مجلة فصلية الكترونية طبنفسية وعلمنفسية محكّمة
ARABPSYNET JOURNAL
شبكة العلوم النفسية العربية
Electronic Arab Psy Review Quartly Edition
VOLUME 2- N°7, JULY – AUGUST – SEPT 2005 · 2005 مجلد 2 عدد 7، جويلية – أوت – سبتمبر
Download All APNj7 : http://www.arabpsynet.com/pass_download.asp?file=7

EDITORIAL LETTER رسالة المحرر

المستقبل طفل: جمال التركي – تونس – 2

الملف " الطفل العربي... السيكولوجيا و التحديات المستقبلية "

واقع الطفل العربي و أولويات العمل القادمة: قدري حفني – مصر – 6

السلوك اللاتوافقي لدى المتأخرين دراسيا: بشير معمرية – الجزائر – 18

علم نفس الطفل عند علماء النفس العرب: عمر هارون الخليفة – اليابان/ السودان – 31

الإرهاب و آثاره النفسية والاجتماعية على الأسرة والطفل: سوسن شاكر الجلبي – العراق – 42

الآثار النفسية للعدوان والاحتلال على الطفل العراقي: محمد أحمد النابلسي – لبنان – 47

ORIGINAL PAPERS & ARTICLES أبحاث و مقالات أصيلة

الإنسان: يحيي الرخاوي – مصر – 49

أثر توزيع التدريب في التعلم لدى الطلبة: عبد الخالق نجم البهادلي – سامي هاتو الديراوي – 61

الطب النفسي في الثقافة العربية: لطفي الشربيني – مصر – 71

الصيام ... رؤية نفسية ، من وحي رمضان ..: عدنان حب الله – لبنان – 75

مقالات موجزة - 77: الضغوط الأكاديمية: عوائق أم دوافع للتفوق: ع.إبراهيم – المغتربون: رؤية نفسية: ق. حفني – التعصب..وفلسفة الانكار: خ. ف. خليل – سيكولوجية السياسة: م. أ. النابلسي – بيبليوجرافيا علم النفس السياسي: ر. م. شاهين – دور الأب في تحديد شخصية الطفل: م. أ. النابلسي – الاضطرابات النفسية الناجمة عن الحاسوب: ف. ك. نظمي

THESIS REVIEW مراجعة أطروحات

الاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة الاجتماعية: فارس كمال نظمي – إشراف خليل إبراهيم رسول – 87

BOOKS REVIEW / مراجعة كتب

المؤشرات العيادية في اختبار تبصر المتون: ف. مجذوب – 90

التوحد الطفولي: سوسن شاكر الجلبي – 93

JOURNALS REVIEW / مراجعة مجلات

المجلة العربية للطب النفسي: العدد 16 / 05 1– 96

الثقافة النفسية المتخصصة: العدد 16 – 05/62 – 100

CONGRESS / مؤتمرات

Psy Congress Agenda :4th Quartly – 2005 - 106

APN GOLD BOOK / الكتاب الذهبي للشبكة

انطباعات أطباء و أساتذة علم النفس – 110

APN TEXTS / نصوص الشبكة

المعاجم النفسية الحديثة: ج. التركي – 113

Les dict. psy. contemporains: Trad. S. JARALLAH - 123

PSY NEW PAPERS / مستجدات الطبنفسي

Papers of arab psychiatrists : XIII WPA Congress

Algeria – Canada – Egypt – France – Iraq -134

PSY TERMINOLOGIES / مصطلحات نفسية

عربية: الحرف " أ " – 171

English : «A» Letter - 175

Françaises : La lettre «A» - 179

EDITED BY LOGIDEF COMPANY ALL RIGHTS RESERVED - COPYRIGHT (C) 2005
APNJOURNAL@ARABPSYNET.COM - TURKY.JAMEL@GNET.TN - WEBMASETR@ARABPSYNET.COM

www.arabpsynet.com ... نحو مدرسة عربية للعلوم النفسية ... www.arabpsynet.com
www.arabpsynet.com ... Towards an Arab School of Psychological Sciences ... www.arabpsynet.com

ARABPSYNET E.JOURNAL

ELECTRONIC ARAB PSY REVIEW QUARTLY EDITION

TOWARDS AN INTER-ARAB PSY ACADEMIC COLLABORATION

EDITED BY WEBPSYSOFT ARAB COMPANY

EDITOR IN CHIEF DR. JAMEL TURKY (TUNISIA)

HONOROUR PRESIDENT PR. YAHIA RAKHAWI (EGYPT)

ADVISER & VICE PRESIDENT PR. MD NABOULSI (LEBANON)

SCIENTIFIC BOARD :

PSYCHIATRY :

PR. KUTAIBA DJLABI (IRAQ)
PR. TARAK OKASHA (EGYPT)
DR. RITA KHAYAT (MOROCCO)
DR. WALID SARHAN (JORDAN)
PR. ZINE OMARA (UAE)
PR. ADIB ESSALI (SYRIA)
DR. HASSEN MALEH (KSA)

PSYCHOLOGY :

PR. KADRI HEFNY (EGYPT)
PR. ABD. IBRAHIM (KSA)
DR. BECHIR MAAMRIA (ALGERIA)
DR. NABIL SOFIANE (YEMEN)
DR. MUSSAED NAJJAR (KUWAIT)
DR. ADNENE FARAH (JORDAN)
PR. SAMER RUDWAN (SYRIA/OMAN)
DR. SAWSSAN DJALABI (IRAQ)

CORRESPONDENTS :

DR. BASSAM AOUIL (POLANDE/SYRIA)
DR. SLIMAN JARALLAH (ALGÉRIE)
DR. RIDHA ABOUSARI (KSA)
DR. WAEL ABOUHENDI (EGYPT)
DR. JAMEL ALKHATIB (JORDAN)
DR. SABAH SALIBA (LEBANON)
DR. RADWAN KARAM (USA)
DR. FARES K. NADHMI (IRAQ)

JOURNAL SECRETARY :

HANEN REGAIEG & SVETLANA KOSTROVA TRIGUI

مجلة شبكة العلوم النفسية العربية

مجلة فصلية طبنفسية و علمنفسية محكّمة

نحو تعاون أكاديمي طبنفسي و علمنفسي عربي

إصدار المؤسسة العربية لمعلوماتية العلوم النفسية

رئيس التحرير د. جمال التركي (تونس)

الرئيس الشرفي أ.د. يحيى الرخاوي (مصر)

المستشار و نائب الرئيس أ.د. محمد أحمد النابلسي (لبنان)

الهيئة العلمية :

الطب النفسي :

أ.د. قتيبة جلبي (العراق)
أ.د. طارق عكاشة (مصر)
د. غيثاء الخياط (المغرب)
د. وليد سرحان (الأردن)
أ.د. الزين عمارة (الإمارات)
أ.د. أديب العسالي (سوريا)
د. حسان المالح (السعودية)

علم النفس :

أ.د. قدري حفني (مصر)
أ.د. عبد الستار إبراهيم (السعودية)
د. بشير معمرية (الجزائر)
د. نبيل سفيان (اليمن)
د. مساعد النجار (الكويت)
د. عدنان فرم (الأردن)
أ.د. سامر رضوان (سوريا/عمان)
د. سوسن شاكر الجلبي (العراق)

مراسلون :

د. بسام عويل (بولندا/سوريا)
د. سليمان جار الله (الجزائر)
د. رضا أبو سريع (السعودية)
د. وائل أبو هندي (مصر)
د. جمال الخطيب (الأردن)
د. صباح صليبا (لبنان)
د. رضوان كرم (الولايات المتحدة)
د. فارس كمال نظمي (العراق)

سكرتيرية التحرير :

حنان الرقيق و سفاتلانا كستروفا الطريقي

ANNUAL SUBSCRIPTION & CORRESPONDENCE

ARABPSYNET SERVICES SUBSCRIBE FOR 2005

(Surf to protected links, Mails of mailing list, APN e.Journal download)

50 € / 65 $ FOR PSYCHIATRISTS, PSYCHOLOGISTS & UNIVERSITIES - (30 € /40 $ FOR PSY STUDENTS)

E.MAIL : APNJOURNAL@ARABPSYNET.COM

P.MAIL : TAPARURA BUILDING - BLOC «B» N° 3 - 3000 SFAX - TUNISIA

الإشتراك السنوي و المراسلات

الإشتراك في خدمات شبكة العلوم النفسية العربية لسنة 2005

(تصفح الارتباطات المحمية، بريد مراسلات الشبكة، تنزيل المجلة الإلكترونية)

للأطباء والأخصائيين و المؤسسات: 50 € / 65 $ - (للطلبة: 30 € / 40 $)

بريد إلكتروني : APNJOURNAL@ARABPSYNET.COM

بريد ورقي : عمارة تبرورة – عدد 3 - 3000 صفاقس – تونس

المستقبـــــــل طفـــــــل

د. جمـــال التركـــي – الطـــب النفســـي / تونـــس
turky.jamel@gnet.tn

وانفرطـت حبـات العقـد...

انفرطت حبات العقد العربي وتدحرجت الواحدة تلو الأخرى ونحن كمن توقف به الزمن وآثر النكوص إلى ماض تليد والاحتماء بأمجاد سلف غابر علّه يرأب صدع نرجسية منجرحة وتجمع أشلاء شخصية مضطربة متوهمين أن أمجاد سلف تشفع لنا تخلفا مفجعا وتفحنا موقعا بين أمم أدركت زمانها وتفاعلت معه.

إنه لمشهد كاريكاتوري يتكرر ونحن في تقهقر مستمر، إننا في أسفل المنحدر ونظن أنا في قمة الهضاب بفضل حيل دفاعية مرضية جنبتنا قسوة واقع نحن فيه خارج الزمن. عديدة هي الصدمات التي نتعرض لها ولكنها لم تحدث فينا يقظة وعي وإدراك. قد يكون هذا زمن الاحتضار واللاشيء إذا تمادى الفكر العربي في اجترار أمجاد سلف غابر والاحتماء بنكوص مرضي لن يحمينا إلا وهما، ولكنه قد يكون أيضا زمن مخاض إذا تم تفعيل اللحظة الراهنة وتجاوز ذهنية توأكلية وأفكارا اجترارية أعاقت تطورنا وتفاعلنا مع حداثة أربكتنا لم ندرك بعد أهمية الانخراط فيها . أما وقد انفرط العقد، فلا خيار لنا في تأسيس لهضة وحداثة إلا إعادة جمع حباته وتركيبها بتوليفة جديدة تكون قادرة على تفاعل مستمر مع واقع متحرك يعاد تشكيله وصياغته كل يوم.

الملـف: " الطفـــل ، السيكولوجيـــا، المستقبـــل"

إن انخراطنا في تفاعل إيجابي مع حداثة متطورة نعده بداية نهضة عربية. وفي هذا الإطار يتنزل ملف العدد "**الطفل العربي، السيكولوجيا والتحديات المستقبلية**" إدراكا منا أن الطفل هو حجر أساس المستقبل وهو أساس كل تغيير قادم. إن إعداد طفل اليوم ينبغي أن يتم بطريقة مغايرة لما أعدّله طفل الأمس، كما إلى عهد قريب نعدّ أطفالنا وكأن الزمن يزحف إلى الوراء، نعدّهم إلى زمن ماضوي كأن غدهم أضحى أمسهم، نعدّهم لزمن ولّى ولن يعود، زمن عصور قلنا لهم عنها إنها ذهبية، محدثين تفككا خطيرا في شخصيتهم بانتمائهم إلى واقع تتفاعل معه حواسهم ومشاعرهم ووجدانهم في حين ينكرونه بفكر مشحون بأدبيات الرفض. وفي محاولة منا لرأب هذا الصدع في شخصية الطفل العربي نعرض في ملف العدد مقالات أصيلة في الموضوع نستهلها بدراسة لـ**قدري حفني** (مصر) بين فيها اهمية السعي لاستشراف المستقبل والإسهام في تشكيله من خلال الإجابة عن أسئلة محورية: "ما الذي ينبغي أن نفهم لمواجهته ورفضه والتصدي له" و "ما الذي ينبغي أن نعدّهم لتمثله والتمسك به" . إن الإجابة عن هذه التساؤلات تتضمن قدرا من المخاطرة وتحمل 'مسؤولية الاختيار'، خاصة أنه ليس بمقدورنا الانعزال عن عالم في تشكل مستمر . إن هذا يؤدي بنا إلى صراع يدور بين منظومتين:**منظومة الحنين إلى الماضي و منظومة التطلع للمستقبل**، مؤكدا أن أخطر ما يمكن أن يهددنا يتمثل في **منزلق الانعزالية** (الحنين الرومنسي إلى الماضي) **ومنزلق الذيلية** (الاندفاع صوب الجديد دون فرز أو تمييز) .

كما شاركنا هذا الملف من الجزائر **بشير معمرية** ببحث حول "**السلوك اللاتوافقي لدى المتأخرين دراسيا** "، بين فيه أن التأخر الدراسي يعد مشكلة متعددة الأبعاد: نفسية، تربوية، اجتماعية واقتصادية، والمتأخر دراسيا إنسان يحاول أن يحقق ذاته ويسعى إلى إشباع حاجاته وأهدافه ومن حقه أن يكون عضوا نافعا في المجتمع حسب قدراته وإمكاناته وذلك بقدر ما يتلقى من رعاية وتوجيه واهتمام. وعرض الباحث لبعض المظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي منها: عدم القيام بالواجبات، الغش، الكسل، اللعب، الشرودية، فرط النشاط الحركي، الكذب والاحتيال والتي تختلف باختلاف الجنس. ليخلص في نهاية بحثه إلى جملة من التوصيات للتحكم في الظاهرة والحد منها .

ومن السودان /اليابان شاركنا **عمر هارون خليفة** بمقالة أصيلة عن "**علم نفس الطفل عند العلماء العرب**" بين فيها أن علماء التراث العربي والإسلامي قدموا مساهمة كبيرة في بلورة ملامح ومعالم علم نفس الطفل، معتبرا أن كلاّ من **ابن الجزار و البلدي** قدموا إضافات تعد من أعمق وأنضج المساهمات البحثية من خلال عرضهم لمجموعة من الاضطرابات النفسطفلية ومعرفة أسبابها وكيفية علاجها ليخلص إلى أن علمنفس الطفل الذي كان قد تأسس في الغرب في القرن التاسع عشر وأحرز تقدما في القرن العشرين تجاهل مساهمة الحضارات الأخرى إلى درجة إغفالها أو تنحيتها وإنكارها، مضيفا أنه إن تحرينا الدقة في قراءة التراث العربي الإسلامي بوسعنا القول بأمان إن رواد علم نفس الطفل لم يكونوا "برايز" و"بائير" و"هافجهيرست" و"بياجيه" و"اركسون"

و"هارلوا" و"كولبيرج" فحسب إنما هم أيضا ابن الجزار والبلدي وابن ماسويه والقرطبي والرازي والطبري والبغدادي. كما شاركنا من العراق (بغداد) **سوسن شاكر الجلبي** بدراسة ميدانية عن "**الإرهاب وآثاره النفسية والاجتماعية على الأسرة والطفل**"، أشارت فيه أن تقارير الأمم المتحدة أكدت أن حوالي نصف مليون عراقي هم بحاجة إلى علاج نفسي جراء الصدمات النفسية التي تعرضوا لها خلال الحرب وما أعقبها من عمليات إرهابية، مبينة أهم الآثار النفسية الاجتماعية المتمثلة في انتهاك حق الطفل في الحياة، في التعليم، في الحرية وانتهاك حالته النفسية والجسدية منها ردود الأفعال العاطفية (ذعر، خوف، عناد، تمرد، كوابيس ليلية، سلوك عدواني، استثارة، تهيج، . . .)، ردود الأفعال الجسمية (تعب، إرهاق، صداع، فقد الشهية، استنزاف الطاقة، انخفاض جهاز المناعة) إضافة ردود أفعال معرفية (تدني الذاكرة والتركيز، حيرة، ارتباك، تشويش، اضطراب النطق والكلام، استغراق في أحلام وأوهام وخيالات) . ونختم هذا الملف ببحث لـ**محمد أحمد النابلسي** (لبنان) حول "**الآثار النفسية للعدوان والاحتلال على الطفل العراقي**" بين فيه التقصير الواضح لمنظمات الطفولة العالمية والإقليمية بحق معاناة الطفل العراقي ومقدما عرضا لأهم مظاهر الاضطرابات النفسية الملاحظة مؤكدا تراكم الحوادث الصدمية، خاصة وأن مرور الزمن لا يعني شفاء الطفل إنما يحولها إلى صدمة مزمنة وما لها من انعكاسات سلبية ومباشرة على الصعيد الدراسي والعلائقي وعلى مستقبل الطفل، مقدما في نهاية بحثه عرضا للخطوات التي ينبغي العمل بها لإنقاذ الطفل العراقي وتجاوز الآثار النفسية المعيقة لتطوره السليم.

أبحـــاث ومقـالات أصيلـــة

في الباب الثاني "**أبحاث ومقالات أصيلة**" يشاركنا مجموعة من الأطباء وأساتذة علم النفس بعديد الدراسات، نستهلها بمقالة **يحيى الرخاوي** عن " **الإنسان** " في محاولة للتعرف لماهو إنسان بعد كل الذي كان ويكون مبتدئين من إنساننا نحن ومن واقع ثقافتنا: "**من نحن؟ من هو؟ ماذا يستطيع؟ كيف يصبح؟** . . . " جملة تساؤلات يطرحها الكاتب دون أن تكون له إجابات جاهزة لكنه يحاول تحمل مسؤولية السؤال، مبينا أن صعوبة التواصل لا تعني الاستحالة. فالإنسان يولد وهو يحمل معه المعارف الأساسية، "**نولد ونحن نعرف**" وأيضا "**على استعداد لأن نعرف**"، لنواصل المعرفة بعد ذلك من كل المصادر عبر الوعي والحواس، الخبرة والممارسة، مبينا أن المطلوب ألا يقف العلم في مواجهة تصادمية مع مالا يستسيغه من هذه المصادر، إنما عليه أن يرصدها ويستلهمها ويتجادل معها ليتطور ويطورها . فلم يعد الخط الفاصل بين منظومة الفنون والآداب كمصدر للمعرفة وبين منظومة العلوم كمصدر آخر بنفس التحديد الفاصل كما شاع. من ذلك أن أية معلومة قد لا تساهم في تشكيل الوعي إلا بمقدار ما تغير من سلوك وتثير من حوار وتدعو إلى نقد مؤكدا أن العلم الذي لا يصب في عامة الناس لا لزوم له (قد يضر) وعلى المتلقي استعمال عقله النقدي في تلقي العلم وبالذات العلوم الإنسانية. كما أنه علينا أن نعامل التراث باعتباره مصدر الهام واستلهام بعيدين عن التفسير والتأويل والشرح والتبرير، فالاستلهام يكاد يكون "إبداعا على إبداع " .

ومن ليبيا، نعرض لبحث كل من **عبد الخالق البهادلي وسامي الديراوي** حول "**أثر توزيع التدريب في التعلم** " خلصا فيه أن التعلم يكون أفضل كلما كان موزعا مما لو كان مركزا، سواء تم الاختبار بعد يوم واحد من آخر جلسة عمل أو بعد أسبوع من آخر جلسة عمل، وبعد مناقشة نتائج البحث عرضا جملة توصيات أهمها أن يكون زمن المحاضرة الأسبوعي (50) دقيقة وبواقع محاضرتين، بدلا من محاضرة واحدة بساعة ونصف، للمقررات ذات الوحدتين، ويفضل مراجعة المحاضرة الماضية قبل البدء بالمحاضرة الجديدة إلى جانب تنويع الأنشطة داخل المحاضرة، بين النشاط الشفوي، والمناقشات، وإلقاء أوراق العمل ذات الصلة بموضوع المحاضرة لخلق نوع من التدريب المُوزع.

من مصر قدم لنا **لطفي الشربيني** دراسة عن "**الطب النفسي في الثقافة العربية**" بين فيها الاتجاهات العامة نحو المرض النفسي والطب النفسي في العالم العربي وتحديد أهمية دور الأسرة والجنس وجوانبهما النفسية، ليخلص إلى مميزات الأعراض والمظاهر المرضية للاضطرابات النفسية في البيئة العربية إضافة إلى عرضه طرق العلاج الممارسة في هذه البيئة.

كما شاركنا بمقالة من وحي رمضان **عدنان حب الله** (لبنان) " **الصيام. . . رؤية نفسية** " مبينا فيها أن الصيام يطال النزوة الفمية كأول نزوة عرفها الإنسان منذ ولادته، فهي أول ما يكتشفه في علاقته مع الآخر، فالشهوة الفموية إن دخلت وسيطرت على عقل المتخيل لا تعرف حدودها إلا إذا تصدى لها الآخر بقوانينه أو بقوته الجسدية، وعندما يشعر الناس بخطر هذه القابلية الفموية على صعيد المتخيل والواقع، يتصدون لها ليعيدوا الشخص إلى حدوده وهو ما يمثل "الخصاء الفموي" في التحليل، أي أن كل نزوة يجب أن تعرف حدها، فالمسلم عندما يمارس فريضة الصيام يحصل عنده حرمان للموضوع الفموي ككل، والبعد عنه خلال فترة الصيام يجعله يدرك قوة التصاقه به وسيطرته على مخيلته, والى أي مدى وصل تشبثه بالعلاقة الفموية البدائية.

وفي خاتمة هذا الباب نعرض لمجموعة من المقالات الموجزة: "**الضغوط الأكاديمية: عوائق أم دوافع للتفوق**"، "**المغتربون: رؤية نفسية** "، "**التعصب. .وفلسفة الإنكار**"، " **سيكولوجية السياسة**"، "**بيبليوجرافيا علم النفس السياسي**"، " **دور الأب في تحديد شخصية الطفل**" و " **الاضطرابات النفسية الناجمة عن الحاسوب**" لكل من **عبد الستار إبراهيم** (مصر/السعودية)، **قدري حفني** (مصر)، **خليل فاضل خليل** (مصر)، **محمد أحمد النابلسي** (لبنان)، **روز ماري شاهين** (لبنان) **وفارس كمال نظمي** (العراق) .

أبـــواب أخـــرى

أولها "**مراجعة أطروحات**" نعرض فيه ملخص رسالة **فارس كمال نظمي** التي أشرف عليها **خليل إبراهيم رسول** حول "**الاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة**"، خلص فيها إلى أن ديناميات الاعتقاد بعدالة العالم تنحو منحى إيجابيا في وضيفتها التكيفية بالنسبة لمجتمع الطلبة (عينة الدراسة)، إلا أنها تظل متضمنة لنسبة من الوهم بالعدالة تجعلها عاجزة عن تنظيم الفعل الاجتماعي المضاد للنظام سواء في الحياة الشخصية أو الحياة العامة.

في باب "**مراجعة كتب**"، نعرض لآخر إصدارات كل من **فاروق سعدي المجذوب** (لبنان) **وسوسن شاكر الجلبي** (العراق) متمثلة في "**المؤشرات العيادية في اختبار تبصر المتون**" و"**التوحد الطفولي**"، حيث جاء الكتاب الأول في ثلاثة فصول، تناول الأول والثاني بعض ميزات الرائز وتحليله، أما الثالث فعرض لبعض المؤشرات العيادية في حيز التطبيق. الكتاب الثاني عن مرض التوحد نثمنه إضافة هامة للمكتبة النفسية العربية التي تفتقر لهذه المواضيع، كانت الباحثة قد حرصت أن تلم بهذا الاضطراب من جميع جوانبه، فبعد مدخل لدراسة التوحد تعرض أهم خصائص هذا المرض وأعراضه وبشيء من التفصيل العوامل المسببة وعلاقتها ببعض اضطرابات الطفولة الأخرى، كما تقدم عرضا للوسائل والأدوات المستخدمة في تشخيص التوحد لتخلص في نهاية الكتاب إلى الوسائل العلاجية المتبعة إضافة إلى الخدمات التي يمكن أن تقدم لهؤلاء الأطفال وكيفية رعاية مشاكلهم السلوكية.

في باب "**مراجعة مجلات**" نعرض لملخصات العدد الأول من المجلد السادس عشر (يوليو 2005) لـ" **المجلة العربية للطب النفسي**" (الأردن) ولملخصات العدد الثاني والستون (أفريل 2005) لمجلة "**الثقافة النفسية المتخصصة**" (لبنان).

في باب " **نصوص الشبكة**" الذي نقدم فيه ترجمة أهم الدراسات المعروضة في الموقع (سعيا منا لترجمة أهم النصوص)، نعرض بحث **جمال التركي** (تونس) عن " **المعاجم النفسية الحديثة: دراسة مقارنة** " مصحوبة بترجمتها الفرنسية **لسليمان جار الله** (الجزائر)، تمت فيه "المقارنة الوصفية" للمعاجم التالية: المعجم النفيس [س. عمار، أ. جرابة، أ. ذياب]، معجم العلوم النفسية [ف. عاقل]، معجم مصطلحات الطب النفسي [م. أ. نابلسي]، معجم علم النفس [ج. عبد الحميد، ع. كفافي] والمعجم الإلكتروني للعلوم النفسية [ج. التركي].

نأتي إلى باب "**مستجدات الطب النفسي**" الذي تميز في هذا العدد بعرض الجزء الأول من ملخصات الأبحاث التي قدمها الزملاء العرب في المؤتمر العالمي الثالث عشر للطب النفسي مبوبة حسب البلد واسم الباحث، وفي هذا الجزء تقدم أبحاث زملائنا من الجزائر، كندا، مصر، فرنسا والعراق على أن نكمل البقية في الجزء الثاني من العدد القادم.

في آخر أبواب الشبكة تقدم ترجمة لبعض المصطلحات النفسية من المعجم الإلكتروني للعلوم النفسية، حيث تواصل تتمة مصطلحات حرف "الألف" للمعجم العربي و بعض مصطلحات من الحرف "B" بالنسبة المعجم الإنكليزي والفرنسي.

مؤتمـــر الجمعيـــة العالميـــة للطـــب النفـــسي بمصـــر

انعقد "المؤتمر العالمي الثالث عشر للجمعية العالمية للطب النفسي لأول مرة في تاريخه ببلد عربي-إفريقي-شرق أوسطي، في ظل ظروف إقليمية و دولية شديدة الحساسية، كانت استضافة مصر للمؤتمر تحديا كبيرا أقدم عليه البروفسور أحمد عكاشة الذي كان يدرك جيدا أوضاع المنطقة العربية وصعوبة انعقاد مثل هذه المؤتمرات، وبقدر التحدي كانت العزيمة أكبر وكان الرهان كبيرا على الجميع، مصريين وعرب وأفارقة و إن كان القسط الأكبر من هذا الرهان يقع على كاهل زملائنا المصريين.

وكان التحدي الأول أن انتخبت مصر لانعقاد المؤتمر الثالث عشر وفعلا نجح البروفسور عكاشة وفريقه ذات يوم في صيف 1999 بمدينة همبورغ الألمانية استضافة مصر المؤتمر الثالث عشر للجمعية العالمية للطب النفسي وتم ذلك في ظل منافسة قوية لعديد الدول المرشحة. ليأتي التحدي الثاني والأكبر، ألا وهو الاستعداد اللوجستي والبشري لتنظيم المؤتمر. ومنذ هذا التاريخ بدأ العمل الدؤوب المتواصل لإنجاح هذه التظاهرة. وكان أن تحملت الأستاذة عفاف حامد خليل و الأستاذ طارق عكاشة الإعداد للوجستي للمؤتمر وتحملت الجمعية المصرية للطب النفسي ممثلة في رئيسها أ. د. سعيد عبد العظيم وجميع أعضائها العبء الأكبر من الإعداد الميداني، وكان الجميع في مستوى الحدث. كانت المعوقات كثيرة ، راهن البعض على فشل المؤتمر قبل انعقاده، وراهنت قلة آمنت بقدراتها وكفاءتها على نجاحه. وفي غمرة الاستعداد، وفي ظل هذا الارتباك جاءت أحداث شرم الشيخ لتكون القشة التي ظن البعض أنها ستقصم ظهر المؤتمر، وتم التحرك بسرعة على مستوى رئاسة المؤتمر بالتنسيق مع أعلى سلطة أمنية في مصر مؤكدين أن المؤتمر سينعقد في موعده وأن السلط المختصة ستوفر أعلى درجة الأمن والحماية للمؤتمرين. وكنا أن جندنا طاقاتنا من موقعنا في "شبكة العلوم النفسية العربية" بالدعوة إلى تكثيف مشاركة الزملاء العرب هذا المؤتمر والتأكيد على أهمية دعم زملائنا المصريين لتوفير أكثر ضمانات النجاح، إيمانا منا أن نجاحهم نجاحنا وأن فشل هذه التظاهرة يترتب عليه انعكاسات سلبية على مستوى تنظيم المؤتمرات العالمية تطال كامل المنطقة العربية وإفريقيا لمدى عقود من الزمن. كان يوم 10 سبتمبر موعد الافتتاح وكانت الجلسة الافتتاحية حدثا في حد ذاته، كانت موفقة ورائعة إلى أبعد الحدود وكانت المشاركة مكثفة على المستوى العالمي والعربي، لتواصل

بعد ذلك أشغال المؤتمر على مدى ستة أيام كاملة بنفس المستوى في ظل تنظيم محكم، إلى أن كان التتويج آخر أيام المؤتمر في جلسة ختامية مشهودة أكدت النجاح الكبير الذي حققته مصر باسم العرب و إفريقيا، وكان الفضل فيه للجميع بدون استثناء (عملة، فنيين، إداريين، أمنيين، أطباء . . .) و على رأسهم البروفسور أحمد عكاشة والهيئة المنظمة والجمعية المصرية للطب النفسي.

إني وإذ أتقدم بالتهنئة والشكر إلى كل من ساهم في إعداد هذا المؤتمر، أدعو إلى استضافة المزيد من هذه المؤتمرات في أوطاننا . إن نجاح مصر مثال يحتذى وباستطاعتنا في أي بلد عربي، إذا توفرت العزيمة الصادقة والعمل الدؤوب أن نحقق مثل هذا النجاح. لقد افتتحت مصر باب التنظيم الناجح للمؤتمرات العلمية العالمية وغير مسموح بعد اليوم أي مستوى أقل مما شاهدناه. وكما نجحت تونس بالأمس على المستوى العربي في تنظيم مؤتمر الأطباء النفسانيين العرب، تنجح مصر اليوم على المستوى العالمي. إن هذا لهو المدخل الصحيح لتقدم العلوم في أوطاننا ولإرساء عصر النهضة العربية الذي طال تأخره. إن ما تحقق في تونس ومصر يعد أولى خطوات السير في طريق رفعة العلوم النفسية تحقيقا لصحة نفسية أفضل للإنسان العربي. لكن نجاح المؤتمر لا يجعلنا نغفل عن واقعنا المتخلف سواء على مستوى صناعة الأدوية النفسية أو البحث العلمي أو الإصدارات الطبنفسية والعلمنفسية الحديثة، لقد شاهدت باحة قصر المعارض على هامش المؤتمر عروض عديد شركات الأدوية العالمية للتعريف بانتاجها وعديد دور النشر لعرض إصداراتها الحديثة، في حين كانت المشاركة العربية متدنية، و حضيت "شبكة العلوم النفسية العربية" بفضل دعم الهيئة المنظمة بجناح خاص، تم من خلاله عرض "سي دي" المعجم الإلكتروني للعلوم النفسية بإصداراته الأربع، المجلة الإلكترونية للعلوم النفسية (الأعدادالأخيرة) إلى جانب التعريف بموقع " بوابة الشبكة " على الويب. وتم اطلاع زوار جناح الشبكة على أهم محطات هذا المشروع الأكاديمي الهادف إلى تأسيس "المدرسة العربية للعلوم النفسية" من خلال إبراز الخصائص المميزة لهذه العلوم في البيئة العربية ودعم استراتيجية مواجهة اضطراباتها النفسية وعلاجها آخذين في الاعتبار مكوناتها الذهنية وخصوصياتها الثقافية.

إن الأهمية العلمية لمثل هذه المؤتمرات لا جدال فيها، لكن دعمها الأكبر من شركات الأدوية (التي تهدف أولا وأخيرا إلى الربح) لا يخفى على أحد، والإشكالية المطروحة "كيف يمكن تنظيم هذه المؤتمرات العلمية دون دعم هذه الشركات العملاقة التي توجه بصفة خفية عديد الدراسات والأبحاث لتحقيق مكاسبها ؟" قد لا نملك الإجابة اليوم ولكن البروفسور يحيى الرخاوي يعتبر أن " أملا حقيقيا قد بدأ يلوح في الأفق بعد التواصل الإلكتروني وبدأ الأمل في أن يتخلص العلماء الأطباء وطالبو العلم المستفيدون من وصاية هذه الشركات يصبح جديا، وذلك بأن تتم اللقاءات بين من يهمه أمر المعرفة وصالح المرضى **طول العام، طول الوقت، طول العمر**، عبر الوسائل الأرخص والأحدث، حتى تضطرد المعرفة، وننقد بعضا بعضا باستمرار نقدا حقيقيا دون تكلفة أو وصاية. . . إلخ. ليخلص أن المحاولة قد بدأت فعلا في العالم العربي من خلال "شبكة العلوم النفسية العربية" التي تتمادى في التواصل والتعارف وتبادل المعارف والآراء والخبرات، محتسبا في هذا بداية الحل.

إلـى أن نلتقـي

قبل أن نختم هذا العدد وجبت منا الإشارة إلى أن عدد متصفحي الموقع تجاوز المائة ألف بداية أكتوبر 2005. وإنا إذ نحمد الله أن وفقنا لهذا، نعبر عن شكرنا وامتناننا لكل من ساند هذا المشروع الأكاديمي سواء وهو لا يزال فكرة جنينية أو منذ انطلاقته أو بعد ذلك. وأن ما حققناه على مستوى الشبكة واصداراتها لم يكن ليتحقق لولا دعم قلة قليلة من الأساتذة آمنت بأهمية هذا المشروع وما يمكن أن يقدمه من خدمات لتطور العلوم النفسية في البلاد العربية وأخص بالذكر منهم كل من: يحيى الرخاوي، طارق عكاشة، حسيب الدفراوي وقدري حفني (مصر)، محمد أحمد النابلسي (لبنان)، مساعد النجار (الكويت)، الزين عمارة (الإمارات)، حسان المالح (السعودية)، وليد سرحان (الأردن)، سامر جميل رضوان (سوريا /عمان)، البشير معمرية وسليمان جار الله (الجزائر).

إن ما وصلنا من تقدير لهذا العمل سواء أثناء مشاركتنا فعاليات مؤتمر الجمعية العالمية للطب النفسي أو بعد ذلك، شهادات نعتز بها وشمنها تتويجا لمسيرة علمية مازالت في بدايتها نأمل منها الكثير.

وما أوتيتم من العلم إلا قليلا . . .

ألبـــوم صـــور

مشـــاركـــة : الشبكة العربية للعلوم النفسية

بوابة الشبكة – المعجم الإلكتروني للعلوم النفسية – المجلة الإلكترونية للعلوم النفسية

فـــي: المؤتمـــر العالمـــي الثالـــث عشـــر للطـــب النفســـي

القاهـرة – مصـر / 10 – 15 سبتمبـر

Download Zip File: www.arabpsynet.com/Congress/wcpPict.exe

Download Pdf File: www.arabpsynet.com/Congress/wcpPict.pdf

XIII WORLD CONGRESS OF PSYCHIATRY

5000 YEARS OF SCIENCE AND CARE

المؤتمر العالمي الثالث عشر للطب النفسي

واقـع الطفـل العربـي و أولويـات العمـل القادمـة *

أ. د. قـدري حفنـي - علـم النفـس - مصـر

kadrymh@yahoo.com

تعددية الواقع السكاني للطفل العربي : حين نتناول ملامح الواقع السكاني المحيط بأطفالنا العرب فإننا لا نعني فحسب التعدادات السكانية، بل إن ما نقصده هو تبين ملامح البشر الذين يتعامل معهما طفلنا العربي و يتأثر بتفاعلها في محيطه.

صحيح أن غالبية أبناء الوطن العربي بحدوده السياسية الراهنة من العراق إلى المغرب، و من سورية إلى الصومال، يتحدثون العربية باعتبارها لغتهم الأولى، و لكن هذا الوطن يضم ضمن أبنائه أيضا عدة جماعات لا تتحدث العربية كلغة أصلية و إن كانت الغالبية العظمى من أفراد تلك الجماعات يعرفون العربية كلغة ثانية مثل الأكراد و البربر و الزنوج فضلا عن النوبيون و الآشوريون و الأرمن و التركمان و الشركس.

صحيح كذلك أن الغالبة العظمى من أبناء الوطن العربي من المسلمين و لكن هذا الوطن يضم ضمن أبنائه أيضا جماعات من المسيحيين و اليهود، و الصابئة، و البهائية، فضلا عن ديانات وثنية. بل أنه رغم أن المذهب السني هو مذهب الغالبية العظمى من المسلمين في الوطن العربي، إلا أنه إلى جانب تلك الغالبية السنية نواجد أتباع المذهب الشيعي بتنوعاته المختلفة من إثني عشرية، و زيدية، و إسماعيلية، فضلا عن الدروز، و العلويين، و الأباضية. كذلك فإن المسيحيين العرب ينتمون إلى طوائف عدة فمنهم البروتستانت، و الروم الأرثوذكس، و أتباع الكنيسة القبطية الأرثوذكسية في مصر، و الكنيسة اليعقوبية الأرثوذكسية السورية، و الكنيسة الأرثوذكسية الأرمينية، و الكنيسة الكاثوليكية الغربية في روما، و الكنيسة الكاثوليكية اليونانية، الكنيسة الكاثوليكية السورية، الكنيسة الكاثوليكية الأرمينية، و الكنيسة الكاثوليكية القبطية، و الكنيسة الكاثوليكية الكالدانية، و الكنيسة المارونية. كذلك فإن اليهود العرب منهم اليهود الربانيون الأرثوذكس، و اليهود القراءون، و اليهود السامريين.

لقد كان استعراضنا لتلك التعددية السكانية في الوطن العربي خلوا من الإشارة للنسب العددية، فمثل تلك النسب لا تعنينا كثيرا في هذا المقام، حيث أن ضآلة حجم جماعة معينة لا يعني إمكانية تجاهل وجودها أو تجاهل تأثيرها خاصة فيما يتعلق بالأطفال. الطفل يرى العالم شبيها به و لكنه سوف يكتشف حتى و هو مازال طفلا أن من أقرانه الأطفال من يختلف عنه في سمة من تلك السمات الأساسية التي لا تبدو ظاهرة للنظر المجرد كسمتي اللغة و الدين باعتبار أنهما من السمات التي لا تفصح عن نفسها إلا من خلال التفاعل مع الآخر. آنذاك يكون ذلك الاكتشاف إذا لم يكن الطفل مهيأ له أشبه بصدمة قد تدفعه إلى رفض انتماء ذلك الآخر العربي إلى الجماعة العربية و اعتباره غريبا عنها أو اعتبار نفسه غريبا عن جماعة ذلك الغريب.

خلاصة القول أن الواقع السكاني العربي واقع شديد الثراء، و لكن الأمر الجدير بالتساؤل و التناول هو إلى أي حد تكون هذه الحقيقة ماثلة في خطط مؤسساتنا القائمة على التنشئة الاجتماعية لأطفالنا العرب.

إشكاليات استشراف المستقبل

غني عن البيان أن تحديد الأهداف في مجال الطفولة ليس بالأمر اليسير، بل هو عملية معقدة شائكة تحوطها المحاذير، وفي مقدمة تلك المحاذير أن الاتفاق على تحديد ملامح الحاضر رغم صعوبته أيسر بكثير من الاتفاق على رؤية للمستقبل، والأهداف الاجتماعية هي في نهاية الأمر رؤية للمستقبل، إنها محاولة للإجابة عن سؤال مؤداه : ما هي طبيعة المستقبل الذي ينبغي أن نعد أطفالنا لمواجهته بل وللإسهام في تشكيله؟ و الإجابة على مثل هذا السؤال الجوهري قد يسهم فيها العلم بمقدار، ولكن يسهم فيها كذلك -وربما بنفس المقدار- الاختيار الاجتماعي الفكري للموقف من المستقبل. إن المعرفة العلمية قد تتيح لنا قدرا لا يستهان به من التنبؤ بالتطورات التكنولوجية في عالم الغد، وقد تتيح لنا كذلك تصورا للتطورات المستقبلية في مجالات الموارد والبيئة والسكان، بل وقد تتيح لنا -ولو بقدر أقل من الحسم والدقة- عددا من الرؤى المستقبلية لتطور الصراعات الدولية والإقليمية. ولكن هذا كله ومهما بلغت دقته لا يكفي وحده لتحديد طبيعة الأهداف الاجتماعية التي ننشدها خلال تنشئة أطفالنا، فنحن مطالبون إلى جانب هذا كله، بل وحتى قبل هذا كله بأن نحدد موقفا اجتماعيا فكريا من هذه التطورات المستقبلية المتوقعة، ما الذي ينبغي علينا أن نعده لمواجهته ورفضه والتصدي له؟ و ما الذي ينبغي علينا أن نعده لتمثله والتمسك به؟ إنها قضية اختيار فكري أساسي ومثل تلك الاختيارات الفكرية تتضمن بلا شك قدرا من المخاطرة، وتحمل مسئولية الاختيار. وفي مناخ عالمي تسوده البراجماتيه يصبح الأكثر إغراءا هو الهروب من مهمة الاختيار الفكري الاجتماعي الحاسم حيال متغيرات المستقبل، بل وتحاشى مهمة التعرف العلمي الجاد على المستقبل وبدائله المحتملة.

لقـد كـان **السعي لاستشراف المستقبل** وما زال مثيرا لشغف العامة وأهـل الاختصاص العلمي على حد سواء. وتنوعت مسارات ذلك السعي وتشعبت لتشمل إلى جانب خرافات التنجيم، **علوم المستقبليات**، وكان ذلك السعي دوما محفوفا بمخاطر يصعب تجنبها، فعلى سبيل المثال فقد أجرى مركـز دراسـات الوحـدة العربية دراسة بعنوان "مستقبل الأمة العربية: الـتحديات و الخـيارات" (1) نشـر نتائجها عام 1988. ولم تمض شهور قلائـل إلا و تغيرت ملامح العالم تغيرًا جذريا مفاجئًا. لقد تم تدمير جدار برليـن فـي التاسع من نوفمبر 1989 إيذانًا بانهيار الاتحاد السوفييتي عام 1991 الذي سبقته حرب الكويت عام 1990 و لم يكن في مقدور أصحاب الدراسـة بطبيعة الحال التنبؤ بما سيجري بعد أقل من عام و لذلك لم يكن غريـبا تأكيدهم و هم بصدد عرض رؤيتهم المستقبلية للعالم المحيط بالأمة العربـية أنـه يصـعب تصور أن نظام القيم السائدة في الحضارة الغربية بنموذجـيها الرأسـمالي و الاشـتراكي يمكن أن يتعرض لتحول درامي وأساسـي فـي العقود الثلاثة المقبلة مؤكدين استمرار كل من النموذجين المشـار إليهما في القيام بمواءمات محدودة تحفظ له طول العمر و سرعة الاستجابة، ذلك فضلا عن عدم توقهم بما ستشهده الأمة العربية من أحداث وشيكة.

إشكاليـة الأرقـام فـي الواقـع العربـي

لقد استقر في الأذهان أن رصد الواقع يتطلب استخدام لغة الأرقام و ما يرتـبط بهـا من إحصاءات و رسوم بيانية و ما إلى ذلك، و هذا صحيح، فحقـائق الواقـع لكـي تكون جديرة بالاعتبار لا بد و أن يكون لها وجود مـادي كمي محسوس، و من ثم يمكن إجراء المقارنات التي تعتبر شرطا أساسيا من شروط العلم الصحيح. الأشياء تعرف بأضدادها، أو على الأقل بمضاهاتها بما هو مختلف عنها و إلا تعذر التعرف على خصائصها. ليس مـن علـم إذن بدون مقارنة، و تتعذر تلك المقارنة دون توافر التقديرات الكمية، أي دون استخدام الأرقام.

و لا يعني ذلك بحال إغفال أو تجاهل التأملات النظرية، أو التحليلات الكيفية، و لكن ذلك كله يكون تاليا على توافر الرقم بما يحمله من إمكانية المقارنـة و مـن ثـم المضـي في إمعان النظر تأملا و تفسيرا و تحليلا لمدلولات تلك الأرقام.

و قـد كان لدي طموحا و لا أقول حلما بأن أتمكن من عرض رقمي لواقـع أطفال دول جامعة الدول العربية عام 1984 باعتبارهم أولئك الذين بلغوا الثامنة عشر عام 2004 و من ثم فقد أوشكوا تجاوز مرحلة الطفولة، لأقارن ذلك الواقع الذي شكل هؤلاء بالواقع الراهن للأطفال العرب، لتبين طبـيعة المـناخ الاجتماعـي الـذي نشأ أولئك في ظله و طبيعة المناخ الاجتماعـي الذي يودعون فيه طفولتهم، أي المناخ الذي تجري فيه تنشئة أطفالـنا الـيوم؟ كنت في حاجة لبيانات رقمية دقيقة لعدد السكان و نسبة الأطفـال فـي كل قطر عربي، و كذلك المستوى الاقتصادي، و التعليم، وغير ذلك من متغيرات.

وبـدأت بتصـفح الـتقرير الإحصائي السنوي الثامن عن واقع الطفل العربي الصادر عام 2002 عن المجلس العربي للطفولة و التنمية. يتضمن التقرير في صفحاته الأولى عرضا لمجموعة المعايير التي يجب أن تتوفر في البيانات المستخدمة مشيرا إلى أنه :

" من أهم هذه المعايير ما يلي:

أن يكون البيان حديثا بقدر الإمكان.

أن يكون البيان محددا لا يحتمل الخلط ولا الالتباس ولا التشابه.

أن يكـون البـيان واضـحا و معرفا بشكل نمطي في مختلف الدول العربية.

أن يخدم البيان الأغراض العلمية لإعداد التقرير." (2)

و يعـرض الـتقرير كـيف أنه تم إعداد مجموعة استقصاءات شملت مجالات السكان و التعليم و الصحة و الثقافة و الاقتصاد والخدمات الاجتماعـية كمجـالات و بـنود رئيسية احتوي كل بند رئيسي فيها على مجموعـة مـن البـنود الفرعية، و قام المجلس العربي للطفولة و التنمية بإعداد فريق من الباحثين و المحللين و المبرمجين الذين قاموا بإرسال تلك الاستقصـاءات إلـى جمـيع الدول العربية و متابعتها و تجميعها، و ذلك بإجـراء العديـد مـن الاتصالات المكثفة بأجهزة الإحصاء و غيرها من الأجهزة المعنية بالدول المختلفة.

و لا يلبـث التقرير أن يشير بعد ذلك مباشرة إلى أنه قد واجه الفريق الفني بعض الصعوبات في تحليل هذه البيانات و التعامل معها و معالجتها وذلك بسبب بعض أوجه القصور و من أهمها :

الاسـتجابة الضـعيفة مـن بعـض الـدول العربـية في استكمال الاستقصاءات.

التراخي في استكمال البنود كافة بالشكل المطلوب.

عدم توافر البيانات لعدد من الظواهر في بعض الدول.

عدم توافر الدقة و التحديد في بعض البيانات.

قصور في توافر البيانات الحديثة لعديد من الظواهر." (3)

و يوضح التقرير أن الرغبة في إصداره في شكل جيد هي التي دفعت إلـى عرض تلك المعوقات، و التغلب على أوجه القصور الموضحة عالية و ذلـك بالاعـتماد علـى عدة مصادر ثانوية للبيانات متمثلة في الوثائق الصادرة عن الأمم المتحدة و منظمة الصحة العالمية و منظمة اليونيسيف فضـلا عن تقرير التنمية الإنسانية للدول العربية، و تقارير جامعة الدول العربية.

لقـد توافـرت لدي أصحاب التقرير الشجاعة و الأمانة العلمية لتقرير أوجه القصور في دقة ومصداقية البيانات المتاحة في الساحة العربية، وهو أمـر مفتقد في عديد من التقارير المشابهة التي تعتمد على نفس المصادر الإحصائية التي اعتمد عليها التقرير الأخير.

إن الإحصـاءات المتعلقة بواقع الطفل العربي بما يشوبها من نواقص متوافرة بالفعل على أي حال، و لكن ترى هل من جدوى حقيقية و الأمر كذلـك من تكرار إغراق القارئ في جداول رقمية متاحة له بالفعل، فضلا عن الشك في مدى صدقها و دقتها. **إننا في حاجة فعلا لأرقام و إحصاءات موثوق بها**. و لكننا لو أتبعنا تحفظاتنا المتكررة المتعلقة بدقة و مصداقية الأرقـام المـتاحة، بتسجيلنا لتلك الأرقام و التعليق عليها، فإننا نتردى في إيهـام القارئ بأن تلك الأرقام رغم التحفظات المعتادة يمكن الركون إليها ولو بحجة أنها المتاح الوحيد.

قـد يكون الأهم بدلا من ذلك أن نحاول تفسير ذلك العجز الذي نعانيه فـيما يـتعلق بالأرقام و الإحصاءات التي يمكننا الوثوق بها. لا يبدو ذلك العجـز راجعًـا لقصـور في الإمكانيات التقنية، فمثل تلك التقنيات لم تعد إعجـازا فـي الوقت الراهن، فضلًا عن أن الكفاءات العربية في مجالات الإحصـاء و التعامل مع الأرقام ترقي بلا شك للمستوى الدولي. و لا يبدو ذلـك العجـز أيضًا راجعًا لغفلة عن أهمية الدور الذي تلعبه دقة الأرقام والإحصاءات في معرفة الحاضر فضلًا عن استشراف المستقبل. أخشى أن يكـون الأمـر مقصـودا مـنا جميعًا، فالجهل أو بالأحرى تجاهل الواقع الموضوعي خاصة في المجالات الاجتماعية يكون مصدر راحة موهومة لجمـيع الأطـراف حيـث يكـون باب الادعاءات مفتوحا أمام المتفائلين والمتشـائمين علـى حـد سواء، و لا أحد يستطيع تفنيد ما يدعيه الآخر وتصـبح الغلـبة و الأمر كذلك للأقدر على الإيهام. و يحضرني في هذا المقـام محاولـة قام بها مركز دراسات الوحدة العربية عام 1978 لإجراء دراسة ميدانية لاستطلاع اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة و نشر التقرير النهائي للدراسة في مطلع عام 1980 وتضمن التقرير أنه من بين 21 دولة عربية لم تسمح بإجراء الدراسة سوى 10 دول فقط، و يرجع ذلك كما يشير التقرير " إلى بيئة عربية سياسية شديدة العداء للبحث العلمي الميدانـي، و عمـيقة التشكك في نوايا أي عمل موضوعي جاد، مادام لم يصدر هذا العمل عنها نفسها، أو من أحد أجهزتها الموثوق بهـا" و لنا أن

نتسـاءل و مـاذا بعـد؟ هـل نكف إذن عن قراءة الحاضر و استشراف المستقبل انتظارا ليقظة شجاعة في رصد ذلك الواقع رقميا بشكل إحصائي دقـيق؟ ألـيس من بديل؟ **البديل المتاح** فيما أتصور هو **قراءة المتغيرات السياسية الاجتماعية المحيطة بالطفل العربي** و اسـتخلاص ما يمكن أن يحدثـه كـل ذلـك في تشكيل وعي ذلك الطفل و ما يمكن أن تتركه من بصـمات علـى مسـتقبله. البديل بعبارة أخرى أن **نمعن النظر في آليات التنشئة الاجتماعية العربية و تأثرها بما يدور حولنا من تغيرات** و مـا يعـتمل داخـل مجتمعاتـنا العربـية مـن تطورات، انطلاقا إلى محاولة لاستشراف احتمالات المستقبل.

التنشئـة الاجتماعيـة

إن نظـرة متأنـية إلى أية جماعة إنسانية - بالمعنى العلمي لمصطلح الجماعة - لابد وأن تكشف عن خاصيتين بارزتين :

أولا: أن بيـن أفـراد تلـك الجماعة **قدر لا يمكن التغاضي عنه من الاختلاف** فـي كافة نواحي التكوين السيكلوجى بحيث إننا لا يمكن أن نجـد - فـي أية جماعة إنسانية - شخصين متماثلين تمام التماثل من حيث التكوين السيكلوجى لكل منهما.

ثانـيا : إن بيـن أفـراد تلك الجماعة **قدر لا يمكن التغاضي عنه من التشابه** فـي كافـة نواحي التكوين السيكلوجى أيضا. بمعنى أننا لابد واجدون قدرا مشتركا بين كافة أفراد تلك الجماعة فيما يتصل بقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم وإن كان ذلك القدر يتفاوت من جماعة إلى أخرى كما يتفاوت أيضا من فرد إلى آخر من بين أعضاء نفس الجماعة.

هاتـان الخاصيتان تتوفران في كل الجماعات الإنسانية دون استثناء. وإذا كـنا بصدد الحديث عن الأطفال العرب فإن الخاصية الثانية - أعني خاصية التشابه - لابد وأن تشغل الجانب الأكبر من اهتمامنا. كيف يحدث ذلك التشابه؟ ولماذا تتباين الجماعات القطرية عن بعضها البعض؟ و لماذا يختـلف طفـل عـن آخر حتى داخل نفس القطر العربي من حيث درجة اقـترابه أو ابتعاده عن النمط السائد في الجماعة القطرية التي ينتمي إليها؟ ولمـاذا تختلف عناصر ذلك التشابه أيضا من جماعة قطرية أو فرعية إلى أخـرى؟ لمـاذا نجد جماعة قطرية أو فرعية أقرب إلى العدوانية وأخرى أقرب إلى الخنوع ؟ لماذا نجد جماعة قطرية أو فرعية أشد تمسكاً بالتقاليد مـن غـيرها ؟ لماذا تحبذ جماعة قطرية أو فرعية نمطا سلوكيا أو فكريا معينا في حين تحرم جماعة أخرى على أفرادها ممارسته؟.

إن **فهم دينامية ذلك التشابه** يمـثل فـيما نرى أساس اختيارنا لعملية التنشـئة الاجتماعـية بالذات بوصفها مفتاحا لفهم واقع الطفل العربي بما يسـمح بمحاولـة استشـراف مسـتقبله.. ويكـاد كافة المشتغلين بالعلوم الاجتماعـية أن يجمعوا على أن العادات والتقاليد والقيم واتجاهات الرأي العـام ومـا إلى ذلك أقرب إلى أن تكون جميعاً أمورا يكتسبها المرء من بيئـته الاجتماعـية بمعـنى أن المجتمع يقوم بعملية تعليم لأفراده، يعلمهم خلالها ما يود غرسه فيهم من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات وما إلى ذلك، و لكـن القول بأن المجتمع يقوم بذلك التعليم والوقوف عند ذلك الحد أمر في حاجة إلى مزيد من التفسير. ترى كيف يتم ذلك التعليم؟

لقـد حظيت قضية التنشئة الاجتماعية باهتمام فلاسفة ومفكري العلوم الإنسـانية مـنذ القـدم، ففـي القرن السادس قبل الميلاد أرجع الفيلسوف الصيني كونفوشيوس فساد نظام الحكم إلى غياب المواطنة الصالحة بسبب عجـز الأسرة عن تلقين الفضيلة والحب المتبادل والمصلحة العامة، لهذا دعـا جهاز الدولة إلى تحمل مهمة تعليم الناشئة ابتغاء خلق نظام اجتماعي سليم يتأتى معه قيام حكم صالح.

كذلك ذهب أفلاطون في كتابه الجمهورية إلى اعتبار التعليم واحد من أهـم أعمدة الدولة الفاضلة وكرس أرسطو الكتاب الأخير من " السياسة " للحديـث عـن التربـية جاء فيه أنه ضمن واجبات الحاكم أنه يهتم غاية الاهتمام بأمر تربية النشء وفي العصر الحديث نبه روسو إلى تأثير الثقافة والتنشـئة الاجتماعية على نظام الحكم في الدولة وسياستها العامة، فضلا عن إشارات ابن خلدون و العديد من المفكرين العرب.

ويشير مفهوم التنشئة الاجتماعية بصفة عامة إلى تلك العملية المستمرة التـي تهـدف إلـى غـرس وتكريس أو تعديل وتغير مجموعة من القيم والاتجاهـات و السلوكيات والرموز الاجتماعية أو الاجتماعية ذات الدلالة الاجتماعـية لـدى المواطـن، وهي بذلك عملية مستمرة تلازم الفرد منذ طفولـته المـبكرة حـتى وفاته و تقوم على عمليات التلقين والتعليم لقيم واتجاهـات معيـنة للمواطنيـن وذلـك مـن خلال اشتراك مجموعة من المؤسسـات مـنها المدرسة والأسرة وجماعة الرفاق وكلها مصادر تعتمد أساسـا على الاتصال الشخصي مضافا إليها وسائل الاتصال الجماهيري الأخرى مثل الراديو والتليفزيون، والصحافة، والسينما وغيرها.

التنشئة الاجتماعية بعبارة أخرى عملية يتم بموجبها تلقين الأطفال القيم والمعايـير السـلوكية المسـتقرة فـي ضمير المجتمع بما يضمن بقاءها واسـتمرارها عبر الزمان. إنها في أوسع معانيها إنما تشير إلى كيفية نقل الـثقافة الاجتماعية للمجتمع من جيل إلى جيل. إنها التلقين الرسمي وغير الرسمي، والمخطط وغير المخطط للمعارف والقيم والسلوكيات الاجتماعية وخصـائص الشخصـية ذات الدلالة الاجتماعية وذلك في كل مرحلة من مراحل الحياة، عن طريق المؤسسات الاجتماعية القائمة داخل المجتمع.

التنشـئة الاجتماعية في النهاية عملية تعلم الأفراد للأفكار والاتجاهات والسـلوكيات الاجتماعية السائدة في المجتمع والتي تمكنهم من التكيف مع الآخريـن. إنها اكتساب الفرد للاتجاهات والقيم الاجتماعية و الاستعدادات السلوكية التي تتفق مع استمرارية قيام الجماعات والنظم الاجتماعية بأداء الوظائف الضرورية للحفاظ على وجودها.

و يعـرف البعض التنشئة الاجتماعية بأنها تلك العمليات التي يكتسب بواسـطتها الطفـل هويته القومية المحددة، ومن خلالها تتكون استجاباته وإدراكاتـه ووعـيه وعاطفـته. أي أنها العملية التي يتم من خلالها جذب الأفـراد إلـى ثقافـة الجماعة وتشكيل اتجاهاتهم نحوها. إنها العملية التي يكتسب الأطفال عن طريقها المعرفة من أجل المشاركة في الحياة المتقدمة في مجتمعهم السياسية.

و تقـوم عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال من خلال أدواتها المتنوعة بتحقيق عدد من الوظائف في مقدمتها تهيئتهم للمشاركة في تشكيل مستقبل مجـتمعاتهم. و تمارس عملية التنشئة الاجتماعية دورها في تشكيل أطفال المجـتمع بما يخدم الأهداف المرجوة من خلال تلك المؤسسات الاجتماعية التـي يفضـل البعض أن يطلق عليها تعبير "أدوات التنشئة الاجتماعية". وتتمـثل أهم تلك المؤسسات في : مؤسسة الأسرة، و المؤسسات التعليمية، والمؤسسـات الإعلامـية، و لعلنا نستطيع أن نضيف إليها عاملا هاما هو المناخ السياسي المحيط بعملية التنشئة الاجتماعية.

مؤسسـة الأسـرة

يـندر أن نجد كتابا أو مقالا يتناول عملية التنشئة الاجتماعية دون أن يؤكد أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ومنها يـبدأ اتصـاله بالعالم المحيط به، و من ثم تعد الأسرة واحدة من الأدوات الرئيسـية الأساسـية في عملية التنشئة، نظرا لما لها من تأثير يمتد ليترك بصـماته علـى كل الأدوات الأخرى، مثل جماعات الرفاق، والمدرسة، والسلطة، ووسائل الاتصال وغيرها.

و يسـتند أصحاب ذلك الفكر في تغليبهم لدور الأسرة على حقيقة ذات طـابع فيزيقـي اجتماعي. فالوليد الإنساني، وبحكم تكوينه الفيزيقي، يولد عاجـزًا عن كفالة حياته لنفسه. إن وليد الإنسان هو أضعف الصغار على الإطـلاق. إنه أضعف من وليد أي كائن آخر، فهو يعتمد على الكبار في بدايـة حـياته اعتمادًا مطلقًا. مستخلصين من تلك الحقيقة أن الأسرة تظل لسـنوات عديـدة بمثابة المصدر الوحيد الذي يشبع للطفل حاجاته البدنية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، و من ثم فإنها أي الأسرة تقوم بتشكيـل

ا من اتجاهات وقيم وعادات وتقاليد.

و لا يملـك المرء إلا التسليم بأن الأسرة تمثل الجماعة الأولى للفرد، فهـي أول جماعة يعيش فيها الفرد ويشعر بالانتماء إليها، و من ثم يتلقى مـن خلالهـا الدروس الأولى في كيفية التعامل مع الآخرين. غير أن ثمة سـؤالين هامين تفرضهما طبيعة المتغيرات المتسارعة في عالم اليوم إلى جانـب الخصائص النوعية الفارقة للمجتمعات العربية و تأثرها بما يجري في العالم من حولها.

السؤال الأول : تـرى مـا هـي حدود الفترة الزمنية التي تنفرد فيها الأسـرة العربـية اليوم بمهمة تشكيل الطفل العربي؟ إننا نستطيع أن نرصـد عـددا مـن العوامل تدفع في اتجاه تقليص حدود تلك الفترة الزمنـية التـي تـنفرد فيها الأسرة العربية اليوم بمهمة تشكيل طفلها العربـي. من تلك العوامل ما يرجع إلى عوامل التحديث التي تشهدها البلدان العربية شأنها شأن غيرها من دول العالم خاصة الدول النامية كـتزايد نسـبة الأمهات العاملات، و من ثم انتشار دور الحضانة، و تـزايد الاعـتماد على المربيات اللاتي يكن من الأجنبيات في بعض الدول العربية.

السؤال الثاني : بصرف النظر عن حدود تلك الفترة، ترى هل الأسرة العربية مطلقة اليد في تشكيل طفلها كما تهوى؟ قد يبدو للوهلة الأولى أنـنا أحـرار فـي اتخاذ ما نراه مناسبا من قرارات فيما يتعلق بتلك المـرحلة المبكرة من التنشئة الاجتماعية لأطفالنا، و في حقيقة الأمر فإن ذلك يتنافى مع عدد من حقائق العلوم الاجتماعية. إن العالم "القديم" الـذي شكل مجموعة القيم التي نشأ في ظلها الآباء و الأمهات يمارس دورا فعالا لا فكاك منه في تحديد اتجاهاتنا نحو تنشئة أطفالنا. إن ذلك العـالم "القديم" الذي شكل منظومة قيم الآباء و الأمهات يخلق نموذجا مثاليا أو لنقل عددا من النماذج المثالية لما ينبغي أن تكون عليه تنشئتنا لأطفالنا. و من ناحية أخرى فإن العالم "الواقعي" المحيط بالقائمين على شـئون تنشـئة الأطفـال بما يتضمنه من تغيرات عالمية و إقليمية، سياسية و اقتصادية، يمارس بدوره دورًا ضاغطًا في فرض عدد من النماذج لما ينبغي أن تكون عليه تنشئتنا لأطفالنا.

المؤسسـات التعليميـة

المؤسسة التعليمية هي تلك المؤسسة الرسمية التي اعتمدها المجتمع و أوكـل إلـيها إلـى جانـب التعليم دورا هاما في استكمال عملية التنشئة الاجتماعـية التي بدأتها الأسرة و ذلك بهدف إعداد النشء للحياة والتفاعل مـع المجتمع. وبذلك تعتبر المدرسة أول مؤسسة اجتماعية يعرفها الطفل خارج نطاق الأسرة، وعندما يخطو الطفل خطواته الأولى داخل المؤسسة التعليمـية سواء كانت دارا للحضانة أو مدرسة لرياض الأطفال أو مدرسة ابتدائـية، فإنه يلتقي للمرة الأولى عددا كبيرا من الرفاق من أسر متنوعة، كمـا يلتقـي برموز للسلطة تختلف عما رآه في البيت، أو بين رفاقه من الجيران، و في هذا المناخ الجديد يكتسب الطفل الكثير من خبرات الحياة و التعامل مع الآخرين.

ولا يقتصـر الـدور الـذي تلعبه المدرسة أو دار الحضانة في عملية التنشـئة الاجتماعية القومية على ما تتضمنه برامجها من معلومات تتعلق بالوطن و رموزه، بل إن خبرة الخروج من نطاق الأسرة و التفاعل مع ما يجري في الطريق، فضلا عن العديد من الأنشطة غير المقصودة تعليميا، تلعـب جمـيعا دوراً بـالغ الأهمـية في هذا الصدد. و يفوق كل ذلك في الأهمـية و التأثـير حقيقة أن المدرسة تكون المجال الذي يبدأ فيه الطفل تكوين البذور الأولى **لجماعة الأقران** التي تصبح بمثابة جماعته المرجعية التـي قـد يفوق تأثيرها تأثير الأسرة نفسها، حيث تلعب جماعات الرفاق دوراً هامـاً فـي التنشـئة الاجتماعـية للطفل، إذ تؤثر في معايير الفرد الاجتماعـية، كمـا تمكن أفرادها من القيام بأدوار اجتماعية معينة يصعب قيامهم بها في نطاق الأسرة، بالإضافة إلى أنه نظرا لأن جماعـة رفاق الطفل يشتركون غالبًا في نفس المرحلة العمرية و بالتالي فإن مناخ التنشئة السـائد في مثل تلك الجماعات يسمح للطفل للمرة الأولى أن يحقق أمرين يصعب تحقيق أي منهما في غير ذلك المناخ.

الأمر الأول إنـه يسمح للطفل بالتفاعل ديموقراطيا مع رفاقه اختلافا و ائتلافـا، تمـردا و إذعانـا، قيادة و إتباعا، كل ذلك بعيدا عن التدخل الأسري التقليدي.

الأمر الثاني أن جماعـة الـرفاق التي اختار الطفل بإرادته أن يكون عضـوا مـن أعضـائها يكون أكثر التزاما بمعاييرها حتى لو خالفت معايير الكبار في الأسرة أو المدرسة، حيث أن العلاقات داخل الأسرة والمدرسـة مهمـا بلغت ديمقراطية عملية صنع القرار تظل محكومة بمبدأ الخضوع لسلطة الكبار في النهاية.

و مـن ناحية أخرى فإن جماعات الرفاق تلعب دورا أساسيا في تنمية الاعتراف بحقوق الآخرين و مراعاتها حيث تتكون من نظراء متساويين و مـن ثم فإنها تتيح مجالاً أكثر ملاءمة للتعامل مع الآخرين داخل الجماعة تعاملا موضوعيا متوازنا.

إن المؤسسـة التعليمية بالشكل الذي نعرفه اليوم مؤسسة حديثة العهد نسـبياً. فالبشـرية لـم تعرف المدرسة كمؤسسة اجتماعية إلا في عصر التخصص المهني والعلمي. وهو عصرنا الذي نعيش فيه. أما قبل ذلك فقد كانت الوظيفة التعليمية جزءاً من وظائف الأسرة، لا يكاد ينفصل أو يتمايز عـن بقـية وظائفهـا التربوية، والاقتصادية، والأمنية، والتشريعية.. إلى آخـره، لقد كانت مسئولية القيام بوظائف الأسرة تقع على عاتق الكبار، و كانـت الوظـيفة التعليمية تحديداً تعتبر من مسئوليات الأب بالنسبة للأبناء الذكور حيث يقوم بنقل ما اكتسبه من خبرات إليهم، ليقوموا هم نفس الدور حيال أبنائهم في المستقبل. وتقوم الأم بنفس الدور بالنسبة للإناث ويشترك الوالـدان معـاً في تحمل مسئوليات التنشئة التربوية للأبناء جميعاً ذكوراً وإناثـاً. ولكن مع تطور المجتمع البشري، وتعقده، وتضخم حجم الخبرات المطلوب من أبنائه تحصيلها، وتشابك احتياجات أفراده، أصبح لزاماً على الأسـرة أن تـتخلى شيئاً عن وظائفها القديمة، وأن توكلها إلى مؤسسات اجتماعـية حديـثة أكثر تخصصاً وقدرة على القيام بتلك الوظائف بعد أن تشـعبت. وتخلـت الأسرة بالفعل عن الكثير من وظائف إنتاج الطعام، و التشـريع، و الأمن، و القضاء. وكان من أهم وأحرج ما اضطرت الأسرة إلـى التخلـي عنه هو الوظيفة التعليمية. وقد يكون مصدر الحرج في هذا الأمـر بالذات هو أن مكانة كبار الأسرة حيال صغارها، وبالتحديد صورة الأب حـيال الأبـناء، قـد ارتبط تاريخياً، وعبر آلاف الأجيال المتعاقبة، بصورة "المعلم"، و"العارف بحقائق الكون وقوانينه".

إن المدرسـة الحديثة مازالت تحمل بصمات نفسية عميقة من أصولها التـي نبعت منها : الأسرة ووظيفتها التعليمية. وتتضح تلك البصمات في أوجه التشابه الملفتة للنظر بين الموقفين التعليميين، القديم والحديث :

(أ) في كلا الموقفين **يقوم الكبار بتعليم الصغار**.

(ب) **الصورة الاجتماعية المثالية للمعلم**، تكـاد تـتطابق تمامـاً مع الصـورة الاجتماعـية المثالـية للأب. وكذلك الحال بالنسبة للصورة الاجتماعية المثالية لكل من الأم والمعلمة. فالرأي الاجتماعي العام يلح علـى ضـرورة احـترام الدارسـين للمعلم، وإجلالهم له، وطاعتهم لأوامـره، والتزامهم بتوجيهاته، وتسليمهم بحبه لهم حتى وإن عاقبهم، وبمعرفـته لما في مصلحتهم حتى ولو لم يتنبهوا إلى ذلك.. إلى آخر ملامـح تلـك الصـورة التي تطابق تماماً مع المطلوب اجتماعياً من الأبناء حيال آبائهم وأمهاتهم.

(ج) **إن الدور المطلوب اجتماعياً من المعلم، كثيراً ما يتجاوز الحدود الفنية للعملية التعليمية** ليـتداخل مع الدور الاجتماعي الأسري للأب فغالـباً مـا يـتوقع المجـتمع من المعلم أن يتحمل إلى جانب المهمة التعليمية المحددة مهاماً أخرى مثل : "رعاية الدارسين" و"حفظ النظام" و"غرس وتنمية الأخلاق الحميدة" و"حمايـة التقاليد".. إلى آخـر تلك

المهام الأسرية التقليدية المعروفة.

إن هـذا التشـابه العمـيق بيـن الموقف التعليمي المدرسي الحديث، والموقف التعليمي الأسري القديم، فضلاً عن تداخل اختصاصاتهما، يعدان مـن المصـادر الرئيسية لكثير من الاضطرابات التي تطرأ على العلاقة المتبادلة بين المعلم والدارس.

المؤسسـات الإعلاميـة

ينصـرف الحديث عن المؤسسات الإعلامية عادة إلى نوع محدد من أنواع الاتصال تقوم به المؤسسات الإعلامية رسمية كانت أو غير رسمية. إنـه اتصال مؤسسي أو وفقا للتعبير الشائع اتصال جماهيري. و الاتصال الجماهـيري يعتبر بمثابة الأداة الأساسية للمركز أو للقيادة أو للسلطة في الـتعامل الاتصالي بالجماهير، ولكن ثمة نوع آخر من أنواع الاتصال هو الأكـثر أهمـية بالنسبة للأطفال. إنه الاتصال الشخصي المباشر الذي يتم وجها لوجه و يجري عادة بين الجماعات الصغيرة.

إن البشر جميعا أيا كانت مواقعهم أو أعمارهم أو انتماءاتهم يمارسون الاتصـال إشباعا لحاجة بشرية أصيلة لديهم، ولذلك فإنهم يمارسونه عادة بشـكل تلقائـي غـير مقصود أو مخطط سلفا. ومع تطور علوم الاتصال اتجهـت اهـتمامات المتخصصين لدراسة خصائص هذا النشاط التلقائي. ولعل أهم ما توصلت إليه هذه الدراسات فيما يتعلق بموضوعنا أمرين :

أولاً : للاتصال الشخصي الغلبة في مجمل صياغة اتجاهات ومعارف البشر. فمـن خلالـه تتشكل الاتجاهات الأساسية للأفراد منذ طفولتهم في إطار الأسرة، ثم في إطار المدرسة خاصة بين جماعات الأقران و من ثم يصبح تعديلها أو التراجع عنها بعد ذلك أكثر صعوبة.

ثانيا: جماعات الاتصال الشخصي جماعات تلقائية بمعني أن الطفل يختار الانتماء إليها و الثقة في أعضائها، و من ثم فإنه يعود إليها لتصفية مضمون الرسائل التي يتلقاها من غير أعضاء تلك الجماعة و خاصة من الكبار، بمعني تقييم تلك الرسائل والحكم عليها ومن ثم تصديقها والتأثر بها إيجابا، أو تكذيبها والتأثر بها سلبا .

مـن الطبيعـي أن تكـون الأسرة بمثابة نقطة البداية لممارسة الطفل لمهـارات الاتصـال الشخصي. ولكن مع تطور المجتمع حضاريا يضيق نطـاق الأسـرة ويتقلص حجمها، و تحل الأسرة النووية، أي الأب والأم والأبـناء، محـل الأسـرة الممـتدة التي كانت تضم إلى جانبهم الأخوال والأعمـام والأجـداد .. إلـى آخـره. ومن ناحية أخرى فقد ازداد سمك الجـدران التي تفصل بين كل أسرة وأخرى بفضل تطور تكنولوجيا البناء وتشـييد العمـارات الضـخمة الحديثة التي تضم العشرات بل المئات من الشقق التي أحكم عزلها عن بعضها فنيا. وقد كان المتوقع منطقيا بعد ذلك كلـه أن تزداد حرارة التفاعلات الاتصالية الشخصية بين أفراد الأسرة بعد أن تقلـص حجمهـا وأقيمت الجدران السميكة بينها وبين جيرانها ولكن ما حـدث هـو العكـس تمامـا فثمة جدران أشد سمكا قد ارتفعت مع التقدم الحضـاري بين أفراد الأسرة وبعضهم البعض، وهي جدران أشد إحكاما لأنهـا جـدران نفسية : كل مشغول بنفسه، يلهث وراء هدفه، لا يكاد يجد وقـتا لمجـرد الحديث الشخصي مع بقية أفراد الأسرة هذا إذا ما وجد في نفسـه مجرد الرغبة لإقامة مثل هذا الحديث. لقد أصبح الحديث الشخصي الحمـيم فـي عديـد مـن الأسر وخاصة في المجتمعات المتقدمة ترفا لا يستطيعونه، بل وتزيدا لا يرون ضرورة له.

ومـن واقع مشاهداتي الشخصية فإنني أستشعر أن هذه المظاهر آخذة فـي الانتشار في بلادنا كمصاحب لطبيعة نمط التطور الحضاري الغربي، **إن العديد من أطفالنا يعانون من افتقاد العلاقات الاتصالية الدافئة داخل الأسرة** ولا يجـدون حولهم من يستطيع إشباع حاجتهم تلك. فليس ثمة من لديـه الاسـتعداد أو الرغبة أو حتى الوقت ليضيعه في "دردشة" يبدو ألا هـدف لها، بل ولا حتى الاستماع إلى مثل هذه "الدردشة" التي لا تعدو أن تكون مضيعـة للوقت الثمين الذي ينبغي أن يستغل فيما يفيد كالمذاكرة مـثلا. ولا يكـون أمـام طفلنا الذي يعاني من العطش الاتصالي، إلا أحد أمرين : إما أن يغلق عليه قوقعته مستغرقا في أحلام اليقظة، أو أن يعاود البحـث - إذا مـا غلـبه إلحاح الحاجة - عن شخص يتفاعل معه خارج نطاق الأسرة.

لقـد كـثر الحديـث عمـا يتصف به عالم اليوم من ثورة في مجال الاتصـال، ولذلك فسوف نوجز القول في هذا الموضوع مكتفين بتأكيد أنه لـم يعـد في مقدور المؤسسات الاجتماعية في أي بقعة من بقاع العالم أن تحجـب عن أبنائها بشكل محكم أية معلومات تبثها أجهزة الإعلام المحلية أو الخارجـية بصـرف الـنظر عن موافقتها أو معارضتها لمضمون تلك المعلومـات، تسـتوي فـي ذلك الأسرة والمدرسة بل والمسجد والكنيسة والدولـة أيضًـا. لقـد مضى ذلك الزمن الذي كانت فيه تلك المؤسسات الاجتماعية قادرة على إقناع نفسها بإمكانية إحاطة أبنائها بسياج يحول دون وصـول المعلومات غير المرغوبة إلى آذانهم أو إلى عيونهم سواء كانت تلك المؤثرات خارجية المصدر أو داخلية المصدر. أما في عالم اليوم فقد أصـبحت المعلومـات سـواء كانت نزيهة أم مغرضة، مرغوبة كانت أم مرفوضـة، داخلية كانت أم خارجية، متاحة لقطاعات متزايدة من الأفراد مـن مخـتلف الفـئات العمرية والاجتماعية. وغني عن البيان أن الوضع القديـم كان مريحًا للمؤسسات الاجتماعية التي كانت تستطيع بمجهود أقل أن تلقن أبناءها وتنشئهم وفقًا للنموذج الذي ترتضيه، في ظل صراع يلتزم -إذا مـا قام- بالحدود الداخلية لا يتعداها كثيرًا. ولكن الأمر يختلف تمامًا فـي ظـل عالم اليوم، حيث أصبح الوقوف عند حد تلقين النشء ما نراه طيبًا وتحذيره من مغبة الإنصات أو المشاهدة لما يقدمه "الآخر"، أمر غير مجـدٍ عمليًا فضـلًا عـن أنه لم يعد مستساغًا قيميًا في ظل عالم يتنادى بالانفـتاح على الآخرين. ومن ناحية أخرى فلم يعد النشء في حاجة لأن يجهـد نفسـه سعيا لسماع أو مشاهدة ما لدى " الآخر"، بل أن ما يبعث به ذلـك "الآخـر" أصبح يخترق آذانه، ويقتحم مجال رؤيته، بعد أن تهاوت قـدرات المؤسسات الاجتماعية التقليدية و في مقدمتها الأسرة على الرقابة والتصفية.

الصـراع القيمـي

إن نظرة فاحصة إلى المجتمع في علاقته بأفراده تكشف لنا عن حقيقة أن الفـرد يخضـع مـنذ لحظـة مولـده لتأثير عدد كبير من المنظمات الاجتماعـية المتباينة الوظائف، و التي تقوم جميعا بالإسهام في تشكيل ما يسـمى بطـابع شخصـيته. ولسنا بصدد تعداد تلك المنظمات على سبيل الحصـر، بل يكفي على سبيل المثال أن نشير إلى أن الوليد، ما أن يرى الحـياة -بل حتى قبل أن يتمكن من رؤيتها بالمعنى العلمي- يخضع لأشد المـنظمات الاجتماعية تأثيرا وخطرا على نمط شخصيته أعني الأسرة بما تضـمه مـن أدوار مخـتلفة للأب والأم والأخوة وغيرهم. ولا يقف دور الأسـرة عـند حـد المحافظـة على حياة الطفل وتلبية حاجاته بل يتعداه بالضـرورة إلى محاولة صياغة طابع شخصيته وفقا لما ترتضيه، فتحرم عـليه من السلوك والأفكار ما تراه سيئا وتحبذ له من السلوك والأفكار ما تراه جديرا بالتحبيذ ثم ما أن يشب الطفل عن الطوق حتى تتلقفه مجموعة الأقـران التـي تمارس أيضا تأثيرها عليه في نفس المجال مستهدفة تحبيذ أنـواع معيـنة مـن السلوك منفرة من أنواع أخرى وفي نفس الوقت تبدأ المؤسسات التعليمية في ممارسة تأثيرها أيضا لنفس الهدف وبأساليب أكثر تـنوعا واخـتلافا. والأمر كذلك بالنسبة للمؤسسات السياسية، والمؤسسات الدينـية، والمؤسسـات الإعلامية، والمؤسسات التشريعية. و نستطيع أن نحصـى الكثير والكثير من أسماء تلك المنظمات التي تمارس تأثيرها في تشـكيل قـيم وعادات وتقاليد واتجاهات الفرد. وكما تتعدد تلك المؤسسات تـتعدد كذلـك أسـاليبها في الوصول إلى غاياتها. أو بعبارة أخرى فإنها تخـتلف مـن حيـث ما تستخدمه من نظم للثواب والعقاب فللأسرة مثلا أساليبها المتعددة والمتميزة لدفع الطفل إلى إتباع سلوك معين والإقلاع عن

سـلوك آخر وكذلك الحال بالنسبة لبقية التنظيمات الاجتماعية التي تمارس تأثـيرا فـي هـذا الصدد، ولسنا في حاجه إلى تفصيل تلك الأساليب التي تـتراوح مـن حيـث العقاب مثلا من الإعدام الفعلي، إلى مجرد عدم رد التحـية وتتراوح من حيث الثواب من التأليه -كما يحدث بالفعل في بعض القـبائل البدائـية- إلى مجرد كلمة أو إيماءة تحمل معنى التشجيع. وداخل ذلـك المدى بالغ الاتساع تتفاوت درجات الثواب ودرجات العقاب ويختلف تأثـيرها. والأمر الذي يعنينا هنا هو تأكيد أن كلا من تلك المنظمات تقوم في النهاية **بخلق نموذج مثالي تصوري لما تتطلبه في الفرد المنتمي إليها**. ويقـدر نجاحهـا فـي دفـع الأفراد المنتمين إليها إلى تبنى ذلك النموذج واعتـباره بمـثابة مـثلهم الأعلى -وهو نجاح يتوقف على عوامل عديدة ومتشـابكة- تكـون درجـه تأثيرها في هؤلاء الأفراد من حيث عاداتهم وقـيمهم واتجاهاتهم وأنماطهم السلوكية. ويواجهنا هنا عدد من التساؤلات. هـل تـتفق تلك المنظمات جميعاً فيما تحاول غرسه في الفرد؟ هل أنواع السـلوك التي تحبذها الأسرة هي نفسها التي تحبذها مجموعة الأقران؟ و هـل العـادات التي تنميها أسرة معينة هي نفس العادات التي تسعى أسرة أخـرى في نفس المجتمع إلى تنميتها؟ هل القيم التي تدعو إليها المؤسسات الأيديولوجـية في مجتمع معين هي نفس القيم التي تدعو إليها المؤسسات الدينـية في ذلك المجتمع؟ وهل الأفكار التي تدعو إليها منظمة إيديولوجية فـي مجـتمع معين هي نفس الأفكار التي تدعو إليها منظمة أخرى؟ هل الأفكـار التي تدعو إليها المؤسسات الإعلامية في مجتمع معين هي نفس تلك التي تدعو إليها مؤسسة إعلامية أخرى في نفس المجتمع؟ هل الأفكار التي تدعو إليها المؤسسات الدينية في مجتمع معين هي نفس الأفكار؟

إن فـترات **التحول الاجتماعي**، كتلك التي يشهدها مجتمعنا العربي في المـرحلة الراهـنة، تتميز بقدر كبير من الصراع القيمي بين المؤسسات الاجتماعـية المختلفة. فقد يلقى الطفل تشجيعا من أسرته على رد العدوان بالمـثل فوراً، وقد تشترك معها في ذلك مجموعة من الأسر. وقد تحاول أسـر أخرى أو مجموعة أخرى من الأسر أن تنشئ أبناءها على التسامح في رد العدوان الواقع عليهم. وقد تحاول أسرة ثالثة أو مجموعة ثالثة من الأسـر أن تدفـع أبنائها إلى الالتزام بنمط معين من السلوك في مواجهة العـدوان هو اللجوء إلى السلطة مثلا. والأمر غنى عن البيان فيما يتعلق بالمؤسسـات الدينـية والأيديولوجية والإعلامية.. وما إلى ذلك. كذلك فقد تـنمى أسرة معينة مثلا في أحد أبنائها قيمة أخلاقية معينة ولتكن التعاون مثلا، وإذا بتلك القيمة تواجه نوعا من الرفض في المدرسة التي يلتحق بها ذلـك الفـرد، فـي حين تلقى تدعيما من مجموعة الأقران ومن المؤسسة الدينـية التـي ينتمـي إلـيها، وفي نفس الوقت ينقسم موقف المؤسسات الإعلامـية مـنها بين التحبيذ والمهاجمة. وتمارس تلك المؤسسات جميعا تأثـيراتها المتناقضة على الفرد في نفس الوقت. ترى لأي القيم يخضع؟ و أي المعايـير يرتضى؟ و أي العادات يتبع؟ الأمر يحسمه في النهاية مدى نجـاح كـل من تلك المنظمات الاجتماعية المتصارعة في ترك بصماتها علـيه. والمتوقع عادة أن ينحاز الفرد في مثل ذلك الموقف الصراعي إلى جانـب المـنظمة الاجتماعـية صاحبة التأثير الأكبر عليه. ومن ثم تتباين المنظومات القيمية التي يتبناها أبناء المجتمع وفقًا لتأثر كل فريق بما تدعو إليه الجماعة الأكثر تأثيرًا.

وغني عن البيان أن ذلك الصراع القيمي الذي يشهده مجتمعنا لا يدور بمعـزل عما يجري في عالمنا الذي يشهد الكثير من الصراعات الساخنة فـي العديد من المواقع التي تزخر بالصراعات الدموية على أسس عديدة لعـل من أبرزها الصراعات العرقية والدينية والإيديولوجية. وبالرغم من تعدد الاجتهادات في تفسير هذه التمزقات إلا أن الملاحظ أنها ازدادت على نحـو ملحوظ بعد انهيار الاتحاد السوفييتي كإحدى القوتين الأعظم، ثم بعد أحـداث 11 سـبتمبر 2001 و مـا تلاها. وقد ذُكرت العديد من الأسباب لتفسـير انفجـار هذه الصراعات الساخنة بل المسلحة في أغلب الأحيان والتي لم تقتصر على الصراع بين الأقاليـم والبلدان المختلفـة فحسب بل داخـل الإقلـيم الواحد كذلك، إذ أرجع البعض هذه الصراعات إلى انفراد الولايـات المتحدة الأمريكية بالقوة في عالم اليوم ومحاولتها فرض نظامها ورؤيـتها ومصالحها على بقية الدول. و ردها البعض إلى سياسة التبعية والعجـز وفسرها البعض باعتبارها نتيجة حتمية للفساد والبطالة والتضخم والأمية والأنظمة الشمولية والدكتاتورية وما يستتبعها. و لعلنا نستطيع أن نضيف -من واقع تخصصنا في علم النفس- عاملًا آخر نراه بالغ الأهمية، وهـو عـامل يرتبط بالفرد ذاته بأكثر من ارتباطه بالمناخ الخارجي. وإن كـان ذلـك لا ينفـي أن ثمة علاقة متبادلة بين هذا العامل النفسي وبقية العوامـل الخارجية، بمعنى أنه يتأثر بها بقدر ما يؤثر فيها: **إن المنظومة القيمـية التـي سـادت عالمنـا قـد أفـرزت إنسـانًا يتسـم بـرؤية مـنغلقة إزاء قضـاياه ومشكلاته**، سواء على المستوى الشخصي أو العام. ولما كان عالم الـيوم يتسـم بالانفجـار المعرفي حتى لقد سمي بعصر المعلوماتية وما يقتضـيه ذلـك من انفجار في تعددية الرؤى، لذلك كان طبيعيا أن يعجز الإنسـان الـيوم برؤيته الأحادية المنغلقة عن استيعاب ما يدور حوله من تحـولات بالغة الحدة في فلسفة الحياة، وكيفية مواجهة هذا السيل المتدفق مـن تعدديـة في القيم والاتجاهات والنماذج التنموية. ولعل استمرار هذا الـتمزق إنمـا يكمن فيما غرسته تلك **المنظومة القيمية القديمة** من **عدم القدرة على الإنصات للرأي الآخر ونفهمه وتقييمه والتعايش معه** متغافلة عـن حقيقة أن التنوع والتعددية ظاهرة كونية؛ وأن اليقين في أي فكر أو إيديولوجـية ينبغـي أن يظـل يقينًا منفتحًا لا يقينًا منغلقًا، بمعنى أن يظل منفـتحًا على أغياره وأضداده، وليس منغلقًا على ذاته وأشباهه. خلاصة القول أن عالمًا جديدًا آخذ في التشكل من حولنا، و ليس بمقدورنا الانعزال عـنه حتى لو تمنينا ذلك، فنحن في النهاية جزء منه. نعتمد على منجزاته التكنولوجية دون تحفظ، وتهب علينا تياراته الفكرية وقيمه الأخلاقية فتثير فينا مشاعر شتي تتأرجح بين الإعجاب والتمني، والتقزز والرفض، ولكنا في النهاية نتأثر بكل ذلك. وإذا بنا حيال صراع يدور أساسًا بين منظومتين قيميتين : **منظومة يحكمها الحنين إلى الماضي** القريب، بل والبعيد أحيانًا. و **منظومة يحكمها التطلع صوب ذلك العصر القادم** بكـل ما يحمله من ملامح. ويصبح على من يتصدى لوضع استراتيجية لأطفال الغد أن يحدد لنفسـه موقعًـا مـن هاتيـن المنظومتين بما تحمله كل منها من إيجابيات وسـلبيات، ثم أن يحدد رؤيته لطبيعة التحديات أو المعوقات التي تعترض طريق تلك الاستراتيجية.

ولعـل أخطـر ما يمكن أن يتهددنا في هذا المجال يتمثل في خطرين أساسيين :

الخطر الأول هو ما يمكن أن نطلق عليه **منزلق الانعزالية** و ذلك حين يسـتبد بنا الحنين الرومانسي إلى الماضي، أو أن تشدنا إلى ذلك الماضي انتماءاتـنا الاجتماعية أو التزاماتنا الإيديولوجية، أو مصالحنا الاقتصادية، فنولي ظهورنا لما يعتمل في حاضرنا من تغيرات، ونمضي منعزلين عن الحاضـر، متمسكين بتلك المنظومة القيمية القديمة التي اطمأن جيلنا إليها طويلًا.

و **الخطر الثانـي** هو ما يمكن أن نطلق عليه **منزلق الذيلية**، وذلك حين يسـتبد بنا الانبهار بذلك الجديد الآخذ في التشكل، فنندفع صوب الأخذ به دون فـرز أو تمييز، مولين ظهورنا لكل ما يمت للماضي بصلة مكرسين أنفسنا وجهدنا لمهاجمته دون تفرقة أيضًا بين عناصره الإيجابية وعناصره السلبية.

المنـاخ السياسـي

البناء القيمي لأي مجتمع إفراز طبيعي للمرحلة التاريخية التي يمر بها ذلـك المجتمع. ومن ثم فمن المألوف أن تشهد كل مرحلة تاريخية صراعًا بين منظومتين قيميتين : منظومة تنتمي إلى القوى الاجتماعية القديمة التي تظـل لفـترة طويلة تحاول الحفاظ على مواقعها الاجتماعية ومن ثم على منظومتها القيمية، ومنظومـة أخرى تعبر عن القوى الاجتماعيـة الجديدة

الصاعدة. و يقوم التخطيط للمستقبل و تحديد الأولويات على أمرين:

الأمر الأول هو قراءة للواقع القائم بهدف تبين هوية القوى الاجتماعية الصاعدة، وتبني منظومتها القيمية.

والأمر الثاني هو تبين هوية القوى المناهضة للتقدم سواء كانت متمثلة في بقايا القوى الاجتماعية القديمة، أو ممثلة لقوى خارجية، والسعي لمواجهة تلك المنظومة القيمية المعادية للتقدم.

وغني عن البيان أن تحديد أي القوى الاجتماعية تمثل المستقبل الواعد، وأيها يمثل التحدي المضاد، أمور تتوقف جميعًا على المنظور الفكري الذي يتبناه صاحب القرار. و إذا ما غاب ذلك المنظور الفكري، فإننا سوف نجد أنفسنا حيال قائمة طويلة من القيم التي لا يختلف أحد على كونها قيمًا أخلاقية طيبة، ولكن تغيب عن تلك القائمة فكرة التدرج القيمي، بمعني أي القيم تحتل رأس القائمة بحيث تحكم القيم التي تليها. وعلى سبيل المثال فإن الدعوة إلى تدعيم مجموعة قيم الانتماء مثل "الانتماء للأسرة"، و "الانتماء للقطر"، و "الانتماء للعروبة"، و "الانتماء للدين" قد يبدو أمرًا سهلًا ميسورًا، ولكن ماذا لو تعارضت تلك الانتماءات مع بعضها البعض وهو ما يحدث عادة في مواقف الحياة الفعلية. أي الانتماءات يسبق الآخر ويحكمه ؟

ولعلنا لا نبالغ كثيرًا إذا ما قلنا أن هويتنا العربية سوف تظل لسنوات قادمة متأثرة بعدد من الأحداث الكبرى التي شهدها العالم و التي تترك آثارها عميقة على تشكيل الرؤية العربية للعالم، و من ثم فإنها تنعكس بشكل يكاد يكون مباشرًا على مجمل عمليات و آليات التنشئة الاجتماعية لأطفالنا.

لنتصور طفلا عربيا من مواليد عام 1990 مثلا أي أنه قد بلغ الخامسة عشر عام 2004. إنه و أبناء جيله عاشوا في عالم التسعينيات و لكنهم يسمعون من الآباء و الأمهات و الجدود و الجدات حكايات عن تواريخ ما جرى قبل ذلك. إن هذا الطفل العربي ابن التسعينيات تفتحت عيونه قبل أن يعي الدنيا من حوله على حدث جلل: الغزو العراقي لدولة الكويت في الثاني من أغسطس 1990 هكذا سمع طفلنا من الكبار، إنه ولد عام احتلال الكويت. لم يشهد هذا الطفل تلك العلاقات العائلية الحميمة بين أبناء الكويت و أبناء العراق. ربما سمع عنها من جيل الآباء و جيل الجدود، ولكن ليس من رأي كمن سمع.

و لا يمضي العام الأول من عمر صاحبنا و تتحالف جيوش عربية تحت قيادة الولايات المتحدة الأمريكية لتحرير الكويت من الغزو العراقي. إنه لا يذكر تلك الأحداث بطبيعة الحال و لكنه سمعها من الأكبر منه ممن عاشوا ماسيها. و بطبيعة الحال فقد تركت تلك الأحداث بصماتها على وجدانه بل لعلها تركت بعضا من بصماتها على الأسماء التي اختارها الأهل لإخوته الأصغر منه.

و يكبر طفلنا ليبلغ الحادية عشر ليري بنفسه على شاشات التلفزيون انقضاض الطائرات على أبراج نيويورك في 11 سبتمبر 2001 و يرى في عيون الآباء و الأمهات و الجدود و الجدات انفعالات شتى بالغة التعقيد. ولا يمض عشرون شهرا إلا و يشهد صغيرنا في التاسع عشر من مارس 2003 و قد شارف الخامسة عشر تحالفا عسكريا تقوده الولايات المتحدة الأمريكية يقصف بغداد و لا يلبث أن يكتمل احتلاله للعراق في التاسع من إبريل 2003.

إن طفلنا قد سمع و ربما قرأ و لعله شاهد أفلاما تروي أحداثا أصبحت قديمة. ربما قرأ في كتبه المدرسية و سمع من الآباء و الأمهات و الجدود و الجدات حكايات عن حرب 1948، و عن هزيمة 1967، و عن حرب أكتوبر 1973، و عن معاهدة كامب دافيد و ما تلاها من تداعيات، و ربما تراءت إلى سمعه أصداء عن ذلك العالم القديم عالم القطبين الكبيرين، ولعله قد عرف شيئا عن سقوط حائط برلين في التاسع من نوفمبر 1989 إيذانًا بانهيار الاتحاد السوفييتي عام 1991.

إن طفلنا قد شارف الخامسة عشر و يوشك بعد سنوات قليلة أن يودع طفولته و يمضي للمشاركة في تشكيل المستقبل، محملا بخبرات شخصية تشكل عالما يختلف كثيرا عن عالم الأمهات و الآباء، و تفصله فجوة أكبر عن جيل الجدود و الجدات، و لكنه رغم كل ذلك لا يستطيع أن يبدأ من فراغ فجيل الآباء و الأمهات و الجدود و الجدات ما زال حيا ممسكا بمقاليد الأمور يمارس تأثيره و يشارك أيضا في صناعة ذلك المستقبل.

ماذا عن الأولويات؟

إننا لا نستطيع أن نزعم أن تفاصيل ملامح المستقبل الذي ستعيش في ظله أجيالنا العربية واضحة مكتملة، و لكنها ليست مجهولة تماما أيضا. سوف يظل الوطن العربي بالتأكيد متنوع العقائد و اللهجات و السلالات فضلا عن تنوع الأفكار و الاتجاهات. ذلك فيما يتعلق بثوابت المستقبل البعيد. قد يبدو التنبؤ أصعب فيما يتعلق بالمستقبل القريب، و لكن ثمة ملامح منظورة لا نظنها ستتلاشى فجأة. إن النتائج الاجتماعية النفسية فضلا عن الآثار السياسية لغزو الكويت ثم احتلال العراق ما زالت تتوالى، تضاف إلى تلك الآثار أو الجروح، جروحا أقدم تمتد من نكبة 48 إلى نكسة 67 و ما تلاها. و لعل أبرز ما نراه من تلك الآثار ماثلا أمام أعيننا و نظنه سيظل كذلك في فترة قادمة يتمثل في **تحديين أساسيين: مقاومة العنف و اللحاق بركب التحديث**. و ليس أمامنا سوى أن نعد أطفالنا وفق معادلة قد تبدو صعبة و لكنها الممكن الوحيد : **أن يكونوا أقوياء ليتمكنوا من نبذ العنف و التصدي له**، و السبيل للقوة الحقيقية في عالم اليوم هو **الأخذ بالعلم سبيلا للتقدم و الحداثة**. وفي ضوء هذا الهدف نستطيع أن نطرح تصورًا مبدئيًا للملامح الأساسية لمنظومة القيم التي ينبغي أن تقوم عليها تنشئة أطفالنا في المرحلة القادمة ترتكز على عدد من الأركان الأساسية

أولًا : تدعيم الانتماء وتحمل الآخر المختلف

إن السؤالين الأساسيين اللذين يلحان على عقول الصغار وحتى يصبحوا كبارًا هما "من نحن" و "من هم". وهم لا يطرحون عادة مثل تلك التساؤلات مباشرة، ومن ثم فإنهم لا يلتمسون إجابتها من خلال أقوال الكبار، بل من خلال رصدهم ومعايشتهم لممارسات هؤلاء الكبار لانتماءاتهم للجماعة، وتعاملهم مع " الآخرين". فالكبار هم في الأغلب الأعم بمثابة القدوة التي يتمثلها الصغار، بحكم الحقائق الفيزيقية والاجتماعية. وتمثل القدوة لا يكون تمثلًا للأقوال بل للممارسة. فقد نتحدث أمام صغارنا عن أبناء جماعة أخري - أقلية كانت أو أغلبية -حديثًا نتعمد أن يكون ودودًا ناعمًا، ولكن مشاعرنا حيال أبناء تلك الجماعة كما تتضح في سلوكنا الفعلي تكشف عن نفورنا منهم، وعدائنا لهم، وتحاشينا إياهم. وفي هذه الحالة سوف يتمثل صغارنا سلوكنا الفعلي باعتباره السلوك المثالي: أن نكره هؤلاء فعلًا، وأن نحبهم قولًا. أو بعبارة أخرى : أن الأقوال المعلنة بشأن هذه الجماعة ينبغي أن تكون طيبة في كل الأحوال، أما المشاعر الحقيقية والأفعال فإن أمرها يختلف. بل قد يحدث أحيانًا أن نلتقي في موقفٍ اجتماعي معين ببعض أفراد تلك الجماعة الأخرى، فنتبادل كلمات المودة والحب. فإذا ما انفض الجمع، وخلا كل فريق إلى خلصائه انتقلت الكلمات والمشاعر المعلنة من النقيض إلى النقيض. كل ذلك **وصغارنا يرقبون ما يجري و يتمثلونه ويختزنونه في أعماقهم**.

العامل الثاني الذي يلعب دورًا أساسيا في هذا المجال، هو **الخبرات الشخصية المعاشة**. وهي تلك الخبرات -المقصودة أو غير المقصودة- التي يسهم تراكمها في اختبار مصداقية القدوة التي سبق للفرد أن تمثلها. ويتم ذلك من خلال التفاعل المستمر بين الفرد، وبين أفراد ينتمون لجماعته. ويؤدي مجمل تلك الخبرات إلى تثبيت أو اهتزاز ما سبق أن تمثله الفرد من خلال القدوة؛ هل ذلك الذي

تمـثله يعـبر حقـا عن موقف أبناء جماعته؟ وهل أبناء الجماعات الفرعية الأخرى يدخلون في إطار جماعة الانتماء حقا؟ أصحيح أنهم يشبهوننا بأكثر مما يختلفون عنا؟ وهل يتخذون نفس مواقفنا حيال " الآخريـن" ؟ ثـم هـل الآخرون يتخذون منا حقا ذلك الموقف الذي نـتوقعه مـنهم؟ وهل هم يختلفون عنا حقا بأكثر من تشابههم معنا؟ وغنـي عـن البـيان أن عملية التفاعل هذه تحدها حدود اجتماعية ونفسـية عديـدة، فالجماعـة الأصـلية كثيرا ما تفرض من القيود الاجتماعية ما يحول دون انطلاق عملية التفاعل هذه أو حتى مجرد الشروع فيها. فضلًا عن أن القدوة التي سبق أن تمثلها الفرد واطمأن إلـيها تلعـب دورا غلابا في تفسير واحتواء ما قد يبدو خارجا عن إطارها فيما يتعلق بإدراك الفرد للآخرين.

أما **العامل الثالث** فإنه يتمثل في عدد من الخصائص الشخصية التي تحـدد قـدرة الشخص على توسيع أو تضييق حدود جماعة النحن. فـالحدود الـنظرية لجماعـات الانـتماء المتاحة أمام الفرد، يمكن تصـورها علـى هيئة خط متصل تحتل طرفاه نقطتان متطرفتان: طـرفٌ يتمثل في مقولة " ليس ثمة من يشبهني على الإطلاق. إنني أخـتلف تمامًا عن الآخرين في كافة الوجوه". ويتمثل الطرف الآخر المقـابل في مقولة "لا فرق بيني وبين غيري مطلقًا. إنني لا أستطيع أن أمـيز نفسـي عـن الآخريـن" وغني عن البيان ما تمثله هاتان النقطـتان المتطرفـتان من دلالات في مجال الأمراض النفسية لسنا بصـدد التعرض لها. ما يعنينا هو أن جماعة الانتماء تحتل بالنسبة للفـرد موقعًا ما بين هاتين النقطتين المتطرفتين. قد يقترب موقعها بدرجـة مـا من النقطة الأولي فتضيق حدودها، وقد يبتعد عن تلك الـنقطة فتتسع حدودها بقدر ابتعادها عنها. و يظل الجوهر دائمًا هو مـدي قدرة الفرد على تبين وتقبل الاختلافات بين الأفكار وبعضها، وبيـن مخـتلف أشكال السلوك والمواقف الاجتماعية. و ترتكز تلك القـدرة علـى مجموعة من خصائص الشخصية التي تتباين أنماط التنشـئة الاجتماعـية من حيث تدعيمها لها أو إحباطها ودفعها إلى الظل. فثمة أنماط من التنشئة الاجتماعية تربي أبناءها على أن العالم بمـا فيه وبمن فيه إنما هو صنفان : خطأ وصواب، أسود وأبيض. ولا مجال للتدرج بين هذا وذاك. ويمتد ذلك التصنيف القاطع ليشمل كـل شـئ. ابـتداءًا من نوعيات الطعام والملابس، إلى النجاح في الدراسـة والعمـل، إلـى المفاضلة بين الذكر والأنثى، وبين النظم الاجتماعـية، والأفكار السياسية إلى آخره. فلا مجال لرؤية وجهي الموضـوع فـي آن واحد. ولا مجال لأن يضع الفرد نفسه موضع الآخـر ليتبيـن كيف؟ ولماذا؟ هو مختلف عنه. وما هي درجة ذلك الاخـتلاف؟ ويؤدي إضعاف تلك القدرة على تبين وتقبل الاختلاف عن الغير إلى أن يعجز المرء عن القبول بمقولة " انهم يختلفون عنا حقا في بعض الأوجه، ولكنهم يلتقون معنا فيما هو أهم ، إنهم جزءٌ من جماعتنا" .

لعلـنا نستطيع أن نخلص مما سبق إلى أن عملية الانتماء إنما تستهدف فـي النهاية انتماء الفرد إلى جماعة النحن بما قد تضمه تلك الجماعة من جماعات فرعية. وذلك إنما يعني ضمنًا **تمايز جماعة " النحن" عن جماعة "الآخرين"**. وإذا كانت **الحاجة للانتماء** تضرب بجذورها في طبيعة التكوين الفيزيقـي للوليد الإنساني، وتستند في إشباعها وتنميتها إلى طبيعة التكوين الاجتماعـي للأسرة وللمجتمع البشري، فإن **للحاجة إلى التمايز** جذورًا لا تقل عن ذلك أهمية ولا خطرًا. فالفرد يعي ذاته منذ البداية من خلال وعيه بـتمايزه عـن الطبـيعة، وعن الآخرين أيضًا. ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية -أيا كان نمطها -تتضمن حتمًا نوعًا من التدعيم لتمايز "النحن" عن "الآخرين". ولكن الآخرين هؤلاء ليسوا سواء بالنسبة للنحن، بل تتعدد صـورهم، وتتباين الأساليب التي تدربنا عملية التنشئة الاجتماعية على اتباعها حيالهم. ولعلنا نستطيع أن نجتهد فنصنف صور "الآخرين"، ومن ثـم أسـاليب التعامل معهم إلى ثلاث صور رئيسية: **الآخر "المجهول"**، و**الآخر "الصديق"**، و**الآخر "العدو"**. وتتباين أساليب التعامل مع الآخر، وفقًا لذلك التصنيف. فثمة مجموعة من الأساليب نتدرب على اتباعها حيال الآخـر "المجهول" تتسم غالبًا بطابع الاستكشاف الحذر، ومحاولة التعرف. و تهدف تلك الأساليب في النهاية إلى تصنيف ذلك المجهول ضمن واحدة من الفئتين الباقيتين : صديق أو عدو. وثمة مجموعة أخري من الأساليب تـزودنا بها عملية التنشئة الاجتماعية للتعامل مع الآخر "الصديق"، وهي تتسـم غالـبًا بطـابع الـتعاون المتبادل، والتنافس السلمي، في إطار من الحـرص علـى الـتمايز. أما بالنسبة للآخر"العدو"، فأساليب التعامل معه شديدة التباين، إذ تتدخل في تشكيلها طبيعة توازن القوى بين "النحن" وذلك الآخـر "العـدو". وقـد تجمـع تلـك الأساليب بين التجاهل، والمقاطعة، والملاينة، والعنف ... إلى آخره. وغني عن البيان أن اصطناعنا لمثل ذلك التصـنيف لا يعنـي بحال أنه تصنيف جامد. فصور الآخرين التي أشرنا إلـيها دائمـة التغـير والحـركة على مستوي الواقع المعاش. فقد يتحول "الصـديق" إلـى "عـدو"، وقـد يتحول أيهما إلى "مجهول" بل وقد ينتقل "الصـديق" عبر مرحلة تاريخية ليصبح جزءًا من مكونات النحن. خلاصة القول أن التنشئة الاجتماعية تزودنا منذ البداية بأساليب التعامل مع مختلف الصور التي يتخذها " الآخر". أما عملية تصنيف الآخرين وفقًا لصورهم - أو لتصـوراتنا عنهم- فهي عملية يستمر تفاعلها وتغيرها ما بقي المجتمع ومـا اسـتمرت عملية التنشئة الاجتماعية. ومن خلال تفاعل تلك الصور الـثلاثة للآخر، يتشكل ما يمكن أن نطلق عليه "**عالم الآخرين**"، أي الطابع العـام لمجمل صور الآخرين بالنسبة للنحن. فقد يكون ذلك العالم "معاديًا" يكـاد أن يخلو من الآخر "الصديق". و قد يكون أحيانًا عالمًا "صديقًا" يقل فيه تواجد الآخر "العدو". كما قد تغلب عليه في بعض فترات النمو النفسي أو التغير الاجتماعي كونه عالمًا "مجهولًا" علينا استكشافه وتصنيفه.

ولا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن عالم الآخرين الذي نحن بصدده، لا يتطابق بالضرورة مع الخصائص الموضوعية لأولئك الآخرين، ولا حتى مـع التحليل الموضوعي لطبيعة مواقفهم من "النحن" سواء في الماضي أو فـي الحاضـر. **إنـه عالم من الصور والتصورات** تشـيده عملية التنشئة الاجتماعية بهدف حماية النحن وضمان تماسكها، وليس من بأس في سبيل بلوغ هذا الهدف من ابتعاد يزيد أو يقل عن الملامح الموضوعية للصورة. وتـتخذ هذه الفجوة بين الخصائص الموضوعية للآخرين، وبين صورتهم كمـا تصيغها عملية التنشئة الاجتماعية أبعادًا خطيرة في عالم اليوم على وجه الخصوص. في عالم لم تعد فيه التنشئة الاجتماعية حكرًا على الأسرة وحدهـا ولا حـتى على المدرسة أيضًا. في عالم تعقدت فيه العلاقات بين أقطـار الأمـة الواحـدة، وازدادت فيه قيود الانتقال وتكاليفه رغم تطور وسائله. في مثل هذا العالم تلعب أجهزة الإعلام دورًا بارزًا في صناعة - أو بالأحرى اصطناع -صور الآخرين، وتشكيلها وفقًا لما يراه أولى الأمر محققًـا لمصلحة الجماعة. ولسنا نعني بذلك أن لأجهزة الإعلام أو لغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية مهما كانت سطوتها، يد مطلقة في تشكيل مجمـل صورة الآخرين. فتلك الأجهزة والمؤسسات جميعًا تخضع في هذا الصدد لأمرين أساسيين :

الأمر الأول، أن ثمـة أحداثًـا موضـوعية تعبر عن ملامح واقعية لبعض من جماعات "الآخرين". وأن هذه الوقائع قد تدخل أحيانًا في إطار الخبرات المباشرة المعاشة لقطاعات من أفراد المجتمع.

الأمر الثاني، أن القفزة التكنولوجية الهائلة في عالم الاتصال اليوم، لم يعد متاحًا معها بنفس السهولة القديمة إغلاق المجتمع على مصدر إعلامي واحد. ولذلك فإن الدور الأساسي الذي تلعبه أجهزة الإعلام لتحقـيق غايـتها في ظل هذه الظروف لم يعد قاصرًا على محاولة تنقـية المعلومـات ممـا يتناقض مع الصورة المطلوبة فحسب، بل أصـبح هذا الدور يعتمد أساسًا على تفسير ما يصعب استبعاده من معلومات، تفسيرًا يخدم تلك الغاية قدر المستطاع.

إنّ تحقـيق هـذا الهـدف يقتضينا **تزويد أطفالنا بالمهارات الأساسيّة اللازمـة للتعامل مـع "الآخـر"**، بصوره الثلاث التي أشرنا إليها: صديقًا، أو عـدوّا، أو مجهولًـا. فضـلًا عن أنّه ينبغي تزويدهم أيضًا بتلك المهارات اللازمـة لإتقان اختيار الأداة المناسبة في الموقف المناسب تبعًا لهويّة ذلك "الآخـر"، بحيث لا تكون أداة التعامل مع "الآخر العدو" هي المقاطعة مثلًا، فـي حيـن تكون أداة التعامل مع "الآخر الصديق"، أو حتى مع فريق من أعضـاء جماعـة "النحن" هي ممارسة العنف فورًا وبلا تردد . **إن تحمل الآخر المختلف يتطلب منا مراجعة شاملة لعمل مؤسساتنا الإعلامـية** والتعليمية والثقافية بحيث يتم التركيز على عدة قضايا لعل في مقدمتها :

أولاً : إتاحـة أكـبر قدر من المعلومات التي تبرز حتمية التعايش مع الآخر، خاصة الآخر المختلف دينيًا.

ثانياً: إبراز مهارات الحوار والتفاوض وأهميتها في إدارة التفاعل بين الأفراد في الحياة اليومية

ويقتضي ذلك أن تتضمن برامج التنشئة العربية :

- تقديـم الـتاريخ العربـي في مراحله المختلفة، من خلال بعض الشخصـيات التـي لعبت دورا بارزا في **التوحيد القومي** بالنسبة لكل مرحلة.
- **ترسيخ فكرة حل المنازعات بين أبناء الوطن سلميا**، و التنوير بتـنوع تلـك الأساليب السلمية لردع المخطئ المعتدي، و اللجوء إلى ممثلـي السـلطة و القانون (المدرس، الشرطي، .. إلى آخره) وإدانة فكرة الثأر و رد العنف بالعنف دون اللجوء لممثلي السلطة و القانون.
- **تنقية برامج التنشئة الاجتماعية** عامة والموجهة للأطفال بصفة **خاصة من كل ما يتعلق بأفضلية إنسان على آخر** بحكم لون البشرة أو العقيدة الدينية أو المستوى الاقتصادي أو الذكورة / الأنوثة، وأن تبرز عمـدا فكـرة أنـه لا توجد مجموعة بشرية يخلوا سلوك أفرادها من الفضـائل أو مـن العيوب، مع الاهتمام بالتدليل على ذلك من نماذج عربية.
- الاهـتمام **بالتعرف على المعالم الأثرية والحضارية في مراحل التاريخ العربـي المختلفة**، وخلـق رابطة عاطفية بين الطفل وبين هذه الآثار.
- **التعريف بالأقطار العربية** ومعالمهـا الطبيعـية والاجتماعـية المختلفة.
- إلقاء الضوء على **الرواد العرب المعاصرين والقدامى**، من الإناث و الذكـور، ممن لهم فضل السبق في جوانب الحياة المختلفة، العلمية والفنية والأدبية.
- إبـراز فكـرة أن **وضع الانتماء القطري** فـي المقدمة لا يعني الانعزال عن العالم العربي، و أن وضع **الانتماء العربي** في المقدمة لا يعني الانعزال عن الإنسانية.
- تأكـيد فكرة أن **الموارد الطبيعية** والبشرية للوطن العربي تؤهله لان يتبوأ مكانته الحضارية الملائمة.
- التشـجيع علـى اسـتخدام **المنتجات العربية**، مع الحرص على الدعـوة للاهـتمام بإتقان التصنيع العربي بحيث يمكنه منافسة المنتج الأجنبي.

ثانيا: تدعيم قيمة التفكير العلمي و الابتكارية

العلم هو سمة العصر الحديث، أو بالأحرى، هو سمة حياة البشر في هـذا العمـر. يـدر أن نجـد فـي عصرنا الراهن إنسانا أيا كان موقعه الجغرافي أو الحضاري أو الثقافي لا يعتمد في حياته اليومية، بدرجة تزيد أو تقـل، علـى المـنجزات التكنولوجية العلمية الحديثة : في ملبسه، في مأكلـه، في مشربه، في اتصالاته، في انتقالاته، في تداويه، في عمله، بل حـتى في لهوه. وإذا كان البشر جميعا يتدافعون للحصول على أكبر قدر ممكن من تلك المنجزات التكنولوجية العلمية الحديثـة، فإنهم لا يتدافعون بنفس القدر **لاكتساب وتبني أساليب التفكير العلمي**، بل لعلهم في كثير من الأحـيان يقـاومون تلـك الأساليب كأشد ما تكون المقاومة. وقد لا يقفون بمقاومتهم تلك عند حدود أنفسهم مكتفين بالعزوف عن إتباع أساليب التفكير العلمي في شئون حياتهم كأفراد، بل إننا قد نشهد في كثير من الأحيان من يـنذرون أنفسهم للحيلولة دون أن يفكر غيرهم تفكيرا علميا، و قد لا يقف الأمـر عـند حـد المجادلة الفكرية، بل وحتى الترويع الفكري، أن تاريخ البشـرية يحمـل قائمـة طويلة ممتدة تضم أولئك الذين يمكن أن يحصلوا وبجـدارة لقـب "**شـهداء التفكير العلمي**". إن التفكـير العلمي هو أصل المـنجزات التكنولوجـية العلمـية، بمعنى أنه سابق عليها سواء من حيث التتالـي التاريخـي أو من حيث الأهمية والثراء. ولذلك فإن تقدم الأمم لا يقاس بمقدار ما هو متوافر لدى أفراد الأمة من منجزات تكنولوجية علمية حديـثة يـنعم بها هؤلاء الأفراد ويتمتعون، بل أن التقدم إنما يقاس بمدى إتـباع الأمـة أفـرادا وجماعات لأساليب العلم تفكيرا، وبحثا، وتخطيطا، وإبداعا. ومن هنا فإن ظاهرة تدافع جماعة بشرية معينة صوب اقتناء كل فاخر ومستحدث من تلك المنجزات التكنولوجية، وإهمال نفس الجماعة بل مقاومـتها للأخـذ بأسـاليب التفكير العلمي، تعد ظاهرة جديرة بالاهتمام، ولعلـنا أحق من ينبغي أن نهتم بها. ولعل الخطوة الأولى في اهتمامنا بهذه الظاهـرة ينبغـي أن تتمثل في محاولة تفسيرها. أنها -أي تلك الظاهرة- ترجع إلى أمرين متكاملين يتميز بهما "الاقتناء السلعي":

الأمر الأول هو "العائد النفعي المباشر"

والأمر الثاني هو "إيثار السلامة" أو "تحاشي المخاطرة".

إن الحصـول علـى سلعة معينة إنما يعني نوعا من الإشباع الحسي المادي المباشر، يتمثل في قابلية تلك السلعة للاستعمال ومن ثم للاستهلاك، وفـي نفس الوقت فإن الحصول على تلك السلعة الاستهلاكية بالنسبة لمن يملك ثمنها لا يقتضي مخاطرة كبيرة. أما بالنسبة للتفكير العلمي فإن الأخذ به لا يؤدى إلى ذلك العائد النفعي المباشر بحال من الأحوال، إن له عائدا نفعـيا هائلا بلا جدال، ولكنه عائد مؤجل. والأمر الثاني الذي يميز الأخذ بالتفكـير العلمي أنه يتضمن جهدا قد لا يطيقه إلا أولى العزم من البشر، فضـلا عـن أنه بما يتسم به من شمولية قد يؤدي بنا إلى إعادة النظر في كثـير مـن أمور الحياة التي استمرأنا الاستسلام لها والاستفادة منها. ولا ينبغـي أن يفوتـنا في هذا الصدد الإشارة إلى تفرقة ضرورية واجبة بين "**المعلومـات**" و "**التفكير العلمي**" فكلاهما قد يندرج تحت عنوان العلم بمعناه الشـامل، ولذلك فكثيرا ما يحدث الخلط بينهما. إن المعلومات أو مجموعة المعـارف المتعلقة بمجال معين أيا كانت طبيعته، تتميز بقابليتها للنقل أو بعـبارة أخـري فإنها -شأنها شأن السلع- قابلة للاستيراد والتصدير، وما دوائـر المعـارف والموسـوعات العلمية والكتب المتخصصة ألا تعبيرا مجسدا عن تلك "المعلومات" التي يجري استيرادها أو تصديرها بصورة أو بأخـرى، بـل أننا يندر أن نجد سلعة محترمة مهما هان شأنها إلا ومعها معلومات تبين مكوناتها وطريقة استخدمها إلى آخره. بل أن تقاليد وقوانين تنظيم الحفاظ على سر الصنعة، ليست إلا تعبيرا عن أن "سر الصنعة" إنما هـو فـي النهاية نوع من المعلومات القابلة للنقل. أما فيما يتعلق **بالتفكير العلمي** فإنـه أمر جدا مختلف، أنه **موقف من الحياة**، ومن ثم فإنه أحدا لا يسـتطيع اسـتيراده، فضـلا عـن أن أحدا لا يستطيع بل ولا يرغب في تصـديره. تفـيض الكتابات المتخصصة -بل وغير المتخصصة أيضا- بتوصـيفات عديدة لخصائص التفكير العلمي. ولسنا بصدد استعراض تلك الكـتابات أو حتى تلخيصها، ولكنا سنكتفي بالتركيز على خاصيتين نراهما مثـيرتان للجدل فضلا عن اتصالهما الوثيق بمجال مستقبل أطفالنا العرب وحاجاتهم "الراهنة" و"المستقبلية".

أ- الموضوعية : خاصية من خواص التفكير العلمي، لا شك في ذلك، ولكـنا كثيرا ما نخلط بين الموضوعية والحياد، وينجم عن هذا الخلط أن نضـطر إلـى أن نخرج من دائرة العلم والتفكير العلمي كل ما نلمح فيه "شبهة" الانتماء، الانتماء للديـن أو للوطـن أو للقوميـة أو حتـى لاتجاه

اجتماعـي أو فكـري بعينه، فالعالم لكي يكون عالما يحق ينبغي أن يكون محـايدا، وضمان الحياد هو عدم الانحياز بعبارة أخرى فإن على من يريد أن يلـتزم بقواعـد التفكير العلمي أن يجاهد نفسه فيخلصها من كل ما هو عالق بها من شوائب الانحياز المتعلقة بالموضوع الذي هو بصدد دراسته ومـا الانـتماء -فـيما نرى- إلا صورة راقية من صور الانحياز، وما الإنسان –فيما نرى أيضا- إلا كائنا منحازا بحكم إنسانيته. إن **الموضوعية** إنمـا تعنـي **السعي لرؤية الموضوع كما هو عليه في الواقع دون أية إسقاطات ذاتية**، أنهـا نقيض الذاتية التي تعنى بالمقابل السماح لمشاعرنا الذاتـية بـأن تتدخل في رؤيتنا للموضوع بحيث تحجب عنا ما لا نرتاح لرؤيـته، ونضيف إلى الموضوع ما يسعدنا أن نراه، فلا نستطيع في نهاية الأمـر أن ندرك موضوعا بل مجرد أمانينا و أحلامنا وقد تجسدت كما لو كـنا نراها رؤية العين. أما **الانحياز** فإن أمره مختلف تماما فيما نرى. أنه تلـك **الرابطة الانفعالية التي تجذبنا نحو موضوعات معينة** نحبها فنرتبط بهـا، أو تدفعـنا بعـيدا عن موضوعات أخرى نكرها فننفر منها، وأنها الخاصـية من خواص الإنسان : أن يحب وأن يكره أن يقبل وأن يرفض وهـو في كلتا الحالتين إنسان مهتم بموضوع. أما إذا فقد الإنسان اهتمامه بموضـوع مـا، فإنـه فـي هذه الحالة فقط يكف عن الانحياز حيال هذا الموضـوع بعـد أن فقد أهميته بالنسبة له. **الانحياز** إذن هو **قدر الإنسان حيال ما يعنيه من أمور**. لا يسـتطيع مـنه فكاكا، ولا يملك له دفعا، أنه نقـيض الحياد واللامبالاة كما أن الموضوعية نقيض الذاتية والسؤال هو : **ترى هل يمكن للمرء المنحاز أن يكون علميا موضوعيا في ذات الوقت؟** الإجابة نعم وليكن مثالنا التوضيحي من مجال اهتمامنا مجال الطفولة. إن المرء يحب أطفاله وينحاز إليهم، دون أن يكره بالضرورة أطفال الآخرين أو يتحـيز ضدهم، وليس من المتصور ولا من المطلوب أن يخضع المرء مشـاعره الانفعالـية تلـك لما يسمي بالمنطق البارد، ليس مطلوبا منه أن يجيـب مـثلا إجابة منطقية وصادقة في نفس الوقت على سؤال مثل لماذا تحب أطفالك بالذات ؟ ترى هل يقف هذا الانحياز الانفعالي الواضح عائقا حتمـيا أمـام محاولة أن ينظر المرء إلى أطفاله بموضوعية؟ لنتصور أن أحدنـا قـد امتحنه الله سبحانه وتعالى بطفل متخلف العقل، أنه طفله الذي يحـبه ويـنحاز إليه، ولكن ذلك الانحياز لا ينبغي له أن يمنعه من إدراك طبـيعة الإعاقة التي يعاني منها الطفل ومحاولة التعامل معها تعاملا علميا موضـوعيا. أنـه يـدرك في هذه الحالة أن طفله متخلف عن أقرانه من الأطفـال، لا يسـتطيع مـا يستطيعونه. أنهم أفضل منه موضوعيا ولكنه الأقـرب إلـيه انفعالـيا بحكم أنه طفله، إننا نشاهد يوميا خلال ممارساتنا المهنـية العديد من الأمهات والآباء يطلبون المشورة بشأن طفلهم المتخلف أو المعـاق دون أن يحـول بينهم وبين ذلك الموقف الموضوعي لانحيازهم المعلـن والمشروع حيال أطفالهم. ولا يمنع ذلك من التسليم بحقيقة أننا قد نصـادف أحيانا من الأمهات والآباء من نجد صعوبة شديدة في تبصيرهم بـأن طفلهـم متخلف يحتاج إلى مساعدة مهنية متخصصة، وأنه ليس كما يتصورونه طفلا عبقريا أو حتى سويا، إن المشكلة في هذه الحالة لا تكمن فـي انحياز الوالدين أو عدم انحيازهم، بل إنها تكمن في ذاتيتهم. خلاصة القول إذن أن **الالتزام الصارم بالموضوعية العلمية لا ينبغي أن يقف حائلا دون التمسك بانتماءاتنا**، بـل وانحـيازنا لـتلك الانـتماءات سواء على المسـتوى الفـردي أو الإقليمـي أو القومي أو الديني. بل إن إبراز تلك الانـتماءات والتعبـير عنها صراحة يعد ضمانا مشروعا يقينا التردي في مـنزلق الذاتـية وهي الخطر الرئيسي الذي يهدد الموضوعية. إن إغفالنا للتميـيز بيـن **الموضوعية والحياد** وكذلك بين **الذاتية والانحياز**، قد يعد مسئولا بدرجة أو بأخرى عما تعانى منه بحوثنا بل وأنشطتنا -خاصة في مجـال الطفولـة- من تحاش لتناول الموضوعات الأكثر أهمية وسخونة بدعـوى أن انحيازاتنا حيالها تهدد موضوعية تناولها ومن ثم فإنها تخرج عن نطاق العلم الموضوعي.

ب - " المستقبلية" : وهـي خاصـية كثيرا ما نغفل عن الإشارة إليها ونحـن بصـدد الحديث عن خصائص العلم والتفكير العلمي، أن **العلم في جوهره محاولة للتنبؤ الموضوعي بمستقبل مسار ظاهرة معينة**، بل إن قـراءة متأنـية لمنطوق أي قانون علمي تكشف أن ذلك القانون مهما كان بسيطا إنما يكتسب قيمته من خلال قدرته على التنبؤ الموضوعي بمستقبل الظاهـرة التي تناولها. إن قانونا بسيطا مثل قانون تبخر السوائل مثلا إنما يكتسـب قيمـته الحقيقية من كونه يمكننا من التنبؤ مستقبلا بأن كمية الماء التـي نـراها أمامنا الآن مصيرها إلى التلاشي في المستقبل إذا ما استمر تعرضها للحرارة. إن العلوم جميعا على اختلاف موضوعاتها، سواء كانت تلـك الموضـوعات إنسانية أو مادية، إنما **تكون علوما بقدر استشرافها المستقبل**. إن استقراء الماضي ضرورة علمية، ورصد الحاضر ضرورة علمـية كذلـك، ولكـن الوقـوف عند حدود استقراء الماضي مهما كان الاسـتقراء دقيقا، أو الوقوف عند حدود رصد الحاضر مهما كان الرصد شاملا وتفصيليا، كل ذلك قد لا يعني شيئاً إذا لم ينته إلى رؤية موضوعية للمستقبل. هكذا كان العلم وما زال وسيظل. وما الدعوة التي نشهدها اليوم للاهـتمام بمـا يسمي بعلوم المستقبل إلا تأكيدا وتعبيرا عن حقيقة أنه مع تسـارع التغـير في عالم اليوم أصبح المستقبل وشيكاً دائماً، ومن ثم فإن استباقه والتنبؤ بمساره أصبح مهمة أكثر إلحاحا. ومن ثم فإننا لا نتردد في القـول بأنه **لم يعد مكان في عالم اليوم لمن لا يملك رؤية ما لملامح الغد**. وإذا كـان بروز خاصية المستقبل كخاصية مميزة للتفكير العلمي يكتسب أهمية خاصة في عصرنا الراهن، فإن الأمر يصبح أشد إلحاحا إذا ما كان موضـوع العلـم متعلقا بمجال الطفولة عامة، والطفولة العربية على وجه الخصـوص. إن أحدا لا يستطيع أن ينكر في شأن من شئون الأطفال دون أن تكـون عـيونه على المستقبل، بل أن تنشئة الأطفال في حد ذاتها إنما تحمـل رهانا على المستقبل سواء كنا واعين بذلك الرهان أو غير واعين بـه، وسـواء أصـبنا في رهاننا أو جانبنا الصواب. ذلك هو شأن تنشئة الأطفـال علـى المستوى الفردي في كل زمان ومكان. أما على المستوى الجماعـي فـإن الأمر بالنسبة لأطفالنا نحن -أطفال العرب- يحمل قدرا هـائلا مـن الـتحدي. العالم يتغير من حولنا بسرعة مذهلة بحيث أصبح المسـتقبل -كما أشرنا- وشيكا دائما، ولكنا لا نولى ذلك المستقبل الاهتمام العلمـي اللائق به وبنا أيضا. ولعل ذلك هو ما يعوق محاولاتنا المتكررة لتكثـيف الجهـود فـي مجال التخطيط والتفكير والبحث العلمي في مجال الطفولـة. إننـا نـتحدث كثيرا عن "آمال " اللحاق بالدول المتقدمة، دول "الشمال"، بل وعن أمنياتنا أن يكون أطفالنا كأطفالهم ولم لا؟ ومن ثم فإننا قـد نسـعى -إذا مـا استطعنا- لتحقيق هذه الأمنيات فنأتي لطفلنا بأفضل مربـية "شـمالية" ونستورد له أفضل اللعب والأفلام بل والملابس وحتى الأطعمة التي ينعم بها الصفوة من أطفال الشمال. بل إننا حتى قد نبعث به - أي بطفلـنا شخصيا- إلى بلاد الشمال حيث ينهل مما ينهلون ونتصور أننـا بذلـك قد قطعنا شوطا كبيرا صوب تحقيق الأمل المرجو، ونحن في الحقـيقة قد أولينا بذلك ظهورنا للمستقبل كله وليس لآمالنا فيه فحسب، إن استـيراد المـنجزات التكنولوجـية وحـده لا يضـمن شيئا ، **إن اللحاق بالمستقبل لا يضمنه سوى تسييد النظرة العلمية والتفكير تفكيرا علميا في واقعنا بعامة، وواقع أطفالنا على وجه الخصوص**.

إن الحديـث عن التفكير حديثًا علميًا، يعد مشكلة في حد ذاته **فالتفكير نشاط إنساني** شأنه شأن الحركة والكلام والنوم ... الخ. ولكنه يختلف عن كافـة الأنشـطة الإنسانية في كونه نشاط غير مرئي. بمعنى أنه لا يمكن إدراك عملية التفكير لدى الآخرين إدراكا مباشرًا عن طريق الحواس، بل أن التفكير لا يتعدى أن يكون خبرة ذاتية يعيشها الفرد مباشرة وداخل نفسه وبالتالـي فـإن إخضاعه للبحث العلمي المضبوط لم يكن بالأمر الميسور. وقـد تعـددت الطـرق العلمـية المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بالتفكير، وتشمل تلك الطرق التجريـبة، والبيانـات الإكلينيكيـة، والمسح

الاجتماعي، والاختبارات النفسية، والاستبطان.

ونظـرًا لأن التفكير بطبيعته لا يمكن دراسته بشكل مباشر فقد انصبت تلك الطرق على دراسة التفكير كما يبدو لنا في موقف محدد مضبوط، هو موقـف مواجهـة الكائن الحي لمشكلة تتطلب حلاً. و لذلك فإن التعريف السـائد للتفكـير هـو أنه ذلك الذي يحدث في الخبرة حين يواجه الكائن البشـري أو الحيوانـي مشـكلة فيـتعرف عليها ويحلها. ولقد اتخذت كل الدراسات التي تعرضت للتفكير طريقًا واحدًا، هو ملاحظة الخطوات التي يـتم خلالها الوصول إلى حل لمشكلة تعترض طريق الكائن، بافتراض أن تلـك الخطـوات بذاتهـا هي الخطوات التي تمثل مراحل التفكير في ذلك الموقـف وقـد شـملت تجارب التفكير هذه كافة أنواع الحيوانات تقريبًا، الفـئران، والقطط، والدجاج، حتى الأسماك. أما مجال دراسة التفكير لدى الإنسـان فـي حدود تعرضه لحل مشكلة فقد كان مجالاً أكثر اتساعًا من حيـث ثراء المادة، وان كان أكثر صعوبة من حيث الدراسة. وقد اعتمدت الدراسـة في هذا المجال أساسًا على أسلوب **الاستبطان المباشر** بأن يفكر الفـرد بصـوت عال أثناء حله لمشكلة معينة. ومن أهم ما لاحظه العلماء الـرواد في هذا الصدد أن الكثير من الأفراد يصلون إلى الحل فجأة دون تفكير مسلسل، ثم بعد ذلك يحاولون عن طريق الاسترجاع تحليل الطريقة التـي توصـلوا مـن خلالها إلى الحل. كما لوحظ أيضًا أن ذلك الوصول الفجائـي للحل لا يكون وصولاً للتفاصيل بل وصولاً للمبدأ العام أو النقطة الحـرجة التي تنبعث منها وتليها خطوات الحل التفصيلية. خلاصة القول إذن أن حـل المشـكلة يعتمد على إعادة تنظيم العلاقات البنائية والوظيفية للموقـف الكلـي وبالتالـي فإنه ليس تطبيقًا أوتوماتيكيًا لعادات ثابتة سبق اكتسـابها وتعلمهـا فـي موقف محدد أسبق و إلا لما كانت هناك مشكلة تتطلـب حـلاً وتفكيرًا. ترى هل يتدرب الإنسان على التفكير؟ أم أنه يولد قـادرًا علـيه؟ وهل ثمة قدرات خاصة يتميز بها المبدعون فكريًا يفتقدها غـيرهم؟ أم أننا جميعًا لدينا قدر يزيد أو يقل من القدرة على الإبداع؟ إننا لـو تصورنا فردًا - أي فرد في موقف حرج، أي يتضمن مشكلة تتطلب حـلاً، وان الحلول التي سبق أن تدرب عليها الفرد في مواقف مشابهة لا تسـعفه فـي حل الموقف الحالي، فإن صاحبنا سوف يلجأ بالضرورة إلى التفكـير فـي حلول مبتكرة. قد ينجح أو يفشل ولكنه غالبًا سيحاول. وذلك يعني أمرين :

أولا : إننا جميعًا لدينا قدر ما من إمكانية الابتكار وان تفاوت هذا القدر من شخص لآخر.

ثانيًا : أن هـذه الإمكانية الابتكارية لا تظهر لدى غالبية البشر إلا إذا واجهوا مشكلة لا تصلح لها الحلول التقليدية. ولكن هل يعني هذا أن غالبية البشـر مبدعين بالمعنى العلمي الدقيق؟ الأمر ليس كذلك تمامًا. فالمبدع - فـيما نـرى - لـيس هو ذلك الذي تضطره الظروف اضطرارًا لابتكار الحلول، ولكنه ذلك الذي يكتشف سبلاً جديدة أيسر وأوفر لحل مشكلة تنجح الطرق التقليدية في حلها ولكن بعناء أشد وبتكلفة أكبر. ولعلنا نتساءل ترى ولماذا لا يكون البشر جميعًا مبدعين بهذا المعنى، مادام إبداعهم سيتيح لهم سـبلاً أيسر لحل مشكلاتهم؟ بعبارة أخرى هل من تفسير لاستمرار البشر فـي إتـباع الأسـاليب التقليدية غير الابتكارية في حل مشكلاتهم رغم ما يـتكلفونه مـن عـناء؟ و الإجابـة هي أنه الخوف من الابتكار. **فالتفكير الابتكاري يعني الاختلاف**، يعني الخروج عن النمط المألوف. و كلها أمور قامـت الحضـارة فـي أغلب المجتمعات على رفضها والتخويف منها. فالتنشـئة الاجتماعية تقوم عادة على التحذير من الخطأ وعقاب المخطئ. وليس من محك اجتماعي يميز بين الخطأ والصواب إلا اتفاق رأي جماعة الراشدين. ومن هنا فإن عمليات التنشئة الاجتماعية تقوم غالبًا على **تدعيم أنماط التفكير المألوفة**، وعقـاب من يحاول الخروج عليها. بعبارة أخرى فإنـنا عـادة ندرب أطفالنا - كما تدربنا نحن - على قمع نزعات التفكير الابتكاري لديهم، ونتبع لتحقيق ذلك كافة أساليب الثواب والعقاب. فالطفل المتلقـي، الصـامت، المـنفذ، قليل الأسئلة، المقتنع دائمًا بما يقدم إليه من إجابـات، هو طفلنا المفضل المطيع المهذب المؤدب. أما الطفل المتسائل، غـير المقتنع، التلقائي، فهو غالبًا طفلنا المشاكس المتمرد الذي يحتاج إلى تقويم.

إن **التفكير الابتكاري** مخاطـرة غـير مضـمونة النتائج في حين أن **التفكير التقليدي** طـريق مضمون آمن، و من ثم فإن التفكير التقليدي هو التفكـير السائد لدى غالبية البشر. ولهذا النوع من التفكير خصائصه التي تمـيزه عن التفكير الابتكاري، وأهم هذه الخصائص هي : 1 - التكرار 2- الوضـوح 3- الذاتـية 4- التعمـيم المطلق 5 - التأكيدية واستبعاد البدائل. وغنـي عـن البـيان أن التفكـير الابـتكاري يقوم على النقيض من هذه الخصائص. فالتكرارية بالنسبة للتفكير الابتكاري لا تعني الكثير، بل على العكـس فإن **المفكر الابتكاري** لا يكاد يرى شيئًا مكررًا. كذلك فإن التفكير الابـتكاري يقوم على الفروق الكمية البسيطة ويتمرد على الحاجات الذاتية المباشـرة ويبـتعد عن التعميمات المطلقة مبرزًا فكرة البدائل. ولا توجد بطبـيعة الحال وصفة جاهزة، ولكن هناك قواعد أو مؤشرات عامة. ولعل أهم هذه القواعد هي ما يلي :

أولاً : كف تسلسل التفكير التقليدي، وهـي ليست عملية سهلة كما قد تـبدو للوهلـة الأولى بل تحتاج إلى شئ من التدريب المكثف. هل حاول أحدنا أن يكف عن التفكير في موضوع يشغله ولا يعرف له حلاً؟ على الأقل ينشغل في نفس الوقت بالتفكير في موضوع بديل؟ إنها خبرة فريدة، ولكنها السبيل الأساسي لانطلاق الأفكار الإبداعية.

ثانيًا : فتح الباب على مصراعيه لتقبل البدائل، بمعنى التأكيد دائمًا على أن الواقـع لـيس هو الممكن الوحيد. الفرد المبدع ينظر إلى الواقع القائم باعتباره أحد الاحتمالات العديدة اللانهائية الممكنة. والإمكانية هنا لا تعني المعقولية و إلا وقعنا في إسار التفكير التقليدي من جديد.

ثالثًا: إدراك اللاتماثل، بمعـنى أن العالم متغير دومًا وأن الثبات نسبي تمامًـا. بعـبارة أخرى فإن الفرد المبدع لا يكاد يرى شيئين أو أمرين أو لحظتين متطابقتين تمامًا. انه يتميز بحساسيته لإدراك الفروق ومن ثم فإنه يـدرك العالم في كل لحظة كعالم جديد يستحق إعادة التفكير من جديد. و لعل الصورة الكاريكاتيرية للمخترع أو المبتكر الذي لا يكف عن الاندهاش حتى حيال الأمور العادية صورة لا تخلو من بعض الحقيقة.

رابعًا: إن خطأ المحاولة ليس نهاية الطريق، بل انه في حد ذاته يمثل مـتعة للمـبدع الحقيقي. بعبارة أخرى فإنه إذا كان المفكر التقليدي يخشى أكثر ما يخشى الخطأ، فإن المبدع يستمتع بالمحاولة الجديدة ولا يكف عنها ولا يدفعه خطأ النتيجة إلا إلى تعديل المحاولة والعودة من جديد.

خلاصة القول إن التفكير العلمي الذي نعنيه هو ذلك النمط من التفكير الـذي مكن العلماء في كافة فروع العمل والمعرفة من التوصل إلى كل ما يحيط بنا من مكتشفات علمية نعتمد على نتائجها التطبيقية في كافة مجالات حياتنا اليومية المعيشية والمهنية والوظيفية ويقوم ذلك التفكير العلمي على مجموعـة مـن المـبادئ البسيطة مثل: أن لكل شئ سبب يسبق حدوثه، اسـتحالة إيجـاد شيء من عدم، الموجودات جميعاً في حالة تغير مستمر ويجري ذلك التغير وفق قوانين ثابتة يمكن بالعلم اكتشافها إلى غير ذلك... ويقتضي تحقيق ذلك **أن تتضمن برامج التنشئة العربية** :

- إبـراز حقيقة أن **البشر جميعًا دون استثناء يعتمدون في حياتهم اليومية على المكتشفات العلمية**، مع التركيز على استخدامات الأطفال العملية لتلك المكتشفات في كافة أنشطة حياتهم من المصباح الكهربائي إلى الكمبيوتر.
- إبـراز حقيقة أن أي **اكتشاف علمي مهما كان بسيطا إنما يتحقق من خلال جهد بحثي علمي** و تجارب متتالية قام بها العلماء، والتركيز فـي هـذا الصـدد على فكرتين أساسيتين: الفكرة الأولى هي تراكم المعرفة العلمية بمعنى أن الباحث العلمي يبدأ بمعرفة آخر ما توصـل

إلـيه من سبقه من علماء. و الفكرة الثانية هي جماعية البحث العلمي وتكامله بمعنى الاعتماد على فرق البحث متعددة التخصصات.

- إبراز حقيقة أن **لكل شيء في الحياة سببًا يؤدي إلى وقوعه**، وأنه لا يوجـد حدث بلا سبب، و أنه في حالة اختفاء السبب تختفي النتيجة، و أن العلـم إنما يقوم على تقصي الأسباب، و أن التوصل بالعلم إلى تلـك الأسـباب هو السبيل الوحيد لمقاومة مظاهر التعاسة كالأمراض والفشـل و الفقر و التخلف إلى آخره، كما أنه السبيل الوحيد للتوصل إلى مكتشفات تكنولوجية علمية تيسر الحياة و تزيد من استمتاعنا بها.
- إبـراز حقـيقة أن **جماعة العلماء على امتداد تاريخ البشرية لم تقتصر على أبناء حضارة معينة دون أخرى**، و لا سلالة دون سلالة، ولا أبـناء عقيدة معينة دون غيرهم، و لم يحتكرها الرجال دون النساء، لـم يستبعد منها ذوي الاحتياجات الخاصة فكان منهم من أضافوا الكثير والهام إلى التراث العلمي. إن المكتشفات العلمية و تطبيقاتها التكنولوجية كانت نتاجا لجهد علمي طويل ساهم فيه البشر جميعًا دون تمييز.
- **تنشيط الخيال**، وخاصـة **الخيال العلمي** و إلقـاء الضوء على الإنجازات التي تحققت وكانت يوما مجرد خيال.
- تعويد الطفل على **العقلية الاستقلالية** والقدرة على اتخاذ القرار.
- **التدريب على حل المشكلات** مع توضيح أن المشكلة الواحدة قد يكون لها أكثر من حل
- **تشجيع الأفكار الجديدة المبتكرة** التـي يـتقدم بها الأطفال، مع التأكـيد على حق الطفل في الخطأ لمزيد من فرص النجاح والمعرفة أي أن الخطـأ أو الرسوب لا يعني نهاية المطاف، وأن تجاوز الفشل ممكن إذا ما عرفنا السبب و بذلنا الجهد لمعالجته.
- **التفنيد العلمي للأفكار الخرافية**، وإبراز ما يترتب على انتشـارها مـن أضـرار عملية حياتية في مجالات الصحة الجسمية والنفسية، والتعليم، والعمل، والعلاقات بالآخرين إلى آخره.

(1) خـير الديـن حسـيب و آخـرون، مسـتقبل الأمـة العربـية: الـتحديات و الخـيارات، مركـز دراسـات الوحـدة العربية، الكويت، 1988
(2) المجلـس العربـي للطفولـة و التنمية، واقع الطفل العربي: التقرير الإحصائي السنوي 2002، ص 20
(3) المرجع السابق، نفس الصفحة

* المنتـدى الثاني للمجتمع المدني حول الطفولة – المجلس العربـي للطفولـة و التنميـة

المجلـة الإلكترونية لشبكـة العلـوم النفسيـة

المجلد 1 – العدد الرابع 2004

Download All N° 4 eJournal
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ4/apnJ4.exe

المجلـة الإلكترونية لشبكـة العلـوم النفسيـة

المجلد 1 – العدد الثالث 2004

Download All N° 3 eJournal
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ3/apnJ3.exe

ARABPSYNET ARABIC PAPERS SEARCH
www.arabpsynet.com

Send your papers via PAPERS FORM
www.arabpsynet.com/paper/PapForm.htm

ARABPSYNET FRENCH PAPERS SEARCH
www.arabpsynet.com

Adresser votre article via le FORMULAIRE DES ARTICLES
www.arabpsynet.com/paper/PapForm.htm

المجلـة الإلكترونية لشبكـة العلـوم النفسيـة

المجلد 1 – العدد الثاني 2004

Download All N° 2 eJournal
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ2/apnJ2.exe

المجلـة الإلكترونية لشبكـة العلـوم النفسيـة

المجلد 1 – العدد الأول 2004

Download All N° 1 eJournal
www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ1/apnJ1.exe

السلـــوك اللاتوافقـــي لـــدى المتأخريـــن دراســـيـــا (من وجهة نظر المعلمين والأساتذة) *

د. بشيـــر معمريـــة – علـــم النفـــس – باتنـــة . الجزائـــر

maamria03@yahoo.fr - bashir_psy@hotmail.com

من حقوق الطفل التعليمية على مجتمعه أن يجد له مقعدا دراسيا عندما يكون مستعدا للالتحاق بالمدرسة. وأن يتلقى التعليم الذي يناسب استعداداته وقدراته. وأن ينجح في هذا التعليم ويحصل على ما يجعله مواطنا مثقفا واعيا، وعاملا منتجا. وأن تشخص مشكلاته التعليمية إذا اعترضته صعوبات أو أصابه عجز أو إعاقة أو تأخر دراسي. وأن يقدم له العلاج المناسب للتغلب على هذه الصعوبات.

ويمثل التأخر الدراسي أحد الصعوبات التعليمية التي تعاني منها جميع الأنظمة التعليمية في العالم. والبحث الدقيق في ظاهرة التأخر الدراسي، يكشف أنه مشكلة معقدة ومنتشرة انتشارا واسعا، حيث لا تخلو نظام تعليمي أو مستوى دراسي من هذه الظاهرة. وتشير نتائج الدراسات إلى أن المتأخرين دراسيا تتراوح نسبتهم بين 10 إلى 12 % في أي مجتمع دراسي، ودراسات أخرى تشير إلى نسبة تتراوح بين 10 إلى 25 % ، ودراسات أخرى حددتها بين 15 . 25 % ، ودراسات أخرى أشارت إلى نسب أعلى من ذلك. والحقيقة أنه مهما كانت أحجام النسب المعوية للتأخر الدراسي المتوصل إليها، فإن هذه الظاهرة تسبب إهدارا خطيرا في المجهودات التعليمية. وتعوق تقدم المدرسة والمجتمع على السواء، وتسبب التخلف التربوي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ولهذا يعتبر التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد؛ فهو مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية واقتصادية. فمن الناحية النفسية، فإن التلاميذ المتأخرين دراسيا، والعاجزين عن مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي، يظهرون الكثير من سمات الاضطراب النفسي ومظاهر السلوك المنحرف. ومن الناحية التربوية فإن التأخر الدراسي يثير كثيرا من القلق وعدم الرضى لدى الآباء والمعلمين الذين يقفون عاجزين عن عمل أي شيء إزاء هذه الظاهرة التي استعصى عليهم حلها. ومن الناحية الاجتماعية فإن التأخر الدراسي تنعكس آثاره على المجتمع في صورة عودة هؤلاء إلى أعداد الأميين عندما يطردون من المدرسة. ومن الناحية الاقتصادية فإن المتأخرين دراسيا لا يقدمون أي شيء للمجتمع والدولة مقابل ما أنفق عليهم من أموال في سبيل تعليمهم.

ونتيجة لهذه الآثار الخطيرة لقيت مشكلة التأخر الدراسي اهتماما عالميا واسعا في الأوساط التربوية والعلمية. ولقد بدأ الاهتمام الجاد بهذه المشكلة في أواخر القرن التاسع عشر عندما تم تعميم التعليم في أوروبا. ففي ذلك الزمن، لوحظ في فرنسا أن هناك أطفالا لا يستطيعون مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي، فكلف وزير المعارف الفرنسي آنذاك الرائد الأول في القياس العقلي. ألفريد بينيه A. Binet 1856 . 1911 أن يبتكر طريقة يمكن التعرف من خلالها على هؤلاء المتعلمين، حتى يمكن عزلهم عن بقية أقرانهم لحل مشكلاتهم بإعطائهم تعليما خاصا. فكانت تلك الطريقة المبتكرة هي ظهور أول اختبار للذكاء عام 1905. ومنذ ذلك التاريخ توالت الاهتمامات بظاهرة التأخر الدراسي ودراستها نفسيا وتربويا بكل أبعادها، وتحديد أسبابها وتقديم العلاج المناسب لها.

والتأخر الدراسي بصفته مشكلة تعليمية، لفت أنظار التربويين، فدرسوا أبعاده وأسبابه وطرق علاجه.

والحقيقة أن كل من مارس التدريس يستطيع أن يقرر وجود هذه المشكلة في كل مدرسة وفي كل فوج تربوي تقريبا، وفي كل مستوى دراسي، وفي كل مادة دراسية، حيث توجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن اللحاق ببقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المقررات الدراسية.

وكثيرا ما تتحول تلك المجموعة – لدوافع شتى – إلى مصدر شغب وإزعاج للمعلم وللمدرسة ككل. مما يسبب اضطرابا في العملية التعليمية، وذلك لما يعانيه المتأخرون دراسيا من مشاعر النقص وعدم الكفاءة والشعور بالعجز عن التحصيل الدراسي في مستوى تحصيل رفاقهم، فيحاولون التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والغياب والهروب من المدرسة أو الانتماء إلى جماعات الأشرار والمنحرفين التي يحققون من خلالها حاجاتهم التي عجزوا عن تحقيقها في مجال المدرسة مثل حاجاتهم إلى تأكيد الذات والتقدير وغيرها، وفي ذلك كله خطر كبير على المجتمع.

وفي نتائج الدراسات السابقة حول التلميذ المتأخر دراسيا، يتبين أنه تلميذ لا يرقى إلى مستوى أقرانه في تحصيله الدراسي أو في مدى توافقه المدرسي العام، وأنه يعمل جاهدا للحاق برفاقه في التحصيل الدراسي، ولكنه لا يصل إلى مستواهم بالرغم مما يبذله أحيانا من جهد (إيمان فؤاد كاشف : 1994).

وإذا كانت بعض الدراسات تنظر إلى التلميذ المتأخر دراسيا على أنه يتميز بقدرات خاصة وإمكانات محدودة , إلا أننا يجب ألا ننسى أن هذا التلميذ المتأخر دراسيا يجب النظر إليه على أنه تلميذ مثل غيره من التلاميذ , وأنه إنسان يحاول أن يحقق ذاته , ويسعى إلى إشباع حاجاته وأهدافه , ويحاول أن يكون عضوا نافعا في المجتمع لا عالة عليه , ولكن حسب قدراته وإمكاناته , وبقدر ما يسمح له الوسط الأسري والمدرسي والاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه , وما يتلقاه من رعاية وتوجيه واهتمام (محمود منسي : 1981).

1. أهمية الدراسة والحاجة إليها

تنبع أهمية هذه الدراسة والحاجة إليها مما يلي:

1 ـ أهمية الموضوع الذي تتناوله, وهو المظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي.

2 ـ لقد تناولت الدراسات التأخر الدراسي كظاهرة سلبية معوّقة للعملية التعليمية, بشكل واسع أدى إلى التعرف على الكثير من أسبابها التي تم تحديدها في الذكاء وطرق التدريس وإمكانات المدرسة ونوعية المناهج ومستويات أداء المدرسين والظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وغيرها.

أما هذه الدراسة فتتناول المظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. فالتلاميذ المتأخرون دراسيا يتصفون بمظاهر سلوكية تميزهم عن غيرهم من التلاميذ العاديين والمتفوقين دراسيا , وهذه المظاهر ليست أسبابا للتأخر الدراسي , وإنما مصاحبات له تميز المتأخرين دراسيا عن غيرهم , وقد أهملت هذه المظاهر في الدراسات السابقة ـ في حدود علم الباحثين.

3 ـ وتعتبر هذه الدراسة مهمة لأن إبرازها لهذه المظاهر السلوكية , تجعل الأخصائيين لعلاج التأخر الدراسي يأخذونها بعين الاعتبار , إذ ينبغي التعرف على المظهر السلوكي السائد لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

4 ـ وتنبع أهمية هذه الدراسة كذلك من النتائج التي تصل إليها حول المظاهر السلوكية السائدة لدى المتأخرين دراسيا من المراحل التعليمية الثلاثة: ابتدائية, إكمالية, ثانوية.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف بعضها نظرية وبعضها عملية:

أ ـ الأهداف النظرية

1 ـ تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على المظاهر السلوكية السائدة لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

2 ـ تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على المظاهر السلوكية السائدة لدى كل جنس من المتأخرين دراسيا.

3 ـ تسعى هذه الدراسة كذلك إلى التعرف على المظاهر السلوكية السائدة لدى تلاميذ كل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاثة : (ابتدائية , إكمالية , ثانوية).

ب ـ الأهداف العملية

1 ـ لفت انتباه التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى المظاهر السلوكية السائدة لديهم والتي تكون سببا في تفاقم الفشل الدراسي لديهم.

2 ـ لفت انتباه أولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى المظاهر السلوكية التي يمارسها أبناؤهم المتأخرون دراسيا في الوسط المدرسي مما يجعلهم مصدر شغب وفوضى , ومعوّقين للعملية التعليمية.

3 ـ لفت انتباه الأخصائيين المدرسيين الذين يسعون إلى علاج حالات التأخر الدراسي إلى المظاهر السلوكية السائدة لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المراحل الدراسية الثلاثة : (ابتدائية , إكمالية , ثانوية).

2. الإطـار النظـري للدراسـة

2.1. التأخـر الدراسـي

تعريف التأخر الدراسي : يعتبر التلميذ متأخرا دراسيا إذا أظهر ضعفا ملحوظا في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المنتظر من التلاميذ العاديين في مثل عمره الزمني، سواء أكان ذلك راجعا إلى عوامل عقلية أو انفعالية أو اجتماعية أو ثقافية (محمد جميل منصور : 1981).

ولقد كان تعريف التأخر الدراسي بسبب الضعف العقلي من أقدم التعريفات وأشهرها. وهناك من العلماء والهيئات العلمية الذين يميلون إلى هذا التعريف ويأخذون بنسبة الذكاء مثل اللجنة الأمريكية للضعف العقلي التي تعتبر نسبة ذكاء المتأخرين دراسيا تبدأ من 70 ـ 90. ويأخذ كذلك و. ب. فيثرستون *W. B. Feathreston* بنسبة الذكاء التي تتراوح بين 74 ـ 91 كفئة عقلية للمتأخرين دراسيا. وقد ظهر هذا التعريف في حدود أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين , أين قام بينيي بتصميم اختبار للذكاء للتعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا , أي الذين لا يمكنهم استيعاب المنهج الدراسي الذي وضعته السلطات التعليمية الفرنسية لمن في سنهم الزمني بسبب انخفاض مستوياتهم العقلية (فيثرستون : 12).

إلا أن هناك جملة من الانتقادات تعارض هذا التعريف منها مايلي:

1 ـ إن النظرة الموضوعية للتأخر الدراسي تحتم علينا عدم الأخذ بسبب واحد عند تعريفه, فالظاهرة ترتبط بكثير من الجوانب, كما أن الإنسان يتأثر بالعديد من العوامل أثناء تفاعله مع البيئة.

2 ـ إن نسبة الذكاء التي تعطيها اختبارات الذكاء نسبة تقريبية فقط, لذلك يلجأ البعض من الباحثين إلى وضع تعريفات مختلفة للتأخر الدراسي من مدخل القدرة على التحصيل الدراسي, حيث يرون أن المتأخر دراسيا عادة ما يجد المقرر الدراسي من الصعوبة لدرجة لا تجعله يستوعبه إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمي, أو التعديل بدرجة تجعله متكيفا مع متطلبات قدرته على التحصيل (إيمان فؤاد كاشف 1994).

وإذا اتجهنا إلى مناقشة الاعتراض الأخير نورد عدة جوانب كما يلي:

1 ـ من ناحية يوجد منهج دراسي تم إعداده لمستوى دراسي معين, يحصّل فيه المتعلم ما يستطيعه.

2 ـ ومن ناحية أخرى لكل متعلم مستوى من الذكاء.

3 ـ نقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاث مستويات وهي : ضعيف , متوسط , مرتفع.

4 ـ نقسم التلاميذ كذلك إلى فئات حسب مستويات ذكائهم إلى: موهوبين, فوق المتوسط, متوسطين , أقل من المتوسط , متخلفين عقليا. نتخلص أولا من الفئتين المتطرفتين وهما: فئة الموهوبين وفئة المتخلفين عقليا لأنهما من الفئات الخاصة التي يقدم لها عادة تعليم خاص. أما الفئات الأخرى فهي التي تعنينا في هذه المناقشة.

وتقسيمنا للتلاميذ إلى فئات حسب مستوياتهم في الذكاء , يعني أن كل فئة من المفروض أن يتوفر أفرادها على إمكانات عقلية معينة , تؤهلهم للوصول إلى مستوى معين من التحصيل الدراسي يتفق مع هذه الإمكانات. فالتلميذ متوسط الذكاء من المفروض أن يكون تحصيله الدراسي في مستوى ذكائه, والتلميذ الذي أقل من المتوسط في الذكاء يحصّل كذلك في مستوى ذكائه, وهكذا لبقية الفئات الأخرى. وهذه الحالات كلها لا توصف

بالـتأخر الدراسـي, مـا دامت تحصّل في دراسيا في مستوى استعداداتها وقدراتها العقلية. ولكن إذا وصل مستوى التحصيل الدراسي لأحد التلاميذ إلـى أقـل مـن مستوى ذكائه واستعداده, فإن هذا المتعلم يعتبر النموذج المثالي للمتأخر دراسيا. وهنا نعرّف التأخر الدراسي بصورة أخرى, بأنه: " التحصيل في مستوى أقل مما تسمح به استعدادات التلميذ وقدراته العقلية ". بحيـث أنـه إذا كانـت اسـتعدادات التلمـيذ العقلية, كما كشفت عنها الاختـبارات عالـية, ويحصّل في مستوى متوسط, اعتبر متأخرا دراسيا. وإذا كانت استعداداته تقع في الحدود المتوسطة, وتحصيله الدراسي أقل من المتوسـط, اعتـبر متأخرا دراسيا كذلك. أما إذا كانت استعداداته أقل من المتوسـط وتحصـيله الدراسي أقل من المتوسط كذلك, فلا يمكن اعتباره مـتأخرا دراسـيا مـادام يحصّل دراسيا في مستوى إمكاناته واستعداداته, ولكـنه يعتبر بطيء التعلم, وربما يكون في غير مستواه الدراسي, ويحتاج إلـى أن يكـون مع مجموعة أخرى من التلاميذ, أو نوع آخر من التعليم. (عـبد العزيـز القوصي: 1975) (محمود منسي: 1981) (نظمي أبو مصطفى: 1997).

وهناك تعريفات أخرى للتأخر الدراسي نوردها فيما يلي:

1 ـ الـتأخر الدراسـي هو عجز التلميذ عن تحقيق المستويات المطلوبة مـنه فـي العمل الدراسي ويكون متراجعاً في تحصيله قياساً إلى تحصيل أقرانه.

2 ـ التأخر الدراسي هو التلميذ الذي لا يستطيع أداء العمل المدرسي حتى ولو كان في صف دون مستوى صفه الاعتيادي.

3 ـ الـتأخر الدراسـي هـو تأخر أو نقص في التحصيل الدراسي نتيجة لأسـباب عقلية أو نفسية أو اجتماعية أو جسمية بحيث ينخفض التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين سالبين (هدى برادة , حامد زهران : 1974).

التعريف الإجرائـي: التأخر الدراسي هو انخفاض الدرجات التي يحصل علـيها الطالب في الاختبارات التحصيلية للمواد الدراسية عن 50 % من الدرجة الكاملة سواء في الاختبارات الفصلية أو الاختبارات النهائية.

2.2. مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي

تعريف مظاهـر السلوك اللاتوافقـي لـدى التلميـذ المتأخـر دراسيـــا

هـي مجموعـة أنماط سلوكية تختلف عما ينبغي أن يكون عليه سلوك التلمـيذ داخـل حجـرة الدراسـة, ويتكرر هذا السلوك عند التلميذ رغم المحـاولات لتوقيفه ويعتبر سلوكا غير مرغوب فيه, ويصعب التحكم فيه, ويسبب اضطرابا في العمل المدرسي, ويعتبر تبعا لذلك سلوكا لا توافقيا.

أمـا من الناحية الإجرائية فإن مظاهر السلوك اللاتوافقي هي ما يقاس بالقائمة المستخدم في الدراسة.

وفـيما يـتعلق بالعلاقة بين هذه المظاهر السلوكية اللاتوافقية والتأخر الدراسـي, فقد استطاع الباحث أن يطلع على بعض الدراسات يستعرضها في الفقرة التالية ليثري الإطار النظري للبحث, ويبين ما الذي تمت دراسته في هذا الموضوع, وما هي النتائج التي تم التوصل إليها, والنقص الذي ما زال يكتـنف هـذا الموضوع. يبدأ الباحث عرض هذه الدراسات بدراسة إيمـان فؤاد كاشف (1995) التي طلبت من 400 معلم ومعلمة بالمراحل التعليمـية الـثلاثة الابتدائـية والإعدادية والثانوية بمصر أن يسجلوا أهم مظاهـر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا حسب خبرتهم بهـؤلاء التلامـيذ. فتبيـن من نتائج الدراسة أن المظاهر التي جاءت في المراتب الأولى هي: عدم القيام بالواجبات الدراسية, الغش, الكذب, الإكثار مـن أحـلام الـيقظة, الهروب من المدرسة. ووجد علي الديب (1995) علاقـة بين التأخر الدراسي ومشكلات صحية ودراسية وأسرية وانفعالية واقتصادية. وبينت من ناحية أخرى دراسة محمود عبد الحليم منسي(1981) على مجموعة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الاسكندرية بمصر كذلـك, أن المتأخرين دراسيا يتميزون بوجود عوامل أخرى غير سلوكية فـي حـياتهم وهـي انخفاض المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة والـتفكك الأسـري, بالإضـافة إلى وجود مشكلات صحية وانفعالية مثل الخـوف والقلق والخجل. إلا أن مصطفى أبو الحسن(1981) قام بدراسة عوامـل أخـرى غير المظاهر السلوكية للتلميذ المتأخر دراسيا. ففي بحثه علـى تلامـيذ التعليم الثانوي بالسودان, تبين أن من العوامل المتسببة في التأخر الدراسي عوامل تتعلق بالإدارة المدرسية ونقص الاهتمام من جانبها بمشـكلات التلاميذ الدراسية, وعوامل تتعلق بالإمكانات المادية للمدرسة, وعوامـل تـتعلق بـالمعلم وطبيعة إعداده وطرق تدريسه, وعوامل تتعلق بالمناهج والكتب المدرسية. أما دراسة محمد جميل منصور (1980) التي جمعـت آراء المعلميـن بمكـة المكـرمة حـول المظاهر السلوكية التي يلاحظونهـا علـى تلامـيذ المـرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا, فبينت بوضـوح أن أهم المظاهر السلوكية هي: اللعب وقلة الانتباه, والتهرب من أداء الواجـبات الدراسية, الكذب, الغيرة, الغش, ضعف المستوى العلمي, الخـوف, الكسـل, التراخـي, واتفقت عينة المعلمين في الدراسة, أن هذه المظاهر تؤثر سلبا على قدرة التلميذ في التحصيل الدراسي فيصبح متأخرا دراسـيا. وتضيف دراسة خالد الطحان (1984) في سوريا, نتائج أخرى إلـى ما سبق, فتبينُ أن المتأخرين دراسيا يعانون من مشكلات مثل التعب السـريع والمـيل إلى النشاط الحركي الزائد وكره المواد الدراسية والميل للانسـحاب والخـوف والكـذب والقلق والعزلة وسوء التوافق الشخصي والاجتماعـي. ودراسـة لـيفون ملـيكان وحسين الدريني(1984) التي استهدفت الكشف عن بعض العوامل المهمة في إثارة السلوك العدواني لدى التلامـيذ من المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر, واعتمدت الدراسة علـى آراء المعلميـن والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين, فبينت وجود علاقـة بين الفشل الدراسي والعنف والعدوان وضعف الرغبة في التعلم. ودراسة محمد سلامة (1986) في دولة قطر على 543 تلميذا في الطفولة والمراهقة, تبين منها أن الاهتمام باللعب أكثر من الاهتمام بالدراسة جاءت علـى قمة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في جميع المراحل التعليمية, بينما جاءت مشكلة الهروب من المدرسة في ترتيب متوسط. ودراسة أمينة سـيد عثمان (1988) بمصر على مشكلات الأطفال المشكلين دراسيا في التعلـيم الابتدائي, تبين منها أن المتأخرين دراسيا يتميزون بالشغب الزائد والانطـواء والخجـل الشديد والحساسية والكذب والسرقة والاعتداء على زملائهـم وعـدم القـيام بالواجـبات المدرسية. ودراسة لورانس 1985 Lowrence التي بينت وجود أنماط سلوكية لدى التلميذ تكون مسؤولة عن أدائه الدراسي ارتفاعا وانخفاضا. فالسلوك اللاتوافقي يعتبر مسؤولا بدرجة كبـيرة عن الفشل الدراسي. ووجد صلاح الدين أبو ناهية (1996) كذلك علاقـة بيـن التأخر الدراسي وانخفاض مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في غزة بفلسطين. ويذكر كل من محمد عودة, كمال إبراهيم مرسي (1986) أن السـلوك العدوانـي والإزعاج والسرقة والكذب والانضمام إلى العصابات التخريبية من مظاهر السلوك لدى المتأخرين دراسيا.

وفـي تعقيـب بسـيط حول نتائج هذه الدراسات أقول أن التأخر الدراسي ظاهرة معقدة ومتعددة الجوانب, وتفسر بعدة عوامل متشعبة. كما تعتبر من المشكلات التعليمية التي تثقل كاهل كل النظم التربوية في العالم, وفي كل المـراحل التعليمـية. وتمـت دراسـة هذه الظاهرة من خلال المئات من الـبحوث فـي معظم المجتمعات التربوية, من أجل التعرف على أنواعها وأسـبابها, وتـم ربطها بكثير من العوامل منها تدني الذكاء ونقص السمع والبصر والفقر وعدم ملاءمة المناهج الدراسية وغيرها. وهناك بالإضافة إلى ذلك فكرة ترى أن المتأخرين دراسيا يتميزون بمظاهر سلوكية تميزهم عن غيرهم من العاديين. وقد لاحظ الباحث في حدود اطلاعه على ما توفر لديـه مـن بحوث سابقة حول التأخر الدراسي, أن البحوث حول هذه الفكرة قليلة مقارنة بالبحوث التي تناولت عوامل أخرى؛ صحية واجتماعية وإدارية

وبيئـية وغـيرها. كمـا تبيـن له أن نتائج هذه الدراسات غير متسقة في الـتعرف علـى المظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي, ولم تتناول الفـروق بيـن المستويات التعليمية في مظاهر السلوك اللاتوافقي. وتبين للباحـث كذلـك, فـي حـدود اطلاعه, أن هذا الموضوع لم يتم بحثه في الجزائـر, رغـم الأهمية الكبيرة للتعرف على المظاهر السلوكية للمتأخر دراسـيا, لأن أي عـلاج لهذه الظاهرة لا يفيد، إذا لم تؤخذ هذه المظاهر بعيـن الاعتبار. فقد يؤدي تدريب التلميذ على الاعتناء بدروسه, أو خفض النشـاط الحركي الزائد, أو إزالة الحساسية الزائدة, أو الخوف وغيره إلى الإقـلال مـن التأخر الدراسي. لهذا رأى الباحث أن تناول هذا الموضوع بالدراسة مهم وضروري.

مشكلـــة البحـــث

ويمكنه بعد العرض النظري للبحث توضيح مشكلة البحث في الأسئلة الخمسة التالية:

السؤال الأول: ما هو ترتيب مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الابتدائي ؟

السؤال الثاني: ما هو ترتيب مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط ؟

السؤال الثالث: ما هو ترتيب مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي؟

السؤال الرابع: هل تختلف مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي باختلاف الجنس ؟

السؤال الخامس: هل تختلف مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي باختلاف المرحلة التعليمية ؟

3. الإجراءات الميدانيـــة للبحـــث

3.1. المنهـــــج

اتـبع الباحـث المـنهج الوصفي بأسلوب الدراسة الميدانية, أين اتصل الباحـث بالعيـنة في ميدانها عن طريق المعلمين والأساتذة الذين جمعوا بيانات البحث من التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية.

3.2. العينـــــة

تكونت العينة الكلية من 337 تلميذا وتلميذة موزعين على ثلاث عينات فرعية هي:

1 ـ التعليم الابتدائي 110 فردا منهم 73 تلميذا و 37 تلميذة.
2 ـ التعليم المتوسط 111 فردا منهم 76 تلميذا و 35 تلميذة.
3 ـ التعليم الثانوي 116 فردا منهم 93 تلميذا و 37 تلميذة.

أداة البحث: قائمـة مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسـيا. أعدت هذه القائمة في الأصل إيمان فؤاد كاشف. وأطلقت عليها قائمة المظاهر السلوكية المرتبطة بالمتأخرين دراسيا. وتتكون من 30 بندا. وأضـاف إلـيها الباحث الحالي 17 بندا, فصارت تتكون من 47 بندا تمثل مظاهـر السـلوك اللاتوافقـي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا. وخضعت القائمة لحساب الشروط السيكومترية كما يلي:

- **الصدق:** تـم عـرض القائمـة على سبعة أساتذة في علم النفس والتربـية لإصدار أحكامهم عليها فيما إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه. فاقترحوا إزالة 5 بنود لتكرارها وتعديل بعضها, فصار عددها النهائي 42 بندا (الملحق رقم 1).

الثبات: ولحساب ثبات القائمة قام الباحث بتطبيقها وإعادة تطبيقها على 43 تلمـيذا و26 تلمـيذة مـن التعليم الابتدائي, 40 تلميذا و 23 تلميذة من التعلـيم المتوسط, 43 تلميذا و 29 تلميذة من التعليم الثانوي. وبعد حساب معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان , جاءت قيمه تساوي : بالنسبة لتلاميذ وتلميذات التعليم الابتدائي 0.735 و 0.721 على التوالي. وبالنسبة لتلاميذ وتلمـيذات التعليم المتوسط 0.703 و 0.683 على التوالي. وبالنسبة لتلاميذ وتلمـيذات التعليم الثانوي 0.681 و 0.647 على التوالي. والمعاملات كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

3.3. تطبيـــق أداة البحـــث

بعـد الحصول على الموافقة من مديرية التربية لولاية باتنة على إجراء هذا البحث, اتصل الباحث بمدرستين ابتدائيتين هما: مدرسة فاطمة قيدومي ومدرسـة فاطمة الزهراء بباتنة. وإكماليتين هما: إكمالية النصر وإكمالية الشـيخ الطاهـر مسـعودان بباتـنة. واتصل كذلك بثانويتين هما: ثانوية مصـطفى بـن بولعـيد وثانوية البشير الإبراهيمي التقنية بباتنة. وشرح للمعلمين والأساتذة كيفية تطبيق أداة البحث.

وتـنص التعلـيمات على أن يعيّن كل معلم وأستاذ التلاميذ المتأخرين دراسيا من الذين يدرّسهم, ويخصص لكل واحد منهم نسخة من القائمة, ثم يكتب اسمه وعمره وجنسه والمرحلة التعليمية والسنة التعليمية اللتين يوجد بهمـا, ثـم يقـوم بمـلء القائمة بوضع علامة × أمام كل مظهر سلوكي موجودة لدى التلميذ المعني.

3.4. الأسلـوب الإحصائـــي المستخـدم

بمـا أن البيانات توجد في المستوى الاسمي من مستويات القياس, فإن معالجة النتائج وصفيا تتم باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

3.5. طريقـــة عـــرض النتائـــج

بالنسبة للأسئلة الثلاث الأولى, تم عرض النتائج ضمن ثلاث مستويات وفقـا لنسب تكرارات مظاهر السلوك اللاتوافقي؛ فالمستوى الأول لمظاهر السـلوك اللاتوافقـي الأكـثر تكـرارا, والمستوى الثاني لمظاهر السلوك اللاتوافقـي متوسـطة الـتكرار, والمستوى الثالث لمظاهر السلوك الأقل تكـرارا. وبالنسـبة للسـؤال الرابع تم عرض النتائج وفقا لتكرار مظاهر السـلوك اللاتوافقي الأكثر والأقل ارتباطا بالتأخر الدراسي لدى كل جنس على حدة. وبالنسبة للسؤال الخامس تم عرض النتائج وفقا لتكرار مظاهر السلوك اللاتوافقي الأكثر والأقل ارتباطا بالتأخر الدراسي لدى كل مرحلة تعليمية على حدة.

4. عـــرض ومناقشـــة نتائـــج البحـــث

4.1. عـرض ومناقشـــة نتائـــج الســـؤال الأول

ونصـه " ما هي مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الابتدائي ؟ ".

4.1.1. عينـــة التلاميـــذ

يتبيـن من الجدول رقم (1) الملحق رقم (2) في قائمة الملاحق أن مظاهـر السـلوك اللاتوافقـي لـدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ التعليم الابتدائي جاءت مرتبة, حسب تكراراتها, كما يلي:

المستوى الأول: عدم القيام بالواجبات الدراسية, الكسل والخمول, اللعب, عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية, شرود الانتباه. وتراوحت نسب تكراراتها بين (87.67 ـ 75.34 %).

المستوى الثاني: الخـوف, الكـذب والاحتيال، الغش في الامتحانات, الوشـاية, الغياب المتكرر عن المدرسة, استعمال الكلمات البذيئة, الهروب مـن المدرسة, تعطيل المعلم عن الدرس, الاعتداء على التلاميذ الضعفاء, الإكثار من أحلام اليقظة, الاعتداء بالضرب على الزملاء. وتراوحت نسب تكراراتها بين (54.79 ـ 30.14 %)

المستوى الثالث: التعب السريع, عدم طاعة المعلم, إتلاف كتب وأدوات الـزملاء, النشـاط الحركـي الزائد, الشغب داخل حجرة الدراسة, الوقاحة وقلة الأدب, الغيرة, التسلط على الآخرين, الانطواء وتجنب الآخرين, التهكم والسخرية

مـن الآخرين, العنف والقسوة في المعاملة, الكتابة والحفر على الكراسي والطـاولات, انـتقاد الآخريـن, الكـتابة والحفر على جدران المدرسة, الحساسـية الزائدة, السلوك الانسحابي, السرقة, التدخين, التمرد على نظام المدرسـة, الاهتمام بالجنس الآخر, تحدي الكبار, جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسـة, تكويـن جماعـة أشرار في المدرسة, تمزيق ملابس الزملاء, تكسـير ممـتلكات المدرسة, تحطيم المقاعد والنوافذ. حصلت على نسب (28.77 %) فأقل.

4.1.2. عينـــة التلميـــذات

يتبيـن مـن الجـدول رقم (3) الملحق رقم (2) أن مظاهر السلوك اللاتوافقـي لـدى المتأخرات دراسيا من تلميذات التعليم الابتدائي جاءت مرتبة, حسب تكراراتها, ضمن المستويات الثلاثة كما يلي:

المستوى الأول: عـدم القـيام بالواجـبات الدراسـية, الخوف, الكسل والخمـول, شـرود الانتباه, عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية. وتراوحت نسب تكراراتها بين (86.49 ـ 72.97 %).

المستوى الثاني: اللعب, الانطواء وتجنب الآخرين, الكذب والاحتيال, التعب السريع, الغش في الامتحانات, الوشاية, الحساسية الزائدة, الغيابات المتكررة عن الدراسة, الغيرة. وتراوحت نسب تكراراتها بين (59.46 ـ 32.43 %).

المستوى الثالث: الإكـثار من أحلام اليقظة, تعطيل المعلم عن الدرس, عـدم طاعـة المعلم, الهروب من المدرسة, النشاط الحركي الزائد, إتلاف كتـب وأدوات الـزملاء, اسـتعمال الكلمات البذيئة, الشغب داخل حجرة الدراسة, التمرد على نظام المدرسة, الوقاحة وقلة الأدب, السرقة, السلوك الانسـحابي, الاهتمام بالجنس الآخر, انتقاد الآخرين, الكتابة والحفر على الكراسـي والطاولات, الاعتداء بالضرب على الزملاء, التهكم والسخرية مـن الآخرين, التسلط على الآخرين, العنف والقسوة في المعاملة, الكتابة والحفر على جدران المدرسة, الاعتداء على التلاميذ الضعفاء, جلب أشياء ممـنوعة إلى المدرسة, تحطيم المقاعد والنوافذ, تكسير ممتلكات المدرسة, تكوين جماعة أشرار في المدرسة, التدخين, تمزيق ملابس الزملاء, تحدي الكبار. حصلت على نسب (27.03 %) فأقل.

4.2. عـــرض نتائـــج السـؤال الثانـــي

ونصه " ما هي مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط ؟ ".

4.2.1. عينـــة التلاميـــذ

يتبيـن مـن الجـدول رقم (3) الملحق رقم (4) أن مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ التعليم المتوسط جاءت مرتبة, حسب تكراراتها, كما يلي:

المستوى الأول: عـدم القـيام بالواجـبات المدرسـية, الكسـل, الكذب والاحتـيال, الغـش في الامتحانات, تعطيل المعلم عن الدرس. وتراوحت نسب تكراراتها بين (96.05 ـ 81.58 %).

المستوى الثاني: اللعـب , الشغب داخل حجرة الدراسة , عدم الاعتناء بـالأدوات الدراسـية, الوقاحـة وقلة الأدب, التدخين, الكتابة والحفر على الطاولات والكراسي, استعمال الكلمات البذيئة, شرود الانتباه, إتلاف كتب وأدوات الـزملاء, الإكـثار مـن أحلام اليقظة, عدم طاعة المعلم, النشاط الحركـي الـزائد, الكـتابة والحفر على جدران المدرسة, تحطيم المقاعد والـنوافذ, الاعـتداء علـى الضعفاء من التلاميذ, الاهتمام بالجنس الآخر, الغيابات المتكررة عن الدراسة, الاعتداء بالضرب على الزملاء, الهروب من المدرسة. وتراوحت نسب تكراراتها بين (78.95 ـ 31.58 %).

المستوى الثالث: التهكم والسخرية من الآخرين, العنف والقسوة في المعاملة, الخوف, انتقاد الآخرين, جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة, تحدي الكبار, الانطواء وتجنب الآخرين, تكوين جماعة أشرار في المدرسة, التعب السريع , الحساسـية الـزائدة, التسـلط على الآخرين, السرقة, السلوك الانسحابي, تكسير ممتلكات المدرسة, الوشاية, تمزيق ملابس الزملاء, الغيرة. حصلت على نسب (28.95 %) فأقل.

4.2.2. عينـــة التلميـــذات

يتبيـن مـن الجـدول رقم (4) الملحق رقم (5) أن مظاهر السلوك اللاتوافقـي لـدى المتأخريـن دراسيا من تلميذات التعليم المتوسط جاءت مرتبة, حسب تكراراتها, كما يلي:

المستوى الأول : عـدم القـيام بالواجبات المدرسية, الكسل, الغش في الامـتحانات, اللعـب, شـرود الانتباه, عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية. وتراوحت نسب تكراراتها بين (91.43 ـ 62.86 %).

المستوى الثاني : الخوف, تعطيل المعلم عن الدرس, الكذب والاحتيال, الانطـواء وتجنب الآخرين, الاهتمام بالجنس الآخر, الشغب داخل حجرة الدراسـة, الغـيابات المـتكررة عـن الدراسة, الإكثار من أحلام اليقظة. وتراوحت نسب تكراراتها بين (57.14 ـ 31.43 %).

المستوى الثالث : الهروب من المدرسة , الكتابة والحفر على الكراسي والطـاولات, استعمال الكلمات البذيئة, النشاط الحركي الزائد, عدم طاعة المعلـم, التعب السريع, الوقاحة وقلة الأدب, الوشاية, التهكم والسخرية من الآخرين, تحدي الكبار, السلوك الانسحابي, إتلاف الكتب وأدوات الزملاء, تحطـيم المقـاعد والـنوافذ, الاعـتداء على الضعفاء من التلاميذ, العنف والقسـوة فـي المعاملـة, الكتابة والحفر على جدران المدرسة, الاعتداء بالضـرب علـى الـزملاء, الغيرة, تكسير ممتلكات المدرسة, الحساسية الـزائدة, التسلط على الآخرين, السرقة, التمرد على نظام المدرسة, تكوين جماعـة أشـرار فـي المدرسـة, التدخين, تمزيق ملابس الزملاء, انتقاد الآخريـن, جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة. حصلت على نسب (28.57 %) فأقل.

4.3. عـرض نتائـج السـؤال الثالـث

ونصـه " ما هي مظاهر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي ؟ ".

4.3.1. عينـــة التلاميـــذ

يتبيـن مـن الجـدول رقم (5) الملحق رقم (6) أن مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ التعليم الثانوي جاءت مرتبة , حسب تكراراتها , كما يلي :

المسـتوى الأول : عدم القيام بالواجبات الدراسية , الغش في الامتحانات , النشـاط الحركي الزائد , الكسل , الشغب داخل حجرة الدراسة , عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية. وتراوحت نسب تكراراتها بين (76.34 ـ 61.29 %).

المستوى الثاني : اللعـب , الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات, تعطيل المعلم عن الدرس , الوقاحة وقلة الأدب , الكذب والاحتيال , شرود الانتـباه , اسـتعمال الكلمـات البذيـئة , الاهتمام بالجنس الآخر , التهكم والسـخرية مـن الآخريـن , الهروب من المدرسة , عدم طاعة المعلم , الـتمرد على نظام المدرسة , الغيابات المتكررة عن الدراسة , الإكثار من أحلام اليقظة , الكتابة والحفر على جدران المدرسة , التدخين. وتراوحت نسب تكراراتها بين (76.34 ـ 61.29 %).

المستوى الثالث : تكسير ممتلكات المدرسة , تحدي الكبار , تحطيم المقاعد والـنوافذ , التعـب السريع , العنف والقسوة في المعاملة , الحساسية الزائدة , انـتقاد الآخريـن , جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة , الاعتداء على التلاميذ الضـعفاء , الاعتداء بالضرب على الزملاء , الوشاية , تكوين جماعة أشرار في المدرسة , التسلط على الآخرين , إتلاف كتب وأدوات الزملاء , الخوف , الغـيرة , الانطـواء وتجنب الآخرين , السلوك الانسحابي , السرقة , تمزيق ملابس الزملاء. حصلت على نسب (27.96 %) فأقل.

4.3.2. عينـــة التلميـــذات

يبيـن الجـدول رقـم (6) الملحـق رقم (7) أن مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى المتأخرين دراسيا من تلميذات التعليم الثانوي جاءت مرتبة , حسب تكراراتها , كما يلي :

المستوى الأول : عـدم القـيام بالواجبات الدراسية, الكسل, الغش في الامتحانات, الشغب داخل حجرة الدراسة, اللعب, شرود الانتباه. وتراوحت نسب تكراراتها بين (75.68 ـ 59.46 %).

المستوى الثاني : الإكثار من أحلام اليقظة , تعطيل المعلم عن الدرس, الوقاحـة وقلـة الأدب , الاهتمام بالجنس الآخر , عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية , الكذب والاحتيال , الهروب من المدرسة , التهكم والسخرية من الآخريـن , النشـاط الحركي الزائد , الانطواء وتجنب الآخرين , السلوك الانسـحابي, عـدم طاعـة المعلـم , استعمال الكلمات البذيئة , الغيرة , الحساسـية الـزائدة , التمرد على نظام المدرسة , انتقاد الآخرين , التعب السريع , الخوف, الوشاية, تحدي الكبار, الغيابات المتكررة عن الدراسة , الكـتابة والحفـر علـى جدران المدرسة , إتلاف كتب وأدوات الزملاء. وتراوحت نسب تكراراتها بين (54.05 ـ 35.14 %).

المستوى الثالث : جلـب أشياء ممنوعة إلى المدرسة , العنف والقسوة فـي المعاملـة , تكسير ممتلكات المدرسة , الكتابة والحفر على الكراسي والطـاولات , تحطيم المقاعد والنوافذ , الاعتداء بالضرب على الزملاء , الاعـتداء علـى التلاميـذ الضعفاء , تكوين جماعة أشرار في المدرسة , التسلط على الآخرين , السرقة , التدخين , تمزيق ملابس الزملاء. حصلت على نسب (21.62 %) فأقل.

4.4. عـــرض نتائـــج الســـؤال الرابـــع

ونصـه " هـل تخـتلف مظاهـر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي باختلاف الجنس ؟ ".

للإجابـة عـن هذا السؤال تم جمع التكرارات لكل من الذكور والإناث (العينة الكلية) فكانت النتيجة كما يلي :

4.4.1. المظاهـــر السلوكيـــة الأكثـــر ارتباطـا بالتأخـــر الدراســـي

يبين الجدول (7) الملحق رقم (8) أن المتأخرين دراسيا في العينتين يشـتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتية : عدم القيام بالواجبات الدراسـية , الكسـل , اللعـب , عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية , شرود الانتباه , الخوف , الكذب والاحتيال , الغش في الامتحانات , تعطيل المعلم عن الدرس , الشغب داخل حجرة الدراسة , الوقاحة وقلة الأدب.

أمـا الذكور فيتميزون بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الوشاية , الغيابات المتكررة , التدخين , النشاط الحركي الزائد.

وتتميز الإناث بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الانطواء , التعب السريع , الإكثار من أحلام اليقظة , الاهتمام بالجنس الآخر.

4.4.2 . المظاهـــر السلوكيـــة الأقـــل ارتباطا بالتأخـــر الدراســـي

يبين الجدول (8) الملحق رقم (9) أن المتأخرين دراسيا في العينتين يشتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتية : تحطيم المقاعد والنوافذ , تكسـير ممتلكات المدرسة, تمزيق ملابس الزملاء, تكوين جماعة أشرار في المدرسة, تحدي الكبار, الكتابة والحفر على جدران المدرسة, الغيرة , التسلط على الآخرين,الحساسية الزائدة.

أمـا الذكـور فيتميزون بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الاهتمام بالجنس الآخـر , الـتمرد علـى نظام المدرسة, التدخين, السرقة, الوشاية, التعب السريع, الانطواء,الخوف, إتلاف الكتب وأدوات الزملاء, الاعتداء بالضرب على الزملاء.

وتتمـيز الإنـاث بالمظاهـر السلوكية اللاتوافقية التالية : التدخين, جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة, الاعتداء على التلاميذ الضعفاء, العنف والقسوة في المعاملة, لنتقاد الآخرين.

4.5. عـــرض نتائـــج الســـؤال الخامـــس

ونصـه " هـل تخـتلف مظاهـر السلوك اللاتوافقي المرتبطة بالتأخر الدراسي باختلاف المرحلة التعليمية ؟ ".

للإجابـة عـن هـذا السؤال تم جمع التكرارات لكل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاثة (العينة الكلية) فكانت النتيجة كما يلي :

4.5.1. المظاهر السلوكيـة اللاتوافقية الأكثر ارتباطا بالتأخر الدراسي

يبيـن الجدول رقم (9) الملحق رقم (10) أن المتأخرين دراسيا في العينات الثلاثة (العينة الكلية) يشتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتـية : عدم القيام بالواجبات الدراسية ، الكسل والخمول ، اللعب , عدم الاعتـناء بالأدوات المدرسية , الكذب والاحتيال , الغش في الامتحانات , شرود الانتباه , الغيابات المتكررة ، الخوف ، الانطواء.

أمـا عينة المرحلة الابتدائية (من الجنسين) فينفرد المتأخرين دراسيا بالمظاهر السلوكية التالية : الوشاية , التعب السريع.

أما عينة المرحلة المتوسطة (من الجنسين) فينفرد المتأخرين دراسيا بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الوقاحة وقلة الأدب , التدخين.

أمـا عينة المرحلة الثانوية (من الجنسين) فينفرد المتأخرين دراسيا بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : النشاط الحركي الزائد , الشغب داخل حجرة الدراسة , الإكثار من أحلام اليقظة , الوقاحة وقلة الأدب , الاهتمام بالجنس الآخر.

4.5.2. المظاهـــر السلوكيـــة الأقـــل ارتباطا بالتأخـــر الدراســـي

يبيـن الجدول (10) الملحق رقم (11) أن المتأخرين دراسيا في العينات الثلاثة (العينة الكلية) يشتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتية : تمـزيق ملابس الزملاء, تكوين جماعة أشرار داخل المدرسة, جلب أشياء ممـنوعة إلى المدرسة, التسلط على الآخرين, الكتابة والحفر على جدران المدرسة, الكتابة والحفر على جدران المدرسة, الغيرة.

أمـا عينة المرحلة الابتدائية (من الجنسين) فينفرد المتأخرين دراسيا بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الاعتماد بالجنس الآخر, التمرد على نظام المدرسة, السرقة, تحدي الكبار, التدخين.

أمـا عينـة المـرحلة المتوسطة (من الجنسين) فينفرد المتأخرين دراسيا بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الوشاية, الحساسية الزائدة,التعب السريع.

أمـا عينـة المـرحلة الثانوية (من الجنسين) فينفرد المتأخرين دراسيا بالمظاهـر السلوكية اللاتوافقية التالية : الانطواء , الخوف , إتلاف الكتب وأدوات الزملاء , الاعتداء بالضرب على الزملاء.

5. مناقشـــة النتائـــج

5.1. مناقشـــة النتائـــج المتعلقـة بالأسئلـة الثلاثـة الأولـى

في المستوى الأول مـن حيـث أن مظاهـر السلوك اللاتوافقي قوية في ارتـباطها بالـتأخر الدراسي , جاءت مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى كل من تلاميذ وتلميذات المراحل التعليمية الثلاث حسب وجهة نظر المعلمين والأساتذة كمـا يلـي : عدم القيام بالواجبات الدراسية , الغش في الامتحانات , الكسل, اللعـب , عـدم الاعتناء بالأدوات المدرسية , شرود الانتباه , الخوف, النشاط الحركي الزائد, الشغب داخل حجرة الدراسة, الكذب والاحتيال , تعطيل المعلم عن الدرس.

وتمـثل هـذه المظاهر السلوكية اللاتوافقية أقوى الصفات التي يتصف بها التلامـيذ المتأخرون دراسيا. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة إيمان فؤاد كاشف 1995 التي وجدت عدم القيام بالواجبات الدراسية والكسل والخوف أول مظاهـر السـلوك اللاتوافقـي لدى المتأخرين دراسيا بخمس محافظات بمصـر. وتـتفق كذلك جزئيا مع نتائج دراسات كل من محمد سلامة 1986 بمصر. وبهرنس, فرنون Behrens et vernon 1978 بإنجلترا.

ونـنظر إلى هذه المظاهر السلوكية اللاتوافقية على أنها مرتبطة منطقيا وواقعـيا مـع بعضـها البعض من ناحية ومع التأخر الدراسي من ناحية أخـرى. فالتلمـيذ المتأخر دراسيا لا يهتم عادة بدروسه , ومهمل لمعظم واجباته الدراسية, ويتميز بالكسل والخمول, والانصراف إلى اللعب واللهو, ويسـتتبع ذلـك عـدم اعتـنائه بالأدوات المدرسية , سواء من حيث اقتنائها وإحضـارها إلـى الحصـص الدراسية , أو العمل بها في النشاط المدرسي. ويكـون شارد الانتباه , موجها اهتمامه إلى أمور أخرى في الحياة بعيدا عن شـؤون الدراسـة والتزاماتها , وينتابه الخوف من المعلمين تبعا لذلك , نتيجة شـعوره بإهمالـه لواجباته التي كان ينبغي أن يقوم بها بدرجة جيدة مثل بقية زملائـه غير المتأخرين دراسيا. ويتميز التلميذ المتأخر دراسيا كذلك بالنشاط الحركي الزائد داخل حجرة الدراسة مما يعوّقه عن الانتباه إلى الدرس ومتابعة فعالـياته , مما يجعله كثير الشغب والفوضى وعدم الانضباط , فيعطل الأستاذ عن تقديم درسه بطريقة عادية لبقية التلاميذ. وكثيرا ما يلجأ هؤلاء التلاميذ إلى الكـذب والاحتـيال على المعلمين والأساتذة ليتجنبوا العقاب والتوبيخ منهم , بسبب تقاعسهم عن إنجاز أعمالهم الدراسية.

ونلاحـظ أن هـذه المظاهـر السلوكية اللاتوافقية, لها علاقة مباشرة بالعمل الدراسـي كما يدركها المعلمون والأساتذة. ويذكر عبد العزيز القوصي (1975) أن هـناك مصاحبات سلوكية للتأخر الدراسي مثل الغياب عن الدروس, الهروب مـن المدرسـة, شـرود الذهن, الخروج على النظام , الانضمام إلى عصابات تخريبية. ووجد محمد جميل منصور (1981) أن من عادات المتأخرين دراسيا السـلوكية , عدم الانضباط في شؤون الحياة المختلفة كالنوم والأكل والدراسة , وينـتابهم الخوف والقلق والخجل ومشاعر الذنب , ويتميزون بالإهمال والكسل وكـره المدرسـة ولانخفاض الدافع للدراسة , والغيرة من التلاميذ الذين ينالون درجـات مرتفعة في التحصيل الدراسي , ويعتدون على الضعفاء منهم. ونسمي هذه المظاهر السلوكية اللاتوافقية بسمات التلميذ المتأخر دراسيا.

أما المستوى الثاني من حيث أن مظاهر السلوك اللاتوافقي متوسطة الارتباط بالـتأخر الدراسـي , فقد جاءت مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى كل من تلاميذ وتلميذات المراحل التعليمية الثلاث , حسب وجهة نظر المعلمين والأساتذة كما يلي:

الانطـواء , الإكثار من أحلام اليقظة , التعب السريع , الغياب المتكرر عن الدراسة , الهروب من المدرسة , عدم طاعة المعلم , التمرد على نظام المدرسة , تحطـيم المقـاعد والـنوافذ , الكتابة والحفر على الطاولات والكراسي وعلى جـدران المدرسة , الاهتمام بالجنس الآخر , التدخين , الاعتداء بالضرب على الـزملاء , الـتهكم والسخرية من الآخرين , الاعتداء بالضرب على الزملاء , السـلوك الانسحابي , الغيرة , انتقاد الآخرين , تحدي الكبار , الوشاية , استعمال الكلمات البذيئة , الوقاحة وقلة الأدب , إتلاف كتب وأدوات الزملاء.

وهي من التصرفات التي يلجأ إليها التلميذ المتأخر دراسيا للهروب نفسيا أو واقعـيا من وضعه الدراسي غير الصحيح , فهو ينطوي ويحقق أهدافه ويشبع حاجاته من خلال أحلام اليقظة , ويتعب بسرعة , ويتكرر غيابه عن حصص الدراسة. ويعصي المعلم ويتمرد على نظام المدرسة في لباسه وكلامه وسلوكه , ويحطـم الممـتلكات المدرسية , ويهتم بتكوين علاقات مع الجنس الآخر , ويدخن , ويسب ويشتم ويعتدي.

وقـد اتفقـت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة إيمان فؤاد كاشف 1995 التي وجدت بعض هذه المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدى المتأخرين دراسيا في دراسـتها بمصـر , مثل : الكتابة على الجدران وتكسير النوافذ وإتلاف كتب الزملاء واستعمال الكلمات البذيئة والوقاحة والسخرية من الآخرين والتدخين. واتفقـت نتائج هذه الدراسة كذلك مع نتائج دراسات كل من أمينة أحمد عثمان 1988 وخالد الطحان 1984 وجميل محمد منصور 1981. ونسمي هذه المظاهر السـلوكية اللاتوافقـية, بمظاهـر هروب التلميذ المتأخر دراسيا من وضعه الدراسي المتردي.

أما المستوى الثالث مـن حيـث أن مظاهـر السلوك اللاتوافقي ضعيفة الارتباط أو ليس لها ارتباط بالتأخر الدراسي, فقد جاءت مظاهر السلـوك اللاتوافقي لدى كل من تلاميذ وتلميذات المراحل التعليمية الثلاث, حسب وجهة نظر المعلمين والأساتذة كما يلي :

جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة , السرقة , التسلط على الآخرين , العنف والقسوة في المعاملة , تكسير ممتلكات المدرسة , الحساسية الزائدة , تمـزيق ملابـس الزملاء , الحساسية الزائدة , تكوين جماعة أشرار في المدرسة , تحطيم المقاعد والنوافذ.

وتعتـبر هـذه المظاهـر السلوكية اللاتوافقية ذات ارتباط ضعيف بالتأخر الدراسي حسب وجهة نظر المعلمين والأساتذة عينة الدراسة.

5.2. مناقشـــة نتائـــج الســـؤال الرابـــع

5.2.1. المظاهـــر السلوكيـــة الأكثـــر ارتباطا بالتأخـــر الدراســـي

جاءت النتائج كما يبينها الجدول رقم (7) الملحق رقم (8) أن أفراد العينتيـن التلاميـذ والتلميذات يشتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتـية : عدم القيام بالواجبات الدراسية , الكسل , اللعب , عدم الاعتناء بـالأدوات المدرسية , شرود الانتباه , الخوف , الكذب والاحتيال , الغش في الامتحانات , تعطيل المعلم عن الدرس , الشغب داخل حجرة الدراسة , الوقاحـة وقلة الأدب. ونعني بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية المشتركة , أنه لا توجـد فـروق فيها بين التلاميذ والتلميذات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات إيمان فؤاد كاشف 1995 ومحمد جميل منصور 1981 , حيث تبيـن أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في معظم المظاهر السلوكية اللاتوافقـية السابقة مثل: عدم القيام بالواجبات الدراسية , الكسل , الكذب والاحتـيال , الغـش في الامتحانات , تعطيل المعلم عن الدرس , الشغب داخـل حجـرة الدراسـة. وتعتبر هذه المظاهر السلوكية اللاتوافقية أكثر ارتباطا بالتأخر الدراسي.

أمـا الذكور المتأخرون دراسيا فيتميزون بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالـية : الغـياب المتكرر , التدخين , النشاط الحركي الزائد. وتتفق هذه المظاهـر السـلوكية مع خصائص الشخصية الذكرية , فالغياب المتكرر يشير إلى رغبة الذكر في الاستقلال وهو أكثر جرأة على هذا السلوك أمام المدرسـة والأسرة. ومن ذلك كذلك التدخين , والتحرك البدني المبالغ فيه في حجرة الدراسة دليل على رغبته في التخلص من تحكم الآخرين فيه , ويمكن أن ننظر إلى التأخر الدراسي على أنه نوع من التعبير على الرغبة , ولو لا شعوريا , في الاستقلال عن سلطة الأسرة والمدرسة , والتخلص مـن حكم الآخرين , خاصة إذا كان التلميذ يدرك أن نجاحه يحقق أهداف الآخرين بالدرجة الأولى.

وتتميز الإناث المتأخرات دراسيا بالمظاهر السلوكية اللاتوافقية التالية : الانطـواء , التعـب السريع , الإكثار من أحلام اليقظة , الاهتمام بالجنس الآخـر. وتتفق كذلك هذه المظاهر مع خصائص الأنثى التي تنطوي على نفسـها وتطلـق العنان لأحلامها وخيالها التي تحقق فيها كثيرا من آمالها ورغباتها , نظرا لشعورها بالقصور في هذا المجتمع الذي يمجد الذكور , ويـبخس الإنـاث. وتتعـب بسرعة نتيجة لبذل جهود كبيرة لتحقيق التقدم الدراسي الذي تتخيله لنفسها. وتستيقظ لديها الاهتمامات بالجنس الآخر قبل الذكـر , نظـرا لسرعة النمو لديها وسبقها للذكر في دخول مرحلة البلوغ والمراهقة بسنتين زمنيتين تقريبا , مما ينضجها جسميا وجنسيا وعاطفيا.

5.2.2. المظاهـــر الســـلوكيـــة اللاتوافقـيـــة الأقـــل ارتـبـاطا أو لا ترتـبـط بالتأخـــر الدراســـي

وجاءت النتائج كما يبينها الجدول رقم (8) الملحق رقم (9) أن أفراد العينتيـن التلاميـذ والتلميذات يشتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتية والتي ترتبط قليلا أو لا ترتبط بالتأخر الدراسي : ـ تحطيم المقاعد والـنوافذ , تكسـير ممـتلكات المدرسة , تمزيق ملابس الزملاء , تكوين جماعـة أشرار في المدرسة , تحدي الكبار , الكتابة والحفر على جدران المدرسة , الغيرة , التسلط على الآخرين , الحساسية الزائدة.

الذكـور : الاهتمام بالجنس الآخر, التمرد على نظام المدرسة, التدخين, السرقة , الوشاية, التعب السريع, الانطواء, الخوف, إتلاف الكتب وأدوات الزملاء , الاعتداء بالضرب على الزملاء.

الإنـاث : التدخين , جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة , الاعتداء على التلاميذ الضعفاء , العنف والقسوة في المعاملة , انتقاد الآخرين.

5.3. مناقشـة نتائـج السـؤال الخامـس

يبيـن الجـدول رقم (9) الملحق رقم (10) أن المتأخرين دراسيا في العيـنات الـثلاثة (العينة الكلية) كانت المظاهر السلوكية اللاتوافقية التي ارتبطـت بقـوة بالتأخر الدراسي هي : عدم القيام بالواجبات الدراسية ، الكسـل والخمـول ، اللعـب , عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية , الكذب والاحتـيال , الغش في الامتحانات , شرود الانتباه , الغيابات المتكررة ، الخوف ، الانطواء.

أمـا عيـنة المرحلة الابتدائية (من الجنسين) كانت : الوشاية , التعب السريع.

أمـا عيـنة المـرحلة المتوسطة (من الجنسين) كانت : الوقاحة وقلة الأدب , التدخين.

أمـا عيـنة المرحلة الثانوية (من الجنسين) كانت : النشاط الحركي الزائد , الشغب داخل حجرة الدراسة , الإكثار من أحلام اليقظة , الوقاحة وقلة الأدب , الاهتمام بالجنس الآخر.

تبين هذه النتيجة أهم المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بقوة بالأخر الدراسـي حسـب وجهـة نظر المعلمين والأساتذة لدى جميع العينات في المـراحل التعليمية الثلاث. وعند المرحلة الابتدائية جاءت الوشاية والتعب السـريع وهـذه مـن خصائص الأطفال الصغار الذين ينقلون إلى الكبار معلميـن أو آباء كل ما يشاهدونه غير عادي أو مخالف للمألوف , ونتيجة لصـغرهم وضعفهم فهم يتعبون بسرعة نظرا لما يكابدونه من مجهودات دراسية.

وجـاءت الوقاحة وقلة الأدب والتدخين في المرحلة المتوسطة , فهؤلاء التلاميـذ يكونـون علـى أبواب المراهقة أين يشرعون في التخلص من الطفولـة وضعفها ولائها للأسرة والمدرسة , وهم يرون أن اتباع السلوك غـير اللائق أدبيا والتدخين مظهر من مظاهر القوة والاستقلال والتخلص من حكم الآخرين.

وفي المرحلة الثانوية وهي مرحلة البلوغ والمراهقة بخصائصها البارزة فـي سـلوك الأفراد مثل النشاط الحركي الزائد والشغب والتمرد والتأكيد علـى الاسـتقلال والانخراط في أحلام اليقظة , والرد بالمثل على الكبار أثـناء انـتقادهم علـى سلوكهم الدراسي خاصة , والاهتمام بأفراد الجنس الآخر نظرا لنضجهم جنسيا وبدنيا.

ويبيـن الجـدول (10) الملحـق رقم (11) أن أفراد العينات الثلاثة (العيـنة الكلـية) يشتركون في المظاهر السلوكية اللاتوافقية الآتية التي ترتبط قليلا أو لا ترتبط بالتأخر الدراسي وهي : تمزيق ملابس الزملاء , تكوين جماعة أشرار داخل المدرسة , جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة , التسـلط علـى الآخريـن , الكتابة والحفر على جدران المدرسة , الكتابة والحفر على جدران المدرسة , الغيرة.

وعند عينة المرحلة الابتدائية (من الجنسين) كانت : الاعتماد بالجنس الآخر , التمرد على نظام المدرسة , السرقة , تحدي الكبار , التدخين.

وعـند عيـنة المـرحلة المتوسطة (من الجنسين) كانت : الوشاية , الحساسية الزائدة , التعب السريع.

وعند عينة المرحلة الثانوية (من الجنسين) كانت : الانطواء , الخوف , إتلاف الكتب وأدوات الزملاء , الاعتداء بالضرب على الزملاء.

إن المعلميـن والأساتذة بمدارس ومتوسطات وثانويات باتنة , لا يرون فـي المظاهر السلوكية اللاتوافقية في الجدول رقم 10 الملحق رقم 11 أي ارتباط لها بالتأخر الدراسي لدى التلاميذ الذين يدرسونهم.

6. الخاتمـــة والتوصيـــات

هـناك اتفـاق واخـتلاف فـي درجة شيوع بعض المظاهر السلوكية اللاتوافقـية المرتـبطة بالتأخر الدراسي. فالاتفاق يعود إلى أن هناك فعلا مظاهـر سلوكية لاتوافقية مشتركة لدى جميع التلاميذ المتأخرين دراسيا , يدلـيل أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسات أخرى في مجتمعات أخـرى. فالمظاهـر السـلوكية اللاتوافقـية الشـائعة , مثل : عدم القيام بالواجبات الدراسية , الغش في الامتحانات , الكسل , اللعب , عدم الاعتناء بـالأدوات المدرسـية , شرود الانتباه , الخوف , النشاط الحركي الزائد , الشـغب داخـل حجـرة الدراسة , الكذب والاحتيال , تعطيل المعلم عن الـدرس. يـبدو أنهـا تشكل إطارا سلوكيا عاما يتحرك داخله المتأخرون دراسيا.

أمـا الاخـتلاف فيعود إلى التباين في خصائص العينات , فمن الناحية الأولى الجنس , فالذكور والإناث يختلفون عن بعضهم في المشكلات التي يتعرضون لها وفي الاستجابات وردود الأفعال إزاء ما يعترضهم من فشل وعقـبات. ومـن ناحية ثانية المرحلة التعليمية ويضاف إليها التفاوت في السـن خاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة اللتين تتميزان بسرعة النمو فـيهما. ولهـذا لـيس غريـبا أن نجد اختلافات واضحة بين العينات في المظاهـر السـلوكية اللاتوافقية التي يرى المعلمون والأساتذة أنها ترتبط بالتأخر الدراسي.

ووفقا للنتائج التي أسفر عنها البحث , يقدم الباحث التوصيات التالية :

1 ـ مـتابعة التلاميـذ المتأخريـن دراسيا في إنجاز واجباتهم الدراسية بالـتعاون بيـن الأسـرة والمدرسة , لأنه الخطوة الأولى لقضاء على آفة التأخر الدراسي.

2 ـ اهـتمام المعلمين والأساتذة بتوجيه انتباه التلاميذ نحو ما يقدمونه من دروس , وذلـك باتـباعهم طـرق تدريـس شيقة , وتقديم دروس بكفاءة ومهنية.

3 ـ الحرص على تنظيم امتحانات جادة يسودها الانضباط ومنع الغش.

4 ـ ضرورة وجود أخصائي نفسي / اجتماعي في كل مدرسة ليساهم مع الأسرة والمدرسة في علاج المشكلات النفسية والتربوية التي يتعرض لها التلاميذ وتكون سببا في فشلهم الدراسي.

5 ـ تنظـيم نـدوات إرشادية للتلاميذ يعبرون فيها عن مشاكلهم ويتلقون إرشـادات بشـأنها من ذوي الخبرة , كما تكون هذه المشاكل محل بحث ومتابعة من قبل المدرسة.

6 ـ ضـرورة وضـع نمـاذج بشرية للنجاح والتفوق من خلال أنشطة دراسـية موازية وإبراز أهمية الاقتداء بهؤلاء الناجحين المتفوقين في العلم والمعرفة والابتكارات.

7 ـ ضـرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة في حل مشكلات المتأخرين دراسـيا , من خلال عقد ندوات للآباء لتعريفهم بأحسن الأساليب التربوية لرعاية أبنائهم وتوفير ظروف ملائمة للمذاكرة الجيدة.

8 ـ ضرورة تكوين وإعداد المعلم والأستاذ بطرق فعالة ومستمرة , سواء علمـيا أو بيداغوجـيا , لأنه كثيرا ما يكون المعلم الجاهل لأصول مهنته وأسـاليبها الجيدة السبب في المشاكل التي يقع فيها التلاميذ الذين يعبرون عن عدم رضاهم بالتأخر الدراسي.

9 ـ ضـرورة علاج ظاهرة التأخر الدراسي في بدايتها قبل أن تستفحل , وإلا توجيه التلاميذ المتأخرون دراسيا إلى مستوى ونوع آخر من التعليم , لأن بقـاءهم في وسط غير المتأخرين دراسيا يثير كثيرا من المشاكل التي تؤثر سلبا على المسار التعليمي لكل التلاميذ وللمؤسسة التعليمية ككل.

*دراسة ميدانيـة بمدينـة باتنة

المراجع

1. إيمـان فـؤاد كاشـف (1994). دراسـة مقارنـة لـبعض المشـكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئتين المصرية والسعودية. مجلة كلية

التربية بالزقازيق الجزء الأول مايو عدد 21.
2. إيمان فؤاد كاشف (1995). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ديسمبر عدد 36.
3. خالد الطحان (1984). دراسة الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسيا. المجلة العربية للبحوث التربوية , مجلة نصف سنوية , المجلد الرابع العدد الثاني شهر يوليو.
4. صلاح الدين أبو ناهية (1996). مفهوم الذات لدى الأطفال المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المرحلة الإعدادية في قطاع غزة. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس المجلد الثاني ديسمبر.
5. عبد العزيز القوصي (1975). أسس الصحة النفسية. مكتبة النهضة المصرية الطبعة الخامسة.
6. علي محمد الديب (1995). رؤية سيكولوجية لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلاقتهابالتحصيل الدراسي. مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ديسمبر عدد 36.
7. محمد جميل منصور (1981). قراءات في مشكلات الطفولة. الكتاب الجامعي تهامة جدة الطبعة الأولى.
8. محمد جميل منصور (1980). مشكلات تلاميذ المدرسة الابتدائية بمكة المكرمة. مجلة كلية التربية جامعةعين شمس ـ القاهرة العدد الرابع السنة الرابعة
9. محمود عبد الحليم منسي (1981). بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالاسكندرية. بحوث في السلوك والشخصية تحرير : أحمد عبد الخالق المجلد الأول دار المعارف.
10. نظمي عودة أبو مصطفى (1997). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس " الإرشاد النفسي والمجال التربوي " 2 ـ 4 ديسمبر.
11. محمد عودة محمد , كمال إبراهيم مرسي (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. دارالقلم ـ الكويت الطبعة الثانية.
12. هدى عبد الحميد برادة , حامد عبد السلام زهران (1974). التأخر الدراسي : دراسة كلينيكية لأسبابه في البيئة المصرية. عالم الكتب ـ القاهرة.
13. و. ب. فيذرستون. التأخر الدراسي وعلاجه. ترجمة : عزيز حنا داود وآخرون. وتقديم : عطية محمود هنا (1961) مكتبة الأنجلو المصرية.

المـــلاحـــــق

ملحـــق رقـم 1

استبيـان المظاهـر السلوكيـة اللاتوافقيـة لـدى التلاميـذ المتأخريـن دراسيـا

المرحلة التعليمية : ..... جنس التلميذ ..... عمر التلميذ : .....

.

تعليمات : يتصف التلاميذ المتأخرون دراسيا بمظاهر سلوكية تميزهم عن التلاميذ العاديين. وتوجد المظاهر السلوكية في القائمة التالية. والمطلوب منك أن تقرأها جيدا ثم تضع علامة × بين القوسين أمام بعض المظاهر السلوكية الذي تلاحظها على التلميذ المتأخر دراسيا , وترى أنها تميزه عن التلاميذ العاديين أكثر من المظاهر السلوكية الأخرى.

1 ـ الهروب من المدرسة (.....).
2 ـ الغش في الامتحانات (.....).
3 ـ الكسل والخمول (.....).
4 ـ اللعب (.....).
5 ـ تعطيل المعلم عن الدرس (.....).
6 ـ عدم طاعة المعلم (.....).
7 ـ إتلاف الكتب وأدوات زملائه (.....).
8 ـ الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات (.....).
9 ـ عدم القيام بالواجبات الدراسية (.....).
10 ـ الكذب والاحتيال (.....).
11 ـ الإكثار من أحلام اليقظة (.....).
12 ـ الكتابة والحفر على جدران المدرسة (.....).
13 ـ الخوف (.....).
14 ـ استعمال الكلمات البذيئة (.....).
15 ـ تحطيم المقاعد والنوافذ (.....).
16 ـ الاعتداء بالضرب على زملائه (.....).
17 ـ الوقاحة وقلة الأدب (.....).
18 ـ الغيرة (.....).
19 ـ الانطواء وتجنب الآخرين (.....).
20 ـ تكسير ممتلكات المدرسة (.....).
21 ـ الوشاية (.....).
22 ـ الاعتداء على الضعفاء من التلاميذ (.....).
23 ـ الاهتمام بالجنس الآخر (.....).
24 ـ التهكم والسخرية من الآخرين (.....).
25 ـ تكوين جماعة أشرار في المدرسة (.....).
26 ـ الحساسية الزائدة (.....).
27 ـ التسلط على الآخرين (.....).
28 ـ التدخين (.....).
29 ـ تمزيق ملابس زملائه (.....).
30 ـ النشاط الحركي الزائد (.....).
31 ـ انتقاد الآخرين (.....).
32 ـ الشغب داخل حجرة الدراسة (.....).
33 ـ شرود الانتباه (.....).
34 ـ تحدي الكبار (.....).
35 ـ السرقة (.....).
36 ـ العنف والقسوة في المعاملة (.....).
37 ـ جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة (.....).
38 ـ الغيابات المتكررة عن الدراسة (.....).
39 ـ التمرد على النظام المعمول به في المدرسة (.....).
40 ـ عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية (.....).
41 ـ السلوك الانسحابي (.....).
42 ـ التعب السريع (.....).

ملحـــق رقـم 2

الجـدول رقـم 1 : يبيـن ترتيـب مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي المرتبطـة بالتأخـر الدراسـي لدى تلاميـذ التعليـم الابتدائـي

مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي	تكرارها	%	رتبتها
عدم القيام بالواجبات الدراسية	64	87.67	1
الكسل والخمول	60	82.19	2
اللعب	58	79.45	3
عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية	56	76.71	4
شرود الانتباه	55	75.34	5
الخوف	40	54.79	6
الكذب والاحتيال	38	52.05	7
الغش في الامتحانات	35	47.94	8
الوشاية	32	43.83	9
الغيابات المتكررة عن المدرسة	31	42.46	10
استعمال الكلمات البذيئة	28	38.35	11
الهروب من المدرسة	25	34.25	12
تعطيل المعلم عن الدرس	24	32.88	13
الاعتداء على التلاميذ الضعفاء	24	32.88	13
الإكثار من أحلام اليقظة	23	31.15	14
الاعتداء بالضرب على الزملاء	22	30.14	15
التعب السريع	21	28.77	16
عدم طاعة المعلم	20	27.40	17
إتلاف كتب وأدوات الزملاء	19	26.03	18
النشاط الحركي الزائد	18	24.66	19
الشغب داخل حجرة الدراسة	17	23.29	20

مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي	تكرارها	%	رتبتها
الوقاحة وقلة الأدب	16	21.92	21
الغيرة	15	20.55	22
التسلط على الآخرين	15	20.55	22
الانطواء وتجنب الآخرين	15	20.55	22
التهكم والسخرية من الآخرين	14	19.18	23
العنف والقسوة في المعاملة	14	19.18	23
الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات	13	17.81	24
انتقاد الآخرين	13	17.81	24
الكتابة والحفر على جدران المدرسة	10	13.69	25
الحساسية الزائدة	10	13.69	25
السلوك الانسحابي	10	13.69	25
السرقة	9	12.33	26
التدخين	8	10.96	27
التمرد على نظام المدرسة	7	9.59	28
الاهتمام بالجنس الآخر	6	8.22	29
تحدي الكبار	6	8.22	29
جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة	6	8.22	29
تكوين جماعة أشرار في المدرسة	5	6.85	30
تمزيق ملابس الزملاء	4	5.48	31
تكسير ممتلكات المدرسة	2	2.74	32
تحطيم المقاعد والنوافذ	1	1.37	33

ملحـــق رقـم 3

الجـدول رقـم 2 : يبيـن ترتيـب مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي المرتبطـة بالتأخـر الدراسـي لدى تلميـذات التعليـم الابتدائـي

مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي	تكرارها	%	رتبتها
عدم القيام بالواجبات الدراسية	32	86.49	1
الخوف	31	83.78	2
الكسل والخمول	30	81.08	3
شرود الانتباه	29	78.38	4
عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية	27	72.97	5
اللعب	22	59.46	6
الانطواء وتجنب الآخرين	21	56.75	7
الكذب والاحتيال	17	45.95	8
التعب السريع	17	45.95	8
الغش في الامتحانات	15	40.45	9
الوشاية	15	40.45	9
الحساسية الزائدة	13	35.13	10
الغيابات المتكررة عن الدراسة	12	32.43	11
الغيرة	12	32.43	11
الإكثار من أحلام اليقظة	10	27.03	12
تعطيل المعلم عن الدرس	8	21.62	13
عدم طاعة المعلم	8	21.62	13
الهروب من المدرسة	7	18.92	14
النشاط الحركي الزائد	7	18.92	14
إتلاف كتب وأدوات الزملاء	5	13.51	15
استعمال الكلمات البذيئة	5	13.51	15

مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي	تكرارها	%	رتبتها
الشغب داخل حجرة الدراسة	5	13.51	15
التمرد على نظام المدرسة	5	13.51	15
الوقاحة وقلة الأدب	4	10.81	16
السرقة	4	10.81	16
السلوك الانسحابي	4	10.81	16
الاهتمام بالجنس الآخر	3	8.11	17
انتقاد الآخرين	3	8.11	17
الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات	2	5.41	18
الاعتداء بالضرب على الزملاء	2	5.41	18
التهكم والسخرية من الآخرين	2	5.41	18
التسلط على الآخرين	2	5.41	18
العنف والقسوة في المعاملة	2	5.41	18
الكتابة والحفر على جدران المدرسة	1	2.70	19
الاعتداء على التلاميذ الضعفاء	1	2.70	19
جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة	1	2.70	19
تحطيم المقاعد والنوافذ	0	00	20
تكسير ممتلكات المدرسة	0	00	20
تكوين جماعة أشرار في المدرسة	0	00	20
التدخين	0	00	20
تمزيق ملابس الزملاء	0	00	20
تحدي الكبار	0	00	20

ملحـــق رقـم 4

الجـدول رقـم 3 : يبيـن ترتيـب مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي المرتبطـة بالتأخـر الدراسـي لدى تلاميـذ التعليـم المتوسـط

مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي	تكرارها	%	رتبتها
عدم القيام بالواجبات المدرسية	73	96.05	1
الكسل والخمول	70	92.11	2
الكذب والاحتيال	69	90.87	3
الغش في الامتحانات	66	86.84	4
تعطيل المعلم عن الدرس	62	81.58	5
اللعب	60	78.95	6
الشغب داخل حجرة الدراسة	58	76.32	7
عدم الاعتناء بالأدوات الدراسية	51	67.11	8
الوقاحة وقلة الأدب	50	65.79	9
التدخين	46	60.53	10
الكتابة والحفر على الطاولات والكراسي	42	55.26	11
استعمال الكلمات البذيئة	40	52.63	12
شرود الانتباه	39	51.32	13
إتلاف كتب وأدوات الزملاء	39	51.32	13
الإكثار من أحلام اليقظة	38	50	14
عدم طاعة المعلم	35	46.05	15
النشاط الحركي الزائد	30	39.47	16
الكتابة والحفر على جدران المدرسة	30	39.47	16
تحطيم المقاعد والنوافذ	29	38.16	17
الاعتداء على الضعفاء من التلاميذ	27	35.53	18
الاهتمام بالجنس الآخر	25	32.89	19
الغيابات المتكررة عن الدراسة	25	32.89	19
الاعتداء بالضرب على الزملاء	25	32.89	19
الهروب من المدرسة	24	31.58	20
التهكم والسخرية من الآخرين	22	28.95	21
العنف والقسوة في المعاملة	20	26.32	21
الخوف	19	25	22
انتقاد الآخرين	17	22.37	23
جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة	16	21.05	24
التمرد على نظام المدرسة	16	21.05	24
تحدي الكبار	16	21.05	24
الانطواء وتجنب الآخرين	15	19.74	25
تكوين جماعة أشرار في المدرسة	13	17.11	26
التعب السريع	12	15.79	27
الحساسية الزائدة	11	14.47	28
التسلط على الآخرين	11	14.47	28
السرقة	11	14.47	28
السلوك الانسحابي	11	14.47	28
تكسير ممتلكات المدرسة	9	11.84	29
الوشاية	8	10.53	30
تمزيق ملابس الزملاء	6	7.89	31
الغيرة	5	6.58	32

ملحـــق رقـم 5

الجـدول رقـم 4 : يبيـن ترتيـب مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي المرتبطـة بالتأخـر الدراسـي لدى تلميـذات التعليـم المتوسـط

مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي	تكرارها	%	رتبتها
عدم القيام بالواجبات المدرسية	32	91.43	1
الكسل والخمول	30	85.71	2
الغش في الامتحانات	27	77.14	3
اللعب	23	65.71	4
شرود الانتباه	23	65.71	4
عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية	22	62.86	5
الخوف	20	57.14	6
تعطيل المعلم عن الدرس	18	51.43	7
الكذب والاحتيال	17	48.57	8
الانطواء وتجنب الآخرين	14	40	9
الاهتمام بالجنس الآخر	13	37.14	10
الشغب داخل حجرة الدراسة	12	34.29	11
الغيابات المتكررة عن الدراسة	12	34.29	11
الإكثار من أحلام اليقظة	11	31.43	12
الهروب من المدرسة	10	28.57	13
الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات	9	25.71	14
استعمال الكلمات البذيئة	9	25.71	14
النشاط الحركي الزائد	8	22.86	15
عدم طاعة المعلم	6	17.14	16
التعب السريع	5	14.29	17
الوقاحة وقلة الأدب	4	11.43	18
الوشاية	4	11.43	18
التهكم والسخرية من الآخرين	4	11.43	18
تحدي الكبار	4	11.43	18
السلوك الانسحابي	4	11.43	18
إتلاف الكتب وأدوات الزملاء	3	8.57	19
تحطيم المقاعد والنوافذ	3	8.57	19
الاعتداء على الضعفاء من التلاميذ	3	8.57	19
العنف والقسوة في المعاملة	3	8.57	19
الكتابة والحفر على جدران المدرسة	2	5.71	20
الاعتداء بالضرب على الزملاء	2	5.71	20
الغيرة	2	5.71	20
تكسير ممتلكات المدرسة	2	5.71	20
الحساسية الزائدة	2	5.71	20
التسلط على الآخرين	2	5.71	20
السرقة	2	5.71	20
التمرد على نظام المدرسة	2	5.71	20
تكوين جماعة أشرار في المدرسة	1	2.86	21
التدخين	1	2.86	21
تمزيق ملابس الزملاء	1	2.86	21
انتقاد الآخرين	1	2.86	21
جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة	00	00	22

ملحـــــق رقـــم 6

الجـدول رقـم 5 : يبيـــن ترتيـــب مظاهـــر السلـوك اللاتوافقـــي المرتبطـــة بالتأخـــر الدراســي لدى تلاميـذ التعليـــم الثانـــوي

مظاهـــر السلـوك اللاتوافقـــي	تكرارها	%	رتبتها
عدم القيام بالواجبات الدراسية	71	76.34	1
الغش في الامتحانات	64	68.82	2
النشاط الحركي الزائد	63	67.74	3
الكسل والخمول	59	63.44	4
الشغب داخل حجرة الدراسة	58	62.36	5
عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية	57	61.29	6
اللعب	51	54.84	7
الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات	49	52.69	8
تعطيل المعلم عن الدرس	48	51.61	9
الوقاحة وقلة الأدب	46	49.46	10
الكذب والاحتيال	42	45.16	11
شرود الانتباه	41	44.08	12
استعمال الكلمات البذيئة	39	41.94	13
الاهتمام بالجنس الآخر	38	40.86	14
التهكم والسخرية من الآخرين	38	40.86	14
الهروب من المدرسة	38	40.86	14
عدم طاعة المعلم	38	40.86	14
التمرد على نظام المدرسة	37	39.78	15
الغيابات المتكررة عن الدراسة	36	38.71	16
الإكثار من أحلام اليقظة	31	33.33	17
الكتابة والحفر على جدران المدرسة	29	31.18	18

مظاهـــر السلـوك اللاتوافقـــي	تكرارها	%	رتبتها
التدخين	29	31.18	18
تكسير ممتلكات المدرسة	26	27.96	19
تحدي الكبار	26	27.96	19
تحطيم المقاعد والنوافذ	25	26.88	20
التعب السريع	23	24.73	21
العنف والقسوة في المعاملة	22	23.65	21
الحساسية الزائدة	21	22.58	22
انتقاد الآخرين	19	20.43	23
جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة	18	19.35	24
الاعتداء على التلاميذ الضعفاء	17	18.28	25
الاعتداء بالضرب على الزملاء	17	18.28	25
الوشاية	16	17.20	26
تكوين جماعة أشرار في المدرسة	16	17.20	26
التسلط على الآخرين	16	17.20	26
إتلاف كتب وأدوات الزملاء	15	16.13	27
الخوف	13	13.98	28
الغيرة	13	13.98	28
الانطواء وتجنب الآخرين	12	12.90	29
السلوك الانسحابي	11	11.83	30
السرقة	9	9.68	31
تمزيق ملابس الزملاء	7	7.53	32

ملحـــــق رقـــم 7

الجـدول رقـم 6 : يبيـــن ترتيـــب مظاهـــر السلـوك اللاتوافقـــي المرتبطـــة بالتأخـــر الدراســي لدى تلميـذات التعليـــم الثانـــوي

مظاهـــر السلـوك اللاتوافقـــي	تكرارها	%	رتبتها
عدم القيام بالواجبات الدراسية	28	75.68	1
الكسل والخمول	27	72.97	2
الغش في الامتحانات	24	64.86	3
الشغب داخل حجرة الدراسة	24	64.86	3
اللعب	22	59.46	4
شرود الانتباه	22	59.46	4
الإكثار من أحلام اليقظة	20	54.05	5
تعطيل المعلم عن الدرس	20	54.05	5
الوقاحة وقلة الأدب	20	54.05	5
الاهتمام بالجنس الآخر	20	54.05	5
عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية	20	54.05	5
الكذب والاحتيال	19	51.35	6
الهروب من المدرسة	19	51.35	6
التهكم والسخرية من الآخرين	19	51.35	6
النشاط الحركي الزائد	19	51.35	6
الانطواء وتجنب الآخرين	18	48.65	7
السلوك الانسحابي	18	48.65	7
عدم طاعة المعلم	17	45.94	9
استعمال الكلمات البذيئة	17	45.94	9
الغيرة	17	45.94	9
الحساسية الزائدة	17	45.94	9

مظاهـــر السلـوك اللاتوافقـــي	تكرارها	%	رتبتها
التمرد على نظام المدرسة	17	45.94	9
انتقاد الآخرين	16	43.24	10
التعب السريع	16	43.24	10
الخوف	15	40.45	11
الوشاية	15	40.45	11
تحدي الكبار	15	40.45	11
الغيابات المتكررة عن الدراسة	15	40.45	11
الكتابة والحفر على جدران المدرسة	13	35.14	12
إتلاف كتب وأدوات الزملاء	13	35.14	12
جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة	8	21.62	13
العنف والقسوة في المعاملة	6	16.22	14
تكسير ممتلكات المدرسة	4	10.81	15
الكتابة والحفر على الكراسي والطاولات	3	8.11	16
تحطيم المقاعد والنوافذ	3	8.11	16
الاعتداء بالضرب على الزملاء	3	8.11	16
الاعتداء على التلاميذ الضعفاء	3	8.11	16
تكوين جماعة أشرار في المدرسة	3	8.11	16
التسلط على الآخرين	3	8.11	16
السرقة	1	2.70	17
التدخين	00	00	18
تمزيق ملابس الزملاء	00	00	18

ملحـــق رقـم 8

الجـدول رقـم 7 : يبين مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي الأكثـر ارتباطا بالتأخـر الدراسـي لـدى كل مـن عينـة الذكـور وعينـة الإنـاث. وتشيـر العلامـة + إلـى أن المظهـر يتوفـر عند الجنسيـن وتشيـر علامـة * إلـى أن المظهـر يوجـد لـدى أحـد الجنسيـن ولا يتوفـر لـدى الجنـس الآخـر

الذكـور	الإنـاث
1 ـ عدم القيام بالواجبات الدراسية +	1 ـ عدم القيام بالواجبات الدراسية +
2 ـ الكسل +	2 ـ الخوف +
3 ـ اللعب +	3 ـ الكسل +
4 ـ عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية +	4 ـ شرود الانتباه +
5 ـ شرود الانتباه +	5 ـ عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية +
6 ـ الخوف +	6 ـ اللعب +
7 ـ الكذب والاحتيال +	7 ـ الكذب والاحتيال +
8 ـ الغش في الامتحانات +	8 ـ الغش في الامتحانات +

الذكـور	الإنـاث
9 ـ تعطيل المعلم عن الدرس +	9 ـ تعطيل المعلم عن الدرس +
10 ـ الشغب داخل حجرة الدراسة +	10 ـ الشغب داخل حجرة الدراسة +
11 ـ الوقاحة وقلة الأدب +	11 ـ الإكثار من أحلام اليقظة*
12 ـ التدخين*	12 ـ الوقاحة وقلة الأدب +
13 ـ النشاط الحركي الزائد*	13 ـ الاهتمام بالجنس الآخر*
14 ـ الوشاية*	14 ـ الانطواء*
15 ـ الغيابات المتكررة*	15 ـ التعب السريع*

ملحـــق رقـم 9

الجـدول رقـم 8 : يبيـن مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي الأقـل ارتباطا أو لا ترتبـط بالتأخـر الدراسـي لـدى كل مـن عينـة الذكـور وعينـة الإنـاث. وتشيـر العلامـة + إلـى أن المظهـر يتوفـر عنـد الجنسيـن وتشيـر علامـة * إلـى أن المظهـر يوجـد لـدى أحـد الجنسيـن ولا يتوفـر لـدى الجنـس الآخـر

الذكـور	الإنـاث
1 ـ تحطيم المقاعد والنوافذ +	1 ـ تحدي الكبار +
2 ـ تكسير ممتلكات المدرسة +	2 ـ تمزيق ملابس الزملاء +
3 ـ تمزيق ملابس الزملاء +	3 ـ التدخين*
4 ـ تكوين جماعة أشرار في المدرسة +	4 ـ تكوين جماعة أشرار في المدرسة +
5 ـ تحدي الكبار +	5 ـ تكسير ممتلكات المدرسة +
6 ـ الاهتمام بالجنس الآخر*	6 ـ تحطيم المقاعد والنوافذ +
7 ـ التمرد على نظام المدرسة*	7 ـ جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة*
8 ـ التدخين*	8 ـ الاعتداء على التلاميذ الضعفاء*
9 ـ السرقة*	
10 ـ الكتابة والحفر على جدران المدرسة+	

الذكـور	الإنـاث
11 ـ الغيرة +	9 ـ الكتابة والحفر على جدران المدرسة +
12 ـ الوشاية*	10 ـ العنف والقسوة في المعاملة*
13 ـ التسلط على الآخرين +	11 ـ انتقاد الآخرين*
14 ـ الحساسية الزائدة +	12 ـ الغيرة +
15 ـ التعب السريع*	13 ـ الحساسية الزائدة +
16 ـ الانطواء*	14 ـ التسلط على الآخرين +
17 ـ الخوف*	
18 ـ إتلاف الكتب وأدوات الزملاء*	
19 ـ الاعتداء بالضرب على الزملاء*	

ملحـــق رقـم 10

الجـدول رقـم 9 : يبيـن مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي الأكثـر ارتباطا بالتأخـر الدراسـي لـدى كل مرحلـة تعليميـة. وتشيـر العلامـة + إلـى أن المظهـر يتوفـر عند مراحـل التعليـم الثلاثـة أو عنـد مرحلتيـن، وتشيـر علامـة * إلـى أن المظهـر يوجـد لـدى إحـدى المراحـل فقـط

الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
1 ـ عدم القيام بالواجبات الدراسية +	1 ـ عدم القيام بالواجبات الدراسية +	1 ـ عدم القيام بالواجبات الدراسية +
2 ـ الكسل والخمول +	2 ـ الكسل والخمول +	2 ـ الكسل والخمول +
3 ـ اللعب +	3 ـ اللعب +	3 ـ اللعب +
4 ـ عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية +	4 ـ عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية +	4 ـ عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية +
5 ـ الكذب والاحتيال +	5 ـ الكذب والاحتيال +	5 ـ الكذب والاحتيال +
6 ـ الغش في الامتحانات +	6 ـ الغش في الامتحانات+	6 ـ الغش في الامتحانات +

الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
7 ـ شرود الانتباه +	7 ـ شرود الانتباه +	7 ـ تعطيل المعلم عن الدرس +
8 ـ الغياب المتكرر +	8 ـ الغيابات المتكررة+	8 ـ النشاط الحركي الزائد*
9 ـ الخوف +	9 ـ الخوف +	9 ـ الشغب داخل حجرة الدراسة*
10 ـ الانطواء +	10 ـ الانطواء +	10 ـ الإكثار من أحلام اليقظة*
11 ـ الوشاية*	11 ـ تعطيل المعلم عن الدرس +	11 ـ الوقاحة وقلة الأدب*
12 ـ التعب السريع*	10 ـ الوقاحة وقلة الأدب*	12 ـ الاهتمام بالجنس الآخر*
	11 ـ التدخين*	

ملحـــق رقـم 11

الجـدول رقـم 10: يبيـن مظاهـر السلـوك اللاتوافقـي الأقـل ارتباطا بالتأخـر الدراسـي لـدى كـل مرحلـة تعليميـة. وتشيـر العلامـة + إلـى أن المظهـر يتوفـر عنـد مراحـل التعليـم الثلاثـة أو عنـد مرحلتيـن، وتشيـر علامـة * إلـى أن المظهـر يوجـد لـدى إحـدى المراحـل فقـط

الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
1 ـ تمزيق ملابس الزملاء +	1 ـ تمزيق ملابس الزملاء +	1 ـ تمزيق ملابس الزملاء +
2 ـ تكوين جماعة أشرار داخل المدرسة +	2 ـ تكوين جماعة أشرار داخل المدرسة +	2 ـ تكوين جماعة أشرار داخل المدرسة +
3 ـ جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة +	3 ـ جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة +	3 ـ جلب أشياء ممنوعة إلى المدرسة +
4 ـ التسلط على الآخرين +	4 ـ التسلط على الآخرين +	4 ـ التسلط على الآخرين +

الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
5 ـ الاهتمام بالجنس الآخر*	5 ـ الكتابة والحفر على جدران المدرسة +	5 ـ الكتابة والحفر على جدران المدرسة +
6 ـ التمرد على نظام المدرسة*	6 ـ الغيرة +	6 ـ الغيرة +
7 ـ السرقة*	7 ـ الوشاية*	7 ـ الانطواء*
8 ـ تحدي الكبار*	8 ـ الحساسية الزائدة*	8 ـ الخوف*
9 ـ التدخين*	9 ـ التعب السريع*	9 ـ إتلاف كتب وأدوات الزملاء*
		10 ـ الاعتداء بالضرب*

علـــــم نفـــس الطفـــل عند علمـــاء النفـــس العـــرب

أ. د. عمـــر هارون الخليفـــة - علـــم النفـــــس -اليابان / السـودان
okhaleefa@hotmail.com

ملخص الدراسة : نخلص إلى أن علماء التراث العربي الإسلامي قدموا مساهمة كبيرة في بلورة ملامح ومعالم علم نفس الطفل. ويتضح ذلك من المؤلفات العلمية المتخصصة عن الطفولة والتي قدمت التعاريف والتصنيفات والتفسيرات والتشخيصات والمعالجات للتضايا المطروحة. وتعتبر مساهمة ابن الجزار والبلدي، خاصة، من أكمل وأنضج المساهمات البحثية. لقد أرست كتابات علماء التراث ملامح علم نفس النمو من خلال وصف وتحديد المفاهيم والتصنيف الدقيق لمراحل النمو من الناحية الزمنية ومعالجة بعض جوانب النمو المختلفة كالنمو الحركي والانفعالي والاجتماعي والعقلي وفقا لما هو متاح في تلك الفترة . ولكن من المساهمات الباهرة للعلماء العرب والمسلمين مساهمتهم في تحديد الاضطرابات النفسية الخاصة بالأطفال ومعرفة أسبابها وكيفية علاجها . واهتم هؤلاء العلماء بصورة خاصة بموضوع التدبير والصحة النفسية للأطفال .

إذا أردنا التحديد، كانت الدراسات الأولى حول نمو الأجنة في الغرب في القرن الثامن عشر حسب تاريخ روكلن (1983)، بينما كان أول مؤلف في علم الأجنة في التراث العربي الإسلامي هو "مقالة في الجنين" ليوحنا بن ماسويه . لقد تم اعتبار كتاب شين "مذكرات عن تطور الطفل" من الكتب الهامة عن تطور الفرد في تاريخ علم النفس الغربي على حسب تأريخ فلوجل (1988)، بينما عالج ابن البلدي نفس الموضوع في القرن التاسع الميلادي . وفي الغرب تم اعتبار كتاب أمراض الأطفال المولودين حديثا والرضع "لبيارد" وكتاب أمراض الطفولة "لبارتز" من أوائل الكتابات الغربية عن طب الأطفال على حسب تأريخ تاتون (1988)، بينما كان مؤلف الرازي "رسالة في أمراض الأطفال والعناية بهم" أول مؤلف مكتمل عن طب الأطفال في التراث العربي الإسلامي .

لقد لاحظ اسبين وبيكر اختفاء الصرع طويلا بشكل وجع بسيط في القرن التاسع عشر بينما قدم ابن الجزار نفس الملاحظة في القرن التاسع الميلادي بفارق ألف عام . ومن ناحية تاريخية، نلاحظ أن تأسيس علم نفس الطفل في الغرب كان في القرن التاسع عشر وأحرز تقدمه في القرن العشرين كما ذكرنا في مقدمة هذه الدراسة . ولكن تاريخ علم نفس الطفل في الغرب ليس هو تاريخ كل البشرية . والسؤال لماذا تحاول المركزية الغربية المتعلقة بتاريخ علم النفس أن تتجاهل مساهمة الحضارات الأخرى في تاريخ العلم أو إغفالها أو تحيلها أو إنكارها ؟ لقد أظهرت الدراسة أن ملامح ومعالم علم نفس الطفل وعلم نفس النمو قد تأسست في التراث العربي الإسلامي في القرن التاسع والعاشر الميلاديين بفارق عشرة قرون وهي المسافة الفاصلة بين تاريخين مهمين في تاريخ علم نفس الطفل: علم نفس الطفل في التراث العربي الإسلامي وعلم نفس الطفل في الغرب . إذا احترنا الدقة في قراءة التراث العربي الإسلامي بوسعنا القول بأمان إن رواد علم نفس الطفل لم يكونوا "برايير" و "بائير" و "هافجهيرست" و "بياجيه" و "اركسون" و "هارلوا" و "كولبيرج" إنما هم ابن الجزار والبلدي وابن ماسويه والقرطبي والرازي والطبري والبغدادي.

لقد أشار بعض علماء النفس العرب إلى بعض الجوانب النفسية البسيطة جدا والخاصة بالطفل في التراث العربي الإسلامي، بينما لم يشر البعض لأي إسهام (الحوراني والعنزي، 1997؛ الجسماني، 1994؛ السيد، 1975؛ صادق وأبو حطب، 1988). أولا، يؤرخ السيد (1975) عن النشأة والتطور الفلسفي لعلم نفس النمو مقتبسا "نشأ علم النمو النفسي في أحضان التأملات الدينية والفلسفية القديمة". وعرض السيد محاولة إخناتون في تصور حياة الجنين في تطورها الذي يسبق ميلاد الطفل "يا خالق الجرثومة في المرأة. يا خالق البذرة في الرجل. يا واهب الحياة للجنين في بطن أمه. منحته الطمأنينة حتى يظل حيا حين يولد ". ويشير السيد إلى أن الفلاسفة اليونان كانوا يعتقدون أن الحياة تنشأ من مادة ذات شكل خاص ثم تتطور هذه المادة حتى تصبح كائنا حيا، وهذه هي نظرية التكوين الحادث، ثم تغيرت هذه الفكرة في القرن السابع عشر إلى نظرية التكوين الأزلي التي تقرر أن تكوين الحيوان المنوي الذكري لا يفترق في جوهره عن تكون الإنسان.

واقتبس السيد قول "أرسطو" الذي ذهب إلى أن الحياة " صفة للموجود، بها يتغذى، وينمو، وينقص، بنفسه". وأشار السيد إلى تلميح الكتب السماوية إلى نشأة الإنسان وتطور حياة الجنين ووصف القرآن الكريم لمراحل النمو. ويذكر السيد: "ولقد فطن العرب إلى مراحل النوم، وهدتهم سليقتهم إلى تتبع مظاهره ". ولقد اقتبس قول النيسابوري في فقه اللغة عن التعاريف المختلفة للطفولة. ويذكر السيد أن الملاحظات الفلسفية اتخذت بعد ذلك جهة تطبيقية تربوية فاهتمت بوظيفة البيت والمدرسة والمجتمع في تنشئة الطفل. ومن الباحثين الذين قدموا مساهمة في هذه الملاحظات "جون لوك" في القرن السابع عشر، و"جان جاك روسو" في القرن الثامن عشر، و"جون ديوي" في القرن العشرين.

يلاحظ أن السيد قام بمجهود في تتبع المساهمات المختلفة في نشأة وتطور علم النمو النفسي كما يحب أن يطلق عليه. ويفهم من قول السيد بأن هناك أربع مراحل أساسية لهذا النمو: المرحلة الفرعونية، والمرحلة اليونانية، ومرحلة الثورة العلمية، ومرحلة القرن العشرين. ولقد أشار السيد بصورة غير مباشرة للتراث السيكولوجي العربي الإسلامي من خلال اللغة وليس من خلال الكتب العلمية الطبية. وعموما إن اختصار السيد

لـدور العرب في علم نفس النمو من خلال تعريفات النيسابوري لمراحل النمو هو اختصار شديد لإسهام التراث العربي الإسلامي. فالنيسابوري لم يكتـب مؤلفـا عن الأطفال كما فعل بعض العلماء العرب والمسلمين. إن الكيفية التي أرخ بها السيد لعلم نفس النمو تؤكد الفجوة الموجودة في تاريخ علم النفس والتي تنفي أو تنكر أو تتجاهل أو تختصر مساهمة العلم العربي الإسلامي.

ثانيا: لقـد تناول الجسماني (1994) بعض الآيات الكريمة التي تتعلق بمفهـوم التكوين بشطريه النفسي والجسمي وهو ما يصطلح عليه في علم الـنفس الحديـث "بعلم النفس التكويني" أو سيكولوجية الطفولة والمراهقة بمـراحلها المتعاقـبة. ويقـول الجسماني وهاهو الغزالي وهو الذي أحلته بصيرته النفاذة قمة التفلسف ومكنته من زمام الفلسفة بين فلاسفة المسلمين، يجهـد نفسه في إرساء قواعد الأخلاق وتوطيد دعائم التنشئة عند الأطفال. فهـو يـري أن الصـبي أمانة والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالـية مـن كل نقش وصورة، وهو قابل لكل نقش ومائل إلى كل ما يقال ... ". ويمـاثل رأي الغزالي السالف، كما يقول الجسماني، ما أوصى به هشام بن عبد الملك سليمان الكلبي حينما اتخذه مؤدبا لولده، قال: "إن أول مـا أمرك به أن تأخذ بكتاب الله، وتقرئه في كل يوم عشرا، يحفظه حفظ رجـل يـريد التكسب به، ثم روه من الشعر أحسنه... ثم أجلسه كل يوم للـناس ليتذكره ولا تكرهه على علم فيمله، و لا تدعه فيهجره ولا تخرجه من علم إلى علم حتى يحكمه، فازدحام العلم في السمع مضلة للفهم".

وذكر الجسماني تأكيد الغزالي على ضرورة التنشئة المثلى التي أحلته مكانـة مـرموقة بيـن المربيـن المسـلمين ففي رسالته "أيها الولد" من الإرشـادات والنصـائح مـا يتمشـى وأحدث النظريات التربوية. ويقول الجسماني: "إن ما أشير إليه آنفا يتفق وأحدث الاتجاهات في علم النفس في الوقـت الحاضـر". صحيح جدا أن الجسماني مقارنة بالسيد قد قدم بعض الإشـارات لإسـهام العلماء العرب فيما يسميه "علم النفس التكويني". في تقديـري، لقـد اخـتزل الجسماني كذلك دور التراث السيكولوجي العربي الإسـلامي في سيكولوجية الطفولة في مساهمة الغزالي ووصية هشام بن عـبد الملـك لسليمان الكلبي. ويعتبر هذا الاختزال مخلا بالنسبة لجوانب أخـرى حية من العلم العربي الإسلامي ولها علاقة أقوى بعلم نفس الطفل وعلم نفس النمو.

ثالثا: يؤرخ الحوراني والعنزي (1997) أن القراءة السريعة لكتب علم النفس النمائي القديمة تبين كيف تغيرت صورة الإنسان عبر التاريخ، عن الطفولـة ونمـو الشخصية. لقد مر وقت نظر فيه الإنسان إلى الطفل من الناحـية البيولوجـية على أنه راشد صغير. إلا أنه لا يملك سوى معارف قلـيلة وخـبرات محـدودة. ويضيف الكاتبان وكان بستالوتزي من الرواد الأوائـل الذيـن كتبوا مذكراتهم عن حياة الأطفال. حيث كتب عام 1774 سيرة حياة طفله البالغ من العمر ثلاث سنوات ونصفا، لتكون أول ما نشر عـن تراجم الأطفال. جاء بعد ذلك تيدمان ونشر سنة 1787 توصيفا دقيقا لمظاهـر نمو طفله فردريك في السنوات الأولى من حياته، تابع فيه النمو الجسـمي والحركي واللغوي والعقلي لطفله خلال السنتين والنصف الأولى من حياته. وفي سنة 1826 نشر فروبل كتابا بعنوان "تربية الإنسان" ضمنه خواطـره حـول كيفـية رعاية الطفل والاهتمام به في مرحلتي الحضانة ورياض الأطفال بصورة أساسية.

يوسـعنا التسـاؤل مـاذا يقصد الحوراني والعنزي بكتب "علم النفس النمائـي القديمـة" التي تبين كيفية تغير صورة الإنسان عبر التاريخ؟ هل يعنـيان الكتب الإغريقية وما هي؟ أم العربية الإسلامية وما هي؟ أم كتب عصـر النهضة الأوربية وما هي؟ هل صحيح أن بستالوتزي من "الرواد الأوائـل" الذيـن كتبوا عن الأطفال؟ ألم يكن هناك رواد قبله؟ وهل يؤرخ للعام 1774 بداية الاهتمام بدراسة الأطفال؟ وهل تيدمان هو الرائد الثاني لعلـم نفس الطفل من خلال متابعة جوانب النمو المختلفة؟ وفرويل الرائد الثالث على ما يفهم من التسلسل التاريخي في تأريخ "علم النفس النمائي"؟ وهل لم تنشر كتب عن تربية الأطفال ما قبل تيدمان؟ إن الكيفية التي أرخ بهـا الحورانـي والعـنزي لعلم نفس الطفل تتجاهل أي إسهام للحضارة العربيـة الإسـلامية فـي علم نفس الطفل، وذلك لأن بداية هذا العلم في نظـرهما هـي فـي القرن الثامن عشر للميلاد. وهي ذات الرؤية بالنسبة لعلماء النفس في الغرب الذين كتبوا عن تاريخ علم نفس الطفل.

رابعا: يذكـر صادق وأبو حطب (1988) أن لمفاهيم النمو الإنساني ماضـيا طويلا يمتد بأصوله إلى التصور الديني والتأمل الفلسفي والخبرة الشخصـية للإنسان. أما الدراسة المنظمة لهذا الموضوع والتي تعتمد في جوهرها على الأسلوب العلمي في البحث القائم على الملاحظة فلها تاريخ قصـير لا يـتجاوز المائـة عام". وقد عرض الباحثان المنظور اليوناني والمـنظور الإسلامي للنمو ووضحا كيف أثر المنظور اليوناني في تطور مفاهيم الحضارة الغربية عن الطبيعة البشرية ونمو الإنسان، ثم كيف يمكن للمنظور الإسلامي أن يوجه بحوث النمو في العالمين العربي والإسلامي. ولقد عرض الباحثان آيات القرآن الكريم المتصلة بالنمو والأحاديث النبوية الشريفة التي أشارت إلى العوامل المؤثرة في النمو. ويذكر الباحثان: " أننا لا نكـاد نجـد إلا إشارات متفرقة إلى موضوع النمو الإنساني" في تراث علماء المسلمين. ولقد عرض الباحثان تقسيم إخوان الصفا للنمو إلى أربع طـبقات. كما أشارا إلى فكرة الكندي وابن سينا والفارابي والغزالي وابن طفيل عن النمو.

لقـد قـدم صادق وأبو حطب (1988) محاولة لتحديد أصول علم نفس الـنمو ولكن هذه المحاولة ربما تحتاج إلى مراجعة. فقد ذكر الباحثان مثلا أن الدراسـة المنظمة للنمو لها " تاريخ قصير لا يتجاوز المائة عام" ولكن فـي حقـيقة الأمر لقد قدم بعض علماء التراث العربي الإسلامي دراسة مـنظمة للـنمو لهـا "تاريخ طويل تجاوز الألف سنة". وقول الباحثين إن المـنظور اليونانـي أثـر في تطور مفاهيم الحضارة الغربية عن الطبيعة البشـرية قـول صـحيح ولكنه غير مكتمل. ونعني بذلك أن العلم العربي الإسـلامي أثـر كذلك في مفاهيم الحضارة الغربية عن الطبيعة البشرية. فـأول الكـتابات الغربية عن الأطفال تأثرت تأثرا كبيرا بالتراث العربي الإسلامي خاصة رسالة الرازي في أمراض الأطفال. وقول الباحثين "إننا لا نكـاد نجـد إلا إشارات متفرقة إلى موضوع النمو الإنساني" في تراث علمـاء المسـلمين قـول غير صحيح. وإشارة الباحثين إلى آراء الكندي والفارابي والغزالي وابن طفيل وحتى ابن سينا باعتبارها أكثر المساهمات ذكـرا في التراث الإسلامي هي إشارة غير دقيقة. فهناك مساهمات أكثر نضـجا مـن مسـاهمة هؤلاء وحتى ابن سينا نفسه قد نقل عنهم. وسوف نتحقق من ذلك لاحقا.

تاريخ علم نفس الطفل عند علماء النفس في الغرب

يـتفق مؤرخـو علم النفس في الغرب على أن بداية علم نفس الطفل كانـت في القرن التاسع عشر الميلادي، وأحرز تقدمه في القرن العشرين (بورنـج، 1957، فلوجل، 1988، روكلن، 1983). ويعتبر "داروين" وفقا لـتاريخ فلوجـل (1988)، من الذين قدموا مساهمة كبيرة في تطور علم نفـس الطفل من خلال مؤلفه "موجز تاريخ حياة الطفل"، الذي عرض فيه ملاحظـات تفصـيلية دقيقة عن سلوك الأطفال الصغار ونموهم، وبعد ما يقـرب مـن أربع سنوات ظهرت دراسة أكثر طموحا من نفس النوع بقلم "برايرر" الذي لاحظ نمو الأفعال المنعكسة منذ الميلاد، والتعقيدات التدريجية التـي تلت ذلك نتيجة للخبرة والتعلم وخاصة بتأثير التقليد. إن كتاب "عقل الطفل" لبرايرر هو أحد الكتب الكلاسيكية في علم نفس الطفل.

ولقد أسس "ستانلي هول" أول مجلة متخصصة في الموضوع وهي

"المناقشـات التربوية"، بينما أسس "سولي" في بريطانيا "الجمعية البريطانية لدراسـة الأطفال" عام 1893 وقد أدت كل من المجلة والجمعية دورا مهما فـي تطويـر التربية الجديدة. وشهد عام 1893 أيضا ظهور دراسة هامة لـتطور الفرد، وهي كتاب شين "مذكرات عن تطور الطفل". ومن الكتب الأخـرى التي كان لها تأثير كبير كتاب سولي "دراسات في الطفولة" عام 1895. وفـي عـام 1896 اتخذ "ويتمر" خطوة عملية مهمة بتأسيس أول عيادة نفسية للأطفال غير المتوافقين في فيلادلفيا. ويعتقد "ستانلي هول" أن الطفـل فـي لعـبه يمر في سلسلة من المراحل تقابل المراحل الحضارية للمجتمع الإنساني. بينما بين "جروس" أن طبيعة اللعب هي الإعداد لأوجه النشـاط المسـتقبلة للفرد البالغ. لقد تأثرت كل هذه الأعمال الخاصة بعلم نفـس الطفـل بوجهة النظر التطورية وتأكيد الجانب المشترك في تطور الفرد والنوع (فلوجل، 1988).

حسب رؤية بورنج (1957) مؤرخ علم النفس الغربي الأكثر شهرة بأن ورقـة "هول" عام 1883 عن "محتوى عقول الأطفال" جعلته من رواد علم نفـس الطفل . وفي بوسطن قدم "هول" منهج الاستبيان لاكتشاف محتوى تفكـير الأطفال . ولقد أخذ الفكرة من ألمانيا عندما سمع عن نتائج المسح الـذي طبق في مدارس برلين الأولية، والذي اشتمل على معرفة الأطفال للأشـياء العامـة والأماكن. وعندما تم تطبيق المنهج في بوسطن توصل "هـول" لمعلومـات هامة. ولقد وجد أن 80% من الأطفال في عمر ست سنوات كانوا يعرفون أن اللبن من الأبقار بينما 6% فقط يعرفون أن الجلد مـن الحـيوانات. قـبل عام 1880 لم تكن هناك أبحاث منظمة عن حياة الأطفـال. لكـن قـام "بوديـتش" عام 1879 بدراسة عن بعض القياسات الجسـمية لأطفال مدرسة بوسطن من عمر خمس إلى ثماني عشرة سنة. وقام عالم الإنسان "فرانز بوس" بمواصلة هذه الدراسة.

ولكـن يـبقى "هول" هو الرائد لعلم نفس الطفل. وفي عام 1890 قام "هـول" بإنشـاء شعبة البيداجوجيا في جامعة كلارك كما عمل كذلك على تطويـر منهج الاستبيان. ولقد تم استخدام نفس المنهج من قبل في جامعة برسـتول بإنجلـترا مـنذ عـام 1838 لجمع المعلومات عن الإضرابات ومؤخـرا تم استخدامه في مجالات إحصائية أخرى. لقد استخدم "جالتون" كذلـك منهج الاستبيان في دراساته المبكرة عام 1883 ولكن "هول" حول اسـتخدامه لدراسـة الطفولة. في الفترة ما بين العامين 1894- 1903 قام "هول" وزملاؤه في جامعة كلارك بتصميم 102 استبيان. وتتباين مواضيع هـذه الاستبيانات من الغضب، والألعاب، والبكاء، والضحك، والإحساس المـبكر بـالذات، ومخاوف الطفولة، وخبرات الأطفال الأخلاقية والدينية ودعاء الأطفال (بورنج، 1957).

تعـود الدراسـات المنهجية الأولى حول نمو الأجنة إلى القرن الثامن عشر، ولقد قرر "بائير" في كتابه " في تاريخ تطور الحيوان"عام 1828 أن الـتطور الفردي عند جميع الحيوانات الفقارية واحد في خطوطه الكبرى. وكانـت مؤلفـات "سبنسر"، و"داروين"، "وهيكيل" عن علم نفس الطفل قد صـدرت فـيما بين عامي 1855 و1870 للميلاد. ولقد نشر "تيدمان" عام 1871 ملاحظـات مـنظمة عـن ولـده. وفي عام 1876 نشرت "المجلة الفلسـفية" مقال تين "عن اكتساب اللغة عند الأولاد وفي الجنس البشري". ولقد ظهرت في الولايات المتحدة في مجلة "العلم" الملاحظات التي دونها "بالدويـن" فس عام 1890. وفي فرنسا ظهرت في "المجلة الفلسفية" أولى ملاحظات "بينيه" عن ابنتيه. ثم نشر، في سنة 1895 "بالدوين" كتابه "النمو العقلي عند الطفل والعرق".

ونشـر بينيه سنة 1903 "دراسة تجريبية للذكاء" وبينيه هو الذي قام بـأول محاولـة لإعداد مقياس للذكاء عندما كلف من قبل وزارة المعارف الفرنسـية بـإعداد أداة لـتحديد التلامـيذ بطيئـي التعلم. وسجل "بياجيه" ملاحظاته عن أولاده الثلاثة خلال عاميهم الأولين، والتي أتاحت له فرصة دراسـة "ولادة الذكـاء عـند الطفل" عام 1936 و"بناء الواقع عند الطفل" 1937. لقـد درس "بياجـيه" كذلـك الحكم والبرهان عند الطفل (1924)، والسـببية والفيزيائـية (1927)، والحكم الأخلاقي (1932)، ومفاهيم: العدد (1941)، والكمـية (1941)، والوقت (1946)، والحركة والسرعة (1946)، والفضـاء (1948)، والصـدفة (1951) (روكلان، 1983، ص ص. 119-127).

ومـن ناحـية تاريخـية، لقد تأسس جزء مهم من علم نفس الطفل في الغـرب في رحاب الدراسات الطبية، خاصة ذلك المرتبط بالاضطرابات النفسـية والعلاج النفسي. مثلا، يؤرخ تاتون (1988) أنه في القرن التاسع عشر ظهر" كتاب أمراض الأطفال المولدين حديثا والرضع" لبيارد(1828) ثـم "كـتاب أمـراض الطفولـة" (1843) "لـبارتز وريليت" الذي يشمل الاسـتطباب في أواخر السنة الأولى حتى البلوغ. ودرست في هذه الكتب بعـض الأمراض التي لها علاقة بعلم النفس، مثلا، كانت الأورام الدماغية موضـوع العديـد مـن الدراسات في حين بين "أسبين وبيكو" أن الصرع يختفـي طويلا بشكل وجع بسيط. ودرست طبيعة وموضع ووصف مجمل التهاب السحايا السلية ووصف سان فيليب الهستيريا الطفولية وفتح المجال إلى تحديدها وتعريفها الواضح. ويشير ذلك إلى دراسة أو تأسس جزء من علم نفس الطفل في رحاب الدراسات الطبية في الغرب.

عمومـا تؤكـد الكتابات الغربية السابقة عن تاريخ علم نفس الطفل أن بدايـة هـذا الفـرع من المعرفة بصورة منظمة كان من حيث المكان في الغـرب ومـن حيث الزمان في القرن التاسع عشر. ولقد تأسس جزء من علـم نفس الطفل في رحاب الدراسات الطبية. ويمكننا في هذا الجزء من الدراسة وبعد العرض السابق لتاريخ علم نفس الطفل يمكننا أن نقدم بعض الملاحظـات العامة لمؤرخي علم النفس في الغرب. فحسب تأريخ فلوجل، يعتـبر داروين أول المساهمين في علم نفس الطفل في كتابه "موجز تاريخ حياة الطفل". وحسب تأريخ بورنج، أن هول هو رائد علم نفس الطفل من خـلال بحـثه "محتوى عقول الأطفال". ووفقا لروكلان، أن بائير أول من تـناول موضـوع نمو الأجنة وكتب عن التطور الفردي في كتاب "تاريخ تطور الإنسان". وحسب تأريخ تاتون، أن بيارد أول من كتب عن "أمراض الأطفـال المولدين حديثا والرضع". كما وردت عبارة "طب الأطفال" لأول مرة عام 1865 على يد الطبيب الفرنسي كارون.

عمومـا تـتفق هذه الكتابات التاريخية على عدم وجود أي "بداية" لعلم نفـس الطفل قبل القرن التاسع عشر. ولم تتم الإشارة لأي إسهامات سابقة فـي هذا الفرع للعلم من الحضارات الأخرى. في تقديرنا، إن الكيفية التي أرخ بها بورنج وفلوجل وروكلان وتاتون لعلم نفس الطفل هي كيفية تحتاج لمـراجعة مـن خلال قراءة التراث السيكولوجي العربي الإسلامي. هناك محاولات كما يذكر مصري لبعض المستشرقين للتقليل من أهمية مساهمة العـرب فـي العلوم أمثال "الكسبايسن" الذي كتب في تاريخ طب الأطفال، يقول: "إن العرب لم يتحفونا بشيء يذكر في هذا الميدان بغض النظر عن بعض الوصف الرائع لبعض الأمراض مثل الحصبة والجدري" (مصري، 1996)

وفـي تقديـرنا ثانية بأن الطريقة التي تعرض بها بعض علماء النفس العرب مثل الجسماني والسيد وصادق وأبو حطب لتاريخ علم نفس الطفل وعلـم نفـس النموهـي طريقة تحتاج لمراجعة كذلك لأنها أغفلت الجزء الحـيوي مـن علم نفس الطفل في التراث العربي الإسلامي. يبدو أنه من المناسب في هذا الجزء من الدراسة أن نقدم أطروحة جديدة مضمونها أن أول تأسـيس لعلـم نفـس الطفل وعلم نفس النمو بصورة منظمة كان في التراث العربي الإسلامي منذ القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي). وأن رواد هـذه المساهمة، خاصة، هم ابن الجزار والبلدي فضلا عن الرازي وابن سينا والقرطبي. وهناك أهمية من التحقق من هذه الأطروحة في ضوء

قراءتنا للتراث السيكولوجي.

مصـــــادر علـــم نفـــس الطفـــل في التـــــراث

يقـول الأوربـيون والأمريكـيون (أنظر رزق الله ، 1983) أن طب الأطفـال لـم يبرز بوصفه فنا مستقلا عن غيره من العلوم الطبية إلا في القرن التاسع عشر ميلاديا. وقد جاء في مقدمة للأستاذ "مرسال ليلون" في كـتابه عـن رعايـة الأطفال أن هذه العبارة وردت لأول مرة على لسان الطبيب الفرنسي "كارون" سنة 1865 وهي تعني "علم تربية الأطفال تربية صحيحة". وجاء في مقدمة "نلسون" في كتابه عن طب الأطفال "من الناحية التاريخـية أصـبح طب الأطفال اختصاصا من الاختصاصات الطبية منذ قـرابة القـرن وذلك لأن مشاكل الأطفال أصبحت تختلف شيئا فشيئا عن مشاكل الكهول، وأن أهمية هذه المشاكل تختلف حسب عمر الطفل وردود فعلـه إزاءهـا". وسـوف نقدم محاولة من خلال المصادر الطبية العربية الإسلامية تنفي وجهة النظر الأوربية والأمريكية بخصوص طب الأطفال.

عمومـا لقد شهد القرن الرابع الهجري تحولا جذريا في تأليف الكتب الشـاملة الخاصـة بصـحة الطفل ، ففي هذا القرن كان العرب في قمة عطـائهم المبدع في جميع المجالات العلمية بعد أن اجتازوا مرحلة الأخذ والتمـثل من الحضارات التي سبقتهم والتي عاصرتهم (شحادة ، 1983). وفي كتاب الحاوي تحدث الرازي عن العناية بالوليد، ومساعدة الطفل على النوم، واختلاجات الأطفال، التبول والعطاس والبكاء. وكان مؤلف الرازي "رسـالة في أمراض الأطفال والعناية بهم" أول مؤلف عن طب الأطفال. ويعتـبر قاسـم (1983) أن الـرازي أول مـن فصـل بين طب الأطفال والأمراض النسائية وجعله يأخذ شكلا مستقلا بذاته في حدود سنة 900 م. وترجمت هذه الرسالة إلى العبرية، ثم ترجمت للاتينية قبل ظهور الطباعة في مدرسة جيرارد كريمونا.

وكـان أول كـتاب طـبع عـن طـب الأطفال في الغرب هو كتاب (بـيكالاردوس سنة 1472م)، والذي اعتمد اعتمادا كليا على رسالة الرازي هـذه، كمـا أنـه من الحقائق المؤكدة بأن جميع كتاب الأطفال من القرن العاشـر حتى السابع عشر ساروا بكتاباتهم على غرار النسخة اللاتينية من رسالة الرازي. وطبعت هذه الرسالة باللاتينية سنة 1481م لأول مرة، بعد ذلـك طبعـت مـرات عديدة. وفي العصر الحديث ترجمت منها فقرات للألمانـية والإنجلـيزية والإيطالية. واحتوت الرسالة على بعض الأبواب الخاصـة بسيكولوجية الطفل مثل الباب السادس "في السهر عند الأطفال"، والـباب السـابع "في الصرع عند الأطفال"، والباب الثامن " في المرض المسمى أم الصبيان".

بالإضـافة لمسـاهمة الرازي هناك مجموعة أخرى من كتب الأطفال المهمـة والتي قدمت مساهمة أكبر في علم نفس الطفل منها، مثلا، كتاب "سياسة الصبيان وتدبيرهم" لابن الجزار القيرواني الذي حققه ونشره الهيلة (1968). وكـتاب "خلق الجنين وتدبير الحبالى والمولودين" لمؤلفه عريب بـن سـعد القرطبـي، ويعتبر الكتاب من الأبحاث النفسية كما يقول قاسم (1983). وكـتاب " تدبـير الحـبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم" لأحمد بن محمد البلدي الذي حققه ونشره قاسـم. كمـا خصـص ابن سينا الجزء الأول من "القانون" قسما لتربية الأطفـال وأمراضـهم "التعلـيم الأول فـي التربية". كما ألف أبو الحسن البغدادي أربعة فصول عن تدبير المولود في كتاب "المختارات في الطب"، ولابن الفف كتاب "جامع الغرض في حفظ الصحة ودفع المرض" . فضلا عن ذلك ألف ابن قيم الجوزية كتاب "تحفة المودود بأحكام المولود".

وكتب ابن داؤود الانطاكي "تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجاب". كما كتب علي بن عباس المجوسي "الكتاب الملكي" المعروف بكامل الصناعة الطبـية . وألف احمد بن محمد الطبري "المعالجات البقراطية" الذي تحدث فيه عن الصرع وأسبابه والكزاز وأسباب البكاء عند الأطفال . و خصص علـي بن سهل الطبري الباب الأول والثاني من المقالة الرابعة من كتاب "فردوس الحكمة" لتربية الأطفال وحفظ الصحة وتربية الصبي إذا ترعرع . كمـا ليوحنا بن ماسويه "مقالة في الجنين" وهي أول مؤلف مستقل في علم الأجنة باللغة العربية . و لثابت بن قرة مقالة في صفة كون الجنين ، ولحنيـن بـن اسحاق عدة مؤلفات عن الأطفال منها: "كتاب المولودين" ، و"المولود لسبعه أشهر" ، و"مقالة في كون الجنين".

ابـــن الجـــزار القيروانـــي وعلم نفـــس الطفـــــل

سـوف نحاول في هذا الجزء من الدراسة تناول مساهمة ابن الجزار القيروانـي بشيء من التفصيل باعتبارها من أنضج المساهمات التي يمكن من خلالها قراءة ملامح علم نفس الطفل في التراث العربي الإسلامي. ولد ابـن الجزار بالقيروان في أواخر القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي). وتوفـي عن عمر يناهز الثمانين سنة. ويعرف ابن الجزار عند الأوربيين باسـم "الجايزر". وهو من عائلة وثيقة الصلة بالطب كان أبوه طبيبا وكان عمـه كذلك. نال ابن الجزار عن أستاذه اسحاق الإسرائيلي علما كثيرا ثم فتح داره لمداواة المرضى، وجعل في سقيفتها صيدلية. واتفق المترجمون لابـن الجزار على أنه كان حاذقا من أهل الحفظ والتطلع والدراسة للطب ولسـائر العلوم، حسن الفهم لها مع ذكاء ومهارة. ولقد كرس ابن الجزار كـل حياته للجد والاجتهاد والعمل، وخاصة أنه كان يطبب ويداوي الناس، عامـة الـناس، إذ لـم يكـن من محبي ارتياد البلاطات، والوقوف على الأعتاب، والاستوزار لذا غلب على كتاباته روح الطبيب العملي الممارس، ويتـبدى هـذا في وصفاته وطرق معالجة الأمراض. وكان من عادة ابن الجـزار أن يكـرر قوله بعد بعض هذه الوصفات: "ولقد جربناه فحمدناه" (قطاية ، 1983).

ويذكر ابن أبي اصيبعة سبعة وعشرين مؤلفا لابن الجزار. ومن كتبه الموجـودة: المعتمد في الأدوية المفردة، منه مخطوطة بأياصوفيا ونسخة بالجزائـر. وتـرجم إلى اللاتينية والعبرية ومنه مخطوطة بميونخ. كتاب الخـواص ومنه نسخة باللاتينية، ورسالة في إبدال الأدوية منه مخطوطة بـدار الكتـب المصرية ونسخة ببرلين وثالثة بالاسكوريال. من أهم كتبه: كـتاب زاد المسـافر وقوت الحاضر وله نسخ بالرباط و طهران وتركيا، وتـرجم الكتاب إلى اليونانية واللاتينية والعبرية. وكتاب طب الفقراء منه نسخة بباريس. وكتاب طب المشايخ وحفظ صحتهم منه نسخة بدار الكتب المصـرية. وكـتاب فـي الكلـى والمثانة منه نسخة بأكسفورد ولقد ذكر الترجمة اللاتينية والعبرية بركلمان. كتاب في المعدة وأمراضها ومداواتها منه نسخة بالاسكوريال ونسخة بالظاهرية ونسخة ببغداد.

ومـن مؤلفات ابن الجزار النفسية التي ذكرها ابن أبي أصيبعة رسالة فلسـفية تتناول موضوع النفس واختلاف الأوائل فيها، ذكرت في طبقات الأمـم ومعجـم الأدباء ورسالة في علم النفس ذكرت في هدية العارفين. ورسـالة فـي الـنوم واليقظة، ذكرت في الوافي بالوفيات وعيون الأنباء وكشـف الظنون وسلم الوصول وهدية العارفين. وكتاب في الملنخوليا منه نسخة مع كتاب في الكلى والمثاني باكسفورد. وكتاب الفرق بين العلل التي تشـتبه أسبابها وتختلف أعراضها، ذكر في عيون الأنباء وكشف الظنون وسـلم الوصـول وهديـة العارفين. وكتاب مداواة النسيان وطرق تقوية الذاكـرة. أما أهم كتبه على الإطلاق والتي لها علاقة بعلم نفس الطفل فهو كـتاب "سياسـة الصـبيان وتدبـيرهم" و مـنه نسـخة بالبندقية ونسخة بالأسكوريال.

يعتـبر كتاب ابن الجزار "سياسة الصبيان وتدبيرهم" الذي حققه الهيلة (1968) من أهم الكتابات عن الطفل في التراث العربي الإسلامي. ويقع الكتاب

فـي 25 ورقـة بخط نسخي جميل وبكل صفحة 17 سطرا. وبالمخطوط نقـص يشـمل نهاية الباب العشرين وكامل الباب الواحد والعشرين وبداية الـباب الثاني والعشرين. يقول ابن الجزار في صدر كتابه موضحا أهداف مشروعه الطبي وأهميته والذي من خلاله يمكننا دراسة سيكولوجيا الطفل: " إن معـرفة سياسـة الصبيان وتدبيرهم باب عظيم الخطر، جليل القدر". ويشير ابن الجزار إلى عدم وجود مساهمات سابقة مجموعة عن الأطفال، ولـذا حاول هو القيام بعملية جمع الأشتات في مؤلف واحد إذ يقول: " ولم أر لأحـد مـن الأوائل المتقدمين المرضيين في ذلك كتابا كاملا شافيا، بل رأيـت ما يحتاج من علمه ومعرفته من ذلك متفرقا في كتب شتى وأماكن مختـلفة ممـا جعـل بعـض الناس قد عرف بعضه وجهل بعضه، ولعل بعضـهم قـد عـرف ذلك كله ولم يعرفه من أسهل طرقه، وأقصد سبله، وأقـرب مـآخذه. فلما كان الأمر في ذلك على ما وصفنا، رأيت أن أجمع المـتفرق مـن ذلـك في الكتب الكثيرة، وألفت بعضه إلى بعض في هذا الكـتاب كـالذي يؤلـف من الجوهر إكليلا بهيا. وينظم منه عقدا حسنا، وأضمنه جميع ما علمت".

لقـد عالج ابن الجزار مرض الصرع بصورة مفصلة موضحا تعريفه وأسـبابه وأعراضـه وكيفية علاجة وسوف نعالج ذلك في الجزء الخاص بسيكولوجيا الصرع. كما عالج كذلك داء السهر العارض للصبيان إذ يقول إنه معلوم مفهوم أن الأمر الطبيعي في الصبيان هو كثرة النوم ، وقد ذكر أبقراط أنه يعرض للصبيان في الدرجة الأولى من أسنانهم سهر دائم ، بعد ذلـك مـرض ، وإنمـا يعرض لهم من أجل رطوبة اللبن . وقد يعرض للصـبيان التفزع في النوم وخاصة إذا كانت المعدة منه ضعيفة أو حساسة بالطـبع ثـم فسـد الطعام في معدته. وعموما عالج الموضوع من زاوية سيكولوجية وبيولوجية.

لقـد كان ابن الجزار في محاولة جمعه لطب الأطفال أمينا في قراءته وهضـمه للـتراث السابق خاصة مساهمة جالين، إذ يقول: إن "جالينوس قالـه في ذلك وأضيف إلى ما أجمع من الكتب مبوبا. وجملة أبوابه اثنان وعشـرون بابا. وإنما جعلته كذلك ليسهل درسه على قارئه ويعرف حفظه على راويه. وأكملت فيه أحد حدود صناعة الطب الذي هو حفظ الصحة على الأبدان الصحيحة ودفع المرض عن الأبدان السقيمة، وذلك أنّا ذكرنا مـا نحفـظ به الصبيان على صحتهم الطبيعية وحسن العناية بهم وجودة التدبير لجسم المرضعة، ليصلح اللبن ويجود هضمه في أبدانهم، ثم فقّرت ذلـك بذكـر الأعـراض التي تعرض للصبيان من وقت ولادهم إلى أن يحـتلموا وطريق المداواة لهم على سبل الجلبة للبرء". وينهي ابن الجزار كـتاب سياسـة الصـبيان وتدبيرهم بقوله المختصر المفيد: " ولولا حب الاختصـار، وتـرك الإكثار، لأتينا الطريق إلى النهاية، ولكنه فيما ذكرناه كفاية لمن فهم عنا المعنى والمراد في كلامنا، وقد أتممنا كتابنا، وبلغنا فيه مرادنا، والله المستعان المعين، لا رب غيره".

يحـتوي كتاب سياسة الصبيان لابن الجزار على اثنين وعشرين بابا. لقـد تحـدث ابن الجزار في الأبواب الستة الأولى عن حفظ صحة الطفل وتدبيره عند الولادة مع شروط المرضعة وأنواع اللبن وطرق تحسينه، ثم انـتقل إلى الأمراض التي تعرض للصبيان، فتناول فيها موضوع مداواتها علـى ترتيـب أعضاء الجسم من الرأس إلى أسفل، من الباب السابع إلى الواحـد والعشـرين وذلـك حسب طريقة الكنانيش المشهورة في التراث العربـي الإسـلامي. وتحدث ابن الجزار عن سيكولوجيا طباع الصبيان وتربيـتهم في الباب الثاني والعشرين. وعموما اعتمد ابن الجزار أسلوب التبويـب العلمـي والمنهجي مبتدئا بخروج الطفل وقطع سرته وذلك أول شـيء يحدث بعد الميلاد. يقول ابن الجزار: " إنه ينبغي أن نبتدئ تدبيره عند خروجه فيقطع من سرته أربع أصابع ويملح تمليحا معتدلا ليكون بذلك جلده صلبا قويا ". ثم تناول غذاء الطفل وكيفية غسيله ولباسه.

واعـتمد ابـن الجـزار في كتاب سياسة الصبيان وتدبيرهم على عدة مصـادر منها فصول "أبقراط"، كتاب السياسة ل"جالينوس"، مقالة "بولوس" في تدبير الأصحاء "لجالينوس"، كتاب الأدوية المبسوطة "لجالينوس"، كتاب الصـنعة الطبية لجالينوس. ولقد نقل ابن الجزار أربع مرات عن يحيى بن ماسويه ولعل ذلك من كتاب الكمال والتمام. ونقل عن إسحاق أربع مرات والمظـنون أنـه يقصد إسحاق بن ماسويه، ونقل عن "ساموس" وهو من الأطباء القدماء، ونقل كذلك عن الفيلسوف "ابوواس". ويقول الهيلة (1968) يبدو أن هذا الكتاب هو أول تأليف في طب الأطفال لأن ابن الجزار يشير فـي خطبـته إلـى أنه لم ير للسابقين كتابا تخصص للحديث عن سياسة الصبيان. و أكثر محتوياته تناولها ابن سينا في كتاب القانون الذي عرض هـذه الموضوعات في نظام وأسلوب مشابهين لنظام وأسلوب ابن الجزار. ولا يسـتبعد أن يكون ابن سينا قد اطلع على الكتاب ونقل عنه هناك بعض الجمل التي هي نقل حرفي لما في كتاب الصبيان.

وتبرز أهمية كتاب ابن الجزار (رزق الله، 1983) في صبغته العلمية أكـثر منها التربوية، فقد وصف المؤلف العناية بالطفل حديث الولادة، كما وصـف عددا لا بأس به من الأمراض التي يتعرض لها الصبيان وقد فعل ذلـك بعمق الفاحص ودقة الملاحظة وهو لا يختلف كثيرا عما يوجد اليوم فـي مـيدان الطـب السريري. وقد عرف تعريفا دقيقا بعض الأمراض ووصـفها وصـفا دقيقا كذلك، من حيث أعراضها وعلاماتها، متوخيا في ذلـك المنهج العلمي المتبع حديثا في تشخيص الأمراض بالسؤال عن حالة المـريض الحاضرة والسابقة، ثم الفحص باستعمال النظر واللمس والسمع وكذلـك فحـص البراز والقيء وغير ذلك من الفحوص التكميلية للفحص الإكلينيكي.

البلـدي وعلـم نفـس الطفـل الاكلينيكـي

إن المسـاهمة الثانـية والأكثر تفصيلا في طب الأطفال الذي يحتوى علـى بعـض جوانب علم نفس الطفل، خاصة الإكلينيكي منه في التراث العربـي الإسلامي هي مساهمة البلدي في كتابه "تدبير الحبالى والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم " الذي حققه قاسم (1983). يقـول ابـن أبي اصيبعة في عيون الأنباء في طبقات الأطباء إن أحمد بن محمد البلدي هو الشيخ أبو العباس أحمد بن محمد بن يحيي من مدينة بلد، وكـان خبيرا بصناعة الطب حسن العلاج والمداواة، وكان من أجل تلامذة أحمد بن أبي الأشعث لازمه مدة سنتين واستقل عليه وتميز.

وفـيما يخص علم نفس الطفل، احتوت المقالة الثالثة من كتاب البلدي تدبـير الحـبالى والأطفال والصبيان على مجموعة أحد عشر من الأبواب الخاصـة بالاضـطرابات النفسية مثل: (1) باب في الورم العارض لدماغ الطفل ومداواته، (2) باب في السهر العارض للصبيان ومداواته، (3) باب فـي التفزع العارض للصبيان، (4) باب في التشنج وأنواعه الكلية وأسبابه الفاعلـة، (5) بـاب فـي الصداع العارض للأطفال، (6) باب في علاج الصداع الحادث للصبيان، (7) باب في إثبات ما ذكر ديسقوريدس في كتابه في الحشائش أنه ينفع من الصرع بخاصيته، (8) باب في إثبات ما وجدناه فاسـتخرجناه من كتب جماعة من القدماء مما ينفع بخاصيته من الصرع، (9)بـاب فـي التشـنج الـذي يكون من الامتلاء والرطوبة في الصبيان ومداواتـه، (10) بـاب في التشنج الحادث بالأطفال والصبيان، (11) باب فيمن يبول في الفراش وعلاج ذلك.

لقـد ذكر البلدي في أبواب كتابه عددا من الاضطرابات النفسية مثل التشنج و أنواعه والاسترخاء والتمدد والكزاز(جمود العصب). مثلا، يقول البلدي في الباب التاسع في التشنج وأسبابه الفاعلة: " التشنج يعرض عند الامـتلاء وكثرة الخلط وعن اليبس وعن الاستفزاع وهو مما يعرض عن أمراض الدماغ والأعصاب والعضل" . ويفصل البلدي عن أنواع التشنج:

" فمـا كان منه عن مرض الدماغ نفسه وامتلائه كان عنه السكتة وما كان مـنه عـن مـرض مبادئ العصب المنابتة من الدماغ وامتلائها كان عنه الصـرع ". ويحـدد أصلا فسيولوجية للتشنج: " و ما كان منه عن امتلاء بعض الأعصاب لا كلها حدث عنه تشنج واسترخاء في ذلك العضو الذي تحـركه تلك العصبة دون غيره من الأعضاء كالشفة أو العين إن كان من العصب المحرك وحده وإن كان من عصب الحس والحركة معا حدث عنه التشنج والاسترخاء مع بطلان الحس وضعفه بحسب قوة الامتلاء أو كثرته وضعفه في ذلك العضو".

تـناول الـبلدي فـي الـباب العاشر اضطراب الكزاز فذكر ما قاله "جاليـنوس". ونقـل ما حكاه فولس عن "باليس" في الكزاز (هو تشنج من جهتيـن متقابلتين يبقى بينهما العضو منتصبا)، "إني أريد أن أذكر في هذا الـباب شـيئا مما قاله جالينوس في الكزاز وما حكاه "فولس" عن "باليس" وإنما أفعل ذلك من أجل الكزاز، قد ذكر من أمراض الصبيان لتعلم حقيقته وكذلك التمدد والتشنج ما كل واحد منها فيما يشترك ويختلف فأقول إني قد ذكرت من ذلك في الباب المتقدم ما فيه بلاغ وتقنيع لأهل الفضل والدراية فأقول إن "جالينوس" يحد الكزاز في كتابه في الحدود بما هذا لفظه.

وفصـل البلدي مفهوم الكزاز وفقا لما ذكره جالينوس: " الكزاز جمود عصب البدن كله وعضلاته". وحدد مكان الاضطراب: "وقد يمكن أن يحد بحـد آخر فيقال أن ذلك امتداد العنق حتى لا يقدر صاحبها أن يميل عنقه إلى أسفل ولا إلى فوق". وقول فولس: "الكزاز ما يكون من جماد عضلات الجسـد سيما التي في القفار من كيموس (الدم المستحيل عن الغذاء) بارد مجـتمع مـن داخل أو من خارج ". ويقول البلدي في الباب الحادي عشر الخـاص بالسكتة العارضة للصبيان ومداواتها: "ذكر "فولس" فيما ألفه في تدبـير الصـبيان وتربيـتهم أن السكتة تعرض لهم والسكتة كما قد علمتم تحـدث عن خلط غليظ بارد بلغمي يملأ بطون الدماغ نفسه فيمتنع الروح النفساني من النفوذ والعبور في الأعصاب والنخاع إلى جميع البدن فيبطل حس الجسم وحركته وجميع أفعاله". والسبب في حدوث السكتة في الأطفال كمـا عـند فولس هي "رطوبة أمزجتهم وأيضا رطوبة أدمغتهم ورطوبة أغذيتهم ".

ومن الموضوعات الأخرى التي غطاها البلدي في الباب السابع عشر مـن كتابه وبصورة مفصلة موضوع التشنج: "إن ابقراط ذكر هذا الصنف مـن التشنج الحادث عن امتلاء وأنه يعرض للأطفال عند قريهم من نبات الأسـنان وهـذا النوع من التشنج متى عرض للأطفال بعد الحمى رديء مهلك كما قال "روفس" في كتابه في تربية الأطفال فهذا قوله بلفظه". ووفقا لمـا ذكـره البلدي عن أبقراط أن: "الكزاز مكروه إذا عرض بعد الحمي ولمـن كان من الصبيان السمان يشتد عليه نبات الأسنان ويهلك عاجلا إن عرض له كزاز بعد الحمى هذا النوع من التشنج هو الذي يعرض للأطفال كثـيرا لـرطوبة أمزجـتهم وأعضائهم ولينها وضعفها وضعف أدمغتهم ورطوبة أغذيتهم وكثرة رضاعهم وأغذيتهم. إن هضمهم لا يفي بهضم ما يـنالونه مـنها فما كان منه عن حمى ولا من كونه في نوائب الحمى فهو سـليم والخوف قليل وما كان منه يعقب الحمى أو معها فقد سمعتم ما قال روفس فيه ".

عموما كان أسلوب البلدي عند التحدث عن أمراض الأطفال ومعالجتها أن يـبدأ بتعريف المرض ثم يذكر أعراضه وينتهي إلى ذكر العلاج، وفي كـل ذلك يذكر أغلب ما جاء في كتب الأقدمين مستعينا بطريقتي التجربة والقـياس فكل حقيقة عن الأمراض والعلاجات وغيرها من المواد الغذائية والدوائية لا يقتنع بها ولا تثبت لديه بالمشاهدة الصحيحة والتجربة منفعتها وصحتها يرفضها مبينا رأيه وسبب رفضه بروح علمية وانتقاد نزيه، وكل مـا اقتـنع بـه نقله وسجله في كتابه مشيرا إلى صاحبه خلافا لغيره من الأطباء العرب. وارتبط علاج الاضطرابات النفسية عند البلدي بمستوى عـال من الأخلاق المهنية. إن المبدأ الخلقي للبلدي في إلزام نفسه بسلوك مهني جليل تجاه مرضاه فهو يعلن تمسكه بكتمان أسرارهم لا يكشف منها شـيئا فـي حـياتهم وحـتى بعد مماتهم. يقول البلدي عند التحدث عن المصـابين بالصـرع "فمـنهم من برأ منه برأ كاملا ومنهم من كان لا يعرض له ذلك إلا في زمان طويل وعلى غير نظام في حفظ الأدوار ممن لـو ذكرتهم لعرفوا لكن إكتفي عن ذكر أسمائهم رحمهم الله" (أنظر قاسم، 1983).

وتـتجلى قيمة كتاب البلدي "تدبير الحبالى والأطفال والصبيان" حسب تحليل قاسم في الأسلوب العلمي الذي اتبعه. ويمكن تلخيص هذا الأسلوب في الأسس التالية. الأساس الأول: التحصيل النظري. اللجوء إلى التحصيل النظري والاستفادة من علوم السابقين وبحوث العلماء المعاصرين في تلك العلوم، ولزوم الرجوع إلى المراجع الأصلية في النقل أمر ضروري لأي عالم يريد أن ينال نجاحا علميا في أي عمل علمي. ولم يكتف البلدي بآراء الآخريـن بل عمل على اعتراض بعضها وتفنيدها ولقد أثبت خلاف رأي "أبقـراط" ووجه النقد "لجالينوس". ويرتبط الأساس الثاني للأسلوب العلمي لـلبلدي بالمـنهج التجريبـي. رسم البلدي منهجا تجريبيا لنفسه في القرن الرابع عشر الهجري اعتمد على الاستقراء والقياس والمشاهدة أو التجربة والتمثـيل. وكثيرا ما كان البلدي يردد عبارة: "وهذا مع إيجاب القياس فإن الـتجربة تشهد في صحته"، "والعيان يكذبهم"، "وما أحفظ أني رأيتها"، "كما قد رأينا ذلك.

والأسـاس الثالث لأسلوب البلدي العلمي: المنهج التصنيفي. شمل ذلك ثلاثة أمور جوهرية هي (1) تعريف الألفاظ، (2)التصنيف العلمي مثلا قسم كـتابه إلـى ثـلاث مقالات وكل مقالة إلى أبواب (3)عدم الإطالة وترك التكرار (4)الأساس الرابع لأسلوب البلدي العلمي: الشمولية في الموضوع. يعتـبر كتاب البلدي أكمل وأشمل ما كتب من قبل الأطباء العرب في هذا الحقل وذلك: (1) لاحتوائه على مسألة العناية بالأم والولادة بجانب العناية الجسـمية والنفسـية والـتربوية (2)لاحتوائه أمراضا لم يذكرها غيره من الأطباء العرب وغير العرب الذين سبقوه وعاصروه.ويؤكد شحادة (1983) أن كـتاب الـبلدي جاء أوسع شمولا وأكثر تفصيلا من كتاب ابن الجزار، ولطالما استفاد المتأخر في التأليف والبحث العلمي من السابق له زمنيا في ذلك.

سيكولوجيـا صـرع الأطفـال عند العلمـاء العـرب

يـبدو أن معالجـة سيكولوجيا صرع الأطفال تجسد المساهمة الأكثر أصالة في علم نفس الطفل الاكلينيكي. لقد ذكرنا سابقا بأن جزءا مهما من علم نفس الطفل، خاصة الاضطرابات النفسية، قد تأسس في رحاب الطب فـي الغـرب وذلـك في القرن التاسع عشر. ولكن في تقديري كان أول تأسـيس له في التراث العربي الإسلامي من خلال المساهمات التي قدمها ابـن الجـزار والبلدي والرازي الطبري والقرطبي. كما رأينا كذلك كيفية تـناول علماء التراث العربي الإسلامي لبعض الاضطرابات النفسية التي تواجـه الأطفـال تعريفا ووصفا وعلية وتصنيفا وعلاجا. وسوف نحاول بصورة محددة في هذا الجزء من الدراسة أن نتناول معالجة علماء التراث النفسي لداء الصرع.

يحـدد الطبري مصدر الصرع وتسميته: "إن الطفل يحدث به الصرع من الدماغ ويسميه العامة ريح الصبيان". بينما يعرف الرازي الصرع في كتاب الحاوي ويحدد ديمومته وموقعه في الدماغ قائلا: "تشنج يعرض في جمـيع الـبدن إلا أنـه لـيس بدائم لأن علته تنقضي سريعا وما ينال فيه الأعضاء التي في الرأس على جميع الجسد من المضرة يدل على أن العلة إنمـا هـي في الدماغ". كما يحدد الرازي كذلك تصانيف وأسباب الصرع في رسالة أمراض الأطفال قائلا: "الصرع يحدث في طريقتين، إما أن يولد

الطفـل مصابا به بسبب رطوبة وعفونة باردة في المزاج الطبيعي للدماغ، أو أن يكـون عرضـيا لهؤلاء الأطفال". أما ابن سينا فقد وصف علامات (أعراض) الصرع السهلة (الخفيفة) منها والصعبة (الحادة) بقوله: " وعلامة الصـرع السـهل أن تكون الأعراض أسلم وأن يكون صاحبه يثوب إليه العقـل بسـرعة فيـنحدر كما يفيق... وعلامة الصعب منه عسر التنفس وطول الاضطراب".

لقـد عـالج الـبلدي الصرع في الباب الثاني عشر من كتابه بصورة مفصـلة بـدءا بتعريفه ووصفه فسيولوجيا بأنه: "تشنج يعرض في مبادئ العصب النابت من الدماغ ويكون حدوثه بغتة ويقل مكثه وينقضي سريعا". ويقتـبس الـبلدي رأي جالينوس بأنه: "من خلط غليظ لزج بارد يسد منافذ العصب النابت من الدماغ". ويضيف البلدي: "الصرع نوعان منه ما يكون فـي الدمـاغ نفسـه ومنه بمشاركة بعض الأعضاء كالمعدة وغيرها من أعضـاء الجسم". أما أعراض الصرع عند البلدي فيذكرها بتفاصيل دقيقة: "والـذي يخص منه الصرع من العلامات التشنج والاضطراب الذي يكون معه الاختلاط واضطراب اليدين والرجلين وجميع الأعضاء والزبد الخارج مـن الفم في ذلك الوقت والزبد ورطوبة يخالطها ريح". كما أشار لعملية تأثـر الإحساس والتذكر بالنسبة للمصروع: " وعدم الحس والذكر والحفظ إن كانت تلك الشدة في الغاية فإن لم تكن في الغاية ووجدت الروح بعض السـبيل إلـى أن يجـري منها في العصب شيء يسير كان من ذلك حس وحفـظ خفـي وذكر حركة يستغرق حركة يسيرة كالرعشة". ومن ناحية نمائـية، يحدد البلدي بداية الصرع في المراحل الأولى من النمو: " وأكثر هذا العرض للصبيان وبخاصة الأطفال الصغار حين يولدون لكثرة رطوبة أدمغتهم وتضعف أعصابهم والنساء والدايات يسمون ذلك فرح الصبيان".

ولـم يكـتف البلدي بتعريف وتصنيف وتحديد أعراض الصرع، إنما تـناول كذلـك موضوع تدبير أو علاج الصرع بصورة محددة من خلال حليـب الأم وذلك حسب وجهة نظره الخاصة. يقول البلدي: "أما تدبير من يصـرع إذا كان رضيعا فينبغي أن يكون لبن المرضع له معتدلا فإن كان لبـنها لطيفا رقيقا جدا فيجب أن يغلظ لأن اللبن اللطيف الرقيق لا يكاد أن يغـدو غـذاء حسنا وهو يرطب الأعضاء والأعصاب ويرخيها. وإن كان غـليظا فيجـب أن يلطـف لأن اللبن الغليظ يولد التشنج بشدة الأعصاب ويحدث الصرع وغيره من أنواع التشنج وأفضل حالات اللبن المعتدل أن يكون أميل إلى الحار اليابس قليلا في رضاع هؤلاء".

ويحـذر الـبلدي من العملية الجنسية مع المرضعة أثناء الرضاعة: " وينبغـي أن تتجنـب المرضـعة مباضعه الرجال فإن الجماع والمباضعة يجعـلان اللبـن رقيقا لطيفا متينا وربما حدث عنه الحبل متى عرض لها الحـبل كـان حينـئذ لبنها مهلكا". ويشجع البلدي المرضعة على ممارسة الرياضـة كما حدد وقتها المناسب: "وينبغي أن تستخدم الرياضة وخاصة قبل الطعام ويكون غذاؤها من بعد الرياضة فإن ذلك يولد خلطا محمودا". ويصـف الـبلدي نوعـية الطعام والشراب المناسب: "ويكون شرابها بين العتـيق والحديـث مقدارا قليلا ليس بالكثير وقد ينفع نفعا بينا الاسكنجبين (نـبات) المـتخذ بخل العنصل وينبغي أن تتجنب البقول وبخاصة الكرفس فإن خاصية هذه البقلة الإضرار بأصحاب الصرع وتوليده".

كما أضاف البلدي كذلك إضافات أخرى عن علاج الصرع من خلال بعض الشروب واللحوم في الباب الخامس عشر من كتابه. وفي هذا الباب يقتـبس الـبلدي مـا ذكره ديسقوريدس في كتابه في الحشائش. إذ يقول: "ويحدد في هذا الباب بعض جوانب العلاج الطبية المتعلقة بأنفحة الأرنب. ويذكر بأنها إذا شربت بخل نفعت من الصرع وإن كبد الحمام إذا شويت وأكلـت نفعـت مـن الصـرع، وأن الزوائد الظاهرة بقرب ركب الخيل وحوافـرها إذا دقـت وسحقت وشربت بخل برأت من الصرع". ويصف البلدي أنوعا أخرى من العلاجات الطبية: "وانه إذا أخذ فرخ الخطاف في زيـادة الـتمر أول مـا يفرخ وشق بطنه وأخذ من الحصى الموجود فيها حصاتان إحداهما ذات لون واحد والأخرى مختلفة الألوان".

ويقـدم الـبلدي في الباب السادس عشر من كتابه عرضا للمساهمات السابقة في علاج الصرع في باب: " في إثبات ما وجدناه واستخرجناه من كتـب جماعـة من القدماء مما ينفع بخاصية من الصرع ". وترتبط هذه العيـنة من العلاجات بربط أو تعليق بعض الأشياء على المصروع. وقال الإسكندر إن علق البسد (المرجان)في عنق المصروع نفعه وقال "ثاوفرسطس" إن علق البلور في رأس أحد لم ير في منامه سوءا ولم يصرع". ووجد في كـتاب اختيارات حنين أنه اتخذ شبر من جلد جبهة حمار ولبس فإنه ينفع من الصرع. وفي كتاب "هرمس" أنه إن اتخذ خاتم من حافر في يده اليمنى ولبسـه المصروع لم يصرع. وقال الياس الأنطاكي في كتاب الأحجار أن شيئا يوجد في الذهب الأحمر الإبريز كحب الخردل إذا كان في الذهب لم يطـرق ولـم يعمـل في هذا الحجر المبرد إن علق على إنسان منع من الصـرع والفـزع. وقال الطبري أن علق من شعر كلب أسود بهيم على المصروع برئ وقيل في الطبيعيات للرومي إن علق رأس الفارة في خرقه على من يصرع برئ".

كما عالج ابن الجزار في كتابه داء الصرع العارض للصبيان والذي يسـميه "أبلميسـا" حيث يقول: " إن داء الصرع أكثر ما يعرض للصبيان الصـغار و لاسـيما الذيـن أجسـادهم رطبة، وقد يسمى خاصة مرض الصـبيان". ويحدد ابن الجزار سببين لصرع الصبيان " أحدهما من سوء مزاج بارد رطب يغلب على الدماغ، والآخر رداءة التدبير. والبرهان الذي يعلـم به الصرع الحادث من سوء المزاج من الصرع الحادث من رداءة التدبـير، أنـه إذا كـان ابتداؤه مبدأ أول الولادة، فالسبب فيه سوء مزاج طبيعي غالب على الدماغ، إما بارد وإما رطب وإما بارد ورطب، فإن لم يكـن ابتداؤه مبدأ أول الولادة فحدوثه إما من سوء التدبير وإما لسبب آخر من خارج".

ويميز ابن الجزار موقفين من علاج صرع الأطفال هما حاجة بعض الأطفال للعلاج وعدم حاجة المجموعة الأخرى له يقول بالنسبة للمجموعة الأولـى: " فأما الذين لا يحتاجون إليه فالذين حدث لهم هذا الداء في سنهم الأول، وذلـك أن بـرأهم مـنه يكـون بانتقالهم من سن الأطفال إلى سن المراهقيـن لسبب ميلهم إلى المزاج الذي هو اسخن وأخف، فلذلك قلنا لهم إنهـم لا يحـتاجون إلـى العلاج الطبي، فلذلك يجب أن تحسن النظر في تدبـيرهم ونحذر أن يعرض لهم عارض من خارج فيمرضهم". بينما يذكر ابن الجزار بالنسبة للمجموعة الثانية " فأما الصبيان المحتاجون إلى العلاج الطبي فهم الذين يحدث لهم هذا الداء بعد ولادتهم ".

علـــم نفـــس النمـو: المراحل العمريـــة

عـندما يكتـب علماء النفس العرب المعاصرون (انظر عدس وتوق، 1986؛ علاونة، 1994؛ اسماعيل، 1989؛ السيد، 1975) عن مراحل النمو وأنواعـه مـثل الـنمو الحركي والانفعالي والاجتماعي والعقلي يرجعون الفضل إلى علماء النفس في الغرب. مثلا، يطالع طالب علم النفس اقتراح "هافجهيرسـت" لعدد من المهمات النمائية للمراحل المختلفة التي يمر بها الإنسـان وهـي مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة (5 سنوات)، مرحلة الطفولـة الوسـطى (6-12 سنة)، مرحلة المراهقة (12-18 سنة)، مرحلة الرشد المبكر، مرحلة وسط العمر ومرحلة أواخر العمر. وقسم "اركسون" مـراحل الـنمو النفسـي اجتماعي إلى الطفولة الباكرة (0- 6 سنوات)، الطفولة المتوسطة (6 -12سنة)، المراهقة (12- 18 سنة).

أما "بياجيه" فقد قسم مراحل النمو المعرفي إلى المرحلة الحسية- الحركية (المـيلاد - سـنتين)، مـرحلة ما قبل العمليات (2- 7 سنوات)،مرحلة العمليات الحسية (7-11 سنة). ومرحلة العمليات الشكلية (11-14 سنة).

بينما قسم "كولبيرج" مراحل النمو الخلقي إلى المستوى ما قبل التقليدي (1-10)، المستوى التقليدي (11-17)، المستوى ما بعد التقليدي (18-30). إن مساهمة "هافجهيرست" و"بياجيه" و"كولبيرج" و"اركسون" لم تكن أولى المساهمات في تاريخ علم النفس عن تقسيم مراحل النمو وتحديد أنواعه. فقد قدم بعض العلماء العرب محاولات ناضجة في تحديد ملامح ومعالم النمو بجوانبه المختلفة. والمساهمات الجديرة بالذكر هي مساهمة البلدي وابن الجزار والقرطبي وابن سينا وابن الخطيب وابن زهر والمجوسي.

لقد استخدم العلماء العرب بعض المصطلحات الخاصة بالأطفال وتبعا لذلك قد حددوا المفاهيم واستخدموا بعض التصنيفات العمرية وتبعا لذلك حددوا مراحل النمو بالنسبة للأطفال. مثلا، فالصبي وجمعه صبيان وهو دون الفتى عمرا أو الذي لم يفطم بعد. والطفل وجمعه أطفال وهو الصغير في كل شيء. والفتى وجمعه فتيان وهو الشاب الحدث. وقدم البلدي في كتابه "تدبير الحبالى والأطفال والصبيان" القول التالي: إن الأطباء والفلاسفة الأولين يريدون بقولهم جنينا ما دام الإنسان حملا في الرحم إلى حين ولادته. ويريدون بقولهم طفلا منذ ابتداء أفعاله الحيوانية والنفسية وحركات مشيه. ويريدون بقولهم صبي الإنسان منذ كونه وإلى حين بلوغه سن الشباب وذلك عند إتمام إحدى وعشرين سنة من عمره.

وتبدأ مراحل النمو بالجنين عند النيسابوري، فالوليد فالصديغ وهو الذي لم يستتم سبعة أيام من حياته لأنهم كانوا يعتقدون أن صدغه لا يشتد إلا في تمام السبعة، فالفطيم فالجحوش وذلك عندما يغلظ وتذهب عنه ثرارة الرضاع، فالدارج إذا دب ومشى فالخماسي إذا بلغ طوله خمسة أشبار ، فالمثغور إذا سقطت رواضعه ، فالمثغر إذا نبتت أسنانه بعد السقوط ، فالمترعرع الناشئ إذا كان يجاوز العشر سنين أو جاوزها، فاليافع المراهق إذا كاد يبلغ الحلم أو بلغه. لقد حدد ابن هبل البغدادي الطفل بأنه من لم تقو أعضاؤه، والصبي هو الذي لم يستوف سقوط الأسنان، والمترعرع هو الذي قد استوفى سقوط الأسنان ولم يبلغ، والمراهق والغلام هو الذي قد راهق وبلغ الحلم، وإلى منتهى الوقوف وهو إلى خمس وثلاثين سنة وإلى الأربعين يسمى سن الشباب، ومن الأربعين إلى ستين سنة ويسمى سن الكهولة، وما بعد فهو سن الشيخوخة (انظر السيد، 1975).

وبالنسبة لمراحل النمو لقد قسم ابن الجزار أسنان العمر إلى أربع: " إن الأطباء قد أبانوا في كثير من موضوعاتهم أن أسنان الصبيان تجزأ على أربعة أجزاء، منها سن الولدان عند خروجهم من الأرحام وهي الدرجة الأولى ، ثم سن الصبيان عند خروج أسنانهم من بعد سن الولدان، وهي الدرجة الثانية، ثم سن ابن سبع سنين، وهي الدرجة الثالثة، ثم سن المحتلمين في أربع عشرة سنة". لقد لخص قاسم (1983) أسنان الأطفال كما عند القرطبي إلى أربعة: (1) سن الصبا حتى 18 سنة من العمر. (2) سن الشباب حتى 35 سنة من العمر. (3) سن الكهولة حتى 60 سنة من العمر (4) سن الشيخوخة حتى أن يفنى العمر. واستخدم ابن سينا مصطلح "الأسنان" وهي مراحل النمو التي قسمها إلى أربعة أسنان أساسية وفي نفس الوقت قسم الأسنان الأساسية إلى أسنان فرعية. يقول ابن سينا "الأسنان أربعة في الجملة سن النمو ويسمى سن الحداثة وهو إلى قريب من ثلاثين سنة، ثم سن الوقوف وهو سن الشباب وهو إلى نحو من خمس وثلاثين سنة أو أربعين سنة، وسن الانحطاط مع بقاء من القوة وهو سن المتكهلين وهو إلى نحو من ستين سنة، وسن الانحطاط مع ظهور الضعف في القوة وهو سن الشيوخ إلى آخر العمر".

أما بالنسبة للتقسيمات الفرعية للأسنان فقد قسم ابن سينا سن الحداثة إلى ست مراحل وهي سن الطفولة وسن الصبا وسن الترعرع ثم سن الغلامية والرهاق ثم سن الفتى . وتقسيم ابن سينا شبيه ببعض التقسيمات المعاصرة لمراحل النمو . فمثلا قسم بعض علماء النفس مراحل النمو إلى ثلاث وهي الطفولة والشباب والشيخوخة ومنهم من قسمها إلى خمس: الطفولة و الصبا والشباب و الشيخوخة والكهولة. ولقد قسم صادق وأبو حطب (1988) النمو الإنساني إلى خمس مراحل: مرحلة ما قبل الولادة، مرحلة الرضيع، مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة الطفولة المتأخرة، ومرحلة المراهقة. وهذا التقسيم في القرن العشرين لا يختلف في جوهره عن تصنيف العلماء العرب الأوائل.

تبدأ عملية النمو وفقا لعلم النفس الحديث من الفترة التي تتم فيها عملية الإخصاب للبويضة من جانب الحيوان المنوي. ويعبر البلدي عن هذه الحقيقة العلمية السيكولوجية الخاصة بالخلق والتكوين في كتابه إذ يقول: "وتكون الجنين وخلقته يكون إذا اجتمع مني الرجل ومني المرأة في الرحم واختلطا وامتزجا وصارا كالماء الواحد واستقرا واحتوى عليهما وانطبق فمه دونهما واختلطا واستحال بعضهما إلى بعض وصارا كالذات الواحدة والماء الفرد وأضاف كل شيء منهما إلى شبهه". وفي باب الأسس البيولوجية للسلوك يدرس طالب علم النفس أن البويضة بعد انتهاء عملية الإخصاب تستقر في الرحم. وبذلك يكون قول البلدي قريبا جدا من الصحة. وقول البلدي "أضاف كل شيء منهما إلى شبهه" قول صحيح عن انتقال الصفات الوراثية من الأبوين للأبناء. يقول عريب في خلق الجنين "وفي هذا الجزء من السن يتحرك نمو الطفل". وفي بيئة ما قبل الولادة يتحدث البلدي عن الحالة الصحية والنفسية للأم الحامل: " يكون من حال الحامل في بدنها ومزاجها وما يعرض لها من الأمراض والأعراض لأن أحوال الأجنة متصلة بأحوال الأمهات بسلامة الحبالى في أبدانهن وتمام صحتهن ".

ففي علم نفس النمو يطالع طالب علم النفس وجود بعض المراحل الحرجة في العملية النمائية خاصة مرحلة المضغة والتي تتكون فيها معظم أجزاء الجسم خاصة الجهاز العصبي. ويذكر ابن الجزار احتياجات الطفل حديث الولادة من حيث الجانب الفيزيائي والعقلي: " إن الذي يحتاج إليه من المرأة عند طلب الولد هما أمران: أحدهما من البدن والآخر من النفس، وذلك أول صلاح الولد والأساس الذي يبنى عليه تأديبه وتقريبه. فالذي من البدن، اعتدال مزاج الطفل وميسته وأن تكون المرأة خيرة صحيحة البدن. وأما الذي من النفس فصحة القريحة وقوة الذهن وتهذيب الخاطر. فهو الذي يحتاج إليه من المرأة، ذلك أنه ليس من سقم البدن وفساد القريحة عادة" . لقد ركز ابن الجزار تبعا لذلك على أهمية كل من الجانب البدني والنفسي في عملية النمو والتفاعل بينهما. ويصف ابن الجزار البيئة النفسية المناسبة للطفل الوليد، قائلا " ويتخذ للطفل عند ابتداء الأمر دايـة وتؤمر أن لا تزجره ولا تغمه بشيء". كما يصف نوعية الفراش الذي يوضع عليه: "وتعنى بمضجعه فتضجعه في فراش في المهد مستويا معتدلا، و لا يكون لينا جدا لئلا ينقلب أو يلتوي عنقه". فضلا عن ذلك يحدد الوضع المناسب للنوم بالنسبة للطفل: "ويجعل رأسه إذا نوم، أعلى من جميع بدنه".

جوانب النمو النفسية

لقد وضع علماء التراث العربي الإسلامي بعض الملامح والمعالم العامة لجوانب النمو الأساسية منها النمو الحركي والانفعالي والاجتماعي والعقلي . بالنسبة للنمو الحركي، مثلا، فقد حدد العلماء مراحل الحركة الرئيسة مثل الجلوس والزحف والحبو والوقوف والمشي. يقول ابن الجزار مثلا عن جلوس الطفل: " وينبغي أن يجلس الصبي على الأرض، إذا اشتد بدنه نعما، وصلبت أعضاؤه وقوي على حركة الجلوس ". ويصف ابن سينا كيفية الجلوس والزحف: "والواجب في أول ما يقعد ويزحف على الأرض أن يجعل مقعده على نطع أملس لئلا تخدشه خشونة الأرض". بينما يذكر ابن الخطيب في "عمل من طب لمن أحب": "ويجعل مقعده على نطع (بساط من الأديم) وينحى من جهاته السكاكين والخشب والآلات ويبعد

عن المهاوي".

ويحدد عريب متطلبات مرحلة الحبو والمشي: "وكذلك إذا حان حباؤهم بالاستقلال بالمشي أعين على ذلك وعملت له درجة من خشب على قدر قامته تجري على فلك وهي تسمى عند العرب (الحال) ليعتمد عليها فتنهض به وتمسك عند ذلك لئلا يسقط ويتحفظ به ولا يوكل إلى نفسه عند اعتماده وقيامه فربما تعلق بحائط ومشى من تلقاء نفسه وهو يفزع ويجد السقوط، وينبغي أن تشجعه حاضنته على ذلك ". ويضيف ابن الجزار عن النمو الحركي: " ويكلف المشي مرة بعد مرة ويقام أولا بجنب حائط، ويحمل أيضا وقتا بعد وقت، ولا يدام عليه بصنف واحد من هذه الأشياء". لقد ربط علماء التراث العربي الاسلامي بين النمو الحركي واللعب. يقول ابن زهر، مثلا، في الأغذية " فإذا اشتد وقويت أعضاؤه لم يمنع اللعب على رفق".

ويقول البغدادي في المختارات من الطب " ويتدرج في زيادة الرياضة" . ويقول البلدي "ويلعب لعبه ويرتاض في تحركه وذهابه ومجيئه". و يذكر ابن سينا في القانون "ثم يخلى بينه وبين اللعب ساعة ثم يطعم شيئا يسيرا ثم يطلق له اللعب الأطول ". بينما يقول المجوسي عن الاعتدال في كامل الصناعة: " وإذا جاوز الصبي هذه السن وبلغ سبع سنين فليرتض رياضة معتدلة لا يسرف فيها". وفي علم النفس الحديث (أنظر حماد 1998) أجمعت الدراسات أن تنمية المهارات الحركية وتطورها خلال مرحلة الطفولة إنما تحتاج إلى التخطيط الجيد والتدرج في الأنشطة المختلفة ولتنقائها بدقة، ومتابعة الطفل متابعة جيدة. وعندما كتب إسماعيل (1989) عن الطفل واللعب اعتمد اعتمادا رئيسا على المصادر الغربية مثل مندل (1965)، "سوتسكي" و "هيوود" و"اسيت" (1974)، و"سنفر" (1973). ولم يشر لأي مساهمة للتراث العربي الإسلامي في عمليات النمو المختلفة أو في آرائهم في اللعب.

يؤرخ اسماعيل بأن داروين أول عالم بحث في التعبير الانفعالي عند الأطفال. ففي كتابه "التعبيرعن الانفعالات عند الإنسان والحيوان" 1872، ذكر أن الانفعال عند الوليد خاصية أولية. بعد ذلك بحوالي ربع قرن جاء "واطسون" و"مورجان" 1917 بتعديل لوجهة نظر "داروين"، إذ افترضا أن هناك ثلاثة انفعالات أولية هي الخوف والغضب والحب. ويثير الخوف في رأي هذين العالمين- الصوت العالي المفاجئ وفقد السند، أما الغضب فيظهر عندما تقيد حركة الطفل، وأما الحب فيظهر استجابة للملاطفة (اسماعيل، 1989). وخلافا لما ذكره إسماعيل لقد أشار علماء التراث العربي الإسلامي لموضوع البكاء بوصفه تعبيرا عن الجانب الانفعالي في النمو محددين أسبابه وكيفية تدبيره. وسوف نحدد بعض الاقتباسات المعبرة عن النمو الانفعالي للطفل.

يقول ابن قيم الجوزية مفسرا سبب البكاء: "ولا ينبغي أن يشق على الأبوين بكاء الطفل وصراخه، و لاسيما لشربه اللبن إذا جاع، فإنه يروض أعضاءه". ويحدد الطبري أسباب البكاء " إذا بكى الطفل دائما فهو لأحد أربعة أسباب، إما لوجع في بعض أعضائه أو لاحتباس اللبن في معدته أو لشيء يؤذيه في مضجعه أو لقلة الغذاء وجوعه". و يقول المجوسي عن الاستجابة لبكاء الطفل من قبل المربية: "وقد ينبغي أن تتفقد الطفل إذا هو بكى، ويبحث عما يؤذيه بالحدس والتخمين". ويحذر ابن الجزار من استمرارية نوبة البكاء: " ولا يمكن من البكاء الكثير فإنه إذا كثر بكاؤه عرض له أبلمسيا (داء الصرع). كما يحدد ابن الجزار بعض التقنيات المناسبة التي بواسطتها يمكن تخفيف نوبة البكاء: "فيجب أن يسكت كما ذكرنا بدءا وبكل شيء يعلم أنه يلهيه به ويحول بينه وبين البكاء، مثل أن يحمل على الأيدي حملا رفيقا لينا، ويحرك كذلك ويرفع له بالوحان (ألعاب) وأصوات لذيذة ويحرك بالغدوات بالحمل، ويحسن له النغم بالتبيين". ويعلق ابن الجزار عن فوائد تقنياته: "أن الأصوات اللاذيذة تلحق النفس والطبيعة الالتذاذ بها من غير تعب، ومن أجل ذلك صار الأطفال إن نغم لهم حسنة يستلذونها سكنت طبائعهم وهدأت وناموا من قريب. ويقرب أيضا إلي الصبي ما قد اعتاده من الأشياء التي تطربه وتفرحه ".

ويؤكد المجوسي ما قاله ابن الجزار: "وينوم ويستعمل معه التحريك بلطاف ورفق ويلحن له لحون حسنة فإنه يستلذ النغم الحسن". ويضيف ابن سينا لما قاله ابن الجزار: " فإنه من الواجب أن يلزم الطفل شيئين نافعين أيضا لتقوية مزاجه أحدهما التحريك اللطيف والآخر الموسيقى والتلحين الذي جرت به العادة لتنويم الأطفال ". ويحذر البلدي "وينبغي لداينته ألا تضجره ولا تغمه ولا تفارقه". ويضيف ابن سلوم في غاية الإتقان عن بعض أنواع الأصوات والحركات: " يجب أن يوقى الطفل الحركة العنيفة والأصوات المزعجة والجلاجل والطبول والطوب والتفنك (البندقية)". يقول كوت بك في كنوز المعرفة مبينا كيفية سلب حساسية الخوف من الطفل: "وإن كان الطفل يخاف من رؤية شيء أو شخص ينبغي أن يعود على نظره وقربه وملامسته ليكون جسورا لا يفزع من شيء".

يقول ابن الجزار عن علاقة الطفل حديث الولادة بالآخرين تعبيرا عن النمو الاجتماعي "ويجمع بينه وبين من نشأ معه من الصبيان، ويحذر سماع كل شيء له صوت وكل وجبة (وردت كما هي في النص) رفيعة وأن يتقى عليهم الجهم (الوجه العبوس) من الوجوه التي تفزع الصبيان شبه البراقع (خريقة تثقب للعينين) والأشياء البشعة، فإن هذا وشبهه مما يدخل على الصبي النظرة الشديدة". و يؤكد البلدي تأثير المحيط الاجتماعي وأسلوب معاملة الطفل على أخلاق الطفل وتطبعه بطباع من حوله في الباب السادس والأربعين من المقالة الثانية. وعن النمو اللغوي يقول مصري: لقد نصح الأطباء العرب بالنسبة إلى الكلام بأمرين، الأول: دلك اللسان بما يناسب، والثاني: التدرج في تلقين الطفل الكلام (أنظر مصري، 1996).

ويقول الرازي في المنصوري: " حتى إذا قرب وقت الكلام فلتكثر الحاضنة ذلك لسانه والعبث به ولتدلك أسفل لسانه بعسل ، وتكلم بين يديه وتلقنه كلاما خفيفا" . ويمثل ذلك قول عريب وكذلك المجوسي والبلدي وابن سينا. وعن النمو العقلي يقول عريب في خلق الجنين "إن الجنين إذا ولد كلما تساوى به الزمان يزيد تخيله وتفكره واستعمال الذهن منذ أول مرة ". ونمو العقل عند ابن سينا (انظر الحر، 1991) لا يشتمل علي المعاني حال الولادة بل يمر عبر عدة مراحل ليصل إلى المرتبة العليا من مراتب العقول البشرية. ويقسم ابن سينا العقل النظري في "النجاة" إلى العقل الهيولاني وهو العقل قبل أي إدراك، أو العقل بالملكة وهو العقل الهيولاني وقد حصلت فيه معقولات أولى يتوصل بها ومنها إلى المعقولات الثانية ويكون ذلك بفيض من العقل الفعال. والعقل بالفعل وهو العقل بالمملكة الذي استكمل استعداده الفطري بالفكرة والتعلم. والعقل المستفاد وهو العقل بالفعل إذا اتصل مجردا بالعقل الفعال واستحضر ما أدركه من المعقولات كلها أو جلها وكانت المعقولات حاضرة دائما يعقلها بالفعل ويعقل أنه يعقلها. والعقل القدسي أو الحدس وهو أعلى مراتب العقول وهو من خواص الأنبياء.

التدبيـــــر والصحـــة النفسيـــــة

قام مصري (1996) بدراسة علمية رائدة عن تدبير الأطفال الجسدي والنفسي في التراث العلمي الطبي العربي نال من خلالها درجة الماجستير في تاريخ العلوم عند العرب من جامعة حلب بسوريا. لقد غطت دراسته عدة موضوعات مهمة احتوى الباب الأول على تدبير الأطفال قبل الولادة من خلال التهيئة للحمل وعلامات الحمل، الحمل وتطوراته ، تدبير الحمل والعناية بالحامل. واشتمل الباب الثاني على تدبير الأطفال بعد الولادة، من خلال تدبير الأطفال في مرحلة الوليد، تدبير الأطفال في مرحلة الرضيع،

تدبـير الأطفال في مرحلة ما بعد التمييز، تدبير الطفولة المتأخرة. وغطى الفصـل الثالـث تدبـير الصحة البدنية في الطفولة المتأخرة، التأديب في الطفولـة المـتأخرة، التعليم في الطفولة المتأخرة. بينما عالج الباب الرابع تدبـير مرحلة الشباب، من خلال تدبير الصحة البدنية، التأديب في مرحلة الشباب، تعليم الطفل في مرحلة الشباب.

كمـا قام مصري كذلك بمسح شامل لبعض المصطلحات المستخدمة فـي مجال التدبير مثل حفظ الصحة والتعهد والوقاية. لقد استعمل العرب كلمة الوقاية في مجال حفظ الصحة. وأعاروا موضوع حفظ صحة الطفل اهـتماما كبيرا يوازي اهتمامهم بعلاج أمراض الأطفال وأعطوه حقه من البحـث والتدبير. مثلا، يقول الطبري في "فردوس الحكمة": "وتتوقى عليه مـن الـبرد". ويقول ابن الجزار في "سياسة الصبيان" : "وأن يتقى عليهم الجهـم فـي الوجـوه التي تفزع الصبيان". وجاء في كتاب "المنصوري" للـرازى الكـلام علـى الوقايـة مـن الأمـراض. ويقول الزهاوي في "التصريف": "ويحذر عليه من كل صوت جهير ويتقى عليه أن يفزع منه". بيـنما يذكر ابن سلوم في "غاية الإتقان": " ويجب أن يوقى الطفل الحركة العنـيفة". ويسـتخدم الطـبري في الفردوس عبارة "تدبير الربيع وتدبير الصـيف". ويحـدد ثابـت بـن قرة في الذخيرة في الطب: " فأما تدبير الأصحاء على الانفصال في الأسنان". أما التدبير كذلك فقد ورد ذكره عند أبـي زيد البلخي الذي يقول: " فأما حفظ الصحة فقد بينا في الأبواب التي تقدمـت جمـل هيئة التدبير"، ويضيف كذلك: " نحن نقصد في هذه المقالة للإخـبار بوجـه تدبـير مصالح الأنفس وحفظ قواها على سبيل الصلاح والاعتدال ".

تـناول ابـن الجـزار موضـوع الفروق الفردية والسلوك المكتسب والوراثـي من خلال مفهومي العادة والطبيعة قائلا: "فإن رأيت صبيا فيه طبيعة جيدة وعادته صالحة فإنه لا تفارقه الخصال المحمودة الشريفة، لأنه طـبع علـيها من جهتين قويتين، كما أن ذلك لا تفارقه الخصال المذمومة الدنيـئة لأنه طبع عليها من هاتين الجهتين، أعني العادة والطبيعة، مع أن بعض العلماء قال: العادة طبيعة ثانية". ويصف ابن الجزار الفروق الفردية بين الأطفال في التدبير والأدب والحياء قائلا: " لأن الصغير أسلس قيادة وأحسـن مواتـاه وقبولا. فإن قال لنا قائل : قد نجد من الصبيان من يقبل الأدب قـبولا سـهلا، ونجـد مـنهم من لا يقبل ذلك، وكذلك قد نجد من الصبيان من لا يستحي، ونجد منهم من هو كثير الحياء".

كمـا عـبر ابن الجزار عن جوانب أخرى للفروق الفردية في الوعي والـتعلم بالـثواب والعقاب قائلا: "ونجد منهم من يعي بما يعمله ويتعلمه بحـرص واجتهاد، ونجد من هو يمل التعليم ويبغضه، وقد نجد أيضا في ذوي العـناية مـنهم وذوي العلم من إذا مدح تعلم علما كثيرا، ومنهم من يـتعلم إذا عاتبته أو عاتبه المعلم ووبخه، ومنهم من لا يتعلم إلا للفرق من الضـرب، وكذلـك نجـد اخـتلافا كثيرا ومطردا في الذين يملون التعلم ويبغضـونه". وعن الفروق في بعض جوانب الشخصية يقول ابن الجزار: "وقد نرى من الصبيان محبا للكذب ونرى منهم محبا للصدق، ويرى فيهم اختلاف في الأخلاق ومضادة كثيرة بالطبع". ويضيف ابن الجزارعن كيفية مراقبة الطفل بهدف تدبيره: " ينبغي أن يتفقد الصبي في كلامه وقعوده بين الـناس وحركته ونومه وقيامه ومطعمه ومشربه، ويلزم في جميع ذلك ما ألـزمه العقـلاء أنفسهم حتى صاروا وأفعالهم طبيعة من طبائعهم". وتؤثر هذه الفروق الفردية في الكيفية التي يتم بها تدبير الأطفال.

حسـب تاريخ علم النفس الغربي، كان أول ذكر لطب الأطفال بوصفه فـنا مستقلا يعني " تربية الأطفال تربية صحيحة" في القرن التاسع عشر. ولكـن من خلال عرضنا السابق نلاحظ بأن ابن الجزار والبلدي خاصة قد اهـتما بموضـوع التربـية الجسدية والأخلاقية والنفسية للطفل منذ القرن التاسع الميلادي بفارق ألف عام من أول مساهمة غربية للطبيب الفرنسي كـارون عام 1865م. يقول ابن الجزار عن أهمية التدبير في مرحلة باكرة مـن العمر: "ويحبذ أن يؤخذ الأطفال بالأدب منذ الصغر وأنت ترى منهم مـثل هـذا بالطـبع مـن غير تعليم ولا تأديب، افترى الأدب ينقل الطبع المذمـوم إلـى الطبع المحمود... ". ومن ميزات التدبير المبكر وفقا لابن الجـزار: "فمـن عود ابنه الأدب والأفعال الحميدة والمذاهب الجميلة في الصغر حاز بذلك الفضيلة ونال المحبة والكرامة وبلغ غاية السعادة، ومن ترك فعل ذلك وتخلى عن العناية به أداه ذلك إلى عظيم النقص والخساسة ، ولعله يعرف فضيلة ذلك في وقت لا يمكنه تلافيه واستدراك ما فاته منه فتحصل له الندامة التي هي ثمرة الخطأ".

واهـتم البلدي كذلك بأهمية الصحة النفسية والتربوية للطفل وقد حدد قاسـم (1983) آراء الـبلدي في هذه الناحية من خلال ثلاث مراحل تتعلق بالنمو. أولا: مرحلة الرضاعة إذ يقول البلدي:"فأول مزاجها-النفس- إنما هـي المنـي من الرجل والمرأة وغذائهما مما يشابهها والأدب أيضا قوي على تغيير النفس والبدن لا سيما إذا عود الصبي ذلك وعلم من صغره ما يجب". ونصائحه للمرضع والمربية شملت وقاية الأطفال كل أمر يفزعهم وكـل صـوت جهير وكل منظر فظيع، وكذلك تمهيدهم بالحركة اللطيفة والصـوت الملحن. ثانيا: مرحلة ما قبل المدرسة ويسرد البلدي منهجه في التربـية النفسـية والأخلاقـية للطفل حتى سن السابعة في الباب السادس والأربعيـن من المقالة الثانية يركز البلدي على ثلاث قواعد أساسية: (1) يبيـن العلاقة الوثيقة بين الحالات النفسية والأمراض الجسمية. (2) تعليله لأسـباب الـبكاء ومعالجة ذلك في الأطفال تعليل علمي صائب. (3) يؤكد علـى ضـرورة الاعتدال في تلبية رغبات الطفل وعدم المغالاة في ذلك. ثالـثا: مـرحلة الدراسة والتعليم المهني. ذكر البلدي منهجه التربوي في الـباب الثامـن والأربعيـن من المقالة الثانية. مثلا يقول: "فقد يجب على المتولي تدبير الصبيان أن يستعمل في تدبير كل واحد بحسب ما يكون من تقديره فيه مما يؤول إلى حال تصرفه وما يراد له أن يسلك في تدبيره ذلك المسلك".

أما بالنسبة لتقييم الجهود الخاصة التي قدمها الأطباء العرب في مجال حفـظ صـحة الطفل فقد وجد مصري (1996) أن علي بن رين الطبري غلـب علـيه النقل عمن سبقه من الأطباء، ووجد الإبداع عند ابن الجزار ووجد البراعة في التصنيف والتبويب عند البلدي، ولم يتميز ابن سينا عمن سـبقه بجـدة فـي المعلومات الخاصة بالعناية بالطفل وإنما تميز بطريقة العرض. ووجد الزهاوي ينقل كثيرا عن ابن الجزار وكذلك فعل ابن سينا. ووجـد خـروج ابـن القف عن آراء من سبقه وجرأته في ترجيح أقوال بعضـهم على بعض وهو مثال المحقق المدقق البصير. إن العناية بالطفل فـي المؤلفات التراثية الطبية وفقا لمصري أخذت البعد المادي والمعنوي معـا وقـدم الأطباء سياسة رائعة للطفل على مستوى الجسد والنفس ومن هـذه الـرعاية المـتوازنة اكتسـب تدبير الأطفال عند العرب والمسلمين صلاحية التعامل معه والأخذ منه حتى زماننا هذا.

المراجـــع

1. ابـن الجـزار القيرواني. كـتاب سياسـة الصـبيان وتدبـيرهم. تحقـيق محمد الحبيب الهيلة (1968). تونس: مطبعة المنار.
2. ابـن الخطيب، لسـان الديـن محمـد بـن عـبد الله (توفي 776هجرية). عمل من طب لمن احب.
3. ابـن زهـر ، عـبد الملـك. كتاب الأغذية. تحقيق اكسبيراثيون (1922) . مدريد ، المجلس الأعلى للأبحاث العلمية.
4. ابـن سـينا (ولـد 371 هجـرية، 980مـيلادية). القـانون فـي الطـب . القاهرة : مطبعة بولاق (1924هجرية).
5. ابـن قـرة ، ثابت. الذخيرة في علم الطب. القاهرة: المطبعة الأميرية (1938).
6. إسماعيل، محمد عماد الدين (1989). الطفل من الحمل إلى الرشد. ج1. الكويت: دار القلم.

7. الأنطاكى، داؤد بن عمر (القرن العاشر الهجري). تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجاب . بيروت : المكتبة الثقافية.
8. البغدادي، علي بن هبل (1362). المختارات في الطب. حيدر أباد: جمعية دائرة المعارف العثمانية.
9. البلدي، أحمد بن محمد. كتاب تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم. تحقيق محمود الحاج قاسم (1980) . بغداد : دار الرشيد للنشر.
10. تاتون، رينه (1988). تاريخ العلوم العام. ترجمة علي مقلد. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
11. الجسماني،عبد العلي (1994). سايكلوجية الطفولة والمراهقة. بيروت: الدار العربية للعلوم.
12. الجوزية، ابن قيم. تحفة المولود بأحكام المولود. تحقيق عبد الغفار البنداري (1986). القاهرة: المكتب الثقافي.
13. الحر، محمد كامل (1991). ابن سيناء حياته- آثاره وفلسفته. بيروت: دار الكتب العلمية.
14. حماد، مفتي (1998). التربية الحركية وتطبيقاتها لرياض الأطفال والمدارس الابتدائية. القاهرة: مؤسسة المختار.
15. الحوارني، محمد، والعنزي، فريح (1997). علم النفس النمائي. الكويت: مطبعة الاختيار.
16. الرازي، محمد بن زكريا. رسالة في أمراض الأطفال والعناية بهم.ترجمة محمود قاسم (1979). بغداد: وزارة العمل والشئون الاجتماعية.
17. رزق الله، عبد المجيد (1983).عبقرية ابن الجزار وريادته في طب الأطفال. أبحاث ودراسات الندوة العلمية لألفية أحمد بن الجزار. 12 - 15 أبريل، 1983، وزارة الشئون الثقافية، تونس.
18. روكلن، موريس (1983). تاريخ علم النفس. نقله إلى العربية علي زيعور. بيروت: دار الأندلس.
19. السيد، فؤاد البهي (1975). الأسس النفسية للنمو. القاهرة: دار الفكر العربي.
20. شحادة، كمال (1983). ابن الجزار وصحة الطفل. ابحاث ودراسات الندوة العلمية لألفية ابن الجزار، 12- 15 أبريل، 1983، وزارة الشئون الثقافية، تونس.
21. صادق ، آمال، وأبو حطب، فؤاد (1988). نمو الإنسان (من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين). الجيزة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.
22. الطبري، علي بن ربن. فردوس الحكمة. راجعه محمد الصديقي (1928). برلين: مطبعة أفتاب.
23. عدس، عبد الرحمن ، وتوق، محيي الدين (1986). المدخل إلى علم النفس. نيويورك: جون وايلي وأولاده.
24. علاونة،شفيق (1994). سيكولوجية النمو الإنساني "الطفولة". عمان: دار الفرقان.
25. فلوجل، ج (1988). علم النفس في مائة عام. نقله إلى العربية لطفي فطيم. بيروت: دار الطليعة.
26. قاسم، محمود الحاج (1983). تاريخ طب الأطفال عند العرب. جدة: مطبوعات تهامة.
27. القرطبي، عريب بن سعد. خلق الجنين وتدبير الحبالى والمولدين. راجعه نور الدين عبد الخالق (1956).الجزائر.
28. قطابة، سلمان (1983). دراسة مقارنة بين ما جاء في زاد المسافر لابن الجزار وبعض الأطباء العرب.
29. أبحاث ودراسات الندوة العلمية لألفية أحمد بن الجزار. 12-15 أبريل، 1983، وزارة الشئون الثقافية، تونس.
30. كلوت بك (1271ه). كنوز الصحة ويواقيت المنحة. راجعه محمد التونسي. القاهرة: مطبعة بولاق.
31. مصري، محمود (1996). تدبير الأطفال الجسدي والنفسي في التراث العلمي الطبي العربي. رسالة ماجستيرغير منشورة في تاريخ العلوم الطبية، جامعة حلب، سوريا.
32. الهيلة، محمد (1968). مقدمة التحقيق لكتاب سياسة الصبيان وتدبيرهم لابن الجزار. تونس: مطبعة المنار.
33. Boring, E. (1957). A history of experimental psychology. New York: Appleton.
34. Erikson, E. (1950). Childhood and society. New York: Norton.
35. Havighurst, R. (1953). Human development and education. New York: Longmans.
36. Mendel, G. (1965). Children's preferences for differing degrees of novelty. Child Development, 36, 453-465.
37. Piaget, J. (1960). The child's conception of the world. London: Routledge.
38. Singer, J . (1973). The child's world of make-believe. New York: Academic Press.
39. Switsky, H., Haywood, H., & Isett, R. (1974). Exploration, curiosity and play in youngchildren: Effects of stimulus complexity. Developmental Psychology, 10, 321-329.
40. Switsky, H., Haywood, H., & Isett, R. (1974). Exploration, curiosity and play in youngchildren: Effects of stimulus complexity. Developmental Psychology, 10, 321-329.

" مجانين " الصحة النفسية للجميع

www.maganin.com

المركز العربي للطب المسند

www.arabicebm.com

سيكولوجية السياسة العربية – العرب و المستقبليات

أ.د. محمد أحمد النابلسي

Summary : www.arabpsynet.com/Books/Nab.B1.htm

علم النفس الفيزيولوجي

أ.د. أحمد عكاشة

Summary : www.arabpsynet.com/Books/Okasha.B2.htm

الإرهـــاب و آثـــاره الـنفسيـــة و الاجـتماعيـة على الاسـرة والطفـــل (دراســة فـي زمـن الاحتـــلال)

أ.د. سوسـن شاكـر الجلبـي - بغـداد / العـــراق

sawsanshakir@yahoo.com

▪ الفصـل الاول

1.1 اهمية الدراسة

يعد الارهاب احد الظواهر العالمية التي عانت منها العديد من المجتمعات والـثقافات، ورافقـت الـتطور السياسـي والاقتصادي والعسكري والقانوني للبشرية، ولنه كثيرا ماينمو في المجتمعات التي تنتهك فيها حقوق الانسان.

ويـتخذ الارهـاب اشكالا عدة منها الاجراءات القمعية التي تشمل صـور الاعتقال والتعذيب والاغتيال والنفي ....الخ وتشكل في مجموعها وفي شموليتها نوعا" من الهيمنة الكاملة والمتعددة الاشكال والجوانب على حرية الشعوب والدول وتضع الشعوب في خضم كابوس مرهق يتألف من مجموعـة عوامـل الضـغط والقهر والتحكم ونهب الثروات والحصار الاقتصـادي والعسكري والهيمنة على المراكز الاعلامية والقيام بممارسة الاضـطهاد الفكري والجسدي وافتعال او تغذية الخلافات القبلية والطائفية والدينية وايصالها الى حد الصراع والتصفيات الدموية واستنزاف طاقات الشـعوب فـي النزاعات والحروب الاقليمية المدمرة واستغلال ظروف المجاعة والتخلف في بسط الهيمنة والنفوذ على المجتمعات . (19)

وعـانى العـراق مـنذ أكـثر من ثلاثة عقود من حروب وحصار وانتهاكات لحقوق الانسان وادى ذلك الى ابادة الالاف من الاطفال والنساء والشـيوخ فضـلا عن تدمير البنى التحتية الاخرى .وتعرض الشعب الى اشـكال من صور القتل والتدمير والتعذيب في زمن الاحتلال ، ان تلك الاحـداث المؤلمة تبقى راسخة في ذاكرة الفرد الذي عاش تلك الاحداث الحية واحس بالرعب والقلق منها جراء تعرض حياته للخطر او الاسى ، أوالفقدان لعزيز ، او بيت كان يأويه او مزرعة كان يقتات من خيراتها . وحسـب رأي علمـاء الـنفس ان الكبار اقدر على تحمل الصدمات من الاطفـال . وان الحروب ومايصاحبها من من نكبات وويلات يكون أثرها النفسـي اكـثر بكثير على الاطفال بعد تفاقم حالة الطفل النفسية وتحول مشـاعر الفزع والخوف الى آفة نفسية مزمنة تحتاج الى علاج خاصة اذا لم يتمكن الاهل من احتواء هذه الحالات ومساعدة الطفل على تجاوزها .(4)

واشـارت نتائج احدى الدراسات النفسية التي اجراها مركزالصحة النفسـية فـي الولايـات المـتحدة الامريكية عام 2002 الى ان الحروب والعمـليات الارهابـية تؤدي الى خلق بيئة من الضغوط النفسية وخاصة مايـتعلق بالـتهديد واشارت الى ان (5) ملايين طفل في امريكا يعانون الصدمات النفسية جراء احداث 11 ايلول وان 36% من الاطفال يتذكرون الخـبرات الصدمية ويعانون من اضطرابات مابعد الصدمة وان 38% من هـؤلاء الاطفـال هم بعمر ماقبل المدرسة و33% بعمر المدرسة و27% بعمر المراهقة (22) (21) .

واشارت دراسة اخرى الى ان نسبة الاصابة بالامراض النفسية تختلف بحسب طبيعة وحجم الصدمة فبلغت للكوارث الطبيعية مابين 4-5% وحوادث القصف والحروب 34% والاعاصير 7% والحوادث الصناعية 6% والهجمات العنيفة 19% . (23)

اما في العراق فقد اشارت تقارير الامم المتحدة بأن أكثر من نصف مليون طفل عراقي على الارجح سيكونون بحاجة الى علاج نفسي جراء الصدمات النفسية التي تعرض لها الاطفال خلال الحرب ومأأعقبها من عمليات ارهابية .

وقام فريق من الخبراء الكنديين في مجال الصحة والغذاء وعلم النفس بزيارة لمعاينة اطفال العراق وخرجوا بتقرير يوضح ان اطفال العراق يعيشون حالة من الرعب والفزع والخوف من الحروب وأن هناك الالافا" من الاطفال يواجهون الموت اما جوعا" أو قتلا او يحملون معهم ذكريات لاتنسى . (18) (14) .

واكد المركز الوطني الامريكي لاضطرابات مابعد الضغوط الصدمية بأن الشعب العراقي يعاني من العديد من مظاهر التوتر النفسي والجسمي تمثل في ازياد علامات ضربات القلب والصداع والالام المعدة والشد العضلي والاثارة والاحباط والعصبية والقلق والغضب واثباط الهمة والعزيمة . (25) (26) .

ان الدراسة الحالية ستسلط الضوء علي معاناة الأسرة العراقية نتيجة العمليات الارهابية واعمال العنف التي مارستها قوات الاحتلال وما سببه من مآسي وضغوط وأزمات نفسية للأسرة بشكل عام وللمرأة والطفل بشكل خاص . وستكون هذه الدراسة خير مؤشر للجهات الإعلامية والسياسية الخارجية لعرض أوجه المعاناة علي المؤسسات والمنظمات والوكالات الدولية ذات الصلة بالأطفال والطفولة والمرأة من أجل التسريع بمعالجة الأمور وإنهاء الاحتلال وأعمال العنف في العراق واتخاذ التدابير الدولية للحد من ذلك. كما أن هذه الدراسة ستساعد الجهات الصحية والتربوية والنفسية والمؤسسات المعنية بالأسرة والطفل من أجل تدارك جوانب المعاناة والوقوف بوجه احتمالات تأثير هذه الظواهر علي شخصية الأطفال عند الكبر وقد تكون هذه الدراسة مفيدة أيضا للجهات المعنية بالتخطيط لمجتمع ما بعد الاحتلال.

1.2 اهداف الدراسة

تهدف الدراسة الاجابة على التساؤلات الاتية :

1. مـا اهـم الاعمـال الارهابية التي ارتكبتها قوات الاحتلال في العراق ضد الشعب العراقي ؟
2. ماألاثـار النفسية والاجتماعية للاعمال الارهابية التي مارستها قوات الاحتلال على المرأة العراقية والطفل ؟

▪ الفصـل الثـانـي : مظاهر ارهـاب الاحتـلال

تعرض شعب العراق الى حرب كان شعارها هو " الصدمة والترويع " وهذه الحرب الكارثة أوقعت عشرات الالاف من الضحايا وهددت غالبية الشعب بحياته . وأعقب ذلك اعلان احتلال العراق من قبل القوات الامريكية والمتعددة الجنسيات وكان ردة الفعل الطبيعية على ذلك هو المقاومة والرغبة في الانتقام والتي تعد ردة الفعل الطبيعية لكل انسان او مجموعة بشرية تتعرض للظلم والاضطهاد . وتهديد الحياة يعد اقسى اشكال الظلم التي تتعرض لها الجماعات والافراد .

ان الاحتلال كان له الاثر الكبير على البناء النفسي للانسان نتيجة تعرض الشعب والاسرة العراقية وخاصة المرأة والطفل الى اقسى انواع الصدمات ولعل ابرز تلك الصدمات هي :

1. الـترويع المصاحب للعمليات العسكرية واستخدام الاسلحة غير التقليدية تلتها لنواع من التهديدات والاعتقالات الواسعة النطاق.
2. صـدمة الاحـتلال والسيطرة على الموارد والثروات الطبيعية للبلاد ومستقبله وحضارته .
3. تسـريح العديـد مـن قطاعـات الشعب العراقي من وظائفهم وخاصـة الجيش وقوى الامن والتصنيع العسكري مرورا ببقية مؤسسات الدولة .
4. الفوضى التي تلت الاحتلال وتمثلت بحرق وسرق ونهب اجهزة الدولـة ومؤسسـات الدولـة المخـتلفة فضلا عن غياب الامن الاجتماعي .
5. الايحاء باندلاع الحرب الاهلية الطائفية بين والتهديدات المرافقة لها .
6. انـتهاكات قـوات الاحتلال لحقوق الاسرة والطفل بما فيها من نقص الغذاء والدواء والرعاية الصحية الاولية والبطالة وانقطاع الماء والكهرباء وازمات الوقود وغيرها.
7. الممارسات المذلة للمعتقلين بما فيها جرائم الاغتصاب والشرف والاذلال المعـنوي كمـا حـدث في سجن ابو غريب والسجون العراقية الاخرى .
8. الجـرائم الاخـرى المرتكبة ضد الانسانية من خلال استخدام قوات الاحتلال لتقنيات مختلفة في التعذيب والترهيب ومنها :

-الباس المعتقلين للاقنعة والاكياس العازلة

-حـرمان المعتقليـن مـن النوم نهائيا خلال الايام الاولى من الاحتجاز

-الحرمان من الطعام لايام متتالية .

-استخدام الاسلاك الكهربائية في التعذيب

-استخدام اساليب التعذيب الجنسي المختلفة والتي عرضت بشكل تفصيلي من خلال شاشات التلفزيون .

ولكـدت مـنظمة مراقبة حقوق الانسان View human rightswatch لدى اجـرائها مقـابلات في العراق مع 90 معتقلاً عام 2003، ادعى 72 منهم تعرضـهم للتعذيـب أو سوء المعاملة، وخاصة أثناء التحقيق معهم . أما أسـاليب التعذيـب التـي وصفها المعتقلون فتشمل الضرب المعتاد على مختـلف أنحـاء الجسـم باسـتخدام الأسلاك الكهربائية وخراطيم المياه، وغـيرها مـن الأدوات. كمـا أفاد المعتقلون بتعرضهم للركل، والصفع، واللكـم؛ والتعلـيق مـن معاصـمهم فترات طويلة، وأيديهم مقيدة خلف ظهورهـم؛ والصعق بالصدمات الكهربائية الموجهة للأجزاء الحساسة من الجسم، بما في ذلك شحمة الأذن والأعضاء التناسلية؛ أو إبقائهم معصوبي الأعيـن أو مقـيدي الأيـدي بضعة أيام. وفي عدة حالات، تكبد المعتقلون إصابات من المحتمل أن تكون قد ألحقت بهم عاهات بدنية مستديمة.(13)

ان الممارسـات الارهابـية واعمـال العـنف التي مارستها قوات الاحـتلال كانت مظهرا" من مظاهر التهديد لحياة الاسرة والطفل وحدوث الاضـطرابات النفسية والسلوكية والانفعالية والعقلية والاجتماعية ويمكن بلورة تلك المخاطر بمايأتي:

1. تعرض حياة العديد من الاسر العراقية للتهديد والخطر وانعكس ذلك على مشاعر وسلوك الاطفال.
2. الفقـدان لاحد افراد الاسرة الاعزاء (كالاب ، او احد الاخوة، او الاصدقاء) وينعكس ذلك على شخصية الطفل ونموها.
3. الفقدان المادي والخسائر المالية التي تعرضت لها الاسر وخاصة في قصف المنازل أو المزارع أو السيارات والممتلكات.
4. الاصـابات الجسدية لاحد افراد الاسرة او الطفل وعدم الشفاء منها وامكانية تحولها الى عاهة والاثار النفسية المصاحبة لها.
5. العنف الممارس ضد العائلة وخاصة في حالة اعتقال الاب او سـجن احـد افـراد الاسرة او اصابة افراد الاسرة او فقدان مصـدر الدخـل جعـل مـنها فـي حالـة من عدم التوازن والاستقرار.
6. العـنف الممارس ضد الاطفال من قبل قوات الاحتلال بشكل مباشـر وخاصة حرمان الطفل من الغذاء والدواء ومن حقوقه الاساسـية فـي اللعـب والتعليم فضلا عن اعمال العنف غير المباشـر الموجـه تجاهـه تحـت انظار الاطفال او سمعهم ومانعانيه اسرهم
7. مشـاهدة الاحـداث الصدمية : ان تدهور الوضع الامني في العـراق وضـع الاسـرة امام سيل من المشاهدات والاحداث الصدمية التي سببتها قوات الاحتلال من خلال القصف والدمار لمحافظات واقضية كاملة كالنجف والموصل والفلوجة وتفجير الاسـلحة وتفجـير السـيارات المفخـخة واختطاف الاجانب والعـرب وعمليات الاغتيالات ان كل ذلك لضاف الى معاناة الاسرة والطفل الذاتية والمعيشية واصبحت حياة الناس العاديين البسطاء مسلسلا من المعاناة والالام.
8. تـراكم الحوادث الصدمية حيث ان مشاهدة الطفل او مروره بالخبرات الصدمية يتم تحويلها الى صدمات نفسية مزمنة وهذا لـه انعكاسـاته السـلبية والمباشـرة علـى الصعيد الدراسي والمجتمعي .

▪ الفصل الثـالـث : الاثار النفستماعية على المرأة

عانـت الأسـرة العراقـية نتـيجة الحروب والحصار والعمليات العسكرية المتواصـلة لقوات الاحتلال وخاصة في القصف العشوائي والمـداهمات للـمنازل والاعـتقال والاختطاف والاغتصاب فضلا عن ارتكـاب القـوات الأمريكية وقوات المتمردين عـلى السواء انتهاكات خطيرة لقوانين الصراع المسلح ، بما فيها جرائم الحرب.

وأكـدت منظمة مراقبة حـقوق الانسان في تقـريرها لعام 2005 ان استمـرار الهجمات العنيفة لقوات الاحتلال ، بما في ذلك التفجيرات الانـتحارية والقتل الـعمد للمدنيين العراقيين الذين يعملون مع القوات الأمريكـية وغـيرها من القـوات الأجنبية وزيادة عدد حوادث خطف العراقيـين والأجانـب وقـتل المخطوفين في بعض الأحيان . كل ذلك انعكـس بشـكل سـلبي علـى قدرة النساء والـفتيات في الذهاب إلى أعـمالهـن ومدارسهن أو الخروج من البيت لأي أسباب أخرى .(14) فضـلا عـن الشعور بالخوف والقلق والاكتئاب وعـدم الآمان مما اثـر بشـكل واضح علي الـصحة النفسية والعقلية لإفراد الأسرة بشكل عام، والمرأة بشكل خاص.

فمـن الناحية النفسية أشارت دراسة ميدانية التي أجريت علي (250) امـرأة ممن تراوحت أعمارهن ما بين (18- 50) سنة بعد تطبيق مجموعة من المقاييس السيكولوجية في عام 2004 الي معاناتهم من عدد من مظاهر الأعـراض النفسية نتيجة العنف والقوة التي استخدمتها قوات الاحتلال وما ولدته الحرب من مآسي ومنها:

- التوترواانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب اليوم.
- الخوف الاجتماعي وخاصة من بعض المواقف الاجتماعية.
- الشعور بالإعياء والتعب والإرهاق.
- الخـوف والقلـق وخاصـة في حالة تذكر المواقف الصدمية والخبرات المـؤلمة الخطيرة وردود الافعال التي حدثت.

- اعـادة تذكـر الصـدمة من خلال سيطرة بعض الافكار غير المـرغوبة وصـعوبة الـتخلص مـنها فضـلا عن التخيلات والهـلاوس المصاحبة للصدمة، ومظاهر الاختلال العقلي ، الخداع، الهذيان.
- زيـادة الاسـتثارة وتمثل ذلك بالعصبية وضعف الثقة بالنفس والفزع واضطرابات في النوم.
- الإحساس بالاتكالية والاعتماد علي الرجل.
- التجنـب والانسـحاب الاجتماعـي وخاصـة تجنب المواقف المـزعجة ومكـان وقـوع الحادثـة ومحاولة دفع الافكار المؤلمة والشعور بفقدان الاحساس والخدر وصعوبة الاستمتاع بالحياة .
- الشعور بهجمة الرعب وهو شعور بالتهديد والضياع والتنقل مـن مكان لاخر والجري من المكان بطريقة عشوائية وبحركة غير منتظمة.
- القلق من المستقبل المجهول.
- فقدان الإحساس بالمبادرة والمباداءة واتخاذ القرار.
- انخفاض العلاقات والتفاعل مع الجنس الاخر .
- الادمان على الكحول والمخدرات والعقاقير الطبية .
- الإحساس بالإذلال والمهانة.
- الإحساس بالعجز.
- سرعة الغضب .
- الشعور بالذنب والخجل
- الحزن والاكتئاب
- سوء استغلال الاموال.

ولا شـك ان هـذه الآثـار النفسـية ادت الى الأمراض الاصابة بالامـراض النفسـية- الجسـمية كـفقدان الشهية، اضطراب الدورة الدمويـة، ارتفـاع الضغط، اضطرابات في المعدة او البنكرياس، الآلام وأوجاع وصداع في المفاصل والـصدر والرأس وغيرها. (3)

امـا مـن الناحـية الاجتماعية فقد عانت الكثير من الأسر العراقية العديـد مـن الـضـغوط الاجتماعية والاقتصادية بسبب تدني المستوي المعاشي، وقلة الموارد التي تـحصل عليها نتيجة البطالة وحل العديد من المؤسسات ودوائر الدولة، مما أدى الي ارتفاع خط الفقر المدقع للعائلات العراقية، وانعكس ذلك علي العلاقات الاجتماعية والتفاعل الأسري لأفراد الأسـرة . كمـا ان غياب الأب او الام لساعات طويلة عن المنزل مـن اجـل توفير لقمة العيش ، والهجرة لبعض أفراد الأسرة إلي لأحد البلدان العربـية من اجل الحصول علي العمل اثر بشكل مباشر علي الطفل الذي اصـبح يعاني من الحرمان العاطفي، وان علاقته بأفراد اسرته أصبحت غير متوازنة وغير مستقرة مما جعله يواجه صعوبات في التكيف النفسي والاجـتماعي، والشعور بالتهديد والخطر.

وأثبتـت الدراسـات النفسية الي ان الام والأب هما عماد العائلة وركنها الأساس ولكي تترعرع شخصية الطفل ترعرعا كاملا ومتناسقا ينبغي أن ينشـأ في بيئة عائلية يسودها جو من السعادة والمحبة والتـفاهم، وان أية خـلافـات ومشـاكل تؤثر في الحال وبصورة واضحة على اتجـاهات الأطفال وسلوكهم. . وان الحـرمان النفسي من ألام وانعدام الحب المتبادل بين الطفل ووالديه والتربية بأسلوب متذبذب او استخدام الأسلوب العقابي والانفصال والتفكك الأسري تؤدي جميعها الي جنوح الأحداث . كما بينت دراسـات أخـرى الـي ان لمعاملة الوالدين تأثيرا كبيرا على التحصيل القرائـي لاطفـالهم ، وتـترك المعاملـة السيئة غير المقصودة بصماتها الواضـحة علي دراسة الطفل إذ تقلل من اهتمامه بالقراءة وحبه للمدرسة وتـؤدي بالتالي الي شعوره بالإحباط والفشل (5).

▪ الفصـل الرابـع : الآثار النفستماعية على الطفـل

رغم اهتمام المجتمع الدولي بالاطفال وصدور اتفاقية حقوق الطفل عام 1990 والتي تعهدت بحماية الطفل وتعزيز حقوقه ودعم نموه ونمائه ومناهضـة كافـة اشكال ومستويات العنف والارهاب الموجهة ضده ، وعقـد مؤتمر عالمي في آب من عام 2001 من قبل الرابطة الامريكية لعلـم الـنفس والـذي كرس عن ظاهرة سوء المعاملة للاطفال Child abuse ، وان ظاهرة استخدام العنف ضد الاطفال تمثل كارثة ومآساة حقيقـية لطبيعتهم الرقيقة وضعفهم في المقاومة . الا ان اطفال العراق تعرضوا الى أسوأ اشكال العمليات الارهابية والعنف والاساءة والاهمال بسـبب الحروب والحصار وانتهاكات قوات الاحتلال لحقوقهم وخاصة حقـوقهم فـي الحـياة والصحة والتعليم والرعاية والعيش الكريم ويمكن توضيح تلك الاثار بما يأتي :

4.1 انتهاك حق الاطفال في الحياة

انتهك حق الاطفال في الحياة من خلال قتل قوات الاحتلال لالاف مـن الاطفـال بشكل مباشر وغير مباشر ، وقصف المنازل والسيارات المدنـية وسـاحات اللعـب فضـلا عن ترك جيش الاحتلال مخلفات العمـليات العسـكرية والتي كان يعبث بها الاطفال مما ادى الى اصابة الكثير من الاطفال وقتلهم او اعاقتهم .

ان قصف قوات الاحتلال للمستشفيات والمراكز الصحية ادى الى نقـص الخدمـات الصـحية والادوية والعناية الطبية ونقص اللقاحات والمعقمـات والتي سببت في وفاة الالاف من الاطفال دون سن الخامسة مـن العمـر وتـردي الوضع التغذوي وارتفاع نسبة الاصابة بفقر الدم والتلوث البيئي وانتشار الامراض فضلا عن انتشار الحالات السرطانية والاسـقاط والتشـوهات الخلقية وتعد هذه المشاهد والامثلة اسوا اشكال الارهاب والعنف المجهة لاطفال العراق .

4.2 انتهاك الحق في التعليم

نصـت المادة 26 من الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948 والمـادة 28 من الاتفاقية الخاصة بالطفل الى الاعتراف بان لكل شخص حقـا في التعليم . وقد اتبعت قوات الاحتلال وسائل عديدة لانتهاك هذا الحق ومنها :

قصف المدارس بالطائرات والدبابات ، تحويل المدارس الى ثكنات عسكرية ، تحويل المدارس الى مراكز للاعتقال ، الظروف الامنية غير المستقرة وخاصة حالات الاختطاف والقتل العمد للاطفال . كل ذلك ادى الى ازياد الضغوط النفسية للعائلة العراقية وقناعة العديد من الاسر بعدم اهمـية الجـدوى مـن التعلـيم مما شجعت ابنائها على ترك الدراسة والتسرب من التعليم وانخفاض نسبة الملتحقين في التعليم النظامي.

4.3 انتهاك الحق في الحرية

انتهك حق اطفال العراق بالتمتع بالحرية من خلال ممارسة قوات الاحـتلال كافـة اشكال الارهاب والاذلال والاهانة للاطفال ولاسرهم وخاصـة في حالات الاعتقال والاحتجاز وتعرض الاطفال وذويهم الى التعذيب والتمييز في مكان الاعتقال . وهذا مخالف للمادة 37 من اتفاقية حقوق الطفل والتي نصت على " لايعرض اي طفل للتعذيب او لغيره من ضروب المعاملة القاسية واللاانسانية والمهينة " (20)

4.4 انتهاك الحالة النفسية للاطفال

تعـرض اطفـال العـراق الى حالات من الايذاء النفسي وردود الافعال العاطفية غير المرغوب فيها واضطرابات ضغوط مابعد الصدمة نتـيجة الحروب وممارسات قوات الاحتلال الارهابية . وبينت دراسة ميدانية اجريت على 600 طفل عام 2004 وللفئات العمرية من (4-18) سنة، الى ان

ردود افعـال الاطفـال تجـاه العمليات الارهابية واساليب العنف لقوات الاحتلال تبلورت بمايلي :

ردود الأفعال العاطفية

1. المعاناة من شدة الصدمة
2. الذعر والخوف والعناد والتمرد
3. سرعة الاستثارة والتهيج
4. اللوم والتوبيخ
5. الشعور بالذنب او الاثم
6. الاسى والحزن
7. .سرعة الغضب
8. فقدان الاحساس بالهوية
9. العجز
10. عـدم الشـعور بالـبهجة والسعادة
11. الكوابيس الليلية واضطرابات النوم
12. انخفاض تقدير الذات
13. الكابة الشديدة
14. السلوك العدائي

ردود الأفعال الجسمية

1. التعب والارهاق واستنزاف الطاقة
2. زيادة في الالام الجسمية
3. الشعور بالصداع
4. انخفاض الشهية والوزن
5. سـهولة الاصـابة بالامـراض وانخفاض جهاز المناعة

ردود الأفعال المعرفية

1. ضعف في التركيز
2. ضعف في الذاكرة
3. ضعف القـدرة على اتخاذ القرار
4. الحـيرة والارتـباك والتشويش
5. الاسـتغراق فـي الاحـلام والاوهام والخيالات
6. مشاكل في النطق والكلام
7. الرسوب والتاخر الدراسي
8. الغياب عن المدرسة
9. ترك الدراسة

ردود الأفعال الإجتماعية

1. ازدياد النزاعات بين الافراد
2. الانسحاب الاجتماعي
3. ضعف الاداء في العمل وفي الاداء المدرسي
4. انخفـاض مسـتوى التواصـل والتفاعل مع الاخرين
5. ضعف الثقة بالاخرين الاعتمادية الزائدة على الاخرين

ورغـم الجوانب السلبية الا ان هناك بعض الجوانب الايجابية التي برزت في سلوك وتصرفات بعض افراد العينة ومنها :

1. المرونة في التعامل مع الاخرين
2. حب الاخرين والتضحية من اجلهم
3. حب المساعدة في انقاذ الاخرين
4. حب العمل في مجال الاغاثة
5. الاحساس بالايثار
6. تغير اسلوب النظر الى المستقبل
7. الشعور في كونه احد افراد الجماعة
8. التغيـير والمفاومـة للواقـع وبمايتلائم مع الحاجات والاهداف الحيوية
9. الصلابة النفسية والصمود والقوة على التصدي لسياسة المحتل.(3)

ان ماجـاء في هذه الدراسة من نتائج اكدتها معظم نتائج الدراسات التـي اجرتها مراكز البحوث العالمية المعنية باضطرابات الضغوط مابعد الصدمة (17)(21).

ان للعمليات الارهابية تاثير كبير على الشخصية المستقبلية وان صدمة الاسـاءة تظل قائمة ونشطة التاثير على الصحة النفسية للطفل لكونها تعد مـن الخبرات المؤلمة التي تعيش مع الطفل والطفل يعيش معها ولعل من ابرزها تلك الانعكاسات هي:

4.4.1 ضعف الثقة في النفس

ان تعرض الاطفال للعمليات الارهابية وللممارسات القسرية لقوات الاحتلال تؤثر تأثيرا كبيرا على شخصية الطفل المستقبلية وفي التحصيل الدراسي والانجاز المهني

وقـد اشـارت كثير من الدراسات الى ان هناك ارتباط كبير بين مفهـوم الذات وبين التحصيل الدراسي فالطفل الذي لم تنم لديه الثقة في نفسـه وقدراته ويخاف من المبادرة في القيام باي عمل او انجاز، يخاف الفشل ويخاف التانيب لذا تراه مترددا في القيام باي عمل (10)

4.4.2 الشعـور بالاحبـاط واليـأس

ان الطفل يشعر بالاحباط واليأس اذا ماتهدد امنه وسلامته ويرى ماسلو ان الاحباط الناشىء عن التهديد والتخويف وعدم اشباع الحاجات الفسيولوجية للطفل يؤثر تاثيرا كبيرا على سلوك الطفل (10)

4.4.3 العـدوان

ان شدة العقاب والاهمال الذي يوقعه الاخرون في الطفل يثير من عدوانـية الطفـل وشراسته وقد يكون رد فعل الطفل الامعان في سلوك العدوان على الاخرين.

4.4.4 القلـق

ان سوء معاملة الطفل واهماله يؤدي الى شعور الطفل بالقلق الدائم وعدم الاستقرار النفسي والتوتر والازمات والمتاعب والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب فضلا عن الشعور بالعجز والنقص والصراع الداخلي.

4.4.5 المشكـلات النفسيـة والسلوكيـة الطويلة الامـد

كشفت نتائج الدراسات التي اجريت على الاطفال ضحايا الارهاب وسـوء المعاملـة والاهمال عن صورة اكلينيكية واضحة المعالم تكمن بؤرتهـا في صدمة الاساءة التي قد تتبدى اثارها فيما يعرف باضطراب ضـغوط مابعد الصدمة عند الاطفال وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الاعراض مثل (الخوف الشديد والهلع والسلوك المضطرب او غير المسـتقر ووجود صور ذهنية او افكار او ادراكات او ذكريات متكررة وملحـة عـن الصـدمة . ان المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن صـدمة الاسـاءة تظل قائمة ونشطة التاثير على الصحة النفسية للطفل لانها بقيت كخبرة والصدمة تعيش مع الطفل والطفل يعيش معها (12).

4.4.6 سلوكـات شاذة وغريبـة

وتشـمل عـادات غريـبة فـي الاكل والشرب والنوم والسلوك الاجتماعـي واضـطراب فـي النمو الذهني والعجز عن الاستجابة او للمنـبهات المؤلمـة كمـا يظهـر لدى هؤلاء الاطفال اعراض انفعالية تتضمن الغضب والانكار والكبت والخوف ولوم الذات والشك والشعور بالعجز وانخفاض تقدير الذات والشعور بالذنب والبلادة (12)

لـذا فمن المتوقع ان تكون شخصية الالاف من اطفال العراق تتصف بصـفات ب (التـبلد والجمـود ، والقلـق ، وتحمل العديد من الاعراض السيكوباثية والعقد النفسية ، التي من الصعوبة ايجاد العلاج النفسي لها)

▪ الفصل الخـامـس: التوصيـات

ومن خلال ماتقدم يمكن ان توصي الباحثة:

1. ضرورة عرض اوجه معاناة اطفال ونساء العراق علي المؤسسات والمنظمات والوكالات الدولية ذات الصلة بالأطفال والطفولة والمـرأة مـن أجل التسريع بمعالجة الأمور وإنهاء الاحتلال واعمـال العـنف في العراق واتخاذ التدابير الدولية للحد من ذلك.
2. الاهـتمام باعداد البرامج النفسية (برامج التدخل المبكر وقت الازمات) بالتعاون مع المنظات الدولية التي يمكن ان تساعد المتعرضـين للارهـاب والعنف في التخفيف من حدة الاثار النفسية والاجتماعية التي يعانون منها

3. توفـير خدمات الارشاد الاجتماعي والعلاج النفسي من خلال انشاء مراكز مجتمعية لخدمة العائلات والاطفال ضحايا العنف والارهاب.
4. ضـرورة قـيام اجهـزة الاعـلام المخـتلفة بـتقديم المعرفة السيكولوجية عن كيفية التعامل المتوازن مع الابناء في المواقف الحياتية اليومية وذلك عن طريق بث البرامج القصيرة والهادفة لـرفع وعـي الاسـرة والابـناء مـع ضـرورة التنسيق بين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والاعلام.
5. مكافحـة الارهـاب والعـنف وكافة اشكال الاساءة والمعاملة للاطفـال من خلال تطوير اساليب التدريس وتضمين المناهج الدراسـية الحقوق التي ينبغي ان يتمتع بها الاطفال وضرورة احترامها.
6. تفعـيل دور المؤسسات الدينية التثقيفي والتوعوي في مكافحة الارهاب والعنف والاساءة ضد النساء والاطفال.
7. ان تقوم منظمات المجتمع المدني بالدور الكبير في توعية وتثقيف الاسـر والامهـات بمعـنى الاساءة للطفل واشكالها واضرارها وتاثيرها على الصحة النفسية وانعكاساتها على شخصية الاطفال مستقبلا.
8. ضـرورة قـيام المؤسسـات الاعلامية بفحص الافلام والبرامج الخاصة بالاطفال ومراعاة خلوها من العنف والاساءة للاطفال.
9. الاهـتمام بتعيـين المرشـدين التربويين في المدارس الابتدائية للـتدخل فـي معالجة مشكلات الاطفال المعرضين للارهاب او المساء اليهم.
10. تشـجيع الادباء والكتاب العرب للكتابة حول الموضوعات التي تتعلق بالتحصين ضد الارهاب والعنف وذلك عن طريق اجراء المسابقات وتخصيص الجوائز.
11. توعـية الاسـرة والمدرسة والمجتمع ببنود اتفاقية حقوق الطفل من خلال مجالس الاباء والامهات ووسائط الاعلام المختلفة.

المراجـع

1- ابـن مـنظور ، تـاج العروس بيروت دار احياء التراث العربي ، 1992 ط2 ج5 ص337 .
2- يوسـف، باسـيل، نحـو تطبـيق اتفاقـية حقـوق الطفـل فـي العـراق، الواقـع والمعوقـات، دراسـة تحليلـية 1995 ، مـنظمة اليونيسف. ص22
3- الجلبـي سوسـن، الامـراض النفسـية التـي تعانـي مـنها المـرأة العراقـية والطفـل فـي ظـروف الاحـتلال، جامعـة بغـداد ، 2004 .(ص14-20) (ص32-40).
4- حديـد ، محمـد اسـماعيل ، الحـروب وآثارها النفسية على الاطفـال ، مركـز الدراسـات ، آمـان ، المركـز العربـي للمصـادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة ، ص1- 3
1- سـاري ، حلمي ، الاثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية للعـنف الاسـري علـى المـرأة والمجـتمع المحلي ، 2001 ،ص10
2- السـائح ، عـبد الحمـيد الارهـاب انواعـه واخطـاره ، دار الصباح ، عمان 1986 ، ص45 .
3- الشـمري ، علـي ، آلـية الارهاب ومظاهر القمع ، ، مجلة النبأ ، العدد 61 ، ص2
4- عـبد الهـادي ، ريـم ، العـنف ضـد المـرأة ظاهـرة عامـة ام خاصة ، 2002 (موقع امان) ، ص12 .
5- قاطرجـي ، نهـى ، المـرأة فـي الاتفاقيات الدولية ، 2004 ،ص4 ، ص16 .
6- القطامـي والرفاعـي ، نمـو الطفل ورعايته ص51 بيروت – لبنان –1989 ، ص102.
7- مجـاهد ، صـبحي ، الارهـاب تـرويع والجهـاد حـق ، موقـع اسلام اون لاين .ص3.
8- موقع البلاغ ، مناقشة قانونية وتحليلية لتعريف الارهاب ، 2000 (الانترنيت) .
9- مجلـة الطفولـة والتنمية ، نحو سترا تيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والاهمال 2001 (ص21-24) .
10- مـنظمة هـيومان رايـتس ووتـش ، تقرير الدفاع عن حقوق الانسان في العالم ، ك2 ، 2004 ، ص2 .
11- مـنظمة هـيومان رايـتس ووتش ، التقرير العالمي 2005 ، ص2 .
12- موقع البلاغ ، مناقشة قانونية وتحليلية لتعريف الارهاب ، 2000 (الانترنيت) ص2 .
13- الامـم المـتحدة ، ادارة شـؤون الاعـلام ، التدابـير الرامـية الى القضاء على الارهاب الدولي ، 2003 . ص30 .
14- النابلسـي ، محمـد احمـد ، الاثـار النفسـية للعـدوان والاحتلال على الطفل العراقي ، الانترنيت ، ص1-5 .
15- النابلسـي ، محمد احمد ، الصدمات النفسـية للاطفـال في الحروب ، مجلة عربيات (الانترنيت) 2000 ، ص4-6
16- هـادي ، نبـيل ، أمـراء الارهـاب فـي الشـرق الاوسـط ، بيروت ، 1985 ، ص47-51
17- اليونيسـف ، اتفاقية حقوق الطفل والاعلان العالمي لبقاء الطفـل وحمايـته ونمائـه وخطـة العمـل كمـا اقـرها مؤتمر القمة العالمية من اجل الاطفال 1990 ، ص 6.
18- www.ncptsd.org ,terrorist attacks and children, national center for ptsd fact sheet P.3
19- www.cptaoh . com , center of the advancement of health , facts of life , 2002 .
20- www.ncptsd.com, effects of traumatic stress in adisaster situation ,national center for ptsd fact sheet ,2004 .
21- www.ncptsd.org ,What is post traumatic stress disorder , national center for ptsd fact sheet ,2004
22- www.ncptsd.org , common reactions to trauma , edna B. foa , center for treatmeant and study of anxity .
23- julian ford , the war in iraq , manging stress and recovering from trauma national center for ptsd , fact sheet 2003.
24- vojtech mastry , terrorism , Microsofit Encarata Encyclopedia 2001

ARABPSYNET PSYCHIATRIST GUIDE

Send your Scientific CV via CV FORM
www.arabpsynet.com/cv/CV.htm

ARABPSYNET PSYCHOLOGIST GUIDE

Send your Scientific CV via CV FORM
www.arabpsynet.com/cv/CV.htm

الآثـــار النفسيـــــة للعـــدوان والاحتـــلال علـى الطفـــل العراقـــي

أ.د. محمـد أحمـد النابلسـي – الطب النفسـي – لبنـان

nabulsy@cyberia.net.lb

من واجبات منظمات الطفولة العالمية والإقليمية أن تنظر بعين العطف إلى معاناة الطفل العراقي. إذ لا يجوز لمنظمات مثل اليونيسكو والايسكو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) تجاهل هذه المعاناة بحجة الأوضاع الأمنية العراقية. ونحن لا نزال نذكر حالة الطفل "علي" (قتل أهله وفقد أطرافه) مثالاً على معاناة أطفال العراق أثناء الحرب وبعدها. وإدراكاً لمسؤولية العمل على بناء الطفل بناء متوازناً ومتكاملاً في جوانب حياته النفسية والاجتماعية والجسدية والأخلاقية والجمالية كضمان أكيد لمستقبل الطفل والأمة. لذا فإن الواجب يدعونا للتأكيد على ضرورة إيلاء العراف والدول العربية ذات الظروف الخاصة العناية المناسبة في مشروعات هذه المنظمات وبرامجها. ودعوة هذه المنظمات لإدراج مشروع: "دراسة الآثار النفسية للأطفال والتلاميذ العراقيين الناجمة عن أشكال العدوان الأميركي" ضمن مشروعاتها. وذلك بهدف تحديد تأثيرات العدوان على الصحة النفسية والبدنية للأطفال العراقيين واقتراح سبل لعلاج الآثار المترتبة عن العدوان. والمساهمة في وضع برامج تربوية لمعالجة هذه الآثار إضافة إلى تعزيز دور المؤسسات التربوية والمؤسسات العلاجية ومؤسسات الطفولة في العراق بما يقوي صمودها، ووضع خطة لمعالجة الآثار النفسية للأطفال والتلاميذ العراقيين الناجمة عن كل أشكال العدوان الأميركي وتطبيقها.

أشكال الاضطرابات النفسية الملاحظة لدى الطفل العراقي:

ينطلق تصنيف الاضطرابات الطفولية الناجمة عن أخطار الحرب والفقدان المصاحب لها انطلقت من مبدأ تصنيف الاضطرابات انطلاقا من مسبباتها وذلك على النحو الآتي:

أولاً، إصابة جسدية: وتحديد درجة قابليتها للشفاء، وإمكانية تحولها إلى عاهة، والآثار النفسية المصاحبة والمستقبلية المترتبة على الإصابة، والشعور بالاختلاف الناجم عن الإصابة.

ثانيا فقدان عزيز: حيث أن هذه الفئة تنطوي على خطورة بالغة على شخصية الطفل ونموها، كما يكتسب الفقدان في هذه الحالة صفة الديمومة المصاحبة لنمو إدراكات الطفل، لذا من الصعوبة وضع علائم مميزة لهذه الفئة، خاصة بسبب طابعها التصاعدي.

ثالثا فقدان مادي: «منزل، مزرعة، معيشة يومية..» فالطفل هنا يتأثر بصورة غير مباشرة بالخسائر العينية والمالية التي تصاب بها أسرته.

رابعا، التعرض لتهديد الحياة: يعاني الطفل الفلسطيني من تكرارية وتعددية مصادر تهديد الحياة، ومصادر إثارة الذعر العائلي الذي ينعكس على مشاعر الطفل، ومن هذه المصادر: القصف الجوي والبحري وبالدبابات والقنص والمداهمات الليلية وتعذيب الأسرى.

خامسا، التعرض لأعمال عنف: ومنها أعمال مباشرة كالعنف الممارس من قبل جنود الاحتلال على الأطفال مباشرة، ومشاهدته المواجهات بين الراشدين وجنود العدو، وحرمان الطفل العراقي من حقوقه الأساسية في التعلم واللعب وحتى الغذاء.

ومن أعمال العنف غير المباشرة، الأذى اللاحق بالراشدين تحت نظر الطفل أو سمعه أو ما ينتشر في وسائل الإعلام حول تعذيب الأسرى وإهانة إنسانيتهم، وما تعانيه أسرته، وحرمانه من المأوى والحاجات الأساسية.

سادسا، أضرار عائلية: ناجمة عن ممارسات العنف على الأسرة العراقية بحيث جعلتها في حالة انعدام التوازن والاستقرار، ومن هذه الممارسات: سجن الأب أو أحد أفراد الأسرة أو غياب أو إصابة وتعطيل أحد أفراد الأسرة، فقدان مصدر الدخل العائلي.

سابعا، معاينة أحداث صدمية: إن ظروف الحرب والإحتلال بعدها تضع الطفل العراقي أمام سيل جارف من المعاينات الصدمية حيث يشاهد هذا الطفل الدمار والعدوان من كل جهة، لتضاف إلى معاناته الذاتية المعيشية.

ثامناً، تراكم عدة حوادث صدمية: حيث مرور الزمن لا يعني شفاء الطفل من الصدمة، وإنما هو يعني تحولها إلى صدمة مزمنة، وهذا له انعكاساته السلبية والمباشرة على الصعيد الدراسي والعلائقي ومع اضطرابات النوم. وهو له تأثير مقرر على مستقبل الطفل إجمالاً.

تاسعا، مصادر تهديد أخرى: إن وتيرة الممارسات الأميركية على الشعب العراقي تبين أن هذه العدوانية تمتد إلى نواحٍ غير مرئية وغير ممكنة الملاحظة والإثبات، وحسبنا التذكير بأن معارك مثل الفلوجة والنجف كانت من الأهداف الأميركية الاستراتيجية.

ولكن وبالنظر لانعدام الإحصاءات والدراسات المسحية الوافية لوضع تصورات إجرائية موضوعية حول حاجات الطفل العراقي. فإنه من الممكن اللجوء إلى اعتماد مبدأ الدراسة المسحية التوجيهية التي يمكنها أن تعطي فكرة موجهة لخطة سير العمل ولتحديد الفئات التصنيفية ودرجة انتشارها. مع ما يستتبعه ذلك من إمكانية تحديد الحاجات المادية والبشرية والتقنية. وفي المألوف تجرى هذه الدراسة في المجال المدرسي. حيث تتم دراسة أطفال مدرسة من مدارس المنطقة يتم اعتبارها بمنزلة عينة عشوائية.

وبالمقارنة مع حاجات الطفل الفلسطيني فإن دراسة مسحية مماثلة قد بينت أن نسبة الأطفال الفلسطينيين الذين يحتاجون إلى تدخل اختصاصي تتراوح ما بين 40-60% في حين تشير إحصاءات منظمة الصحة العالمية إلى حاجة 18% من أطفال الدول المستقرة أمنياً للرعاية والارشاد النفسيين، وهذا يدل على ارتفاع نسبة انتشار العصاب الصدمي بين الفلسطينيين. مع إعتقادنا الجازم بإرتفاع هذه النسبة لدى العراقيين بسبب كثافة وتكرار الأعمال المهددة للطفل ولمحيطه الأسري والإجتماعي.

وبمراجعة القدرات الفنية العراقية المتوافرة نستنتج أن الحاجات الفعلية للمجتمع العراقي تفوق بمئات الأضعاف الخدمات المتوافرة فيه

فعلـياً. وفـي مـثل هذه الحالات ينصح الخبراء باعتماد طرق العلاج قصـيرة الأمد، مع إقامة دورات تدريبية مكثفة في هذه العلاجات تؤخياً لـرفع كفـاءة الاختصاصـيين وتأهـيل كوادر جديدة، وتدريب الأهل والمعلمين، وأيضاً الراغبين من الجمهور على هذه الطرق العلاجية.

ممـا تقدم نجد أهمية الإسراع في إجراء تصنيف فرعي لكل فئة من الفـئات التصـنيفية المقترحة. على أن يضم كل تصنيف أربع درجات هي: خفيف، متوسط، شديد، بالغ الحدة، وكذلك توزيع مهام فرق العمل علـى الـنحو التالي: التدخل السريع في حالة الأزمات، الإرشاد النفسي والعلاج الأسري، علاج نفسي داعم، العلاج النفسي الجماعي، العلاجي الطبي الدوائي.

هذا على الصعيد النظري الذي يستهدي بالتجارب السابقة ولكن ماذا عن التطبيق العملي الممهد لتنفيذ هذه الخطة؟. والتطبيق العملي يقتضي العمـل علـى إرساء هيكلية متكاملة لمشروع تتبناه منظمات الطفولة ، بعضـها أو أحدهـا، وذلك عبر إنشاء مراكز للدعم النفسي للأطفال في مخـتلف المـناطق العراقية. وكذلك إقامة دورات تدريبية للأخصائيين العراقيين (تمكن إقامتها خارج العراق في إحدى دول الجوار). وأيضا تشـكيل فـريق العمل من مشرف عام وأخصائي نفسي عيادي، وطبيب نفسـي، ومرشـدين نفسـيين، وأخصائي اجتماعي، وموظفين للخدمات الإداريـة، بالـتعاون مع المؤسسات المتخصصة مثل «الجمعية العالمية لإمراضـية التعبـير» ومقرها مدينة «بـ ـو» في فرنسا، و«أطباء بلا حدود» في الكويت، و«منظمة اليونسيف الدولية» و«منظمة إنقاذ الطفل» و«المـنظمة العربية للطفولة» و«مركز الدراسات النفسية»، ومؤسسات ومراكز أخرى.

ممـا لاشـك فيه أن مثل هذا المشروع يعاني من معوقات متشابكة. حيـث لا بـد لـن مـن أن نضع في الحسبان نقص الخبرات، وضآلة التمويل، وتدني مستوى الوعي بالمعاناة، وعدم التعاون الأسري، وغياب البرامج الجاهزة، ونقص التواصل مع المؤسسات المتخصصة وهي صـعوبات يمكـن تجاوزهـا. إلا أن أصعب ما يمكن أن يعترض هذا المشروع هو استمرار الفوضى العراقية التي يمكنها أن تعيق أهداف هذا المشـروع وتضـاعف من صعوبات أعمال المراكز المقترحة وتعرقل الخطة العلاجية للآثار النفسية للأطفال.

وفي النهاية لا بد من التركيز على الخطوات الرئيسة التالية:

1- ضرورة العمل على إطلاق المشروع وتطبيق الخطة المقترحة الهادفة إلى تحسين مستوى الصحة النفسية للطفل العراقي.
2- ضـرورة الاهـتمام بالصـحة النفسية للأسرة العراقية نظراً لانعكاس ذلك على الصحة البيئية للطفل.
3- دعـوة الجمعـية النفسـية العراقية لإنشاء موقع خاص «ويب سايت» بعنوان «معاناة الطفل العراقي» وعرضها على الشبكة.
4- عقـد ندوات ولقاءات بين الاختصاصيين العرب المهتمين في مجال الصدمة، حول سبل مساعدة الطفل العراقي.
5- دعم المراكز العراقية المهتمة بأوضاع الطفل العراقي.
6- الطلـب إلـى قناة الجزيرة والقنوات العربية المهتمة والمنظمة العربـية للتربـية والـثقافة والعلوم والجمعية النفسية العراقية نشر وتعمـيم الأفلام الوثائقية عن معاناة الطفل العراقي على المؤسسات التربوية العربية والدولية.
7- تشـجيع الباحثيـن العراقييـن والعـرب لإنتاج بحوث تتناول الخبرات الصادمة لدى الأطفال العراقيين.
8- دعـوة مؤسسات الإعاقة العربية والدولية للمساعدة على دعم المؤسسات العراقية التي تعنى بالأطفال المعاقين.
9- دعـوة الجمعيات النفسية العربية لدعم إنشاء البرنامج العراقي للرعاية النفسية للطفل.
10- دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للتنسيق مع اتحاد الأطـباء النفسـيين العـرب والمؤسسات المعنية الأخرى لدعم هذه الخطة.

حيـاتنـا النفسيـة

www.hayetnafs.com

الجمعيـة اللبنانيـة للدراسـات النفسيـة

www.filnafs.com/alep.html

Arabpsynet Psychiatrists Search

English Edition - French Edition – Arabic Edition

www.arabpsynet.com/Homepage/Psy-Ists.asp

Psychiatrists-CV
Search
Update Form CV

Send your Scientific CV via CV FORM

www.arabpsynet.com/cv/CV.htm

Arabpsynet Psychologists Search

English Edition - French Edition – Arabic Edition

www.arabpsynet.com/Homepage/Psy-Gists.asp

Psychologists-CV
Search
Update Form CV

Send your Scientific CV via CV FORM

www.arabpsynet.com/cv/CV.htm

قـــواعد النـشـــر بمجلـــة شبكـــة العلـــوم النـفسيـــة العربيـــة

تعمل "مجلة شبكة العلوم النفسية العربية" على الإحاطة بمستجدات الاختصاص في كافة فروع العلوم النفسية، محاولين بذلك الاستجابة لحاجات المتخصصين والمهتمين خصوصا بعد تداخل تطبيقات الاختصاص مع مختلف فروع العلوم الإنسانية. وذلك من خلال اطلاع المتصفح على اتجاهات البحوث العالمية وتعريفه بأخبار ومستجدات هذه البحوث عبر بعض الترجمات للأبحاث الأصيلة. أما بالنسبة للبحوث العربية فإن المجلة تسعى لتقديم الدراسات والبحوث الرصينة المسايرة للمستجدات والحاجات الفعلية لمجتمعنا العربي .

تقبل للنشر الأبحاث بإحدى اللغات الثلاث العربية، الفرنسية أو الإنكليزية.

1- الأبحاث الميدانية والتجريبية
2- الأبحاث والدراسات العلمية النظرية
3- عرض أو مراجعة الكتب الجديدة
4- التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة
5- المقالات العامة المتخصصة

المجلة مفتوحة أمام كل الباحثين العرب من أطباء نفسانيين و أساتذة علم النفس داخل الوطن العربي و خارجه، وهي ترحب بكل المساهمات الملتزمة بشروط النشر التي حددتها الهيئة العلمية للموقع على الشكل التالي:

■قواعد عامـة

- الالتزام بالقواعد العلمية في كتابة البحث.
- الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية
- إرسال البحث بالبريد الإلكتروني APNjournal@arabpsynet.com أو بواسطة قرص مرن (لا تقبل الأبحاث الورقية).
- إرسال السيرة العلمية المختصرة بالنسبة للكتاب الذين لم يسبق لهم النشر في مجلة الشبكة.

■قواعد خاصـة

1- كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها مع الملخصات و الكلمات المفتاحية باللغات الثلاث العربية، الفرنسية أو الإنكليزية.
2- يراعي في إعداد **قائمة المراجع** ما يلي: تسجيل أسماء المؤلفين والمترجمين متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم عنوان المصدر ثم مكان النشر ثم اسم الناشر.
3- استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته
4- يراعى الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة
5- يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعينا بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك
6- تخضع الأعمال الطبنفسية المعروضة للنشر لتحكيم اللجنة الاستشارية الطبنفسية للمجلة، كما تخضع الأعمال العلمنفسية لتحكيم اللجنة الاستشارية العلمنفسية و ذلك وفقا للنظام المعتمد في المجلة ويبلغ الباحث في حال اقتراح تعديل من قبل المحكمين.
7- توجه جميع المراسلات الخاصة بالنشر إلى رئيس الموقع على العنوان الإلكتروني للمجلة.
8- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن رأي كاتبها ووجهات نظرهم.
9- لا تعاد الأبحاث المرفوضة لأصحابها.
10- لا تدفع مكافآت مالية عن البحوث التي تنشر.

قواعـــد التوثيق:

عند الإشارة إلى المراجع في نص البحث يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (عكاشة، 1985) أو (Sartorius, 1981) وإذا كان عدد الباحثين من اثنين إلى خمسة تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (دسوقي، النابلسي، شاهين، المصري، 1995)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (دسوقي و آخرون، 1999) أو (Sartorius etal., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول و آخرون مثل (الدمرداش، و آخرون، 1999) أو (Skinner, etal., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين قوسين صغيرين " " وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو حطب، 1990 : 43)

وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها **جميع المراجع** التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيبا أبجديا . دون ترقيم مسلسل. حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

-عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد، (2001) الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية

-عندما يكون المرجع بحثا في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد الصفحات، مثل: القطامي، نايفة (2002) . تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114

ج- عندما يكون المرجع بحثا في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث

1- الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل النص التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع

2- وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع

- **الدراسات والمقالات العلمية النظرية:**

تقبل الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطب النفسي أو علم النفس بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق

- **عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:**

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة وتقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1- الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطب النفسي، علم النفس، العلاج النفسي أو التحليل النفسي

2- استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته

3- تحتوى العرض على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب.

كتابة تقرير المراجعة بأسلوب جيد

- **التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات:**

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال علم النفس و الطب النفسي التي تعقد في البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطى التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تشارك فيها لمناقشة قضايا تتعلق بالاختصاص.

Edited by LOGIDEF Company (All rights reserved) – Copyright (c) 2004 - Email : APNjournal@arabpsynet.com