الترويحية : كالمشاركة في الالعاب .

٥ ـ الصفات الجسمية : مثل المظهر الخارجي والزينة والصوت .

ليس من الصعب على المرء ان يلاحظ ، من خلال استعراض لائحة الصفات السابقة ، ان المعلم الجيد هو قبل كل شيء شخص متعاطف الى أبعد حد مع تلاميذه ، ومن الواضح ان المعلم الجيد هو الذي يتقبل تلاميذه كما هم عليه بدلا من أن يسقط عليهم مجموعة من احكام القيم المسبقة . ولا يعني التقبل المؤقت للناشئة على ما هم عليه الاذعان للواقع بمعزل عن القيم . بل ان التقبل ، في جوهره ، محاولة لتبصير الناشيء بذاته على أمل أن يدرك هو نفسه المسافة الفاصلة بينه وبين تلك القيم ، وينطلق ليتجاوز تلك المسافة ويحقق تلك القيم . ويلزم المعلم لتقبل الناشيء كما هو وتبصيره بما هو عليه ، قدر كبير من العفوية والثقة بالذات التي تتيح له ان يبقى كائنا مفكرا لا يخشى ان يترك الآخرين ينطلقون لتحقيق ذواتهم . اضافة الى ذلك يتسم المعلم الناجح بأنه شخص متواضع ، والتواضع صفة متأصلة عند القوي ويفتقدها الضعيف . ولتواضع المعلم ضرب من معاني « العجب » الذي يلازم المكتشفين العظام عندما يحسون بضآلة ما يعرفون عن واقع فسيح عميق مجهول . فالمعلم المتواضع يتعرف على ناشئته ويحس أن أمامه الكثير ليعرف . فتراه ينصت ويجمع الادلة ويعدل مواقفه ويطور معارفه وثقافته دون ان يشعر ان ذلك يسيء اليه أو ينتقص من قيمته . ولا نضيف شيئا اذا قررنا ان المعلم المتواضع يتبع منظومة قيمه وآرائه ومعتقداته النابعة من ذاته ، انه متواضع عن ترو ، وباستقلالية تامة .

واخيرا فان الحقيقة الثابتة بصدد المعلم الجيد هي انه قبل كل شيء انسان قادر على التأثير بصورة بناءة في حياة الناشئة . ومن الطبيعي ، تبعا لذلك ، ان يؤدي مثل ذاك المعلم دوره في توجيه المسار النمائي للناشيء ويساعده على اكتشاف قدراته العقلية وتحقيقها . هذا اضافة الى مساعدة الناشيء على الصمود امام صعوباته الخاصة في التكيف ، وعلى مواجهة الاتجاهات الشاذة والعادات المدمرة وغيرها من المعوقات التي تعرقل صيرورته كائنا سويا وشخصية نامية .

الفصل الثاني والعشرون

حاجات المراهقين واهتماماتهم

إنّ حاجات المراهق ورغباته تتلاءم مع نضجه الجنسي . ولا شك ان حاجات المراهق الجسدية والاجتماعية والشخصية لا تختلف في طبيعتها عن حاجات الآخرين من ذوي الأعمار المختلفة . غير ان شدة بعض هذه الحاجات ومعناها يختلفان في مرحلة المراهقة عنها في مراحل حياته التاليـة . وسوف نستعرض بايجـاز بعض الحاجات الملحة في حياة المراهق .

١ ـ الحاجـة الى المكانـة :

إن المكانة الاجتماعية هي أهم ما يشغل اهتمام المراهق ، فهو حريص على ان تكون له مكانة في البيئة أو بين الجماعة التي يعيش فيها ، فهو شديد الرغبة الى ان يتمتع بمكانة الراشدين وان ينسلخ عن مرحلة الطفولة . ولذلك نرى المراهقين من الفتيان يدخنون ويحاكون الراشدين تماما في سلوكهم ، بينما نرى أن الفتاة المراهقة تنتعل الحذاء ذا الكعب العالي وتضع احمر الشفاه على فمها وتحاكي المرأ الناضجة . ولعل المكانة التي يطلبها المراهق في جماعات اترابه هي أهم في نظره من مكانته عند ابويه ومعلميه . وللمراهق الذي يكون قادرا على اثبات وجوده بجدارة في صفه غالبا ما يكون في حالة انفعالية افضل تمكنه من الاستمرار في الافادة من فاعليات الصف وابراز مواهبه .

ولا يريد المراهق ان يعامل معاملة الاطفال او ان يطلب اليه القيام باعمال يقوم بهـا الاطفال عادة . ومن دواعي كره الطلاب المراهقين لمعلمهم هي ان يعاملهـم معاملة الاطفال ولا ينظر اليهم نظرة الشباب الناضجين من الجنسين معا .

٢ ـ الحاجة الى الاستقلال :

إن استقلالية المراهق مظهر هام من مظاهر حياته ، فهو يصر على أن يؤدي اعمالا مستقلة عن الآخرين وحتى عن ابويه ليؤكد بذلك استقلاليته . فالمراهق شديد الرغبة في التحرر من سيطرة الاهل ليصبح فردا مسؤولا عن نفسه وعن اعماله فمثلا يريد ان يستقل بغرفة خاصة به عن اخوته الصغار . كما انه يكره كراهية شديدة زيارات اهله المتكررة للمدرسة واظهار الاهتمام الزائد به وبحاجاته، اذ يرى في هذه الزيارات دليلا على عدم نضجه وعدم استقلاليته معا .

والمراهقون الذين يعاملهم معلموهم كانهم أطفال ويوبخونهم لأتفه الاخطاء ويفرضون الوصاية عليهم ولا يمنحونهم الثقة ويشعرونهم بانهم غير قادرين على تحمل المسؤولية ، هؤلاء المراهقون لا يحصل معلموهم منهم إلا على اسوأ النتائج . بينما نجد ان المراهقين الذين يعاملون معاملة الراشدين ويعودهم معلموهم على تحمل المسؤوليات غالبا ما يقومون باعمالهم بصورة افضل وقدرة اكمل ، ويمكن الاعتماد عليهم في اتخاذ القرارات وتنفيذ المهمات الموكولة اليهم وعلى درجة عالية من الاستقلال .

٣ ـ الحاجة الى الطمانينة والامان :

يشعر المراهق بحاجة ملحة الى الامان والطمأنينة . وما من شك في ثقة المراهق بنفسه وقدرته على ضبطها والسيطرة عليها تأتيان عن اشباع المراهق لحاجاته الانفعالية والاجتماعية . وغالبا ما نجد ان كثيرا من المراهقين يعانون من ازمة الثقة بالنفس بسبب اخفاقهم المبكر وعدم قدرتهم على التوقع الصحيح لما يجري في محيطهم . ولا شك ان مشاعر المراهقين المتعارضة تجعلهم عاجزين عن اتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة . وغالبا ما يعانون من رغبات متنافرة تجعلهم يتارجحون بين الاستقلالية والحاجة الى التأييد والدعم وبين الانانية والغيرية وبين الخضوع والرغبة في تأكيد الذات وهذه الرغبات المتعارضة كلها تخلق ، في نفس المراهق ، الشعور بعدم الكفاية والثقة مما يؤدي الى انعدام الامان عنده ، كما ان اهتمام الابوين ورعايتهما للمراهق تزيد من شعوره بالامان اضافة الى ان قبول

اترابه لـه يزيد ايضا من هذا الشعور ، فالصداقـة الحميمة تعـد عاملا هاما من عوامل خلق الامان في نفس المراهق .

٤ ـ الحاجات الجسدية والاجتماعية :

إن هذه الحاجات في نظر المراهق حاجات هامة جدا لانها في نظره تحقق ذاته جسديا واجتماعيا . فالمراهق يسعى الى ان يكون مقبولا قبولا كاملا من الجماعات المرجعية . واذا لم يتحقق لـه مثل هـذا القبول يصبح تكيفه صعبا وتظهر عليه حالات من التوتر والصراع الشديد . وهذه الحالات قد تنتهي به الى حالة من القلق الشديد والشعور بالنقص أو فقدان اعتبار الذات . وكل ذلك يدفعه الى السلبية والانسحاب المفاجيء أو التدريجي من المجتمع فيصير منعزلا ويكثر من التفكير في الاعتداء على الآخرين وبذلك تبرز لديه نزعات العداء والتخريب وتبرز لـدى المراهقين من الفتيان والفتيات مجالات اهتمام متميزة . واذا كانت السمات البارزة لنمو المراهق هي الشبق واكتشاف الذات والاستقلالية فان السمات البارزة لنمو المراهقـة هي الشبق واكتشاف الـذات والاهتمام بالامور البيتية . ولا شك ان اهتمامات الفتاة في اكتشاف ذاتها واهتماماتها بالجنس تختلف اختلافا كبيرا عن هذه الاهتمامات ذاتها عند الفتى . وقد قام العالم كنزي (kinsey) بدراسة عن المراهقين من الفتيان اثبتت بصورة أكيدة ان فترة المراهقة هي فترة الرغبات الجنسية القوية. وقد دلت دراسته على ان ما يزيـد على ٩٥٪ من المراهقين الـذكور في المجتمع الاميركي يتميزون بفعاليات جنسية عند بلوغهم الخامسة عشرة من العمر كالاستمناء والاحتلام والجماع والمغازلة واللواط ، وتعد هـذه الدراسة مؤشـرا كبيرا الى الحاجـة الماسة للتربية الجنسية . فالمراهق يحتاج الى المساعدة في حل مشكلاته الجنسية وهنا يبرز دور المدرسة والبيت في هذا المجال .

اهتمامـات المراهقـين

تشغل المراهقين اهتمامات كثيرة . وقد اجريت دراسات متعددة عـن هذه الاهتمامات وكلها دلت على ان المراهقين يحتفظون بكثير من اهتماماتهم حتى فترة ما بعد المراهقة . ولا شك أن هناك اختلافا كبيرا في الاهتمامات بين مراهق وآخر ومجتمع وآخر . وقد اتضح من الدراسات ان هذه الاهتمامات تتبدل من جيل

الى جيل • فما يهم مراهقي جيل معين لا يكون موضع اهتمام بالنسبة الى المراهقين في الجيل السابق أو الجيل اللاحق ، ولذلك كان من واجب المعلم ان يدرس كل مراهق على حدة وان يدرس ايضا اهتمامات الجيل في مجتمع معين • ولا يقتصر الامر عند هذا الحد فحسب ، بل يجب عليه ان يدرك ان اهتمامات مراهقي قطر تختلف عن اهتمامات مراهقي قطر آخر •

ومع وجود هذه الاختلافات السابقة فان هناك اهتمامات عامة يمكن نسبتها الى سن المراهقة • فالفتيات المراهقات يظهرن اهتماما بالجنس الآخر في سن المراهقة اكثر مما كن يظهرنه في سن ما قبل المراهقة ، كما يبالغن في الاهتمام بذواتهن ومظاهرهن ، كما أن المراهقين من الفتيان يظهرون ميلا الى الجنس الآخر والعناية بمظهرهم • وقد اثبتت الدراسات بان الفتيان المراهقين يحبون الفاعليات العنيفة والخطرة والفعاليات التي تستلزم مهارات جسدية • وظهر للعالم الذي قام بهذه الدراسات « ان ابناء الخامسة عشرة يحبون الفاعليات المعبرة عن المهارة الجسدية والجرأة اكثر من غيرها • وفي المتوسط فان ٧ر٥٠٪ من هؤلاء الفتيان يحبون قطع الخشب وترويض الخيل والثعابين والملاكمة وقيادة السيارات والصيد وتسلق الأماكن المنحدرة وسباق السيارات واعمال الشرطة السرية والطيران وغير ذلك » •

ومما يؤسفنا اننا نفتقر في وطننا العربي الى الدراسات التي تدور حول الاهتمامات القرائية عند المراهقين والتي تعد مفيدة جدا بالنسبة الى المعلم • فبعض المراهقين لا يهتمون بالقراءة لاسباب كثيرة ونشير في هذا المجال الى اهمية القراءة في هذه السن والى ضرورة اهتمام كتابنا بذلك وتأليف كتب خاصة بالمراهقين ترضي اذواقهم وتنميها ، كما اننا نشير الى الدور الهام الذي تقوم به المجلات والحوليات والدراسات ودوائر المعارف الخاصة بهذا الأمر •

المظهر :

من اهتمامات المراهقين البارزة العناية بمظهر الجسد بما في ذلك الوجه

والصدر والذراعين واليدين والقدمين والساقين ، والصوت والشعر ، واللباس والزينة . ويتعلم المراهق من الخبرة ان المظهر الشخصي يقوم بدور أساسي في القبول الاجتماعي أو عدمه ولاسيما بالنسبة الى أفراد الجنس الآخر . فلكي يكون المراهق مقبولا وذا شعبية واسعة يحرص على ان يجعل مظهره موافقا للنماذج الاصلية السائدة في مجتمعه . وهذا ما يجعل انتباه المراهق ينحصر في تعرف ذاته ، فيتفحص مظهره بروح انتقادية ويتعرف حجمه ومقاييسه الجسدية وشكل شعره والجوانب الاخرى لمظهره ويقارنها مع أمثالها ممن هم في مثل سنه . وهذا الاهتمام يبرز بصورة خاصة لدى الفتيات . فيشعر بعض المراهقين بقدر كبير من الازعاج ويسعون لتصحيح عاهاتهم ، كما يتخلى بعضهم عن الانشطة الجماعية لتجنب النقد والتعرض للملاحظات السيئة.وان زيادة الفتنة بالنسبة الى الفتيات تكاد تكون وسواسا يشغلهن جميعا . فالطول والوزن الزائد ونحول الجسم كلها مشكلات نسائية شائعة ، كما ان قصر القامة المفرط ونحول الجسم الشديد والسمنة الزائدة صفات بارزة يخشاها المراهق . فالمراهق يهمه أن يظهر جميلا في جماعته . وهذه المشكلات غالبا ما تولد للمراهق الصراعات التي تكون مصحوبة عادة بحب الشباب والاندفاعات الجلدية . وغالبا ما يلجأ المراهقون الى استخدام الادوية للتخلص من آثار هذه الاضطرابات الجلدية . فقد تقضي الفتيات وقتا طويلا امام المرآة للحصول على بشرة جذابة ، ويكتحلن لتبدو عيونهن اجمل واكثر اتساعا كما يعنين عناية زائدة باجسادهن كالعناية بالاسنان والقضاء على رائحة الفم والتعرق وطلاء الاظافر . وكذلك فان الحلي والمجوهرات والعقود ووسائل الزينة الاخرى كلها مهمة بالنسبة الى المراهقات ، لأنها تضفي جمالا خاصا على مظهرهن . وتدرك الفتاة المراهقة الدور الذي يقوم به اللباس في ابراز مفاتنها كما تحاول انتقاء لباسها بدقة فائقة ليأتي متناسبا مع طولها ولونها . ولا شك ان المراهقات والمراهقين ايضا اكثر اقبالا على الازياء الجديدة وارتدائها في المواسم والمناسبات الخاصة .

المهنة :

تعد المهنة من الاهتمامات الشاغلة للمراهقين ففي هذه المرحلة من الحياة

يشعر المراهق بالحاجة الماسة الى اكتساب مهنة ، وقد يعي المراهق منافع المهنة التي يرغب في ممارستها بالمستقبل ولكنه مع ذلك لا يكون في الغالب على درجة من النضج والدراية لاختيار مهنته المناسبة .

وقد اثبتت الدراسات ان معظم المهن التي يختارها الفتيان المراهقون تمثل تقدما متواضعا على مهن آبائهم .

ومما لا شك فيه أن الحصول على مهنة ترضي ذوق المراهق واهتمامه يسهم في توفير الامان الاقتصادي والاستقلال الشخصي ، كما يؤمن له القدرة على الزواج وبناء الاسرة . فالمهنة والزواج عنصران أساسيان في حياة المراهق كي ينتقل الى حياة الراشدين .

عوامل اختيار المهنة :

هناك عوامل كثيرة تؤثر في اختيار المهنة . فبعض المراهقين يختار مهنته نتيجة لرغبات طارئة أو نصائح عارضة يقدمها صديق أو قريب أو نتيجة لقراءة قصة أو مشاهدة فيلم او سماع محاضرة أو الاتصالات بشخصية بارزة في مهنة أو تحت ضغط الوالدين وتقاليد الأسرة . واغلب الظن ان اختيار المهنة لا يتم نتيجة لعامل واحد أو دافع واحد بل يتم نتيجة لعوامل ودوافع كثيرة ، منها ما يتصل بالشخص وتكوينه النفسي ، ومنها ما يتصل بالبيئة الاجتماعية . وربما كان اختيار المهنة كاختيار الزوجة ، اذ يختار الانسان مهنته وتعسه تزخر بكثير من العواصف والعقد النفسية والمعتقدات والعادات وغير ذلك من الدوافع التي اكتسبها تدريجيا من جو الاسرة التي نشأ فيها طفلا صغيرا والمدرسة التي تلقى فيها علومه ، والرفاق الذين عاش بينهم .

واختيار المهنة قد تكون نتيجته نجاحا وتفوقا وقد تكون اخفاقا وحسرة . وقد يجر الاخفاق في اختيار المهنة اضرارا بالغة تعود على الفرد ذاته ثم على مجتمعه .

دوافع هامة في الاختيار :

ليس العمل في وقتنا الحاضر مجرد وسيلة أو أداة لكسب الرزق وتحصيل

العيش . فقد أصبح الآن ، فوق ذلك ، مجالا لارضاء كثير من الدوافع والحاجات النفسية للفرد . فكثير من المراهقين يميلون الى اختيار المهن الآمنة التي تجنبهم المواقف الحرجة . وربما كان الدافع الى العيش في جو آمن والهرب من المواقف المحرجة هو ما يدفع بعض المراهقين الى اختيار المهنة التي يراها الوالدان لهم . ويكون التقدير الاجتماعي من الدوافع الهامة في اختيار المهنة ، فدخل المدرس قد يكون اقل من دخل المستخدم في حراسة بناء من الابنية ، ومع ذلك يفضل كثير من الشباب المهنة الاولى ، لأن التقدير الاجتماعي يلعب دورا هاما في اختيار المهنة ؛ بل ربما كان شرطا من شروطها .

وقد يكون الشعور بالنقص ايضا عاملا قويا من عوامل اختيار المهنة ، وكثير من المراهقين الذين يعانون نقصا جسديا أو اقتصاديا ، حقيقيا أو موهوما ، يميلون الى التعويض عما يشعرون به من نقص بالاعمال التي يختارونها .

فالمراهقون المصابون مثلا بعيوب في النطق يميلون الى المهن التي تتطلب الكلام والمراهقون المصابون بعيوب بصرية يميلون الى الرسم والتصوير كما يميل ضعاف الجسم الى مهنة الطب .

وان مدرسة التحليل النفسي التي انشأها (فرويد) والتي تؤكد اثر الدوافع اللاشعورية في سلوك الفرد ترى ان الانسان يميل الى اختيار المهن التي ترضي دوافعه الجنسية والعدوانية . فالميل اللاشعوري الى العدوان والتعذيب والذي يسمى السادية يدفع صاحبه الى امتهان مهنة الجزار أو الجراح أو الشرطي .

ومن الحقائق المسلم بها في علم النفس أن الراشد الكبير يسعى جاهدا لارضاء الدوافع التي حرم من ارضائها في عهد الطفولة . فمن حرم الامن مثلا رهو طفل صغير يتلهف للتنعم به وهو حدث كبير ، ومن حالت تربيته الاولى دون اشباع حاجاته النفسية الى التقدير الاجتماعي فانه يفضل المهن التي ترضي فيه هذه الحاجة. ومن هنا نرى الى أي حد تتحكم طفولتنا في اختيار اعمالنا .

نصائح الكبار :

يسدي كثير من الكبار النصح والارشاد الى المراهقين في اختيار مهنهم وقد

يعمل كثير من المراهقين بهذه النصائح والارشادات ، وقد يكون كثير من هـذه النصائح مفيدا احيانا مع انها تقوم على معرفة غير كافية بالفرد ، وغالبا ما يكون رد فعل لحالة الكبير النفسية ازاء مهنته . والشاهد على ذلك ما نشاهده من اختلاف الكبار والاصدقاء في نصائحهم اختلافـا كبيرا ، واذا كان الطبيب صاحب الخبرة الطويلة يرتكب اخطاء كثيرة وفاحشة وهو يشخص الامراض الجسدية ، فما حال اناس غير مدربين يحاولون تشخيص امراض المراهقين وصعوباتهم التكيفية ووصف الـدواء الشافي لهـا .

اثر الاسرة والوالدين :

دلت بعض الابحاث على ان الفرد في بداية مراهقته يكون تفضيله مهنة ابيه أشد واقوى منه في أواخر المراهقة . وهذا راجع الى ازدياد ميل المراهق للتحرر من رباط الاسرة وسيطرة الاب مع تقدم العمر وزيادة النضج غير ان تقبل المراهـق المهنة التي يفضلها والـده يتوقف على مركز والـده ونفوذه الاجتماعي وعواطف اولاده نحوه . فربما تجعل منه هذه الاعتبارات كلها مثالا يحتذيه المراهق أو يعرض عنه . كما ان كره الولد لوالده قد ينفره من مهنة هو معد لها اعدادا حسنا لانها تشبه مهنة ابيه . وعلى العكس من ذلك ، فان حب الولد لوالده قد يجعله ميالا الى مهنة غير مهيأ لها بما يملك من قدرات واستعدادات .

وقد دل التحليل النفسي على ان ثمة دوافع لا شعوريـة وخبيثة تحمل بعض الآباء على ارغام اولادهم على مهنة معينة او نوع من التعليم على الرغم من عـدم ميلهم اليها أو استعدادهم لها . وقد تأكد ان هذه الدوافع انانية خالصة لا صلـة لها بصالح الولد ومستقبله ، وربما كان الاب نفسه يصبو الى امتهان هذه المهنـة لكنه عجز عن بلوغها ، فاذا بـه يمارس الضغط على ولـده بتأثير هـذا الدافـع اللا شعوري وهذا نوع من التعويض لا ينجم عنـه الا الضرر بمصلحة الولـد ومستقبلـه .

لقد اكدت اكثر الدراسات والبحوث على ان الاسرة عامة والاب خاصـة مما من اقوى المؤثرات التي تلعب دورا في توجيه الابناء نحو الدراسة أو المهنة .

ومن بين هذه الدراسات دراسة (فالديت ، ١٩٧٥) في الولايات المتحدة ، التي اظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين ميول الام والابن وبين ميول الأب والبنت . اما دراسة رؤوف ١٩٨٣ في القطر العراقي فقد اكدت ان هناك علاقة ايجابية قوية بلغت ٨٤ر٠ بين ميول طالبات الصف الثالث المتوسط وميول ابائهن نحو المهن المختلفة (رؤوف ، ١٩٨٤ ، ص ٦٩) وهذا يدل على تأثر البنات بابائهن ، واضافة الى تأثير الأب على ميول المراهقين نحو المهن المختلفة ، فان المنزلة الاجتماعية للمهن تؤثر هي الاخرى على ميول المراهقين ، وقد يكون تأثيرها اكثر واشد على ميول المراهقين من تأثير الآباء عليها . وان هذا التأثير قد يكون مقبولا في مجتمعات الدول النامية التي ورثت عن الاسلاف قيما اجتماعية معينة ووصفت كل مهنة بصفة اجتماعية مما جعل افراد هذه المجتمعات يحجمون عن مهنة ويقدمون على مهنة اخرى متأثرين بالمنزلة الاجتماعية للمهنة . ومن الدراسات التي اشارت الى تأثير المنزلة الاجتماعية على ميول المراهقين نحو المهن المختلفة دراسة (منى يونس بحرى ، ١٩٨١) في القطر العراقي .

وقد اظهرت الدراسة التي اجراها المؤلف في القطر العربي السوري لقياس اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والعمل في المدارس الثانوية ان اوضاع الوالدين الثقافية والاقتصادية كان لها علاقة في اختيار الابناء لمهنة المستقبل . وعلى سبيل المثال اظهر ابناء الاسر المثقفة ميلا واضحا لممارسة اعمال حرة متصلة بالناس (محام ، صحفي ، مدير اعمال) ، بالمقارنة مع ابناء الاسر غير المثقفة (٢٥٪ مقابل ١٢٪) . الا ان نسبة ابناء الأسر غير المثقفة الذين عبروا عن رغبتهم في ممارسة مهنة التدريس كانت اعلى من نظيرتها لدى ابناء الاسر المثقفة (٤١٪ مقابل ١٨٪) .

وفيما يتعلق باختيار مهنة المستقبل اشار ٤٩٪ من التلاميذ الى انهم قرروا ذلك بانفسهم دون اللجوء الى نصائح أحد ، و ١٧٪ انهم استرشدوا بنصائح الوالد ، و ١٠٪ بنصائح الوالدة . وقد كانت نسبة من استرشد منهم بنصائح الاصدقاء أو زملاء الدراسة ١٠٪ وبنصائح المدرسين ٩٪ وبنصائح بقية الاقارب ٥٪ ومن الطريف انه لم تظهر سوى فروق طفيفة بين الذكور والاناث في مجال الاسترشاد بنصيحة الوالد (١٨٪ و ١٥٪ على التوالي) في حين ظهرت فروق

ذات دلالة بين الذكور والاناث في مجال الاسترشاد بنصيحة الوالدة (٧٪ مقابل ١٨٪) (الجدول رقم ٢) . الا أن نسبة الذكور الذين استرشدوا بنصيحة الاصدقاء وزملاء الدراسة كانت اعلى من نسبة الاناث (١٢٪ مقابل ٤٪) . وتجدر الاشارة هنا الى انه ظهر ترابط ايجابي بين الاسترشاد بنصيحة الوالدين في اختيار مهنة المستقبل وبين المستويات الثقافية العالية والمتوسطة للوالدين (معامل الارتباط ٣٢ر٠) كما ان تلاميذ الفرع العلمي كانوا اميل الى الاستعانة بنصائح والديهم من تلاميذ الفرع الادبي (مخول ، ١٩٨١) .

الجدول رقم (٢)

توزع اجابات التلاميذ عن سؤال : (استرشدت بنصائح من في اختيار مهنة المستقبل) تبعا للجنس (ذكر او انثى)

(بالمائة)

احتمالات الاجابة	الذكور ٨٦٦	الاناث ٣٥٤	المجموع ١٢٢٠
الاسترشاد بنصائح الوالد	١٨	١٥	١٧
الاسترشاد بنصائح الوالدة	٧	١٨	١٠
الاسترشاد بنصائح بقية الاقارب	٤	٧	٥
الاسترشاد بنصائح الاصدقاء او زملاء الدراسة	١٢	٤	١٠
الاسترشاد بنصائح المدرسين	٨	١٢	٩
عدم اللجوء الى نصائح احد	٥١	٤٤	٤٩
المجموع	١٠٠ر٠ (٨٦٦)	١٠٠ر٠ (٣٥٤)	١٠٠ر٠ (١٢٢٠)

قيمة التحليل الـذاتي :

دلت الدراسات على ان الناس يعجزون الى حد كبير عن تقدير انفسهم تقديرا صحيحا ودقيقا ، لان الانسان ينزع بفطرته الى اخفاء عيوبـه النفسية كما يخفي عوراته الجسمية . فالانسان يعرف نفسه كما يحب ان تكون لا كما هي عليه في الحقيقة والواقع . وقد اجريت تجارب طلب فيها الى اشخاص مختلفين ان يقـدر كل منهم ذكاءه بنفسه ، ثم قيس ذكاؤهم عن طريق مقاييس موضوعيـة للذكاء ، فوجد ان ذوي الذكاء المنخفض يبالغون في تقدير ذكائهم وان ذوي الذكاء المرتفع يقللون من تقدير ذكائهم . وقد ظهر من عدة دراسات ان الطموح الذي يتحلى به كثير من الناس بعيد عن الطموح الذي يتناسب مع قدراتهـم الفعلية وامكاناتهم الحقيقية . ويقصد بمستوى الطموح (Level of aspiration) ذلك المستوى او الهدف الذي يرسمه الفرد لنفسه ويسعى الى الوصول اليه أو هو المستوى الذي يتوقع الفرد ان يصل اليه بناء على تقديره الذاتي لقدراته واستعداداته .

وهذا الاختلاف بين مستوى الطموح ومستوى القدرات العقليةلدى المراهق يجعله عرضة للتأزم النفسي الذي ينغص عليه حياته ويهيئه لاضطراب الشخصية .

وقد كشف التحليل النفسي ان ميول كثير من الناس الى امتهان مهن معينة ليست ميولا حقيقية بل هي ميول عارضة متقلبة ، لذلك كان لابد لعلم النفس من ان يتدخل للكشف عما يتمتع به الفرد من ميول حقيقية واستعدادات مقبلة .

وعلى أية حال فان تحليل الانسان لنفسه لابد أن يعود عليه بالفائـدة حتى ولو كانت هذه الفائدة محدودة . فهذا التحليل الـذاتي قد يعينه على أن يتجنب بعض المهن التي لا تتفق مع ميوله الحقيقية .

الميـول المهنيـة :

تلعب الميول دورا هاما في اختيار الفرد لمهنة ما ، لأن الميول احـد الجوانب الرئيسة في شخصية الفرد . وقد اعطى المربون عنايـة خاصة للميول في رعايـة الافراد وتوجيههم المهني بما يتناسب مع اهتماماتهم واوجه النشاطات التي يرغبون فيها . ولوحظ ان الافراد الذين يختارون مهنة تتفق مع ميولهم يكونون اكثـر

اهتماما بهذه المهنة واندفاعا في بذل الجهد ، اذ ان الميل والجهد متلازمان حسب رأي جون ديوي ، فكلما زاد شعور الفرد بالميل لمهنة ما زاد المجهود الذي يبذله في هذه المهنة . وقد اثبتت دراسة تيرمان للاطفال الموهوبين ان ٥٨٪ من الذين اظهروا ميلا نحو الهندسة قد اصبحوا مهندسين فعلا . وبناء على ذلك فان معرفة ميول الفرد نحو المهن المختلفة يمكن ان تسهم مساهمة فعالة في تقديم المساعدة للفرد لاختيار المهنة التي تتناسب مع قدراته وميوله ، وبالتالي تؤدي الى مردود افضل في الانتاج .

وقد دلت اكثر الدراسات ان الميل المهني يتضح اولا في مرحلة المراهقة من سن (١٣ ــ ١٥) ويأخذ في التبلور في سن (١٨) حتى يثبت ويستقر في سن (٢١) . واثبتت اختبارات الميول المهنية (لسترونك) وسجل (كيودر) ان الميول تأخذ في الثبات بدرجة عالية ابتداء من سن الخامسة عشرة ومن هنا يمكن القول انه لا يجوز تأجيل التفكير في المهن وانشطة الحياة المختلفة الى ما بعد مرحلة المدرسة . من جهة اخرى فان معرفة ميول المراهقين نحو المهن المختلفة ــ على الرغم من اهميتها ــ لا تكفي وحدها لتوجيه المراهقين نحو ميدان الدراسة ونوع المهنة التي تناسب كلا منهم ، اذ لابد من الاخذ بعين الاعتبار العوامل الاخرى التي تلعب دورا هاما في تحديد المراهق لمهنته التي يرغبها أو يختارها .

* * *

اهـم المراجـع

المراجـع باللغـة العربيـة

١ ـ انستازي ، آن : الفروق الكبرى بين الجماعات في كتاب « ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية » المجلد الثاني باشراف ج.ب جيلفورد . ترجم باشراف د. يوسف مراد . الطبعة الثالثة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٩ .

٢ ـ اودلم ، دوريس : رحلة عبر المراهقة ـ ترجمة الدكتور فاخر عاقل ، الطبعة الاولى ، بيروت ، ١٩٦٧ .

٣ ـ اولسون ، ويلارد : تطور نمو الاطفال ـ ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ مع آخرين : مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة ـ نيويورك ، ١٩٦٢ .

٤ ـ ايلغ ، فرانسيس ل. ايمز ، لويز ب : سلوك الطفل ـ ترجمة الدكتور فاخر عاقل ، منشورات مكتبة النوري ، ١٩٦٩ .

٥ ـ بيرد ، روت م : جان بياجه وسيكولوجية نمو الاطفال ـ ترجمة د. فيولا فارس البيلاوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ .

٦ ـ توم ، دجلاس : مشكلات الاطفال اليومية ـ ترجمة اسحق رمزي ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٥٣ .

٧ ـ الجسماني ، عبد علي : سيكولوجية المراهقة ـ حقائقها الاساسية ، الطبعة الاولى ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٧٠ .

٨ ـ حلمي ، منيرة : مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية ، دار النهضة العربية ، القاهـرة ، ١٩٦٥ .

٩ ـ دسوقي ، كمال : ادراك الكلي عند الطفل ـ دراسة نمو مدارك الصغـار العقلية ، الطبعة الاولى ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

١٠ ــ دياب ، فوزية : نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

١١ ــ راجح ، أحمد عزت : اصول علم النفس ، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر ، الطبعة الثانية ، الاسكندرية ، ١٩٧٠ .

١٢ ــ الرفاعي ، نعيم : الصحة النفسية ــ دراسة في سيكولوجية التكيف ، الطبعة الخامسة ، مديرية الكتب الجامعية ، دمشق ، ١٩٧٨ ــ ١٩٧٠ .

١٣ ــ الرفاعي ، نعيم : علم النفس في الصناعة والتجارة ، المطبعة التعاونية ، دمشق ، ١٩٦٤ .

١٤ ــ رونا ، ميتسو : تشومسكي والنظرية الادبية في «مجلة الفكر العربي المعاصر» العددان ٦و٧ تشرين الاول ــ تشرين الثاني ، بيروت ، ١٩٨٠ .

١٥ ــ رؤوف ، ابراهيم عبد الخالق : الميول المهنية للمراهقين والعوامل المؤثرة فيها في « مجلة التربية » ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ــ العدد الثامن والستون ــ كانون الاول ، ١٩٨٤ ، ص ٦٩ .

١٦ ــ زهران ، حامد عبد السلام : علم نفس النمو « الطفولة والمراهقة » ، الطبعة الثالثة ، منشورات عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

١٧ ــ زيدان ، محمد مصطفى . الشربيني ، محمد محمد السيد : سيكولوجية النمو ، الطبعة الاولى ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .

١٨ ــ سبوك : حديث الى الامهات ــ ترجمة منير عامر ، المؤسسة العربيةللدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٧ .

١٩ ــ سبوك : مشاكل الآباء في تربية الابناء ــ ترجمة منير عامر ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٥ .

٢٠ ــ سلامة ، احمد عبد العزيز . عبد الغفار ، عبد السلام : علم النفس الاجتماعي ، دار النهضة العربية « بلا تاريخ » .

٢١ ــ سليم ، مريم : الاختلافات البنيوية للذكاء في « مجلة الفكر العربي المعاصر » العددان ٦و٧ تشرين الاول ــ تشرين الثاني ، بيروت ، ١٩٨٠ .

٢١ ــ السيد ، فؤاد البهي : الاسس النفسية للنمو « من الطفولة الى الشيخوخة » الطبعة الرابعة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

٢١ ــ الشماع ، صالح : ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٢ .

٢٤ ـ الشينباني ، عمر محمد التومي : الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة ، بيروت ، ١٧٩٣ .

٢٥ ـ صالح ، احمد زكي : الاسس النفسية للتعليم الثانوي ، دار النهضة العربية، ١٩٧٢ .

٢٦ ـ عاقل ، فاخر : علم النفس . الطبعة الثالثة ، بيروت ، ١٩٧٢ .

٢٧ ـ عاقل ، فاخر : علم النفس التربوي . دار العلم للملايين ، بيروت . ١٩٧٢ .

٢٨ ـ عبد الوهاب ، محمد سعيد ، دراسةبعض مشكلات الاطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية في مدينة بغداد كما يراها المعلمون والمعلمات . مطبعة شفيق ـ بغداد ، ١٩٧٥ .

٢٩ ـ عدس ، محمد عبد الرحيم ، مصلح عدنان عارف : رياض الاطفال . الطبعة الاولى ، ١٩٨٠ ، ص ٦٨ .

٣٠ ـ الغزي ، حسين فيصل : علم نفس الطفولة والمراهقة : مديرية الكتب الجامعية ، دمشق ، ١٩٧٥ ـ ١٩٧٦ .

٣١ ـ غنيم ، سيد محمد : النمو العقلي عند الطفل في نظرية جان بياجه (الجزء الثاني) المطبعة العالمية ، القاهرة . ١٩٧٣ .

٣٢ ـ غنيم ، سيد محمد : النمو النفسي من الطفل الى الراشد في مجلة « عالم الفكر » المجلد السابع ، العدد الثالث . الكويت . ١٩٧٦ .

٣٣ ـ فرانك لورانس . فرانك ماري : المراهقة ـ مشكلاتها وحلولها ـ ترجمة يوسف ميخائيل اسعد ، مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة . ١٩٧١ .

٣٤ ـ فهمي ، مصطفى : امراض الكلام . الطبعة الرابعة ، مكتبة مصر . القاهرة . ١٩٧٥ .

٣٥ ـ فهمي ، مصطفى : سيكولوجية الطفولة والمراهقة . منشورات مكتبة مصر . القاهرة ، ١٩٧٤ .

٣٦ ـ كاغان ، جيروم : اطفالنا كيف نفهمهم ؟ سلوكا ودوافع وتفكيرا ـ ترجمة عبد الكريم ناصيف ، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي ، دمشق ١٩٧٩ .

٣٧ ـ كونجر جون ، موسن بول . كيجان جيروم : سيكولوجية الطفولة والشخصية ـ ترجمة احمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية . القاهرة ، ١٩٧٠ .

٣٨ ـ لوبلينسكايا ، ا.ا : علم نفس الطفل ـ ترجمة د. بدر الدين عامود ؛ د. علي منصور ، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي : دمشق ، ١٩٨٠ ، ص ١٥٣ .

٣٩ ـ مخول ، مالك سليمان : قياس اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والعمل في المدارس الثانوية في القطر العربي السوري في « المجلة العربية للبحوث التربوية » ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ العدد الاول ، شباط : تونس ، ١٩٨١ ص ٨٤و٨٥و٨٦و٨٧ .

٤٠ ـ مكارينكو ، انطون : الجماعة وتكوين الشخصية ـ ترجمة اسامة الغزولي ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٧٨ .

٤١ ـ ميلر ، ايمانويل : مشاكل نمو الاطفال ـ ترجمة سمير عبده ، مكتبة العباسية ، دمشق (بلا تاريخ) .

٤٢ ـ ميلر ، سوزانا : سيكولوجية اللعب ـ ترجمة رمزي حليم يسى ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٤٣ ـ يعقوب ، غسان : ازمة المراهقة والشباب ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٨ .

٤٤ ـ يعقوب ، غسان : تطور الطفل عند بياجه ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٣ .

* * *

المراجـع باللغـة الانكليزية

1. Achenbach, T.M. Developmental psychology. New York : Ronald Press, 1974.
2. Adorno T. W., E. Frenkel-Brunswich, D.J. Levinson and R.N.Sanford, The Authoritarian personality. New York : Uorthon. 1950.
3. Aronfreed, J. Conduct and Conscience. The socialization of internalized control over behavior. New York . Academic Press, 1968.
4. Bandura, A., and Walters, R. H. Social learning and personality development. New York : Holt, 1964.
5. Bayley, N. Bayley scales of nifnat development. New York : Psychological Corporation, 1969.
6. Block, V.L. Conflicts of Adolescents with Their Mothers, Journal of Abnormal and Social psychology, 32, 1937, 193-206.
7. Cailois, R., Les Jeux et les Homnes, Paris Gallimard, 1958, pp. 42-43.
8. Cavalli - Sforza, L. L. Elements of human genetics. Reading. Maas. : Addison Wesley, 1973.
9. Chaplin, J. P., Dictionary of Psychology, Dell Publisling Co., 2 nd Pr. 1970.
10. Cole, L. Attaining Maturity, New York : Rinehart 1944.
11. Connor, R., T. B. Johnnis, Jr., and J. Walters. «Parent — Adolescent Relationships». J. Parents-Adolescents Conflicts : «Current and Retrospect», Journal of Home Economics, 1954 46, 183-1[illegible]

12. Du Boi, F. Ş. The security of discipline. Ment. Hyg., N. Y., 1952 36, 853 — 372.

13. Ellis, A., «From the First to the Second Kinsey Report 2», International Journal of Sexology, 1953 3, 64-72.

14. Erikson, E. H., Sex differences in the play Configurations of preadolescents. Journal of orthopsychiatry. 1951, 21 676-692.

15. Feshbach, N. D., Cross-cultural studies of teaching ctyles in four year olds and their mothers. In A. D. Pick (Ed.), Minnesota symposium on child Psychology. Vol. 7, Mineapolis : The University of Minnesota Press, 1973.

16. Goldfarf, W., « The Effects of Early Institutional Care on Adoles-cent Personality», Journal of Experimental Education. 12, No. 2, 106-129, 1943.

17. Good, C. V. Dictionary of Educalion. Mc Graw Hill Book Co., N.Y., 13th ed. 1975.

18. Hadfield, J. A., Dreams and Nightmares. London : Penguin Books, 1954.

19. Hagmen, E. R. A study of Fears of Children of preschool Age. J. Exp. Educ. 1932. I. pp. 110-130.

20. Hamilton, G. V., A Researah in marriage. New York : A. & C. Boni, 1929.

21. Harlow, H. F., and Harlow, M. H. Learning to love. American Scientist, 1966, 45, 244-272.

22. Harlow H. F., and Zimmerman, R. R., Affectional Responses in the Infant Monkey. Science, 1959, 130, 421-432.

23. Hartup, W. W., Agression in Childhood : Developmental perspectives. American Psychologist, 1974, 29, 336-341.

24. Hess, R. D., and Shipman, V. S., Maternal influences upon early learning; The cognitive environments of urban preschool children

In R.D. Hess and R.M. Be r (Eds.), Early education. Chicago : Aldine Press, 1968.

25. Hollingworth, H. W. Mental Growth and Decline 1927, p.p. 230-231.

26. Holverson, H. M., «Genital and Sphincter behavior of the Male Infant», Journal of Genetic prychology, 1940. 56, 95-136.

27. Horney, K., New Ways in Psychoanalysis, New York : Norton, 1939.

28. Horney, K., Growth through Love and Sex. New York : Auxi liary council to the Association for the Advancement of Psychoanalysis, 1946.

29. Jersild, A. T. and Holmes, F. Childrens Fears, 1935.

30. Jersild, A. T., and R. J. Tasch, 1949. Children's Interests. New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia Nniversity.

31. Jones, H. R., The issue of visual and verbal memory processes by three years old children. Journal of experimental child Psychology, 1973, 15,340-351.

32. Jones, H. E., Motor Performance and Growth. Berkeley, Calif. : University of California Press, 1949.

33. Jones, M. C. and N. Beyley, Physical Maturing Among Boys as Related to Behavior, Journal of Educational Psychology, 1950, 41, 129-148.

34. Keniston, K., The uncommitted : Alienated youth in American society. New York : Harcourt, 1965.

35. Kinsey, A. C., W. B. Pomeroy, and C. E. Martin, Sexual Behavior in the Human Male Philadelphia . W. B. Saunders. 1953.

36. Lehman, H.C. A comparison of the play activities of town and Country children. J. Genet. Psychol., 33, 455-476, 1926.

37. Lewontin, R., Further remarks on race and the genetics of intelligence. in N.J. Block and G. Dworkin (Eds.), The I.Q. controversy New York : Pantheon, 1976.

38. Maccoby, E.E. and Jacklin, C. H., The Psychology of sex differences. Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1974.

39. Mather, W. G., The Courtship Ideals of Highschool Youth, Sociology and Social Research, 1934, 19, 166-172.

40. Merry, F. K. and R. V. Merry. The first two decades of life. New York . Harper, 1950.

41. Mulhern, J. A., History of education. New York : Ronald Press, 1946.

42. Papousek, H., Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants. In H. W. Stevenson, E. H. Hess, and H. L. Rheingold (Eds.), Early behavior : Comparative and developmental approaches. New York : Wiley, 1967.

43. Peterson, C.C. A child grows up. New York : Alfred publishing Co., 1974.

44. Rousseau, J.J. Emile. New York : Dutton, 1955. (Translated by Barbara Foxley).

45. Sears. R. R., Our ancients revisited. In E. Hetheringon (Ed.), Review of child development research. Vol. 5. Chicago : University of Chicago Press. 1975. p. 19.

46. Shaffer, L. F., and E. J. Shoben, Jr., The Psychology of Adjustment. Boston : Houghton Miffiin, 1956.

47. Skinner, B.F., The technology of teaching. New York : Appleton—Century - Crofts, 1968.

48. Sorokin. P. A., and R. C. Hanson, The «Power of Creative Love», in The Meaning of Love, A. Montagu (Ed.). New York : Julian Press, 1958.

49. Stoudt. H. W., Damon, A., and Mc Farland, R. A., Heights and Weights of Young Americans. Human Biology. 1960. 32. 331-341.

50. Sullivan, H. S. Conceptions of Modern Psychiarty. Washington. D. C. : William Alanson White Psychiatric Foundation. 1947.

51. Swanson, H.D. Human reproduction. New York . Oxford University Press, 1974.

52. Symonds, P. M., Characteristics of the Effective Teacher Based on Pupil Evaluations, Journal of Experimental Education, 155, 23, No. 4, 298-310.

53. Taba, H., The Moral Reliefs of Sixteen-Year Olds, 315-318 in The Adolescent : a Book of Readings, J. Seidman (ed.) New York : The Dryden Press, 1953.

54. Taylor, K.W.,Parents and Children Learn to gother, Teachers College Press, teachers College, Columbia University, N.Y., 1967, p. 91.

55. Torndike, R. L., The Prediction of Intelligence at College Entrance from Earlier Tests, Journal of Educational Psychology, (March) 1977, 129-148.

56. Wilson, F. T. Stories that are liked by young children. J. Genet. Psycholo, 63, 55-69, 1943.

57. Wolff, P. H., Observations on the early development of smiling. In B. M. Foss (Ed.), Determinants of infant behavior. Vol. 2, London : Methuen, 1936.

المراجع الروسية

- اكسارينا . ن . م : تربية الاطفال ، دار الطب ، موسكو ، ١٩٧٢
- انانيف . ب . ج : سيكولوجية المعرفة الحسية ، موسكو ، ١٩٦٠
- ايلكونين . د . ب : علم نفس الطفل ، موسكو ، ١٩٦٠
- بتروفسكي . ل . ا : الشخصية وتكوينها في الطفولة ، موسكو ، ١٩٦٨
- بوجوفيتش . ل . ا : الشخصية وتكوينها في الطفولة ، موسكو ، ١٩٦٨
- بوجوفيتش . ل . ي ، بلاكانديوجني د.ن : دراسة في دافعية سلوك الاطفال والمراهقين ، التربية ، موسكو ، ١٠٧٢
- تبلوف . ب . م : دراسة خصائص الجهاز العصبي كطريقة لدراسة الفروق الفردية ـ النفسية ، موسكو ، ١٩٦٠
- تبلوف . ب . م : سيكولوجية الفروق الفردية ، موسكو ، ١٩٦١
- جالبرن . ب . ي : تشكيل الافعال العقلية ، مجلد العلوم النفسية في الاتحاد السوفييتي ، موسكو ، ١٩٥٩
- جلوتوشكي . ا . د : المشكلات النظرية لسيكولوجية الشخصية في مجلة « مسائل علم النفس » ، العدد ٢ ، ١٩٧٥
- دوبرنين . ن . ف : علم النفس النمائي ، دار التعليم ، موسكو ، ١٩٦٥
- روبنشتين . س . ي : التفكير وطرق دراسته ، موسكو ، ١٩٥٨
- زابوروجيتس . ب . ف : نمو الحركات الارادية للطفل ، موسكو ، ١٩٦٠
- شوروخوفا . ي . ف : المشكلات النظرية لعلم نفس الشخصية ، دار العلم ، موسكو ، ١٩٧٤

١٥ ـ شيرباكوف . ا . ي : علم نفس الشخصية وعلم النفس التربوي ، لينيغراد، ١٩٧١

١٦ ـ فيجوتسكي . ل . س : اللغة والتفكير ، موسكو ١٩٥٨

١٧ ـ فيجوتسكي . ل . س : نمو الوظائف العقلية العليا ، موسكو ، ١٩٦٧

١٨ ـ كروتتسكي . ف . ا ، لوكين ن . س : سيكولوجية المراهق ، الطبعة الثانية ، دار التعليم ، موسكو ، ١٩٦٥

١٠ ـ لوبلنسكيا . ا . ا : علم نفس الطفل ، دار التعليم ، موسكو ، ١٩٧١

٢٠ ـ لوريا . ا . ر : ما جوهر المشكلة في مجلة « العلم والحياة » ، العدد السادس ، ١٩٦٣

٢١ ـ ليفيتوف . ب . د : سيكولوجية الطباع ، دار التعليم ، موسكو ، ١٩٦٩

٢٢ ـ ليونتيف . ا . ن : نمو النشاط النفسي ، موسكو ، ١٩٧٢

٢٣ ـ ليبتس . ن . س : القدرات العقلية ، موسكو ، ١٩٦٠

٢٤ ـ ليبتس . ن . س : نمو القدرات العقلية ، موسكو ، ١٩٧١

٢٥ ـ ياكوبسون . ب . م : المشكلات السيكولوجية للسلوك البشري ، دار التعليم ، موسكو ، ١٩٦٩

ثبت الخطا والصواب

الصفحة	السطر	الخطـا	الصـواب
٧	٧	فصـل	فصـول
١٩	٥	الاخيريـن	الآخريـن
٢٣	٢٤	اشـاد	ارشـاد
٢٥	الاخير	فقد اطلاق	فقد ادى اطلاق
٢٦	٣	المتخصص	المتخصصين
٣٠	٢٤	الموحمـة	الموجهـة
٣٣	١٧	روائـز	رائـز
٣٦	٩	الاجابيـة	الايجابيـة
٤٢	١٠	وهـو	وهـي
٤٩	١٤	يحـد	يحـدد
٤٩	٢٢	الجنسية	الجنينية
٥٤	٧	ابويـة	ابوتـه
٥٦	٥	غـير	حذف
٥٦	٢١	سبقت	سبق
٥٧	١٠	مخـارة	مخـاطره
٥٨	١٠	Rl	Rh
٥٨	٢٢	مكثنـة	مكثفـة
٧٠	٥	اداءها ٧٥٪	اداءها بنجاح ٧٥٪
٧٣	٢٦	والمركـزة	والممركـزة
٧٧	١٨	السطر كله	لم ينكر تشومسكي تمتـع الغـة الاولى مـن الجمل ببنى سطحية متباينةبمعنى
٧٩	١	لصراحـه	لصراخـه
٨٣	١٤	لفهـم	الفهـم
٩١	١٠	التميـل	التمثيـل
٩٥	١٤	وباريجاز	وبايجـاز
١٢٨	٢٠	استدلالا تحويليا	حذف
٢١٨	—	وجود خط فوق السطر الاخير كلـه	حذف الخط
٢٢٨	١٦	هنـا	حذف
٢٧٠	١٤	Hollirgworth	Hollingworth
٣١٥	٦	تلدده	تلذذه
٣٢٨	٢	مرتعفو	مرتفعـوا

الفهـــرس

القسم الاول

الطفولـــة

مقدمـة الطبعة الاولى ٣ ـ

مقدمـة الطبعة الثانية ٧ ـ

الفصل الاول : تاريخ علم النفس النمائي وطرائقه ١١ ـ ٤٠

الممارسات العملية وعلم النفس النمائي ١١ ـ تاريخ علم نفس الطفل ١٧ ـ اصول الدراسات المعرفية واللغوية في علم نفس الطفل ١٨ ـ دور علم النفس العيادي والاجتماعي وعلم نفس الشخصية في نشوء علم نفس الطفل ٢٢ ـ ارشاد الطفل والصحة النفسية ٢٣ ـ تطور علم نفس الطفل بين الحربين العالميتين الاولى والثانية ومابعدهما ٢٥ ـ الدراسات الراهنة في علم نفس الطفل ٢٧ ـ طرائق البحث ٢٨

الفصل الثاني : الحمل وتشكل الجنين في الرحم ٤١ ـ ٦٢

الاعراس والمورثات ٤١ ـ آلية عمل المورثة ٤٥ ـ شذوذ التشكل الجنيني ٤٨ ـ سينكولوجية الحمل والولادة ٥١ ـ الحمل وازمة الحياة ٥١ ـ ردود الفعل المتبادلة بين الام وجنينها ٥٥ ـ آثار انفعالات الام في الجنين ٥٥ ـ عادات الام ٥٦ ـ استخدام العقاقير ٥٧ ـ المرض خلال الحمل ٥٧ ـ عدم التوافق الريزوسي (العامل Rh) واثره في التشكل الجنيني ٥٨ ـ الولادة ٥٩ ـ مصاعب الولادة ٥٩ ـ العناية بالولد الجديد ٦٠

الفصل الثالث : النمو العضوي والعقلي في مرحلة الرضاعة ٦٣ ـ ٩٥
(من الـولادة حتى السنة الثانيـة)

مبادىء النمو العضوي ٦٣ ـ الرضاعة (السنة الاولى) ٦٥ ـ الرضاعة (السنة الثانية) ٦٨ ـ النمو العقلي ٦٩ ـ الظواهـر الادراكية ٨٣

الفصل الرابع : الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة الرضاعة ٩٦ ـ ١١٠
(من الولادة حتى السنة الثانية)

تعـرف السـلوك وتـوجيهه ٩٦ ـ التعلـق بالنـاس ١٠١ ـ اتجاهات الطفل نحو العالم ١٠٨ ـ اثر عناية الوالدين بالاطفال ١٠٨ ـ توصيات لتربية الاولاد ١٠٩

الفصل الخامس : النمو العضوي والعقلي في مرحلة ما قبل المدرسة ١١١ ـ ١٣٦
(من السنة الثانية حتى الخامسة)

النمو العضوي ١١١ـ النمو العقلي ١١٦ـ النمو الادراكي ١٢٠ـ خصائص تفكير الاطفال بين الثالثة والخامسة ١٣٥

الفصل السادس : الشخصية والنمو الاجتماعي في مرحلة ماقبل المدرسة (من السنة الثانية حتى الخامسة) ١٣٧ ـ ١٥٨

وعي الذات واتجاهاتها ١٣٧ ـ دور الاب ١٤٢ ـ العلاقات مـع الاشقاء ١٤٤ ـ التفاعل مع الاقران ١٤٦ ـ التأهيل الاجتماعي ١٤٨ ـ العدوانية ١٥٤ ـ الغيرة ١٥٥ ـ التقمص الجنسي ١٥٧

الفصل السابع : الفروق الفردية لدى اطفال ماقبل المدرسة ١٥٩ ـ ١٧٤
(من السنة الثانية حتى الخامسة)

الذكاء ١٥٩ ـ الفروق بين الجنسين ١٦٤ ـ بنية الاسرة ١٦٨ ـ الفروق الاجتماعية والثقافية ١٧١

الفصل الثامن : النمو الجسمي والعقلي في مرحلة الطفولة المتوسطة ١٧٥ ـ ١٩٥
(من السنة الخامسة او السادسة حتى الحادية عشرة او الثانية عشـرة)

النمو العصبي ١٧٥ ـ النمو العقلي ١٨٠ ـ النمو الادراكي ١٨٢
النمو الخلقي ١٩٢

الفصل التاسع : النمو الجسمي والنمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة (من السنة السادسة أو السابعة حتى السادسة عشرة أو الثانية عشرة) ١٩٦ ـ ٢٢٠

دخول المدرسة ١٩٧ ـ الاهمية المتزايدة لفئة الاقران ٢٠٧ ـ الفروق بين الجنسين ٢١٣ ـ العلاقات الاسرية ٢١٧

الفصل العاشر : سيكولوجية اللعب ٢٢١ ـ ٢٥٦

تعريف اللعب ٢٢٣ ـ النظريات المختلفة في تفسير اللعب ٢٢٤ ـ نظرية الطاقة الزائدة ٢٢٥ ـ النظرية الاعدادية او نظرية الاعداد التنفسية ٢٢٧ ـ نظرية الاستجمام ٢٢٩ ـ اللعب عند ل.س فيجوتسكي ٢٣٠ ـ نظرية جان بياجه في اللعب ٢٣١ ـ التوفيق بين نظريات اللعب ٢٣٤ ـ الخصائص المميزة للعب الاطفال ٢٣٥ اهمية اللعب في حياة الاطفال وفوائده ٧٢٣ ـ اللعب علاج ٢٤١ انواع اللعب عند الاطفال ٢٤٤ ـ العوامل المؤثرة في لعب الاطفال ٢٥٠

الفصل الحادي عشر : الخوف عند الاطفال ٢٥٧ ـ ٢٦٥

توطئة ٢٥٧ ـ انواع المخاوف ٢٥٩

القسم الثاني

المراهقة

الفصل الثاني عشر : المراهقة وعد وعقبة ٢٦٦ ـ ٢٧٧

المراهقة والبلوغ ٢٦٧ ـ المراهقة في البيئات المختلفة ٢٦٨ ـ التغيرات العضوية والنفسية ٢٧١ ـ لماذا تدرس المراهقة ٢٧٤ فترة المراهقة ٢٧٥ ـ صراعات المراهق ٢٧٦

الفصل الثالث عشر : الذات النامية في المراهقة ٢٧٨ ـ ٢٨٥

نمو الذات ٢٧٩ ـ المراهق وتحقيق الذات ٢٨٢

الفصل الرابع عشر : الجسم المتغير ٢٨٦ ـ ٣٠٢

صورة الجسم وتقويم الذات ٢٨٦ ـ النضج الجنسي ٢٨٨ ـ العلاقة بين النمو العضوي والعقلي ٢٩٧ ـ اثر العوامل النفسية والعضوية في المظهر الشخصي ٢٩٨ ـ العلاقة بين القدرة العضوية والشخصية ٣٠٠

الفصل الخامس عشر : النمو الجنسي في المراهقة ٣٠٣ ـ ٣١٦

الجنس اهتمامات واتجاهات وممارسات ٣٠٤ ـ مقارنة الفعاليات الجنسية للصبيان بنظيرتها للبنات ٣٠٥ ـ النتائج العاطفية للجنس ٣٠٧ـ اتجاهات المراهق من العادة السرية ٣٠٨ـ الفروق في العرف الجنسي لكل من الصبيان والبنات ٣٠٨ الجنس والاتجاه من الذات والآخرين ٣٠٩ ـ الحب بين الجنسين ٣١١ ـ العناصر العاطفية في الوقوع في الحب ٣١٣ طبيعة الوقوع في الحب وشذوذه ٣١٤ ـ المراهقون والزواج ٣١٦

الفصل السادس عشر : النمو العقلي في المراهقة ٣١٧ ـ ٣٣٧

القابلية العقلية وتقويم الذات ٣١٧ـ اتجاهات النمو العقلي ٣١٨ـ المفاهيم الخلقية والقيم ٣٣٤ ـ العوامل المؤثرة في الذكاء ٣٢٨ ـ الذكاء والعبقرية ٣٣٦

الفصل السابع عشر : التخيل والحلم في المراهقة ٣٣٨ ـ ٣٥٧

وظائف التخيل ٣٣٩ ـ موضوعات تخيل المراهق ٣٣٩ ـ التخيل كضرب من التفكير ٣٤٠ ـ الاحلام النهارية والتخيل الانعزالي ٣٤٢ ـ الاساليب الاسقاطية ٣٤٣ ـ الاحلام [illegible] الحلم ٣٤٨ ـ الرمزية في الحلم ٣٥١ ـ نظريات الحلم ووظائفه ٣٥١ ـ تفسير فرويد والتفسيرات الحديثة للاحلام ٣٥٣

الفصل الثامن عشر : النمو الانفعالي في المراهقة ٣٥٨ ـ ٤٠٠

معنى الانفعال واسبابه ٣٥٩ ـ اخفاء الانفعال ٣٥٩ ـ الحب والتعاطف ٣٦١ ـ الغضب والعدوان ٣٧٢ ـ الاساليب الموجهة للغضب ضد الآخرين ٣٨٠ ـ الخوف والقلق ٣٨٥ ـ النظريات المفسرة للقلق ٣٩٥ ـ النضج العاطفي ٤٠٤

الفصل التاسع عشر : العلاقات الاجتماعية للمراهق ٤٠١ ـ ٤٢٨

اتجاهات النضج الاجتماعي ٤١٠ ـ اساليب دراسة التقبل الاجتماعي ٤١١ ـ صفات المراهق المحبوب ٤١٣ ـ الهوة بين التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي ٤١٤ ـ التنافس ٤١٦ المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمراهق ٤١٩ ـ التعصب الفئوي ٤٢٤

الفصل العشرون : علاقة المراهق باهله ٤٢٩ ـ ٤٣٨

وعي المراهق لميزات الاسرة ٤٢٩ ـ الاهتمامات المشتركة بين المراهق والاهل ٤٣٠ ـ اثر الرفض والتقبل الوالدي ٤٣١ ـ نظام المراهق وخروجه ٤٣٢ ـ ماذا يحب المراهقون او يكرهون في اهلهم ٤٣٥ ـ اثر اتجاهات المراهق نحو والديه في تشكيل اتجاهاته نحو الراشدين ٤٣٦

الفصل الحادي والعشرون : المراهق في المدرسة ٤٣٩ ـ ٤٤٥

المستوى الذهني لطلبة الثانوية ٤٤٠ ـ الاخلاقية المدرسية للمراهق ٤٤١ ـ التسرب المدرسي ٤٤٢ ـ صفات المعلم الجيد ٤٤٤

الفصل الثاني والعشرون : حاجات المراهقين واهتماماتهم ٤٤٦ ـ ٤٥٧

الحاجة الى المكانة ٤٤٦ ـ الحاجة الى الاستقلال ٤٤٧ ـ الحاجة الى الطمانينة والامان ٤٤٧ ـ الحاجات الجسدية والاجتماعية ٤٤٨ ـ اهتمامات المراهقين ٤٤٨ ـ المظهر ٤٤٩ ـ المهنة ٤٥٠ عوامل اختيار لمهنة ٤٥١ ـ دوافع هامة في الاختيار ٤٥١ ـ نصائح الكبار ٤٥٢ ـ اثر الاسرة والوالدين ٤٥٣ ـ قيمة التحليل الذاتي ٤٥٦ ـ الميول المهنية ٤٥٦