الجمهورية العربية السورية
منشورات جامعة دمشق
مراكز التعليم المفتوح
ـ قسم رياض الأطفال ـ

الخبـــــرات
الاجتماعية والوجدانية

-٢-

المقرر على طلاب السنة الثانية ـ الفصل الثاني

تأليف
الدكتور أنطون رحمة
أستاذ بكلية التربية

جامعة دمشق

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المقدمة	٧
الباب الأول: الخبرات الوجدانية ومجالاتها وأساليب تربيتها.	٩
الفصل الأول: الهيجان وخبراته الوجدانية والتربوية	١١
أولاً – أهداف دراسة الهيجان وخبراته.	١٣
ثانياً – مقدمة.	١٤
ثالثاً – معنى الهيجان.	١٥
رابعاً – عناصر الهيجان.	١٥
خامساً – أثر الهيجان في العمليات الفكرية.	٢٢
سادساً – عوامل الهيجان.	٢٣
سابعاً – نمو الهيجان.	٣١
ثامناً – أهمية الهيجان في التعلم.	٣٦
تاسعاً – تربية الهيجان ودور المدرسة فيه	
عاشراً – الأسئلة التقويمية والتدريبية.	٤٥
الفصل الثاني: العواطف وخبراتها الوجدانية والتربوية	٤٧
أولاً – أهداف دراسة الفصل.	٤٩
ثانياً – معنى العاطفة وأشكالها.	٥٠
ثالثاً – تكون العواطف.	٥١
رابعاً – نمو العواطف.	٥٣
خامساً – عوامل تكون العواطف ونموها.	٥٦
سادساً – أثر العواطف في التعلم.	٥٩
سابعاً – أساليب تربية العواطف ودور المدرسة فيها.	٦٣
ثامناً – الأسئلة التقويمية والتدريبية.	٧٢
الفصل الثالث: الاتجاهات وخبراتها الوجدانية والتربوية.	٧٣
أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.	٧٥
ثانياً – معنى الاتجاه .	٧٥

ثالثـــاً – أشكال الاتجاه.	٧٦
رابعـــاً – تكون الاتجاهات.	٧٧
خامساً – نمو الاتجاهات.	٧٩
سادساً – تربية الاتجاهات ودور الروضة فيها.	٨٠
سابعاً – الأسئلة التقويمية والتدريبية.	٨٦
الباب الثاني: الخبرات الوجدانية لأطفال الروضة وأساليب تربيتها	٨٧
الفصل الأول: خبرات الأطفال الوجدانية وأساليب دراستها ورعايتها	٨٩
أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.	٩١
ثانيـــاً – مقدمة.	٩٢
ثالثـــاً – خصائص الحياة الوجدانية لدى أطفال الروضة.	٩٢
رابعـــاً – الأعراض العصبية والعادات والحركات المبالغ فيها.	١٠٢
خامساً – أساليب دراسة خبرات الأطفال الوجدانية.	١١١
سادساً – العناية بحياة الأطفال الوجدانية وتيسير ونموها.	١١٨
سابعاً – أسئلة الفصل وتدريباته.	١٢٦
الفصل الثاني: المشكلات والاضطرابات الوجدانية عند الأطفال وسبل رعايتها	١٢٩
أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.	١٣١
ثانيـــاً – مقدمة .	١٣٢
ثالثـــاً – الاضطرابات الوجدانية عند الأطفال وخبراتها.	١٣٣
رابعـــاً – المشكلات السلوكية المرتبطة بخبرات وجدانية.	١٧١
خامساً – أسئلة الفصل وتدريباته.	٢٠٤
الفصـــل الثالـــث: المناشـــط التربوية في رياض الأطفال وأدوارها في تكون خبرات الأطفال الوجدانية وتنميتها وتوجيهها.	٢٠٧
أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.	٢٠٩
ثانيـــاً – مقدمة.	٢١٠
ثالثـــاً – خبرات الأطفال وعلاقتها بالمناشط المدرسية.	٢١٠
رابعـــاً – علاقة خبرات الأطفال الوجدانية بمناشط الروضة.	٢١٢
خامساً – المناشط التي تتيح حدوث الخبرات الوجدانية لأطفال الروضة وتساعد على تنميتها وتوجيهها.	٢١٤
سادساً – أسئلة التقويم والتدريب.	٢٢٩
قائمة المصطلحات	٢٣١
المراجع العربية والمترجمة والأجنبية	٢٣٧

مُقدّمة . . .

الخـــبرات الوجدانـــية هي الحالات الانفعالية التي تتجلى في الهيجانات والعواطف والاتجاهـــات تجربة وممارسة وسلوكاً ومعرفة وشعوراً بالحالة الانفعالية التي تحصل. وهي تتصـــل بالموضـــوعات والأنشـــطة والخـــبرات الجمالية والفنية والأخلاقية والاجتماعية وســـواها، كما تتصل بجوانب الشخصية الأخرى، الجسدية والعقلية والفاعلة والسلوكية، وتشـــكل بالتواصـــل والـــتكامل معها شخصية الفرد، طفلاً أو فتى أو راشداً. إن تكوُّن الســـمات الوجدانـــية يبدأ مع بدء تكون الطفل ويكون على أشده في السنوات الخمس الأولى مـــن عمـــره، الأمر الذي يجعل العناية التربوية بها في هذه المرحلة ضرورية وهامة، ويضـــفي عـــلى تربـــية الأسرة والروضة أهمية خاصة، ومهمات جسيمة ودقيقة، تستلزم الاطلاع على جوانب هذه التربية واستخدام الأساليب السليمة فيها.

يهـــتم هذا الكتاب بتربية الجوانب الوجدانية في شخصية طفل الروضة، فيعرف هـــذه الجوانب، ويبين صفاتها وخصائصها، ويعرج على الخبرات والأنشطة الوجدانية الـــتي ينـــبغي توفيرها لأطفال الروضة حتى يمارسوها ويخبروها ويكتسبون من خلالها الســـمات الوجدانية المناسبة لأعمارهم، التي تؤهلهم للنمو المستمر في مراحل سنوات العمر اللاحقة، وتوصل إلى النضج الوجداني.

أنطون رحمة.

الباب الأول

الخبرات الوجدانية
ومجالاتها وأساليب تربيتها

- الهيجان وخبراته الوجدانية والتربوية.
- العواطف وخبراتها الوجدانية والتربوية.
- الاتجاهات وخبراتها الوجدانية والتربوية.

مطلوب

الفصل الأول

الهيجان وخبراته الوجدانية والتربوية

أولاً – أهداف دراسة الهيجان وخبراته.

ثانيـاً – مقدمة.

ثالثـاً – معنى الهيجان.

رابعـاً – عناصر الهيجان.

خامساً – أثر الهيجان في العمليات الفكرية.

سادساً – عوامل الهيجان.

سابعاً – نمو الهيجان.

ثامناً – أثر الهيجان في التعلم.

تاسعاً – تربية الهيجان.

عاشراً – الأسئلة التقويمية والتدريبية.

أولاً- أهداف دراسة الهيجان وخبراته:

ينتظر أن يتوصل الطالب من دراسة هذا الفصل إلى:

١- استيعاب معنى الهيجان وتعريفه وتمييزه عن العاطفة والهوى والاتجاه.

٢- أن يحدد عناصر الهيجان ويشرح كلاً منها ويصفها من خلال خبراته الشخصية بها.

٣- أن يشرح عوامل الهيجان وأن يعطي أمثلة عنها من خبراته الشخصية.

٤- أن يصف خصائص الهيجان في كل مرحلة من مراحل العمر، وأن يعطي أمثلة على ذلك من ملاحظاته لأطفاله أو تلاميذه أو ذكرياته.

٥- أن يعدد العمليات الفكرية التي يقوم بها الفرد، وأن يضرب أمثلة عن تأثير حالات الفرح والغضب فيها.

٦- أن يشرح تأثير الهيجان في عمليات التعلم والتحصيل.

٧- أن يشرح أساليب تربية الهيجان ووسائلها، وأن يعطي أمثلة عن كل منها.

٨- أن يجيب عن الأسئلة المدرجة في آخر الفصل.

٩- أن يقوّم أداء مربيات الروضة في مجال تربية هيجانات أطفال الروضة.

١٠- أن يقترح بعض الأنشطة والخبرات التي تساعد في تنمية انفعالات أطفال الروضة.

ثانياً- مقدمة:

يشـــتمل الانفعـــال على الخبرات الشعورية المختلفة التي يشعر بها المرء، كاللذة والألم والخـــوف والغضب والفرح والحزن والقلق والحب والكره والغيرة، وهكذا حتى نصـــل إلى مشـــاعر الهوى الصوفي. لكن الانفعال لا يتألف من هذا المحتوى الشعوري فحســـب، بـــل يتضـــمن جانباً سلوكياً أيضاً، فهناك تعابير الوجه وتصرفات الأقدام والأحجـــام أو التردد، وتغيرات العمليات الفيزيولوجية الهضمية والدورانية والتنفسية والغدية والعصبية وغيرها من التغيرات التي تحدث في الانفعال.

ويمـــيز الباحـــثون بـــين أنواع ومستويات من الانفعال، فهناك الهيجان والعاطفة والهـــوى. ولكـــل مـــنها طابعه وخصائصه وتأثيراته في تفكير الإنسان وتصرفاته، وهناك إمكانـــية انحراف هذه الانفعالات عن النضج والاستواء مما ينشئ الحاجة لمواجهتها بالتربية الملائمـــة لمراحل نموها. وهذا ما تتناوله التربية الانفعالية. فهي تعمل على توجيه نمو الحياة الانفعالية للناشئ حتى تساعدها في الوصول إلى النضج السليم، وتوجهها نحو الموضوعات ذات القـــيم الســـامية، الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والقومية والجمالية. بحيث تغدو هيجانات المرء وعواطفه مرتبطة بالقيم الأفضل تستثار بها وتدفع الشخص لتحقيقها.

لكـــن هـــذا المنحى العام للتربية الانفعالية لا يكفي لتوضيح مناهجها، فهناك اخـــتلاف بين تربية الهيجانات وتربية العواطف والأهواء، وهناك اختلاف في التوجيه الـــتربوي بين انفعال وآخر، فالتوجيه الملائم للغضب يختلف عن التوجيه الملائم للقلق وعـــن توجيه الحب أو الحقد أو هوى الشراب، وهذا الاختلاف يقيم الحاجة إلى بحث تربـــية كل انفعال على حدة، وهو ما يضيق مجال هذا البحث عنه، لذا نكتفي بمعالجة تربـــية كل من النوعين الرئيسين للانفعال، فنبحث في تربية الهيجان ثم العاطفة، كما نبحـــث في الاتجاهات لأنها تنطوي على جانب انفعالي. وبهذا التوزيع للبحث تتجلى اتجاهات التربية الانفعالية واختلافها حسب نوع موضوعها وطبيعته.

ثالثاً- معنى الهيجان:

الهـــيجان حالـــة اضطراب نفسي وجسدي تحدث فوراً إثر مواجهة المرء لمثير مهيج، لكنها لا تدوم طويلاً، ومثاله الخوف والغضب والفرح، حيث يضطرب الشعور ويتوتر، ويضطرب معه التفكير وتضعف المحاكمة، وتتغير تعبيرات الوجه وألوانه، كما تتغير العمليات الفيزيولوجية الداخلية فيرتفع ضغط الدم عن حالته العادية أو ينخفض، وقـــد يـــبطؤ الهضم ويزداد الإفراز البولي والغددي، وتتغير سرعة التنفس عن حالتها العادية، ويزداد نشاط بعض المراكز العصبية كالهيبوتلاموس بينما يبطؤ النشاط العصبي المخـــي. ويرافق هذه التغيرات النفسية والجسدية الشديدة سلوك إقدامي أو إحجامي يقوم به المنفعل، فيهجم ويقاتل في الغضب، ويهرب أو ينسحب في الخوف، ويضحك أو يغني أو يرقص في الفرح.

هذه التغيرات الاضطرابية المميزة للهيجان التي تجعله سلوكاً يختلف عن السلوك العـــادي الطبـــيعي الذي يحصل عندما يكون المرء ضمن ظروف عادية، جعلت بعض الباحثين يعتبرونه حالة اضطراب في التوافق بين الإنسان وبيئته، ويعزون ذلك إلى عجز الأفعـــال الآلية عن مواجهة ما يعتري الموقف الراهن من تغير فجائي أو من صعوبة غير متوقعة، وكذلك إلى عجز التفكير عن إيجاد حل سريع.

رابعاً- عناصر الهيجان:

إذا حللـــنا انفعالاً كالخوف أو الغضب رأينا أنه يتألف من ثلاثة جوانب يمكن ملاحظـــتها ودراستها دراسة علمية، وهي السلوك الخارجي، والتغيرات الفيزيولوجية الداخلية، والتغيرات النفسية والشعور الداخلي.

رابعاً-١- الجانب السلوكي الخارجي:

وهـــو يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات

التي تبدو على الشخص المنفعل. وهذه المظاهر تختلف من شخص إلى آخر كما تختلف عـــند الشخص نفسه من وقت إلى آخر ومن حادثة إلى أخرى، ولذا يصعب أن نحدد لكـــل انفعـــال سلوكاً معيناً خاصاً به، وإنما نستطيع ملاحظة بعض المظاهر التي تميز الانفعال ومن ذلك:

أ-١- تعابير الوجه:

لقد أجريت تجارب عديدة على تعبيرات الوجه بالنسبة إلى الانفعالات المختلفة، ومن ذلك دراسة قام بها لانديس (Landis, 1978, 20-31) فعرض عدداً من الأفراد لمواقف تثير عندهم انفعالات مختلفة، وكان في جملة تلك المثيرات، مشاهدة صور منفرة للأمـــراض الجلدية، ومشاهدة صور عارية، وشم روائح كريهة جداً، وتلقي صدمات كهربائية، وقطع رؤوس بعض الحيوانات. وعُني في أثناء إجراء التجارب بتصوير المجرب علـــيهم صـــوراً ثابتة وأخرى متحركة، كما طلب إلى كل من المجرب عليهم تسمية الانفعـــال الـــذي حـــدث عنده، ثم استخدمت الصور الفوتوغرافية لموازنة التعبيرات المختلفة أولاً بالنسبة إلى الأوضاع التي أثارتها وثانيا بالنسبة إلى الانفعالات التي حدثت الـــتي سماها المجرب عليهم. وقد انتهى المجرب بعد التدقيق على النتائج إلى القول إنه لا يمكن القطع بوجود تعابير وجهية خاصة بكل انفعال، تظهر عند مختلف الناس في أثناء حـــدوث ذلـــك الانفعال. ويفسرون ذلك بتأثير البيئة في تعديل المنعكسات الوجهية المعـــبرة عن الانفعالات. ولكن جميع الدراسات تؤكد أن هيئة الوجه وتعابيره تتغير في أثـــناء الانفعـــال عما كانت عليه قبل حدوثه، وأن أهم أعضاء الوجه في الدلالة على الانفعـــال والتعبير عنه هي الفم والعينان، إذ تتغير حركة الفم ووضعيته في الانفعالات المختلفة، كما تتغير حركة العين ومظهرها وفتحة حدقتها بشكل واضح أيضاً، أضف إلى ذلـــك تعـــبير الجـــبهة ولون الوجه، إذ تظهر عليه ألوان تختلف عن لونه في الحالة العادية، كالشحوب في الخوف والاحمرار في الخجل. وهذا التلون فعل منعكس يصعب

مـــنعه، وقد تؤدي محاولة الشخص منعه إلى زيادته. فالخوف من احمرار الوجه ومحاولة مـــنعه يساعد على ظهوره بصورة أقوى. وهناك أيضاً تعابير وجهية عضلية كالابتسام والضـــحك والأنين والبكاء والصراخ، وتعابير في الغدد كإفراز الدمع في الحزن وزيادة التعرق في معظم الانفعالات.

١-٢- السلوك الجسدي الظاهر:

تثير الانفعالات المختلفة أوضاعاً جسيمة تختلف من شخص إلى آخر ومن حالة إلى أخـــرى. فالخوف قد يتصف بالهرب وقد يتصف بأن يستمر الخائف في مكانه. أما الغضـــب فيتصف بالمقاتلة، ولكن المقاتلة قد تتخذ فيه شكل المقاتلة الفعلية وقد تتخذ شكل السباب والشتائم أو الاقتصار على كلمات قليلة معبرة، وكذلك الأمر في الفرح والحـــزن وغيرها حيث نجد دوماً سلوكاً معبراً ولكن أشكاله تتفاوت وتختلف. ويمكن وضـــع هـــذه التعابير السلوكية ضمن صنفين هما الإقدام والإحجام. فالغضب والفرح يقعـــان ضمن انفعالات الإقدام، لما يصحبهما من نشاط ظاهر يتوجه ضد الخصم في حالـــة الغضـــب، ويظهـــر في الحركات الطليقة في حالة الفرح. وأما الحزن والخوف فـــيدخلان في هـــيجانات الإحجـــام، لأن النشاط الجسمي في كل منهما يكون على العمـــوم مقـــيداً، فالحزين يميل للهدوء والبرود، والخائف يتخذ وضع الهارب لتجنب الخطر أو الثبوت في المكان دونما قدرة على الهرب.

١-٣- السلوك النفسي:

ويـــرافق هـــذا الســـلوك الجســـدي الظاهر سلوك ذو طابع نفسي. ففي معظم الانفعـــالات يضطرب التوازن العقلي، وتضعف القدرة على معالجة الأمور بموازين التفكير الســـليم، فـــتظهر حلول طائشة يندر أن تظهر عندما يكون الفرد بحالته الطبيعية الهادئة. فالغضـــبان يشتم عدوه ويصفه بما ليس فيه ويصدر عليه أحكاماً قاسية، ولذا شبه بعضهم الغضـــب بالجـــنون لأنه سلوك يفقد فيه المرء سيطرته على نفسه، وإذا كان المنفعل يواجه

مشـــكلة عملية، فغالباً ما يعالجها بحلول عنيفة اندفاعية سطحية جزئية متخبطة، لذا يظهر ســـلوك المنفعل مخالفاً للقواعد الاجتماعية السائدة، مرتبطاً باندفاعات غريزية. وهكذا فإن المـــتمدن عندما يشتد انفعاله يصبح كالبدائي أو الطفل، فكأن الهيجان يخلع عن الفرد ما تعلمه وتربى عليه في مجتمعه، ويعيده إلى فطرته وغرائزه.

رابعاً-٢- الشعور الانفعالي:

أجريـــت بعـــض التجارب لدراسة المشاعر التي يشعر بها الفرد عندما يكون بحالة انفعال فظهـــر منها أن الكثير من المشاعر تشترك في أكثر من انفعال واحد، فقد ذكر المجرب عليهم أنهم يشـــعرون بالتهـــيج في حالتي الخوف والفرح، ولكن فروقاً كثيرة تبقى قائمة بين انفعال وآخر، فالفـــرح وصف من قبل نسبة مئوية عالية من المجرب عليهم بأنه ملائم وفيه تهيج وحرارة ويسر، والحـــزن وصـــف بأنه مناف كئيب فيه غم وجهد وبرودة، والخوف وصف بأنه مناف فيه تهيج وتوتـــر وجهـــد وبرودة. كما ذكر المجرب عليهم بعض المشاعر ذات الطابع الفيزيولوجي، ومن ذلـــك الشعور في أثناء الخوف بخفقان القلب والتوتر العضلي وغوص المعدة وجفاف الفم والحلق والارتجـــاف، وهـــذه المشاعر تؤيدها القياسات الفيزيولوجية لأحوال هذه الأجهزة الجسمية. هذا وبالـــرغم من وجود مشاعر مشتركة في عدد من الانفعالات فإن ثمة شعوراً انفعالياً نوعياً يميز فيه صـــاحبه نـــوع الانفعـــال الـــذي حصل معه. فهو يشعر بالخوف أو الغضب أو الفرح. هذا ما كشـــفته أبحـــاث بيرت (Burt, 1959) إذ بينت وجود انفعالية عامة مشتركة بين الانفعالات، وتوجد معها خبرة انفعالية نوعية يتميز بها كل انفعال عن غيره.

رابعاً-٣- التغيرات الفيزيولوجية الداخلية:

يتضـــمن الانفعـــال تغـــيرات فيزيولوجية داخلية تتناول أجهزة الجسد المختلفة فتجعـــلها لا تؤدي وظائفها المعتادة، وقد أجريت دراسات كثيرة حول هذه التغيرات جـــرب في بعضها على الحيوان والإنسان، فأجريت عمليات جراحية واستعملت فيها مقاييس دقيقة لقياس تلك التغيرات، وتوصل الباحثون إلى نتائج هامة نذكر منها:

٣-١- الجهاز العصبي:

ينـــتج عن نشاط ملايين من الخلايا العصبية في الدماغ توليد تيارات كهربائية تمكـــن العلماء من تسجيلها، ويختلف شكل الرسم الكهربائي للدماغ باختلاف حالة الشخص من صحو أو نوم أو باختلاف نشاطه العقلي وعمره بتأثير الأمراض كالصرع وأورام المخ. والموجات الكهربائية الدماغية الرئيسية هي:

١- الموجة ألفا وعدد ذبذباتها في الثانية من : ٩-١١.

٢- الموجة بيتا وعدد ذبذباتها في الثانية من : ٥-٨.

٣- الموجة دلتا وعدد ذبذباتها في الثانية من : ٣-٤.

والانفعـــال يؤدي إلى زوال موجات ألفا أو إبطائها وظهور موجات بطيئة من نـــوع دلـــتا وهي التي تشاهد في بعض الأمراض العقلية، كما تظهر في دماغ الطفل الصـــغير بشـــكل خـــاص، ممـــا يدل على أن الانفعال سلوك بدائي غير ناضج. وفي الانفعالات الشديدة قد تظهر موجات بيتا.

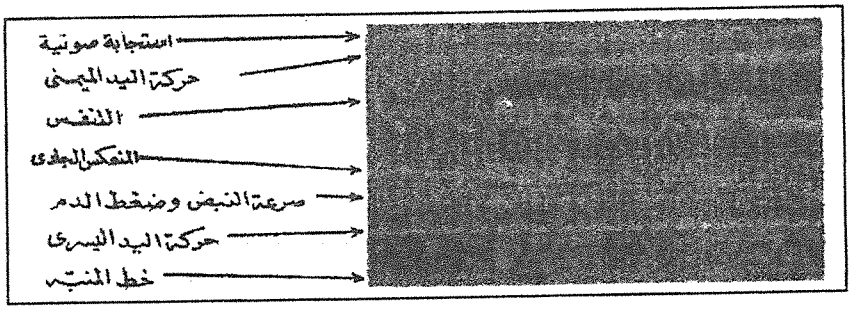
هـــذا وتنشـــط عدة مراكز عصبية للعمل في الانفعال وقد كشف تأثير ثلاث مـــناطق بشـــكل خاص وهي الهيبوتلاموس، والمخ الحشوي في السطح الأنسي للمخ، والفص الجبهي للمخ وسنشرح أهمية هذه المراكز في النظريات المفسرة للانفعال.

٣-٢- جهاز الدوران:

تـــتغير ســـرعة ضربات القلب وقوتها بحسب نوع الانفعال وشدته، وفي بعض الـــتجارب التي أجريت على الطلبة وجد أن قوة اندفاع الدم من القلب قبل الامتحان يـــزيد لترين في الدقيقة عنه بعد الامتحان، ويبين ذلك أثر الانفعال في القلب، كذلك بينـــت التجارب أن ضغط الدم يرتفع في حالات الكذب، وأن كل هيجان يرافق بتغير ضغط الدم تغيراً يختلف من هيجان إلى آخر. كما وجد أخيراً أن هناك علاقة واضحة بين نسبة جلط الدم والانفعال، ففي أثناء الشدائد أو الاجهاد النفسي تزداد كثافة الدم

وتصبح قدرته على التجلط أكثر من الطبيعي، وكثيراً ما نسمع أن فلاناً أصابته جلطة في الشـــريان الـــتاجي للقلب بعد صدمة نفسية، أو قلق نفسي شديد، وذلك لسهولة تكويـــن الجلطة في الشريان وانسداده وحرمان القلب الدم المغذي له. وهذا ما يؤكد العلاقة بين الانفعال والأمراض التي تصيب الدم والقلب.

رجـــل يضـــطجع في جهـــاز لتسجيل التغيرات الجسمية المتواقتة في أثناء الانفعال وقد اتصل جهاز تسجيل التنفس بالـــبطن ليســـجل دورة التـــنفس، ووضـــع الإصبع الأوسط في كل يد في جهاز تسجيل الحركة العضلية لتسجيل التغيرات العضـــلية اللاإراديـــة، وربطـــت مع الذراع اليسرى بحزام التسجيل المستمر لتغيرات ضغط الدم. واتصلت الألواح الممغنطة بالرسغ وكف اليد للحصول على التغيرات الكهربائية للجلد. واقترب رأس الشخص من مفتاح الصوت.



نموذج لشريط من التسجيل الذي حصل عليه جهاز التسجيل السابق

٣-٣- جهاز التنفس:

ينقطع التنفس برهة من الزمن في حالات الدهشة، ويصبح اختلاجياً متقطعاً في أثناء الضحك أو البكاء ويسرع التنفس أو يبطئ، ويزداد عمقاً أو يصبح سطحياً تبعاً للحالة الانفعالية. ولنظام حركات التنفس في أثناء الانفعال أثر بليغ في تغير نبرات الصوت وسرعة الكلام وشدته.

٣-٤- جهاز الهضم:

في تجربة على معدة مريض، كان يعاني من فتحة خارجية في جدار البطن نتجت عن عملية جراحية، لوحظ أن معدته في حالة الغضب تحمر وتتورم وتنتفخ الأغشية الداخلية لها مع زيادة انقباض عضلاتها وارتفاع في نسبة إفراز الحامض منها، أما في حالات الاكتئاب فقد شحبت أغشية المعدة وقلت نسبة الحامض وكفت المعدة عن الحركة.

٣-٥- الجهاز البولي:

تتغير وظائف الكلية ونسبة الأملاح والماء في الجسم بتغير الحالة الانفعالية، ففي أثناء مراحل التوتر يقل إفراز الماء والأملاح من الجسم، وعند استرخاء الفرد يزيد إفراز الماء والأملاح ويكثر التبول، أما في حالات التهيج العصبي والخوف الشديد فتزيد نسبة التبول ويكثر إفراز الصوديوم والبوتاسيوم من الجسم. وقد وجد أخيراً أنه في حالات الاكتئاب العقلي ونوبات الهوس أو الانبساط العقلي تزيد نسبة الصوديوم والماء في الجسم عنه في الحالات الطبيعية. وكثير من أنواع العلاج الطبي المستعملة في هذه الحالات تساعد على إفراز الصوديوم والماء من الجسم.

٣-٦- الغدد الصم:

تنشط غدتا الكظر (فوق الكليتين) في الغضب والخوف والتهديد بخطر مفاجئ فتفرزان كمية كبيرة من الأدرينالين، مما يزيد من إنتاج الكبد للسكر الذي يغذي

العضـــلات ويـــزيد من نشاطها، فيساعد الفرد على مواجهة الموقف المثير للانفعال، وكذلك تشترك غدد أخرى في الانفعال فيزداد إفرازها أو ينقص بحسب الحالة القائمة.

خامساً- أثر الهيجان في العمليات الفكرية:

إن مســـتوى الفعالـــية العقلية يهبط في معظم الانفعالات فيصبح إعادة للأفكار الســـابقة، وتضعف القدرة على المحاكمة والمناقشة السليمة، ويتبع ذلك ضعف القدرة على العمل بصورة منظمة. وهذا ما يلاحظ أحياناً عندما يشتد الانفعال لدى الخطيب فإذا به ينسى ما يريد قوله، ويأخذ بتكرار الأفكار والجمل نفسها، وقد يصل به الأمر إلى أن يـــرتج عليه. وكذلك ما يلاحظ على المناقش الهادئ الرزين حين ينفعل بشدة فيـــلجأ إلى الصـــياح ومحاولة فرض الرأي بالقوة، ويظهر ما قد تنطوي عليه نفسه من شـــك أو بغـــض، بـــل قـــد يرتد العالم الرصين إلى مستوى التفكير الخرافي والحجة الأسطورية.

وكذلـــك يتشـــوه الإدراك فتضـــيق دائـــرته ولا يعود المنفعل يدرك إلا موضوع انفعالـــيه، كمـــا أنه يدركه بشكل مشوه، ويعمى عن رؤية الكثير من الحقائق، فالغاضب لا يعـــود يـــدرك إلا عيوب خصمه ولا يسمع من كلامه إلا الأخطاء والإهانات الموجهة إليه، والخائف يخطئ في إدراك الأشياء أو في إدراك الأصوات فيحسبها أعداء تتربص به.

كذلك تضعف القدرة على الحفظ أو التذكر فالمنفعل تصعب عليه الدراسة كما ينســـى كـــثيراً من المعلومات التي حفظها، وهذا ما يلاحظ على الطالب عندما يشتد خوفـــه مـــن الامـــتحان فيهبط مستوى حفظه ومستوى تذكره. يضاف إلى ذلك أن الانفعـــال يجعل صاحبه ساذجاً سريع التصديق. فاندماج الفرد في حشد منفعل يسارع به إلى تصديق ما ينتشر من أقوال وإشاعات. وهذا ما يلاحظ في أثناء الغارة الجوية.

هـــذا ومـــن الجديـــر بالذكر أن انخفاض مستوى الوظائف العقلية السابقة وما يرافقها من سلوك عشوائي طفولي لا يحصل في جميع الأحوال الانفعالية، ففي حالات

الانفعال المعتدل وأحياناً في الانفعالات الشديدة أيضاً، يكون الانفعال منشطاً للوظائف العقلية ومثيراً لسلوك ملائم فنجد التفكير يصبح دقيقاً سريعاً، والخيال خصباً، تتدفق فيه المعاني والصور بسرعة وقوة، وقد يحمل هذا التيار الجارف من المعاني والصور أفكاراً جديدة، تمهد السبيل إلى الإبداع. وكذلك تزداد القدرة على العمل فيسرع المنفعل في تنفيذه وهو يشعر بالثقة بالنفس وبالاستعداد لمواجهة المشكلات مهما صعبت. ومن أمثلة هذه الأحوال أحياناً ما يلاحظ في الحزن حين يلهم الحزين فيبدع قصيدة أو لحناً، وما يلاحظ في الفرح أو الغضب أحياناً، ولكن النشاط الذهني والعملي سواء في حالة تنشيطه أو خفضه يكون أقل تماسكاً من مستوى نشاط الشخص الهادئ الضابط لنفسه كما أنه يكون أسير الانفعال ينحصر تفكيره وسلوكه ضمن دائرة انفعاله ويخضع لتوجيه الحالة الانفعالية.

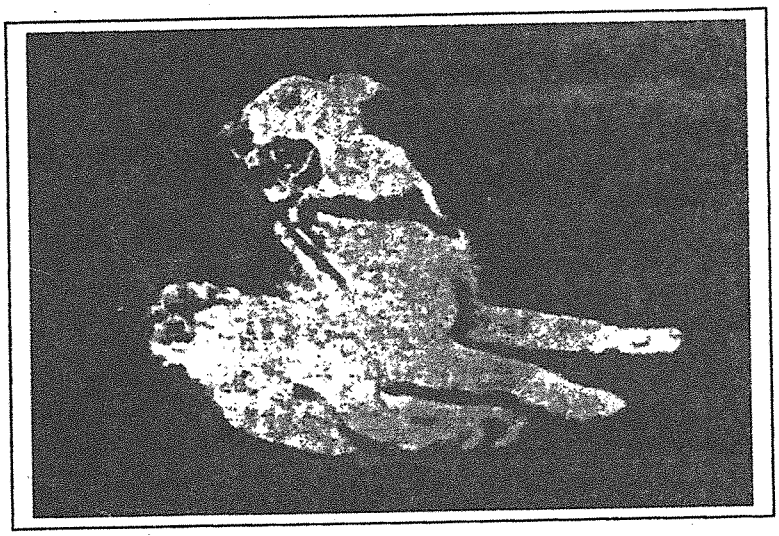
سادساً- عوامل الهيجان:

إن الانفعال سلوك معقد فهو كما رأينا ينطوي على مظاهر فيزيولوجية داخلية بالإضافة إلى الشعور الداخلي الذي يصاحب كل انفعال. وقد سعى العلماء لتفسير طبيعة الانفعال المعقدة بوضع نظريات فيزيولوجية تفسر الانفعال بالعوامل الجسدية ولا سيما العصبية منها، كما وضع آخرون نظريات مخالفة تلح على تأثير العوامل الاجتماعية، وإليكم توضيح ذلك:

سادساً-١- العوامل الفيزيولوجية في الهيجان:

يتعلق الانفعال بشروط خاصة يجب أن تتحقق في الجملة العصبية أو في الأعضاء الجسدية والغدد. فمن الملاحظ أن للهيجان علاقة بإفرازات الغدد الصم، فبعض التغيرات الفيزيولوجية الداخلية وبعض التعابير الخارجية والنشاط السلوكي إنما تتبع إفراز الغدد الصم. ومن ذلك تأثير الأدرينالين الذي تفرزه الكظران في تنشيط الجسم للقتال أو الدفاع أو الهرب. ولكن إفراز الغدد نفسه يرتبط بعمليات الجملة العصبية،

فأعصاب الجملة الودية والشبيهة بالودية والعصب الرئوي المعدي تلعب الدور الرئيسي في تنبيه الغدد وإفرازها وفي حركة الأعضاء، وهذه الأعصاب ترتبط بخلايا الدماغ المتوسط الذي ينظم أعمالها. وكذلك كشفت التجارب أن التعابير الجسدية اللاإرادية للانفعال تتعلق بمنطقة الهيبوتلاموس في الدماغ، وأن السمات التعبيرية الإرادية تتعلق بلحاء الدماغ. فقد لوحظ أن الحيوانات المحرومة اللحاء التي بقيت لها أدمغتها المتوسطة وبينها الهيبوتلاموس تعبر عن هيجاناتها تعبيراً غريزياً تاماً لأتفه الأسباب المثيرة فهي تصيح أو تخور حينما تلمس، وقد تنتصب شعورها فوق ظهورها وتعوي أو تعدو في أي جهة بشكل عشوائي. وتظهر لديها اضطرابات في التنفس والقلب والغدد على حين تختفي هذه المظاهر والاضطرابات أو يختفي معظمها عندما يقطع الدماغ المتوسط.



صورة للغضب في كلب منزوع اللحاء (طبعها الدكتور .ت. كولز John T.Cowles عن فيلم للبروفسور كوللر E.A. Culler على سلوك الكلب المنزوع اللحاء)

أمـــا عند الإنسان فقد أدى اتساع تلف القشرة الدماغية إلى ضياع المراقبة التي تنظم بعض مظاهر الانفعال، وظهرت نوبات من التعابير الغريزية كالضحك أو البكاء، وأصـــبح الشخص عاجزاً عن اصطناع أي تعبير انفعالي يطلب منه، فألح بعضها على دور الوضـــع الجســـدي والتغيرات العضوية الداخلية، وأكد بعضها على دور منطقتي التلاموس والهيبوتلاموس في الدماغ. ثم وضع بابيز نظرية تعد أدق وأشمل من سواها في تفسير الانفعال. لذلك نقتصر على ذكرها وتوضيحها.

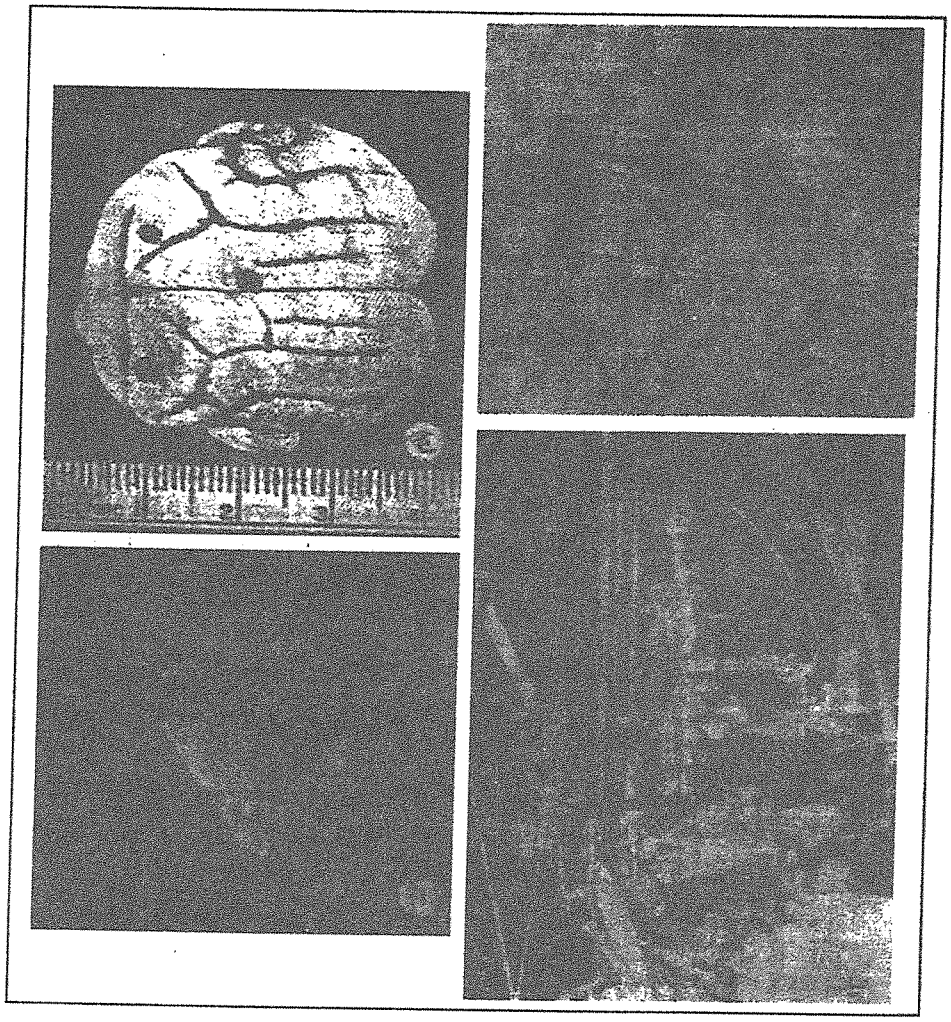
● **النظرية الفيزيولوجية الشاملة:**

يفسر العالم بابيز السلوك والشعور الانفعاليين على أساس تكوينات واتصالات عصـــبية في بعـــض المراكز العليا في المخ ولا سيما في منطقة المخ الحشوي في السطح الأنســـي للمخ مع اتصالاته بالتلاموس والهيبوتلاموس. وتفيد هذه النظرية أن عناصر الانفعال تحصل على النحو التالي:

تتنـــبه إحدى الحواس الخمس، فتصعد منها شحنات عصبية إلى المراكز الدماغية الخاصة بتلك الإحساسات، ويصل التنبيه إلى المخ الحشوي في السطح الأنسي للمخ، ثم يهبط منه إلى الهيبوتلاموس والتلاموس، وتستمر هذه التيارات العصبية في الاتصال بين المراكز فيما بينها من جهة، ومع أجهزة الجسم من جهة أخرى، مما يؤدي إلى حدوث الســـلوك والشعور الانفعاليين. فالشحنات الهابطة من الهيبوتلاموس إلى أجهزة الجسم بوساطة الجملتين العصبيتين الودية وشبه الودية، تحدث التغيرات الفيزيولوجية في أجهزة الدوران والتنفس والهضم وغيرها. والتنبيه الحاصل في التلاموس يولد الشعور الانفعالي العـــام. أمـــا الشعور الانفعالي النوعي، أي الشعور بالغضب والخوف والفرح أو غيره فمركـــزه المخ الحشوي. كما أن اللحاء يقوم بوظيفة أساسية في تخفيف حدة الانفعال

أو ضبطه. وقد تمكن العلماء من دراسة بعض أجهزة الدماغ بطريقة تجريبية فاستأصلوا القشـــرة الدماغـــية في قط ثم نبهوا منطقة التلاموس فظهرت على القط جميع مظاهر الغضب، ولكنها كانت أشد عنفاً من المظاهر التي تشاهد على الحيوان السليم. ويرجع ذلـــك إلى إبطال سيطرة اللحاء على ما دونه، وكان ذلك دليلاً على وظيفة اللحاء في الشـــعور الـــنوعي بالانفعال المصحوب بإدراك واضح، وأن استئصال اللحاء مع بقاء الـــتلاموس سليماً يؤدي إلى زوال الشعور النوعي وبقاء الشعور الانفعالي العام. أما في حالة استئصال التلاموس وبقاء المنطقة التي تحته وهي الهيبوتلاموس فيرجح العلماء زوال الشـــعور بالشحنة الانفعالية، ولا يبقى من الانفعال سوى التعبيرات الحركية المنعكسة غير أنها تظهر مفككة وغير منسقة (Machleam, 1975, 119-121).

إن هـــذه الـــنظرية الأخـــيرة أكثر توضيحاً لمراكز عناصر الانفعال الشعورية والســـلوكية فهـــي ترجع الشعور النوعي للانفعال إلى المخ الحشوي وترجع الشعور الانفعالي العام إلى التلاموس، والتغيرات والتعابير الفيزيولوجية إلى الهيبوتلاموس وترى تعاون هذه المراكز بعضها مع بعض في إحداث انفعال.



الخطة الفنية لدراسة دور الـ Hypothalamus في الانفعال، وتقوم هذه الطريقة على زرع إبر في المناطق المدروسة من الدماغ بحيث يمكن تنبيه تلك المراكز مباشرة بالطرق الكهربائية أو الكيماوية. فيبين المنظر (١) إطار جهاز هورسلي ــ كلارك Horsley-Clark لتوجيه رأس قط مخدر وتثبيته. وتزلق إبر الضبط في سدادتين منحنيتين للأذنين(ترى في مقدمة الصورة). ويمكن تحريك الحامل للجهاز نحو الإبر بشكل رتيب للمس داخل المخ، كما تستخدم الإبر في إحداث إصابات كهربائية في المسالك العصبية والنوى. وفيما بعد قد ترشق إبرة أو أكثر(في قاعدة المخ) وتستبقى ثابتة بواسطة بريمات الجمجمة (ترى خلف سدادات الأذن) وبواسطة الإبر يمكن أن تنبه مركزاً عصبياً مختاراً بدقة بعد أن يفيق الحيوان من العملية.

والمنظر(ب) منظر أمامي للجهاز في أثناء تشغيله. وترى رأس القطة المخدر في مكانه، وفي الأعلى توجد إبرة تحت الجلد للتنبيه الكيماوي للهيبوتلاموس.

والمنظر (ج) مخ قط استخدم في تجربة على الفروق التأثيرية للكحول على الهيبوتلاموس واللحاء الدماغي، وقد خططت التلافيف على الصورة لتبين بوضوح نقط ادخال الإبر المنفصلة.

ويبين المنظر (٥) قطاعاً للنصف الأيمن لمخ القط. وقد وضعت علامات على المخ ليبان مداخل الإبر عن طريق اللحاء إلى الهيبوتلاموس.

سادساً-٢- العوامل النفسية:

يرتبط الانفعال بالدوافع والعواطف فنحن ننفعل حين يثور أحد دوافعنا بصورة مفاجئة غير متوقعة بحيث لا نستطيع أن نتصرف تصرفاً ملائماً، أو لا يكون لدينا وقت لذلك، كما هي الحال حين تفاجئ الفرد سيارة مسرعة في الطريق، أو حين يباغته أحد بإهانة غير متوقعة فلا يستطيع الرد عليها من فوره، أو حين يفاجئنا موت شخص عزيز علينا. ومن ناحية أخرى فنحن ننفعل حين يعاق دافع من دوافعنا الأساسية، أي يعطل السلوك الصادر عنه عن بلوغ هدفه. أما إذا انساب السلوك سهلاً إلى غايته فإن الفرد يشعر بانفعال بسيط خفيف. فالخوف عند صيادي الوحوش لا يكون عنيفاً إذا وفق الصياد إلى الهرب بطريقة سهلة سريعة حين يفاجئه الوحش، أما إذا تعذر الهرب أو صعب فإن الخوف يبلغ أشده. كذلك الحال حين يثار دافع المقاتلة لدى الفرد، فإن غضبه يشتد حين لا يدري كيف يتصرف بالقول أو بالفعل، ونحن ننفعل حين ترضى حاجاتنا ورغباتنا إرضاء فجائياً لا نتوقعه كأن ينجح طالب بعد أن كان ينتظر الرسوب، أو ينجو شخص من عملية جراحية كان من المرجح عدم نجاحها. هنا ينخفض التوتر والضيق على حين فجأة ويأخذنا الابتهاج والتهلل والفرح أو الضحك بل قد نأخذ في البكاء (رحمة، ١٩٧٥، ١٣٥).

ويعبر ماك دوغال عن تأثير الدافع في الهيجان بنظريته في غرائز الإنسان فيرى أن غرائزنا إذا أثيرت إثارة قوية وكان الموقف ملائماً يمكن علاجه بتصميم موجه صائب فإن الطاقة تتدفق بنشاط قوي ويقوم الشخص بالعمل وفقاً لتصميمه، فيستنفذ هذا العمل الطاقات المتحررة، ولا تحصل إلا انفعالات خفيفة. أما إذا لم يكن هناك تصميم واضح للقيام بعمل منتج، وتعذر القيام بأي عمل ولو كان وهمياً فإن الطاقة التي تحررت تنتشر في الأعضاء الداخلية محدثة اضطراباً قوياً هو الذي نسميه الانفعال.

ويذكر ماك دوغال من الغرائز كالفرح والخوف والغضب والحزن والجنس... الخ،

ويـــرى أن كـــلاً منها يتميز بانفعال خاص، ومن المناسب أن نضيف إلى قائمة الغرائز وانفعالاتهـــا النوعـــية عـــند مـــاك دوغال ما يسمى بالدوافع المكتسبة التي تحدث في مواجهتها للبيئة المحيطة انفعالات كتلك التي تحدثها الدوافع الفطرية، وأن نذكر بأبحاث بـــيرت التي كشفت وجود انفعالية عامة مشتركة بين جميع الانفعالات التي تقوم على أساس إحباط الغرائز (رحمة، ١٩٧٥، ١٣٣).

ومـــن العوامل النفسية التي تثير الانفعال العواطف المختلفة التي تكمن في نفس صـــاحبها وتشـــعره بخـــبرات هادئة سارة أو غير سارة، حتى إذا ما وجد موقف يثير العاطفة بقوة انقلب ذلك الشعور الهادئ إلى انفعال حاد، وهذا ما يفسر لنا الانفعالات الســـارة التي تحدث مع المتحابين عندما يلتقيان بعد فراق، أو انفعال الأم عندما تلتقي بابنها بعد سفره عنها فترة طويلة، أو عندما تعلم بنجاحه في امتحان أو مسألة هامة.

سادساً-٣- العوامل الاجتماعية :

يـــتأثر الانفعـــال بالمجتمع في أسباب إثارته وفي مظاهره الجسدية والسلوكية، فمن الناحية الأولى يكون للعوامل الاجتماعية تأثير كبير في إثارة الأفراح والأحزان وتنميتها و كبـــتها، فالأسباب التي تثير الانفعال تختلف من مجتمع إلى آخر. فالموت مصدر للحزن في معظـــم المجتمعات ولكن هناك عدداً من المجتمعات البدائية يكون فيها الموت مبعث سرور، فـــبعض جماعـــات الأسكيمو تتقبل الموت بسرور وارتياح لرغبتها بالخلود في حياة أفضل بعـــد الموت، وإنجاب الأطفال يبعث السرور في نفوس منجبيهم ولكن هذا لا يحصل دائماً وخصوصـــاً إذا كانـــت ظروفهم المعاشية والاجتماعية قاسية. أما العقم فهو يبعث الأسى في مجتمعـــنا. ولكـــنه في جماعات اللانجو في أفريقيا يعد عاراً كبيراً، لدرجة أن حياة المرأة العقـــيم تصبح صعبة وغير محتملة، وفي جماعة البانكو من وادي الكونغو تثير ولادة التوأم ســـروراً عارمـــاً وتصبح الأم الوالدة موضع تعزيز وتكريم. أما في جماعة الموارنجان من أســـتراليا فتثير ولادة التوأم التقزز والاحتقار وتحسب الأم نفسها كلبة ولذلك تقوم بقتل

أحـــد ولديهـــا. ويصل الانفعال عند زنوج دلتا النيجر إلى حد قتل الأم والتوأم معاً. إن هـــذه الأمثلة تدل على أن الانفعال يولد وينمو في وسط اجتماعي فيتأثر بمعتقداته وعاداته وتصبح تلك العوامل من أسباب إثارته. (كلينبرغ، ١٩٦٩، ٩٧).

ومن ناحية ثانية تؤثر الحياة الاجتماعية في طرائق التعبير عن الانفعالات. صحيح أن كـــثيراً مـــن مظاهـــر الانفعال تكون في الأصل منعكسات غير مكتسبة، كالبكاء والصـــراخ والضحك ولكن هذه الأفعال تتعدل مظاهرها بتأثير المجتمع، فيكيفها الفرد بحســـب ضرورات الموقف الاجتماعي، ويستعملها وسيلة للتكيف مع الآخرين، كأن يبكي لاستعطافهم أو لإظهار حزن شديد ألم به، وبذلك لا يبقى التعبير الانفعالي مجرد نتـــيجة عفويـــة للعمليات الفيزيولوجية الداخلية بل يصبح وسيلة للاتصال بالآخرين وتحقيق غرض معين.

فكثيراً ما نلاحظ الطفل يبكي عندما يجرح، ولكنه إذا وجد قرب شخص كبير مســـتعد للـــتعاطف معـــه فمن المحتمل جداً أن يزيد من بكائه لكي يتلقى مواساته، والراشـــدون يقومون بتعابير انفعالية معقدة عندما يكونون في مواقف اجتماعية، كأن يبتسموا عندما يلتقون بمعارفهم أو يظهرون الطرب في مواقف فرح غيرهم، أو يجعلون وجوههـــم متطاولة عندما يتلقون أنباء سيئة لا علاقة لهم بها ولم يتأثروا كثيراً بها، أو يبكون بقوة تعبيراً عن حزن لا يشعرون به.

وتذكـــر بعـــض الدراســـات أن مظاهر التعبير عن الانفعال الواحد تختلف بين حضـــارة وأخرى، من ذلك أن تعابير الغضب تتخذ شكل الأغاني أو ضرب الصخرة بقطعـــة من الخشب أو هدر الثروات الخاصة و الانتحار، أو استدارة العينين والحملقة بشـــدة، أو الصراخ مع الضحك، أو الإغماء أو الضرب أو القتل أو الشتم وذلك تبعاً لعادات الجماعة التي يكون الغاضب من أعضائها (كلينبرغ، ١٩٦٩).

ومـــن ذلـــك نستخلص أن العوامل الاجتماعية تسهم في إثارة الانفعال وتعيين

درجـــته ومحـــتواه ومظاهـــر التعـــبير عـــنه. وذلك فهي تضاف إلى العوامل النفسية والفيزيولوجية.

سابعاً– نمو الهيجان:

يـــتغير الانفعال في مثيراته ومشاعره وتعابيره من عمر إلى آخر. ويمكننا الاطلاع على الجوانب الرئيسية في ذلك التغيير باستعراضها في مراحل الطفولة والمراهقة.

سابعاً–١– من الولادة إلى غاية السنة الثانية:

يلاحـــظ لدى الوليد في الأسابيع الأولى من حياته مظاهر انفعالية عامة وغامضة تتجـــلى بشكل تهيج عام يشمل الجسد بكامله، وبعد أشهر تتضح بعض تلك المظاهر فنمـــيز فـــيها نوعـــاً من الضيق والغضب عندما لا تلبى حاجات النظافة أو الطعام أو الـــراحة، كمـــا نمـــيز نوعاً من رعشات الخوف عندما نفاجئ الطفل بصوت قوي، ونلاحظ أن البكاء هو التعبير الظاهر الواضح لهذه الانفعالات الأولية. ومن جهة ثانية تبدو على الوليد مظاهر الارتياح عندما تلبى حاجاته.

سابعاً–٢– من السنة الثالثة إلى الخامسة:

تظهر أنواع جديدة من الانفعالات كالفرح والحزن والسخرية والمحبة والشماتة وغيرها. ويتضح الغضب والغيرة والخوف، كما يزداد النشاط الانفعالي تطرفاً وحدة، فـــنجد الطفل ينفعل بشدة ويعبر عن انفعاله بسلوك متطرف. فإذا غضب كان غضبه عنـــيفاً يعبر عنه بالصراخ والبكاء والسلوك التخريبي أو العدواني فهو يرمي الأشياء أو يكسرها أو يضرب غيره أو يلقي بجسمه على الأرض.

ويظهر هذا التصرف في انفعالاته الأخرى. كذلك تتصف انفعالات هذه الفترة بالتقلب السريع من حالة إلى أخرى، فهو ينتقل بسرعة من بكاء حاد إلى فرح ضاحك ومن ضيق إلى ارتياح.

سابعاً-٣- من السادسة إلى الثانية عشرة:

يسير الطفل نحو هدوء انفعالي نسبي فيصبح أقل عدواناً وتخريباً في مظاهر غضبه، ويتعلم كيف يتنازل عن بعض مطالبه العاجلة في سبيل رضى الوالدين أو المعلمين أو الرفاق. وهذا الهدوء النسبي يساعده على تجميع انفعالاته حول موضوعات معينة، ثم تكوين العواطف نحو تلك الموضوعات، فيأخذ بحب أمه، وقد يكره أحد زملائه أو معلميه، ويكون للمدرسة دور كبير في إثارة انفعالاته وتنميتها وتوجيهها.

سابعاً-٤- مرحلة المراهقة:

تزداد فيها شدة الانفعالات وتتخذ المظاهر التالية:

- **الحساسية الشديدة:** فالمراهق يتأثر سريعاً بمثيرات تبدو تافهة في نظر الراشدين. فهو ينفعل حين ينتقده الناس ولو كان النقد هادئاً وصحيحاً. وهو شديد الحساسية بما يسمعه أو يقرؤه من قصص الأبطال أو الآثار الأدبية أو المواعظ. ولهذه الحساسية أثرها في سرعة استجابة المراهق لسلوك الجماهير الصاخبة الفوضوية.
- **التمرد:** يعتقد المراهق أن الناس لا يفهمونه كشاب وأن والديه يريدان فرض السلطة عليه وكأنه لا يزال طفلاً، وأنهما من جيل قديم وأن المجتمع لا يساعده على تحقيق أمانيه. فالمساعدة من أهله يراها تدخّلاً في شؤونه، والنصيحة يفهمها تسلطاً وإهانة، فيتجه نحو إثبات وجوده وشخصيته بالعصيان وسلوك التحدي والتمرد ومخالفة تقاليد المجتمع ونظمه وآدابه. وقد يتخذ تمرده طابعاً سلبياً فيأخذ بالفرار من المنزل أو المدرسة والانسحاب من المجالات المشتركة لحياة الجماعة.
- **التطرف:** فالمراهق يبالغ في انفعالاته، فإذا غضب صعب عليه التحكم في كلامه وأعصابه وتصرفاته. وإذا فرح يقفز أو يصيح أو يغني أو يلكم من معه أو نحو ذلك من الحركات البعيدة عن الاتزان.
- **التقلب:** بين انفعال وآخر لدرجة التناقض أحياناً. فهو حيناً يتبرم بالحياة وأعبائها

وينـــتقد نفســـه وأهله ومجتمعه، وحيناً يزهو بجمال جسمه وقوته ويعجب بهندامه. كذلك يتقلب في نشاطه الجسمي والحركي بين نقيضين متطرفين من ثورات هائجة إلى هدوء متكاسل خامل.

وكمثال توضيحي على انفعالات المراهق نذكر الغضب والخوف ونوضح بعض صفاتهما عند المراهق. فقد دلت الملاحظات والتجارب أن المراهق يعبر عن غضبه تعبيرا مباشـــراً بالضرب أو الشتيمة أو البكاء وهي أساليب مباشرة استمرت في سلوكه من مراحل الطفولة السابقة. كما يستعين بأساليب أخرى يتعلمها من بيئته فهو قد يكبت غضـــبه أحياناً، أو يلجأ للخيال الواهم ليسعفه في تصريف انفعاله. ولذا نجد خيالات المراهقين تغص بصور الانتقام ومشاهد الانتصار الشخصي كأن يتخيل عدوه يموت أو يقتل بيده أو يد غيره.

وقد يعبر المراهق عن غضبه بالشكوى من ظلم الآخرين له، فيشكو من المدرسة أو الجماعـــة، ويأخذ بتسويغ شكواه بحجج يراها معقولة. أو قد يوجه غضبه نحو ذاته حـــين يخفق في تحقيق توقعاته، فيأخذ بنقد نفسه وإظهار خطيئاته. وقد يبالغ في ذلك لدرجـــة يتوصـــل معها إلى الشعور بالإخفاق فيتوقف عن السعي نحو التفوق والقيادة والمجد، وقد يصاب بأمراض جسدية أو نفسية نتيجة لذلك. ومن أساليب التعبير أيضاً توجيه غضبه ضد شخص آخر أو شيء آخر كأن يضرب أخاه ويضرب على المنضدة ويحطم الأواني.

أمـــا انفعـــال الخوف فهو كثير الحدوث عند المراهقين ويتركز غالباً في إحدى الفئات التالية: خطر الحوادث والإصابات، الحالات المؤلمة، المخاوف في أثناء الأحلام، الخوف من الإخفاق، الخوف من الحيوانات أو الأشرار والقتلة، أو الظلام أو الأشباح، أو تصـــور الشخصيات التي يلتقي بها في أفلام السينما والتلفزيون. وتضيف الدراسات الجارية حول مخاوف الفتيان في المرحلتين الإعدادية والثانوية من التعليم بنوداً أخرى إلى

القائمة السابقة من المخاوف، كالحصول على عمل أو التأهيل المهني أو مسائل الحرب. وبين المشاغل التي ذكرها طلاب المرحلة الثانوية في دراسة أجراها لنغروبيج مشاغل تدور حول الإخفاق أو العلاقات بالآخرين ولا سيما الجنس الآخر. وقد تبين لانستازي في دراسة للمخاوف المسجلة في يوميات طالبات مدرسة ثانوية أن معظم مخاوفهم تتركز حول العمل المدرسي (٤٠,٢٪ من مجموع المخاوف) وتأتي بالدرجة الثانية المخاوف المتعلقة بالنقص وفقدان المكانة (٣٠,٨٪ من مجموع المخاوف).

سابعاً-٥- مرحلة النضج الانفعالي الهيجاني:

يبلغ الانفعال غاية نموه بعد المراهقة فيصل إلى مستوى مناسب من النضج يتميز بالسمات التالية عندما يكون سليماً:

- الاعتدال الانفعالي: حيث تصبح انفعالات المرء متوسطة، لا هي ضعيفة واهنة تجعل صاحبها ضعيف التأثر متبلداً، ولا هي قوية جامحة تجعل صاحبها سريع التأثر يثور لأتفه الأسباب، مما يؤدي به في نهاية الأمر إلى العصاب. إن مضطربي الشخصية تثير في نفوسهم المنبهات التافهة انفعالات عنيفة، فالنقد الطفيف أو الملاحظة العابرة تثير في نفس أحدهم نوبة من الغيظ أو القلق، والنكتة العارضة التافهة قد تثير عندهم نوبة من الضحك، وقل مثل ذلك في مثيرات الحزن والفرح والتحمس والدهشة. أما الأصحاء الناضجون انفعالياً فيكونون على درجة أقل في تأثرهم الانفعالي من تلك الحالات الحادة، وإذا انفعلوا عبروا عن انفعالاتهم بصورة متزنة بعيدة عن التعبيرات البدائية الطفولية.
- الواقعية في مجابهة مشاكل الحياة، فيصبح الفرد موضوعياً في إدراكه للعالم المحيط به، متحرراً من الذاتية العاطفية والعقلية، ومن الاتكالية على الآخرين والخوف من تحمل المسؤولية.
- الثقة والاستقرار والتحرر من الاضطراب الانفعالي الداخلي، بمعنى أن تتوازن جميع

انفعالاتـــه ودوافعه، فلا يوجد بينها ما هو مسيطر متحكم في الجميع، ولا يضعف بعضـــها لدرجة الكبت الشديد، فالسلامة الانفعالية تتطلب تعادل دوافع الانبساط كالجنس والسيطرة والميل الاجتماعي مع دوافع الانطواء كالخنوع والهرب والحزن.

- ضـــبط الـــنفس: فالنضـــج الانفعالي يتضمن المناعة أمام مغريات العالم الخارجي، والقـــدرة على احتمال الصعوبات والحرمان، وعلى تأجيل اللذات العاجلة من أجل تحقـــيق أهداف أبعد، فالناضج انفعالياً يستطيع الاستقرار في عمل معين لأطول مدة ممكـــنة حـــتى ينـــتهي منه على الوضع الذي يشتهيه، وضبط النفس يظهر أيضاً في المواقف التي تتطلب كظم الانفعال والتصرف بما يتناسب مع الظروف القائمة ومع مكانة الشخص واحترامه لذاته.
- الرصـــانة الانفعالـــية: ويقصد بها أن تكون الحياة الانفعالية للفرد رزينة لا تتذبذب وتنقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض، والفرح والحزن، أو الضحك والبكاء والتحمس والفتور، لأن ذلك التذبذب يجعل الفرد متردداً متقلباً يصعب عليه إنجاز ما يبدؤه من أعمال.

والنضـــج الانفعالي شرط أساسي للتكيف الاجتماعي السوي، والصحة النفسية الســـليمة. فاضطراب الصلات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية مرهونة في المقام الأول باضـــطراب الحياة الانفعالية. بل إن النجاح أو الإخفاق في الحياة يتوقفان إلى حد كبير على عوامل انفعالية. وحسبنا أن نشير إلى أثر سرعة الهيجان وفرط الخوف والارتياب المســـرف والغيرة الشديدة في الصلات الاجتماعية للفرد، وإلى أن أغلب من يلجؤون إلى المعالجين النفسيين يعانون من اضطرابات انفعالية كالعجز عن ضبط نوبات الغضب أو القلق الشديد والغيرة المستبدة أو المخاوف الشاذة.

ويـــتوقف النضـــج الانفعالي على عوامل عدة وراثية واجتماعية فمن العوامل الوراثـــية سلامة الجهازين العصبي والغدد الهرمونية، ومن العوامل الاجتماعية تربية لا

تسرف في كبح الطفل أو تدليله، وتعلمه كيف يسوس مشاكله ويعالجها دون أن يطلق العنان لانفعالاته، وكيف يتصرف تصرفاً سليماً في مواقف الحرمان والإخفاق، وتشجعه على أن يعترف بانفعالاته البغيضة لذويه حتى لا يكبتها نتيجة لما تثيره في نفسه من شعور بالذنب.

ثامناً- أهمية الهيجان في التعلم:

تتضمن عملية التعلم سواء في المدرسة أو خارجها حدوث الانفعال عند المتعلم. وتوضيح ذلك أن التعلم يرتبط بالدوافع التي تحرك الفرد وتدفعه للقيام بالسلوك الذي يرويها، فإذا كان السلوك المرغوب جديداً على الفرد اضطر إلى أن يقوم بمحاولات من الاستجابات المخفقة حتى يتوصل إلى الاستجابة الناجحة التي تروي الدافع، ومع التكرار والتعزيز وغيره مما سنعرضه في بحث التعلم ترسخ الاستجابة الناجحة ويأخذ صاحبها باستعمالها في المواقف المشابهة أو المماثلة لذلك الموقف.

هذه العمليات التعلمية تتضمن من بدئها حتى نهايتها حدوث انفعالات متنوعة عند المتعلم، فعند ثورة الدافع تنشأ لدى الفرد حالة من التوتر الانفعالي، تجعله يقدم على القيام بالاستجابات سعياً وراء إرواء دافعه، فإذا توصل إلى النجاح في معالجته للموقف زال التوتر وحدث انفعال سار ذو أثر كبير في ترسيخ الاستجابات التي قام بها المتعلم. وهذا ما كشفته أبحاث التعلم والدراسات التجريبية ولا سيما عند ثورندايك وسكنر. أما إذا أخفقت المحاولة فيحدث إحباط الدافع ويعاني المتعلم انفعالاً مزعجاً.

ويظهر من هذا التوضيح الموجز أن الانفعال أساسي في حدوث التعلم فالتوتر الذي يحدث يؤلف المحرك الواضح نحو القيام بالعمل واكتساب الاستجابة المناسبة، والارتياح والسرور بعد النجاح يؤلف الإثابة الضرورية لترسيخ الاستجابة الناجحة وإيجاد ميل لتكرار القيام بها في المواقف المشابهة أو المماثلة، وبذلك تساعد حالات السرور هذه على إنجاز التعلم.

ولكـــن الانفعـــال قد يصبح عائقاً يخفض مستوى أداء المتعلم أو يعرقل تعلمه. ويتوقف ذلك على نوع الانفعال وشدته. فقد برهن تولمان أن المتعلمين عندما يكونون بحالـــة قلـــق أو خوف أو عندما يكثر إحباط دوافعهم، فإن تعلمهم يضعف ويرتد إلى مستويات أدنى مما يصلون إليه عندما يكونون بحالة اطمئنان وانفعال عادي. فقد تراجع أطفـــال تحت سن السادسة في تنظيم ألعابهم إلى مستوى أدنى بـــ ١٧ شهراً، وتمسك أطفـــال آخرون بنموذجات نمطية من السلوك سبق لهم تعلمها لأنهم كانوا يخشون من الإخفاق إذا سعوا لتعلم طرائق أفضل.

إن أهمية الانفعال في مجرى التعلم برزت في أبحاث عدد من العلماء، نذكر منهم سكنر وثورندايك ولوين فقد أكد ثورندايك أهمية الأثر الطيب الذي تتركه الاستجابة التعلمـــية كلية الناجحة، ووضع قانوناً خاصاً بذلك أسماه قانون الأثر ونصه: «حينما يحـــدث ارتـــباط بـــين موقف واستجابة ويصاحب ذلك أو يتبع بحالة إشباع فإن قوة الارتـــباط تـــزداد، أما حينما يصاحب الارتباط أو يتبع بحالة ضيق فإن قوة الارتباط تضعف وتقل». (Thorndike, 1932).

وعالج سكنر دور الإثابة وأثرها الانفعالي في تعزيز الإجراءات الصحيحة التي يقوم بهـــا المتعـــلم وترسيخها (Skinner, 1953) أما لوين فيركز على دور الدوافع في توجيه الســـلوك وإحـــداث التعـــلم ويبرز في معالجته ذلك الدور أهمية الحالة الانفعالية للمتعلم، فـــيقرر أنه إذا وجدت في المجال المحيط بالفرد قوى موجهة ناشئة من وجود عائق معين في مجـــال الكائن الحي، يحول بين هذا الكائن والوصول إلى غرضه فإن ذلك ينشئ حالة توتر عـــند الكـــائن الحـــي تضطره إلى الاتجاه نحو الغرض الذي يمثل مركز قوى المجال، وحتى يستطيع الكائن تحقيق ذلك، لا بد أن يحدث لديه تغير في التنظيم المعرفي بما يناسب تيسير حركـــته في اتجـــاه مركـــز القـــوى وهـــذا يتمثل في التغلب على العائق وحل المشكلة (Leuwing, 1942) ونذكر هنا أن التغير في التنظيم المعرفي هو التعلم في تحليل لوين.

تاسعاً- تربية الهيجان ودور المدرسة فيها:

يتضمن الانفعال جانباً اجتماعياً مكتسباً، سواء في مثيراته أو في مظاهره التعبيرية وهـــذا الاكتســـاب يساعد على تعديل انفعالات الأفراد وفقاً لمتطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه مما يساعدهم على التكيف.

كذلـــك يتدخل الانفعال ضمن فاعليات التعلم ويكون ذا دور مفيد أو معرقل للتعلم كما بينا.

ومـــن جهة ثانية فإن الحياة المدرسية تعرض التلاميذ لانفعالات متنوعة بعضها يســـاعده على النمو والنضج الذاتي وعلى التكيف مع تلك الحياة، وقد يكون بينها ما هو ضار بشخصيته وتكيفه.

هـــذه الملاحظـــات وغيرها تنبهنا إلى أهمية المدرسة في تكوين انفعالات طلابها وتنظيمها وتوجيهها لتحقيق أهداف التربية.

تاسعاً-١- دور المدرسة في توجيه النمو الانفعالي:

يـــبدأ النضـــج الانفعالي بعد المراهقة كما بيَّنا، وبذلك يبقى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم المدرسي قابلين لتعديل انفعالاتهم.

وهذه الخاصة تمد المدرسة بإمكانية كبيرة في توجيه انفعالات طلابها نحو المثيرات الاجتماعـــية المناســـبة، وتخليصها من أسباب إثارتها الفطرية والطفولية إذا كانت تلك المثيرات لا تناسب الانفعال الناضج أو لا تتماشى مع متطلبات التكيف الاجتماعي.

فمـــثيرات الفـــرح أو الغضب أو الخوف عند الطفل أو المراهق لا تصح جميعها كمـــثيرات مقبولة اجتماعياً بالنسبة إلى الراشدين. ولذا ينبغي تعديلها وربطها بمثيرات فـــرح وغضب وخوف الأسوياء من الناضجين. أما طريقة إنجاز هذه المهمة فتأخذها المدرســـة من معطيات أبحاث التعلم حيث يمكنها أن تعلم تلك الانفعالات بالاقتران أو التعزيز أو سواها.

فـــإذا كـــان اللعب بالكرة يثير الفرح عند الطفل فإن المدرسة تستطيع تعريض أطفالهـــا للاســـتماع للموسيقا في أثناء قيامهم بالألعاب الرياضية مما يجعلهم يكتسبون انفعـــال الفرح لدى سماع الموسيقا أو الغناء، وهو أمر مقبول ومرغوب عند الراشدين في بيئة اجتماعية سوية.

ومـــن جهة ثانية تستطيع المدرسة الاهتمام بالتعابير الانفعالية وتنظيمها فتدرب التلامـــيذ تدريجـــياً على الاعتدال في التعبير عن انفعالاتهم وتساعدهم على اكتساب الســـلوك الســـوي في تلك التعابير، بذلك تخفف من حدة انفعالات طلابها ولا سيما المراهقين منهم.

ومن المفيد أن تهتم المدرسة بتنظيم الحياة الانفعالية فتساعد التلميذ على كسب الثقة بالنفس والتحرر من الميول الأنانية والعدائية أو الاتكالية، وتنظيم جوانب نوازعه الانفعالية بحيث لا تطغى واحدة منها على الأخرى.

ويمكـــن للمدرســـة أن تهيئ وتنظم وسائل عديدة لتحقيق وظائفها التوجيهية ونذكر منها:

١- تـــأمين خبرات اجتماعية تناسب الطلبة، وذلك بفسح الفرص الكثيرة لهم كي يلعـــبوا مـــع أطفال من سنهم، فيتمكنوا من التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطـــرق ســـوية، إن تحقيق الذات يتعلق بقبول الآخرين للفرد، وهذا ما يجعل الفعاليات الجماعية المناسبة مفيدة في حفظ الاتزان الانفعالي.

٢- توفير الظروف للتلميذ للتعبير عن نفسه وتجريب إمكاناته، فالطفل الذي يعطى الفرصـــة لتحمل المسؤولية في مجالات كثيرة كاختيار أصدقائه، وإدارة شؤون دراســـته، وانـــتقاء ملابسه، ونحو ذلك من المسؤوليات، يتعلم كيف يعبر عن نفسه بصورة مناسبة، وتنمو ثقته بنفسه وتخف ميوله الاتكالية على الآخرين. وتســـتطيع المدرســـة أن تفعل الكثير إذا تمكنت من تطبيق نظام الحكم الذاتي

فـــيها، حيث يشترك التلاميذ في الإشراف على بعض وسائل المدرسة كالمكتبة والمسرح، وفي تنظيم الجمعيات والحفلات والرحلات.

٣- تفهم انفعالات الناشئين ومساعدتهم بمحبة وعطف عوضاً عن سياستهم بالقوة والسيطرة. ومن الضروري هنا أن يعاملوا بما يناسب مستوى نموهم وانفعالاتهم فلا يصح أن يعامل المراهق كما يعامل الأطفال.

٤- مســـاعدة الطالـــب على اكتساب عادات تؤدي إلى ضبط انفعالاته بصورة جـــيدة. ومن ذلك تدريبه على مجابهة الواقع بتعقل واستغلال ذكائه في ذلك، واللجوء إلى أساليب المناقشة وتقبل النقد بموضوعية، وأن يكون المعلم قدوة في قدرته على ضبط نفسه واتزان انفعالاته.

تاسعاً-٢- دور المدرسة في الاستفادة من انفعالات التلاميذ لتحسين تعلمهم:

إذا كـــان التعلم يرتبط بحدوث الانفعال كما بينا، فإن التعليم المدرسي يستطيع الاستفادة من هذه الحقيقة في التوصل إلى تعلم مدرسي أفضل. والمسألة هنا تتعلق بمدى تنظـــيم المدرسة لأساليب التدريس ووسائله، تنظيماً يهيئ للطلبة فرص إثارة انفعالات تناســـب تحقيق الفاعليات التعلمية، كما تتعلق بمدى وعي المعلم لمجريات سلوك التعلم ومواضـــع الانفعالات فيها، وكيفية إثارتها والاستفادة منها في استجرار الاستجابات المطلوبة وتعلمها. وهذا الوعي النظري لا يكفي المعلم بل يحتاج معه إلى معرفة بوسائل تطبيقه وإلى اكتساب خبرات عملية في التطبيق. ونشير فيما يلي إلى بعض تلك الحقائق والوسائل تاركين التفصيل فيها إلى أبحاث مقبلة في الجزء الثاني من هذا الكتاب.

آ ـــ تؤكـــد أبحاث التعلم ضرورة إثارة دوافع التلاميذ ورغباتهم كمنطلق لإحداث التوتر الانفعالي لديهم، حتى ينشطوا في القيام بفاعليات يسعون بوساطتها لإرواء دوافعهم والانتقال إلى انفعال الارتياح وتسكين حالة التوتر، ويستفيد المعلم من هذه الحقيقة على الوجه التالي:

١- الـــتفكير في وسائل إثارة رغبات التلاميذ في أثناء التدريس، فيهيئ بعض تلك الوســـائل من أسئلة ومواقف ومشكلات وأدوات معينة وغيرها بحيث يستطيع استخدامها كمثيرات.

٢- عـــندما يتوصـــل المعـــلم إلى تحقيق الإثارة تنشأ لدى التلاميذ حالات التوتر الانفعـــالي الـــتي من طبيعتها أن تحدث عندهم استجابات متنوعة، تختلف من موقف إلى آخر تبعاً للحاجات التي أثيرت، وبحسب ما تسمح أوضاع المدرسة ونظمها وطرائق التدريس المتبعة فيها، فقد تتخذ الاستجابات صور الإجراءات العملية والنشاط الحركي، وقد تأخذ شكل الإجابة عن الأسئلة، أو المطالعة أو حل المسائل أو غير ذلك، ويمكن للمعلم أن يستفيد من حالات التوتر هذه في إشـــراك التلامـــيذ إشراكا فعالاً في دروسه، وفي الحصول على قدر كبير من استجاباتهم.

٣- مـــن المفضل لتحقيق تعلم مجد أن يترك المعلم لتلاميذه فرص اكتشاف الحلول بأنفســـهم، حتى تحصل لديهم تلك الآثار المحببة والانفعالات السارة مما يعزز استجاباتهم الصحيحة ويرسخها لديهم، وهكذا تتضمن المهارات التجريبية في دروس العلـــوم إلى جانب الخبرات النظرية، ويتعلمون أساليب الرسم والتعبير وغيرهـــا ممـــا خـــبروه وأبدعوه في تلك الدروس، كما يتعلمون حل المسائل وطـــرقها من دروس الرياضيات او غيرها. ويستطيع المعلم أن يزيد من ترسيخ الاستجابات بإثباتها وتعريض التلاميذ لتكرارها بصورها الصحيحة.

ب ـــ إلى جانـــب الملاحظـــات الســـابقة الذكر في تنظيم التعليم تمكن إضافة بعض التوجيهات الأخرى حول تحسين الجو الانفعالي في الصف لأهمية ذلك في تقدم التعلم كما بينا:

١- إيجـــاد تـــوازن بين العمل والراحة والترويح عن النفس. فينظم المعلم أعمال

التلاميذ على ألا يرهقهم من كثرة العمل ويكفل لهم قسطاً من اللعب والراحة.

٢- تنظيم العلاقات بين تلاميذه بحيث يشعر الطالب بالطمأنينة وبأنه جزء من جماعة الصف وليس غريبا عنها.

٣- أن يكون المعلم قدوة في الاهتمام والشغف بالدرس الذي يعلمه، لأن ذلك ينعكس على اهتمام تلاميذه وحماستهم.

٤- أن يترك للتلاميذ مجال النجاح فيهيئ لجميعهم فرص التوصل إلى المستوى المناسب، ويوجه عنايته للمقصرين في مسعى لإيصالهم إلى مستوى زملائهم.

تاسعاً-٣- دور المدرسة في رعاية الصحة الانفعالية:

يتعرض الأطفال والمراهقون إلى مواقف سليمة تنمي انفعالاتهم وتنضجها، وقد يتعرضون إلى ظروف ومواقف خاطئة تضر بصحتهم الانفعالية فتجعلهم يعانون المتاعب الانفعالية، ويتأثر إنتاجهم المدرسي بها، كما تنعكس آثارها على شخصياتهم، فقد يصبح الطالب مفرطاً في الخجل أو الانطواء على الذات، أو يصبح مؤذياً عدوانياً، أو يعاني من مخاوف مرضية، وقد ينتهي به الاضطراب الانفعالي إلى حالات مرضية شديدة.

هذه المواقف يواجهها الأطفال في البيت والمدرسة، ونذكر فيما يلي عدداً منها ليتعرفها المدرس ويعمل على وقاية التلاميذ من آثارها (رحمة، ٢٠٠٤، ٢٠٦-٢٠٧).

١- منهاج الدروس غير الملائم: كأن تكون مواد الدروس بعيدة عن رغبات الطلاب وقابلياتهم ومستوى نموهم. ونلاحظ أن الأطفال البعيدين عن المتوسط معرضون أكثر من غيرهم للشكوى من هذه الصعوبة. فالمتفوقون في الذكاء يملون هذه المواد المدرسية ولا يتحفزون لدراستها لأنها دون مستواهم والمتخلفون منهم ينفرون منها لأنها فوق مستواهم.

٢- الضبط الشديد القاسي: الضبط في الصف كله قائم على الخوف، إن استعمال

التوبيخ وغيرها من العقوبات تهدم الشخصية، ومن ذلك أيضا عدم ثناء المعلم على الطلاب وتقييده لحركاتهم وسكناتهم باستمرار مما يخلق عند التلاميذ الخوف من المعلم، والوجل من العمل المدرسي وقد يؤدي ذلك إلى عرقلة التعلم كما بينا.

٣- تكرار الرسوب: استمرار الإخفاق في الأعمال المدرسية المطلوبة والقلق العميق من المستقبل الناشئ عن هذا الإخفاق تسبب للطالب متاعب انفعالية.

٤- التشديد والتصعيب في الواجبات المدرسية: رفض المدرس وإدارة المدرسة الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلاب، والاعتراف بأن أقصى ما ينجزه أحد الطلاب وأحسنه قد لا يبلغ مستوى الإنتاج الضعيف التافه لطالب آخر، ويضاف إلى هذه الخطيئة في معظم المدارس المبالغة في المناقشة والاستمرار في التأكيد على الجوائز والمنح مع عدم الاهتمام بأولئك الذين يكونون دون غيرهم في مستوى التعلم والإنتاج.

٥- المدرس المشكل: المدرس العصبي المتذمر البعيد عن روح مهنة التعليم، الذي يؤثر عدم استقراره الانفعالي في الطلاب تأثيراً غير مستحب. إن مدرساً كهذا يستحيل عليه العمل مع الناشئين بهدوء وتفهم وحكمة.

٦- بيئة طبيعية غير ملائمة: إذا كانت شروط الجلوس والإنارة والتهوية وتجميل الغرفة رديئة فإن ذلك قد يعيق الطلاب عن الدوام بانتظام على المدرسة وعن الفعاليات المدرسية.

٧- سوء التكيف الاجتماعي: عدم قدرة بعض الطلاب على الحياة والعمل بصورة جيدة مع زملائهم من الطلاب الآخرين.

٨- سوء الأحوال البيتية: كإسراف الأبوين في الضغط على الطفل، أو إسرافهما في اللين والتساهل معه أو سوء الأحوال الاقتصادية.

٩- خـــبرات انفعالية قاسية: وهي الخبرات القوية الحادة، التي قد تصادف الأطفال في المدرســـة كالاعـــتداء بالضرب على الطفل أو تخلصه من حادثة حريق أو غرق. أو تعرض المراهق للصدمة العاطفية أو للإخفاق في مساعيه.

أما أساليب مواجهة هذه المواقف فنذكر منها:

١- ساعد الطلاب على التفتيش عن انفعالاتهم بصورة مستحبة عن طريق الهوايات والمهارات الاجتماعية، والوسائل التي ترضي الرغبة في التعبير عن الذات. ولا تجعل المدرسة مصدر مخاوف ومزعجات ضارة بهم.

٢- بالنسبة إلى الطالب الذي يشكو ظلماً يجب أن تساعده على رؤية الحقيقة، بأن تمكـــنه مـــن إلقاء نظرة على ذاته، ويتم لَه ذلك عندما يخوض في مناقشة مع شـــخص يرغب أن يتناقش معه. وعندئذ يكون واقعياً في اعترافه بغضبه وأنه محمول على الغضب... وكلما زادت واقعية الإنسان في قبوله لغضبه تحسنت قدرته على استخدامه في طرق بناءة وسليمة تجلب الخير لَه وللآخرين.

٣- قوِّ في الطلاب عادات المثابرة والاجتهاد قدر الإمكان، لأن الانهماك في العمل يكون في بعض الأحيان وقاية أو علاجاً حسناً للمتاعب الانفعالية.

٤- تكيـــيف منهاج الدروس مع مستويات قدرات التلاميذ، كي يتشجع الطالب المـــتفوق، وكي يستطيع الطالب المتوسط أو الضعيف إنجاز مهماته الدراسية دون فشل.

عاشراً- الأسئلة التقويمية والتدريبية:

١- أوضح الصلة بين الانفعال والعمليات الفكرية.

٢- ما خصائص انفعال المراهق وكيف ينبغي أن يواجهها المدرس؟.

٣- حاول وصف بعض خصائصك الانفعالية وبين صلتها بانفعالات أبويك وجو الأسرة. ثم مدى تأثرها بخبراتك المدرسية والاجتماعية.

٤- أيهما أصلح للتدريس في رأيك المعلم الانفعالي أو المعلم المتزن انفعالياً ولماذا؟.

٥- راجع رأي الغزالي في الانفعال وبين مدى صحته بالاستناد إلى الخصائص الفيزيولوجية للانفعال التي كشفها البحث المعاصر.

٦- ضع قائمة بما تتذكره من مخاوف طفولتك وناقشها في ضوء ما ورد ذكره في هذا الفصل.

٧- على أساس خبراتك أو ملاحظاتك للآخرين اذكر أمثلة لما يأتي:

آ ـ المواقف أو الحوادث التي أثارت استجابة انفعالية معينة في إحدى مراحل النمو دون مرحلة أخرى.

ب ـ المواقف والظروف التي لم تكن ذات تأثير في مرحلة من مراحل النمو ولكنها أثارت الغضب أو الخوف أو الزهو في مرحلة متأخرة.

٨- اذكر بعض أساليب الكبار التي قد تزعزع ثقة الأطفال بأنفسهم أو تزعزع (شعورهم بالأمن) فتجعلهم أشد قابلية للمخاوف المختلفة.

٩- اذكر بعض الأساليب الخاطئة التي تجعل الطفل يعتقد أنه (منبوذ) أو غير محبوب من مدرسيه.

١٠- اذكر بعض الخطوات العملية التي قد يتخذها المدرس ليساعد طفلاً يبدو أنه يعاني من شدة الهيجانات وتكرارها.

١١- هل من المحتمل أن يتعلم شخص ما ضبط هيجاناته تماماً؟ وكيف؟.

الفصل الثاني

العواطف وخبراتها الوجدانية والتربوية

أولاً – أهداف دراسة الفصل.

ثانيـاً – معنى العاطفة وأشكالها.

ثالثـاً – تكون العواطف.

رابعـاً – نمو العواطف.

خامساً – عوامل تكون العواطف ونموها.

سادساً – أثر العواطف في التعلم.

سابعاً – أساليب تربية العواطف ودور المدرسة فيها.

ثامناً – الأسئلة التقويمية والتدريبية.

أولاً- أهداف دراسة الفصل:

ينـــتظر أن يتوصل الطالب من دراسة هذا الفصل إلى استيعاب مضامينه والقيام بالمهمات التالية:

١- أن يعرف العاطفة ويشرح معناها ويعطي أمثلة عن عواطف الأطفال.

٢- أن يشـــرح تكون العواطف ويبين دور الخبرات الحياتية والوجدانية في تكونها وأن يدلـــل عـــلى ذلك بأمثلة عن تكون بعض عواطفه وعواطف أطفاله أو أطفال الروضة.

٣- أن يصـــف خصـــائص نمـــو العواطف وأن يعطي أمثلة على ذلك من خبراته الشخصية.

٤- أن يعـــدد عوامـــل تكون العواطف ونموها، ويشرح كلاً منها، ويوازن بينها، ويطبق الآراء والمعلومات التي قرأها بهذا الصدد على تجاربه العاطفية.

٥- أن يبين تأثير العواطف في التعلم، وأن يدلل على ذلك بأمثلة عن تأثير عواطف الأطفـــال في الأسرة والروضة والمدرسة الابتدائية نحو أترابهم أو نحو الأب أو الأم أو الأخـــوة أو المعـــلمة أو اللعـــبة أو الموضـــوعات الأخرى في تعلمهم الموضوعات المختلفة.

٦- أن يشـــرح أساليب تربية العواطف ويذكر الخبرات التي توفرها هذه الأساليب ويبين إمكانية تطبيق هذه الأساليب في رياض الأطفال.

٧- أن يجيب عن الأسئلة الواردة في نهاية الفصل.

٨- أن يقوم بالأنشطة المذكورة في نهاية الفصل.

ثانياً- معنى العاطفة وأشكالها:

ثانياً-١- العاطفة حالة انفعالية تتميز بشعور معين نحو موضوع معين، وتتصف بالاستمرار، كما تتميز بنَزعة للقيام ببعض الاستجابات والتصرفات، وبقابلية لإثارة الهيجان بما يتضمنه من حدة الشعور والسلوك. والعواطف كثيرة ومتنوعة ومن أمثلتها الحب والكره والحقد والاحترام والإعجاب والاحتقار... الخ.

فالحب نوع من الشعور الانفعالي يتجه نحو موضوع معين هو المحبوب شخصاً كان أو جماعة أو شيئاً أو عملاً، ويميل إلى الثبات فلا يتغير بسرعة كما هو الحال في الهيجان، كما أنه يدفع صاحبه إلى الإقبال على المحبوب إلا في حالات خاصة، وإلى التجاوب معه والقيام بتصرفات تختلف عن السلوك العادي المألوف الذي يقوم به تجاه الأشخاص أو الأشياء التي لا يشعر بهذه العاطفة تجاهها. ثم إن الحب يتعرض للاستجابات الهيجانية من خلال صلاته بموضوع عاطفته وما يواجهه من ظروف ومواقف ترضي عاطفته أو تعيق إرواءها أو تحبطها، فتراه يفرح حيناً ويغضب حيناً أو يغار... الخ. وهكذا نجد العاطفة تتميز عن الهيجان بالثبات النسبي والهدوء النسبي، ولكنها تبقى متصلة بالهيجان فتثيره بين حين وآخر، كما أنها تتكون على أثره في بعض الحالات.

ثانياً-٢- إن العاطفة من حيث هي نزعة انفعالية نحو موضوع معين. قد تتركز على الأشخاص أو الأشياء أو الأعمال أو القيم أو المعاني. وتتجه بعض الكتابات إلى فرز العواطف التي لا يكون موضوعها شخصاً وتسميتها ميولاً. وهكذا نجد البحث في الميول الأدبية أو الفنية أو السياسية أو المهنية أو العليا، فصاحب الميل الأدبي يحب الأدب فيتذوقه ويرتاح لجماله وينفعل تجاهه ويميل لقضاء الوقت في مطالعته أو كتابته، وكذلك الأمر في الميول الأخرى فهي من طبيعة انفعالية عاطفية تتضمن مشاعر العواطف وسلوكها وآثارها الهيجانية.

ثانياً-٣- من جهة أخرى يمكن التمييز بين مستويات الحالات العاطفية على أساس حدة مشاعرها وقوة تأثيرها في السلوك. فهناك العواطف العادية الهادئة، وهناك العواطف الجياشة التي تسيطر على بقية العواطف، وتأسر الشخصية، شعوراً وسلوكاً، فيصبح صاحبها منجرفاً في تيارها عاجزاً عن مقاومة قوتها الدافعة، ينفذ ما تمليه. إن هذا المستوى من العاطفة يسمى هوى، ومن أمثلته هوى الشرب مما يجعل صاحبه مدمناً، أو هوى الرياضة مما يجعل صاحبه مندفعاً بكليته للرياضة يحبها جداً ويمارسها قدر ما يستطيع وينشغل تفكيره ومشاعره بها، أو هوى فتاة مما يجعل صاحبه مندفعاً في حبه، ضعيف المحاكمة والموضوعية والمقاومة إزاءه، منشغلاً به، يكاد لا يشعر بعواطفه الأخرى، مستعداً للتضحية وفعل المستحيل تجاه موضوعه.

ثالثاً- تكون العواطف:

ثالثاً-١- العواطف مكتسبة فهي تنشأ من الخبرات التي يعانيها المرء في حياته سواء في طفولته أو مراهقته أو بعدها. فالطفل الصغير يمر بخبرات عديدة متكررة في علاقته بأمته، يشعر من خلالها أن أمه تلبي حاجاته وتزيل عنه الألم، فهي تطعمه عندما يجوع، وتنظفه وتلبسه وتداويه... الخ. وهكذا يقترن حضور الأم بتلبية حاجاته وارتياحه وسروره، فيأخذ بالميل للبقاء معها والتضايق من غيابها، وتبدأ عاطفته نحوها بالتكون ثم تنمو وتتكامل من خلال استمرار العلاقة الودية والخبرات السارة. والأمر نفسه يصح في عالم المراهقين أو الراشدين؛ فالعلاقة بالآخر وما تتضمنه من خبرات سارة أو مؤلمة تترك آثارها في أطراف العلاقة، ومن خلال التكرار تتكون عاطفة المحبة أو الكراهية أو غيرها، وما يصح في الصلة بالشخص الآخر يصح في الخبرات التي يمر بها الفرد مع الأشياء والمعاني مما يكون لديه الميول الإيجابية أو السلبية نحوها.

ثالثاً-٢- ويرتبط نشوء العاطفة بدوافع صاحبها، فدوافع الجوع والعطش والجنس

والاجتماع وغيرها إذ تدفع صاحبها للقيام بالسلوك الذي يروي حاجاته من الطعام أو الشـــراب أو الجنس أو الاجتماع بالآخرين أو غيرها، فإنها تضعه في ظروف ومواقف خبريه تنمي لديه المشاعر العاطفية نحو بعض الموضوعات دون غيرها.

وهكـــذا تتحدد الرغبة بالإرواء من موضوع معين بدل أن تبقى مسعى للإرواء مـــن أي موضـــوع يحقـــق إرواء الحاجـــة الدافعة، وهذا التحديد هو ما يميز العاطفة عـــن الدافـــع، فـــالدافع للاجتماع هو رغبة عامة للاجتماع بالآخرين دون تحديد، أمـــا عاطفـــة المحـــبة التي تنشأ عن هذا الدافع فتكون رغبة بالاجتماع بشخص معين أو أشـــخاص معيـــنين. ونشـــوء العاطفة على أساس من الدوافع يجعل العاطفة تحمل معظـــم صـــفات الدوافـــع كالإثـــارة، والـــتوتر الانفعالي، والتحريض على القيام بسلوك معين.

ثالـــثاً-٣- ثم إن نشوء العواطف من خلال الخبرات الشخصية يجعل العاطفة تتكون تدرجـــياً من خلال تكرار المعاناة، فتبدأ بمشاعر غامضة قلقة محيرة، وتسير تدريجياً نحو الوضوح والتركز على الموضوع الذي بدأت المشاعر حوله. وهكذا حتى تصل إلى تمام نموهـــا، حيث يشعر صاحبها بها بوضوح ويدرك نوعها وموضوعها، فإذا ما تتابع نمو العاطفـــة فـــزاد عـــن الحد المألوف لدرجة السيطرة على بقية العواطف والانجراف في الانفعـــال الذي تثيره والسلوك الذي يرويها دونما قدرة على التروي والتحكم العقلي الإرادي، نصبح أمام الدرجة العليا من نمو العاطفة، وهي الدرجة التي أطلقنا عليها اسم الهـــوى. وتجـــدر الإشـــارة إلى أن هذا النمو المتأني لا يحصل دائماً، فقد تنشأ بعض العواطـــف فجـــأة ويكـــتمل نموهـــا بسرعة، وذلك على أثر بعض الهيجانات الحادة والاســـتعداد الدافعـــي والـــباطني والرغبة الشعورية أو اللاشعورية في امتلاك عاطفة مـــن نـــوع معـــين. ومـــن هـــذا القبـــيل ما يرويه بعض الأدباء في وصفهم للحب الفجائي أو الصاعق.

رابعاً- نمو العواطف:

رابعاً-١- تنمو الحياة العاطفية كغيرها من جوانب الحياة النفسية، فتزداد غنى واكتمالاً حتى تصل بعد المراهقة إلى نضج نسبي يتميز بالاستقرار على بعض الموضوعات، وبالارتقاء إلى الغيرية والموضوعات الأسمى.

رابعاً-٢- تكون عواطف الطفل في طفولته المبكرة ذاتية الموضوع، تدور حول ذات الطفل وحاجاته، فهو يعالج ما يواجهه من أشخاص ومؤثرات من خلال تأمينها لحاجاته، ثم تأخذ هذه العواطف الذاتية بالنمو باتجاه الأشخاص والأشياء، فيبدأ بحب أمه وأبيه والمحيطين به وتنمو عواطفه نحوهم من خلال الخبرات الانفعالية المشركة، فيكون للذته وارتياحه وفرحه بمداعبتهم له وتأمينهم لحاجاته دوراً هاماً في انتقاله إلى حبهم والخروج من دائرة الذات، كما يكون للألم والانزعاج والمضايقات والحرمان دورها في توليد عواطف البغض ونحوه.. ويحصل الانتقال نفسه نحو الأشياء، فيلذ للطفل أن يلعب بالدمية الصغيرة أو الكرة الملونة، ثم تنمو هذه الميول فيه فيحب اللعب بالدراجة في طفولته المتأخرة، كما ينمو لديه الميل إلى الألعاب الرياضية، ويستمر هذا الميل صاعداً حتى المراهقة، فنجد الطفل بدءاً من العاشرة وحتى أواخر المراهقة ولعاً بالرياضة يهتم بممارستها ومشاهدتها وتتبع أخبارها.

رابعاً-٣- ويتميز الوضع العاطفي للمراهق بغنى محتواه إذا ما قورن بما كان عليه في الطفولة، إذ تتعدد فيه العواطف والميول وتتنوع، وتبحث عن الارتواء بأساليب أذكى. بالإضافة إلى بروز الدوافع نحو الجنس الآخر، ونشوء عواطف الحب التي قد تصل إلى درجة الهوى، تبرز في حياة المراهق الميول المتنوعة نحو عدد من الأعمال والأشياء. من هذه الميول الميل للقراءة فقد أكدت أبحاث ابرهارت (Eberhart, 1979) أن الميل للقراءة العامة يبلغ ذروته فيما بين ١٢ و١٣ من العمر، فيقرأ الطفل كل ما يتيسر له

قـــراءته، ويميل بنوع خاص إلى قصص البطولة وتراجم العظماء وإلى الموضوعات التي تـــدور حول المخاطرات والرحلات، وتهدف هذه المطالعة إلى إشباع دوافع المخاطرة والمغامـــرة والترحال عند الطفل، ثم تتطور موضوعات القراءة فيما بين ١٣ و١٩ من العمر وتتجه نحو كسب المعلومات توطئة للتخصص الجامعي أو المهني.

وتؤكد أبحاث ديموك (Dimock, 1985) التي أجراها على ١٧٠٠٠ مراهق أن أهـــم ميول المراهقين تتلخص في قراءة الصحف والمجلات والكتب والاستماع للبرامج الإذاعية، ومشاهدة القصص السينمائية، وقيادة السيارات، والألعاب الرياضية المختلفة، ولا سيما المصارعة وكرة السلة وكرة القدم. وتدل نتائج هذه البحوث على أن الميول تـــتطور في حـــياة المـــراهق تبعاً لمظاهر نموه، فيبدأ اهتمامه في فجر مراهقته بالألعاب الرياضية المختلفة، ثم يتخفف منها إلى حد ما خلال نموه ليهتم بميوله الأدبية ومطالعاته وحـــواره وموسيقاه التي ينصت إليها، ومهمته التي يرغب فيها ويعد نفسه لها. وتدل دراسات أخرى أجراها ديموك على فئة من الأفراد تتراوح أعمارهم بين ١١ و٣٢ سنة عـــلى أن المـــيول الأدبـــية والدينية تزداد تبعاً لزيادة العمر الزمني، وأن الميول الخلقية والاجتماعية والمهنية تزداد بسرعة بعد ١٥ سنة، وأن الميول الفنية تقف إلى حين عندما يبلغ عمر الفرد ١٣ سنة، ثم تتابع بعد ذلك زيادتها حتى يبلغ العمر ١٦ سنة وأن الميل للمخاطرة يهبط بعد ٥٩ سنة، وتقل بذلك سرعة نموه.

رابعاً–٤– وتدل دراسات بستولا (Pistula, 1970) على أن ميول الفرد في أوائل مراهقـــته تتجه نحو الأعمال الحربية بصورها المختلفة، ونحو الرياضة، فيرغب أن يصبح لاعباً مشهوراً في كرة القدم أو السلة ثم يتطور الأمر بالمراهق فيدرك إلى حد ما بعض آثـــار القوى الاجتماعية والاقتصادية التي تحدد له بعض مستويات حياته فيخفف إلى حد كبير من أحلامه، ويميل إلى ما يتفق وقدراته وإمكاناته الاقتصادية. وهكذا تتضح الميول المهنية في إطارها الاجتماعي الصحيح، ويتأكد ميل الفتى إلى الجندية على أساس

صحيح أو إلى الطب والقانون والهندسة والتدريس والمهن الأخرى تبعاً لميوله في الزعامة وقيادة الجماعات البشرية أو غير ذلك من الميول العلمية والاجتماعية والميكانيكية وغيرها. هذه الميول المهنية تتأثر بمعايير الجماعة ومستوياتها الاقتصادية والثقافية وببيئة الفرد المنزلية والمدرسية وبخبرته واستعداداته وقدراته ونواحي نضجه ونموه العقلي والمعرفي والانفعالي والاجتماعي.

رابعاً-٥- من جهة أخرى يلاحظ أن اختلاف عواطف المراهق عن عواطف الطفل لا يكون شاملاً. فقد دلت دراسات كثيرة أن المراهقين يحتفظون ببعض ميولهم التي كانت عندهم في أعمار سابقة، وأنه يوجد ترابط بين بعض الميول الطفولية في المراهقة، ففي دراسة للميول المهنية عند طلبة مدرسة ثانوية ظهرت ترابطات على النحو التالي (أولسون، ١٩٨٣، ٣٦٧):

- الأطفال الذين تفوقوا في سن الحادية عشرة على متوسط مجموعة سنهم في العمر المعصمي والعمر القرائي يظهر لديهم في مرحلة الدراسة الثانوية ميول مهنية تتطلب الأصالة، والقدرة على الإبداع، والتخطيط المنظم، والمهارات الفنية.
- الأطفال الذين تفوقوا في سن الحادية عشرة على متوسط مجموعة سنهم في العمر القرائي والعمر العقلي والعمر الوراثي والعمر الكلي، يكونون في المرحلة الثانوية أكثر ميلاً إلى الرياضيات من أقرانهم الذين كان مستوى نموهم في هذه المقاييس دون المتوسط.
- يميل الأطفال الذين يتفوقون في الطول في سن الحادية عشرة على متوسط مجموعة سنهم في العمر القرائي والعمر العقلي إلى ميادين الدراسة العلمية في المرحلة الثانوية أكثر مما يميل إليها أقرانهم الذين كان مستوى نموهم في هذه المقاييس دون المتوسط.
- البنات اللاتي يتفوقن في الحادية عشرة على متوسط مجموعة سنهن الثانوية إلى

الاشـــتغال في مـــيدان التجارة أكثر مما يظهر أقرانهن المتفوقين على متوسط مجموعة سنهم في الطول.

- الأولاد الذين يتفوقون في الطول في سن الحادية عشرة على متوسط مجموعة سنهم يظهـــرون وهم في المرحلة الثانوية ميلاً إلى الدراسات العلمية أكبر مما تظهر قريناتهم من البنات المتفوقات على متوسط مجموعة سنهن في الطول.

رابعـــاً-٦- وإذا كانت الميول تتغير من عمر إلى آخر كما بينا فإنها تبدأ بالثبات في أواخر المراهقة. فقد دلت الدراسات على أنه منذ سن الحادية عشرة تكون الميول ثابتة إلى حـــد كـــبير بمقدار يصل إلى (٧٥٪) فيما بين العمر بين ١٥-٢٣ سنة، وعلى أن ثلـــث التغـــير يحدث فيما بين ١٥,٥-١٦,٥ سنة وأن الثلث الآخر يحدث بين سن ١٦-١٨ سنة. وأن الباقي يحدث بين ١٨-٢٣ سنة (أناستازي وفولي، ١٩٧٩، ٨٩). وفي دراســـة أخـــرى أعطى ٤٥ طالباً من طلاب السنة الجامعية الأولى اختباراً مهنياً وذلـــك في بدايـــة دخولهـــم الجامعة ثم أعيد اختبارهم بعد ١٥ شهراً. فلوحظ ثبات اختـــيارهم المهني ولم يهبط أي معامل ترابط عن ٧٢٪، وأنه في بعض الحالات ارتفع إلى ٨٩٪، وفي هـــذا كلـــه دلـــيل على أن المعلمين والموجهين يستطيعون الإفادة من الاختـــبارات المهنـــية في التوجيه المهني للمراهقين والشباب (عاقل، ١٩٧٢، ١٢٧). ولكـــن هـــذا لا يمـــنع بالطبع أن بعض التغير قد يحدث ولذلك كان لا بد من إعادة الاختبار بين حين وآخر.

خامساً- عوامل تكون العواطف ونموها:

يؤشر التحليل السابق لمجرى تكون العواطف ونموها على بعض العوامل الفاعلة في نشوء العواطف ونضجها.

خامســـاً-١- فالوسط الاجتماعي من حيث أنه المجال الخبري للطفل أو المراهق أو الراشـــد، يؤثـــر في نشأة العواطف نحو بعض الأشخاص العناصر في ذلك المجال كالأم

والأب أو المعلم أو الزميل أو الزعيم، أو نحو بعض الأشياء أو الأعمال أو القيم. وتلعب المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي، والمثل المتمناة، والحاجات الاجتماعية ولا سيما الاقتصادية منها دوراً كبيراً في توجيه دوافع الأفراد وتركيزها حول بعض المواضيع دون بعضها الآخر. وهكذا تغلب العواطف نحو القيم الوطنية أو العلمية أو الأخلاقية أو نحو الأبطال أو نحو أفراد من الجنس الآخر تبعاً للمعايير والمثل البارزة التي تجتذب إليها الأفراد. كذلك يغلب تكوّن الميول نحو بعض الأعمال الهندسية أو الحرفية أو العلمية عندما يكون المجتمع في مرحلة تطور صناعي يحتاج فيها إلى المهندسين والعمال الفنيين والعلماء الباحثين (رحمة، ٢٠٠٤، ٢١٥).

وتأثير الوسط الاجتماعي يبدأ من الطفولة حيث الحياة المشتركة في الأسرة، ويستمر في المدرسة وخارجها حيث يقدم المثيرات المتنوعة ويلفت الانتباه لمواضيع دون أخرى، وحيث تلعب وسائل التوجه والتشجيع دوراً كبيراً في تنمية بعض العواطف.

خامساً-٢- وللعوامل الشخصية تأثيرها في التوجه العاطفي للفرد، فسمات دوافعه واستعداداته الجسدية والعقلية والانفعالية ذات تأثير في نمو بعض العواطف لديه دون غيرها. فالشخصيات الانفعالية أكثر استعداداً لامتلاك العواطف نحو الأشخاص، وأصحاب الاستعدادات الحركية غالباً ما تتكون لديهم الميول نحو الرياضة أو الأعمال التي تتضمن النشاط الجسدي، وانتشار الميول الرياضية لدى الأطفال والمراهقين يرتبط بحاجاتهم الجسدية الحركية في تلك الأعمار واستعدادهم لممارسة الأنشطة التي تروي تلك الحاجات. والقابليات العقلية تسهم في تكوين الميول نحو الموضوعات التي تتطلب التعمق الفكري أو في تكون الميول السلبية نحو تلك الموضوعات، وهكذا نجد أصحاب القابليات الرياضية يحبون الرياضيات ويصرفون الوقت والجهد في دراستها وحل مسائلها المجردة. بينما نجد آخرين يكرهون الرياضيات وأنشطتها، ونجد آخرين يحبون الطبيعة وعلومها، وآخرين يحبون الفن وتغمرهم اللذة والفرح وهم يبدعون نماذجه.

ويذكر الباحثون أن للذكاء تأثيره في تكون صفات وأنواع من الميول أكثر من غيرها. فميول الأذكياء تتصف بالتنوع وبعمق الموضوعات التي تدور حولها، في حين أن ميول الأغبياء تتصف بعدم التنوع والضيق والسطحية. وتكون قليلة جداً وقد لا توجد لديهم ميول واضحة محددة، ثم إن الأذكياء أقدر على تغيير ميولهم وتعديلها والتحكم بها تبعاً لمقتضيات الأمور.

وتدل الدراسات التي قام بها ثورنديك (Thorndike, 1932) على أن الميول تتأثر إلى حد كبير في تطورها بدرجة ذكاء الفرد. فالأذكياء يميلون فيما بين ٩، ١١ سنة إلى قصص الحيوانات على حين يميل الأغبياء إلى هذا النوع نفسه من القصص فيما بين ١٣، ١٤ سنة، ويميل الأذكياء إلى القصص الغرامية فيما بين ١٣، ١٤ سنة ولا يميل إليها الأغبياء إلا بعد ١٤ سنة. هذا وتتميز ميول الأذكياء بأنها متنوعة واسعة خصبة عميقة، على حين تتصف ميول الأغبياء بالضيق والفقر والضحالة.

وتجدر الإشارة إلى أن ارتباط تكون العواطف — ولا سيما الميول منها — بالاستعدادات لا يمنع انفصالها في بعض الحالات، فقد يميل الفرد إلى موضوع ما دون أن يتوفر لديه الاستعداد أو القدرة فيه. فكم من الناس يهوون الشعر أو الغناء ولا يملكون قابليات النظم أو الغناء.

خامساً — ٣ — وللخبرات السابقة دورها في تكوين العواطف ولا سيما منها خبرات الطفولة سواء كانت سارة أو مزعجة. ومدرسة التحليل النفسي تمدنا بمعطيات كثيرة في العلاقة بين ما عاناه الفرد في طفولته وبين العواطف التي تملأ نفسه في مراهقته أو رشده، والتي تأخذ طابع التعويض أو الاستمرار أو الإسقاط أو التحويل أو التصعيد. فحب فتاة من الجنس الآخر يتصل بما كان يعانيه الطفل في حبه لأمه، أو حرمان من ذلك الحب، أو قلقه وصراعه النفسي من أجله. واستمتاع الطفل بأنواع من اللعب والألعاب يستمر تأثيره في توليد بعض الميول أثناء مرحلة المراهقة أو بعدها، وهكذا تتصل عواطف

الراشـــدين ومـــيولهم بمعانـــاتهم مـــنذ مطلع حياتهم وخلال جميع مراحل نموهم (رحمة، ١٩٦٥، ١٠٥-١١٥).

خامساً-٤- ومما يذكر في عوامل التكون العاطفي تأثير الجنس. فالجنسان يختلفان في نوع العواطف التي تغلب لديهم، فالعواطف نحو الأشخاص ولا سيما الحب منها تنتشر لدى الإناث أكثر من الذكور. والميول الميكانيكية والعلمية والسياسة والمغامرة والبطولة تـــتوفر لدى الذكور أكثر من الإناث، بينما الميول نحو الموضوعات الأدبية والفنية أكثر انتشاراً لدى الإناث.

وتـــدل دراسات تيرمان وليما (Terman, m. and Lima, 1929) على أن الذكـــور يمـــيلون إلى قراءة الموضوعات التي تدور حول الآلات الميكانيكية والهوايات العلمية والمخترعات الحديثة ولا سيما فيما بين ١٤، ١٥ سنة، ثم تنمو لديهم ميول نحو القصـــص الغرامـــية في أواخر المراهقة، أما الإناث فيملن في الرابعة عشرة إلى القصص الغرامية ثم يتطور بهن النمو مع تطور العمر حتى يملن إلى القصص التاريخية والمسرحيات المختلفة والشعر العاطفي قبيل الرشد.

وإذا كانت هذه الفروق تفسر باختلاف الجنس ـــ ذكر/أنثى ـــ فإن إرجاعها إلى العوامـــل الاجتماعـــية كالنظرة السائدة في المجتمع عن إمكانات كل جنس ودوره وحدوده، والقيم والمثل التي يأخذ بها المجتمع لا يجانب الصواب. ومما يدعم هذا التفسير الـــثاني وجـــود الفروق الفردية بين الذكور والإناث حيث تغلب الميول الذكرية عند مجموعة الإناث وتغلب الميول الأنثوية عند أفراد عديدين من ا لذكور.

سادساً- أثر العواطف في التعلم:

سادســـاً-١- تعمـــل العواطـــف على تحريك السلوك باتجاه إرضائها، كما يترافق إرضـــاؤها أو إحـــباطها بحـــالات من هيجانات اللذة أو الألم أو الفرح أو القلق أو

الغضب... الخ. وهاتان الصفتان ـــ تحريض السلوك والهيجان ـــ تلعبان دوراً هاماً في عمليات التعلم. فالتعلم يستلزم القيام بسلوك هادف، وهو يحصل بنشاط أكبر حينما ينفعل المتعلم انفعالاً ملائماً يسهل الإقبال على موضوع التعلم والارتياح به وبالتالي استيعابه أو اكتساب السلوك الجديد المطلوب. والعواطف تقوم بهذه الوظائف في التعلم المدرسي أو غير المدرسي إذا ما أحسن استخدامها في هذا السياق. فهي تثير في المتعلم نشاطاً انفعالياً وتوجهه نحو اختيار الاستجابات الملائمة لحاجاتها، التي تنفع في إحداث التعلم، وبذلك يتغلب المعلم على مواقف اللامبالاة أو السلبية لدى المتعلمين وعلى نتائجها في عرقلة تعلمهم.

سادساً-٢- ومن وسائل تحقيق توظيف العواطف في التعلم المدرسي، تنظيم موضوعات التعلم وطرائقه بحيث ترتبط بمواقف الطلبة وترضيها عن طريق القيام بالسلوك المطلوب لحدوث التعلم. وقد يبدو هذا المطلب صعب التحقيق في التعليم التقليدي، ذي الأجواء المصطنعة المختلفة عن أجواء الحياة الاجتماعية خارج المدرسة، إلا أن الصعوبة ليست بهذا المقدار، فالعواطف والميول عند الطلبة كثيرة ومتنوعة بحيث يمكن إثارة ما هو مناسب منها. ومثال ذلك ربط دروس الجغرافية عند دراسة طرق المواصلات في بلد ما بميول الأطفال والمراهقين للرحلات وركوب السيارات أو الطائرات أو البواخر وربط دراسة الميكانيك والزراعة والصناعة بميول الطلبة نحو الحركة والمخترعات الآلية الحديثة، والطبيعة الجميلة والنباتات المختلفة والحياة الزراعية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المسألة قد احتلت مكاناً هاماً في فلسفة المناهج حيث دعى بعض المربين إلى نوع من المناهج سموه مناهج النشاط القائم على ميول التلاميذ، وحيث تكون الصفة الرئيسة في هذا النوع من المناهج تنظيم محتوى المنهج وطرائق تعلمه وفقاً لميول المتعلمين. وإذا كان هذا الاتجاه في بناء المناهج يتضمن بعض الثغرات ولا يصلح تماماً للتعليم المعاصر، فإنه يبقى اتجاهاً مفيداً في إثارة اهتمام المعلم لربط

مادة التعليم وطريقته بميول تلاميذه، حتى يحقق تعلماً أفضل.

سادساً- ٣- ولا بد من التنويه بأمر هام يحصل كثيراً في مواقف التعليم والتعلم، فقد تكون ميول الطلبة معاكسة تنفر من الموضوعات التي يسعى المعلم لتعليمها لهم، ومن شأن هذا أن يعوق عملية التعلم، لأن المواقف هنا تتضمن إحباطاً للعواطف، وقد تؤدي إلى ردود سيئة كعزوف البعض عن متابعة التعلم أو حصول الشك والقلق واليأس... الخ. وتعد هذه الأحوال من أصعب المواقف التعليمية لأنها تنذر بإخفاق المعلم وإسقاط ما ينشأ من عواطف الكراهية والعداء لدى تلاميذه على ضعفه بالذات، فماذا يفعل المعلم في هذه الحالات؟. يمكننا الاستفادة مما كتبه لوين (Lewing, k. 1942, 80-85) بهذا الخصوص حيث يدعو إلى علاج المسألة بتنظيم شروط المجال المحيط بالمتعلم بحيث ينغمس الفرد تدريجياً في الموقف الجديد حتى ينتهي به الأمر إلى تبنيه أو تقمصه واعتباره من أوجه نشاطه الذاتي. ويشير لوين إلى الأبحاث التي أظهرت أن الطريقة التدريجية ذات فاعلية كبيرة في تحطيم مقاومة الفرد للموقف المطلوب إذا ما وزنت بالطريقة المفاجئة الصارمة.

سادساً- ٤- وهذا يعني بالنسبة إلى نظمنا وطرائقنا التعليمية أن نلجأ إلى أساليب المناقشة والحوار وإيجاد أوضاع مدرسية تعوّد تبني الأفكار الجديدة وتعديل معتقدات واتجاهات التلاميذ وميولهم نحوها. أما أسلوب التصدي المباشر وفرض الآراء المعاكسة دونما تهيئة نفسية تعززها وتشرحها بعوامل مناسبة فنادراً ما يكون ذلك في صالح تعلمها وتعدل السلول نحوها.

سادساً- ٥- وهنا تحسن الإشارة إلى أنه في حديثنا عن العواطف كدوافع يجب أن نهتم بالظاهر منها لأن وجود ميل عند الطالب، حتى لو كان بسيطاً، يدل على أن الطالب قادر على التعبير عن هذا الميل في أسلوب ما من أساليب النشاط، وخير للمدرس أن يبدأ بالنشاط الموجود فعلاً من أن يعتمد على ميول كامنة، فالميل الظاهر

يســـاعده على اتخاذ نقطة بدء لعمله حتى يستطيع أن يكشف الميول الأخرى الكامنة عـــند تلاميذه. وهكذا يبدأ من سلسلة بعيدة النهاية فإذا بدأنا بميل الأطفال لاكتشاف البيئة المحيطة بهم ـــ وهو ميل يمكن أن يستعمل كدافع مدرسي ـــ فنبدأ بمشروع رسم خـــريطة تخطيطـــية للبيئة المحيطة، وهذا العمل يستعمل دائماً لأعمال أخرى كالمساحة والقياس والرسم الهندسي، ودراسة الناحية الاقتصادية، والناحية الاجتماعية وغيرها من الدراســـات العلمـــية الـــتي يمكن أن تنشأ من هذه البيئة، وهكذا نكون قد بدأنا بميل موجـــود فعلاً عند الطلاب، واستعملنا الأعمال الناتجة عن هذا الميل كميول بدورها. وهكـــذا تسير العملية في اتساق بعيدة عن عزف نغمة واحدة، مما قد ينفر الطلاب من أسلوب نشاط ما.

سادساً–٦– ومع القيمة الكبرى التي يعلقها النفسيون والتربويون على الميول، فإنهم يـــتحفظون ويشيرون إلى ضرورة الحذر من طبيعة العلاقة بين أسلوب النشاط المتعلم والمـــيول، إذ يجـــب أن تكون هذه العلاقة قريبة وليست بعيدة، مباشرة وليست غير مباشـــرة بحيث يتحقق الرضا والإشباع بطريقة مباشرة، فينشط الطلاب إلى ما سيأتي بعدها من أساليب الأداء. وينبغي الحذر من الاستعمال المستمر لنمط واحد من الميول، إذ قد ينشأ من اطراد إشباع بمجموعة من الميول نوع من الملل. فيعزف الطلاب عن هذا النشـــاط نتـــيجة للإفراط في الإشباع. وكذلك يصح استغلال ميل ما إلى أقصى حد ممكـــن خشية أن ينقلب هذا الميل إلى نفور أو يؤدي الأمر إلى تضخيم بعض العواطف وســـيطرتها على غيرها من العواطف ونشوء أهواء متطرفة. إن خير طريق هو استعمال ميول متنوعة وفقاً لمقتضيات الحال.

سادساً–٧– ومن المعروف أن ربط التعليم بميول المتعلمين يتطلب معرفة هذه الميول، وهـــذا يســـتدعي أن يقـــوم المعـــلم بمحاولة تعرفها أو كشفها بوسائل الملاحظة أو الاختبارات أو جمع المعلومات عن الميول المنتشرة عند تلاميذ بيئة معينة وعمر معين.

سابعاً- أساليب تربية العواطف ودور الروضة فيها:

العواطف حسبما بينا تكتسب وتنمو من خلال الخبرات التي يعانيها الفرد وتفاعل العوامل الذاتية والاجتماعية، وعندما يكتمل نموها تصبح عاملاً في توجيه سلوك صاحبها، لدرجة أنها تسيطر على الشخصية وسلوكها إذا بلغت حد الهوى. إن هذه المعطيات تمدنا بأساسين هامين في التربية العاطفية، أولهما إمكانية توجيه تكون العواطف ونموها عن طريق البيئة وخبراتها، وثانيهما ضرورة هذا التوجيه لتحسين سلوك الناشئة من خلال تكوين العواطف المناسبة. وفي هذا السياق نسوق بعض الاستراتيجيات المقترحة (رحمة، ٢٠٠٤، ٢٢١-٢٢٨).

سابعاً-١- توجيه النمو العاطفي نحو الغيرية والمثل:

١-١- من مشكلات النمو العاطفي استمرار التمركز على الذات ونمو الأنانية، مما يتطلب العمل التربوي لمساعدة الطفل في الانتقال بعواطفه خارج دائرة ذاته، وتفتيحه على الوجود الغيري، حيث الآخرون والأشياء والأعمال والمعاني، وقد يقال إن هذا الانتقال يتم تلقائياً مع نمو الطفل وتوسع دائرة اتصالاته وخبراته، لكن في هذا محذور تكوّن أنواع من العواطف غير مرغوبة، وتعرض الطفل للصراع والقلق أو الشذوذ. إذن فمن مهمات التربية أن تساعد في تنمية حب الآخرين إلى جانب حب الذات، والوقاية من نمو عواطف الكراهية والحقد والعواطف العدائية نحو الآخر، التي قد تعرقل الحياة الاجتماعية السليمة إذا ما انتشرت وسادت على عواطف المحبة والتآلف والتعاطف. ومن المفيد لتقدم الحياة الاجتماعية أن تنمو لدى أفراد المجتمع عواطف تقدير الجماعة والحياة الاجتماعية والتعاون وغيرها من صفات العلاقات الاجتماعية الإنسانية المتطورة (أبو سريع، ١٩٩٣، ٩٨).

ولا ضير من تكون عواطف عدم الرضى أو النفور من التخلف والمساوئ الاجتماعية وذلك ضمن حدود المحافظة على إيجابية الناشئ في العمل على التطوير

والتحسين والتكيف، ووقايته من سلوك الانسحاب أو الإقدام على التحدي بالسلوك الجانح الشاذ.

١- ٢- ومن الاتجاهات الهامة في تكوين العواطف توجيه تكون الميول ونموها- كي يكتسب الناشئة الميول الملائمة لحاجات المجتمع ومطاليبه من الاختصاصات والمهارات والأعمال، ولهذه المسألة أهمية خاصة في التخطيطين التربوي والاجتماعي، وفي التوجيه الدراسي والمهني. فحيثما تستطيع التربية تكوين الميول التي يحتاجها المجتمع نحو العمل في الزراعة والصناعة أو الخدمات الأخرى، فإنها تخدم التنمية الاجتماعية وتسهم في علاج مشكلاتها، فضلاً عن إسهامها في معالجة مشكلات الناشئة في اختيار الدراسة والمهنة، وتمكينهم من إنجاز هذا الاختيار وتنفيذ الاستمرار فيه بمحبة ورغبة ورضى، بعد أن تكونت لديهم ميول إيجابية نحو ما يقبلون عليه.

١-٣- وفي تتبع النمو العاطفي ولا سيما في مرحلة المراهقة يصبح من مهمات التربية توجيه الناشئ والمراهق نحو محبة المثل العليا، الحق والخير والجمال، وتقوية هذه العواطف في شخصيته لتصبح هادياً في توجيه سلوكه وتقييم سلوك الآخرين وما يواجهه من ظواهر الحق والخير والجمال أو أضدادها. وإذا استطاعت التربية تحقيق هذا الدور والنجاح فيه فإنها تصل بالنمو العاطفي للناشئة إلى أفضل غاياته. فضلاً عن أنها تحقق جزءاً أساسياً من أهداف التربية العقلية والأخلاقية والجمالية.

سابعاً-٢- مراعاة عواطف الناشيء:

٢-١- يحتاج الطفل والمراهق إلى عطف الآخرين والتعاطف معهم، إذ يساعده توفير ذلك في اطمئنانه ومتابعة نموه العاطفي. ومن هنا كان إبراز دور حب الأبوين للطفل في مساعدته على النمو في جوانبه المختلفة. إن عطف الأبوين ومحبتهم يتجلى بمظاهر عديدة، منها مراعاة عواطف الطفل بحيث يشعر أنه يكون ذاته العاطفية بنفسه وبحريته، ويتضمن هذا إفساح الحرية له في التصرف والخطأ ضمن حدود معقولة، إذ

مـــن شـــأن هذه المعاملة العطوفة أن تنمي فيه الثقة بالنفس والإقدام والاستقلالية بدل الانسحاب والكبت ومشاعر النقص والخضوع والاتكالية التي تنشأ من المجابهة القاسية الحادة المعارضة لعواطف الطفل أو المراهق. ومهمة العطف هذه لا تقتصر على الوالدين والحـــياة الأســـرية بل ينبغي استمرارها وتوفيرها في حياة المدرسة، ومن قبل المعلمين والأتراب، وهو أمر يجب تحقيقه إذا ما قورن بحياة المنزل. فالعوامل المدرسية المتمثلة في كـــثرة عـــدد الطلاب وفروقهم الفردية ونوازع الند للند عند الأتراب، وسعي المعلم لإقامـــة المساواة بين جميع التلاميذ، كل هذه وغيرها تنشئ صعوبات في التعاطف مع عواطف التلميذ. لكن هذه الصعوبات لا تصل حد الحيلولة دون تحقيق الحد الأدنى من مـــراعاة عواطـــف كـــل تلميذ، وهو ما ينبغي أن ينتبه لَه كل معلم ويسعى لتحقيقه بسلوكه نحو التلاميذ وبتنمية سلوك التعاطف فيما بينهم.

٢-٢- وقد يبدو أن الاتجاه لمراعاة عواطف الناشئ يتعارض مع الاتجاه للتدخل في مجـــرى النمو العاطفي وتوجيه تكون العواطف ونموها، والواقع أن الأمر ليس على هذه الصورة، فمراعاة العواطف سبيل لتحسين مجرى نموها، إذ عن طريقه نجعل الطفل إيجابـــياً فعـــالاً واثقـــاً يقبل على الآخرين، فيتغلب بالتدريج على تمركزه على الذات ويندفع في تنمية عواطفه الغيرية، إن التعاطف يساعد على الحوار وتقبل الآخر. ومرونة المـــربي تظهر في تعزيز العواطف المرغوبة التي تتكون وفي إقامتها على العواطف القائمة لدى الطفل، والعمل على إحلالها مكان تلك العواطف. ولا شك أن الأمر قد يستلزم المعارضـــة في كثير من الأحيان، ومجابهة بعض العواطف والميول، ولكن هذه المعارضة والمجابهة تصبح أكثر سهولة وأكثر فعالية عندما تتوفر بين الناشئ ومربيه عواطف المحبة المتبادلة.

سابعاً-٣- تكوين العواطف أفضل من تكوين الأهواء:

بالـــنظر للصـــفات المتطرفة للهوى وأسره للإرادة والسلوك وسيطرته على بقية

العواطف، فان وقوف نمو العواطف عند حدود الاعتدال فيها خير من استمرار تصاعد طاقـــتها حـــتى تصـــبح أهواء، فالشخصية تعمل وتتكيف من خلال تعدد عواطفها وتكامـــلها بصـــورة أفضل مما تستطيعه في حالة سيطرة بعض الأهواء عليها وأسرها. وتصـــبح الحالة أكثر سوءاً إذا نمت في الشخصية أهواء دنيئة كهوى الشراب والإدمان أو هوى القمار وجمع المال مما يجعل التفكير والانفعال والسلوك في خدمة هذه الأهواء. إن وقـــوف التربية أمام هذه الأهواء لمنع تكونها أو لتحويلها إلى عواطف أخرى يصبح أمـــراً لازماً، وقد تحتاج هذه الحالات إلى أساليب الإرشاد النفسي التي توجه الشخص لمعـــرفة ذاتـــه والاعتماد على قدراته في التغلب على أهوائه والانتقال إلى تفتح عاطفي أفضل وتكيف ذاتي واجتماعي أسلم.

سابعاً– ٤– تعديل العواطف:

في كـــثير من الأحيان تنشأ لدى الطفل أو المراهق بعض العواطف الشخصية أو المـــيول غـــير الملائمـــة لتكيفه مع نفسه أو مع المجتمع، كأن تنشأ بفعل دافعه الجنسي ومـــثيراته المحـــيطة به عواطف حب لا تناسب العمر الذي هو فيه، وتدفعه نحو سلوك يرفضه مجتمعه، أو تتكون لديه ميول نحو بعض الأعمال الدنيئة كالاعتداء على الآخرين أو تعذيـــب الحـــيوان أو كره الدراسة أو بعض موادها ففي هذه الحالات وأشباهها تـــتدخل التربية العاطفية لتعديل مجرى هذا النمو العاطفي غير الملائم، وفق الاتجاهات والأساليب التالية:

٤–١– تحويل العاطفة نحو موضوع آخر يحل مكان موضوعها غير المناسب:

في هذه الحالة لا يجابه الطفل بالضغط أو الإكراه للتخلي عن عاطفته وإنما يواجه بإدخـــال موضوعات أخرى مثيرة تلبي حاجاته بين حين وآخر مما يدفعه بالتدريج إلى المـــيل والتخـــلي عن موضوعه الأول. فللمراهق الهاوي لبعض الألعاب الطفولية يمكن تحويل حبه لألعاب أخرى تناسب سنه عن طريق إدخال هذه الألعاب في مجرى حياته

ونشـــاطه وعـــن طريق أصدقائه ليروي حاجاته للعب والتسلية ويتحول ميله نحوها. والطفـــل المتعلق بجدته أو أمه أو أي شخص آخر لدرجة تصرفه عن تكوين الصداقات مع زملائه يمكن إدخال بعض رفاقه في مجرى نشاطه وتشجيعه على مشاركتهم ألعابهم وتســـليتهم والعمـــل والدراسة معهم، وتهيئة الظروف بحيث يحصل على نتائج مرضية مفـــرحة مـــن خـــلال هـــذه المشاركات وبذلك نساعده على توسيع دائرة حبه نحو الآخرين.

٤-٢- استبدال العاطفة بأخرى تحل مكانها:

كـــتحويل الكـــره لموضوع معين أو الغيرة منه إلى حب أو ميل إيجابي لَه. وهي عملية أصعب من الأولى لأنها تتضمن تغيير نوع العاطفة وبقاء الموضوع نفسه، فالطفل يكـــره الحساب والمطلوب نقله إلى محبته، وهو يكره أحد معلميه والمطلوب أن يتحول إلى محبـــته واحترامه، والفتاة تغار من زميلة لها والمطلوب إحلال الصداقة والمحبة مكان الغـــيرة، وقد يتطلب الحال تحويل الحب إلى كره فالمدمن يحب الشراب والمطلوب نقله إلى كرهه، والمراهق يحب الكسل والتراخي دون عمل والمطلوب نقله إلى كره الكسل والعطالـــة. إن لهـــذا الـــتحويل النوعي للعاطفة أساليب خاصة تندرج ضمن أساليب الإرشـــاد النفســـي، حيث ينبغي العمل مع صاحب العاطفة على الاقتناع بخطأ مجرى عاطفته وبآثارها السيئة عليه، وبإمكاناته وبمصلحته في تغييرها وبقدراته وبإمكاناته التي تجعلـــه قادراً على ذلك التغيير، والاقتناع وحده لا يكفي إذا لم يتهيأ لصاحب العاطفة أجواء ومؤثرات تجعله يعاني انفعالات وخبرات ونتائج تدفعه إلى الانتقال التدريجي أو الفجـــائي للعاطفـــة الأخرى المطلوبة، أو للتخلص من عاطفته الأولى. وهكذا فالطفل الـــذي يكـــره الحساب يمكن تحويله إلى محبته عن طريق المعلم المشجع المقنع والخبرات الســـارة والنتائج المرضية عند القيام بدراسة الحساب وحل مسائله. والمعلم المكروه من تلامـــيذه أو بعضـــهم أو أحدهم يستطيع تغيير سلوكه نحوهم بحيث يتفاعل معهم في

خـــبرات ســـارة مرضـــية تـــزيل كراهيتهم لَه. وغيرة الفتاة تتحول إلى محبة وصداقة بإشعارها بمواهبها وتنمية ثقتها بنفسها وتمكينها من الحصول على إعجاب الآخرين بها عـــن طـــريق استخدامها لما عندها من مواهب. وهكذا ينبغي العمل في كل حالة مع صاحبها من جهة ومع الظروف المحيطة به من جهة أخرى.

٤-٣- تعديل السلوك العاطفي:

تقـــود العاطفـــة إلى ســـلوك سوي تجاه الذات أو الموضوع، إلا أنها في بعض الحـــالات تولـــد سلوكاً متطرفاً أو شاذاً مما يتطلب العمل على تخفيف حدة السلوك المـــتطرف، وتســـوية السلوك الشاذ، إن التطرف يظهر في حالات الهوى فنجد هاوي الشرب لا يستطيع إيقاف نفسه عن متابعة الشراب. ونجد هاوي البحث العلمي ينسى نفســـه وصحته في انكبابه على البحث وما يتطلبه من جهود وتضحيات. والتمييز بين ســـلوك الأهـــواء الدنيئة والأهواء الرفيعة أمر هام من أجل توجيه العمل التربوي نحو تعديـــل الأهواء السيئة وإيقاف سلوكها، ونحو تخفيف حدة الأهواء السامية وما تولده مـــن سلوك. أما السلوك الشاذ فقد يظهر في بعض التصرفات العاطفية نحو الذات أو الموضوع كالاعتداء بالضرب أو القتل أو إيذاء الذات أو الموضوع، وقد يظهر السلوك نفســـه تعـــبيراً عـــن عواطف متعارضة، فالسلوك العدواني الذي ذكرناه قد يحصل في حالات الحب أو الكره أو الغيرة أو غيرها. ومن شأن هذا السلوك أن يضر بصاحبه أو بالآخر وأن يسيء للتكيف الفردي أو لسلامة الحياة الاجتماعية، ومن هنا كان العمل الـــتربوي ضـــرورياً لتصحيح سلوك العواطف عندما ينحرف، معتمداً في ذلك على أســـاليب الإرشاد النفسي، وعلى إيجاد تصريفات سلوكية ملائمة سوية، تلبي الحاجة العاطفية وترويها، وتشعرها بارتياح يفوق ما تشعر به في حالات تصرفها الشاذ. فمن طريق مواجهة المرشد النفسي ـــ للمحب أو الكاره ذي السلوك العدواني ـــ بالإقناع لـــتحويل الســـلوك، وعـــن طريق إتاحة الفرص والظروف لاتصاله السلمي السوي

بموضـــوع عاطفـــته، وتصريف طاقته وارتياحه وسروره، ومن خلال التكرار وتعزيز السلوك المرغوب وتثبيت السلوك الشاذ يتوصل المربي إلى إحلال السلوك السوي مكان السلوك الشاذ.

٤- ٤- تصعيد العواطف:

هـــذا الاتجاه كما تدل عليه تسميته، تصعيد أو إعلاء للعاطفة. فهو اتجاه لتعديل العاطفـــة باتجاه التسامي بها نحو ما هو أفضل. والمستوى الأعلى فيه أن يصل الارتقاء العـــاطفي إلى محبة القيم العليا الحق والخير والجمال. وهذا الاتجاه لا يقتصر على جانب واحد من العاطفة، كنوعها أو موضوعها أو سلوكها، بل يتناول جميع أركان العاطفة. لتصعيد يتم في جانب من العاطفة أو في آخر، وقد يتناول جميع الجوانب دفعة واحدة. فكره آخر والقيام بالسلوك العدواني نحوه، يمكن تصعيده إلى حب الشخصيات المثالية والـــتجاوب معها انفعالياً وسلوكياً أو تقليد تصرفاتها. وقد يقتصر تصعيد هذه العاطفة على نقل كره الآخر إلى كره الرذيلة أو تحويل الكره إلى حب المثل، أو تصعيد سلوك الاعتداء إلى سلوك المسالمة والتعاون والتضحية. وحب المال والهوس في جمعه وادخاره والتقـــتير على الذات والآخرين، يمكن تصعيده إلى حب الأدب أو العلم وبالتالي حب الحقـــيقة والفن، والانصراف إلى سلوك الأدباء والعلماء. والميل للسلوك الجنسي يمكن تصـــعيده نحـــو الحب السامي أو نحو الميل لإنشاء أسرة وإرضاء الميل الجنسي بطريقة أفضـــل اجتماعياً. أما أساليب هذا التصعيد فهي نفسها الأساليب التي أشرنا إليها في اتجاهـــات الـــتعديل الســـابقة الذكر، إنها نوع من الإرشاد النفسي يعتمد على جهد صاحب العاطفة من جهة وتهيئة المناسبة للتصعيد.

٤-٥- استخدام الدوافع والعواطف القائمة لتكوين العواطف المرغوبة:

هذا الأسلوب يساعد في تسهيل تشكل العواطف بالاعتماد على ما يملكه الفرد من دوافع وعواطف، إذ من خصائص الدوافع والعواطف دفع صاحبها للسلوك الذي

يـــرويها، ومن خلال هذا السلوك المحبب يمكن تشكيل عاطفة جديدة أو ميل جديد، وذلـــك بإدخال الموضوع الجديد في مجال السلوك المحبب، بحيث يصبح عاملاً فيه، يجد الفـــرد نفســـه يتصرف إزاءه، ويعاني من آثار تعامله معه، معاناة الفرح أو السرور أو الارتـــياح التي تولد الميل الإيجابي، أو معاناة الانزعاج التي تولد النفور والميول السلبية. وهكذا يمكن من خلال دافع الحركة والنشاط الجسدي وحب اللعب ببعض الأشياء أن نكـــون العواطـــف نحو أشخاص كالمعلمة التي تشارك في اللعب، أو ميول نحو العمل اليدوي الزراعي أو الحرفي، أو محبة الطبيعة وأشياءها...الخ.

٤-٦- توفير المجال الخبري المناسب:

تنشـــأ العواطـــف من خلال الخبرات ا لتي ينخرط الفرد فيها. فالخبرة حسبما يوضـــحها ديـــوي تفاعل بين الفرد وعناصر المجال المحيط به، يتضمن الفعل أي ا لقيام بسلوك إقدامي كما يتضمن الانفعال أي تلقي التأثير والاستجابة الانفعالية لَه (ديوي، ١٩، ١٤٥). ومن خلال تكرا ر هذا ا لتفاعل يمكن أن تنشأ ا لعواطف. إن هذا يعني ضـــرورة توفر المجالات الخبرية المناسبة لتكوين أنواع العواطف المرغوبة، فالموضوعات التي تهدف التربية إلى تكوين ميول لدى الناشئة نحوها ينبغي أن تكون عناصر في مجال الحياة المدرسية والأسرية في الدروس والأنشطة المختلفة حتى يتفاعل معها الطلبة وتنمو مـــيولهم نحوها. ولا بد من التدخل في مجرى سير التفاعل الخبري مع هذه الموضوعات حتى يحصل الطالب على النتائج والانفعالات المناسبة، إذ تتوقف نوع عاطفته على نوع هـــذه النـــتائج والانفعـــالات. فـــإذا كانت مما يرغبه ويرتاح ويسر به اتجه نحو الميل للموضـــوع وأحبه. وتنشأ عواطف الكره والميول السلبية عندما يحصل الانزعاج ولا تـــتحقق الرغبة، وهكذا نجد العملية التربوية هنا على درجة من الدقة بحيث يخشى من حصول عواطف مغايرة، لما نريد إذا أخطأنا في تنظيم المجال الخبري.

وبهذا الصدد يمكن الاستفادة من موضوعات المواد الدراسية المختلفة في تكوين

بعـــض المـــيول المرغوبة كحب الأرض والوطن، أو النبات أو الطبيعة أو حب العمل الزراعي أو الصناعي...الخ. كذلك يمكن الاعتماد على سير العظماء والأبطال في العلم والأدب والفن والسياسة وغيرها لتكوين العواطف الوطنية والقومية نحو عظماء الأمة، أو لـــتكوين العواطـــف نحو القيم السامية من خلال سلوكها من قبل هواتها. وتؤلف المناســـبات الوطنـــية والاجتماعـــية فرصاً ثمينة في توفير مجال الخبرات المناسبة لتوليد العواطف المطلوبة.

◆ ◆ ◆

ثامناً- الأسئلة التقويمية والتدريبية:

١- قارن بين العاطفة والهيجان مبيناً أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

٢- ضع بعض صفات عواطف الحب، الكره، الغيرة، واذكر العوامل التي تكون كلاً منها وتساعد على نموها.

٣- تؤثر العواطف في التعلم تأثيراً إيجابياً أو سلبياً، اذكر أمثلة من خبراتك العاطفية التي أثرت إيجابياً في تحصيلك الدراسي وأمثلة من عواطفك التي أثرت سلبياً في دراستك وتحصيلك.

٤- عدد أساليب تربية العواطف واعط رأيك في كل منها.

٥- طبق أساليب تربية العواطف على عينة من الأطفال، واكتب تقريراً وصفياً تقويمياً عن هذه التجربة ونتائجها.

٦- ضع قائمة بالموضوعات التي ينبغي تكوين عاطفة المحبة نحوها وقائمة أخرى بالموضوعات التي ينبغي تكوين عاطفة الكره لها. وناقش مع زملائك هاتين القائمتين.

٧- في الحياة الزوجية قد تتحول عاطفة الحب إلى عاطفة كره. فسّر هذه الحادثة.

٨- كثيراً ما يتعلق الطفل بأمه أو معلمته، فما هي العاطفة في هذه الحالة؟ وكيف تتكون؟ وهل هي مستحبة أم غير مرغوبة؟

٩- ما الفرق بين السلوك الغريزي والسلوك العاطفي وبين الغريزة والعاطفة؟

١٠- لاحظ تصرفات مجموعة من الأطفال نحو ألعابهم ونحو الحيوانات والنباتات والأشخاص واستقرئ العواطف التي تكمن وراءها.

١١- راجع خبراتك الذاتية في مجال تكون بعض عواطفك، واكتب عن ذلك تقريراً وصفياً تفسيرياً لا يزيد عن ثلاث صفحات.

الفصل الثالث

الاتجاهات وخبراتها الوجدانية والتربوية

أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.

ثانيـاً – معنى الاتجاه .

ثالثـاً – أشكال الاتجاه.

رابعـاً – تكون الاتجاهات.

خامساً – نمو الاتجاهات.

سادساً – تربية الاتجاهات ودور المدرسة فيها.

سابعاً – الأسئلة التقويمية والتدريبية.

أولاً- الأهداف من دراسة الفصل:

ينتظر أن يتوصل الطالب من دراسة هذا الفصل إلى:

١- استيعاب معنى الاتجاه وخصائصه والتعبير عن ذلك بتعريف الاتجاه وشرح خصائصه وتمييزه عن الهيجان والعاطفة والهوى والاعتقاد.

٢- تصنيف الاتجاهات وشرح الفروق بين أصنافها وإعطاء أمثلة عنها.

٣- شرح عمليات تكون الاتجاهات والعوامل التي تكونها وإعطاء أمثلة على ذلك.

٤- شرح خصائص نمو الاتجاهات.

٥- شرح الأساليب والوسائل التي يمكن أن تستخدمها المدرسة في توفير خبرات الاتجاه الوجدانية وفي تربية الاتجاهات.

٦- الإجابة عن أسئلة الفصل وتدريباته إجابات صحيحة.

ثانياً- معنى الاتجاه:

آ ـ تواجه الفرد في الحياة الاجتماعية مشكلات متعددة وقضايا متنوعة: أسرية وسياسية واقتصادية وأخلاقية وسواها، وهو يقف من هذه المشكلات موقفاً معيناً يتجلى في آرائه، وسلوكه العملي، واندفاعه الانفعالي، وهذا الموقف هو اتجاه الفرد نحو هذه المشكلات والقضايا، كاتجاهه نحو المحافظة على المواعيد، أو الخرافات، أو الحرب، أو نزع التسلح، أو الصهيونية، أو الاقتصاد الموجه... إلى غير ذلك من المواضيع.

ب ـــ ويعـــرف توماس الاتجاه بأنه: «الموقف النفسي حيال إحدى القيم أو المعايير»، ويعـــرفه ألبورت (Alport) بأنه «حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق الخـــبرات الشخصـــية، وتعمل على توجيه استجابات الفرد نحو الموضوعات أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد» (رحمة، ١٩٦٥، ٨٥-٨٦).

ج ـــ ويشـــير تعـــريف ألبورت إلى أول صفة من صفات الاتجاه وهي ارتباطه بخبرة الفـــرد. فســـلوك الإنســـان تجاه موقف ما ليس وليد المصادفة وإنما هو محصلة لخـــبرات سابقة مر بها وجعلت سلوكه يميل نحو وجهة معينة. فالشخص الذي خـــبر الظـــلم في حياته وأصابه شيء منه يحمل اتجاهاً سلبياً نحوه، والتاجر الذي يمنحه الاقتصاد الحر فرصاً كبيرة للربح يحمل اتجاهاً إيجابياً نحوه وهكذا... وهذا يســـبب اخـــتلاف الأفـــراد في اتجاهاتهم تبعاً لاختلاف الخبرات والمواقف التي يتعرضون لها والعلاقات التي يتفاعلون في إطارها.

د ـــ ويتصـــف الاتجاه بخاصة أخرى. فهو يحمل شحنة انفعالية تجعله شبيهاً بالعاطفة. فالعاطفة توجه سلوكنا وتجعلنا نقبل على الموضوع الذي نميل إليه ونرغب فيه، أو نبتعد عنه وننفيه، كذلك يفعل الاتجاه. غير أن الاندفاع الانفعالي في العاطفة أقوى وأكثر حدة مما هو عليه في الاتجاه.

هـ ـــ ويتصـــف الاتجـــاه أيضـــاً بشيء من الثبات فهو يجعل الإنسان يقف من بعض المثيرات موقفاً واحداً بالرغم من الظروف المختلفة، ولكن هذا الثبات نسبي فهو يتبدل ويتعدل.

ثالثاً- أشكال الاتجاه:

للاتجـــاه أشكال متعددة. فإذا اشترك في الاتجاه عدد من الأفراد سمي اتجاهاً جماعياً، كاتجاه هواة الرياضة نحو الألعاب الرياضية. وإذا كان خاصاً بفرد معين سمي فردياً كاتجاه نحـــو صـــديق له وإعجابه به وقبوله له. وإذا كان الاتجاه قبولاً للموضوع سمي إيجابياً، أما

إذا كـــان رفضـــاً لَـــه سمي سلبياً، مع العلم بأن هناك تفاوتاً في درجات القبول والرفض تـــتراوح بين القبول التام والرفض التام. وإذا عبر عن الاتجاه بشكل لفظي في الحديث سمي اتجاهـــاً لفظـــياً، أمـــا إذا عـــبر عنه باستجابة عملية في السلوك سمي عندئذ اتجاهاً عملياً (Allport, 1935, 42). فـــإذا اقتصر التعبير على اللفظ كان الاتجاه أشبه بالحكم العقلي أو الـــرأي الـــنظري البحـــت. فلا بد من الوجهة النظرية أن يتطابق اتجاه الفرد اللفظي واتجاهـــه العمـــلي نحو موضوع ما، غير أن الواقع يكشف لنا عن انفصالهما في حياة أكثر الأفـــراد، وقـــد كشـــفت الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع أن العلاقة بينهما ضـــعيفة في بعـــض الأحـــيان. فحين درست العلاقة بين الاتجاه نحو المحافظة على المواعيد وبين تطبيق هذا المبدأ عملياً في سلوك الأفراد وجد أن هذه العلاقة كانت ضعيفة.

رابعاً- تكوّن الاتجاهات وعوامله:

تعـــد الاتجاهـــات استجابات مكتسبة تساهم في تكوينها مجموعة من العوامل أهمها:

رابعـــاً-١- الإطار الثقافي والاجتماعي: يعيش الفرد في إطار ثقافي يتألف من العـــادات والتقالـــيد والاتجاهات والمعتقدات السائدة في المجتمع، وهذه جميعاً تتفاعل تفـــاعلاً ديناميكياً يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية في الجماعات التي ينتمي إليها، وتعد هذه من أهم العوامل التي تحدد اتجاهاته. وتعد الأسرة أولى هذه الجماعات فهـــي تؤثـــر عـــن طريق الأبوين في تكوين اتجاهات الأبناء. وقد دلت الدراسات أن الاتجاهـــات تـــتأثر بطـــريقة التربية والسلوك الفعلي للأبوين أكثر من تأثرها بالتوجيه اللفظـــي. والدلـــيل عـــلى ذلك أن تشابه اتجاهات الأطفال والوالدين يكون كبيراً في المســـائل العملـــية التي تتصل بمجال سلوك الطفل كاتجاههم نحو الأقارب، أما المسائل النظرية فيضعف فيها هذا التماثل كما هو الحال في المسائل السياسية أو الأمور المعنوية المجـــردة. وترى مدرسة التحليل النفسي أن اتجاهاتنا نحو الأشخاص والمبادئ الأخلاقية

تتأثر إلى حد كبير بما تشربناه من الأسرة.

كذلك تؤثر الجماعات الأخرى كجماعة المدرسة والأصدقاء في تكوين اتجاهات الفرد. وقد دلت الدراسات أن هناك ارتباطاً بين اتجاهات التلاميذ واتجاهات مدرسيهم واتجاهات الأصدقاء فيما بينهم.

رابعاً-٢- التكوين النفسي للفرد: إذا كان الإطار الثقافي للمجتمع يحدد اتجاهات أفراده فإن هذا لا يعني أن موقف الفرد سلبي من هذه العوامل الثقافية. فتكوينه النفسي يحدد مدى تأثره بالمكونات الثقافية والاجتماعية. فبعض الأفراد لا يتأثر ببعض الاتجاهات السائدة في المجتمع في حين يكون معرضاً للتأثر الشديد باتجاهات أخرى. ويعود هذا إلى قدرته العقلية النقدية وإلى خبراته الانفعالية. وهذا ما يفسر الاختلاف في الاتجاهات بين أفراد الثقافة الواحدة أو الجماعة المعينة.

رابعاً-٣- ثقافة الفرد ومعلوماته: تؤثر ثقافة الفرد وما يعرف من معلومات أو حقائق في اتجاهاته. فقد تؤدي المعلومات غير الكافية أو المغرضة إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى الفرد. إن الاتجاه السلبي لدى بعض الأوربيين من القضية الفلسطينية يعود إلى قلة المعلومات لديهم عن الحق العربي وإلى كثرة المعلومات المغرضة التي تنشرها الدعاية الصهيونية. وقد دُرس شوورز تأثير المعلومات بطريقة تجريبية على مجموعتين من الطلاب متكافئتين في العمر الزمني والعقلي والوضع القومي والاستقرار الانفعالي. استمعت إحدى المجموعتين لبرنامج المحاضرات (١٥ محاضرة) مدة كل واحدة (٤٥) دقيقة تتناول البرنامج الحديث عن تاريخ الزنوج، وما أسهموا فيه، ووضعهم، والتعصب ضدهم. وكان الهدف من ذلك زيادة درجة التسامح نحوهم. وقيس قبل التجربة اتجاه المجموعتين نحو الزنوج وكانت نتيجة القياس أن الزنوج احتلوا أدنى مرتبة عند المجموعتين. ولكن وجد أن المجموعة التي طبق عليها برنامج المحاضرات، قد أعطت نتائج أكثر إيجابية نحو الزنوج حين طبق عليها الاختبار بعد التجربة. كما أجرى

تجـــارب أخـــرى على التلاميذ، وقد دلت تلك التجارب أن التلاميذ يمكن أن يعدلوا اتجاهـــاتهم نحـــو بعض المواضيع بتأثير المعلومات التي تعطى لهم وباتجاه الأساتذة الذين يدرســـونهم (Schewariz, 1986, 350-360). واستناداً إلى هذا العامل، يمكننا أن نفسر التعصب الذي نجده عند بعض الأفراد، فهو يعود إلى جهلهم بحقائق الأمور، أو إلى اعتمادهم على مصادر مغرضة أو غير موثوق بها.

خامساً- نمو الاتجاهات:

خامســـاً-١- الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية إذ لا يولد الفرد مزوداً بأي اتجاه إزاء أي موضـــوع خارجي، إنما تتكون الاتجاهات وتنمو نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجـــية متبايـــنة تؤثر فيه بطريقة ما، ويتفاعل معها، ومن تكرار الخبرات وتنوعها تتكون اتجاهاته.

خامســـاً-٢- إن المصـــدر الأول للاتجاهات هو الدوافع الفيزيولوجية التي تعبر عن نفســـها في مســـتهل حياة الطفل في الرغبة بالطعام، وحين ينمو الطفل قليلاً تعبر هذه الدوافع عن نفسها في الرغبة بالنشاط الجسمي، وفي استثارة بعض الأجزاء المختلفة من الجسم وتنشيطها ثم ينبني عليها اتجاهات أكثر تعقيداً. وبهذا نرى أن تكون الاتجاهات يبدأ مع القيم الفيزيولوجية الأولى التي يكونها الطفل إزاء مع ما يشبع دوافعه البيولوجية الأولى. وقد يتبلور الاتجاه حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خـــاص مـــن الأفراد كالأخوة والأصدقاء، وحول فئة محدودة من الجماعات كالأسرة وجماعـــة اللعب. ومن ثم تسير العملية في اطراد مستمر حتى تتكون اتجاهات الأطفال إزاء الموضـــوعات الجدلية المختلفة نتيجة احتكاكهم ببيئاتهم المحلية الأولى، ثم بمختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد فيما بعد، وكذلك خلال الإطار الثقافي الذي هو من أهم المحددات لاتجاهات الفرد. وهذه العوامل تعمل مجتمعة في نمو الاتجاهات وتعديلها.

وهكـــذا تتكون الاتجاهات حول بعض القيم كالبطولة والشرف والعمل والدفاع عن الوطـــن وغيرها من الاتجاهات الكثيرة. ومن الجدير بالذكر أن الاتجاهات نحو الأمور المعنوية المجردة لا تتكون بالمعنى الصحيح قبل مرحلة المراهقة، لأنها تتطلب مستوى من النضـــج العقـــلي لا يتوفر في مرحلة الطفولة. وأنها تقبل التعديل بعد تكونها (غذاوي، ١٩٩٣، ٤١-٤٢).

خامساً-٣- وكمـــثال على تطور الاتجاهات، نذكر بعض نتائج دراسة أقيمت على فـــئة من طلبة الجامعات في القطر المصري لمعرفة قيمهم واتجاهاتهم (كاظم، ١٩٦٢)، فقـــد كشـــفت الدراسة حدوث تعديل في اتجاهات الطلبة خلال خمس سنوات بين ١٩٥٧-١٩٦٢ بـــتأثير التطور الاجتماعي وتطور مناهج التعليم. فقد نمت اتجاهاتهم الإيجابـــية نحـــو القوة والمظهر واعتبار الذات والاستقلال والتثقف والتعبير عن الذات، والمســـالمة والأمـــن والدين والتسلط والمرح. وضعفت خلال الفترة نفسها اتجاهاتهم الإيجابـــية نحـــو عدم التسامح والطاعة والكتمان والراحة والتملك والنشاط والعدالة والعمل والشخص اللطيف والتواضع.

سادساً- تربية الاتجاهات ودور الروضة فيها:

التطبـــيع الاجـــتماعي من وظائف المدرسة الأساسية، لأنها بذلك تساعد على اســـتمرار ثقافـــة المجـــتمع من جهة وعلى تكيف أفراد المجتمع من ناحية ثانية. وهذه الوظيفة الاجتماعية تتضمن إكساب التلاميذ معتقدات مجتمعهم واتجاهاته وتمثلها بحيث تصـــبح من معتقداتهم الذاتية واتجاهاتهم، وبحيث يأخذون بالميل لها ويسلكون سلوكاً يناسبها في مواقفهم المختلفة (أسعد، ١٩٩٣، ١١٥-١٢٠).

ولكـــن المدرسة التقدمية لا تقتصر على دورها المحافظ هذا بل تهتم بتحقيق دور أهـــم هـــو تطوير ثقافة المجتمع ومعتقدات أبنائه واتجاهاتهم وميولهم بحيث تجعل المجتمع متطوراً حديثاً. وتمكن أفراده من التكيف مع تطوره وتقبل الجديد المناسب منها، ورفد

المجتمع بمعتقدات ونموذجات سلوكية جديدة مفيدة لصالح الإنسان.

وتصـــدي المدرسة للقيام بشقي هذه الوظيفة يستند إلى أساسين هامين يمكنانها من تحقيق مهمتها. أولهما كون المعتقدات والاتجاهات والميول مكتسبة، وثانيهما كون المدرســـة أداة التعلـــيم المنظم، فتستطيع أن توجه عملها نحو هندسة تلك المكتسبات لتجعلها قريبة من الشروط المرغوبة.

ونذكر فيما يلي بعض الوسائل التي يمكن للمدرسة أن تتبعها في هذا السبيل:

سادساً-١- الخبرات الانفعالية:

تـــتكون الاتجاهـــات عن طريق الخبرات التي يعانيها الفرد، ولا سيما في جانبها الانفعالي. فإذا كانت الخبرة الناتجة عن موقف معين سارة كان الاتجاه إيجابياً. فالانتظام في الدراســـة، والوصـــول إلى مستوى متفوق في التحصيل تتبعه على الأكثر خبرات انفعالـــية طيبة، تتمثل في رضا الوالدين وثناء الكبار وتقدير المدرسة ومن ثم ينشأ اتجاه إيجـــابي نحـــو الانـــتظام في الدراسة والجد في التحصيل «على أن تتوفر عوامل إيجابية أخـــرى». أمـــا إذا كانت الخبرة الناتجة مزعجة كأن تكون لوماً أو عقاباً، فإن الاتجاه الناتج كثيراً ما يكون اتجاهاً سلبياً. ويدخل في هذه الخبرة نموذجات الثواب والعقاب، فمعاناة الثواب وأحياناً الرغبة فيه تؤدي إلى الميل نحو العمل المثاب أو الاعتقاد بصحته. وقـــد يحـــدث العكس في حالة العقاب. وهذا يعني بالنسبة للمدرسة انفعالات محببة، فيســـاعد ذلـــك على الاعتقاد بمضمونها واكتساب اتجاه إيجابي أو ميل نحوها، ويمكن تنظيم خبرات مزعجة إذا أريد تنفير التلاميذ من بعض المعتقدات أو تعديل اتجاهاتهم أو مـــيولهم. كذلـــك تســـتطيع المدرسة أن تستعمل أساليب الثواب أو العقاب بصورة صريحة، كإظهار الموافقة والمدح والجوائز أو إظهار الاستياء وعدم الموافقة.

سادساً-٢- تقديم النماذج المرغوبة:

إن تقـــديم نمـــاذج من الاتجاهات أو من السلوك الذي تسعى المدرسة لتكوين

اتجاهـــات نحوهـــا يساعد على اكتسابها. ويتم ذلك بالتحدث عنها وشرحها ومناقشة خصائصـــها ومـــيزاتها بقصد الترغيب فيها، أو يكتفى بعرضها دونما ترغيب أو دعوة للاقـــتداء بها واقتفاء آثارها. وتشير بعض الدراسات إلى أن تأثر التلميذ بهذه النماذج واقع في الحالتين.

ومـــن أفضـــل الطرائق في تقديم النماذج أن يكون المدرس نفسه مثلاً للنموذج المـــرغوب، فيصبح قدوة حية يعجب بها التلاميذ وقد يقتدون بها. ومن الجدير بالذكر أن هـــذا الاقتداء لا يحدث دوماً، إذ يختلف التلاميذ في ذلك تبعاً لعوامل عديدة منها المســـتوى الاقتصـــادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه التلاميذ. فالتلميذ الذي ينتمي إلى مستوى مرتفع قد يحب مدرساً معيناً أو يحترمه ولكنه قد ينظر إليه على أنه أقل منه في المســـتوى الاجـــتماعي الطـــبقي بحيث لا يتمنى أن يصبح مثله، ويؤثر هذا الموقف في اتجاهاته. بعكس الحال بالنسبة لتلميذ الطبقة الدنيا. إلا أن هذا لا يعني أن التلميذ الأول يـــتأثر بـــبعض الاتجاهات البارزة عند المدرس. والواقع أن شخصية المدرس قد تحمل ســـمـــات تتغلـــب عـــلى هـــذا التأثير الاقتصادي، فكثيراً ما يؤثر بطريقته في التصرف الاجـــتماعي أو في الـــتدريس أو في معاملـــة التلاميذ تأثيراً يفوق أثر انتمائه إلى طبقة أفقـــر مـــن طـــبقة تلميذه. أضف إلى ذلك كون المدرس يمثل قيماً معينة ترتبط بعمله كمعلم، وأخص بالذكر منها قيم النظام والمعرفة والمساواة، ويستطيع أن يوجه التلاميذ نحو اعتناق هذه القيم واكتساب اتجاهات نحوها عن طريق تصرفاته في المواقف الفعلية في المدرسة.

ومـــن العوامل التي تزيد في تقبل النموذج المرغوب أن يكون النموذج واقعياً. كأن يصـــور شخصية يمكن أن يلقاها الطالب في حياته، فتعرض بعض تصرفات ذلك الشخص وردود فعـــل من يتعاملون معه وتوقعاتهم عن سلوكه، ويمكن أن يصور النموذج علاقات وتفـــاعلات في مواقف اجتماعية. كالعلاقات بين العمال ومديري العمل. وليس ضرورياً

أن تمثل تلك الشخصية أو العلاقات النموذج الإيجابي المطلوب تبنيه إذ يصح أن تمثل النموذج السلبي للإيحاء بنقده والابتعاد عنه. وإذا كان المدرس نموذجاً واقعياً حياً فإن هذه النموذجات الأخرى تحتاج إلى وسائل تعينها في إبراز واقعيتها، كالسينما أو الراديو أو التلفزيون أو المسرح المدرسي (الجسماني، ١٩٩٤، ٧٥-٨٠).

وتشير بعض الدراسات إلى أن تأثير النموذج يزداد بتكرار عرضه دونما مبالغة، وبتنويع أساليب العرض التي تدور حول فكرة أو اتجاه معين وأن من المفيد أن تكون المعلومات التي يتضمنها النموذج حقائق موضوعية لأن ذلك عامل هام في تكوين معتقدات سليمة وإكساب اتجاهات وميول إيجابية نحو تلك الحقائق، فضلاً عن زيادة تأثير النموذج بازدياد ابتعاده عن التحيز الشخصي، وتميزه بالعقلانية والواقعية.

سادساً-٣- الممارسة:

الممارسة شرط أساسي من شروط التعلم. وهذا المبدأ ينطبق على تكوين الاتجاهات، ومهمة المدرسة أن تنظم مواقف تعليمية حول الاتجاهات المطلوبة بحيث تتيح للتلاميذ فرص الاشتراك في تلك المواقف بالعمل أو القراءة أو المناقشة أو كتابة التقارير أو الزيارات والرحلات أو غيرها من أساليب الممارسة الهادفة مما يسهم في تعويد الطلاب القيام بالاستجابات المطلوبة، ولا بد هنا من التذكير بأن أفضل الممارسات التعليمية تلك التي ترتبط بمشكلة تتطلب الحل مما يدفع إلى التفكير وممارسة ما تتطلبه من نشاط تعليمي منتج، فإذا أردنا تعديل معتقدات الطلبة واتجاهاتهم إزاء الملكية الفردية، يحسن أن نبدأ بإثارة مشكلة وجود الملكيات الفردية الكبيرة في المجتمع وأضرارها مما يدفع التلاميذ للتفكير في إيجاد حل عادل لها ويفرضون الفروض ويجمعون ويتذكرون المعلومات حول أوضاع تلك الملكيات والحلول التي جربتها المجتمعات حتى يتوصلوا إلى رأي يصلح للتطبيق في بيئتهم، ومن شأن ذلك أن يسهم في تعديل معتقداتهم واتجاهاتهم إزاء الملكية (رحمة، ٢٠٠٤، ١٢٠).

وعـــند اللجوء إلى الممارسة لا بد من مراعاة مستوى نضج الفرد وقدرته على الاشـــتراك في النشاط المطلوب، والتدرج معه في تقبل العمل وممارسته ولا سيما عندما نعـــلم أن لديـــه اتجاهـــاً أو معتقداً مضاداً، وذلك حتى لا ينتهي الأمر بردود معاكسة فيحصل النفور من الموقف عوضاً عن تبنيه.

سادساً- ٤- الاستفادة من الدوافع:

يمكـــن الاســـتفادة مـــن الدوافع القائمة عند الطلبة ومن حاجاتهم المختلفة في إكســـابهم المعـــتقدات والاتجاهـــات. وذلـــك بإثارة بعض الدوافع الفيزيولوجية أو الاجتماعية أو المثالية وتنظيم إروائها عن طريق مجالات تتضمن المعتقدات أو الاتجاهات المطلوب اكتسابها. وكذلك تمكن الاستفادة من الاتجاهات والمعتقدات نفسها في تعلم أو تعديـــل بعضـــها بعضاً. كالاستفادة من اتجاهات التلاميذ نحو الألعاب الرياضية في إكسابهم اتجاهات احترام العمل الجسدي والاعتقاد بقيمته، أو الاستفادة من معتقداتهم الأخلاقـــية في تعديـــل اتجاهـــاتهم نحو العمل مع الآخرين، أو اتجاههم نحو الربح أو الاحـــتكار.. وتستند هذه الاستفادة المتبادلة إلى صفة الدافعية في هذه العوامل الثلاثة. فالاتجاهـــات كدوافع للسلوك يمكن استغلالها لتحريك سلوك يرويها ويعمل بالوقت نفســـه عـــلى تكويـــن اتجاهات جديدة. ولا بد أن تحاط هذه العملية بشروط عديدة أبـــرزها الخبرة الانفعالية التي سبق بحثها، حتى نضمن تكوين الاتجاه على النحو الذي نريد لا على نحو معاكس.

أخـــيراً مـــن المهم أن نشير إلى أن التلميذ ليس عنصراً سالباً في عملية اكتساب الاتجاهـــات، فهو ليس طرفاً متقبلاً تعمل فيه الأساليب السابقة من غير أن يكون لـــه دور فعـــال إزاءها. إن لكل تلميذ سمات شخصية متميزة ذات تأثير كبير في اكتساب الاتجاهـــات فهـــي تجعله يمارس نوعاً من الإيجابية في الاختيار والانتقاء من بين ألوان النشاط المتاح له في المدرسة، إن سلوكاً عابراً يصدر عن الطفل، كأن يلاحظ ما يجري

في المدرسة من أحداث صغيرة أو كبيرة، سواء ما كان منها متعلقاً بشخصه أم بزملائه أم بالمدرسين، أو أن يلاحظ ما يدور في المدرسة من المناسبات المختلفة، إن هذه الملاحظات العادية تترك أثراً في تكوين معتقداته أو اتجاهاته أو ميوله، وقد يكون أثراً مضاداً لما سعت إليه المدرسة بوسائلها المقصودة المنظمة. وهذا مما يزيد في صعوبة مهام المدرسة ودقتها، ويستدعي زيادة الوعي لآليات تلك الوظيفة التربوية الهامة.

سابعاً- الأسئلة التقويمية والتدريبية:

١- عرف الاتجاه واشرح مضامينه.

٢- ضع قائمة بالاتجاهات التي تلاحظ وجودها في شخصيتك، وصنفها إلى اتجاهات ترغب أن يكتسبها الأطفال المقربون منك واتجاهات لا ترغب أن يكتسبوها.

٣- اعط أمثلة عن الاتجاهات النظرية الشائعة لدى الكثيرين ولكنهم لا يمارسونها في سلوكهم العملي واعط بعض التفسيرات لهذه التناقضات.

٤- عدد عوامل تكون الاتجاهات وبين أيها كان أقوى تأثيراً في تكوين اتجاهاتك.

٥- اشرح الوسائل التي يحسن أن تتبعها المدرسة في تكوين اتجاهات الأطفال واعط مثالاً عن كل منها يصلح للتطبيق في رياض الأطفال.

٦- أيها أفضل، أن تسعى المربيات لاكتساب أطفال الروضة بعض الاتجاهات المرغوبة، أو أن يؤجلن ذلك إلى مراحل التعليم الأساسي والثانوي؟ علل إجابتك واعط أمثلة.

الباب الثاني

الخبرات الوجدانية لأطفال الروضة وأساليب تربيتها

- خبرات الأطفال الوجدانية وأساليب دراستها ورعايتها .
- المشكلات والاضطرابات الوجدانية عند أطفال الروضة وسبل رعايتها .
- المناشط التربوية في رياض الأطفال وأدوارها في تكوين خبرات الأطفال الوجدانية وتنميتها .

الفصل الأول

خبرات الأطفال الوجدانية
وأساليب دراستها ورعايتها

أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.

ثانيـاً – مقدمة.

ثالثـاً – خصائص الحياة الوجدانية لدى أطفال الروضة.

١– مصادر وصف حياة الأطفال الوجدانية.

٢– تصنيف انفعالات الأطفال.

٣– أمثلة من انفعالات أطفال الروضة.

رابعـاً – الأعراض العصبية والعادات والحركات المبالغ فيها.

١– اللازمات العصابية.

٢– مص الإبهام.

٣– الإحباط الجماعي والفردي في حجرة الدراسة.

٤– حيل التكيف.

خامساً – أساليب دراسة خبرات الأطفال الوجدانية.

١– المقابلة والملاحظة والاختبار.

٢– الطرق الإسقاطية.

سادساً – العناية بحياة الأطفال الوجدانية وتيسير ونموها.

١– عناية الأم والمعلمة بصحة الطفل الوجدانية.

٢– تعاون الوالدين والمربيات وجمعيات الأسرة.

٣– مراعاة حاجات الأطفال والوجدانية في رياض الأطفال.

٤– دور مربية الروضة في رعاية صحة الطفل الوجدانية ونموها.

أولاً- الأهداف من دراسة الفصل:

ينـــتظر أن يتوصل الطالب من دراسة هذا الفصل إلى استيعاب مضامينه والتعبير عن ذلك بالقيام بما يلي:

١- ذكر عدد من خصائص الحياة الوجدانية لأطفال الروضة وشرحها.

٢- معـــرفة مصـــادر دراســـة حياة الطفل الوجدانية ووصفها، وشرح أساليب استخدام هذه المصادر.

٣- إبداء الرأي في إمكانية تصنيف انفعالات الأطفال استناداً إلى تعابيرها الخارجية الظاهرة.

٤- إعطاء أمثلة عن انفعالات أطفال الروضة والخبرات الوجدانية التي تنطوي عليها.

٥- وصـــف الـــتعابير والحـــركات المبالغ فيها التي ترافق بعض الخبرات الانفعالية وتفسيرها وشرح أساليب التعامل معها.

٦- وصـــف حالات الإحباط الوجداني في الروضة وشرح حيل التكيف التي يمكن استخدامها لمواجهة هذه الحالات.

٧- شـــرح أســـاليب دراسة خبرات الأطفال الوجدانية وإبداء الرأي عن إمكان استخدامها من قبل مربيات الرياض.

٨- شرح أساليب العناية بالحياة الوجدانية لأطفال الروضة وتبيان دور الأم ومربية الروضة في ذلك.

٩- اختـــيار بعـــض المعلومـــات التي يتضمنها الفصل ووضعها في قائمة والقيام بتجريبها وتطبيقها في نطاق الأسرة أو الروضة.

١٠- إضافة أهداف أخرى يرغب الطالب بالوصول إليها و لم يجد معطياتها في هذا الفصل.

ثانياً- مقدمة:

من مهمات رياض الأطفال رعاية شخصية الطفل من جميع جوانبها ومساعدتها على النمو المتكامل المتوازن. وتأتي الجوانب الوجدانية وخبراتها بين جوانب شخصية الطفل التي تستحق الاهتمام والرعاية لأهميتها في بنية الشخصية وسلوكها وتكيفها وفي الحياة الاجتماعية أيضاً، وفي تكوين شخصية الطفل ونموها.

تشتمل الخبرات الوجدانية لأطفال الروضة على شعورهم المكتسب بالحالات الهيجانية والعاطفية التي تحصل معهم، حينما يثارون بمثيرات الفرح أو الغضب أو الخوف أو الغيرة أو الحب أو سواها. وتتميز هذه الحالات الوجدانية وخبراتها الشعورية بخصائص معينة تختلف في بعض جوانبها عن الحالات التي تحصل عن الكبار كما تختلف من طفل لآخر الأمر الذي يستدعي دراستها واستخلاص الصفات التي تميزها، واستخدام الأساليب والمناهج المناسبة لرعايتها وتنميتها.

يهتم هذا الفصل بالحياة الوجدانية لطفل الروضة وبما تنطوي عليه من الخبرات، فيبين خصائصها وصفاتها الظاهرة والداخلية، وأعراضها العادية والحادة، ويوضح ذلك بالأمثلة المتنوعة كما يشرح أساليب دراستها وأساليب رعايتها وتربيتها وتوجيه نموها، ويبين مهمات الروضة ومربياتها في هذه العمليات.

ثالثاً- خصائص الحياة الوجدانية لدى أطفال الروضة:

ثالثاً-١- مصادر وصف حياة الأطفال الوجدانية:

يحكم على وجود الانفعال وطبيعته من السلوك الخارجي للطفل، ولذلك نستطيع أن نقول إن الطفل غضبان، أو سعيد، أو متبرم، أو عطوف، معتمدين في ذلك على سلوكه الظاهر. وقد يعبر الطفل عن مشاعره بالألفاظ فيقول مثلاً: «أنا غضبان» أو: «إني أكرهك» ومع ذلك فالعالم يعرف أن هناك أشياء كثيرة داخلية تحدث أثناء

الانفعـــال، فهـــناك تغير في سرعة النبض وضغط الدم وكميته وسرعة التنفس وتقلص المعـــدة وإفـــراز الغدد ومحتويات البول الكيماوية وغير ذلك، وقد سبق إيضاح هذه الأمور في فصل سابق.

والانفعـــال غالباً ما يوصف بدلالة الموقف الاجتماعي والمادي أكثر مما يوصف بدلالـــة الحالة الجسمية، فالغيرة مثلاً، التي قد تمتد جذورها إلى الظروف المبكرة لرعاية الطفل، قد تتمثل في شكل التنافس والهجوم وغيرهما من الأعراض التي قد تحدث عندما يكـــون هـــناك ما يهدد الطفل بالحرمان أو إضعاف علاقة قائمة بينه وبين غيره. ولقد درست استجابات الخوف والغضب دراسة مستفيضة بدلالة ظروف الإثارة، فتبين أن مـــثيرات الخـــوف المفاجئ كالأصوات المرتفعة والتغييرات الفجائية في الضوء تسبب اســـتجابات خوف مميزة سافرة، وأن إعاقة التقدم نحو هدف ما أو التوتر الذي يحول دون بلوغ هذا الهدف يثير الغضب في معظم هذه الحالات.

ولقـــد كـــان مـــن الصـــعب أن نقدر إلى أي حد يعتبر التعبير عن الانفعال نتـــيجة نـــزعات فطـــرية وإلى أي حد يعتبر نتيجة للتعلم، وربط الحالات الانفعالية بالحاجـــات الجســـمية مـــثل الجـــوع والعطـــش والجنس يوحي أن لتلك الحالات الانفعالـــية فائدة مقصودة في بقاء الفرد والنوع. ومهما كانت الطريقة التي تدرس بها الانفعالات في مجموعة من الأطفال فإن الفروق الفردية الكبيرة بينهم هي القاعدة. إن الانفعـــالات أمـــر طبـــيعي، ولكنـــنا نتحدث عن الاضطراب الانفعالي عندما تكون الاســـتجابات الانفعالـــية غـــير متناســـقة ســـواء مـــن ناحية الشدة أو التضاد مع الموقف الطبيعي (الهاشمي، ١٩٧٩، ١٥٨).

ثالثاً-٢- تصنيف انفعالات الأطفال استناداً إلى تعابيرها الظاهرة:

لقـــد حدثت محاولات عديدة لتصنيف الانفعالات بدلالة التعابير الخارجية التي تسببها استجابة الطفل الواضحة التي يمكن وصفها أو جذور العمليات الداخلية. ومن

أبسط هذه المحاولات اعتبار الخوف والغضب والفرح انفعالات لدى الطفل الصغير، تكشف عنها تعابير وجوههم واستجاباتهم السلوكية. فالصوت المرتفع أو فجاءة فقد السند، يكفي عادة لإثارة استجابات الخوف العادية التي تتضمن توقف التنفس والتشبث بالبكاء. وإعاقة حركة الرأس أو الأطراف تؤدي عادة إلى استجابات التي تظهر في الضرب والصراخ واحمرار الوجه، بينما يؤدي مثير الاتصال الذي نجده في المسك والهز «والربت» إلى وقف الصراخ وظهور الابتسام والمناغاة، وتعتبر هذه الاستجابات تعبيراً عن انفعال السرور أو الفرح.

ولما كانت الاستجابات الفيسيولوجية الداخلية متشابهة فقد ذهب بعض دارسي الانفعال إلى أن هناك مكاناً لحالة الاستثارة غير المتمايزة في تصنيف الانفعالات، ففي مثل هذه الحالة يكون الكائن في حالة عامة من الاستثارة والاستعداد للاستجابة التي تتضمن شعور التيه والإعجاب والاكتئاب دون وجود انفعال معين يمكن أن نسميه بالذات.

ثالثاً-٣- أمثلة من انفعالات أطفال الرياض:

٣-١- ثورات الغضب:

يمكن عادة في حالة الإنسان تعرف وجود الانفعال عن طريق السلوك السافر الذي يعبر عادة عن هذا الانفعال. والجدول (١) يفحص أربعاً وخمسين حالة من حالات ثورات الغضب التي سجلت لثمانية عشر طفلاً في أثناء تكيفهم للمواقف الجديدة في إحدى رياض الأطفال، ويلاحظ أن الأعراض الصوتية عديدة، وعلى رأسها البكاء، ويليها في الترتيب الأعراض الحركية، ثم الاستجابات الداخلية (Olson, 1985, 47).

جدول (١) أعراض ثورات الغضب في أربع وخمسين حالة سجلت لثمانية عشر طفلاً في إحدى رياض الأطفال

الأعراض الصوتية		الأعراض الحركية		أعراض الاستجابات الداخلية	
الوصف	التكرار	الوصف	التكرار	الوصف	التكرار
البكاء	٣٤	الدفع أو المقاومة	١٥	الاحمرار	٨
الرفض اللفظي	١٥	توتر الجسم	١١	الاصفرار	٣
الصراخ	١٤	الضرب	١٠	نبض واضح لشريان	صفر
التهديد	٦	رفض التحرك	٧		
السب	٥	الركل	٦		
الصياح المتقطع	٥	دق الأرض بالرجل	٥		
الانتحاب	٥	التعلق بالمدرس	٥		
الغمغمة	٣	الاستلقاء على الأرض	٤		
الصوت الحاد	٣	الهرب	٣		
الضحك المرتفع	٢	القفز	١		
معارضة المدرسة	٢	استرخاء الجسم	١		
التعبير اللفظي عن الرغبة في الانسحاب	١	الدفع	١		
طلب المساعدة	١	العض	١		
		حبس التنفس	صفر		
المجموع	٩٦		٧٠		١١

.(Olson, 1985. 47)

وتنتشـــر الانعكاسات الفيزيولوجية الداخلية انتشاراً كبيراً في ثورات الغضب. كما تحدث الخبرات الشعورية والسلوك الخارجي.

وتحدث ثورات الغضب بفعل مثيرات متنوعة منها حالات الجوع وحاجة الطفل إلى شيء معين وعدم إرواء هذه الحاجة، الأمر الذي يحدث التوتر والإحباط والغضب. ومثال ذلك حالة الجوع وعدم الحصول على الطعام. فقد بينت الدراسات أن الغضب والسلوك السلبي لأطفال الروضة يظهر عند معظم أطفال الروضة حينما يجوعون، وأن هذا السلوك يتوارى حينما يتناولون فطورهم.

وتقـــدم الحـــياة اليومـــية في المدرســـة أمثلة عديدة على العلاقة بين الحاجات والسلوك، من ذلك مثلاً أن تلاميذ إحدى الرياض اعتادوا أن يتناولوا طعام غدائهم في الساعة الحادية عشرة والنصف، وحدث في يوم ما أن تأخر الطعام ساعة بسبب خلل حدث في المطبخ، فطلب إلى المربيات أن يلاحظوا أنواع السلوك غير العادي التي يبدو أنها راجعة إلى هذا التأخير، ولقد أظهرت ملاحظات المربيات أن التلاميذ الذين كانوا في الأوقات الأخرى ينهارون أمام أي إحباط بسيط تعذر عليهم أيضاً أن يتحملوا هذا التغير في النظام «الروتين» العادي.

ووجود مثل هذه العتبة المنخفضة للإحباط عند بعض الأطفال يظهر بانتظام في الدراسات القائمة على الملاحظة والتجريب. وقد اتضح من فحص سجلات الفصول المختلفة أن حالات العناد كانت في دور الحضانة ورياض الأطفال، وفي الصف الأول مـــن المدرســـة الابتدائية أكثر منها في السنوات التالية، فقد كان الأطفال الكبار على اســـتعداد لتقـــبل الموقف والتكيف لَه، وكان التوتر يشتد بين الأطفال الصغار وتظهر علـــيهم ثـــورات الغضـــب والـــبكاء، ولم تكـــن استجاباتهم للإحباط متناسبة مع الظـــروف المؤديـــة إلـــيه، ومن الأشياء غير المتوقعة التي لوحظت بين الأطفال بدور الحضانة طفلين كانا يأكلان كثيراً ـــ وكانا يعتبران مشكلة من ناحية التغذية ـــ التهم

كل منهما وجبة مزدوجة عندما حضر الطعام (Goodenough, 1980, 107-112). فهل هناك عامل اتزان وتوقيت من الناحية الفردية يظل أثره مستمراً في السنتين الثالثة والرابعة كما كان في السنة الأولى من الحياة؟.

إن حـــدة الانفعال تتغير من عمر إلى آخر، فالنمو الانفعالي سريع في السنوات الأولى مـــن ناحـــية ضـــبط الانفعـــال كما يقاس عن طريق أعراضه الظاهرة، ولقد اكتشـــفت دراســـات جودانف انخفاضاً سريعاً في ثورات الغضب في الفترة بين السنة الأولى والنصـــف والســـنة الـــرابعة والنصف، يعقبه ارتفاع حتى سن السابعة، كما اكتشـــفت أن ثـــورات الغضب عند البنات أسرع في الهبوط من ثورات الغضب عند البـــنين، وأن هـــذا الهـــبوط يتضمن من الناحية الإيجابية زيادة في مقدرة الطفل على مواجهـــة المواقـــف الجديـــدة والقديمـــة الـــتي تتضمن اضطراباً في الحالة الوجدانية (Goodenough, 1980,113).

٣-٢- القلق:

إن الاصطلاح «في حالة توتر شديد» أو «عصبي» يطلقه الآباء والمعلمون عادة على الطفل الذي تبدو في سلوكه سرعة الاستثارة والتوتر والقلق، وهنا أيضاً نجد مدى واسعاً من الفروق الفردية.

إن القلق الوقتي أمر طبيعي في الحياة وفي النشاط، ومع ذلك فإن كثرة القلق قد تقعد بالإنسان عن العمل، أو قد تجعله يبحث عن حلول غير واقعية لإزالة التوتر الذي يعانـــيه. والاختبارات المدرسية ـــ وهي على رأس قائمة مصادر القلق للأطفال ـــ قد تسبب قلقاً حاداً يظهر في شكل غثيان واضطراب في الهضم والإخراج والدوار. ومن الأسباب الأخرى للقلق بين الأطفال الجو الانفعالي الذي يسود حجرة الدراسة عندما يكـــون العمـــل المطلـــوب أداؤه فوق مستوى إمكانية الأطفال بدرجة غير معقولة، وكذلك إذا استخدم التقييم للتنافس بدلاً من أسلوب المناقشة الودية.

٣-٣- الظواهر النفسية الجسمية:

تقصـــد بهذا المصطلح الظواهر التي تعتبر نفسية وجسمية في وقت واحد. يؤكد الطب النفسي الجسمي دور العوامل النفسية في أمراض كثيرة، كما يؤكد أيضاً دورها في حفظ الصحة. وتعتمد النظرية العامة التي يقوم عليها نظام الدراسة والتعليل وطرق العـــلاج على دراسات مستفيضة للعلاقات الهامة بين الانفعالات والتغيرات الجسمية (Dunbor, 1975, 154).

والمشـــكلات المألوفة في دراسة الظواهر النفسية الجسمية تتناول آثار التوتر في إحـــداث الاضـــطرابات المعدية المعوية كالقرحة والإسهال والإمساك. ولقد اتضح أن فـــرط شـــهوة الطعام أو فقدانها يتصل بالحالات النفسية، كما أن القيء أساسه غالباً نفســـي، ولقـــد أوضـــح (ولف) أن الصراع الانفعالي الذي يتضمن القلق والعدوان والاستياء يفضي إلى تغيرات هضمية كبيرة قد تؤدي إلى قرحة المعدة (Wolf, 1983, 210). ويـــبدو مـــن المحتمل أن مزاج الفرد هو الذي يحدد بدرجة ما إذا كانت هذه الحالات تبلغ من الثبات والإطالة والتكرار حداً يجعلها تؤدي إلى ضرر فعلي.

ولقد أدى ظهور الاضطرابات التي تصيب الأوعية الدموية القلبية وتسبب العجز والمـــوت إلى تـــزايد البحـــث في العمليات الكامنة وراءها. إن ما يسمى بضغط الدم الأساسي يتضمن ارتفاعاً في ضغط الدم دون وجود عمليات مرضية مرتبطة به. ولكن لمـــا كان ضغط الدم يرتفع في انفعالات الغضب والخوف وغيرهما من الانفعالات فقد حـــاول الباحـــثون أن يحددوا الدور الذي قد تلعبه كل من الاضطرابات الانفعالية في إحداث هذه الحالات.

ولا شـــك أن الظروف التي يعيش فيها كثير من الأفراد ويعملون تتضمن جانباً من الإحباط، كما أن ظروف العمل والصراع بين المصالح، والإلحاح في مطالبة العمال بـــزيادة الإنتاج من حيث الكم والكيف، تسبب التوتر وترفع ضغط الدم. ولقد أدى

البحث عن العوامل ذات الأصل النفسي إلى زيادة فهم اضطرابات التنفس والحساسية وتأثر الجلد والصداع والاضطرابات التي تصيب الغدد والوظائف الجنسية.

٣-٤- المشكلات النفسية الجسمية عند الأطفال:

مع أنه ليس من الواجبات المطلوبة من المدرس أن يعالج الاضطرابات النفسية الجسمية بطريقة فنية إلا أنه كثيراً ما يواجه مظاهرها، فقد وجد سكول في دراساته أعراضاً نفسية جسمية في ٤٠٪ من حالات سبعة آلاف طفل كانوا تحت الملاحظة في عيادة لطب الأطفال (Scull, 1977, 285-293).

ومن الملاحظ أن الصداع قد يرتبط بالامتحانات كما أن الحمى قد تصاحب الاستثارة والارتباك قد يزيد من التهتهة.

٣-٥- الخوف والاضطرابات الوجدانية عند الأطفال:

يصرخ الأطفال أحياناً في الظلام ويرفضون النوم منفردين ويحبون أن يترك النور مضاء في حجراتهم، ويخشون الذهاب إلى غرفة النوم، ومثل هذه المشكلات تقلق الأبوين وتصبح موضوع الحديث بينهم وبين المعلمين.

وقد طلب إلى كثير من الأطفال أن يتحدثوا عن الأشياء التي يخافونها وكانت أكبر مجموعة من هذه الأشياء تتصل بالخوف من عض الحيوانات أو مهاجمتها لهم. ولو أضفنا إلى ذلك كل الأشياء المرتبطة بالحوادث الخارقة وبالغموض وبالموت فإننا نحصل على مجموعة أكبر. ونجد في السنتين الخامسة والسادسة أن مخاوف خمس ٢٠٪ من الأطفال ترتبط بالغموض وبالأشياء الخارقة للطبيعة التي تثيرها القصص الغامضة والراديو وأفلام جرائم القتل وتجارب الحياة المباشرة. ومما هو مثير للاهتمام أن هذه النسبة لا تتغير كثيراً في الفترة كلها، فإن، ٢٧٪ من الأطفال في سن الخامسة والسادسة ذكروا أنهم يخافون من الحيوانات، في حين تنخفض النسبة إلى ١١٪ في سن الحادية عشرة والثانية عشرة، على حين أن مجموعة المخاوف كالخوف من الظلام

والوحـــدة وسمـــاع الأصوات بالليل تزداد في أعمار ٥-١٢ سنة من ١١٪ إلى ٢٠٪. (Jersild, 1980, 211).

ويذكر الأطفال كل المواقف المثيرة للخوف التي يتعرضون لها قصداً أو عن غير قصد كمهاجمة أو مطاردة أشخاص لهم، أو سماع قصص الأشباح ورؤية العفاريت، أو الحـــبس في مكـــان مغلق أو المنع من الدخول، أو التعرض لحوادث المرور، وقد يكون للمخاوف أساس مادي كجذع شجرة يبدو كأنه رجل، أو قد يكون لها أسس وهمية كالاعـــتقاد بأن هناك رجلاً مختبئاً تحت السرير. وقد تحدث المخاوف في اليقظة أو في الليل كأن يحلم الطفل بالوقوع من فوق صخرة مرتفعة أو بمطاردة بعض الحيوانات له، فـــيخاف وهـــو نائم. ويمكن القول بوجه عام إن الأولاد والبنات يشتركون في نفس المخاوف مع بعض الفروق في تفاصيل ما يخافونه.

وكـــثيراً ما تبدو مخاوف الأطفال غير معقولة بعيدة الاتصال بالأخطار الحقيقية التي تهددهم وليست بذات قيمة تذكر في تفادي الأخطار الحقيقية.

ومن النادر أن يخلو الطفل من المخاوف ولذلك وجب ألا يقلق الآباء والأمهات والمعـــلمون متى كان مقدار الخوف عادياً، أما إذا كانت المخاوف شديدة لدرجة أنها تهدد نجاح الفرد في الحياة العادية فيجب عندئذ الاستعانة بأخصائي. ونجد وراء معظم المخـــاوف تهديداً ما للأمن، سواء أكان ذلك لأمن الطفل الفردي أم لأمن علاقاته مع بقـــية أفـــراد الأســـرة، وأن الحب والعناية ترياق للخوف، أما الخزعبلات والخرافات الشعبية التي يقصها الكبار بشكل يثير الفزع فقد تكون مصدراً حقيقياً لقلق الطفل.

والمخـــاوف التي يسهل إرجاعها إلى خبرة معينة يسهل عادة إعادة التكيف لها، فإذا كانت استجابة الطفل الصغير للخوف سببها مثلاً خبرة حدثت له مع كلب هاجمه وهـــو ينـــبح وأوقعه أو عضه فغالباً ما يمكن إعادة تكيف الانفعال الحادث و إحداث استجابة الهرب عن طريق تقريب الطفل تدريجياً من كلب وهو بصحبة صديق راشد،

ثم يربت الصديق على الكلب ويعيد الطمأنينة إلى الطفل.

وقد وجد (هولمز وجرسلد) أنه من الممكن التغلب على مخاوف الأطفال بأن نبث في نفوسهم الثقة التي تنجم عن المهارة، وبهذا أمكن مساعدة الأطفال الذين كانوا يخشون الأماكن المرتفعة على التغلب على مخاوفهم بتشجيعهم على السير على لوح من الخشب كان يرتفع تدريجياً كلما زادت مهارة الطفل. (Jersild And Holmes, 1983, 75-104).

وليس من السهل في بعض الأحيان إعادة بناء تاريخ اضطراب وجداني معين، كما أن العلاج السليم في هذه الحالة يحتاج إلى خبرة كبيرة. وتوضح الحالة التالية ما يحدث عندما تصبح الأسباب الأصلية للاضطراب غامضة ويظل الاضطراب قائماً. استؤصلت لوزتا كريم، ومع أن هذه العملية عملية بسيطة تعرض لها الكثيرون و لم تترك فيهم أثراً واضحا، إلا أنه كان من الغريب أن يستمر كريم يشكو من آثارها، فبعد عملية استئصال اللوزتين ظهرت عليه أعراض انفعالية مثيرة للاهتمام في ثلاث مناسبات. فقد شكا من سماع أجراس تدق وأصوات تدوي وأصداء، كما ذكر أنه كان يشم الأثير ويشعر بغثيان، كما كان لونه يصفر ويأخذ في البكاء. وقد حدثت له إحدى تلك النوبات خارج باب الفصل مباشرة حيث كان في البناء قوس يحدث صدى غريباً في أذن أي شخص يتكلم أو ينصت عند مركز القوس، وقد استمر كريم يعاني مجموعة من الأعراض السلوكية التي ذكرناها. (Levy, 1975, 7-25).

وتبدو هذه الحالة مثالاً مثيراً للاهتمام بشكل غير عادي لقاعدة المعاودة التي تقول إنه إذا تكرر أي عنصر من عمل فإنه يميل إلى أن يرسخ أو يستدعي كل العناصر الأخرى التي كونت معه كلاً متحداً. وقد وجدت بعض الأمثلة الجبلية التي تسترعي النظر في حالة المحاربين القدماء الذين أمكن إعادة معاناتهم لحالة ذعر قديمة بتكرار مرحلة أو أكثر من الموقف الكلي القديم. وهذا الأمر يتصل اتصالاً وثيقاً بالتعلم الشرطي الذي يبلغ فيه المثير درجة من العنف تبلغ حد الصدمة. ويمكن فهم هذه

العملية من التجارب التي أجريت على الحيوانات، فقد لاحظ (بافلوف) عصاباً تجريبياً في الكـــلاب في أثناء تجارب الأفعال الشرطية. كانت الكلاب قد دربت أن تستجيب لمـــثير معين بسيلان اللعاب وألا تستجيب لمثير آخر. وعندما بلغت الفروق بين المثيرين مـــن الصـــغر حداً جعل من العسير التمييز بينهما أصاب الاضطراب سلوك الكلاب، وأصـــبح ســـلوك الكلاب التي كانت تتميز بالهدوء والجبن، موسوماً بسرعة الاستثارة والعدوان نحو الباحث. (Rosenthal And Frank, 1986, 302-329).

وقد أورد جنت دراسات شبيهة بهذه الدراسات، كما أنه اكتشف أيضاً أنه من الســـهل نقـــل الاضـــطراب السلوكي الناجم عن مثير معين كالصوت إلى مثير آخر كالضـــوء، وشـــبيه بهـــذا ميل الكائنات البشرية المصابة باضطراب إلى نقل قلقها إلى مواقف ذات ارتباط بصراع أساسي. (Gant, 1986).

رابعاً- الأعراض العصبية والعادات والحركات المبالغ فيها:

رابعاً-١- الأعراض العصبية:

غالـــباً مـــا يقلق الأبوان والمربيات في رياض الأطفال عندما يجدون طفلاً يقوم بحركات وتعبيرات غير عادية تجذب الأنظار وتسبب التعليقات. وبخاصة حينما تحدث بشكل متكرر وبصورة فيها مغالاة عند بعض الأطفال لدرجة أنها تجعلهم يبدون شواذاً بالنســـبة لغيرهم، وأحياناً تبدو هذه الحركات قهرية غير إرادية، ومن الممكن في بعض الأحـــيان تحديـــد الأســـاس العصابي لهذه اللازمات، ولو أن التحليل العميق غالباً ما يكشـــف عـــن ارتباطها بخبرات غير عادية في حياة الطفل السابقة، ونستطيع أن نتبين بوضـــوح أهمـــية هذه الحركات لصحة الطفل العقلية وحياته الوجدانية في نزوعها إلى الحـــدوث بشـــكل موسوم بالمغالاة عندما يكون الطفل في موقف يتضمن الصراع أو الضغط أو الإحباط أثناء محاولته الوصول إلى هدف معين.

وتجـــد في القائمـــة التالـــية أمثلة من الأعراض والمظاهر المتنوعة للحركات غير

العاديـــة، وبعض الأعراض الواردة في هذه القائمة يندر حدوثها عند الأطفال. غير أن أكـــثر هذه الحركات والأعراض شيوعاً مص الإبهام والأصابع وقضم الأظافر وإخراج اللســـان والحك وتحريك الأنف وشد الشعر أو لفه وهرش الرأس وحك الجفون وشد الآذان. وبالطـــبع قـــد يكـــون لأحد الأعمال المعينة في بعض الأحيان سبب خاص كالتهاب في أذن الطفل أو في فمه. (Rosenthal, 1986, 302-329).

قائمة الأعراض العصبية التي لوحظت عند عينة من أطفال الروضة:

١- الوجه والرأس:

فتل الشعر، التجهم، تغضين الجبهة، رمش الجفون والمنخر، حز الأنف، اختلاج الفـــم، الكشـــف عن الأسنان، عض الشفاه وأجزاء أخرى، مص الإبهام أو الأصابع، قضم الأظافر، الإيماء بالرأس أو هزه، تحريك العنق، إدارة الرأس.

٢- الذراع واليدان:

انظـــر مـــا سبق عن الوجه والرأس، هز اليدين، هز الذراعين، طرقعة الأصابع وثنيها، ضم قبضة اليد، ضرب الرأس أو الجسم، الخدش، العبث بالأعضاء التناسلية.

٣- الجسم والأطراف الدنيا:

هـــز الكتفين، انتفاض الكتفين، هز القدم والركبة وإصبع القدم، اتخاذ أوضاع جسمية غير مألوفة، هز الجسم، ثني الجسم، القفز.

٤- التنفس والهضم:

العطاس، السعال، الضحك الهيستيري، القباع، النباح، التهتهة، التنهد، التثاؤب، الاستنشاق، الشن، الشهيق بصفير، التنفس العميق، التحشأ، المص أو الأصوات، البلع، البصق وسيلان اللعاب، النحنحة.

٥- متنوعات:

تكرار الكلمات والنغمات، تكرار الأعمال المنظورة، التفوه بألفاظ بذيئة.

ومـــن لمحتمل أنه لا يكفي تعليل واحد للحركات غير العادية بين الأطفال فقد وجـــد جونز في مجموعة من الدراسات أن الحركات العصبية كانت تزداد في الفترات التي تخصص للحساب العقلي، كما ازدادت بين الصبيان الذين كان عليهم ألا يتبولوا في أثـــناء تجربة شربوا فيها ماء كثيراً. ولقد لوحظ في حجرات الدراسة أن الحركات غير الإرادية تزداد عندما يطلب من التلاميذ أن يجلسوا أو ينصتوا وألا يتحركوا، وذلك بالمقارنة بالفترات التي كان يسمح لهم فيها بالحركة الحرة. (Jones, 1992, 47-62) وتوحي مثل هذه الملاحظات بأن جانباً من هذا السلوك هو نشاط فائض، وأن الكائن الـــذي تـــتولد لديه هذه الطاقة ولكن نشاط عضلاته مقيد يجد متنفساً في الحركات الصغيرة المتكررة، وأن هذه الملاحظات من وجهة نظر العمل في المدرسة تضيف دليلاً جديـــداً يؤيد المنهج الذي يتضمن فترات متناوبة بين العمل والاسترخاء، على العكس من المنهج الذي يغلب عليه التحديد الشديد طول الوقت.

رابعاً-٢- مص الإبهام:

يحاول الطفل الصغير أن يضع كل شيء في فمه، ولكنه تلقى ملاحظات الغرض منها تعويده على قواعد السلوك الاجتماعي وعلى منعه من مثل هذه الأعمال. ولكن الشـــفتين والفم مناطق حساسة، والمص تصاحبه مشاعر لذيذة، كما أن علاقة الطفل بأمـــه مصـــدر ضروب كثيرة من الأمن، ولذلك يرتبط مص الإبهام بعمليات الإطعام والعناية المبكرة بالانفعالات. وقد لوحظ أن حركة انتقال اليد إلى الفم تحدث بصورة غير إرادية في المواقف التي تثير الخوف.

ويـــتوقف الاهتمام بمص الإبهام على وجهة نظر الباحث في المشكلة. فقد يرى طبيـــب الأســـنان أن هذه العادة تضيق من القوس السني وتسبب أحياناً سوء القضم، فـــالذي يهمـــه أولاً وقبل كل شيء هو الأثر الذي يحدث للأسنان والفكين، ويهتم الشـــخص الـــذي يعـــنى بتصحيح الكلام بالأثر الذي يتركه هذا العمل على تكوين

عضـــلات الفـــم واستخدامها لتصحيح الكلام. أما الطبيب فقد ينظر إليها على أنها مصـــدر محـــتمل للعدوى من الأيدي إلى الممرات التنفسية والمعوية، أو قد يهتم بأثر اســـتمرار هذه العادة على نمو الإبهام، وقد يرى عالم النفس أو الطبيب النفسي أن هذه العادة دليل على نوع من التوتر الانفعالي أو عدم الأمن أو استمرار نوع من السلوك لَه قيمـــته في الـــتماس الطعام في الطفولة المبكرة، وقد يحاول أن يربطها أيضاً بالاتجاهات العامـــة للفـــرد في البحـــث عن اللذة، أو قد يتتبعها من بدايتها إلى مثير معين كقطع الأسنان، أو قضم الظفر، أو الرغبة في الطعام.

وقد جمعت عمليات مص الإبهام ومص الأصابع وقضم الأظافر في البحث الذي قام به أولسون (Olson, 1989) على أنها عادات متصلة بالفم. ومن الأشياء المدهشة الـــتي كشـــفت عـــنها الملاحظة المنظمة عن طريق عينات الوقت أن هذه الصور من الســـلوك أكـــثر انتشاراً مما تتوقعه من الملاحظات العرضية. فإذا لاحظنا مجموعة من الأطفال في المدرسة ملاحظة مستمرة لمدة عشرين فترة كل منها خمس دقائق، فإننا نجد أن عدداً قليلاً منهم لا تظهر لديهم هذه العادة إطلاقاً، وأن عدداً قليلاً آخر تظهر عنده في الفـ ترات العشرين، أما الطفل العادي فتصدر عنه هذه العادة في حوالي نصف هذه الفترات، والباحثون الذين يبنون نتائجهم على فحص حالات الأظافر، أو على أساس التقارير الشخصية، يذكرون قلة حدوث هذه العادة، ولكن من المحتمل أن هذه الطرق للبحـــث ليست صحيحة تماماً، ويجب أن ينظر إلى مثل هذه السلوكات على أنها جزء عـــادي من السلوك الإنساني، إلا إذا حدثت بطريقة فيها مغالاة فإنها عندئذ تستدعي اهتماماً خاصاً.

والعـــادات المتصـــلة بـــالفم لا تميل إلى أن تزول مع تقدم العمر بالسرعة التي تتصـــورها، بل هي تميل إلى أن تتعدل. فمص الإبهام في السنوات الأولى مثلاً قد يؤدي إلى قضـــم الأظافر أو تقريب اليدين من الشفاه. ورفاق الأطفال يكونون عادة مصدراً

للضغط الاجتماعي عندما يسخرون منه ويسمونه «صغيراً»، وهذا الأمر ولو أنه قد لا يكون علاجاً مثالياً إلا أنه لا مفر منه.

ويبدو أن العادات المتصلة بالفم تحدث بين الأطفال الذين يقل وزنهم عن الوزن العادي، كما أن الأخوة والأخوات وخصوصاً التوائم يميلون إلى التشابه وتقليد بعضهم بعضاً. وهناك ما يدل على أن الأطفال يكتسبون العادات المتصلة بالفم عن طريق اتصالهم بأطفال تصدر عنهم هذه العادات. ويمارس الطفل هذه العادة بشكل واضح عندما يثار من الناحية الانفعالية، أو عندما يكون شديد التعب، ولكن عندما ينهمك الأطفال في نشاط يستخدمون فيه أيديهم، فإن هذه العادة تحدث أقل بكثير مما لو كانوا لا يعملون شيئاً.

ومما يدل على تزايد الاهتمام بهذه المشكلة تعدد الطرق والوسائل للتحكم في مص الإبهام وقضم الأظافر والعادات الشبيهة بهما. ومن الطرق الآلية المقترحة والمستخدمة غطاء للإبهام من المعدن أو القماش الخشن. وبعض هذه الوسائل يحدد حركة الذراع أو يثبتها أو يدهن الإبهام والأصابع بمادة مرة المذاق. ويشعر معظم دارسي هذه المشكلة أن هذه الطرق ليست علاجاً جيداً، وأن هذا العلاج قد تكون له نتائج أشد سوءاً من العادة نفسها، وبما أن العادات ما هي إلا أعراض شبه إرادية، فإنها تقاوم العلاج مهما كانت طريقته، كما أن الطبيعة البشرية معقدة لدرجة أن طريقة ما قد تؤدي إلى عكس ما نسعى إلى تحقيقه. والوقاية هنا كما في أي ميدان آخر خير من العلاج. ولا شك أن الاتجاهات الحديثة في العناية بالطفل والاعتراف بالحاجات الأساسية في مرحلة الرضاعة تقلل من تكوين العادات المتصلة بالفم.

وقد أوضحت الدراسات القائمة على التجريب والملاحظة التي قام بها (ليفي) احتمال استمرار الأطفال الرضع في مص الإبهام إن كانوا قد أطعموا بسرعة كبيرة ولم يعط لهم التدريب الكافي على المص. واحتمال إزالة هذه العادة عند صغار

الأطفـــال عـــندما تتاح لهم فرصة أكبر لخبرة الرضاعة من زجاجة ذات حلمة أصغر. (Levy, 1988, 881-918).

وقـــد ظهـــر أن هناك أساساً اجتماعياً وعضوياً أوسع لنظرية الإشباع أو عدم الإشـــباع المتصلة بالفم، فالأطفال المعرضون لنظام يخضع لتعديلهم الذاتي، لا إلى نظام جـــامد يفرض عليهم، يكونون أقل تعرضاً للوقوع في هذا السلوك، وتتضاءل المشكلة إذا انتقل الطفل بالتدريج من الرضاعة من الثدي إلى الزجاجة أو من الاغتذاء باللبن إلى طعـــام مســـاعد آخـــر،وإذا مـــا أعطي الطفل الذي يطعم بالزجاجة نفس الخبرات الاجتماعية التي تتيسر للطفل الذي يعتمد على الثدي. كما يوصي بذلك معظم أطباء الأطفال، فإننا نضيف عاملاً آخر مناسباً للوقاية من هذه العادات.

ومـــن المفـــيد أيضاً أن نتيح للطفل بعد ذلك الكثير من الفرص للتدريب على القضم ومضغ الطعام، ومن ذلك تشجيع الأطفال الأكبر سناً على النشاط المتصل بالفم كمضغ اللبان والشرب من الأنابيب المثقوبة...الخ.

ومـــن الواضـــح أن أسباب مص الإبهام معقدة، وأنه من المحتمل أن تظهر بعض الحـــالات حـــتى عندما تتوافر كل العناصر الواضحة للإشباع الفمي في الأكل لدرجة الامتلاء ومن إشباع اجتماعي مناسب.

رابعاً-٣- الإحباط الجماعي والفردي في حجرة الدراسة:

يمكـــن أن نتعـــلم الكـــثير مـــن طبيعة السلوك الناشئ عن الإحباط عن حيث الملاحظـــات البســـيطة نسبياً في المواقف غير الشكلية في حجرة الدراسة. والمثال الآ يوضح ذلك:

أجلس مجموعة من أطفال المدرسة في إحدى هذه الدراسات (Dilnel, 1990) إلى ثلاث طاولات مستديرة وقت الغذاء، وجلس إلى كل طاولة أحد الكبار، وكانت العـــادة ألا يجلس الأطفال إلا إذا كان كل شيء معداً أمام كل فرد. وعند ذلك يردد

الأطفال جميعاً: «إننا سعداء بطعامنا» ويجلسون ليأكلوا.

وكـــان التغـــيير الذي تقتضيه التجربة هو إخفاء إحدى الشوك عمداً في أحد الأماكن، ولكن هذا الإحباط البسيط قبل بسماحة على العموم.

وفي سلســـلة مـــن الـــتجارب الفردية كان الباحث يقول: «أود أن ترسم لي صـــورتين، ويمكنك أن تبدأ أولاً بأي شيء تريده». وكان الغرض إيجاد هدف اختاره التلمـــيذ بنفسه حتى يكون الدافع إليه قوياً، وكان المشرف على التجربة يراقب الطفل بعناية، حتى إذا وصلت التجربة إلى منتصفها قام بوضع حاجز نفسي بين الطفل وهدفه إذ قـــال لَـــه: «لقد انتهى الزمن» وسجل سلوك الطفل عندئذ ثم سمح لَه بأن يكمل الرسم.

وقـــد اتبعـــت نفس الخطوات في أثناء رسم صورة ثانية، إلا أن القائم بالتجربة حـــدد مـــا يريده بقوله: «يمكنك أن ترسم صورة لبيت». وكان الغرض من ذلك أن يكون هناك هدف مفروض على الطفل.

وفيما يلي إحدى العينات:

المشرف على التجربة : يمكنك أن ترسم صورة بيت.

الطفل : يلتقط القلم ويرسم هيكل البيت.

المشرف : لقد انتهى الزمن.

الطفل : لا، إنني لم أنته بعد (ويتشبث بالصورة بشدة).

المشرف : يرجع إليه الصورة.

الطفل : يضيف المدخنة والنوافذ والأبواب والسقف ويقول إنني أفقد صوابي عندما يوقفني الناس في أثناء عمل أقوم به.

وقـــد استنتج الباحث ـــ بعد تلخيص مجموعة من التجارب ـــ أنه عندما يعاق الأطفـــال يكـــون رد الفعل الذي يحدث في معظم الأحيان هو الرغبة في الاستمرار في

النشـــاط الذي قُوطع، وكانت وجهة نظرهم في ذلك «إنك لا تستطيع أن تفعل ذلك بي، إنني لم أنته بعد». أما رد الفعل الذي يلي ذلك في درجة الحدوث فهو الاستسلام، ويكون الاتجاه العام «حسناً، أنا لا أحب أن أتوقف، ولكنني أظن أنه لا بأس بذلك».

وكان الأطفال الأكثر قدرة على تكييف أنفسهم ـــ كما تدل على ذلك درجة اتجاهـــاتهم نحـــو المشكلة ـــ أَمْيَلَ إلى أن يعبروا عن رغبتهم في الانتهاء من العمل بلغة إيجابـــية بناءة. وكان الذين يعانون المشكلات بدرجة عالية يستجيبون باللوم والتقريع، وعـــلى العموم فقد كان الأطفال الأكثر نضجاً يميلون إلى معالجة الموقف بطرق أكثر اتصـــافاً بالإيجابية والبناء منهم بالعدوان السلبي أو الاستسلام، أما الأطفال الانطوائيون فقـــد كانوا عادة أشد خضوعاً في استجاباتهم، وكانت معظم استجابات الضعاف في القـــراءة تصطبغ بالعدوان السلبي والاستسلام، وكانت استجابات من يحسنون القراءة أكـــثر إيجابية، وكان خنوع الأطفال ـــ عند مقاطعتهم في تحقيق أهداف مفروضة ـــ أكـــثر منه عند مقاطعتهم في أثناء تحقيق أهداف اختاروها بأنفسهم، وهذا ما يتفق مع الـــنظرية التي تقول: إن الأهداف التي يختارها الإنسان بنفسه يكون الدافع إليها قوياً، وقد حدثت مظاهر كثيرة أخرى لنتائج الإحباط والعدوان، فقد حاول بعض الأطفال مثلاً أن يلقوا بالمادة التي يعملون بها وأن يهربوا بالاختباء تحت الدرج.

رابعاً– ٤– حيل التكيف:

مـــن الصعب ـــ دون أن نغالي في التبسيط ـــ أن نصف الاستجابات الطبيعية للأطفـــال في نطاق الصراع أو الإحباط، ومن الأسماء التي أصبحت من أوصاف أنماط الاســـتجابات المختـــلفة «الـــتعويض» و«الفعل المضاد» و«الإسقاط» و«الإحلال» و«الإعلاء» و«التعقل» (رحمة وطحان، ١٩٧٥، ج٢، ٥١٠–٥٢٣).

٤–١– التعويض:

إن المؤلـــف الكلاســـيكي في هـــذا الميدان كتبه إدلر وناقش فيه القصور العضوي

والـــتعويض النفسي عنه. فالتعويض وسيلة يستخدمها بعض الناس ليعوضوا بعض القصور الحقـــيقي أو المتخيل. ومثل هذا التعويض قد يكون نافعاً وقد يكون ضاراً، ولكن يجب أن نـــنظر إلـــيه دائمـــاً على أنه استجابة طبيعية، فالطفل الذي لا ينجح في الأعمال الفكرية المجردة قد يصبح شغوفاً بالأعمال الآلية دؤوباً على استخدام قدرته فيها.

٤-٢- الفعل المضاد:

يطلـــق هـــذا الاســـم على الحيلة التي يحاول بها الشخص أن يصل إلى النجاح في مضـــمار ذي صبغة انفعالية بالنسبة إليه، أو كان مريضاً بفزع حدث في وقت مبكر، كما أنـــه قـــد يمثل مجهوداً جدياً يقوم به الشخص ليفهم إحدى مشكلاته الشخصية ويعالجها معالجـــة واضـــحة، فالشـــخص الـــذي يقاسي من الصداع قد يصبح أخصائياً في علاج الصـــداع، والشخص الكسيح قد يجد أعظم نجاح لَه في العمل مع الكسحاء، والشخص الـــذي كـــان يعاني صعوبة كبيرة في القراءة قد يصبح مدرساً متخصصاً في علاج عيوب القـــراءة، ويمكـــن إيـــراد أمثلة كثيرة في هذا الموضوع، ولكن يجب ألا يتسرع الإنسان فيستنتج أن العكس صحيح، وأن الإنسان يقبل على عمل معين بسبب عجز سابق.

٤-٣- الإسقاط:

يشـــير الإســـقاط أساساً إلى ميل الناس إلى صب اللوم على الآخرين، أو على الظـــروف أو الحـــوادث، على أساس أنها السبب في نتائج أعمالهم الخاصة. والإسقاط طريقة من طرق التنفيس عن مشاعر التوتر والإثم. وسوف نرى في أواخر هذا الفصل أن عملية الإسقاط تستخدم الآن على نطاق واسع كطريقة لدراسة الشخصية العادية، فالفرد عندما يسقط دخيلة نفسه على بقع الحبر أو الرسم أو على أي مادة غامضة، إنما يكتب جزءاً من قصة حياته الداخلية وخبرته وشعوره.

٤-٤- الإحلال:

يستخدم الإحلال عندما يطلق الطفل العنان لتوتره الداخلي عن طريق الأعمال

العدوانـــية التي يوجهها نحو أشخاص أو أشياء ليس لهم أو لها علاقة بالسبب الأساسي للتوتر الذي يعانيه، ولذلك فقد يدهش المدرس من السلوك العدواني الموجه نحوه الذي لا يـــبدو لَـــه أي تعليل. وبالمثل نجد الوالدين والمدرسين أحياناً يحلون مشاعرهم على الأطفال عندما تقع لهم خبرة غير سارة لا علاقة لها أصلاً بالأطفال.

٤-٥- الإعلاء:

يمدنـــا هذا المفهوم بفرض عملي معقول ولو أن صحته ما زالت موضع الجدل حـــتى الآن، وهـــو شبيه بنظرية الطاقة الفائضة التي بها يصرف الطفل طاقة كبيرة في العراك والانحراف، كما أنه ـــ في غير ذلك من نواحي النشاط غير الاجتماعي ـــ قد يفيد في توجيه الطاقة إلى نشاط بناء كالرياضة والفنون.

٤-٦- التعقل:

وهو يفسر لنا سلوك الذين يميلون إلى أن يقابلوا مشكلاتهم على مستوى عقلي خـــالص وبتفكير نظري مبالغ فيه، ومثل هذه المحاولة للتعقل أو تبرير مشكلة ما تؤدي إلى دراسة ذاتية مستفيضة لظروف المشكلة. فبينما يبدو الشخص ذا بصر بمشكلاته إلا أنـــه لا يستطيع حلها. ومثل هذا الضرب من السلوك عادي إلى درجة ما، ولكنه يمثل شـــذوذاً وانحرافاً إذا استخدم كوسيلة للهروب من المشكلة، أو إذا أدى إلى الفشل في السير في الخطوات التي تؤدي إلى الحل.

خامساً- أساليب دراسة خبرات الأطفال الوجدانية:

خامساً-١- المقابلة والملاحظة والاختبار:

لا تـــزال المقابلـــة أيـــاً كانـــت صورتها هي الوسيلة الرئيسية لتقييم الحالات الوجدانـــية، كمـــا أنهـــا تستخدم لأغراض علاجية. فطريقة التداعي الحر في التحليل النفسي مثلاً قد تفيد في تجميع نتف من المعلومات الصحيحة والزائفة في الإطار الناجم عـــن الاتصـــال بـــين المحلل والمريض، كما أن الحقائق المتعارضة قد تظهر بوضوح،

ويلاحظ مدلولها في مثل هذه العملية من العلاج.

كذلك يستخدم أسلوب التقرير الشخصي لتحسين حياة الطفل الوجدانية، وهي وإن كانت تعد أصلاً للتطبيق الجمعي إلا أنها أيضاً تصلح للمقابلات. واختبار الحقائق الشخصية لودورث وماثيوز (woodworth And Matheus, 1974) مثل من الأمثلة الريادية في هذا الميدان، فاختبارهما يشتمل على خمسة وسبعين سؤالاً يجاب عنها بنعم أو لا. ومن أمثلة هذه الأسئلة ما يأتي:

هل أنت عادة سعيد؟ نعم، لا.

هل يعاملك معلموك عادة معاملة طيبة، نعم، لا.

والحصول على المعلومات بوساطة التقرير الشخصي من أشد الطرق مجازفة من حيث التفسير، حتى لو كان عند الباحث مقياس مقنن بدرجة عالية، ويتضمن المادة والاستجابة التي ينبغي استخلاصها من شخص ما.

وقد وضعت فولر (Fuller, 1976, 124-132) صحيفة للمقابلة الوجدانية، وهذه الصحيفة تزودنا بمقياس كمي، وفي نفس الوقت تسمح باستقصاء الإجابات المبدئية وتتبعها إذا أريد ذلك. وقد اختيرت أسئلة المقابلة من الاختبارات المنشورة وفق النتائج التي أمكن الوصول إليها في العلاج، ومن الكتب الموضوعة لعلاج المشكلات في ميادين الشخصية. وكان معيار اختيار الأسئلة هو تكرار ظهورها خمس مرات على الأقل في مصدر أو أكثر وملاءمتها لصغار الأطفال. وقد تم تحديد عدد الأسئلة عن طريق إجراء تجربة مبدئية للتوصل إلى المقابلة التي تستغرق خمس عشرة دقيقة مع كل طفل، وقد كان تحديد المدة أمراً عشوائياً قصد به إثارة عينة مناسبة من الوجدان دون أن تضجر الطفل أو تسبب له التعب، ولما كانت الإجابات لا تستدعي وضع خطوط تحت إجابات معدة مقدماً فقد كانت المقابلة تسمح باستطلاع إضافي لعمق الشعور

وتفاصيل الظروف المحيطة به، وكانت العناصر الواحدة والسبعين تحوي أسئلة كالآتية:

- هل عملك المدرسي سهل بالنسبة إليك؟.
- هل يؤذي شعورك بسهولة؟.

وبإيجاد معامل الارتباط بين العناصر الفردية والزوجية وتطبيق معادلة سبيرمان ـ براون وجد أن درجة الثبات في المقابلة الشخصية كلها ٠,٨٢ وقد وجد أن الثبات لسلسلة أخرى من المقابلات أجريت بعد عام مع عدد أقل من الأطفال كانت ٠,٧٤ وقد تبين من وجود معامل قدره ٠,٧٠ مدى ثبات الناحية الانفعالية لنفس الأطفال.

ومن المحتمل أن مقدار الدرجات التي يحصل عليها في الناحية الوجدانية والتي تتراوح بين ٣٥ و٧٠ درجة، يعتبر دالة على درجة التجاوب مع المقابلة، ومع اتجاه المفحوص من ناحية أخرى، ومن ثم فإن انخفاض أو ارتفاع هذه الدرجات دليل أكثر حساسية من الحجم المطلق للدرجات نفسها.

وعلى العموم فإن السلوك الظاهري كما يدركه المعلمات والملاحظون في صفوف الدراسة لَه علاقة بالتعبير اللفظي عن مشاعرهم.

خامساً-٢- الطرق الإسقاطية:

٢-١- معنى الإسقاط:

لكي نفهم حياة الفرد الوجدانية، يجب علينا أن نسبر عالم خبراته ومشاعره. ولقد كان من الضروري أن نحاول فهم السمات الأساسية الكامنة في الشخصية عن طريق مظاهرها السطحية أو أعراضها، ولقد أصبح ما يسمى بالطرق الإسقاطية مركزاً حيوياً للبحوث والدراسات في هذه الناحية.

ولقد وصف (فرانك) الطرق الإسقاطية بقوله: تتضمن طريقة الإسقاط في

دراسة الشخصية عرضها لموقف إثارة قد أعد أو اختير لأنه سوف يعني بالنسبة للمفحوص شيئاً غير ما قرر المختبر تعسفاً أن يعنيه، شيئاً لَه معنى خاص بالنسبة للشخص الذي يعبر عنه، أو شيئاً مفروضاً عليه، يتصل بالتنظيم الخاص لشخصيته ونواحي الغرابة فيها. (Frank, 1979, 389-413).

وتتضمن مفاهيم الإسقاط التعبير عن المشاعر والمدركات والاستجابات الداخلية في صورة ظاهرة، وهي تستخدم في المواقف غير الشكلية وفي المواقف المقننة إلى حد ما، ولذلك فإن الطفل الذي قال «عندما تغضب أمي من أبي تضربني» إنما يدرك إسقاط الحالة الانفعالية وإحلال العدوان، وكثيراً ما يلجأ الأطفال أثناء لعبهم وعملهم إلى قرض الشِّعر وكتابة القصص، كما يفسرون الصور بدلالة أمور تتصل بشكل واضح بخبراتهم السابقة.

٢-٢- اختبارات الإسقاط:

تبنى معظم خطوات الاختبار على أساس الملاحظة البسيطة التي مؤداها أن الأشخاص عندما يواجهون مواقف تحتمل تفسيرات مبهمة أو متنوعة فإنهم يسقطون عليها بعض الخصائص الفريدة في شخصياتهم. وقد كانت إحدى الطرق الأولى تتضمن التداعي الحر الذي تستخدم فيه كلمات إثارة وكانت الارتباطات الفردية التي يذكرها الشخص في استجاباته قابلة للتفسير بدلالة خبراته السابقة، كما كانت السرعة أو البطء في الرد تتأثر باللون الانفعالي، وكذلك فإن تفسير الأحلام لَه مظاهر إسقاطية، ولعب الأطفال بالدمى وبما في المنْزل من أشياء يكشف عن كثير من خبرة الطفل واتجاهاته في المنْزل.

وأكثر الطرق التي تستخدم مواد مقننة شيوعاً هي طريقة (رورشاخ) التي تستخدم بقع الحبر في عمليات الإسقاط وتفسير أنماط الاستجابات الفردية لبقع الحبر.

لكـــن مـــن غـــير المـــتوقع أن تســـتطيع مربية الروضة استخدام هذه الطريقة بدقة وكفايـــة، نظراً لأن الأمر يحتاج إلى تدريب طويل على التفسير الدقيق، ومع ذلك فإذا أعـــد أحد المبتدئين في هذا الميدان بقعة حبر بوضع بعض الحبر على ورقة وطواها، ثم تـــركها وســـأل الآخرين رأيهم في معناها فإنه قد يستخلص بعض صفاتهم من خلال هذه العملية.

ولقد استخدمت الصور لمدة طويلة في استدعاء المعاني والخيال، ووضع شوارتز سلســـلة من الصور كانت في أول الأمر تستخدم لدراسة الأطفال المشكلين المنحرفين، وكانـــت تتضمن مجموعة للبنين وأخرى للبنات، والصور تحتمل تفسيرات ملتبسة، أما بدلالـــة الخيال المنحرف أو الخيال غير المنحرف. وأما بدلالة اللزمات النفسية المألوفة أو الاضـــطراب، ويتضـــح اســـتخدام اختـــبار المواقـــف الاجتماعية من الصورة في شـــكل ( ) ومـــن أمثلة استجابات المنحرفين وغير المنحرفين المذكورة تحتها مباشرة. (Sehwariz, 1932,124-132)

ولعـــل أكثر مجموعات الصور شيوعاً في الاستعمال هي مجموعة موراي التي تسمى (اختبار تعرف الموضوع). (Murray, 1943).

وقـــد أصبحت كثير من المواد تستخدم لغرض الاختبارات الإسقاطية منها مثلاً كـــتابة الموضـــوعات وتكملـــة الجمل والقصص وتشكيل الصلصال والرسم والنقش بالأصـــابع، ولقد شوهد الأطفال وهم يسقطون مشاعرهم على التماثيل الصغيرة التي يتحكمون فيها وفي التمثيليات التي ينتجونها، كما طلب إلى الكثيرين أن يسقطوا ما في أنفسهم خلال تفسير الأصوات التي تشبه الكلام.

إحدى صور المواقف الاجتماعية في اختبار شوارتز

الوصف : «يوجد طفل صغير يصيد السمك وهو يخترق القانون الذي يقول إن الصيد ممنوع في هذه المنطقة، إنه يوم الأحد. وهناك ولدان متجهان إلى الكنيسة، وكان المفروض أن يكون الولد في الكنيسة أيضاً، ولكنه بدلاً من ذلك خرق القانون بصيد السمك، وهو مستلق على ظهر يفكر».

الأسئلة : «فيم تفكر»؟.

فيم كنت تفكر وماذا كنت تعمل لو كنت مكان هذا الولد؟.

الاستجابات العادية تتناول توقع الحصول على السمك، وارتكاب الذنب، والقبض عليه لخرقه القانون، وطرق العقاب.

مثال لاستجابة فردية: إنه يفكر ماذا يعمل لو جاء رجال الشرطة، إنه سيضرب بالسوط لأني عملت هذا العمل مرة. (ثم قال المفحوص من تلقاء نفسه) «إني أكون في هذه الحالة قد ارتكبت ذنباً، عندها أحلم بالهرب وأفكر أنني سأقوم بسطو على عربة وأهرب بها إلى كندا حيث لا يستطيعون القبض علي».

ولقد ابتكرت روزنزوفنج (Rozunzweig, 1959) سلسلة من الصور الهزلية المسلية تتصل بمواقف اجتماعية، وفيها تكتشف طريقة التكملة شيئاً يتعلق بطبيعة الشخص. وتتضمن أغراض الطريقة الإسقاطية محاولة لفهم الشخص، كما تتيح الفرصة للتنفيس وذلك عن طريقة تعبيره، الأمر الذي يفيد في تحسين ظروف الشخصية المسببة للاضطراب، وسوف نصف الطرق العلاجية التي في متناول المدرس أو المدرسة في فصل قادم. ويستخدم الإسقاط بطرق مختلفة في ميدان البحث في تطور نمو الطفل وفي العمل الكلينيكي مع الأطفال.

٢-٣- الفن كإسقاط:

استطاع الشولر وهاتويك (Alschuler And Hattuick, 1967) استخلاص بعض التعميمات من دراستهما لحالة مئة وخمسين طفلاً وإنتاجهم الفني، وقد وصلا إلى النتيجة الآتية وهي أن الأطفال يميلون إلى أن يحولوا شتى الضغوط الداخلية كالغضب والخوف والحقد والحب إلى فعل.

ويميل بعض الباحثين في الأهمية الإسقاطية في فن الأطفال إلى تأكيد أهمية دلالة اللون، بينما ترى الشولر وهاتويك أن اللون وحده لا يكفي، فقد كان بعض الأطفال يختارون باستمرار الألوان الدافئة كالأصفر والبرتقالي والأحمر، بينما كان الآخرون يواظبون على اختيار الألوان الرطبة كالأخضر والأزرق والأسود والبني، وكان من المستحيل التمييز بصورة دقيقة بين الشخصية واستخدام اللون، فالشكل كان دائماً يطغى على اللون. فاستخدام نفس الألوان الدافئة في ضربات رأسية قوية طويلة قد يعكس الغضب والكراهية، بينما قد يعكس نشرها بضربات دائرية بحرية مشاعر الحب والود، كما أن الشكل والخط لم يكونا تعبيراً عن المهارة الجسمية فحسب، بل وعن مقدار الضبط الانفعالي أيضاً.

ولقد كان الصراع بين دافع الطفل الداخلي والمطالب الخارجية للتوافق مشكلة بارزة متكررة كشف عنها العمل الفني. إذ على الرغم من التوافق الخارجي نجد أن هناك صراعاً داخلياً. وإذا كان هناك ضغط شديد من الكبار على الشخص صارت هذه القوى صراعاً قوياً، كذلك كان صراع الطفل في سبيل النمو مشكلة متكررة أخرى، تظهر حينما يحاول الطفل أن يمارس ثقته بنفسه، وأن يستمتع بالأمن الذي كان يلقاه في حماية الكبار من قبل، كما كان الصراع يتحول إلى مشكلة عندما يولد طفل جديد، الأمر الذي يترتب عليه إقصاؤه عن مكانته ومركزه الأسري.

وقد ظهر نوع أساسي من أنواع الاضطرابات في ميل الأطفال إلى الشعور بأنهم

يفـــتقرون إلى الحب والأمن، لا عندما يواجهون خبرة النبذ الحقيقي فحسب، بل أيضاً عندما كان آباؤهم يسرفون في نقدهم، ويتوقعون منهم أن يصلوا إلى مستويات عالية من تطور النمو والتكيف الاجتماعي.

وقـــد شعر الباحثون أنه من المستحسن التنويع في اللعب ومواد الفن، لأن بعض هـــذه المـــواد قد كيّف بما يلائم حاجات معينة أو أطفالاً بعينهم. وكان لمواد النقش والصلصـــال قـــيمة خاصة في الحالات التي كانت عمليات الإخراج مشكلة بالنسبة للطفـــل وأصـــبح قـــلم التلوين أكثر إثارة لاهتمام الأطفال عندما يبلغون المرحلة التي يكونون فيها مهيئين لاتصال الأفكار، أما بالنسبة للأطفال الذين كانت انفعالاتهم غير محددة، فكانوا يفيدون من مرونة مواد التلوين المائي بصفة خاصة، أما المكعبات وأقلام التلوين والروايات التمثيلية فتصلح لأن يسقط الأطفال في رسومهم عن مشاعر محددة واضحة.

ويـــتفق معظـــم الباحثين في الإسقاط على فوائد استخدامه في دراسة خبرات الأطفـــال الوجدانية ويرون أن إجبار الأطفال على طريقة معينة أمر غير مرغوب فيه، والأفضل السماح للأطفال باتباع أي طريقة أو تركها.

سادساً- العناية بحياة الأطفال الوجدانية وتحسين نموها:

سادساً-١- عناية الأم والمعلمة بصحة الأطفال الوجدانية:

يذكـــر بولبي أنه من الضروري للصحة النفسية أن تكون علاقة الوليد والطفل بأمه أو بالبديل الدائم لها علاقة دافئة وثيقة موصولة، إذ في مثل هذه العلاقة يجد الاثنان الرضـــا والمـــتعة، وفي حالـــة هذه العلاقة يمكن القضاء على انفعالات القلق والشعور بالذنـــب وغيرهما من مختلف أنواع الصراع. ويستخدم الاصطلاح «الحرمان الأموي» ليدل على الحالة التي تسود عندما لا تتيسر الظروف السابقة، ولقد أوضح بولبي لمنظمة الصـــحة العالمية الدليل على هذه المشكلة من الملاحظة المباشرة ومن الدراسات التتبعية

الرجوعية التي تبحث في التاريخ المبكر للمراهقين والبالغين الذين تكونت لديهم أمراض نفسية، وكذلك من البحث في حالة الصحة العقلية للأطفال الذين عانوا الحرمان في السنوات المبكرة لحياتهم، ولقد حلل بولبي أيضاً أسباب فشل الأسر ومشكلات الأسر البديلة كما في حالة التبني والمؤسسات الداخلية. وخرج من ذلك بالنتيجة الآتية، وهي أن العناية الصحيحة بالأطفال الذين حرموا من الحياة المنزلية العادية تعتبر ضرورية لا للفرد نفسه فحسب، بل ولمصلحة المجتمع العقلية والاجتماعية أيضاً، وهو يؤيد اتخاذ إجراء قوى ليقلل من عدد الأطفال المحرومين، كما يبين أيضاً الحاجة إلى زيادة من البحث الذي يتناول الكثير من المشكلات المتداولة (بولبي، ١٩٧٩).

سادساً-٢- تعاون الوالدين والمربيات وجمعيات الأسرة:

كان من نتيجة تجمع مقدار كبير من المادة المستخلصة من دراسة الحالات التي توضح النتائج الضارة للحرمان من الحب أو سوء المعاملة في الفترة المبكرة أن تهيأ المجال للقيام بمحاولات عديدة خاصة بالوالدين هدفها تحسين حياة الطفل الوجدانية. وكان الكثير من هذه الطرق يستخدم مع الجماعات، بينما كان البعض الآخر يستخدم مع الأفراد، وإحدى الطرق الشائعة هي تكوين جماعة من الأمهات تهتم بإبراز فكرة أن الشخص يجب أن يبصر مشكلاته الشخصية وحاجاته الانفعالية ومحاولاته حتى يستطيع في ضوء ذلك كله أن يفهم سلوك الطفل المضطرب. وقد يجتمع أحياناً وفي نفس الوقت أطفال هؤلاء الأمهات حيث يحاولون حل مشكلاتهم الخاصة المتصلة بعلاقاتهم بأطفال الآخرين. ومما يدل على أن العمل مع الوالدين يجب أن يسبقه بعض الاستبصار والحرص، والقول أحياناً بأن الاتفاق على تدريس المبادئ والاتجاهات المقبولة لا يترتب عليه حتماً تحقيق النتائج المقصودة، وإذا قام هذا التدريس على حساب قلق الوالدين المتزايد فقد لا يكون ثمة مجال للأبوين لممارسة دورهما كما ينبغي، ولكن معظم

الشواهد لحسن الحظ تدل على عكس ذلك.

وقد ظهرت بعض النتائج المفيدة عندما زود الأطفال الذين حرموا (بوضعهم في معـــاهد أو بغـــياب الوالديـــن أو نبذ الوالدين) بمزيد من الدفء العاطفي والاتصال والتشـــجيع والســـماح وتقدير النجاح أكثر من ذي قبل، وقد نظمت بعض المدارس العلاجية لهذا الغرض، كما نظمت بعض المعسكرات لتمد الأطفال بجو أفضل، وعندما نفكـــر في معاملـــة الأطفـــال في نطـــاق المجموعـــة بطريقة تختلف عن التعليم بمعناه العـــادي، فإنـــه يجـــب أن يحصل المعالجون على إعداد خاص لهذا العمل (أولسون، ١٩٨٣، ٥٥٦-٥٥٧).

سادساً-٣- مراعاة حاجات الأطفال الوجدانية في رياض الأطفال:

تستطيع رياض الأطفال أن تؤدي أدواراً هامة في رعاية الصحة الوجدانية للطفل وتنميتها، وذلك باستخدامها الوسائل والأساليب الآتية:

تلبـــية حاجة الطفل إلى الشعور بالنجاح فيما يفعله، وتمكينه من القيام بأنشطة مختلفة ذات معنى بالنسبة لَه وتثير اهتمامه، وإعطاؤه بعض الحريات دون إغفال مراقبته وتوجـــيهه، والتعرف المبكر على توتراته ومساعدته على التخلص منها، وتهيئة الفرص لـــتعامله وتعاونـــه مع رفاقه، وكذلك للتنافس الجماعي المناسب. وتنمية شعور الأمن والطمأنيـــنة لديـــه، ومساندته في فترات عدم الأمن أثناء التكيف للمواقف الجديدة، وتيسير وسائل النشاط خارج الفصل، والعناية بالمهارات الجديدة التي تعين على تجنب مصـــادر الإحـــباط والقلـــق في المستقبل والإدراك الواقعي لحدود الفرد وإمكانياته. والمحافظة على الصحة الجسمية كجانب من جوانب الصحة النفسية الكلية. والمرونة في التنظيم المدرسي والبرنامج الدراسي.

ودعت سترونغ إلى سيادة الحالة الآتية في التعامل مع أطفال الروضة:

١- أن يختار الأطفال أهدافاً مناسبة.

٢- أن تهيأ للأطفال الفرصة للتقدم نحو هذه الأهداف.

٣- أن يساعد المعلم الأطفال على معرفة قدراتهم.

٤- أن يعبر المعلم والتلميذ عن استحسانهما للسلوك الطيب.

٥- أن تقبل الاختلافات في وجهات النظر.

٦- أن يكون المعلم حساساً بالنسبة للأطفال كأفراد وكذلك بالنسبة لحاجاتهم.

٧- أن يؤسس المعلم علاقات بناءة ودية مع الأطفال. (Strong, 1986, 89)

وقد تتبع راتس الفكرة القائلة بأن من مهمات المعلم أن يمهد لحاجات الأطفال التي لم تجد إشباعاً، وهو يسلم بأن الأطفال جميعاً في حاجة إلى الانتماء والتحصيل. والأمن الاقتصادي، والتحرر من الشعور بالذنب، والحب والعطف، والتحرر من الخوف، واحترام الذات، والأهداف التي يسترشد بها في حياته. وإن إحباط مثل هذه الحاجات قد يظهر في شكل عدوان، أو خنوع أو انسحاب، أو أعراض نفسية جسمية، وقد نشر أسساً ومواد وخططاً للمعلمين يشجعهم فيها على أن يحتفظوا بسجلات يومية للتلاميذ لفترة من الزمن، وأن يحللوا المواقف، و يهتموا بتقييم تأثير سلوكهم على حاجات الطفل. وتوضح الكتيبات الأدلة التي أعدها للمعلمين السلوك الذي يرمز إلى بعض حاجات الطفل الهامة التي لا تظفر بالإشباع، كما تبين بعض مواد هذه الكتيبات طرق التعامل مع حاجات الأطفال وتلبيتها. (Raths, 1979).

وإذا أردنا أن نحقق تقدماً في النمو الانفعالي في المدرسة وجب أن تكون هناك فرص كثيرة للتعبير والضبط، كما أن الحاجة إلى الخبرات التي تتضمن الجدة، والإثارة، والتكيف، والاستجابة الجمالية، وألعاب القوى بطريقة تناسب سن الطفل ضرورية جداً.

ويجب أن نعرف أن التوتر الناجم عن الصراع والإحباط، والذي قد يكون بالغ الضرر إذا استمر مدة طويلة دون حل ناتج، عنصر من عناصر إنضاج الحياة الانفعالية،

وأن المحـــاولات التي تبذل للتعجيل باجتياز الأطفال لبعض مراحل نموهم لا لشيء إلا لأن هذه الحالة غير مريحة أو مكروهة فأمر محفوف بالأخطار.

وعـــلى العمـــوم فـــإن ما يتوقع من مربية الروضة وهي تهيئ للتلاميذ جواً من الرصـــانة والرضا أن تحرص على تجنب التدخل في حياة الطفل الوجدانية أو الانفعالية بالصورة الشديدة التي قد تحدث في المنْزل.

سادســاً-٤- دور معـــلمة الروضـــة في رعاية صحة الطفل الوجدانية وتنميتها:

يعتـــبر الوصـــول إلى علاقة شخصية هادئة مريحة مثلاً أعلى يسعى إليه البيت والمدرسة معاً، ويختلف مدى تحقيق الأمهات والمعلمين لَه، ذلك أن تحقيق هذه العلاقة يتطلـــب قدراً من التسامح الذي يختلف باختلاف الأطفال، كما يتطلب قبول الطفل كمـــا هو، والاستعداد لمنحه المجال لابتكار أنواع النشاط المختلفة والقيام بها، وكذلك القـــدرة عـــلى وضـــع الحدود لسلوكه بطريقة حازمة ولكنها ودية في نفس الوقت، ويصاحب هذه العلاقة الاستعداد للابتسام للطفل والضحك معه. ومن الأمور التي تميل إلـــيها الأمهـــات والمعـــلمون الرغبة في أن يظهر الطفل في أحسن صوره، وأن يحسن السلوك عندما يكون هناك زائرون أو ملاحظون. وحتى أولئك الذين تربطهم بالأطفال عـــادة علاقة ممتازة قد يجدون أنفسهم مدفوعين إلى كثير من التدخل والتوجيه والنقد للأطفال. ولكن الزائرين والملاحظين والمشرفين، الذين يعرفون هذا السبيل، لا يقيمون وزناً لما يشاهدونه.

ويبدو أن نجاح المعلمة مع الأطفال ـــ كما يحكم عليه الآخرون ـــ يتمثل عادة في العلاقات الشخصية، وقد وصفت طبيعة تأثير المعلمة على الأطفال كما يلي:

«كـــان الـــتوتر الذي يبدو من جانب إحدى المعلمات يولد توتراً في الأطفال الذين كانت تعلمهم، في حين كانت الطريقة الهادئة الوئيدة التي كانت تتبعها مدرسة

أخـــرى تنعكس على الطرقة التي كان يؤدي بها أطفالها عملهم في الفصل، كما كان موقـــف معـــلمة ثالـــثة موســـوماً بالعـــناية والدقة المتناهية فأصبح ذلك صفة مميزة لتلامـــيذها، ونجـــد أن معلمة رابعة كانت تعمل باندفاع الأمر الذي أدى بتلاميذها إلى نفس الاندفاع الأعمى في عملهم، وكان استمرار هذا السلوك من جانب المعلمات والتلامـــيذ لفـــترة استمرت شهوراً دليلاً على أن المعلمات كان لهن أثر واضح محدد في ســـلوك الأطفـــال على الأقل في الفترة التي كان الأطفال فيها على صلة بالمدرسة (Baxter, 1984, 28-29).

وقد جمعت المعلمات عينات عديدة لسلوك التلاميذ والمعلمات من ناحية التأثر أو عدم التأثر، وقد عممت هذه العينات في ميزان تقدير يتكون من ستة عناصر، وتجد في القائمة التالية مثلاً لذلك.

هـــناك جـــدل واختلاف في الرأي حول مدى استطاعة المعلم أن يوجه عمله نحو معالجـــة سلوك الأطفال وانفعالهم، سواء أكانت تلك المعالجة فردية أم جماعية، ولا شك أن المعـــلم الـــذي يجـــرؤ على المخاطرة في هذا الاتجاه لا بد وأن يكون قد أحاط ببعض أنـــواع التعلـــيم والتدريـــب المألوفة في إعداد الباحثين والاجتماعيين والأطباء والمرشدين والنفســـانيين. ولمـــا كانت مناهج إعداد المعلم في الوقت الحاضر مزدحمة بالمقررات فإن مطالبـــته بدراسة الصحة العقلية أيضاً على مستوى مهني عالٍ يضايق الكثيرين منهم. من جهـــة أخـــرى فـــإن المربين يخشون أن تتضرر شخصية الطفل من تعرض شخص غير مـــدرب، أو مـــدرب تدريـــباً بسيطاً، لمثل هذه النواحي النفسية البالغة الأهمية في حياة الأطفـــال. كما أننا من ناحية أخرى قد نحكم على كفاية أداء المعلم استناداً إلى العلاقات والصـــفات الاجتماعـــية الانفعالـــية أكثر مما نحكم عليها من ناحية كفاءته في المادة التي ـــ وإن كانـــت جوهـــرية ـــ ننظر إليها على أنها أمر مسلم به. وجدير بالذكر أيضاً أن المشـــكلة الـــتي يحددها المعلم ابتداء كإحدى مشكلات المنهج أو التعلم أو التدريس قلما

تقف عند هذا الحد، بل تتشعب في الحال إلى علاقات تشمل الفرد والأسرة.

ميزان تقدير لتأثير المعلم الشخصي في توطيد الشعور بالأمن

(١) المعلم: مشجع وبناء مثير باعث على الثقة. التلاميذ: عندهم الرغبة في المحاولة لا يضطربون من الأخطاء. ويشتركون عادة وبسهولة.	(٢) المعلم: بناء في توجيه مجهود التلميذ. التلاميذ: معظم التلاميذ يشتركون بدافع من أنفسهم.
(٣) المعلم: لا ينتهز الفرص لإظهار التلاميذ الضعاف. التلاميذ: قادرون وواثقون بأنفسهم ويستفيدون من الفرص، التلاميذ الضعاف لا يستجيبون.	(٤) المعلم: يسمح للتلاميذ بأن يضحكوا من أخطاء غيرهم أو يكون ناقداً بصراحة. التلاميذ: مترددون يغطون ارتباكهم بطرق مختلفة.
(٥) المعلم: لا يغفر الأخطاء، آمر، ناقد. التلاميذ: يخافون المحاولة، شديدو الحساسية، مكبوحون أو متمردون.	

(Baxter, 1984, 193)

والمعلمون في ميدان الصحة العامة، كما في ميدان الصحة النفسية، يعتبرون أكبر جماعة مهنية تستطيع أن تنقل أحسن الأساليب إلى الأطفال والآباء، وليس من المأمول أن نجد في المستقبل القريب عدداً كافياً من الأخصائيين الذين يستطيعون تناول حاجات الأطفال الصعبة ومشكلاتهم الحادة. ذلك أن الاستفادة الجيدة المستنيرة من هذه الخدمات ـــ متى كانت ميسورة ـــ في ميدان تنفيذ برامج العلاج، تتطلب كثيراً من المهارة المهنية والمعلومات، وقد أصبحت الخطط الطويلة المدى في إعداد المعلمين وتدريبهم إبان الخدمة تستهدف تحقيقاً أكبر عدد من الكفايات في العلاقات الشخصية، ومما يضمن قيام المعلمين بدور هام في تهيئة الظروف المناسبة للرعاية في كل

نواحي تطور النمو وجود الحاجة إلى ذلك من ناحية الإدارة المدرسية والاهتمام بإعداد المعلمين، وكذلك الاتجاه نحو إطالة فترة التعليم ووجود المعلمين الذن أثبتوا ما للطرق الجديدة من إمكانيات.

ومن المسلم به عادة أن المعلم في مقام الوالد، والمعلمة في مقام الأم، وهذا الافتراض يعطي المعلمين الحق في أن يكون لهم نفس سلطة الوالدين على تلاميذهم، والاتجاه المتزايد الانتشار هو أن يكون دور المعلم هو رعاية الأطفال وكأنه أب أو أم.

وتتحسن العلاقات الإنسانية في حجرة الدراسة كثيراً إذا ما اتصف المعلم بصفات يقدرها الأطفال تقديراً عظيماً، وهذه الصفات، ولو أنها توصف غالباً بلغة الأطفال، إلا أنها هي الصفات التي تسبب الاستحسان الاجتماعي في كل مكان، ولقد حلل ويتي اثني عشر ألف خطاب لأطفال دخلوا مسابقة يكتبون فيها موضوعاً بعنوان «المدرس الذي قدم لي أكبر مساعدة» وكانت الصفات التي أكدها الأطفال بالترتيب كما يأتي: التعاون والاتجاه الديمقراطي والعطف ومراعاة الشعور والصبر وتعدد الميول والسلوك والمظهر اللائق والعدل وروح الرعاية والخلق الطيب والسلوك الثابت والاهتمام بمشكلات التلميذ والمرونة واستخدام أسلوب المدح والتقدير والكفاية الممتازة في تدريس مادة معينة. (Witty, 1987, 662-671).

سابعاً- الأسئلة التقويمية والتدريبية:

١- هـــل يمكـــن الاستدلال على وجود انفعال معين عند الطفل استناداً إلى تعابير وجهه وسلوكه الظاهر؟.

٢- اذكر بعض الأسباب التي تثير الغضب لدى أطفال الروضة.

٣- يذكر الجدول رقم (١) ثلاثين عرضاً لثورات الغضب عند الأطفال موزعة إلى أعـــراض صـــوتية وأعراض حركية وأعراض داخلية. استعن بهذا الجدول في ملاحظة ثورات الغضب عند عينة من أطفال إحدى الرياض وسجل الأعراض التي تظهر عليهم وتكرارها ثم أعرض نتائج دراستك على زملائك في الدراسة.

٤- عدد أسباب خوف الأطفال وقارنها بأسباب الخوف التي تلاحظها عند أطفال قريبين منك، وكذلك بأسباب الخوف لديك.

٥- اقرأ قائمة الأعراض الانفعالية التي لوحظت عند عينة من أطفال الروضة وضع دائـــرة حول كل عرض تذكر أنك شاهدته عند أحد الأطفال بمن فيهم أنت حينما كنت طفلاً.

٦- عدد العوامل التي تسبب الأعراض الانفعالية العصبية.

٧- اذكر من طفولتك أو طفولة الآخرين بعض حوادث الإحباط التي تعرضت أو تعرضـــوا لهـــا في المدرسة واذكر أيضاً الحيل التكيفية التي استخدمتها لمعالجة المشكلة.

٨- عدد حيل التكيف واشرحها.

٩- حـــيل التكـــيف أو آلـــياته تستخدم في الطفولة والرشد فما هي الحيل التي تستخدمها في حياتك الحاضرة للتغلب على الإحباطات التي تواجهك؟.

١٠- اشـــرح أسلوب المقابلة الوجدانية واذكر الشروط التي ينبغي أن تتوفر فيها ثم طبقها على خمسة من أطفال الروضة وقوم نتائج تطبيقها.

١١- اشرح الأساليب الإسقاطية وأدواتها واعط رأيك فيها.

١٢- برهن على صحة أو خطأ رأيك في الاختبارات الإسقاطية بتجريب اختبار بقع الحبر على نفسك وعلى مجموعة من الأطفال.

١٣- استعن بذاكرتك وصف بعض الأساليب التي كان الأبوان أو المعلمات أو المعلمون يستخدمونها معك للتأثير في صفاتك الوجدانية.

١٤- ضع قائمة بالأمور التي ينبغي أن تراعيها الأم ومعلمة الروضة من أجل المحافظة على صحة الطفل الوجدانية وتوجيه نموها.

الفصل الثاني

المشكلات والاضطرابات الوجدانية عند الأطفال

أولاً – الأهداف من دراسة الفصل. .

ثانيـاً – مقدمة .

ثالثـاً – الاضطرابات الوجدانية عند الأطفال وخبراتها.

ثالثاً–١– نوبات الغضب.

ثالثاً–٢– العصبية.

ثالثاً–٣– الخوف.

ثالثاً–٤– القلق.

ثالثاً–٥– الغيرة.

ثالثاً–٦– الشعور بالنقص.

ثالثاً–٧– الانطوائية.

ثالثاً–٨– الاكتئاب.

رابعـــاً – المشكلات السلوكية المرتبطة بخبرات وجدانية.

رابعاً–١– مشكلة التخريب.

رابعاً–٢– مشكلة الشجار.

رابعاً–٣– مشكلة العناد.

رابعاً–٤– مشكلة الكذب.

رابعاً–٥– مشكلة الهرب من المنزل.

رابعاً–٦– الدب من المدرسة.

رابعاً–٧– مشكلات النطق والكلام.

خامساً – أسئلة الفصل وتدريباته.

أولاً- الأهداف من دراسة الفصل:

ينـــتظر أن يتوصـــل الطالـــب مـــن دراسة هذا الفصل إلى فهم الاضطرابات والمشكلات الوجدانية التي تصيب أطفال الروضة وأن يكتسب كفايات التعامل السليم معها وذلك على الوجه الآتي:

١- اســـتيعاب خبرات نوبات الغضب ومظاهره وأسبابه وشرحها ومعرفة أساليب الوقاية منه وعلاجه، والقدرة على معالجته.

٢- اســـتيعاب معنى العصبية ومظاهرها وأسبابها وسبل الوقاية منها وعلاجها وأن يكتسب كفاية التعامل معها في البيت والمدرسة.

٣- اســـتيعاب معنى الخوف ومظاهره وأسبابه وطرق معالجته وأن يستطيع معالجة حالات الخوف التي يصادفها في الروضة أو المنزل.

٤- شـــرح معـــنى القلق ومظاهره وأسبابه وطرق معالجته وأن يستطيع استخدام الأساليب التي تقي منه وتعالجه.

٥- شـــرح معـــنى الغـــيرة ومســـتوياتها وأشكالها وأسبابها وطرق التعامل معها ومعالجتها، وأن يقوم بالسلوك الذي يحول دون حدوثها لدى أطفال الروضة.

٦- شـــرح معـــنى الانطوائية وتمييزها عن الانبساطية ومعرفة أسبابها وسبل وقاية الطفل منها وسبل التعامل معها وعلاجها.

٧- شرح معنى التخريب وأسبابه وسبل الوقاية منه وعلاجه.

٨- وصف شجار الأطفال وكيفية التعامل معه.

٩- تعريف عناد الأطفال وشرح أسبابه وأساليب التعامل معه.

١٠- تعداد أشكال الكذب ووصفها وشرح الوقاية من الكذب وأساليب علاجه.

١١- شـــرح مشـــكلتي الهرب من المنزل والهرب من الروضة وبيان أسبابهما وسبا الوقاية منهما وسبل علاجهما.

١٢- وصـــف مشكلات النطق والكلام وأسبابها وسبل التعامل معها والوقاية منها وعلاجها.

١٣- معـــرفة معنى الاكتئاب وأسبابه وسبل الوقاية منه وسبل علاجه، وأن يستطيع القـــيام بالتصرفات التي تحول دون حصوله في الروضة وكذلك الأساليب التي تساعد على شفاء الطفل منه.

ثانياً- مقدمة:

تـــتعرض الحالات الوجدانية عند عدد من الأطفال إلى اضطرابات تخرجها عن الحـــدود الطبيعية لها، وتجعلها تظهر في تعبيرات جسدية وحركية وسلوكية تختلف عن الاســـتجابات الطبيعـــية العادية التي تظهر في الحالات الوجدانية السوية، كما تجعلها تـــنطوي على خبرات شعورية تختلف عن الخبرات الطبيعية العادية. وهذه الانحرافات تلفـــت انتـــباه الأشخاص المحيطين بالطفل، كأفراد أسرته ومعلماته وأترابه في الروضة وتؤثـــر فـــيهم، فيشـــعرون بالقلق على حالة الطفل، أو بالانزعاج منه ويقومون نحوه بتصرفات قد تسيء إلى حالته الوجدانية وتزيدها اضطراباً. أو وقد يقومون بتصرفات سليمة مناسبة تساعده على الخروج من المأزق والعودة إلى الحالة العادية.

إن الاضـــطرابات الوجدانية قد تحصل في أي نوع من أنواع الحالات الوجدانية ســـواء كانـــت عاطفـــية أو انفعالية هيجانية، فهي قد تحصل في الشعور بالذات وفي التكـــيف والغـــيرة والحب والكره والخوف والغضب وسواها من الحالات الوجدانية، وهـــي قـــد تكمـــن في سلوكات مثل الكذب والعناد والهرب من المنزل أو المدرسة والشجار والاعتداء وسواها من السلوكات التي تتجاوز الحدود الطبيعية.

إن خطورة هذه الاضطرابات تجعل منها مشكلات تستدعي الدراسة والاطلاع على

بعض خصائصها وأسبابها وسبل التعامل معها ومعالجتها في المنزل والروضة والمدرسة، وهذا مـــا يتناوـــله هـــذا الفصل، فيختار الحالات التي يكثر وجودها في روضة الأطفال، وتتأثر بسلوك المربية وتحتاج إلى رعايتها، ويشرحها وصفاً وتعليلاً وتعاملاً ومعالجة.

ثالثاً- الاضطرابات الوجدانية عند الأطفال وخبراتها:

ثالثاً-١- نوبات الغضب:

١-١- معنى نوبات الغضب والبكاء ومظاهرها:

إن نوبات الغضب التي يعبر بها الطفل عن احتياجاته، إذا ظهرت بصورة شديدة مشوبة بالخوف يعبر عنها بالانفجارات الانفعالية.

وتتطور نوبات الغضب للأطفال مع تطور نموهم:

● **ففـــي الفـــترة بين الشهر السادس والسنة الثالثة من حياة الطفل:** نجده يغضب ويـــثور إذا لم تحقق رغباته خصوصاً الفيسيولوجية منها، أو إذا ترك وحيداً في الحجرة، أو إذا فشل في جذب انتباه من حوله ليلعبوا معه أو يهتموا به.

● **وفي الفـــترة من الرابعة إلى الثامنة من العمر:** يغضب ويثور عندما يُغسل لَه وجهه أو أثـــناء الاستحمام أو خلع ملابسه، أو فرض رغبات معينة من والديه تتصل بذهابه إلى الفـــراش أو تـــناول الطعام أو تنظيف أسنانه أو باتباع عادات صحية معينة تتصل بغسل يديه والتبول والتبرز وتمشيط الشعر أو تكليفه القيام ببعض الأمور بالمنْزل.

كذلك تتطور مظاهر نوبات الغضب عند الأطفال من عمر إلى آخر.

● **فمظاهـــر الغضـــب عند الأطفال من ٣-٥ سنوات** تشتمل على ضرب اليدين، الـــرفس، القفز، الضرب، الإلقاء بالجسم علي الأرض، ويصاحب هذه الأعراض عادة البكاء والصراخ، وقد يعاني بعض الأطفال، تصلب أعضاء الجسم والتوتر الشديد أثناء نوبات الغضب أو قد يلجؤون إلى عض أصابعهم.

● **ومظاهر نوبات الغضب عند الأطفال من ٦-٩ سنوات:** تتخذ أحد الشكلين الآتيين:

- الشكل الأول إيجابي: ويتميز بالثورة أو الصراخ، أو الرفس أو إتلاف الأشياء إلى غير ذلك من أساليب الانفعال الإيجابية.
- الشكل الثاني سلبي: يتميز بالانسحاب أو الانزواء أو التجهم أو الشكوى أو الإضراب عن الأكل أو عن الأخذ والعطاء، إلي غير ذلك من الأساليب السلبية، وهو من أخطر أنواع الانفعال لأنه يعتمد على الكبت بعكس الأسلوب الإيجابي الذي يفرغ فيه الطفل الغاضب شحنة الغضب ويعبر عنها بصورة ظاهرة، ويعطي البيئة فرصة للتفاهم معه، والوصول إلى حل مرضٍ أو تفهمه أنه مخطئ في غضبه.

١-٢- العوامل التي تساعد على ظهور نوبات الغضب عند الطفل:

١-٢-١- الخلافات الأسرية:

إن العائلات التي تسودها التوترات الانفعالية، وتعاني من مشكلات السيطرة، أو الخضوع بين الزوجين، أو من عدم القدرة على التغلب على الاختلافات بين الزوجين، وعدم التعاون والخلاف بينهما حول تربية الطفل تؤثر في الصحة النفسية للطفل تأثيراً سلبياً يوصل الطفل إلى التوتر والانفعال الشديدين اللذين قد يظهران في صورة نوبات غضب أو عناد أو تشاجر.

١-٢-٢- تعدد السلطة الضابطة لسلوك الطفل:

كثيراً ما يؤدي تعدد السلطات الضابطة لسلوك الطفل إلى ارتباك الطفل وثورته وغضبه، ويحدث ذلك عادة للأطفال الذين يعيشون في بيت يسكن فيه الجد والعم والأب أو الأم وسواهم.. ويكون لكل منهم سلطة توجيه الطفل أو نقده، الأمر الذي يشعر الطفل بالارتباك والغضب.

وقد تحدث حالة مشابهة إذا كان الأب بعيداً عن المنزل أو متوفياً أو إذا كان قد

طلـــق الأم، فيشـــعر الطفل أنه لا ينتمي إلى والد كبقية الأولاد، وتظهر لديه نوبات غضب وعناد وتشاجر.

١-٢-٣- السلطة الضابطة المتعارضة:

إن السلطة الضابطة المتعارضة، كأن يكون الأب في صف الطفل يجيب رغباته، وتكون الأم على نقيضه أو العكس، تؤدي بالطفل إلى نوبات غضب كلما رفض أحد الوالدين طلباً، ثم إلى اللجوء إلى الطرف الآخر الذي يلبي طلبه.

كذلك يحدث الغضب إذا طلب الطفل من أحد الأبوين طلباً، و لم يلبِّ طلبه إلا بعد أن صرخ الطفل وغضب، فإنه يتعلم أن يلجأ إلى الغضب والصراخ كلما رفض له طلـــب، وقـــد يستمر معه هذا الأسلوب إلى سن الرشد فيلجأ إليه ويستخدمه للتوافق والتكيف في مواقف الحياة في الكبر.

١-٢-٤- عصبية الآباء والمعلمات وكثرة نقد الأبناء:

تؤدي عصبية الآباء والمعلمات وثورتهم لأتفه الأسباب أو شجار الأبوين وعدم الـــتوافق بين الأب والأم إلى عصبية الأطفال، وثورتهم وغضبهم أيضاً لأتفه الأسباب، ومـــع ذلـــك فهـــناك حالات تؤدي فيها عصبية الآباء أو المعلمة إلى سكون الأطفال وسلبيتهم وانزوائهم وجنوحهم إلى أحلام اليقظة.

١-٢-٥- التدليل والحماية الزائدة:

تدلـــيل الأطفـــال كثيراً ما يؤدي بهم إلى نوبات الغضب المرضية، ذلك أن التدليل وإجابـــة طلـــبات الطفل مهما كانت صعبة التنفيذ تجعله يعتاد أن تستجيب لَه البيئة دائماً بإجابـــة رغباته، وينمو لديه هذا الشعور ويستمر في كبره، وهكذا فإن التدليل المفرط لا يتـــيح للطفـــل أن يتعـــلم ضبط نزعاته، لأنه لم يحدث في سنوات حياته الأولى أن وجد ضـــرورة لذلك، وبذلك يجد نفسه مدفوعاً بقوة لاشعورية لتحقيق رغباته، فإن لم تتحقق ثار ثورة عنيفة، وصعب عليه أن يصطنع سلوكاً مغايراً متماشياً مع ثقافة المجتمع.

ممـــا سبق يمكننا أن نقدر أن التدليل والمبالغة في إجابة رغبات الطفل يؤدي إلى نوبـــات الغضب، تماماً كما يؤدي إليه الضبط المبالغ فيه، والقسر على اتباع ما تفرضه الثقافة بدرجة مبالغ فيها.

١-٢-٦- الضعف العام والتشوهات الخلقية:

يؤثـــر الضعف العام والتشوهات الخلقية على شعور الطفل وموقفه من المجتمع الخارجي، فيشعر بالنقص والعجز، وضعف الثقة بالنفس، وذلك لعدم قدرته على عمل ما هو مطلوب منه، كما يجد صعوبة في التكيف، ويشعر بأن الحياة صعبة، وأنه مكروه مـــن جمـــيع الناس، فيزداد توتره الداخلي، ويظهر هذا في صورة نوبات غضب وثورة لأتفه الأسباب.

١-٢-٧- افتقاد الطفل اهتمام الوالدين:

قـــد يـــنفجر الطفل باكياً بشكل مبالغ فيه دون سبب ظاهر، فإذا بحثت حالته وجـــد أنه يفعل ذلك كي يجعل نفسه محور انتباه الأسرة بدلاً من المولود الجديد الذي يغار منه غيرة صورت لَه أنه قد أهمل و لم تعد أمه تعني به وتهتم بأمره.

١-٢-٨- ضعف الحالة الصحية للطفل:

قـــد يكـــون سبب نوبات الغضب ضعف الحالة الصحية للطفل، كأن تتكرر إصابته بالزكام أو التهاب اللوزتين أو عسر الهضم.

١-٣- الوقاية من نوبات غضب الطفل وأساليب معالجتها:

تعـــتمد الوقايـــة والعـــلاج على مواقف الأم والمعلمة وتصرفاتهما وذلك على الوجه الآتي:

١-٣-١- على الأم أو المعلمة أن تحافظ على هدوئها أثناء نوبة الغضب التي تحدث مـــع الطفل، وقد يكون هذا في بعض الأحيان من الصعوبة بمكان، خصوصاً إذا انفجر الصغير باكياً بأعلى صوته وبدأ حركات الرفس والضرب في المدرسة أو الحديقة أو في

الشـــارع أو في حضـــرة أصدقاء العائلة، ذلك أن هذه التصرفات تشعر المعلمة أو الأم بـــالخجل وخيبة الأمل حين يخذلها طفلها أمام الناس. ومع هذا ينبغي أن تعمل جاهدة على المحافظة على هدوئها واتزانها، فلا تغضب هي الأخرى وتحاول عقابه حتى لا يزيد الصـــغير توتـــراً وخوفاً، هذا فضلاً عن أن منظر الأم الغاضبة أو المعلمة الغاضبة ليس أفضل من منظر طفل غاضب.

١-٣-٢- على الأم أو المعلمة أن تشرح للطفل بعد أن يهدأ أنها تعلم أنه غاضب وأن مـــن حقه أن يغضب إذا لم تتحق لَه رغبته ولكنها لا تحب طريقته في التعبير عن هـــذا الغضـــب، وأنه يمكنه أن يعدل سلوكه هذا حتى يتناسب مع ما يفعله الآخرون وتفعله هي مثلاً.

١-٣-٣- كمـــا أن عليها أن تؤكد له أن ما فعله لن يؤثر على علاقتها به وأنه لا زال ابـــنها المحبوب، أو تلميذها المحبوب. إن هذا التأكيد قد يكون ضرورياً في بعض الحالات، خصوصاً في الحالات التي يكون فيها سبب نوبات الغضب ولادة طفل صغير زعزع شعور الطفل بالأمن وهدده بفقده حب والدته وعنايتها.

١-٣-٤- عليـــها ألا تذيقـــه حـــلاوة الانتصار بتحقيق الرغبة التي يجد صعوبة في تحقـــيقها قبل انفجاره باكياً لأنها، وإن فعلت أصبحت هذه طريقته أو وسيلته المفضلة للحصول على ما يريد.

١-٣-٥- كذلـــك عليها أن تقلل من أوامرها ومطالبها من الطفل وألا تصر على إطاعـــته لها في كل المواقف بل عليها أن تغض النظر عن بعض مطالبها إن أحست منه رغبة في المقاومة. وليس معنى ذلك أن تترك الحبل على الغارب، بل عليها أن تتمسك بتنفـــيذ بعض المطالب، وعلى الأخص ما يتعلق منها بصحته وصحة باقي أفراد الأسرة أو بالمحافظة على حياته.

١-٣-٦- ألا تكـــثر من الوقوف المعارض لتحقيق رغباته. فالطفل الغضوب هو

في الواقـــع طفل عذبه الشعور بالإحباط، وليس معنى ذلك أن تجيبه إلى كل ما يطلب حتى تجنبه الشعور بالإحباط، فقليل من هذا الشعور مفيد لبناء الشخصية السوية وكثير منه يؤدي إلى اعتلال الصحة النفسية.

١-٣-٧- عليها أن تساعده على اكتساب الخبرات المعرفية والمهارات التي تساعده على مقابلة ما يعترضه من مشكلات دون إحباط.

١-٣-٨- عليها أن تراقب ابنها، فإذا لاحظت مثلاً أنه بدأ يومه متوعك المزاج ويريد أن يبكي ويقاومها، وأن يشعل نار حرب بينه وبينها لأتفه سبب، فعليها ألا تشبع رغبته هذه، بتجنب إثارته حتى يتبين أنه لا فائدة من المقاومة، وهكذا تستطيع أن تقلل من الشد والأخذ والرد بينها وبينه.

١-٣-٩- وأخيراً عليها أن توجه انتباهه إلى أشياء أخرى محببة إلى نفسه وتشغله بها إذا وجد أنه لن يحصل على ما يريد.

ثالثاً-٢- العصبية:

٢-١- معنى العصبية ومظاهرها:

الأطفـــال شخصيات متباينة، فمنهم من يميل إلى الهدوء والعزلة وعدم الاختلاط وتحاشـــي الصلات الاجتماعية. ومنهم من يتميز بالنشاط والميل إلى مشاركة أقرانه في نشاطهم وأعمالهم، ومنهم من يتميز بالانفعال المتغير والشعور الرقيق والمهارة الحركية والذكاء، ومنهم من يتميز بالعصبية وسهولة الاستثارة والغضب وعدم الاستقرار ، وقد يتقلب الطفل الواحد بين هذه السمات كلها.

هـــناك بعض الأطفال يتميزون بعدم الاستقرار الانفعالي بصورة بارزة فيغضبون ويـــثورون ويبكون لأتفه الأسباب، ويقومون بسلوك حاد كالضرب والرفس والعض وتظهـــر عليهم بعض الأعراض العصبية الواضحة في صورة حركات تلقائية غير إرادية كقـــرض الأظافر، أو رمش العين، أو هز الكتف من وقت إلى آخر، أو تحريك الرأس

جانبـــياً، أو مص الأصابع أو عض الأقلام، أو مداومة اللعب في الشعر، أو حك فروة الـــرأس لدرجـــة إحداث جروح بها، أو غير ذلك من الحركات العصبية التي لا تقرها البيئة الاجتماعية، وتدفع الأم أو المعلمة إلى نهر الطفل عنها ولكن دون جدوى.

هـــذه الحـــركات في الواقـــع حركات عصبية لا إرادية مرجعها التوتر النفسي الشـــديد، الذي يعاني منه الطفل، ذلك التوتر الذي يؤدي إلى توتر في الجهاز العصبي، يتخلص منه الطفل بتلك الحركات بصفة متتابعة وبطريقة تسلطية قهرية لا إرادية.

٢-٢- أسباب عصبية الأطفال:

٢-٢-١- أسباب نفسية:

- حـــرمان الطفـــل الدفء العاطفي في الأسرة وعدم إشباع حاجاته إلى الشعور بأنه محبوب ومقبول وآمن ومقدر.
- حـــياة الطفـــل في جو أسري يتميز بالتوتر والقلق والاضطراب العائلي كأن يكون أحد الأبوين أو كليهما يعاني لدرجة كبيرة من القلق النفسي والحدة في المعاملة مع أولاده أو مع جميع أفراد الأسرة.
- تدخل الآباء في كل صغيرة وكبيرة في شؤون الأبناء، بحيث لا يشعر الطفل بالحرية وبذاتـــه، بـــل يشـــعر أن عليه تنفيذ رغبات والديه وينشأ اعتمادياً رغم كراهيته للاعتمادية. ويصبح عاجزاً عن أن يكون استقلالياً لأنه لم يربَّ تربية استقلالية، ولم يـــدرب على حل مشاكله بنفسه. وتثير هذه الحالة الانفعالات العصبية الحادة لديه حينما يتعرض لمشكلات لا يجد من يحلها له.
- عدم تشجيع الأبناء على الاختلاط وتنمية شخصياتهم اجتماعياً لخوفهم عليهم من الاختلاط أو من الحسد، ولأن الآباء أنفسهم يعانون من القلق النفسي.
- استخدام الآباء في كثير من الأحوال القسوة والضرب والتحقير في معاملة أبنائهم.
- عـــدم تمكين الطفل من ممارسة الألعاب والهوايات الرياضية، ومن الترويح بالتَّنزه أو

الذهـــاب للســـينما أو الاشـــتراك في النشاط المدرسي والتربية الفنية مع أن هذه الفعالـــيات تســـاعد على تنمية شخصية الطفل نفسياً واجتماعياً، وعلى الاستقرار والاتزان الانفعالي والعاطفي (أباظة، ١٩٩٧، ٦٨).

- تقليد الأطفال عصبية الوالدين أو المعلمة: دلت الدراسات أن الطفل يلاحظ سلوك مـــن حوله ويقلده في تصرفاته، فالأم العصبية أو المدرسة الثائرة تعلم الطفل العصبية والتهور بينما الشخص الهادئ يعلمه مجابهة الحياة دون انفعالية أو عصبية زائدة.
- تسلط الأبوين أو المعلمة وسيطرتهم على حياة الطفل: فالأم التسلطية تصبح مصدراً دائماً لمضايقة الطفل ولذا فهو يقاومها في كل شيء، وقد تظهر سمات المقاومة على بعض الأطفال من سن الثانية. وبعكس الأم المرنة المحبة التي يحبها الطفل فيخضع لها ولرغباتها ويطبقها وينفذ اقتراحاتها بسرور، وكذلك الحال في الأب والمعلمة (رحمة، ١٩٦٥، ١٢٧-١٢٨).

٢-٢-٢- أسباب جسمية:

هـــناك بعض الأمراض التي قد تسبب عدم استقرار الطفل وعصبيته، ومن هذه الأمـــراض اضـــطرابات الغـــدد، كاضطراب الغدة الدرقية وازدياد إفرازاتها عن الحد الطبيعي، سوء الهضم، والزوائد الأنفية واللوز، الإصابة بالديدان، ومرض الصرع.

٢-٢-٣- التخلف العقلي:

إن الضـــعف العقـــلي ومستوى الذكاء المنخفض قد يكون مصحوباً بالتوترات العصبية وعدم الاستقرار، وأحياناً تصل درجة العصبية إلى التخريب، وذلك لعدم قدرة المتأخر في ذكائه على مسايرة من هم في سنه، سواء في التحصيل الدراسي أو في اللعب والنشاط، مما يجعله في حالة ضيق شديد يبدو في أعراض عصبية. وتزداد عصبية ضعاف العقـــول كلما ضغطت البيئة المنزلية أو المدرسية عليهم ليحسنوا من أدائهم و تحصيلهم الدراســـي، أي كـــلما طولبوا بأن يقوموا بأعمال تفوق طاقتهم الذهنية، أو بمقارنتهم

بغيرهـــم في التحصـــيل، فيشعرون بالنقص والبؤس والشقاء. ويزداد توترهم النفسي والعصبي، وبالتالي تزداد عصبيتهم.

٢-٢-٤- الذكاء الحاد:

وكما أن الطفل الغبي يعاني من العصبية وعدم الاستقرار لعدم قدرته على مجاراة أقـــرانه في التحصـــيل، فـــإن الطفـــل الذكي جداً قد يعاني أيضاً من العصبية وعدم الاستقرار، فهو يشعر دائماً بأن مستواه في التفكير يختلف عن أقرانه. فهو يدرك ويفهم كـــل مـــا يقال لَه سواء في الفصل أو في المنْزل أسرع من زملائه الآخرين... ومن ثم يشـــعر بـــالملل إذا استرســـل المـــدرس في الشرح، ويجد صعوبة في الانتباه والتركيز. فيســـتخف بالدراسة ولا يبذل جهداً كبيراً في الاستذكار... وقد ينتابه بعض الغرور والثقة الزائدة بالنفس.

كمـــا أن الأطفـــال الأذكياء كثيرو الأسئلة مما يجعل المعلمات والآباء يتململون مـــنهم فيشـــبطون من عزيمتهم ولا يشبعون حب الاستطلاع عندهم، وقد يلجؤون إلى السخرية منهم الأمر الذي يشعرهم بالضيق والقلق ويثير عصبيتهم.

٢-٣- علاج عصبية الأطفال:

تستخدم في علاج عصبية الأطفال الطرق التالية:

٢-٣-١- الـــتأكد أولاً من خلو الطفل من الأمراض العضوية التي تؤثر على نفسية أو عـــلى صحته العامة.. وعلاج الجوانب العضوية إذا وجدت، فإذا تبين أن الطفـــل ســـليم جسدياً تكون أسباب عصبيته نفسية، عقلية أو انفعالية، وتحتاج إلى معالجة نفسية متخصصة.

٢-٣-٢- إذا كان الطفل سليماً جسدياً ونفسياً تكون الأسباب أسرية أو مدرسية أو اجتماعية.

٢-٣-٣- أحياناً تكون الأسباب مزدوجة أو متعددة أي أسباب صحية بدنية وأسباب

نفسية في نفس الوقت، أو أسباب نفسية واجتماعية، وقد تكون الأسباب جسـدية نفسية اجتماعية، وهذه حالة صعبة تتطلب جهوداً ومعالجة طبية ونفسية واجتماعية.

٢-٣-٤- إن علاج عصبية الأطفال ذات الأسباب الجسدية والنفسية تتطلب في معظم الحالات أطباء متخصصين، ويكون على الأم أو المعلمة أن تستعين بهم في المعالجة (الحفني، ١٩٩٥، ٢١٠).

٢-٣-٥- إن دور الأم والأب والمعلمة يقتصر على معالجة الأسباب الاجتماعية بالأساليب الآتية:

- تحسين الجو المحيط بالطفل بحيث يشعر فيه بالدفء والأمن والإحساس بالانتماء.
- إشباع حاجات الطفل النفسية، كالشعور بأنه محبوب والشعور بالتقدير والثقة بالنفس.
- تجنب الأب والأم والمعلمة الاتجاه التسلطي الذي يضايق الطفل، فيقاومها في كل شيء، بل عليها أن تكون مرنة محبة، فيحبها الطفل ويخضع لها ولرغباتها ويطبقها وينفذها بسرور... فالانفعالات والميول والاتجاهات السلوكية، سواء كانت سوية أو مرضية تتكون وتتمركز حول الوالدين كمصدر للسلطة... وحينما يدخل الطفل المدرسة قد ينقل اتجاهاته العصبية أو اتجاهات الطاعة إلى المعلمة، التي تصبح بديلاً عن الأم، كما يصبح المعلم بديلاً للأب.
- يجب على الآباء والمعلمات والمعلمين أن يقلعوا عن عصبيتهم وثوراتهم لأتفه الأسباب أمام الأبناء، ويعملوا جهدهم أن يضبطوا النفس بقدر الإمكان، حتى لا يقلدهم الأبناء في البيت أو في الروضة.
- يحسن ألا يكثر الآباء من نقد الطفل، أو إظهار عجزه وضعفه وخصوصاً أمام طفل آخر أو أمام الضيوف، كما يحسن عدم مناقشة الطفل في مشاكله مع غيره على

مسمع من الآخرين وكذلك يحسن عدم استعمال العنف أو الشدة كوسيلة لإرغام الطفل على الطاعة.

- على الآباء تجنب استثارة الغيرة بين الأطفال وذلك بمقارنة طفل بطفل آخر مما يدفعه إلى الغضب والتشاجر ونمو العصبية نتيجة تكرار هذه الخبرات.
- لا يجوز أن نجيب الطفل لرغباته لمجرد صراخه أو غضبه، وعصبيته بل يجب أن ننبه عن هذا الأسلوب في السيطرة على البيئة ونعوده على التفاهم، والمرونة في الأخذ والعطاء.
- عند تشاجر الأطفال يحسن قدر الإمكان تركهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم. وإذا كانت هناك ضرورة للتدخل من الكبار فيجب أن يكون للتوجيه والنصح الهادئ دون تحيز لطفل.
- المحافظة على ممتلكات الطفل فلا نعبث بها ولا نسمح لغيره من الأطفال بذلك، كما لا يجوز أن نحرمه إياها لمجرد غضبنا منه لسبب ما، وفي الوقت نفسه يجب ألا نظهر أمامه الضعف أو التراخي أو الإهمال، أو الشدة من أحد الأبوين والتدليل من الآخر. فكلما كانت سياسة الوالدين مع الأطفال ثابتة ومرنة وبدون قلق سوف يمتنع الأبناء عن نوبات الغضب والعناد والعصبية والتشاجر، ويصح الأمر ذاته على سلوك المعلمة.
- **إن عصبية الطفل الناتجة عن التخلف العقلي** يمكن علاجها بتحسين الجو المحيط بالطفل في المنْزل والمدرسة بحيث لا تتوقع منه الأم أو المعلمة النجاح في عمل دراسي مستواه أعلى من عمره العقلي، كما يجب أن يكون تعليمه وفقاً لقدراته وسنه العقلي وليس وفقاً لسنه الزمني، وذلك بوضعه في الفصل الذي يتناسب مع قدراته الذهنية وتكليفه بأنشطة وواجبات تتناسب قدراته العقلية كي لا يشعر بالنقص وتظهر عصبيته نتيجة تراجع ثقته بنفسه، كذلك ينبغي أن يتوافر للطفل العطف والشعور بالأمن والتقدير ليسترد ثقته بنفسه، ويهدأ هيجانه.
- **إن عصبية الطفل الناتجة عن ذكائه العالي:** يمكن علاجها بمساعدة والديه ومعلمته

عـــن طـــريق تنمية مواهبه بدون أن يدفعوه إلى الغرور، وألا ينتقدوه لكثرة أسئلته بل يجيبون على كل سؤال لَه بروح مشبعة بالتقدير والمحبة والقبول. وإذا أظهر الطفل ميلاً إلى الحـــل والتركيب واستعمال يديه فيجب أن نشتري له لعباً من هذا النوع تنمى فيه اللـــياقة اليدوية، كما يحسن أن يؤخذ من وقت إلى آخر إلى المتاحف، وتقدم لَه كتب مناسبة تشبع فيه حب الاستطلاع والمعرفة.

● **من جهة أخرى يحسن ألا يغالي الوالدان** في وضع أبنائهم في مركز الاهتمام بحجة أنهـــم أذكياء وعباقرة، ذلك أن تقدير الوالدين كثيراً ما يكون خاطئا، ويكون أطفالهم غـــير موهوبـــين، فيخلقون فيهم بهذا الإطراء شعوراً بالغرور، ويدفعونهم إلى العصبية والضيق، أو الانطواء والاكتئاب لأنهم يعجزون عن الوصول إلى المستوى المتوقع منهم.

ثالثاً-٣- الخوف:

٣-١- تعريف الخوف:

الخوف حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكاً يبعده عادة عن مصادر الخطر، وهذا كله ينشأ عن استعداد فطري موجود الإنسان والحيوان، فالخوف أمر طبيعي يهدف إلى حماية الفرد مما قد يسبب لَه ضرراً، ويعرف هذا «بالخوف الطبيعي».

أمـــا الخـــوف الكثير المتكرر لأي سبب فيكون خوفاً «غير طبيعي» أي خوفاً مرضياً، لذلك فإن تضخم الخوف في موقف ما خارجاً عن النسبة المعتدلة التي يتطلبها هذا الموقف يعد أمراً غير طبيعي ويعرف هذا «بالخوف غير الطبيعي» (رحمة وآخرون، ١٩٧٥، ٥٣١).

مما تقدم نرى أن الخوف الطبيعي المعتدل مفيد لسلامة الفرد، وأما ما عدا ذلك فهـــو ضـــار لشخصـــية الفـــرد وسلوكه، ويكون من مظاهره الانطواء وعدم الجرأة والتهتهة... وغير ذلك من الخصال المعطلة للنمو.

٣-٢- مخاوف الأطفال وعوامل تكوينها:

تقسم مخاوف الأطفال بحسب موضوعاتها إلى حسية وغير حسية:

● **فالمخاوف الحسية** : هي التي ترتبط بميزات محسوسة يمكن إدراكها بحواسنا المختلفة، كالخوف من الشحاذ أو العسكري مثلاً أو بعض أنواع الحيوان، كالحصان أو القرد أو الصرصور وغير ذلك.

● **والمخاوف غير الحسية**: هي التي ترتبط بموضوعات خيالية كالخوف من الموت والخوف من العفاريت أو الغيلان وغير ذلك.

٣-٣- اختلاف الخوف ومثيراته من عمر إلى آخر:

يختلف ما يثير خوف الطفل باختلاف سنه: فهو في شهوره الأولى يفزع من أي مؤثر حاد كالضوء الشديد والصوت العالي المفاجئ، وخصوصاً عندما تكون الأم بعيدة عنه.

وبتقدم نمو الطفل تزداد مثيرات الخوف وتختلف في النوع:

ففي السنة الثانية وحتى السنة الخامسة يفزع الطفل من الأماكن الغريبة الشاذة ومن الغرباء، ويخاف الحيوانات والطيور التي لم يألفها، ويخاف تكرار الخبرات المؤلمة التي مر بها.. كالعلاج الطبي أو العملية الجراحية، وقد يرهبه الظلام، فهو يعني المجهول، والطفل في هذا السن يخشى ما يجهله بالإضافة إلى أن تركه في الظلام يشعره بالوحدة، ويبعده عمن يحبه ويألفه.

وكلما كبر الطفل قلت مخاوفه، ويبدأ يدرك المعقول واللامعقول كسبب للخوف..

وجميع هذه المخاوف طبيعية تتلاشى مع نمو الطفل، ونضجه طفلاً سليم النفس شجاعاً في حدود المعقول.. وحذر أيضاً في حدود المعقول.

٣-٤- مظاهر الخوف عند الأطفال:

يظهر انفعال الخوف عند الطفل في صورة فزع يبدو على أسارير وجهه، وقد

يكون مصحوباً بالصراخ، ثم يتطور إلى الصياح والهرب المصحوب برعشة وتغيرات في خـــلجات الوجـــه.. أو إلى الكلام المتقطع.. وقد يكون الخوف مصحوباً بالعرق أو التبول اللاإرادي أحياناً.. هذا وتسري عدوى الخوف بين الأطفال بسرعة، وقد تؤدي إلى سلوك شاذ يحتاج إلى علاج.

٣-٥- تأثير الخوف على الطفل:

الطفـــل الذي يخاف لا يسهل عليه تكوين الأصدقاء.. ويفضل أن يبقى مع نفسه، ولـــيس من العسير علينا أن نتبين السبب في ذلك، فإن العالم الخارجي للطفل الوجل ليس مصـــدر أمـــان وطمأنينة لَه، ولذلك فإنه يتجنبه، ليقي نفسه الدخول في مشاكل جديدة تجعلـــه يشـــعر بالعـــبء والتعاسة. والطفل الذي يخاف لا يستطيع الاعتماد على نفسه والتصـــرف بمفرده في مواقف الحياة المختلفة في المنْزل أو في المدرسة بين أقرانه.. وقد يفقد الثقة بنفسه، لأنه يشعر بعجزه عن أداء أي عمل بنفسه وبدون خوف.

٣-٦- كيف نعالج الخوف عند الأطفال؟

إن أهم مصدر من مصادر الخوف عند الأطفال هو الآباء والمعلمات بسلوكهم القلـــق المضطرب وبغضبهم وصراخهم، بزجرهم للطفل والقسوة عليه، أو بتدليله أو بإهمالـــه وتجاهل أسئلته. وإن مخاوف الأطفال تتكون أغلبها باستثارة البيئة لانفعالات الخوف وتكرارها.

وفيما يلي بعض القواعد التي يجب على الآباء والمعلمات اتباعها لعلاج الخوف:

١- إحاطة الطفل بجو من الدفء العاطفي الذي يشعره بالأمن والطمأنينة، على أن يتسم بالعطف والحنان والحزم بدرجة معقولة ومرنة.

٢- تنمية حب الاستقلال والاعتماد على النفس في شخصية الطفل ما أمكن، لأن ذلك يساعده في تكوين الثقة بالنفس. ومن أساليب هذه التنمية إشعار الطفل بالتقدير وعدم السخرية منه لأي سبب وعدم مقارنته بإخوته أو بأقرانه.

٣- يجب مساعدة الطفل على مواجهة المواقف التي ارتبطت بذهنه بانفعال الخوف: كالخوف من القطط أو الكلاب أو الماء، وذلك بتشجيعه. ولكن ليس بدفعه دفعاً شديداً، أو بزجره، ونقده، تحميساً له ليقبل عليها! ويجب أن نلقنه الحقائق، ونوضح له أنه لا خطورة في الموقف إلى أن يقنع ويسلك سلوكاً سوياً بدافع من نفسه.

٤- إبعاد الطفل عن مثيرات الخوف كالمأتم وقصص العفاريت والجن.

٥- عدم الإسراف في حث الطفل الصغير على التدين والسلوك القويم عن طريق التخويف بجهنم وعقاب الله.

٦- توضيح الأمور الغريبة وتقريبها من إدراك الطفل، وربط مصادر الخوف بأمور سارة محببة بدلاً من ربطها بأمور تثير الخوف، وبذلك يمكن تحويل هذه الأمور إلى مصادر تربوية تنمي في الطفل الثقة والاطمئنان.

ثالثاً- ٤- القلق النفسي:

٤-١- معنى القلق النفسي:

القلق النفسي هو حالة من التوتر المصحوب بالخوف وتوقع الخطر.

قد يبدو غريباً للكثيرين من الناس أن يسمعوا أن الطفل الصغير يمكن أن يعاني من القلق. صحيح أن الطفل الصغير لا يستطيع أن يفهم ما يدور حوله عن طريق الإدراك الذهني، لكن وسيلة الطفل إلى المعرفة في هذه الفترة المبكرة من الحياة هي الشعور. ولإيضاح ذلك نقول إن الطفل يستطيع عن طريق شعوره أن يميز في نغمة صوت أمه بين الرضا والهدوء أو الغضب والقلق والانزعاج، ويستجيب لكل حالة من هذه الحالات بما يلائمها، وذلك قبل أن يكون قد وصل إلى المرحلة التي يستطيع أن يفهم فيها ما يسمع من كلام. وهكذا فإن شعور الطفل هو وسيلته إلى الطمأنينة أو إلى القلق، فإذا أحس الطفل بالجوع وأعلن ذلك بالبكاء ثم لم يقدم له الطعام فإنه

يستمر في بكائه فترة من الوقت، فإذا طالت هذه الفترة فإنه يبدأ يشعر بأنه يهمل وأن لا أحـــد يهتم به أو يعنى بأمره، وقد لا يكون هذا صحيحاً دائماً، ولكن هذا الشعور على أي حال، هو شعور يبعث في نفسه الانزعاج والقلق، لأن طمأنينته في هذه الفترة المـــبكرة مـــن الحـــياة تتوقف إلى حد كبير على شعوره بأنه موضع القبول والاهتمام والحب.

٤-٢- أنواع القلق النفسي:

٤-٢-١- القلق النفسي الطبيعي:

هـــو القلق الذي ينتج عن متاعب خارجية واضحة، ومقدار القلق هنا يتناسب مع مقدار المتاعب ويزول بزوال السبب.

٤-٢-٢- عُصاب القلق:

هو القلق الذي يرجع إلى الصراع النفسي ولا يزول بزوال السبب، ولكن يحتاج إلى العلاج النفسي، كالخوف من الظلام، والعفاريت أو الخيالات.

٤-٢-٣- القلق الثانوي:

هـــو الـــذي يصاحب بعض الأمراض النفسية الأخرى كالوسواس القهري، أو الـــذي يصاحب بعض الأمراض الجسمية كارتفاع درجة الحرارة أو الضغط أو التهاب اللوز.

٤-٣- مظاهر القلق النفسي:

إن الكـــبار إذا اجـــتاحهم القلـــق النفسي استطاعوا أن يعبروا عنه في كثير من الأحـــيان بطرق مباشرة، وحين يكون هذا الطريق المباشر متعذراً عليهم يلجؤون إلى التعـــبير بصورة غير مباشرة يفهم مدلولها بعد الفحص المتأني. أما الأطفال فإن تعبيرهم عن القلق يكون غير مباشر، يظهر بالتعبيرات الآتية:

- تكرار البكاء وكثرته والاستمرار فيه فترة أطول مما ينتظر.

- كثرة الحركة وعدم الاستقرار في مكان معين، دون أن يكون لحركته هدف واضح، أو الامتناع عن اللعب والانزواء في مكانه.
- اضطراب النوم: فالطفل القلق قد ينام نوماً عميقاً كعادة الأطفال ولكنه في حالات القلق الشديد تنتابه نوبات فزع ليلي أو كابوس.
- اضطراب تناول الطعام وهضمه، فتقل شهية الطفل وإقباله على تناول الطعام، ويضطرب هضمه وقد يصاب بالإسهال أو الإمساك أو القيء.

٤-٤- أسباب القلق النفسي:

بمضي الوقت تدخل في حياة الطفل أمور كثيرة تثير في نفسه القلق، وتستطيع الأم الفطنة أن تلمح تعبير القلق على وجه طفلها فتحاول أن تعرف السبب فيه فتتجنبه أو تعالجه، وفيما يلي أكثر الأسباب شيوعاً لقلق الطفل (عثمان، ٢٠٠١، ٩٦-١٣٧).

٤-٤-١- التهديد المستمر للطفل:

وذلك عن طريق سماعه التهديد الذي يوجه إليه بإسراف كلما أتى أمراً لا يرضى عنه الوالدان، حيث إنهم يظنون أنهم يختصرون الطريق في تنشئة أطفالهم، بالتهديد عن طريق ترديدهم العبارات التي تحمل معنى التهديد، والتي يرجو الكبار أن تؤدي إلى النتيجة المرجوة منها، عن طريق ما تثيره في نفس الطفل من خوف، مثال ذلك: إذا فعلت كذا فلن أحبك، أو سأرميك في الشارع، وما إلى ذلك من العبارات، فتكون النتيجة أن تمتلئ نفس الطفل بالخوف والانزعاج والقلق (فونتانا، ٥٤، ١٩٩٤).

٤-٤-٢- تكرار تعرض الطفل لمواقف الخوف والخطر والقسوة والعنف:

فيصبح القلق والخوف من مكونات الشخصية، ويحدث ذلك عندما يكون أحد الأبوين قاسياً أو كارهاً للطفل، يعاقبه ويهدده كثيراً بدرجة تجعل الطفل في خوف دائم.

٤-٤-٣- إذا كان أحد الأبوين مصاباً بالقلق:

ينتقل القلق إلى الأطفال نتيجة لتصرفات الأم أو الأب المضطربة القلقة.

٤-٤-٤- تعرض الطفل إلى الفشل المتكرر:

إذا تعرض الطفل إلى صعوبات متكررة في الحياة أو فشل فشلاً متكرراً دون أن يجد من يساعده ويوجهه أو يشجعه. كل هذا يؤدي إلى الشعور بالقلق باستمرار حتى تزول الأسباب.

٤-٤-٥- الصراع النفسي بين أمور متباينة:

يحدث القلق في مواقف الصراع، ويكون الخوف في هذه الحالة مصدر دوافع نفسية غير مرغوب بها.

٤-٥- علاج القلق النفسي في الطفولة:

٤-٥-١- إشباع حاجات الطفل إلى المحبة، والحنان والتقدير:

أياً كانت الصورة التي يعبر بها الطفل عند قلقه فإنها تعبير عن حاجته إلى الحب والحنان، وأية محاولة لعلاج الصورة الظاهرة للقلق بعيداً عن مدلولها الحقيقي فإن مآلها إلى الفشل، والعلاج المجدي الوحيد هو إعطاء الطفل الحب بسخاء وإشعاره بأنه موضع التقدير والقبول، وإتاحة الفرصة لَه لكي يكون آمناً سعيداً، وعلى الآباء والأمهات والمعلمات أن يتجنبوا الأسباب التي ذكرت أعلاه كي يجنبوا الطفل الإحساس بالقلق وعدم الإحساس بالأمان (الشكر، ٢٠٠١).

٤-٥-٢- دور الوالدين والمعلمة في وقاية الأطفال من القلق النفسي:

إن الوالدين هم المسؤولون إلى حد كبير عن إحساس أبنائهم بالخوف والقلق لهذا كان من الضروري أن يعملا على وقاية أبنائهم منه، فالوقاية خير من العلاج خصوصاً وإن بعض حالات القلق في الطفولة قد تؤدي إلى اضطرابات نفسية وعقلية مستقبلاً.

وفيما يلي دور الوالدين والمعلمات لتجنب إصابة أبنائهم وتلاميذهم بالقلق.

- إشباع حاجات الطفل إلى الرعاية والتقدير والمحبة والاهتمام والشعور بالأمن والاطمئنان الذي هو حجر الزاوية في القضاء على المخاوف والقلق. وأن يقوم

الأبوان والمعلمة بهذه المهمات دون مبالغة حتى يتركوا للأطفال فرصة الاعتماد على أنفسهم والثقة بها.

- مساعدة الأطفال على فهم ما يحيط بهم من المواقف والمشكلات التي تتطلب منهم حلاً، وكثيراً ما يعجزون عن التكيف معها لقلة خبرتهم بالحياة، ذلك لأن الطفل قد يخاف موقفاً لا يلبث أن يألفه ويزول خوفه منه بعد أن يفهمه. بينما قد يصبح قلقاً إذا تكررت وازدادت حالة الخوف لديه.
- تشجيع الأطفال على أن يثقوا بأنفسهم وعلى أن يواجهوا مشكلات الحياة بشجاعة واقعية.
- في حالة ملاحظة الأبوين أن أحد الأبناء يعاني قلقاً يشعره بالألم والاكتئاب ويعرقل نشاطه الطبيعي فإنه ينبغي عليهما طلب الاستشارة الطبية النفسية قبل أن يستفحل الأمر ويزداد القلق ويتعقد ويصعب علاجه.

ثالثاً-٥- الغيرة:

٥-١- معنى الغيرة:

الغيرة هي خبرة شعورية مؤلمة تنتج في غالب الأحيان من خيبة الشخص في الحصول على أمر مرغوب ونجاح شخص آخر في الحصول عليه، مما يجرح ويحط من عزة النفس. وتنطوي الغيرة على حب التملك والشعور بالغضب لأن عائقاً ما وقف دون تحقيق غاية هامة، كما تظهر بمظاهر متعددة منها تعابير الغضب وسلوكاته التي تتجلى بالضرب أو السب أو الهجاء أو التشهير أو النقد أو المضايقة أو التخريب أو الثورة أو العصيان أو ما شابه ذلك، ومنها الميل للصمت أو التجهم أو الابتعاد أو الانزواء أو الإضراب عن الأكل، أو فقد الشهية أو التسليم أو النكوص أو الشعور بالخجل أو شدة الحساسية. وقد تبدو الغيرة في محاولة الطفل الحصول على ما فقده بمختلف أساليب التحايل، ومن هذا النوع أن يقوم الأطفال أحياناً بتقبيل المولود

وملاطفـــته حـــتى يحتفظ الأكبر بمركزه عند أمه. وقد يكون السلوك تعويضاً عن الشعور بالـــنقص. وكـــثيراً مـــا يكون للغيرة مظاهر جسمانية كنقص الوزن والصداع والشعور بالتعـــب. وهـــذا التـــنوع الكبير في سلوك الغيرة من سلوك سلبي إلى سلوك إيجابي، ومن ســـلوك ســـيئ إلى سلوك جيد، يجعل كشف الغيرة وتمييزها عن سواها من الاضطرابات الوجدانـــية أمراً صعباً ولا سيما حين تكون الغيرة مكبوتة أو محولة إلى موضوعات أخرى كأن تتجه نحو شخص آخر بدل أن تتجه نحو المولود المنافس (رحمة، ١٥٧،١٩٦٥).

وللغـــيرة آثارها في سمات الشخصية، ولا سيما إذا تطرفت، إذ تؤدي حينئذ إلى صعوبة تكيف الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه. وذلك أن الغيور قد يستشعر القصور في نفســـه وبيئـــته وتضعف ثقته بالاثنين، ويظن نفسه عاجزاً عن مواجهة أي موقف يتطلب جانباً من الثقة بالنفس، فإذا به يتخبط في بحثه عن طريقة يجمع بها شمل نفسه، فيـــتراجع متقهقراً عن المعركة التي قامت عليها الغيرة، ومن ثم يصبح خجولاً جباناً أو غضـــوباً محـــنقاً. ومن الراجح أنه لا يدري البتة علة ضيقه، لأنه يشعر بالتهيب والغم والنفور والضعف والإجهاد. لكنه من المحال عليه أن يعلل ذلك بينما سلوكه يتأثر طبعاً بالمشاعر التي تدور في نفسه.

ومـــن المفيد أن نشير إلى أن الغيرة إذا اشتدت عند المرء في صغره فإنها غالباً ما تلازمـــه في كبره، فالطفل الغيور إذ يصعب عليه أن يتكيف في صلاته مع أترابه، وإذ يشـــعر بالخيـــبة والإهمال والضعف والظلم، يتركز حول ذاته بشدة، ويميل إلى تجنب الآخـــرين والانعـــزال، أو يـــتجه إلى السلوك العدواني ليعوض قصوره وليجذب إليه الأنظار، ولكن هذه السلوكات والميول الطفولية تجعله عند البلوغ عاجزاً عن التكيف مع غيره، وتسيطر على نفسه مشاعر السخط على الآخرين ولا سيما الناجحين منهم، ويصبح حسوداً لا يستطيع مشاطرة الآخرين متعهم وهناءهم. (توم، ١٩٨٣، ٩٢).

ويـــرى بعض الباحثين أن سوء العلاقات العائلية بين أفراد الأسرة البالغين كثيراً

مـــا يكـــون راجعاً إلى أشكال الغيرة التي نشأت بين أفرادها في طفولتهم. فقد يرجع اختلاف الأخوين إلى شعور طفولي كان موجهاً من أحدهما نحو الآخر الذي كان أثيراً عـــند الأســـرة يستحوذ من أبويه على كثير من الوقت والرعاية، وقد يرتد كره الابن لأحـــد الأبوين إلى غيرة سابقة منه، حينما كان تعلق الطفل بالآخر تعلقاً قوياً عميقاً. (توم، ١٩٨٣، ٩٤).

إن الغـــيرة إحـــدى المشاعر الطبيعية التي عند الإنسان، ويجب أن تقبلها الأسرة والروضـــة كصـــفة واقعية، ولا تسمح في الوقت نفسه بنموها وازديادها، فالقليل من الغـــيرة يفيد الطفل ويحفزه على مجاراة الآخرين والتفوق عليهم. لكن الكثير منها ينمي مشـــاعر النقص والأنانية والكره ويدفع إلى القيام بالسلوك العدواني والأناني. ولا يخلو طفـــل مـــن إظهار الغيرة بين الحين والحين، وهذا لا يسبب إشكالاً إذا فهمنا الموقف وعالجـــناه علاجاً حكيماً. غير أن الغيرة قد تصبح إحدى سمات الشخصية وعادة من عـــادات السلوك تظهر بصورة مستمرة، وهنا تصبح مشكلة. كذلك قد تتطور الغيرة عـــند الطفل فتشتد وتزداد حدة عن الحالة العادية فيصبح الطفل ناقماً لا يرتاح لنجاح غـــيره ونجده فوق ذلك قليل التعامل مع الناس، لا يسهل انسجامه معهم، ولا يميل إلى الـــتعاون أو الأخذ والعطاء وأنانياً يهتم بحقوقه أكثر من اهتمامه بواجباته، يميل أحياناً إلى الانـــزواء وإلى نوع من الهجوم والتشاجر أو الإيقاع بغيره، ويشعر فوق ذلك أنه مظلـــوم مضطرب سيئ الطالع وأن الناس يعملون ضده، مما يجعله قلقاً مبالغاً في الحذر من الناس والبعد عنهم.

وقد تظهر حالات الغيرة الحادة وغير الطبيعية بسلوك الغضب، كأن يرى الطفل نفســـه بعـــيداً عن الأم والأب، فيصب غضبه عليهما بشكل ما، وربما يصب غضبه وغيرته، في أثناء لعبه على عروس يسميها باسم أخيه الأصغر الذي يثير غيرته، وإذا لم يســـتطع الطفل أن يعبر عن نفسه بهذه التعبيرات فربما اتجه إلى الكذب أو كثرة الكلام

بـــدون ســـبب أو تجاهل الآخرين وبخاصة الأفراد الذين يثيرون غيرته، وربما عاد إلى ســـلوك أكـــثر طفولـــية حتى ، يثير اهتمام العائلة،-ومثال ذلك المطالبة بأشياء صغيرة تشـــترى لَه، وربما ظهرت الغيرة في مشكلة اضطرابات النوم أو عادات السلوك. وربما أخـــذ الطفل يتكلم بصوت عال، ليجذب اهتمام الناس إليه، وربما انطوى على نفسه يستشـــعر آلام غيرته، أو لجأ إلى الطاعة الشديدة لينافس الطفل الذي يغار منه في هذا المجال، ويحقق لنفسه شيئاً يخفف عنه متاعب الغيرة.

٥-٢- أسباب الغيرة:

٥-٢-١- الموازنة الصريحة بين الأطفال بعضهم بعض:

سواء في المنْزل أو في الروضة وتفضيل واحد عن الآخر يؤدي إلى شعور الطفل بالـــنقص أو إضـــعاف الثقة بالنفس بدرجة تجعله عرضة للغيرة، وتقوم الموازنات عادة حـــول جمال الخلق أو القدرة العقلية أو الصفات السلوكية أو القدرة الاجتماعية، أو النشاط المدرسي أو الصفات التي لا يستطيع الطفل أن يجاريها.

٥-٢-٢- تفضيل الذكور على البنات في المعاملة الأسرية:

تخلـــق هذه المعاملة الغرور في الأبناء، وتثير حفيظة البنات، وتنمي عندهن غيرة تكبـــت وتظهـــر أعراضها في صور أخرى في مستقبل حياتهن ككراهية الرجال عامة، وعـــدم الـــثقة بهـــم، وغير ذلك من المظاهر، مما يجعل الطفل أيضاً معرضاً للغيرة عند خـــروجه للحياة. وقد يحدث العكس في بعض الأسر، فتفضل البنت على الصبي الأمر الذي يعرضه للغيرة.

٥-٢-٣- إغداق امتيازات كثيرة على الطفل العليل:

كـــإمداده باللعـــب، وإعطائه النقود والحلوى وغير ذلك مما لا علاقة لَه بعلاج المـــرض نفســـه، وهذا يثير الغيرة في الأخوة الأصحاء، وتبدو مظاهرها في تمني المرض وكراهية الطفل المريض، إلى غير ذلك من مظاهر الغيرة الظاهرة والمستترة.

٥-٢-٤- ضعف الثقة بالنفس وبالآخرين المحيطين بالطفل:

تـــرجع الغـــيرة غير الطبيعية في معظم الأحوال إلى ضعف الثقة بين الطفل ومن حوله، أو إلى شعور الطفل بالنقص مصحوباً بشعور عدم إمكان التغلب عليه، كنقص في الجمـــال أو نقـــص في القدرة الجسمية أو الحسية أو العقلية، لهذا نجد أن المعرضين للشـــعور بالـــنقص معرضـــون أيضاً للشعور الشديد بالغيرة، ويكون كل من الغيرة والشعور بالنقص حلقة متصلة الأجزاء يؤثر كل جزء منها في الجزء الآخر ويتأثر به.

٥-٢-٥- ولادة طفل جديد:

يلاحـــظ أن الطفل في أول حياته تجاب لَه عادة كل طلباته، ويسترعي في العادة انتـــباه الجميع، ويشعر بعد مدة قصيرة بأن كل شيء لَه، وكل انتباه لَه، ولكن الذي يحدث هو أن العناية التي كانت تغدق عليه من الكبار قد تتوقف عنه فجأة أو بالتدريج كـــلما نما، وقد تتجه إلى المولود الجديد أو إلى أي شخص آخر في الأسرة. هذا التغيير قد يترتب عليه فقد الطفل ثقته في بيئته، ولا سيما أمه، وفقد الثقة في نفسه، ويتجه إلى كراهـــية بيئـــته، والمـــيل إلى الانتقام منها، والابتعاد عنها، أو الميل إلى القيام بسلوك يترتـــب علـــيه جذب العناية إليه مرة أخرى، كالبكاء أو التبول اللاإرادي أو المرض. وكـــلما كـــثرت الامتـــيازات التي يأخذها الطفل الوليد زادت الغيرة، ولا سيما عند إنقاصها منه وإعطائها إلى طفل آخر، ولذلك كان الطفل الذي يتمتع بامتياز معين هو أكـــثر الـــناس استعداداً للغيرة، وينطبق هذا على الطفل الأول أو الأخير أو الوحيد أو الذكر الأول.

٥-٢-٦- توجيه العناية الفائقة إلى والد الطفل:

قـــد تـــؤدي عناية الأم بوالد الطفل إلى شعور الطفل بالغيرة ذلك أن الطفل في ســـنواته الأولى كـــان يتمتع، كما يبدو لَه بعناية أمه كلها، ثم يلاحظ أن الوالد يأخذ كـــثيراً مـــن هذه العناية، فتبدو عليه علامات الغيرة واضحة أو غير واضحة، ويحدث

أحياناً أن يتغيب الوالد عن المنزل مدة طويلة، وبمجرد عودته تنصرف الأم إليه انصرافاً كلياً فيغار الأطفال (رحمة، ١٩٦٥، ١٥٨-١٦٣).

٥-٣- التعامل مع الغيرة ومعالجتها:

يستطيع الآباء ومربيات الروضة أن يقين الأطفال من الغيرة أو يخففنها بالامتناع عن القيام بالسلوك الذي يسببها، ففي حالة ولادة طفل جديد يشوّقون الطفل لاستقباله ويحببونه به حتى إذا جاء المولود شعر الطفل أنه شيء محبب إلى نفسه لا منافس يريد أن ينتزع حب والديه منه، كما يجب على الوالدين أن يقتصدا في إظهار محبتهما وعطفهما على المولود الجديد، فإن ذلك مما يذكي نار الغيرة في صدر أخيه. غير أنه كثيراً ما يبالغ الوالدان في التمهيد لتقبل المولود الجديد، فيأتي ذلك بنتيجة عكسية. ويمكن أن تساهم معلمة الروضة بهذه المهمة عن طريق الحديث والحوار والقصص التي تحبب الأطفال بإخوتهم الجدد.

كذلك يجب على الآباء أن يقلعوا عن الموازنات الصريحة بين الأخوة وعن خلق الجو الذي يشعر بالموازنة، ويجب اعتبار كل طفل شخصية مستقلة لها مزاياها واستعداداتها الخاصة بها: فإذا نجح طفل في عمل ما يجب أن يشجع ولا يوازن بغيره، وكل طفل مهما خاب لَه ناحية طيبة يمكن كشفها والاعتزاز بها، ولذلك يمكن أن يزول الشعور بالخيبة المؤدي إلى الشعور بالنقص.

وبدلاً من الموازنات بين أخ وأخيه أو التلميذ وزميله، يمكن الموازنة بين الطفل ونفسه في أوقات مختلفة، فإن تقدم في وقت ما عما كان عليه من قبل فهذا كافٍ لتشجيعه.

كذلك ينبغي المساواة في المعاملة بين أطفال الأسرة وخاصة بين الابن والابنة، لأن التفرقة تثير الغيرة وتؤدي إلى الشعور بكراهية البنات للجنس الآخر في المستقبل.

ومن أساليب الوقاية من الغيرة عدم إغداق امتيازات كثيرة للطفل العليل، ذلك أن إغـــداق الامتـــيازات المبالغ فيها يثير الغيرة في الأولاد الأصحاء، وتبدو مظاهرها في تمـــني المـــرض وكراهـــية الطفـــل المريض لذلك يحسن الاكتفاء بتقديم العناية التي يتطلبها المرض.

ومـــن الأســـاليب الهامـــة في علاج الغيرة علاج القلق والخوف وضعف الثقة بالـــنفس، وذلـــك بـــزيادة الثقة بالنفس في مختلف النواحي زيادة تخفف من الشعور بالـــنقص، وتقلل من صدمة الفشل، وتزيد من الأخذ والعطاء، وتزيد من القدرة على التعاون الاجتماعي.

ثالثاً-٦- الشعور بالنقص:

٦-١- معنى الشعور بالنقص:

ينـــتاب الشـــخص الراشد شعور بالذات يختلف من فرد إلى آخر، فهناك أشخاص يشـــعرون بأنهم يتمتعون بصفات جسمية ونفسية جيدة، وبتقدير الآخرين لهم، وبنجاحهم الفـــردي والاجتماعي، ويوصف هؤلاء بأنهم واثقون بأنفسهم. وهناك أفراد يشعرون بأنهم متمـــيزون ومـــتفوقون عـــلى الآخرين بالصفات السابقة الذكر أو بغيرها ويبالغون في هذا الشعور كما يبالغون في التصرفات التي ترتبط به ويوصف هؤلاء بأنهم مغرورون.

وهـــناك فئة ثالثة تشعر أنها أقل من الآخرين في صفاتها الجسدية والنفسية أو في إمكاناتهـــا الجسدية والعقلية، أو في أوضاعها الاجتماعية وتقدير الآخرين لها، وتوصف هذه الفئة بأنها تشعر بالنقص (رحمة، ١٩٦٥، ٢٣١-٢٣٢).

إن الحالات الثلاث السابقة الذكر توجد لدى الأطفال وتظهر في سلوكهم وإن كـــان شـــعورهم بهـــا أقـــل وضـــوحاً منه لدى الكبار. ونبين فيما يأتي خصائص الشـــعور بالنقص لدى الأطفال الذين في عمر الروضة ومظاهره وأسبابه وسبل الوقاية منه وسبل علاجه.

٦-٢- خبرات شعور الطفل بالنقص:

قد يشعر الطفل الذي يبلغ سن الرابعة أو الخامسة أنه أقل من زملائه في المظهر الجسمي أو القوة البدنية أو الطول أو اللباس أو الغذاء الذي يحمله معه إلى الروضة، وقد يشعر أنه لا يستطيع أن يلعب أو يرسم أو يصنع المجسمات أو يجيب عن أسئلة المعلمة أو يكتب أو غير ذلك من أشكال الأداء بنفس المستوى الذي يستطيعه زملاؤه. وقد يشعر بالظلم أو الحرمان أو الدونية شعوراً قليل الوضوح. وقد يشعر بحالات أخرى كآلية أو حيلة يدافع بها عن شعوره بالنقص.

٦-٣- مظاهر الشعور بالنقص:

أهم هذه المظاهر الجبن والانكماش والتردد، وتوقع الشر، وعدم الاهتمام بالعمل والخوف منه، وأحياناً يكون من مظاهره التشدد والمبالغة في الرغبة في الإتقان للوصول إلى درجة الكمال، وهذا الاندفاع للكمال يدل على ما وراءه من خوف من نقد الآخرين.. ومن هذه المظاهر أيضاً أحلام اليقظة، وسوء السلوك والمبالغة في التظاهر بطيب الخلق، كذلك الحالات العصبية والمرضية كالتهتهة، والتبول اللاإرادي وبعض حالات الشلل الهيستيري وغيرها.

ومعنى هذا أن ضعف الثقة بالنفس مع اختلاف العوامل التي تؤدي إلى ظهوره قد يؤدي إلى أساليب انسحابية أو سلبية كالكسل أو الانزواء أو الجبن وما إلى ذلك، أو قد يؤدي إلى أساليب تعويضية كالنقد والسخرية والتحكم والوقار المصطنع وما إلى ذلك، وقد تظهر هذه الأساليب السلوكية المتنوعة في صور مرضية.

ومن مظاهر الشعور بالنقص لدى أطفال الروضة التحفظ من الاختلاط برفاقه واللعب معهم، قلة المشاركة بالحوار وطرح الأسئلة أو الإجابة عنها، التردد في التحدث عن الذات أو عن الأسرة، إخفاء الرسوم التي يرسمها، أو الأشكال اتي يصنعها أو ما يكتبه على دفتره، وتحفظه من عرضها على معلمته. وقد تتحول مظاهر الشعور

بالنقص إلى حالات حادة كالخوف والغضب والاعتداء على الزملاء وكره المعلمة التي لا تلبي رغباته ولا تشعره بالاهتمام والتقدير. كما تتخذ هذه المشاعر في حالات قليلة سلوكات تعويضية كالإقدام على الأنشطة والسعي للتفوق فيها والتهكم على الزملاء المقصرين.

٦-٤- العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالنقص:

٦-٤-١- العوامل الطبيعية للشعور بالنقص:

يلاحظ أن مجموع الظروف المحيطة بالأطفال تجعلهم عادة يشعرون بشيء من النقص. فالطفل نتيجة لصغر سنه وجسمه ولضعفه واعتماده على والديه، نظراً لقصور إدراكه يشعر بأن أمه وأباه بنوع خاص مخلوقان قويان عظيمان، وبالتالي يشعر بأنه فرد ضعيف، ولذا نلاحظ أن نفس الطفل تتوق لأن يكبر، وتتعطش للنمو وكسب القوة، فهو يقلد أمه وأباه في كل أمر تقريباً لأنه يريد أن يكبر مثلهما، وهو يفرح لأي ظاهرة عنده من مظاهر النمو، فكأن ضعف الطفل، وقوة من حوله يشعرانه بضآلته ونقصه وضعفه، ويضاعف أثر هذا الشعور بعض التغيرات الحادثة في مجال حياته، كتكرار الحوادث التي تقع عرضاً أو بسبب سوء معاملة الوالدين.

٦-٤-٢- القصور الجسماني والعقلي:

● **الضعف العام:**

فالضعف الجسمي العام وضعف الحيوية يؤثران على ثقة الطفل بنفسه، وذلك لعدم قدرته على عمل ما هو مطلوب منه، وهو يجد صعوبة في التوافق والانسجام مع نظرائه، ويشعر بأن الحياة صعبة وأنه مكروه من جميع من حوله. ويمكن مساعدة هذا الطفل لو عرفنا سبب هذا الضعف، فقد يكون سوء التغذية وفقدان الشهية أو تسوس الأسنان أو التهاب اللوز.. عوامل لا تبدو في شكل مَرَضي يقعد الطفل ولكنها تضعف من حيويته فلا يستطيع أن يجاري زملاءه في اللعب ولا يستطيع أن يؤدي واجباته

كاملـــة، فإذا عولج السبب وأعطي المقويات والفيتامينات زال عنه الضعف واكتسب حيوية تساعده على التوافق وتجنبه الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس.

● **التشوهات الخلقية والعيوب الجسمية:**

قـــد يكون لدى الطفل بالإضافة إلى ضعفه الطبيعي نقص جسماني كالشلل أو العرج أو النحافة أو البدانة أو فرط القصر أو فرط الطول أو فقدان أحد الأطراف، أو وجود علامة خلقية كبيرة تشوه منظره، وكلها عوامل تسبب للطفل الشعور بالنقص، وتـــتوقف صحة الطفل النفسية على اتجاه الوالدين. نحو هذه المشكلة: فإذا كان اتجاه الأبويـــن إيجابـــياً بقبول الطفل على ما خلق عليه، مع محاولة تنمية القدرات السليمة الأخرى فإنهما يساعدان الطفل كثيراً على التوافق مع المجتمع، وبذلك يلجأ الطفل إلى التعويض عن نفسه والتوافق مع بيئته.

أمـــا إذا كان اتجاه الأبوين سلبياً عن طريق السخرية أو العطف الزائد الذي من شـــأنه أن يركز انتباه الطفل على عاهته فيلجأ الطفل إلى حلول مرضية مختلفة كالتبول اللاإرادي، التهتهة...الخ أو يصبح شخصاً منزوياً، غير ميال للنشاط، أو شخصاً ناقماً ثائراً يتجه في كثير من الأحيان بنقمته وثورته ضد المجتمع وأنظمته وتقاليده.

● **فقدان الحواس أو ضعفها:**

قد يسبب ضعف النظر لدى الطفل الشعور بالنقص نتيجة كثرة الأخطاء وعدم ميله للقراءة والكتابة، ويسهل علاج هذه الحالات بعمل النظارة اللازمة ووضع الطفل في مقدمة الفصل، أما في حالة فقدان البصر كلياً فيوضع الطفل في المعهد الخاص بذلك حيث يستعمل حاسة اللمس في القراءة والكتابة بطريقة برايل.

وتعتـــبر حاسة السمع من أهم الحواس للتفاهم مع الناس، وضعف هذه الحاسة يشـــعر الطفـــل بصعوبة التعبير عما بنفسه وعما يريد. ولذلك فالأطفال الصم والبكم يكونون أكثر تعرضاً للشعور بالنقص من الأطفال السليمي السمع والنطق.

وإذا كـــان ضـــعف السمع بسيطاً سبب ذلك عدم قدرة الطفل على التركيز وســـبب أخطـــاء في الفهـــم وارتباكاً للطفل... ويمكن مساعدة الطفل في هذه الحالة باستعمال سماعة خاصة به.

أمـــا الأطفـــال الصم والبكم فيتم توجيههم بإلحاقهم بالمعهد الخاص بهم وهم يتعلمون فهم الكلام عن طريق حركة الشفاه ويتعلمون التفاهم عن طريق الإشارات أو تقليد حركات الشفاه مع وضع اليد على الحنجرة للتأكد من صحة الأصوات.

٦-٤-٣- التأخر الدراسي:

قـــد يـــؤدي وضـــع الطفل في فصل لا يتناسب مع ذكائه إلى شعوره بالنقص واضـــطرابه لعجـــزه عن متابعة الدروس وتفوق زملائه عليه، كما أن وجوده في سنة دراســـية كـــل أطفالها أصغر منه في السن، قد يشعره بالبؤس فيفقد احترامه وتقديره لنفســـه، ومن الجائز أن يكون تأخر الطفل دراسياً نتيجة لكثرة تنقل الوالدين من جهة إلى أخـــرى وبالـــتالي كـــثرة تنقل الطفل من مدرسة إلى أخرى، وارتباكه في تحصيله الدراسي تبعاً لذلك، الأمر الذي يؤدي إلى إحساسه بالنقص وفقد ثقته بنفسه.

٦-٤-٤- أثر المقارنات بين الأطفال :

ممـــا يزيد إحساس الطفل بالنقص هو أن تحاط قيمته بالمقارنة، فكثيراً ما يقارن الآباء بين طفل وطفل آخر بقصد دفع الطفل المتأخر إلى العمل والنشاط. وهذا النوع من المقارنات يأتي غالباً بأسوأ النتائج، لذلك ينبغي أن تكون القاعدة هي عدم المقارنة وأن يستبدل النقد والتوبيخ بتشجيع الطفل وإشعاره بما به من ميزات وإبرازها بصورة واضحة محسوسة.

كذلك ينبغي المساواة في المعاملة بينه وبين إخوته بقدر الإمكان لإعادة الثقة في البيئة المحيطة به وإعادة الثقة في الذات.

٦-٤-٥- عدم اعتماد الطفل على نفسه:

ولعل من أكبر أخطاء الوالدين أنهم لا يتركون الأطفال يفكرون لأنفسهم أو يعملون لأنفسهم. فبعض الآباء يتدخلون في تفكير الطفل وحديثه وعمله ولعبه بمناسبة وغير مناسبة. والواجب أن يترك الطفل ليعتمد على نفسه ويكسب كثيراً من خبراته بنفسه. فنتركه يلعب، ويتسلق، ويجري، ويقفز، ويبحث عن الأشياء ويجرب.. إلى غير ذلك. فالحماية الزائدة للطفل تحرمه من ممارسة النشاط الطبيعي الذي يستمد منه الثقة بالنفس ويتعلم منه خبرات كثيرة في الحياة. وبقاء الطفل معتمداً على غيره في شؤونه الخاصة كالمأكل والملبس وحرية الخروج وغير ذلك بالرغم من بلوغه سناً مناسبة يفقده الثقة بالنفس وتحدد الإشارة إلى أن السن المناسب للسماح للطفل بالاعتماد على النفس والاستقلال يختلف حسب الموضوع الذي يتعامل معه الطفل، ويمكن البدء من عمر الثالثة في بعض الأمور ومن عمر السادسة في بعضها الآخر وهكذا.

٦-٤-٦- السلطة الوالدية:

الشدة الزائدة والعقاب لأتفه الأسباب، وإصرار الوالدين على الطاعة العمياء بدون مناقشة أو تفاهم، تفقد الطفل أهم سلاح يجب أن يتسلح به وهو الثقة بالنفس خصوصاً في حالات العقاب بالضرب.

٦-٤-٧- العلاقة بين الوالدين:

إذا كان الجو الأسري مليئاً بالمحبة والعطف والهدوء والثبات يكون الطفل في الغالب مطمئناً على نفسه واثقاً من نفسه، يظهر دائماً بمظهر الاستقرار والثبات بعكس الطفل الذي ينشأ في أسرة تسودها الاضطرابات والخلافات بين أفرادها، ففي هذه الحالة يشعر الطفل بعدم الأمن والاستقرار، ويؤدي ذلك إلى فقدانه الثقة بالنفس نتيجة لفقدانه اطمئنانه إلى الجو المنزلي.

٦-٤-٨- أجواء الروضة المحبطة:

قد تسبب أجواء الروضة إذا اختلفت كثيراً عن أجواء البيت الآمن المريح للطفل

الشـــعور بالنقص لدى الطفل. فقد يشعر الطفل أنه لا يستطيع مجاراة زملائه في اللعب والـــركض والســـباحة أو في الأنشطة الصفية أو في جذب انتباه المعلمة واهتمامها، أو يشـــعر أن مـــا يقوم به لا يلقى الترحيب والإعجاب الذي كان يلقاه في أسرته وبيته فترتد هذه الأمور على نفسه شعوراً بالنقص (توم، ١٩٨٣، ٩٨-٩٩).

٦-٤-٩- تصرفات المعلمة ومعاملتها للطفل:

معـــلمة الروضـــة هـــي الأم الثانية للأطفال، وما ذكرناه سابقاً عن التصرفات الخاطـــئة التي قد تقوم بها الأم في المنزل والتي تؤدي إلى شعور الابن أو الابنة بالنقص يصـــح بمجملـــه على المعلمة. فهناك أخطاء الموازنة بين الأطفال وإبراز الفروق بينهم وتفضيل الأذكياء أو الحسني الهيئة والهندام، أو سريعي التعلم أو المقبلين على النشاط أو الذين يحسنون التودد للمعلمة، أو الموصى بهم أو أبناء وبنات الزميلات، تفضيل هؤلاء الأطفال على سواهم في الرعاية والاهتمام والتقدير.

وهـــناك على الوجه الآخر إغفال الفروق الفردية بين الأطفال وإغفال مراعاتها بطـــريقة تكفـــل تشجيع من يحتاج إلى التشجع، ومساعدة بطيئي النشاط أو التعلم أو ذوي الحاجات الخاصة حتى يقتربوا من مستوى تحصيل زملائهم ويتساوون معهم قدر الإمكان في الممارسات والأنشطة. فهذا الإغفال والإهمال قد يولد الشعور بالنقص

ثالثاً-٦- الوقاية والعلاج:

لوقاية الطفل من الشعور بالنقص أو معالجته بعد إصابته به ينبغي دراسة العوامل الـــتي تـــؤدي إليه، ثم تعديل سلوك الوالدين والمربين تعديلاً يترتب عليه معاملة الطفل المعاملة المؤدية إلى المحافظة على الثقة بالنفس واختفاء الشعور بالنقص.

ومن أساليب تنمية الثقة بالنفس ومعالجة الشعور بالنقص تقدير الكبار من أفراد أسرة الطفل لأعماله لأن ذلك ينبه فيه خير ما عنده ويبعث لديه الحماس للقيام بخير ما يســـتطيع، أما إذا لقي الاستهانة والاستهزاء أو الإشاحة وعدم الاكتراث فإن الشعور

بالـــنقص يزداد مرافقاً بالشعور بالمرارة والعجز، ذلك أن قدرات الطفل تتغذى وتنمو عـــلى التشـــجيع وتضمر بالتقريع والتثبيط والإهمال. ولا يعني هذا ألا ينتقد الطفل أو يـــزاجع إذا أخطأ، وألا يحفظ من التعرض لأخطار تعرضه فعلاً للأذى، ولكن ما أبعد الفارق بين المتابعة في رفق وبين الوقاية في هلع، أو الإشاحة في إهمال وازدراء أو اللوم في استهزاء وعنف. إن الثقة بالنفس ومظاهرها من الشجاعة والإقدام والإنجاز إنما تنبت مـــن شـــعور الطفل بدفء الجو الذي يعيش فيه ،ومن خبرته بأنه موضع الحب والثقة والاحترام وأن جهوده تلقى من المساندة والتشجيع ثم الثناء والتقدير ما تستحق.

إن فرص تنمية الثقة بالنفس والتغلب على مشاعر النقص تتوفر في الروضة كما في المـــنْزل. فإثناء ممارسة الأطفال للأنشطة واللعب تستطيع المعلمة أن تقوم بتشجيعهم والثناء على أعمالهم وإن توجه عنايتها وتقديرها للأطفال الذين يشعرون بالنقص حتى تبـــث الحمـــاس فيهم وتجعلهم يشعرون أنهم يعادلون زملاءهم ويستطيعون أن يقدموا ويتفوقوا.

ثالثاً-٧- الانطوائية:

٧-١- الانطوائية ومظاهرها:

مصـــطلح المـــنطوي أو الانطوائـــي يرجع إلى نظرية كارل يونغ الذي صنف الشخصـــية إلى نموذجين هما المنطوي Introvert والمنبسط Extrovert، ووضع لكل نمـــط صفات تميزه. فالمنطوي يتصف باتجاهه نحو عالمه الذاتي وتمركزه حوله والتصرف بموجـــب دوافعه ومعتقداته دون مرونة، والحساسية والخجل والتأمل الذاتي والميل إلى العـــزلة والإقلال من التحدث والإسراف في ملاحظة حالته الصحية ومعالجة أمراضه. والمنبســـط يتصف باتجاهه نحو العالم الخارجي فتكون الأمور الخارجية العوامل الرئيسية في توجـــيه ســـلوكه، وهو يسعى لمراعاتها والتكيف معها بأقرب الوسائل وأسرعها، وغالباً ما ينجح في ذلك. ثم إنه يتصف بحب الاختلاط والمرح وكثرة الحديث وسهولة

التعبير وحب الظهور. (Yung, 1929,513-535).

إن نمطـــي الانطوائـــي والانبساطي ليسا وقفاً على الكبار بل هما موجودان بين الأطفـــال أيضاً. ففي الأسرة والروضة نجد أطفالاً انطوائيين وأطفالاً انبساطيين وأطفالاً معتدلين بين النمطين. ومن الصفات التي تميز الطفل المنطوي تجنب الاختلاط بزملائه، والمـــيل للألعـــاب الهادئة، قلة الكلام، الميل للعزلة، التخوف من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، الحساسية والخجل، الاعتماد اعتماداً كاملاً على والديهم، والالتصاق بهم، فكأنهم لا يعرفون كيف يواجهون الحياة منفردين. وتظهر هذه الصفات بوضوح حين يـــبلغ الطفل سن دخوله المدرسة، وهي السن التي يجب أن يتصرف فيها مستقلاً، وأن يواجـــه الحياة خارج البيت، والأشياء التي لم يتعودها مع أنه من المفروض عندما يصل إلى هذه السن أن يكون قد تهيأ لأن يكون مستقلاً ومستعداً لمواجهة المواقف المختلفة، دون تهيـــب أو تردد أو خوف، أو قلق. وهكذا. تجد الأم نفسها أمام طفل خجول، خائف متردد منطو، ملتصق بها، ويمسك بطرف ثوبها ويعجز تماماً عن أن يقف موقفاً إيجابياً في حياته الجديدة.

٧-٢- أسباب الانطوائية:

٧-٢-١- قسوة الأب:

إن الأب الـــذي يســـلك ســـلوكاً قاسياً تسلطياً عدوانياً في البيت مع الزوجة والأولاد يســـبب مخـــاوف غامضـــة للطفل ويشعره بأن من واجبه أن يكون مستعداً للدفاع عن نفسه ضد العنف والعدوانية والخشونة، لأن العراك المستمر بين الأب والأم يشـــعر الطفـــل بعـــدم الأمان ويخيفه من العناصر العدوانية التي تكمن داخله (رحمة، ١٩٦٥، ٢٢٩).

٧-٢-٢- مخاوف الأم:

يتأثر الطفل بمخاوف الأم وقلقها الزائد عليه فتجعله يخشى أن يخوض التجارب

الجديدة، إن الأم تحب طفلها وهو أثمن ما لديها، ولذلك تشعر بأن عليها أن تحميه وأن تحـــول دون انطلاقه، ومن الطبيعي أن تفعل كل أم ذلك، ولكن الحماية الزائدة تجعلها تشـــعر بـــأن طفلها سوف يتعرض للأذى في كل لحظة، وبدون قصد منها تملأ الطفل بشـــعور أن هناك مئات من الأشياء غير المرئية التي يمتلئ بها العالم والتي تشكل خطراً علـــيه. إن مثل هذا الطفل يشعر بأن المكان الوحيد الذي يشعر فيه بالاطمئنان هو إلى جـــوار أمـــه. كمـــا أنه يشعر بالخوف ولا يستطيع أن يعبر الطريق بمفرده أو يستمتع بالجـــري أو اللعـــب أو السباحة في البحر، إنه يتوقع في كل لحظة أنه يصاب بأذى.. فـــيظل منطوياً على نفسه بعيداً عن محاولة فعل شيء من ذلك أو ما يشبهه خوفاً من إصابته بالأذى.

٧-٢-٣- عدم الاختلاط بالأطفال الآخرين:

أحـــياناً يصـــل خوف الأم على طفلها إلى درجة تؤدي إلى منعه من الاختلاط واللعـــب مع الأطفال الآخرين، خوفاً عليه من تعلم بعض السلوكات السيئة، أو تعلم بعض الألفاظ غير اللائقة، فيصبح طفلاً منطوياً يفضل العزلة، ويخشى الاندماج في أي لعـــبة مـــع الأطفـــال الآخـــرين، وينمو السلوك في داخله إلى أن تظهر مساوئ هذا الاتجـــاه حـــين يصـــبح في مـــرحلة يشعر فيها برغبته في الاختلاط وعدم قدرته على تنفـــيذ ذلك، فيصاب نتيجة لذلك بالقلق النفسي والاكتئاب والشعور بالنقص وعدم الرضـــا عن نفسه وعن الآخرين. ويبدأ الشعور بالملل والسأم من الحياة، وأحياناً عدم الرغـــبة فيها.. كل ذلك يرجع إلى الانطواء الذي غرست جذوره في الطفولة والذي يـــؤدي إلى عـــدم الـــثقة بالـــنفس والأنانية، وعدم القدرة على الاعتماد على النفس ومواجهة الحياة.

٧-٢-٤- التهديد المستمر للطفل:

وذلـــك عـــن طريق سماعه التهديد وعبارات التخويف التي توجه إليه بإسراف

كـــلما أتـــى أمراً لا يرضى عنه الوالدان. مثال ذلك: «إذا فعلت كذا فلن أحبك» أو «سأرميك في الشارع» أو «أسلمك للشرطة» وما إلى ذلك من العبارات.

وبديهـــي أن الكبار لا يقصدون في واقع الأمر شيئاً من هذا الذي يرددونه على مســـامع الطفـــل، ولكن الطفل لا يعرف أنهم لا يقصدون ما يقولون، إنه يعتقد أنهم صـــادقون، وأنهم يعنون كل كلمة يقولونها، ومن ثم يستجيب لها على هذا الأساس، فـــتكون النتـــيجة أن تمتلئ نفس الطفل بالخوف والانزعاج والقلق، وبالتالي يلجأ إلى الانطواء لإحساسه بعدم الأمان.

٧-٢-٥- أجواء القسوة والتشدد والعدوان في الروضة:

فقســـوة المعلمة في معاملة الأطفال وتشددها في الضبط، واستخدامها العقوبات ومطالـــبة الطفـــل بمهمات تفوق إمكاناته، وإدارتها الصف والأنشطة بأساليب تدفع الأطفـــال إلى الابـــتعاد عن بعضه، واستقلال كل منهم بعمله، جميعها أساليب تساعد على تكوين الصفات الانطوائية لدى أطفال الرياض ونموها (حمدان، ١٩٩٠، ١٧٨).

كذلـــك فـــإن مشـــاجرات الأطفال مع بعضهم، واعتداء الأقوياء منهم على الضعفاء، وعدم توفر الأجواء الاجتماعية الآمنة المطمئنة في الروضة تؤدي أو تساعد في تكوين الصفات الانطوائية لدى بعض الأطفال، وتعزز تأثير الأسرة في هذا المجال.

٧-٣- الوقاية والعلاج:

ينـــبغي توفير الجو الهادئ للأطفال في البيت وأن لا نعرضهم للمواقف التي تؤثر في نفوسهم وتشعرهم بالقلق والخوف وعدم الاطمئنان، ويتحقق ذلك بتجنب القسوة في معاملـــتهم والمشـــاحنات التي كثيراً ما تقوم بين الوالدين، لأن ذلك يجعلهم قلقين لا يحـــبون الاخـــتلاط بالآخـــرين، ويفضـــلون الانطواء، وعدم مواجهة الحياة بثقة واطمئنان.

كذلـــك ينـــبغي على الأم إخفاء قلقها الزائد ولهفتها على طفلها، وأن تتيح له

الفرصة ليعتمد على نفسه وأن يواجه بعض المواقف التي تؤذيه بهدوء وثقة، فكل إنسان لديه غريزة طبيعية يولد بها تدفعه إلى المحافظة على نفسه وتجنب المخاطر، فالطفل يستطيع أن يحافظ على نفسه أمام الخطر بغريزته الطبيعية التي تجعله يتمسك بالحياة.

كذلك على الأم وعلى معلمة الروضة أن تتيح للطفل حياة اجتماعية مناسبة لَه حيث يلتقي بأبناء جيله، ويكتسب من صداقتهم لَه الشعور بوجوده وإنسانيته. ولأن ذلك يساعده على الإحساس بالسعادة والثقة والانطلاق ويقيه من الانطواء والانزواء والخوف واليأس.

فالشخص الذي تتاح لَه في طفولته فرصة الاستمتاع بالحياة الاجتماعية السليمة وتوفر لَه أسباب الاختلاط بالناس وعقد الصداقات معهم، مثل هذا الشخص يندر أن يصبح انطوائياً، فوجوده خارج البيت بين أقرانه ومشاركته لأبناء جيله وممارسة الأنشطة المختلفة، يزوده بالطمأنينة النسبية التي يفتقدها في بيته، ويُعوضه خسارته في أسرته الصغيرة بالكسب الهام الذي يجنيه من تفاعله مع أسرة الروضة والمجتمع.

ثالثاً-٨- الاكتئاب:

٨-١- معنى الاكتئاب ومظاهره:

الاكتئاب حالة وجدانية تتميز بانقباض النفس والأسى والكآبة والضيق والحزن وفتور الهمة وتتجلى عند الأطفال بعدة مظاهر وأعراض سلوكية أبرزها: فتور الهمة والابتعاد عن المشاركة في الألعاب والأنشطة المدرسية، البكاء لأقل سبب بكاءً هادئاً. فالطفل المكتئب ينام والدموع في عينيه، وقد يبقى مضطرباً في نومه ويحلم أحلاماً مزعجة كما يتجه إلى الابتعاد عن المواقف المؤلمة، والهروب من القيام ببعض المهمات والإحساس بآلام في المعدة أو بالضعف والتعب الجسمي والشكوى من ذلك وبخاصة حينما يفشل الطفل في الروضة أو يعجز عن القيام بمهمات تطلبها المعلمة كالقراءة، أو

الكتابة، أو أعراض سلوكية ترتبط بالاكتئاب أو بأسباب أخرى كالخوف من المدرسة والكذب والتبول اللاإرادي.

إن الآبـــاء والمعلمات وكثيرين غيرهم لا يسلمون بأن الأطفال يمكن أن يصابوا بالاكتـــئاب، لكن الدراسات تبين إمكانية حدوث الاكتئاب في أي عمر بما فيه عمر الطفولـــة المـــبكرة، حيث تتوفر أسباب الاكتئاب في المنزل أو في روضة الأطفال أو مدرسة التعليم الأساسي.

٨-٢- أسباب الاكتئاب:

- المشاحنات والمشاجرات بين الأبوين أمام الطفل.
- الحياة الأسرية الحافلة بالإزعاج ومضايقة الطفل.
- موت أحد الوالدين أو الجد المحبوب.
- الخوف من فقد أحد الوالدين أو كليهما.
- الضغط المبالغ فيه في الدراسة للتفوق، وقسوة المعلمة في التعامل مع الطفل وإحباط جهوده ومطالبته بمهمات فوق طاقته.
- الخوف من مدرس معين لقسوته أو لسوء معاملته للتلاميذ.
- الخـــوف من الأذى والاعتداء من الأطفال الآخرين الأقوياء أو التنافس مع الأخ أو الأخت.
- الانتقال من حياة أسرية مريحة مفرحة إلى روضة مزعجة مقلقة.
- الانتقال إلى منزل آخر وفقدان الأصدقاء المقربين والمحبوبين.

٨-٣- الوقاية من الاكتئاب وعلاجه:

تؤشر أسباب الاكتئاب على سبل الوقاية منه وسبل علاجه.

فارتباط الاكتئاب بالظروف الأسرية والمدرسية وبمعاملة الأبوين والمعلمة للطفل يستدعي تعديل الظروف والمعاملة التي تسبب الاكتئاب إلى أخرى تحول دون حصوله.

ومن ذلك:

- تخلي الأبوين عن المشاجرات أمام الطفل.
- التخلي عن المعاملة القاسية إلى معاملة معتدلة مريحة للطفل.
- عدم مطالبة الطفل بمهمات وواجبات تفوق طاقته.
- تهيئته لتقبل حوادث وفاة الأشخاص الذين يحبهم.
- التخفيف عنه في حالة وفاة أحد منهم.
- كذلك تهيئته لتقبل الانتقال من البيت إلى المدرسة بتحبيبه بالحياة المدرسية وما تشمل عليه من أطفال وأنشطة وألعاب ومعلمات يحبونه ويعتنون به.
- تشجيعه على الاختلاط بزملائه وعدم الخوف من اعتدءاتهم.
- مراقبة حوادث الاعتداءات والمشاجرات في الروضة وحماية الأطفال الضعفاء منها.

ومن أهم سبل الوقاية من الاكتئاب وعلاجه إشباع حاجات الطفل إلى الحب والأمن والحنان والتقدير والفرح والسعادة وأنه شخص محبوب ومرغوب به وغير منبوذ، سواء كان في البيت أم كان في المدرسة.

هذا وتجدر الإشارة إلى صعوبة كشف الاكتئاب والتأكد من وجوده لدى الطفل، وذلك لأن الطفل لا يستطيع وصف حالته النفسية والتعبير عن اكتئابه. ولأن أعراض الاكتئاب تختلط بأعراض اضطرابات وجدانية أخرى. وللتغلب على هذه المشكلة يستعان بالطبيب النفسي أو المرشد النفسي وسواهما من المختصين والخبراء بهذه المشكلات حتى يشخصونها بدقة ويقترحون العلاج المناسب، كما يستعان بالمعلمة والأبوين في تقديم المعلومات عن الطفل ووصف حالته وتصرفاته، الأمر الذي يساعد المختص في التشخيص والعلاج (أباظة، ١٩٩٧، ١١٣-١١٤).

رابعاً- المشكلات السلوكية المرتبطة بخبرات وجدانية:

رابعاً-١- مشكلة التخريب:

١-١- معنى التخريب:

التخريب هو قيام الطفل بتفكيك لعبة أو تكسيرها أو تشويه منظرها أو العبث بأثاث المنزل أو أشياء الزينة أو الكتابة على مقاعد المدرسة أو جدرانها أو العبث بزهور حديقتها أو صنابير المياه أو ترك المياه تسيل وتجري على الأرض أو تمزيق كتابه أو دفتره أو نحو ذلك من الأفعال. وهذا السلوك شائع لدى الأطفال، ويكون على اشده عند الأطفال الذين في سن ٣-٦ سنوات، ولذلك تكثر مظاهره عند أطفال الروضة ويضايق معلماتها وأصحابها لأنه يتلف بعض الأشياء والأثاث. ويستمر التخريب إلى الأعمار الأكبر فهو شائع لدى أطفال مدارس التعليم الأساسي والثانوي ويظهر بشكل خاص بالكتابة على المقاعد والجدران.

١-٢- أسباب التخريب:

١-٢-١- حب الاطلاع والاكتشاف:

فالطفل يميل للاطلاع واكتشاف ما يحيط به من الأشياء في المنزل والمدرسة، وما يقع تحت يده من الألعاب فيخرب اللعبة ليرى ما يوجد بداخلها، ويعبث بالساعة ليعرف مصدر صوتها، وهكذا فهو لا يسعى إلى التخريب وإنما يسعى إلى التجريب والاكتشاف، ولذلك نراه يسر باكتشافاته، فيفرح حين يقذف باللعبة إلى الأرض فيكسرها ويرى ما بداخلها، ويندهش حين تغضب أمه من ذلك وتسرع لالتقاط الأشياء المتناثرة وإعادة تركيبها.

١-٢-٢- زيادة النشاط الجسمي:

يصعب على الطفل أن يجلس هادئاً في مكانه وقتاً طويلاً دون حركة، فجسمه

ينمو ودافع الحركة عنده قوي، وهو في حركات يديه أو في مشيه السريع وركضه يصطدم بالأشياء ويوقعها إلى الأرض فتنكسر.

وهناك أطفال يكون نشاطهم الجسدي أكثر من المألوف وإقبالهم على التخريب والعبث بالأشياء شديد، وهذه الحالات الحادة قد ترجع إلى زيادة إفرازات الغدة الدرقية.

١-٢-٣- أسباب انفعالية ترتبط بعوامل أسرية ومدرسية:

بعض الحالات الانفعالية المكبوتة أو الشعورية تدفع الطفل إلى التخريب بأساليب مختلفة أبرزها إتلاف بعض الأشياء والأدوات الخاصة بالبيت أو بالمدرسة أو بالأخ أو الزميل أو بالمخرب نفسه. فالغيرة من مولود جديد والضيق من شدة معاملة الوالدة أو من تشدد المعلمة في ضبط سلوك الأطفال أو الرغبة بالانتقام منها لأنها أوقعت بالطفل عقوبة يراها قاسية وظالمة، والتعاسة في الحياة المترلية أو الحياة المدرسية لأسباب مختلفة كالعيش مع زوجة الأب عوضاً عن الأم، أو بين أبوين دائمي التشاجر، أو مع أخ متسلط أو مع معلمة قاسية غير ودودة ورفاق عدوانيين،جميع هذه الأسباب وما يشبهها من الأسباب تدفع الطفل إلى تخريب أشياء مختلفة بما فيها أشياؤه الخاصة كأدواته المدرسية وملابسه.

١-٣- الوقاية من التخريب وعلاجه:

تصعب الوقاية من التخريب ومنع حدوثه منعاً كاملاً وذلك لأن معظم حالاته طبيعية عادية ترتبط برغبة الطفل في الاطلاع والاكتشاف.(وهي رغبة تساعد الطفل على زيادة خبرته وعلى نموه المعرفي، ومن الخطأ قمعها وإخمادها لأن ذلك يعرض الطفل لفتور همة الاطلاع والدراسة خلال مراحل العمر التالية)، ولأن حالاته التي ترتبط بالنشاط الجسدي والانفعالي تأسر سلوكه وتضطره للتخريب.

لكن صعوبة الوقاية والعلاج لا تعني إهمال التعامل مع مشكلة التخريب بل تعني

مواجهـــتها بأساليب تساعد الطفل على تنظيم حركته وتجاربه بحيث تقل الأضرار التي تنجم عن تخريبه. ومن هذه الأساليب نذكر:

- توجـــيه حـــب الاطـــلاع عند الطفل نحو سلوكات أقل تخريباً، كمشاهدة برامج الأطفال المتلفزة أو قراءة القصص المحببة التي يستطيع قراءتها وفهمها، أو اللعب بالماء بطـــريقة تفرحه ولا تسبب أضراراً، أو إعطاؤه ألعابا تقبل الفك والتركيب دون أن تـــتخرب أو تتلف. وهناك الكثير من الألعاب البلاستيكية التي تحمل هذه الصفات، كذلـــك ينبغي الاحتياط من تخريب أثاث المنزل أو أشيائه الثمينة القابلة للتخريب بإبعادهـــا مـــن أمام الطفل أو إقفالها، وكذلك بتخصيص ركن للطفل ليلعب فيه ويمارس نشاطه ولعبه بأشيائه الخاصة دون حدوث تخريب مضر.
- الوقايـــة من التخريب الناشئ عن زيادة النشاط الجسدي، ومعالجته بمساعدة الطفل على تفريغ نشاطه الجسدي بالألعاب الرياضية والحركية التي تناسب عمره وقدراته الجســـدية والعقلية. وذلك بتخصيص أوقات كثيرة لهذه الألعاب في الجدول اليومي لمناشـــط الروضة، وفي أوقات فراغ الأم أو الأخت في المنزل، وحين لا يتوفر المكان أو الأدوات الرياضية في المنزل فإن الذهاب إلى حديقة الحي أو إلى ملعب قريب قد يحل المشكلة. وتجدر الإشارة إلى أن الزيادة غير العادية في النشاط الجسدي تتطلب مراجعة الطبيب واستشارته والقيام بالعلاج المناسب
- الوقايـــة مـــن التخريـــب الناجم عن أسباب انفعالية ومعالجته بدراسة حالة الطفل النفســـية ودراســـة الأجـــواء المنزلـــية والمدرسية التي يعيش ضمنها، واستكشاف المشكلات الوجدانية التي يعاني منها وأسبابها الأسرية والمدرسية والتعاون مع الأبوين والمعـــلمة في تقـــديم العلاج المناسب، الذي غالباً ما يكون تعديلاً في أجواء المنزل والروضـــة وفي معاملـــة الأبوين والمعلمات للطفل للتخفيف من معاناته الوجدانية، كتخفـــيف القســـوة والضـــبط وتقييد الحرية وتلبية بعض رغباته واحترام ملكيته

وإشـــعاره بالمحافظـــة علـــيها والإقـــلال مـــن نقده ومعاقبته وتوفير المناشط التي تتـــيح لَه إشغال أوقات فراغه والتواصل مع رفاقه (رحمة وآخرون، ١٩٦٦، ج٢، ٤٧٧-٤٧٨).

رابعاً-٢- مشكلة الشجار:

٢-١- معنى الشجار وسلوكاته:

الشـــجار هو عراك الأطفال مع بعضهم واستخدام الكلام أو الأيدي أو الضرب في ذلـــك. وشجار الأطفال ونزاعهم غالباً ما يكون أمراً طبيعياً، فالطفل الأكبر كثيراً ما يحاول الســـيطرة عـــلى باقي أخواته فيتشاجرون، كما أن الأطفال الذكور يحاولون عادة السيطرة على البنات. والطفل الناجح يلجأ عادة إلى تعيير الطفل غير الناجح في دراسته فيتشاجران. أو قـــد يعـــير الأطفـــال بعضهم البعض بلون الشعر أو شكل الجسم أو قصره أو طوله أو ضـــخامته، أو بنوع الملابس التي يرتدونها، أو بما يملكه الطفل ولا يملكه آخر. فيؤدي ذلك إلى شـــجارهم. وكثيراً ما يتجه الأخوة ضد أخيهم، خصوصاً لو كان مدللاً مقرباً للوالدين لصـــغره أو لوســـامته.. أو لمرضه.. أو لحدة ذكائه.. أو لرقته.. إلى غير ذلك من الأسباب فيتشـــاجرون.وكثيراً ما يتشاجر الأطفال للاستحواذ على بعض اللعب أو الأشياء في المترل. أو لاسترداد ألعابهم أو كتبهم أو أدواتهم أو ملابسهم التي اختطفت منهم.

يضج الآباء بمشاجرات الأبناء لما يحدثونه من ضوضاء، وجلبة في المترل، ولأنهم يشـــغلون الآباء عن أداء ما يقومون به، أو يمنعونهم من الراحة أو الاسترخاء، فيثورون عـــلى الأبناء، وكذلك يضج المعلمات بمشاجرات تلاميذهن في الروضة لأنهم يخرقون النظام ويسيئون إلى بعضهم.

وقـــد يستخدم الآباء العنف في وضع حد لمشاجرات الأطفال، بل إنهم قد يصفون طفـــلاً منهم بأنه حقود أو أناني..وأنه سيفشل في حياته لأنه لا يتعاون، بل قد يعيره الآباء بسلوكه هذا في غير أوقات الشجار حاسبين أن شجار الأطفال أمراً غير طبيعي.

إن الأولاد يميلون عادة إلى الشجار أكثر من البنات. وهم يتشاجرون مع أقرانهم مهمـــا كانت أواصر الصداقة تربطهم، لكن هذا الأسلوب في السلوك يقل عادة كلما تقـــدم الطفل في السن أما إذا استمر الشجار.. كأسلوب للتعامل مع الغير، فإنه يكون انحرافاً سلوكياً يستدعي اليقظة ودراسة أسبابه ثم علاجه.

٢-٢- الأسباب الوجدانية للتشاجر بين الأطفال:

من أهم أسباب التشاجر بين الأطفال:

الغـــيرة.. الشعور بالنقص والرغبة بإثبات الذات.. أو الشعور باضطهاد الكبار، أو الشـــعور بـــالقلق وعدم الإحساس بالأمن، أو القسوة والعنف في معاملة الأبناء في الأسرة أو معاملة التلاميذ في الروضة، أو الدفاع عن النفس ورد الاعتداء

٢-٣- كيف يتصرف الآباء والمعلمات نحو شجار الأطفال:

مـــن الخطـــأ أن يتوقع الآباء والمعلمات أن يتصرف الأبناء بعقلية الآباء. فعقلية الآباء هي خلاصة خبراتهم وتجارتهم لسنوات طويلة ونفسية الأطفال تختلف عن نفسية الكبار، لذلك يجب على الآباء مراعاة ما يلي نحو شجار الأبناء.

٢-٣-١- عند تشاجر الأطفال من سن متقاربة تشاجراً غير خطير يحسن كلما أمكـــن تـــركهم لـــيحلوا مشاكلهم بأنفسهم، وإذا كانت هناك ضرورة للتدخل من الكبار، فيجب أن تكون للتوجيه والصلح الهادئ دون تحيز لطفل دون آخر.

٢-٣-٢- يجـــب أن يكـــون تدخل الآباء والمعلمات مرناً وبأسلوب التوجيه. ولـــيس بأسلوب القسوة والعنف والأمر الذي لا بد أن يطاع. إن الطاعة العمياء لمجرد الطاعـــة تخلق من الطفل فرداً خنوعاً. وعلى هذا الأساس يجب على الآباء الإقلال ما أمكـــن من التدخل في أعمال الأطفال وحركاتهم وشجارهم حتى لا يشعروا بكابوس الكـــبار، ويـــثوروا غضباً أو يلجؤوا إلى استعمال نفس أساليب الآباء مع أقرانهم من الأطفال.. وتزداد حوادث الشجار بينهم، وتستمر إلى مرحلة النضج. ولكن ليس معنى

ذلـــك أن يـــتركوا الحـــبل عـــلى الغـــارب وعلى الأخص فيما يتعلق بالمشاجرات العنيفة بينهم.

٢-٣-٣- مساعدة الأطفال قدر الإمكان في تحقيق رغباتهم المشروعة والتنفيس عـــن مشـــاعرهم المكبوتة بمنجزات ابتكارية. وذلك بتحويل نشاط الأطفال بعيداً عن المشـــاجرات، إلى بعض الهوايات والأشغال اليدوية، أو الرسم، أو التلوين، أو اللعب بألعـــاب البلاستيك وغيرها. أو اللعب مع رفاقه من نفس السن. ومثل هذه الأنشطة تجعـــل الأطفـــال ينفســـون عن الإحباط والكبت الداخلي. وإذا كان قليل من شعور الإحباط مفيد لبناء الشخصية السوية، فإن الكثير منه يؤدي إلى المرض النفسي. لذلك كـــلما أمكننا مساعدة الطفل على اكتساب الخبرات دون إحباط كلما أمكنه مواجهة مشاكل الحياة بأسلوب سوى

٢-٣-٤- يجـــب أن يســـود الأسرة والروضة روح التعاون والود والتسامح. فكـــلما شعر الطفل بالاستقرار والهدوء النفسي،وكلما وجه نشاطه وطاقته، وحيويته، وجهة اجتماعية تساعده على تعليم أساليب الأخذ والعطاء، وتجعله ينمو نفسياً، كلما كف عن التشاجر مع الآخرين.

رابعاً-٣- مشكلة العناد:

٣-١- معنى العناد:

العناد هو التمسك والتصلب بالرأي أو الموقف أو السلوك وعدم تقبل تغييرها، بـــل الإصرار عليها مهما بذل الآخرون من محاولات الإقناع لتغيرها: مثال على ذلك إصـــرار الطفـــل على تنفيذ طلباته ورفضه التوقف عن سلوك يقوم به أو رفضه القيام بفعـــل معـــين مهما أصر الوالد عليه. كرفضه الذهاب إلى الروضة أو تغيير ملابسه أو مرافقة والدته في زيارة إلى الأقارب.

وعـــناد الأطفال ظاهرة عادية إلا إذا اشتدت أعراضه واستمر إلى سن المراهقة

والنضـــج فعـــندئذ يكون حالة سوء تكييف ومؤشراً على احتمال التحول إلى أعراض مرضية.

٣-٢- أسباب العناد عند الأطفال:

٣-٢-١- تحكـــم الوالديـــن أو المعلمات بتصرفات الطفل وسيطرتهم عليه وفرضهم رغبات معينة عليه تتصل بذهابه إلى الفراش أو تناول الطعام أو تنظيف أسنانه أو باتباع عـــادات صحية تتصل بغسيل يديه والتبول والتبرز وتمشيط الشعر، أو تكليفه بمهمات مدرسية صعبة أو منعه من الحركة واللعب في البيت أو الروضة.

٣-٢-٢- الجو العائلي المتوتر: كأن ينشأ الطفل في جو عائلي غير مستقر، تسود فيه الـــتوترات الأســـرية الانفعالية ومشكلات السيطرة أو الخضوع بين الزوجين، وعدم تفاهمهما وتعاونهما في معظم الأمور.

٣-٢-٣- اختلاف الأبوين في معاملة الطفل: كأن يكون الأب في صف الطفل يجيب رغـــباته وتكـــون الأم على نقيضة أو العكس الأمر الذي يدفع الطفل إلى العناد كلما طلـــب أحد الأبوين منه طلباً لأدائه، وكلما طلب هو حاجة معينة و لم يستجب لطلبه، فهو يصر على طلبها حتى يوفرها له أحد الأبوين.

٣-٢-٤- عصـــبية الآبـــاء وكثرة نقدهم الأبناء: تؤدي عصبية الآباء، وثورتهم لأتفه الأســـباب أو شـــجارهم وعدم التوافق بين الأب والأم إلى عصبية الأطفال وعنادهم، ورفضهم ما يُطلب منهم مهما كان تنفيذه بسيطاً. كذلك يتكون عناد الأطفال ويشتد كلما كثر نقد الآباء والمعلمات لهم، وتعنيفهم على تصرفاتهم واعتبارها خاطئة وسيئة.

٣-٢-٥- محاولـــة إثبات الذات: يمر الأطفال جميعاً بفترة من عمرهم يميلون فيها إلى إثـــبات الذات، وإحدى الوسائل لإثبات الذات عندهم العناد وتحدي البيئة. ويمكن أن يكون إثبات الذات تصرفاً طبيعياً يمر به كل طفل، حتى إن بعض المربين يعدون الطفل الذي لا يمر بفترة يثبت فيها شخصيته طفلاً غير سوي،

٣-٣- تطور العناد خلال مراحل النمو:

العـــناد وخصوصاً غير المبالغ خاصة مرحلية من مراحل النمو النفسي، يساعد الطفـــل عـــلى الاســـتقرار واكتشافه لنفسه وأنه شخص لَه ذات مستقلة عن الكبار. وهكـــذا الاكتشـــاف يكسبه الصفات الفردية والشجاعة والاستقلال. وبمرور الوقت يكتشـــف الطفل أن العناد والتحدي ليسا هما الطريق السوي لتحقيق مطالبه وللأخذ والعطـــاء مـــع الكبار بما يحقق لَه الرضى عن ذاته، ورضى الكبار عنه، فيتعلم العادات الاجتماعـــية السوية في الأخذ والعطاء ويكتشف أن التعاون والتفاهم يفتحان لَه آفاقاً جديدة في اللذة والخبرات والمهارات الجديدة وتلبية الرغبات والحصول على الحاجات. ويحصل هذا التطور والنمو بشكل خاص حين يكون الطفل بين أبوين يعاملانه بشيء من المرونة والتفاهم مع الحزم المقترن بالعطف (جنكيز، ١٩٩١، ٨٧-٨٩).

٣-٤- أساليب التعامل مع عناد الطفل وتخفيفه:

ينـــتقل الطفـــل من مرحلة العناد والتحدي إلى مرحلة التقبل والتكيف خلال السنوات الثلاث الرابعة والخامسة والسادسة من عمره. وكلما كان الأبوان والمعلمات على درجة معتدلة من الصبر والتعاون والفهم لسيكولجية الطفل، كلما ساعدوا الطفل عـــلى اجتياز هذه الفترة. وبالعكس فالأبوان والمعلمات اللواتي يبالغن في الحزم والأمر والـــنهي قـــد يثبتن في الطفل أسلوب العناد والتحدي لإثبات ذاته.. فيعوقه ذلك عن الـــتقدم واكتشـــاف الطـــرق السوية لإثبات الذات، والتخلي عن الأساليب الطفيلية للشـــعور بالسيطرة والشخصية والاستقلال الذاتي، لذلك فإن البيئة لها أكبر الأثر على شخصية الطفل ودرجة عناده.

إن كـــل طفل يعتبر سلوك الأبوين مثالاً لما يجب أن يكون سلوكه عليه ومن ثم فـــلا غرابة عندما يقلد طفل أباه وأمه أو أي أحد من أفراد البيئة التي حوله في سلوكه، فالكـــبار قـــدوة للأطفال في أسلوب تعامله مع المواقف، فالطفل الذي يلجأ إلى العناد

والتصـــميم والعزم، تماماً كالأم التي تتبع التصميم والعزم في سلوكها مع الطفل... وقد تصـــل درجـــة عناده بسبب إصرار الأم أو الأب إلى درجة تجعله يتقبل أي نوع من العقاب في سبيل تنفيذ ما في ذهنه لإثبات وجوده، وللدفاع عن هذا الوجود.

ففـــي بعـــض الأحيان لا تقبل شهية الطفل ما اعتاد عليه كل صباح كشرب اللـــبن أو غيره الأمر الذي يتطلب أن تكون الأم مرنة من وقت لآخر، وأن تتعاون مع الطفـــل وتراعي حالته بالاستجابة لبعض طلباته ما دامت في متناول يدها ومقبولة. إن إرغـــام الطفـــل عـــلى الطاعة ليس الطريقة الوحيدة لحل مشكلة العناد، فالتعامل مع الأطفـــال في جـــو هادئ من الدفء العاطفي يحول بين الأطفال والعناد المرضي، أما العـــناد الخفـــيف فيجب أن نغض النظر عنه، ونستجيب فيه لرغبات الطفل ما دام لا ضرر من ذلك.

٣-٥- علاج حالات العناد عن الأطفال:

إن معظـــم حـــالات العناد في السن المبكرة تعتبر سلوكاً طبيعياً يقتصر علاجها على قيام المعلمات والآباء بتجنب الأسباب التي تؤدي إليها كالعصبية والسيطرة وتقييد سلوك الطفل وإرهاقه بالطلبات واتباع أساليب إشباع حاجاته النفسية للحب والأمن والطمأنينة والتقدير وإثبات الذات، وإن بعض حالات العناد قد تستمر وبصورة حادة إلى سن السابعة وما بعدها وعندئذ تحتاج إلى معالجة خاصة على الوجه الآتي:

٣-٥-١- دراسة الحالة الصحية للطفل:

يبدأ العلاج بدراسة الحالة الصحية للطفل، فأحيانا يكون سبب غضب الطفل أو عناده النقص في إفرازات الغدة الدرقية أو زيادة الطاقة الجسمية نتيجة مؤثر جسدي أو نفسي أو أسري، كما أن الشعور بالإجهاد والإمساك المزمن والأرق... وسوء التغذية وغيرها من الأسباب الجسمية قد تؤدي إلى عصبية مزاج الطفل وعناده الحاد.

كذلـــك فإن الأطفال المعوقين، إن لم يعاملوا معاملة تحقق لهم الشعور بالتقدير

وبستعويض النقص فإنهم كثيراً ما يصبحون مشكلين، خصوصاً إذا كان المحيطون بهم يعاملونهم بالعطف الزائد، أو يعيرونهم بما يعانونه من نقص.

٣-٥-٢- دراسة الحالة النفسية:

وذلك عن طريق دراسة علاقات الطفل بالأسرة والأساليب التي يعامل بها سواء في المنزل أو في المدرسة، كما يجب أن ندرس سلوك أصدقاء الطفل خارج المنزل، سواء في المدرسة أم في الحي حتى نكون فكرة صحيحة عن تأثيرهم عليه ومدى ملاءمتهم لَه، كما يجب أن ندرس كيف يشغل الطفل أوقات فراغه... أو هل هو مرهق إرهاقاً شديداً بالدراسة في المدرسة ثم بالدروس الخصوصية بحيث لا يجد وقتاً للراحة والاستجمام أو الترويح عن النفس كما هو الحال في كثير من العائلات القلقة على مستقبل الابن.

٣-٥-٣- مساعدة الطفل على التغلب على العناد:

في ضوء نتائج دراسة حالة الطفل تقدم لَه المساعدات المناسبة لحالته على الوجه الآتي:

- توجيه أسرته إلى مساعدته على إشباع حاجاته النفسية، وإثبات ذاته بأسلوب سوي يفتح أمامه مجالات التعرف على الحياة وتنمية استعداداته الفطرية وقدراته ومهاراته. وقد لا يكفي نصح الأسرة وتوجيهها لجعلها تقوم بما يلزم، وفي هذه الحالة يحسن تدريبها على المواقف والسلوك المطلوب بإشراكها في دورات تدريبية تنمي معارفها ومهاراتها في مواجهة العناد وسواه من مشكلات الأطفال الوجدانية والسلوكية.
- تخفيف تدخل الآباء والمعلمات في حياة الطفل: فمن الخطأ أن يتوقع الآباء أن يتصرف الأبناء بعقلية الآباء فعقلية الآباء هي خلاصة خبراتهم وممارستهم لسنوات طويلة وأن سيكولوجية الطفولة تختلف عن سيكولوجية الكبار لذلك يجب على الآباء تجنب التدخل المبالغ فيه في حياة الأبناء، فيرتبون لهم كيف ينفقون نقودهم،

ولـــون ملابسهم، وساعات الراحة والأكل. ومن المستحسن أن يكون تدخل الآباء تدخلاً مرناً، وبأسلوب التوجيه وليس بأسلوب الأمر والنهي الذي لا بد أن يطاع. إن الطاعة لمجرد الطاعة تخلق من الطفل فرداً الشخصية لَه، وعلى هذا الأساس يجب عـــلى الآبـــاء الإقلال كلما أمكن من التدخل في أعمال الطفل وحركاتهم، حتى لا يشعرون بكابوس الكبار، ويثورون غضباً أو يلجؤون إلى العناد، وحتى لا يلجؤون إلى استعمال نفس أساليب الآباء مع أخوتهم وأقرانهم من الأطفال فيتشاجرون.

- إقلاع الأبوين والمعلمات عن العصبية: على الآباء أن يقلعوا عن عصبيتهم وثورتهم لأتفـــه الأمور، أمام الأبناء. وعليهم أن يضبطوا أنفسهم ما أمكن، فالطفل السوي هو الذي نشأ في منْزل يسوده الانشراح والاطمئنان وعدم الخوف من الآباء.
- تخفـــيف نقد الطفل وتجنب السخرية منه وبخاصة أمام طفل آخر أو أمام الضيوف، كمـــا لا يجـــوز مناقشة الطفل أو مشاكله مع غيره على مسمع منه، كما لا يجوز استعمال النقد أو العنف أو الشدة كوسيلة لإرغام الطفل على الطاعة.
- احـــترام ممـــتلكات الطفل: لا يجوز أن نعبث بممتلكات الطفل أو نسمح لغيره من الأطفـــال بذلك، كما لا يجوز أن نحرمه منها لمجرد غضبنا منه لسبب ما وفي نفس الوقـــت ألا نظهر أمامه الضعف أو التراخي أو الإهمال، أو الشدة من أحد الأبوين والليونة أو التدليل من الآخر، فكلما كانت سياستنا مع الأطفال ثابتة ومرنة وبدون قلق، منعنا نوبات الغضب والعناد عند الأطفال. وفي نفس الوقت لا يجوز أن نجيب الطفل لرغباته لمجرد صراخه أو غضبه أو عناده، بل يجب أن نثنيه عن هذا الأسلوب في السيطرة على البيئة، ونعوده على التفاهم والمرونة في الأخذ والعطاء.

كما يجب على الآباء ألا يستخدموا طفلاً من أبنائهم كوسيلة للتسلية في الأسرة أو عند حضور الضيوف. كما لا يجب استثارة الغيرة بين الأطفال وذلك بمقارنة طفل بطفل آخر مما يدفعهم إلى الغضب، والعناد.

- إشاعة الهدوء والتعاون والود والتسامح في الأسرة والمدرسة: فكلما ساد في الأسرة التعاون والود والتسامح، شعر الطفل بالاستقرار والهدوء النفسي، ووجه نشاطه وطاقته وحيويته وجهة اجتماعية تساعده على تعلم أساليب الأخذ والعطاء، وتجعله ينمو نمواً نفسياً ويكف عن أساليب الطفولة الأولى التي تتميز بالغضب والعناد أحياناً كثيرة.
- شغل أوقات فراغ الطفل وتشجيعهم على الاختلاط واللعب مع أقرانهم ليتعلموا الأخذ والعطاء وليستنفذوا الطاقة الجسمية الزائدة عندهم والتي زودتهم بها الطبيعة، كي يتحركوا كثيراً ويتعرفوا على الحياة.
- ترك الأطفال يحلون مشاكلهم بأنفسهم، وإذا كانت هناك ضرورة للتدخل من الكبار فيجب أن تكون للتوجيه والنصح الهادئ دون تحيز لطفل.

رابعاً-٤- مشكلة الكذب:

٤-١- معنى الكذب وخطورته:

الكذب هو القول المخالف للواقع وهو عكس الصدق، وهو سلوك ظاهر يرتبط بدوافع الفرد طفلاً أو راشداً وبسمات شخصيته وبعوامل أسرية ومدرسية واجتماعية، ويصنف إلى أشكال ترتبط بالدافع الذي أدى إليه أو بالفرض الذي ينبغي الوصول إليه. كما أنه يحدث في مختلف الأعمار، فيبدأ مع أطفال الثالثة أو الرابعة من العمر ويزداد مع نموهم إذا استمرت أسبابه وأغفلت معالجته، ويترك آثاراً سيئة في الحياة الاجتماعية وبخاصة في تعامل الناس مع بعضهم، الأمر الذي يستدعي وقاية الأطفال منه ومعالجة انتشاره لديهم، وتربيتهم على الصدق وقول الحق حتى تصبح هذه السمة اتجاهاً قوياً يجعلهم يتجنبون الكذب مهما كانت الدوافع والأسباب.

٤-٢- أشكال الكذب:

يصنف كذب الأطفال إلى الأشكال التالية (رحمة، ١٩٦٧، ج٢، ١٦٥-١٦٧):

٤-٢-١- الكذب الالتباسي:

لا يميز الطفل بين الواقع أو الحقيقة وبين الخيال في بعض الأمور كالحوادث التي تحكـــى لَه عن الحيوانات والطيور في بعض القصص، أو صور أسلحة الفضاء وحروبه الـــتي يـــراها على شاشة التلفاز. فيروي هذه القصص وكأنها حوادث واقعية. وهكذا يخـــتلط في ذهنه الواقع بالخيال وتكون روايته كذباً التباسياً. وهذا النوع من الكذب يزول تلقائياً عند نضج الطفل، وذلك باستثناء بعض الحالات التي تحدث مع الأشخاص المؤمنين بخرافات معينة حين يروون حوادث معينة حصلت معهم أو أمامهم مع أنها قد تكون أوهاماً أو حوادث أحلام النوم.

٤-٢-٢- الكذب الخيالي:

هـــو كذب يعتمد على خيال الطفل. فقد يتصور الطفل حوادث معينة يرغب بحدوثهـــا أو يخاف من حدوثها، ويروي قصصاً حولها من نسج خياله، دون أن يشعر أن يتخـــيل ويكذب. كأن يروي لزملائه في الروضة أنه كان في رحلة مع والدته وأنه ســـبح في البحر مع أنه في الواقع كان يجتنب الاقتراب من الماء ويخاف البحر. إن هذا الكذب كسابقه الكذب الالتباسي يخلط الواقع بالخيال. والفرق بين الشكلين أن الطفل بعـــد أن يكذب كذباً خيالياً قد ينتبه إلى أن الواقعة التي تخيلها لم تحدث فعلاً، بينما في الكـــذب الالتباسي يبقى مقتنعاً أن الحادثة الخيالية التي رويت لَه ثم رواها للآخرين قد حدثت فعلاً.

لكن كلا الشكلين غير خطيرين وهما يسليان الطفل ويداعبان خياله وينميانه ثم يزولان أو يتضاءلان في سن العاشرة أو بعدها بقليل.

٤-٢-٣- الكذب الادعائي:

هو كذب واع يدعي فيه الطفل أنه قام بأعمال هامة أو شجاعة وفيها مغامرة، أو أن والـــده شخصـــية هامـــة...الخ. وذلك لإثارة إعجاب رفاقه به وشعوره باللذة

والنشـــوة والعظمـــة نتيجة لذلك. وهذا النوع من الادعاء يرتبط في أغلب الحالات بالشعور بالنقص والرغبة بالتعويض وإثبات الذات.

وقد يحدث الكذب الادعائي لاستدرار عطف الآخرين ومساعدتهم، كأن يدعي الطفـــل أنـــه مريض ليحصل على عناية الأم به. أو يدعي أن معلمة الروضة تضرب وتقســـو علـــيه، وذلك ليحصل على اهتمام أمه بالمسألة ويدفعها إلى الذهاب للروضة وتوصية المعلمة أن تعتني به.

إن الكـــذب الادعـــائي لا يـــزول تلقائياً بل يستمر مع الطفل وينمو إذا حقق أغراضه في كل مرة يحدث فيها، ولذلك ينبغي الاهتمام بدراسته واستخلاص الأسباب الـــتي تدفع الطفل إلى القيام به والعمل على معالجتها. كأن يكون السبب غيرة الطفل مـــن أخـــيه الـــذي حل محله في الحصول على الدلال والعناية الفائقة، ويكون العلاج بالعناية به كأخيه حتى تخف مشاعر الغيرة أو يكون السبب شعور الطفل بتفوق زملائه عليه فيسعى للتعويض عن ذلك بادعاءاته، ويكون العلاج في هذه الحالة مساعدته على الإنجاز حتى يتساوى فيه مع رفاقه ويتغلب على شعوره بالنقص.

٤-٢-٤- الكذب الاستحواذي:

هـــو كـــذب للحصول على منافع خاصة وشخصية دون الآخرين. كأن يقول الطفـــل لوالده إن المعلمة طلبت منه إحضار بعض النقود لشراء زينة للمدرسة ويحصل بذلـــك عـــلى نقود يشتري بها الحلوى لنفسه، أو يقول له إن المعلمة طلبت منه شراء أدوات مدرســـية جديـــدة غير التي عنده وذلك ليحصل على مزيد من هذه الحاجات وحـــتى يحصـــل على أدوات جديدة. إن هذا الكذب يرتبط بتمركز الطفل حول ذاته وبحـــب التملك وتأكيد الذات ويعالج بتوفير الحاجات التي تلزم الطفل حتى يمتنع عن الـــلجوء إلى الكذب للحصول عليها، وبكشف الكذب والحيلولة دون تحقيق أغراضه حتى يحول الطفل طريقته للحصول على حاجاته من الكذب إلى الصدق.

٤-٢-٥- الكذب الدفاعي:

هو كذب للدفاع عن النفس واتقاء العقوبة. كأن يدعي الطفل الذي وسخ ملابسه أن زملاءه رشوا عليه التراب وأنه لم يستطع الهرب منهم، وبذلك يتقي عقوبة والدته. أو أن يدعي أن المعلمة لم تقرأ ما كتبه وأعطته علامة متدنية. إن هذا الكذب شائع بين الأطفال والكبار، ويعالج بتخفيف القسوة والتهديد والعقوبة في المنزل والمدرسة ومساعدة الطفل على القيام بما يترتب عليه حتى لا يخطئ ويتعرض للعقوبة.

٤-٢-٦- الكذب الانتقامي:

هو إسقاط اللوم على الآخرين واتهامهم بفعل أشياء لم يفعلوها. فقد يخفي الطفل أقلامه ويتهم رفيقه بأنه أخذها أو سرقها منه، وقد يخرب زينة في البيت ويتهم أخته بتخريبها، وبذلك يتوصل إلى دفع والدته إلى معاقبتها. ويرتبط هذا الكذب بالغيرة من الآخرين وبعدم تلبية الآخرين لطلباته. وهو يعالج بإزالة أسباب الغيرة والمساواة في معاملة الأطفال.

٤-٢-٧- الكذب الوقائي:

ويطلق عليه أيضاً كذب التخلص وفي هذه الحالة يكذب الطفل عادة على أصحاب السلطة عليه كالآباء والمدرسين، ليحمي أخاه وزميله من عقوبة قد توقع عليه. يلاحظ هذا الكذب في مدارس البنين أكثر منه في مدارس البنات، وفي المدارس الثانوية أكثر منه في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال، وذلك لأن الكذب الوقائي مظهر من مظاهر الولاء للجماعة والرفاق، ومن المعروف أن الولاء للجماعة يقوى في مرحلة المراهقة ويكون لدى البنين أكثر منه لدى البنات.

٤-٢-٨- الكذب التقليدي وكذب التقليد:

فكثيراً ما يكذب الطفل تقليداً لوالدته أو والده أو معلمته أو رفيقه أو لمن حوله إذ يلاحظ في حالات كثيرة أن الوالدين أنفسهما يكذب الواحد منهما على الآخر،

فيشربون أطفالهم سلوك الكذب، أو يخدع الآباء أطفالهم فيكذبون عليهم في كثير من الأمـــور، ومن ثم يقلد الأطفال الآباء ويلجؤون إلى نفس السلوك في حياتهم، والأمثلة عـــلى ذلك كثيرة فقد يدعي الأبوان أنهما يأخذان الطفل لنُزهة أو سينما ثم يفاجأ أنهم أخـــذوه لطبيـــب الأسنان، وقد يعد الآباء الطفل بشراء ألعاب أو ملابس جديدة أو حلـــوى إذا ذهب إلى الروضة أو إذا كتب واجباته المدرسية ونجح في صفه أو إذا نفذ لهم مطلباً معيناً، ثم لا يفون بوعدهم له، وقد تعد المعلمة الأطفال بإخراجهم إلى ملعب المدرسة ليلعبوا بالكرة حالما ينتهون من حفظ النشيد ثم تبقيهم في غرفة الصف ولا تفي بوعدها، أو تعدهم بالعفو عنهم وعم معاقبتهم إذا قالوا الحقيقة عن أمر سيئ فعلوه ثم تخل بوعدها وتعاقبهم.

٤-٢-٩- الكذب العنادي:

هو طريقة يعبر بها الطفل عن رفضه أوامر الكبار، ويشعر بالسرور حين يكذب ولا يكشف كذبه، لأنه بذلك يحقق تحديه للسلطة الصارمة التي تتمثل بسلطة الأب أو المعلم. مثال ذلك أن يلح الأبوان أو المعلمة على الطفل بالانصراف إلى تحضير دروسه عوضـــاً عن الانصراف إلى اللعب ويصرون على ذلك يومياً. فيفاجئهم الطفل أنه أنهى تحضير دروسه وينصرف إلى اللعب، شاعراً بالسرور من نجاحه في تحدي سلطة الأبوين والمعـــلمة وإثـــبات ذاتـــه، ومن أساليب علاج هذا الكذب تخفيف الضغوط العائلية والمدرســـية عـــلى الطفـــل، وإعطائه بعض الحريات وإشعاره بتعاون والديه ومعلمته ومحبتهم له وتنفيذ بعض طلباته.

٤-٢-١٠- الكذب المزمن أو المرضي:

وهـــو حالة مرضية تدفع الطفل إلى الكذب التلقائي في معظم المواقف ليتغلب على حالة أو موقف مزعج أو مكبوت، مثال ذلك تربية الطفل على تلبية جميع طلباته وتدلـــيله وتفضـــيله على إخوته ثم تحول جو المترل نتيجة وفاة والدته وزواج أبيه إلى

الاضطهاد وتفضيل أولاد الزوجة الجديدة، الأمر الذي يدفعه إلى القيام بما يريد وإخفاء ذلك عن والده واستخدام الكذب لتغطية ما يقوم به.

٤-٣- أسباب الكذب:

٤-٣-١- المثيرات المباشرة:

للكذب أسباب ودوافع مباشرة تدفع الطفل إلى الكذب حين يكون في مواقف تثير حالة الكذب لديه، كأن يكون في موقف يتطلب الدفاع عن نفسه أو عن زميله واتقاء العقوبة لَه أو لزميله، أو في موقف يتطلب الادعاء وإثبات الذات أو تحقيق هدف معين كالحصول على النقود لشراء لعبة أو للاحتفاظ بلعبة ليست لَه، أو في موقف يثير خياله وكذبه، أو أمام حدث أو قصة يختلط عليه فيها الواقع بالخيال ويظن أحداثها حقائق مع أنها خيال، أو حين يضايقه الأب أو الأم أو المعلمة بالأوامر والنواهي فيلجأ إلى الكذب العنادي أو الكذب الانتقامي، أو حين يجد والديه يكذبان عليه أو على بعضهما فيقلدهما ويصبح كذاباً مثلهما، وهكذا نجد أن جميع أنواع الكذب التي سبق وصفها ترتبط بأسباب تدفع إليها وتحدد نوعها. ويمكن القول إن لكل نوع من الكذب أغراضاً ترتبط بدوافعه وأسبابه وتكون تلبية وإشباعاً لها.

٤-٣-٢- البيئة الأسرية الكذوبة أو التي تدفع إلى الكذب:

حين يكون الكذب من خصائص أسرة الطفل فإنه ينشأ عليه ويكتسبه ويصبح من عاداته ومهاراته. يتعلم الطفل ذلك عن طريق تقليد كذب الوالدين والأخوة والأخوات، وعن طريق أوامرهما كأن يقول الأب لابنه حين يرن جرس الهاتف: قل للمتكلم أني غير موجود.

وحين تكون معاملة الأبوين للطفل قائمة على التسلط والأوامر والنواهي وعدم تقبل تصرفات الطفل وتقييد حرياته ونحو ذلك من أساليب التعامل المزعجة للطفل فإنه يلجأ إلى أن يصبح بحالة وجدانية قلقة مضطربة ويلجأ إلى الكذب كسلاح يواجه به

مواقف الوالدين ومعاملتهم.

٤-٣-٣- البيئة المدرسية الكذوبة أو التي تدفع إلى الكذب فانتشار الكذب في بيئة الروضة أو المدرسة الأساسية أو الثانوية يدفع الطفل إلى الكذب كآلية للتكيف مع أجواء الكذب. يحصل هذا حين يشعر الطفل أن معلمته تكذب أو أن زملاءه يكذبون ويحلون مشكلاتهم بواسطة كذبهم على بعضهم أو على المعلمة.

كذلك تقود قسوة المعلمة وتسلطها وصرامتها وتشددها في تنفيذ أوامرها وفي عقابها الطفل الذي لا يطيع الأوامر ولا يقوم بالواجبات والمناشط المطلوبة وفي مطالبة الطفل بمهمات لا يستطيع أداءها، وفي التشدد بتطبيق الأنظمة وتقييد الحريات، جميع هذه الأساليب تعد أسباباً تدفع الأطفال إلى الكذب.

وكذلك تساعد أجواء الغيرة والحسد بين الأطفال على حدوث الكذب، فالفروق الفردية بينهم التي تظهر الذكي وتحبط الغبي خلال القيام بالمناشط المدرسية والمذاكرات وحل المسائل ونحو ذلك، تدفع إلى الكذب كآلية للدفاع عن النقص والفروق الاجتماعية التي تظهر أبناء الأغنياء وأصحاب المراكز الاجتماعية من خلال اللباس وتقدير المعلمة لهم ومراعاتهم، وتحبط أبناء الفقراء وأصحاب المهن والمراكز المغمورة تدفع إلى الكذب أيضاً.

٤-٣-٤- تكرار الكذب والاستفادة منه:

يؤدي الكذب أغراضاً معينة، فحين ينجح الطفل في تحقيق أغراضه يميل إلى تكرار الكذب كلما واجهته مشكلة أو موقف مشابه، وحين يستمر تكرار الكذب ويتعزز بتحقيق الهدف يصبح من سمات الشخصية وقد يصبح مزمناً ومرضياً.

٤-٣-٥- سمات شخصية الطفل:

بعض السمات الشخصية كضعف الإدراك الذي يجعل الطفل يخلط الواقع بالخيال، وجموح الخيال الذي يجعل الطفل ينسج قصصاً خيالية، والشعور بالنقص

وعـــدم القدرة على تأكيد الذات ومواجهة الآخرين بالسلوك السوي الصادق، جميع هذه الاستعدادات والسمات الشخصية تصبح أسباباً للكذب عند الأطفال.

٤-٤- الوقاية من الكذب وعلاجه:

٤-٤-١- القاعدة الأولى:

دراسة أسباب الكذب والعمل على تلافيها في المنْزل والمدرسة. وقد عرضنا هذه الأســـباب في المقطـــع السابق الأمر الذي يساعد المعلمة والأبوين على دراستها بتأن وتعمق والعمل على تلافيها.

٤-٤-٢- القاعدة الثانية:

معالجـــة كل حالة من حالات الكذب على حدة بدراسة خصائصها واستقصاء أسبابها والقيام بالعلاج المناسب لإزالة أسبابها، أو توجيه الطفل إلى سلوك آخر للتعامل مع تلك الأسباب وتلافيها.

٤-٤-٣- القاعدة الثالثة:

هـــي إشـــاعة الأجـــواء والأساليب الآتية في كل من المنْزل وروضة الأطفال والمدرسة.

- المعاملـــة المعتدلة في شدتها وتوفير بيئة أسرية ومدرسية محببة للأطفال ومطمئنة لهم وتلبي حاجاتهم الأساسية ولا ترهقهم بالواجبات التي يصعب عليهم القيام بها.
- الابتعاد عن العقوبات ما أمكن كعلاج للكذب، فالعقوبة علاوة على ما تسببه من ألم قـــد لا تنجح في جعل الطفل يبتعد عن الكذب، وقد تؤدي إلى استمراره واللجوء إلى الغش والخداع والتحايل للإفلات من العقاب (غوردين، ١٩٩٤، ١١٧-١١٩).
- مســـاعدة الطفـــل على فهم المواقف الاجتماعية لأن بعض أكاذيبه تنتج من قصور إدراكـــه للواقع فلا يميز بين الحقيقة والخيال، أو يتصور وجود عوامل تؤذيه وينبغي عليه أن يجابهها بالاحتيال والكذب.

- تعويد الطفل على محبة الآخرين المحيطين به بتشجيعه على إقامة علاقات طيبة معهم، وإظهار محبتهم له، وذلك حتى يبتعد عن الكذب الانتقامي منهم.
- إبعاد أسباب الغيرة والشعور بالنقص بالابتعاد عن المقارنة بين الأطفال وإظهار عيوب الطفل ونقده أمام الآخرين وذلك لتجنيبه الكذب الادعائي أو الكذب الانتقامي أو لشفائه منه إذا استشرى لديه.
- إحاطة الطفل بأجواء الصدق والإخلاص كامتناع الأبوين والمعلمات عن الكذب على الطفل ظناً منهم أن ذلك يحل بعض المشكلات في البيت أو المدرسة، لأن كذبهم قد يكشف ويدفع الطفل إلى تقليده.

رابعاً-٥- مشكلة الهرب من المنْزل:

٥-١- معنى الهرب من المنْزل ومظاهره:

الهرب من المنْزل هو مغادرة الطفل بيت الأسرة عدة ساعات في اليوم الواحد أو خلال الأسبوع وتسكعه في الشوارع أو في مكان للعمل أو في الملاعب أو السينما أو عند رفاقه أو عند الأقارب، وذلك دون إعلام أبويه بذلك أو إعلامهما إعلاماً كاذباً. وهذه الظاهرة تحدث عند الأطفال بنسبة قليلة قبل سن السادسة. وبنسبة أكبر بعدها، وتحدث بخاصة في مرحلة المراهقة وقد تستمر إلى مرحلة النضج.

يترك الهروب المتكرر من المنْزل آثاراً سلبية في شخصية الطفل ككره المنْزل والأسرة واستمرار هذه العواطف السلبية إلى مرحلة الرشد وتحولها إلى كره الزواج أو الإحجام عنه والتخوف من الأشخاص المقربين كالأم أو الأب أو الأخ أو الأخت أو الزوجة فيما بعد، وعدم الثقة بهم، وقد يتحول إلى سلوك تعويضي كإقامة أسرة ذات أجواء مريحة مطمئنة خالية من عوامل القلق التي عانى منها في طفولته، ويرتبط اتجاه الفرد إلى سلوك أحد المسلكين على الخبرات التي مرت به في طفولته ومراهقته.

٥-٢- أسباب الهرب من المنْزل:

٥-٢-١- شعور الطفل بالتعاسة والضيق والتوتر حينما يكون في المنْزل، وذلك بسبب الأجواء المنْزلية المتوترة المزعجة، والظروف السيئة التي لا تتيح له إشباع حاجاته إلى الطمأنينة والحب والتقدير، وبسبب القيود الصارمة على حريته في الحركة واللعب والحاجات الأخرى.

٥-٢-٢- إذا ارتكب الطفل خطأ يعلم أن له عقاباً شديداً، وأنه لا يستطيع التفاهم بشأنه مع الوالدين ولا الاطمئنان إليهم فيلجأ إلى الهروب من المنْزل، واللجوء إلى أحد الأقارب كي يحميه من غضب الوالدين وسوء معاملتهما له.

٥-٢-٣- الغضب من سوء المعاملة أو اعتقاد الطفل أنه مظلوم، أو حرم من شيء أعطي لأخوته، وفي هذه الحالة يهدف الطفل إلى الانتقام من الأبوين، مع الأمل أن يشعروا بقيمته إذا غاب عنهم.

٥-٢-٤- الحقد والغيرة التي تنتج من سوء معاملة أفراد الأسرة للطفل وتجعله في حالة مستمرة من التفكير في الهرب من هذا الجو الذي لا يوفر له الإحساس بالطمأنينة ويبث فيه الحقد على من فيه، فإذا وجد فرصة سانحة نفذ ما كان يدبره.

٥-٢-٥- غياب أحد الوالدين وشعور الطفل بالإهمال والوحدة ويحدث في حالات ذهاب جميع أفراد الأسرة للعمل أو لشؤونهم الخاصة وترك الطفل وحيداً، كما يحدث في حالات الأطفال اليتامى أو المتبنين، وتفكير الطفل في هذه الحالة أنه يريد أن يجد والديه فيبحث عنهما على غير هدي.

٥-٢-٦- الأمل في عمل أو ربح أو شهرة الذي يدفع العديد من الأبناء إلى ترك منازلهم للبحث عن الأهداف، وقد يكون ذلك دون علم الأبوين أو رضاهما. أما في الحالات التي يكون فيها الوالدان على علم بذلك فلا يسمى هروباً، بل يسمى هجرة، ويكثر هذا في المجتمعات الفقيرة.

٥-٢-٧- التخلف العقلي: تجذب الأضواء والأشياء المغرية في الشوارع بعض ضعاف العقول فيخرجون إليها ويسيرون في الشوارع بدون هدف معين، حتى يضلوا الطريق.

٥-٢-٨- الصـــرع: كتحول المريض في الشوارع في حالة فقدان الوعي أثناء النوبات بدون وعي ولا يتذكر المريض شيئاً مما حدث.

٥-٢-٩- المـــرض العقلي: مرض فصام الطفولة وفيه قد يطيع الطفل هاتفاً يدعوه إلى أماكن مختلفة إلى هدف معين.

٥-٣- وقاية الطفل من الهرب ومعالجته:

٥-٣-١- توفير الجو الأسري المريح للطفل المطمئن له الذي يشعره باهتمام الأبوين به ومراعاة حاجاته وأحواله، وتمكينه من ممارسة حريته في الحركة واللعب والسلوكات المحببة إلى نفسه.

٥-٣-٢- إتاحة الفرص لتعرف الطفل على أطفال من عمره، وتمكينه من دعوتهم إلى المـــنْزل واللعـــب معهم فيه، ومشاركته في المناسبات السعيدة كعيد ميلاده والأفراح والأعياد الأخرى.

٥-٢-٣- تجنـــب المعاملة التي تسبب نفور الطفل من أبويه أو غيرته الشديدة منهم أو مـــن أحـــد إخوتـــه أو أخواته، فالشجار المستمر أو المتكرر بين الأبوين، أو قسوتهما المفرطة ومعاقبتهما للطفل على ارتكابه أفعالاً لا يعرف أنها خاطئة ولا يدرك خطورتها، وإهمال الطفل وعدم الاكتراث برغباته وحاجاته، جميعها تسبب نفور الطفل من البيت والأبويـــن ولا بـــد من الإقلاع عنها. كذلك فإن مقارنة الطفل بأخيه المهذب المريح الشـــاطر أو بأخـــته أو برفيقه في المدرسة وإشعاره أنه أقل منه يثير الغيرة لديه ويدفعه لـــلهرب الـــذي يخلصه من هذه المقارنة والمعايرة، ولا بد أن يحتاط الأبوان لهذا الأمر ويجتنبان المقارنة والمعايرة التي تثير غيرة الطفل وهربه.

٥-٣-٤- اصـــطحاب الطفل في جولات خارج المنْزل للأمكنة التي يحبها كالحدائق

والمنتزهات والملاعب وأسواق ألعاب الأطفال والمتاحف، وبيت الجد والجدة، والزيارات العائلية للأسر التي لديها أطفال من عمره أو من أعمار قريبة من عمره. وكذلك الاشتراك في رحلات محببة إلى الشواطئ والبحار. جميع هذه المناشط تتيح للطفل وللأسرة أيضاً التحرر من القيود المنْزلية، والاستمتاع بأجواء أخرى، وتروي رغبة الطفل بالخروج من المنْزل.

٥-٣-٥- حين يحدث الهرب ويتكرر ينبغي البحث عن أسباب حدوثه في أجواء المنْزل والأسرة من جهة، وفي شخصية الطفل من جهة أخرى. ففي المنْزل لا بد أن يفكر الأبوان ملياً في الأجواء التي يحيطان بها الطفل، وفي تأثيرها عليه، وان يراجعا أساليبهما في معاملته ويعدلاها باتجاه الاهتمام به وتلبية حاجاته ما أمكن، والاعتدال في معاملته ونحو ذلك من الإجراءات التي تشد الطفل إلى أسرته ومنْزله. ومن الناحية الثانية، ناحية شخصية الطفل يتطلب الأمر التأكد من سلامة عقله وصحته النفسية ومن عدم تكون اضطرابات وجدانية لديه تدفعه إلى التخلص من أسرته ومنْزله أو الانتقام من أبويه، أو الهروب لدفعهما إلى القلق عليه والبحث عنه والاهتمام به وتلبية رغباته.

رابعاً-٦- مشكلة الهرب من المدرسة:

٦-١- معنى الهرب من المدرسة وأشكاله:

بعد التحاق الطفل بالروضة أو التحاقه بمدرسة التعليم الأساسي أو الثانوي يعمد إلى مغادرة المدرسة خلال أوقات الدوام أو الغياب عنها وعدم الحضور إليها عدة أيام، وقضاء الوقت في الشارع أو أمكنة أخرى، وبذلك يخسر الاستفادة من الدروس والمعلمين، وقد ينحرف إلى سلوكات سيئة، وقد يتخلف أو يتأخر في دروسه. وتقلق هذه الحوادث الأبوين والأسرة وهم محقون بذلك.

إن الهرب من المدرسة قد يبدأ منذ الأيام الأولى لالتحاق الطفل بالروضة، فبعض

الأطفـــال يرفضـــون الذهـــاب إلى الروضـــة ويبكون ويقاومون إلحاح الأسرة على اصطحابهم أو إرسالهم إليها، وقد يهربون منها بعد دخولهم إليها إذا اشتد ضيقهم منها واســـتطاعوا الإفـــلات من حراستها. ومع نمو إمكانات الطفل وتمتعه بحريات أوسع وانـــتقاله إلى مدرســـة التعليم الأساسي أو الثانوي تزداد قدرته على الهروب وتزداد حوادث الهرب، وتطول مدتها في بعض الحالات وتواجه بالعقوبات الشديدة أو الإهمال من الأهل أو المدرسة فتحول إلى انقطاع مستمر عن المدرسة، وتصبح تسرباً يخسر فيه الطفل الدراسة والتحصيل.

٦-٢- أسباب هرب الطفل من المدرسة:

تكمـــن أسباب الهروب في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع أو في شخصية الطفل أيضاً. وهي تختلف من حالة إلى أخرى ومن طفل إلى آخر، فقد تجتمع عدة عوامل في حالـــة ما، وقد يكون السبب وحيداً في حالة أخرى أو مع طفل آخر. وفيما يلي بيان بهذه الأسباب موزعة إلى أسباب منْزلية ومدرسية وذاتية.

٦-٢-١- الأسباب المنْزلية:

- بعـــض الأســـر لا تشجع أبناءها على الدراسة والمواظبة ولا تكترث بالتعليم، وقد تفضل إبقاء أطفالها (وبخاصة الفتيات منهم) في البيت لمساعدة الأم في أعمالها أو في الحقل لمساعدة الوالد في أعماله الزراعية، ويتقبل الطفل هذا التوجه جهلاً منه بقيمة التعليم وأهميته أو رضوخاً لرغبات الأبوين.
- بعـــض البيوت لا تتيح للطفل استذكار دروسه وكتابة واجباته المدرسية، فينقضي اليوم دون أن ينجز ما عليه من الواجبات والتحضير للمدرسة، ويفضل الهرب على الذهـــاب للمدرســـة وتلقي العقوبات. وقد تكون العوائق في هذه البيوت ضيقها وكـــثرة أطفالهـــا وعدم وجود أمكنة للدراسة والكتابة في جو هادئ، وقد ترتبط بالســـبب الســـابق الذكـــر وهو تشغيل الأطفال مع الأب أو الأم لعدم الاكتراث

بالدراســـة أو لأسباب اقتصادية تتعلق باستفادة الأسرة من عمل الأطفال ودخلهم وقـــد تكـــون كثرة المشاحنات وجو التوتر الذي يقلق الطفل ويجعله بحالة نفسية متوترة لا تساعد على الدراسة.

- إغفال متابعة الطفل في مدرسته ودوامه فيها، الأمر الذي يتيح له الهروب منها حين تحصل له تأثيرات تدفعه إلى الهروب منها.
- إغفـــال تشجيع الأطفال الصغار على الذهاب للروضة والاندماج في أجوائها وصحبة معـــلماتها وأطفالها وتكوين الصداقات معهم. أو القيام بدلاً من التشجيع بتخويف الطفـــل من المدرسة وتهديدهم بعقوبات المعلمة واستعمال هذا التهديد في تخويف الطفل وجعله يؤدي عملاً معيناً يطلبه الأهل منه.
- رفـــاق السوء الذين قد يجرون الطفل إلى الهروب من المدرسة إلى أمكنة أكثر تسلية وإمتاعاً كالسينما أو الملعب الرياضي أو الشارع.
- مبالغة الأبوين في الرقابة على دراسة الطفل والتشديد عليه في إنجاز واجباته المدرسية وإشـــعاره بتقصيره أو مقارنته بأخيه المتفوق عليه في الدراسة والتحصيل. إن المبالغة في هذه الأمور قد تدفع الطفل إلى رد فعل معاكس يزعج به أبويه، ويكون هذا الرد هروباً من المدرسة.

٦-٢-٢- الأسباب المدرسية:

- الجـــو المدرســـي الصـــارم القاسي الحافل بالعقوبات، فالتشدد المبالغ فيه في تطبيق الأنظمة، واللجوء إلى معاقبة الأطفال لأتفه الأسباب، ومنع الأطفال الذين يتأخرون قليلاً عن موعد الدوام من دخول المدرسة، وعدم وجود مناشط محببة للأطفال أثناء الـــدروس أو بعد الانتهاء منها، وأجواء المدرسة المشحونة بالقلق والخوف والجدية جميعها أسباب تدفع الطفل إلى الهرب والتخلص من هذه الأجواء.
- التراخي والإهمال والفوضى، فقد يكون جو المدرسة مناقضاً تماماً للجو الموصوف،

فهـــناك التراخي والإهمال، وعدم وجود قدر كافٍ من الرقابة والضبط، مما يشجع الطفـــل على الهروب بدون اعتبار للسلطة القائمة، طالما أن الطفل لا زال كائناً في طـــور الـــنمو، ولم تتكامل شخصيته بعد، وإنما يغلب عليه الأخذ بمبدأ اللذة، أي إشـــباع حاجاتـــه ودوافعه بدون اعتبار لمبدأ الواقع الذي يقتضي وضع حدود لهذا الإشباع وفق القيم الاجتماعية.

- سوء العلاقة بين المعلم والتلميذ وهي تتخذ عدة أشكال منها: عدم فهم مشكلات التلاميذ والنظر إليه بعين العطف، فبدلاً من أن يساعدهم على التخلص منها، يلجأ إلى العقوبة والسخرية.
- عـــدم المســـاواة في المعاملة بين بعض التلاميذ والبعض الآخر فيشعر المغبون بمرارة وتوتر، وذلك فضلاً عما يترتب على ذلك من إشاعة الفرقة والغيرة بين التلاميذ وفي مـــثل هذه الظروف كثيراً ما يضطر التلميذ إلى اتخاذ موقف دفاعي بالانسحاب من المضـــايقات والانطـــواء على نفسه، وكثرة التغيب والهروب من الجو المدرسي. أو يقوم بسلوك آخر هو التغيب والهروب من الجو المدرسي والمشاغبة أثناء الحصص أو الخروج إلى اللعب أو الاعتداء على رفاقه، أو إزعاج المعلم بأساليب مختلفة.
- الاتجـــاه العدائي بين التلميذ وزملائه بالمدرسة: ففي بعض الأحيان يخفق الصغير في التكـــيف الاجتماعي مع المدرسة ويصعب عليه تكوين أصدقاء له في هذا الوسط، وقـــد لا يقـــبله مجـــتمع الفصل بسهولة، فيصادف اتجاهاً عدائياً من بعض زملائه، فيعاكســـونه، ويعـــتدون عليه، ويسخرون منه، الأمر الذي يجعل المدرسة والحياة المدرسية جحيماً لا يطاق فيتحين الفرص للهرب منها.
- عجـــز التلمـــيذ عن متابعة الدراسة بنجاح وذلك حين لا تراعي المناهج مستوى النضـــج العقـــلي للتلاميذ حيث تتجه المناهج والكتب، بل والمعلم إلى حشو عقول التلامـــيذ بمعلومـــات لا ترتبط بخبراتهم في الحياة من قريب أو بعيد، ولذلك يشعر

بعضـــهم بالعجز عن متابعة الدراسة بنجاح، ويكون تأخرهم الدراسي هذا سبباً في شـــعورهم بالـــنقص، ويزعزع شعورهم بالأمن، وتصبح الدراسة عبئاً ثقيلاً على كواهلهم فيكرهون المدرسة والدراسة ويهربون منها (رحمة، ١٩٦٧، ١٧٤).

- كـــثرة الواجـــبات المدرسية: الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على أدائها، وتزداد وطأة هذه الواجبات على كاهل الصغير إذا هدد بالعقوبة مما يجعله بحالة قلق وخوف تدفعه إلى الهرب من المدرسة.

٦-٢-٣- الأسباب الذاتية:

- العاهـــات الجســـدية الـــتي تعرض الطفل للعجز عن القيام بالسلوك الذي يقوم به زمـــلاؤه وتعرضـــه لسخريتهم. ومثال ذلك ضعف السمع والإبصار والتشوهات الخلقية بأنواعها المختلفة.
- محدودية القدرات العقلية أو تخلفها، الأمر الذي يعيق الطفل عن متابعة دراسته بنفس القـــدرة الـــتي لغيره من الزملاء، وقد يؤدي هذا إلى كره التلميذ للمدرسة وللعلم بســـبب مـــا ينتابه من مشاعر الفشل والإحباط، ويصبح هروبه من المدرسة حلاً يلجأ إليه.
- شـــعور الطفـــل المـــتفوق بتفاهة الدروس وأن غيابه عدة أيام لا يؤثر في تحصيله الدراسي فيتغيب عن الدروس والمدرسة.
- الخـــوف مـــن العقاب: قد يخاف الطفل من ضرب المعلم له أو عقابه أو تأنيبه أو سخريته منه فعندما يكون في طريقه إلى المدرسة ويتذكر احتمال العقاب يغير طريقه من المدرسة إلى مكان آخر غير المدرسة يمكن أن يلعب ويتسلى فيه.
- الرغـــبة في المغامـــرة واكتشاف العالم: عندما تكون الحياة المدرسية جافة خالية من الـــرحلات الترفيهـــية، ممـــا يشعر الأطفال بالحاجة إلى الخروج إلى العالم الخارجي واكتشافه بنفسه.

٦-٣- الوقاية من الهرب ومعالجته:

٦-٣-١- الوقاية بتجنب أسباب الهرب:

إن الوقايـــة من الهرب تتم بتجنب أسبابه جميعاً، فارتباط الهرب بأسباب منْزلية ومدرســـية وشخصية تجعل الوقاية منه تشتمل على وقاية المنْزل والمدرسة والطفل من هـــذه الأســـباب، أي تجنب إحداث هذه العوامل في البيت والمدرسة، ومراعاة الحالة الجسدية والعقلية والانفعالية للطفل وحاجاته الخاصة حتى يتمكن من تقبل ذاته وتقبل معلماته ورفاقه ومدرسته دون مضايقة وإحباط تدفعانه إلى الهرب من المدرسة، وهكذا فـــإن سبل الوقاية عامة تصلح لجميع الأطفال ولا يستثنى من ذلك سوى حالة الأطفال المصـــابين بعاهات جسدية أو تخلف عقلي أو اضطراب وجداني والذين يحتاجون إلى عناية خاصة وفردية تختلف من حالة إلى أخرى.

٦-٣-٢- العلاج بدراسة الحالة ومعالجة أسبابها:

أمـــا عـــلاج الهرب من المدرسة فيتطلب دراسة كل حالة على حدة واستقصاء أســـبابها ثم العمـــل على إزالة الأسباب من جهة، والإرشاد النفسي للطفل حتى يعود للتكـــيف مـــع ذاته ومدرسته وأسرته من جهة أخرى. وتواجه المعلمين والآباء بعض الحـــالات الغامضـــة الـــتي يصعب عليهم تشخيصها ومعرفة أسبابها ومعالجتها. ومن المناســـب أن يعرضوا هذه الحالات على المرشد النفسي أو الطبيب النفس حتى يحتاطوا من الوقوع في الخطأ وزيادة حدة المشكلة.

إن أســـباب الهرب من المدرسة التي سبق ذكرها تؤشر على سبل الوقاية وسبل العـــلاج. ويمكـــن العـــودة إلى قراءتها واستخلاص سبل الوقاية والعلاج استناداً إلى مضامينها. ونكتفي فيما يأتي بذكر عدد من هذه السبل.

- الـــتأكد من صحة التلميذ، ومن سلامة حواسه التي قد تؤثر على تحصيله الدراسي وعلى مشاركته في مناشط الروضة ومن عدم وجود عاهات جسمية تكون سبباً في

شقاء التلميذ في المدرسة والمنْزل. وحينما توجد هذه الإصابات فإن مراعاتها وتوفير المساعدات التي تمكن الطفل من الأداء المماثل لزملائه يصبحان ضرورة.

- وضع الطفل في الصف المناسب لقدراته التحصيلية والعقلية والبحث عن أسباب التعاسة في المدرسة أو في المنْزل والتعرف على معاملة المعلمين والزملاء والأبوين للطفل، وتعديل المعاملة والمواقف التي تحتاج إلى تعديل.
- مساعدة الصغير عن طريق الجلسات النفسية، والأدوية المهدئة التي تتناسب مع سنه، على التخلص من الإحساس بالتوتر والضيق والقلق والخوف كي يتكيف مع المناخ المدرسي.
- توعية الآباء والأمهات والمعلمات بطرائق التربية السليمة والأساليب الممكنة، لمناقشة مشاكل الأطفال في كل أسرة والتوعية بأساليب معاملة الأطفال ودراسة مشكلاتهم وأساليب تحبيب الطفل بالروضة والمدرسة وتشجيعه على الاندماج فيها.
- تشجيع الطفل على إقامة صداقات وزمالات مع زملائه في المدرسة وعلى دعوتهم إلى منْزله في بعض المناسبات كعيد ميلاده.
- الكف عن مقارنة الطفل بآخر أو صديق أو قريب يفوقه في التحصيل الدراسي، كي لا يزداد شعوره بالإحباط والفشل لعدم قدرته على متابعة الدراسة بنفس مستوى زملائه، ذلك الشعور الذي يشعره بالنقص، ويفقده ثقته بنفسه، فيربط بين هذا الشعور المؤلم وبين المدرسة فيكرهها وينصرف عنها.
- كف الآباء عن استخدام المدرسة كوسيلة لتهديد أبنائهم وإجبارهم، على عمل ما لا يريدون.
- تدريب المعلم على أساليب التعامل مع الأطفال وإقامة العلاقات السليمة معهم وأهمية ذلك في تكوين اتجاهات سليمة نحو المدرسة وكذلك تزويد المعلمين بالمعلومات الكافية عن النمو النفسي للتلاميذ، واستعداداتهم العقلية وما فيهم من

فروق لا بد من أخذها بعين الاعتبار.

- توفير شروط الصحة النفسية لأطفال الروضة والمدرسة حتى يشعروا بالأمن والطمأنينة في علاقاتهم الأساسية ممن يحيطون بهم، ويتكيفوا مع المدرسة.
- تشجيع الأطفال على الاشتراك في النوادي والرحلات.

رابعاً-٧- مشكلات النطق والكلام:

٧-١- التعريف بمشكلات النطق والكلام:

تظهر لدى عدد من الأطفال في طفولتهم المبكرة حينما يبدؤون بالتكلم أو بعد ذلك اضطرابات كلامية تظهر بأشكال مختلفة منها:

- التأخر في البدء بالكلام عن السن العادي الذي يبدأ من السنة الثانية لدى معظم الأطفال.
- احتباس الكلام وفقدان القدرة على التعبير.
- نطق الحروف بطريقة غير صحيحة تشوه لفظ بعض الكلمات كالعجز عن النطق بحرف (س) أو (ر) ولفظ الأول (ث) والثاني (ل).
- التأتأة أو التهتهة أو اللجلجة وهي التعثر في النطق وفي انسياب الكلام. فيصبح الكلام متقطعاً، وتعلق بعض الكلمات في الفم فلا ينجز لفظها في الحال، وهي أكثر المشكلات انتشاراً وإزعاجاً لأنها تشوه كلام الطفل، وتجعله في وضع حرج أمام الآخرين، وبخاصة أمام زملائه في الروضة أو المدرسة وأمام المعلمة، فضلاً عن احتمال استمرارها إلى سن الرشد.

٧-٢- أسباب مشكلات النطق والكلام:

٧-٢-١- الأسباب الجسدية:

هي وجود خلل في أجهزة النطق أو أجهزة السمع أو سواها من أجهزة الجسم ذات العلاقة بالنطق والكلام. ذلك أن أجهزة النطق كثيرة الأجزاء، وأي تلف أو تشوه

أو خلل في جزء منها يؤثر على أداء بقية الأجزاء، وعلى عملية النطق التي تستند إلى عمل جميع الأجزاء بشكل سليم متكامل.

وأجهـــزة الســـمع حـــين لا تقوم بوظائفها بالمستوى الذي يؤدي إلى السمع العـــادي، تســـيء إلى نطق الطفل لأنها تحول دون سماعه الكلمات بأصواتها الحقيقية، فيحفظها بنطق خاطئ ويؤديها أداءاً ناقصاً.

وقد يتأثر نطق الطفل بتشوه أسنانه أو اقتلاعها وفقدانها أو انشقاق الشفة العليا أو وجـــود زوائد أنفية. فيصبح قليل الوضوح يخرج بعض الحروف بأصوات مشوهة كلفـــظ حـــرفي (س) و(ث) بصوت واحد والعجز عن لفظ الراء والغمغمة في الكلام وكأنه يخرج من الأنف ونحو ذلك.

٧-٢-٢- الأسباب النفسية والأسرية والمدرسية:

بعض الخبرات الوجدانية السيئة تحدث التوتر والإحباط والشعور بالنقص عند الطفل وتؤدي عند بعض الأطفال إلى مشكلات النطق والكلام. فإحاطة الطفل بأجواء أسرية ومدرسية حافلة بالتوتر والمشاجرة والغيرة والعصبية وعدم تلبية حاجات الطفل إلى المحبة والاطمئنان واللعب، والإكثار من العقوبات والاستهزاء بنطقه وكلامه حين يتكلم، جميعها عوامل تسبب صعوبات النطق والكلام.

ومـــن الأسباب النفسية محاولة الطفل التكلم بطلاقة واستعمال جمل أطول من الجمل التي كان يستعملها حين كان عمره أصغر، وعجزه عن النجاح السريع في هذه الـــتجربة الجديـــدة، وانعكاس ذلك عليه شعوراً بالفشل وخوفاً من المغامرة الكلامية وبالتالي تهتهة تحتاج إلى وقت طويل حتى يشفى منها.

كذلـــك قـــد تؤدي بعض الممارسات التربوية الخاطئة إلى التهتهة أو سواها من الإصـــابات الكلامية. من هذه الممارسات الإلحاح على الطفل في التكلم وتعلم الكلام قبل نضجه النضج اللازم لذلك (رحمة وآخرون، ١٩٦٦، ج٢، ٤٦٦-٤٧٠).

٧-٣- الوقاية من مشكلات النطق والكلام وعلاجها:

إن ارتباط هذه المشكلات بعوامل جسدية ونفسية وأسرية ومدرسية يستدعي اشتمال الوقاية على جميع هذه العوامل بأخذ الحيطة من حدوثها ووجودها قدر الإمكان، كما يستدعي اشتمال المعالجة على دراسة كل حالة على حدة وتشخيص أسبابها والعمل على إزالتها أو تخفيف تأثيرها على الوجه الآتي:

١- إجـــراء الفحـــوص الجسدية وعلاج الإصابة إذا وجدت، فيتم فحص الحالة وتحديـــد أعراضها وبالتالي تحديد المشكلة وأسبابها. ويتناول الفحص النواحي الجســـدية كأعضـــاء النطق والسمع والأسنان والفم والشفاه لتحري حالتها الصـــحية والـــتأكد مـــن سلامتها أو وجود خلل فيها يؤثر على نطق الطفل وكلامـــه. فـــإذا وجـــد الخلل يعالج بالوسائل الطبية، ويقوم بذلك الطبيب المختص.

٢- إجـــراء الفحوص النفسية وعلاج أسبابها: إذا تبين عدم وجود أسباب جسدية يعمد إلى دراسة الحالة النفسية للطفل وتشخيصها وتحديد العلة كما يعمد إلى دراسة الأجواء الأسرية والمدرسية التي يعيش ضمنها الطفل وتشخيص تأثيرها على حالته، ثم تعالج الحالة وأسبابها.

فقد يكشف فحص الحالة أن الطفل يعاني من توترات نفسية متكررة أو من قلق وخوف وغيرة وشعور بالنقص، وفي هذه الحالة يقوم المرشد النفسي أو المعالج النفسي بـــالحوار مع الطفل والتحدث إليه حديثاً يعيد إليه الثقة بنفسه ويخفف قلقه ويقنعه أن أبويـــه ومعـــلماته ورفاقـــه يحبونه ويقدرونه، وأن هذه المحبة ستزداد وأن أجواء المنْزل والمدرســـة ستتحسن وتزداد فرحاً واهتماماً به. كما ينبغي إرشاد الأبوين والمعلمة إلى الأساليب المناسبة للتعامل مع الحالة كالامتناع عن التصرفات التي تسبب الغيرة والقلق والانطـــواء، والإحجام عن إظهار القلق والانزعاج أو الغضب أو التهديد بالعقوبة أو

الإلحـــاح على تصحيح النطق، واستخدام أساليب الرضا والمحبة والتشجيع على الكلام والاختلاط بالآخرين واللعب مع الأطفال وتخفيف التوتر والاضطراب في الحياة المنْزلية والمدرســـية بحيـــث لا يشـــعر الطفل بالحرج والخوف والمذلة حينما يتكلم أمام رفاقه ومعلمته في الروضة، وبحيث لا يضحك الأطفال من كلامه أو يقلدونه. وكذلك الأمر في المنْزل حتى يعود إلى ثقته بنفسه.

٣- التدريب على النطق والكلام: لا تكفي المعالجة الجسدية والنفسية للشفاء من إشـــكالات الـــنطق والكـــلام وغالباً ما يحتاج الأمر إلى تدريب الطفل على تصـــحيح نطقه للحروف، وذلك بإجراء تمرينات على تحريك اللسان والشفاه وحركات البلع والمضغ والتنفس ولفظ الحروف ونحو ذلك من التمرينات التي تقوي أعضاء النطق وتمكن الطفل من تصحيح نطقه.

كذلك يحتاج الأمر إلى تشجيع المصاب بالتهتهة على التكلم بهدوء والصبر عليه وإشعاره أن كلامه واضح وأن حديثه محبب إلى النفس وينبغي أن يكثر منه وأن يحفظ بعض الأغاني والقصص ويسمعها لذويه ورفاقه.

خامساً- أسئلة الفصل وتدريباته:

١- عـــدد مظاهر نوبات الغضب عند الأطفال، واذكر الفروق بينها وبين مظاهر الغضب عند الكبار.

٢- عـــدد أسباب نوبات الغضب عند أطفال عمر الروضة واذكر الأساليب التي يصح أن تستخدمها الأم أو المعلمة للوقاية منها والأساليب المناسبة لعلاجها.

٣- اشرح معنى العصبية وبين أسبابها.

٤- هل يمكن وقاية الطفل من العصبية؟

٥- مما يخاف الأطفال؟ وكيف يتصرفون حينما يخافون؟

٦- هل يمكن تجنيب الأطفال الروضة الخوف؟

٧- ما معنى القلق النفسي وهل يوجد عند أطفال عمر الروضة؟

٨- ما هي علاقة القلق بالخوف وما الفروق بينهما؟

٩- ما هي سبل وقاية الأطفال من القلق وما سبل علاجه إذا حصل؟

١٠- ما معنى الغيرة وما مستوياتها وما الأعمار التي تحدث فيها؟

١١- عد بذاكرتك إلى طفولتك ومراهقتك وحياتك الحاضرة واعط أمثلة عن الغيرة التي شعرت بها في كل مرحلة واذكر أسبابها والأساليب التي عولجت بها.

١٢- هل تقتصر غيرة الأطفال وأسبابها على الحياة الأسرية أم توجد أيضاً في روضة الأطفال؟

١٣- هـــل تـــترك غـــيرة الطفولة آثاراً في شخصية الطفل وتستمر إلى عمر النضج والرشد؟

١٤- هل أنت غيور وما مظاهر غيرتك وكيف تعالجها؟

١٥- ما الفرق بين الشخص الانطوائي والشخص الانبساطي؟

١٦- هل الانطوائية سمة وراثية أم مكتسبة؟

١٧- لاحظ سلوك عدد من أطفال الروضة وسجل أوصافه ثم صنف الأطفال استناداً إلى صفات سلوكهم إلى منطويين ومنبسطين ومعتدلين.

١٨- ما أسباب الانطوائية؟

١٩- هل يمكن وقاية الأطفال من الانطوائية؟

٢٠- هل يمكن أن يصاب طفل الروضة بالاكتئاب؟

٢١- هل للاكتئاب خصائص تميزه عن الانطوائية والقلق؟

٢٢- هل تسبب الحياة المعاصرة الاكتئاب لعدد كبير من الناس بمن فيهم أنت؟

٢٣- ضع قائمة بالحالات الوجدانية التي درستها في هذا الفصل، واذكر أسباب كل منها، وسبل معالجتها، ثم صنف الأسباب وسبل العلاج إلى أسباب وسبل علاج مشتركة، وأسباب وسبل علاج خاصة بكل حالة.

٢٤- استند إلى القائمة السابقة واكتب صفحة مقترحات لمعلمة الروضة ترشدها فيها إلى الواجبات التي ينبغي أن تقوم بها في ملاحظة سلوك الأطفال وحالاتهم الوجدانية، وإلى الأساليب التي يجب أن تستخدمها في الروضة للحيلولة دون حدوث الاضطرابات الوجدانية عند الأطفال، ولمعالجة هذه الحالات إذا حصلت.

٢٥- لاحظ تصرفات خمسة أطفال قريبين منك واستكشف حالاتهم الوجدانية وفيما إذا كانوا كلاً أو بعضاً يعانون من اضطرابات وجدانية.

٢٦- لاحظ سلوك التخريب لدى طفلة وأخيها في البيت وفي روضة الأطفال وصفه وقارن بينه واستكشف أسبابه.

٢٧- ما أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين عناد الأطفال من أعمار ٤-٥ سنة وعناد المراهقين من أعمار ١٥-١٦ سنة؟

٢٨- ما أشكال الكذب عند أطفال الروضة وهل تستمر جميعها إلى سن الرشد؟

٢٩- قـــارن أسباب الهروب من المنزل بأسباب الهروب من الروضة وقدم مقترحات الوقاية من كليهما.

٣٠- ادرس حالـــة الـــتأتأة عـــند طفل وطفلة في السنة الرابعة من العمر وشخصها وحاول علاجها.

٣١- ضع قائمة بالأسباب المشتركة التي توجد في معظم أنواع المشكلات السلوكية لأطفال الروضة، وكذلك بأساليب الوقاية والعلاج المشتركة.

الفصل الثالث

المناشط التربوية في رياض الأطفال وأدوارها في تكون خبرات الأطفال الوجدانية وتنميتها وتوجيهها

أولاً – الأهداف من دراسة الفصل.

ثانيـاً – مقدمة.

ثالثـاً – خبرات الأطفال وعلاقتها بالمناشط المدرسية.

رابعـاً – خبرات الأطفال الوجدانية وعلاقتها بمناشط الروضة.

خامساً – المناشـط الـتي تتيح حدوث الخبرات الوجدانية لأطفال الروضة وتساعد على تنميتها وتوجيهها.

خامسـاً–١– المناشـط التي تتعلق بالطبيعة وجمالها وتتيح اكتساب الخبرات الوجدانية نحوها.

خامســاً-٢- المناشط التي تتعلق بالنبات والحيوان وتتيح اكتساب الخبرات الوجدانية نحوها.

خامســاً-٣- المناشط التي تتعلق بالإنسان وأعماله وتتيح اكتساب الخبرات الوجدانية نحوها.

خامســاً-٤- المناشــط الاجتماعــية التي تتيح اكتساب خبرات اجتماعية وأخلاقية.

خامساً-٥- المناشط الرياضية التي تتيح اكتساب خبرات وجدانية وتربوية.

خامســاً-٦- مناشــط الرسم والأشغال اليدوية وخبراتها الوجدانية والتربوية.

خامساً-٧- المناشط الغنائية والموسيقية والإيقاعية وخبراتها الوجدانية والتربوية.

خامساً-٨- النشاط القصصي وخبراته الوجدانية.

خامساً-٩- مناشط اللعب وخبراتها الوجدانية.

سادساً - أسئلة التقويم والتدريب.

أولاً- الأهداف من دراسة الفصل:

ينتظر أن يتوصل الطالب بعد دراسته هذا الفصل إلى:

١- تعريف الخبرة وتصنيف الخبرات وبيان علاقتها بالمناشط المدرسية وبممارستها.

٢- شرح مفهوم المنهج الدراسي القائم على النشاط.

٣- شرح معنى الخبرة الوجدانية عند الأطفال أو إعطاء أمثلة عنها وتوضيح علاقتها بالمناشط التي تقام في رياض الأطفال.

٤- وضع قائمة بأنواع المناشط التي يمكن إقامتها في رياض الأطفال لإتاحة حدوث الخبرات الوجدانية لديهم وتنميتها وتوجيهها.

٥- عرض أمثلة عن المناشط التي تتعلق بالطبيعة وجمالها وذكر الخبرات الوجدانية التي تحدث خلالها.

٦- ذكر أمثلة عن المناشط التي تدور حول النباتات والحيوانات والطيور وعن الخبرات الوجدانية التي تكتسب من القيام بها.

٧- عرض نماذج من المناشط التي تتعلق بالإنسان وأعماله ومن الخبرات الوجدانية التي تنمو خلالها.

٨- شرح المناشط الاجتماعية وأنواع الخبرات الوجدانية التي تتكون خلالها.

٩- شرح المناشط الرياضية وخبراتها الوجدانية وإعطاء أمثلة عنها.

١٠- وصف مناشط الرسم والأشغال اليدوية والخبرات الوجدانية التي ترافقها.

١١- وصف المناشط الغنائية والموسيقية والإيقاعية والخبرات الوجدانية التي يشعر بها الأطفال خلال ممارستها.

١٢- وصف النشاط القصصي ودور المعلمة فيه وأهميته في اكتساب الخبرات الوجدانية.

١٣- وصف اللعب وألعاب أطفال الروضة والخبرات الوجدانية التي تكتسب منه.

ثانياً- مقدمة:

تحدث الخبرات الوجدانية خلال النشاط الذي يقوم به الطفل في أسرته وروضته وحيه، ومن الاحتكاك بالآخرين وبالأشياء والمخلوقات الأخرى، وهي تنمو وتتطور خلال ذلك. وتحمل الصفات التي تسعى التربية إلى تكوينها فيها، أو تحمل صفات أخرى غير مرغوبة، ويمكن توجيه هذا التكون والنمو الوجداني بإقامة المناشط التربوية المناسبة في رياض الأطفال، وإتاحة حدوث الخبرات الوجدانية خلالها، وتعزيز المناسب منها، وصولاً إلى تنميته وإنضاجه في مرحلة الروضة أو مراحل التعليم اللاحقة.

يتناول هذا الفصل توضيح العلاقة بين الخبرات والمناشط بشكل عام، ويتعمق قليلاً في العلاقة بين الخبرات الوجدانية ومناشط الروضة، ودور هذه المناشط في اكتساب الخبرات الوجدانية وتنمية العواطف والاتجاهات، ثم يفصل في عرض أنواع المناشط التي يمكن إقامتها في رياض الأطفال وإشراك الأطفال فيها، وحدوث الخبرات الوجدانية معهم وتوجيهها وتنميتها بالاتجاهات الصحيحة.

ثالثاً- خبرات الأطفال وعلاقتها بالمناشط المدرسية:

الخبرة هي تجربة أو ممارسة في مجال معين تؤدي إلى اكتساب معرفة أو مهارة أو مشاعر وجدانية. فحينما يمارس الطفل أو الراشد نشاطاً معيناً كاللعب بالكرة يتأثر به ويؤثر فيه وينفعل أثناءه وينجم عن هذا التفاعل اكتساب معرفة أو مهارة أو انفعال معين نحو موضوع النشاط. قد لا يحدث الاكتساب من ممارسة النشاط وتجريبه مرة واحدة، ولكن تكرار ممارسة النشاط تؤدي إلى الاكتساب المذكور وتنمي الصفات المكتسبة (ديوي، ١٩٤٦، ١٤٥). وتصبح هذه الصفات خبرات لدى صاحبها.. وهكذا تتكون لدى الفرد خبرات معرفية ومهارية ووجدانية نحو موضوع النشاط أو أسلوب النشاط أو أي صفة من صفاته الأخرى.

إن الخـــبرة بالمعنى الموصوف تحمل معنيين: الأول الممارسة أو التجربة التي تؤدي إلى تعلم أمر جديد، والثاني المعرفة الشعورية المكتسبة، أي الشعور الذاتي الذي يتضمن إدراك الفـــرد لمـــا يشعر به. أي معرفة أنه فرح حينما يشعر بالفرح، وأنه يحب حينما يشعر بعاطفة الحب.. الخ.

وتصـــنف الخبرات على أساسين: الأول التصنيف التقليدي لشخصية الفرد أو نفســـيته الذي يصنفها إلى أربعة جوانب، فاعلة أو دافعة، معرفية أو فكرية أو عقلية، انفعالية أو وجدانية، جسدية وسلوكية وحركية. ووفق هذا التصنيف تكون لدى الفرد خـــبرات، أي تجـــارب ومشـــاعر تتعلق بدوافعه أو بتفكيره أو بانفعالاته أو تصرفاته الحركية، وتكون الخبرات الوجدانية الخبرات التي تنتمي إلى المجال الانفعالي التي تصنف بدورها إلى هيجانات وعواطف وأهواء واتجاهات.

والأســـاس الثاني لتصنيف الخبرات هو الموضوع أو المجال الذي تتعلق الخبرة به. وهـــناك تصـــنيفات كثيرة للموضوعات منها على سبيل المثال تصنيفها إلى اجتماعية، جمالية، أخلاقية، اقتصادية، علمية... لخ، وتصنيف كل مجال إلى مجالات فرعية.

إن هـــذه التوضـــيحات لمعنى الخبرة وأشكالها ومجالاتها تبين بوضوح أن الخبرة ترتـــبط بالنشـــاط الذي يمارس، فتجرب وتتكون وتكتسب من ممارسته، وترتبط بعد اكتســـابها بخصائصـــه وموضوعه. وهذا الارتباط يؤشر على أهمية النشاط المدرسي في اكتساب الخبرات التي تهدف التربية إكسابها للأطفال في الروضة أو في مدرسة التعليم الأساسي أو الثانوي. كما تؤشر على أهمية النشاط الذي يزاوله الطفل في الأسرة بين أبويه وإخوته وأخواته في اكتساب الخبرات المتنوعة.

إن أهمـــية النشاط المدرسي في تكوين الخبرة واكتسابها دفعت مربين كباراً مثل ديوي وديكرولي وغيرهما إلى الدعوة إلى مناهج النشاط، أي إلى جعل المناهج الدراسية مجموعـــة من المناشط يزاولها التلميذ ويتعلم من ذلك المعارف والمهارات والانفعالات

والســـلوكات، وظهرت مناهج الأنشطة القائمة على ميول التلاميذ، ومناهج الأنشطة القائمـــة عـــلى حاجـــات الطفل الاجتماعية الحياتية، ومناهج الأنشطة التي توفق بين الاتجاهين فتلبي ميول الطفل وحاجاته الحياتية معاً.

ويلاحـــظ أن الاستجابة التربوية لهذه الاتجاهات قد حصلت بشكل خاص في رياض الأطفال، فهناك اتجاه قوي لجعل مناهجها مناهج أنشطة محببة للأطفال، وهناك تنفيذ واسع لهذا الاتجاه في رياض الأطفال الحديثة.

رابعاً- علاقة خبرات الأطفال الوجدانية بمناشط الروضة:

تشتمل خبرات الأطفال الوجدانية على الهيجانات والعواطف والاتجاهات، فهي تـــبدأ من الشعور باللذة أو بالألم، وتتطور إلى السرور والفرح والخوف والحزن والقلق والغضـــب والعصـــبية، وإلى الـــثقة بالنفس أو الغرور أو الشعور بالنقص وإلى الغيرة والحســـد والحقـــد والـــتعاطف والقبول والرفض والعناد والرضى أو عدمه، والتقدير والاحترام والاستخفاف واللامبالاة، والحب والكره والهوى وسواها. إن كلاً من هذه الخبرات بمعناها الدقيق هي شعور ينطوي على إدراك الحالة النفسية، فخبرة الفرح تعني شعور الطفل بالفرح وإدراكه أنه فرح.

والخـــبرة بهذا المعنى لا تحصل بتمامها مع الطفل في سنوات طفولته الأولى، لأنها تتطلـــب القـــدرة على إدراك الحالة الذاتية، ولذلك فإن خبرات الطفل الوجدانية تبقى ســـطحية. وترتـــبط هذه الخبرات بموضوعات تثيرها وتشكل محورها، فاللعبة الجميلة واللعـــب بهـــا يـــثير فرح الطفل ويجعل هذا الفرح يتحلق حولها. وعناية الأم بطفلها وإشـــباعها حاجاتـــه تشعره باللذة والسرور وتثير في نفسه الفرح حين يكون مع أمه، والقلق حين تغيب عنه. ومن تكرار هذه الخبرات تتكون لديه عاطفة محبة أمه، وكذلك الأمـــر في عـــناية معـــلمة الروضـــة بأطفالهـــا وإشباع حاجاتهم إلى اللعب والحركة والاستكشـــاف والنشـــاط والاطـــلاع على الجديد وسواها، حيث تولد هذه المعاناة

وأنشـــطتها انفعالات السرور والفرح لديهم وتكوّن في حالات تكررها وتعزيزها من قبل المعلمة محبة الأطفال لمعلمتهم.

إن ارتـــباط الخبرات الوجدانية بموضوعات تثيرها وبأنشطة تتيح تكونها ونموها يســـتدعي إقامة المناشط المتنوعة في رياض الأطفال، والتي تساعد على تكون الخبرات الوجدانـــية الســـليمة والمـــتوافقة مع أهداف التربية الوجدانية لأطفال الروضة بخاصة وللأطفال من أعمال ٣-٥ سنوات بعامة.

ومـــن استعراض أنواع الخبرات الوجدانية التي ذكرت في الفقرة السابقة نلاحظ أن هـــذه الخـــبرات تشتمل على خبرات جيدة يحسن أن يكتسبها الأطفال وأن تنمو لديهم وتصبح من سمات شخصيتهم.

إن مناشـــط الروضة يمكن أن تستوعب معظم مفردات مناهجها، فهناك مناشط لغويـــة وحســـابية ورياضـــية وفنية وبيئية وعلمية وأخلاقية ودينية واجتماعية وأسرية ووطنية... الخ. وفي كل نوع أو مجال من هذه الأنشطة يمكن إثارة الانفعالات وتكون الخـــبرات الوجدانية المناسبة، فضلاً عن تعلم المعارف والمهارات التي تدور حولها هذه الأنشطة، وبمستوى بسيط يناسب عمر الطفل وإمكاناته العقلية والجسدية والوجدانية. ومن المناسب أن تذكر مع أهداف مناهج رياض الأطفال ومفرداتها الخبرات الوجدانية التي ينبغي إتاحتها للأطفال خلال القيام بتنفيذ تلك المناهج.

إن تعـــدد مجالات المناشط التي يمكن إقامتها في الروضة وتنوعها، وكذلك تعدد وتـــنوع المناشط التي يشتمل عليها كل مجال تجعل عرضها جميعاً في هذا الفصل صعباً لأن المجـــال المخصـــص لهـــا محـــدود، ولذا نكتفي بعرض أمثلة ونماذج من الأنشطة وبـــيان كيفـــية تنظـــيمها والاســـتفادة مـــنها في تكوين الخبرات الوجدانية، ونترك التفصـــيل والشـــمول في عرض المناشط إلى النصوص التي تبين وتحدد مناهج الرياض ومفرداتها.

خامســـاً- المناشط التي تتيح الخبرات الوجدانية لأطفال الروضة وتساعد على تنميتها وتوجيهها:

خامساً-١- المناشط التي تتعلق بالطبيعة وجمالها وتتيح اكتساب الخبرات نحوها:

الطبـــيعة بمـــا فـــيها مـــن سماء وقمر ونجوم وبحار وشواطئ وأراض مزروعة وصـــحراوات وجبال ووديان، مجال جميل وغني وممتع للصغار والكبار. ويمكن الإفادة من هذه الخصائص الجميلة المتنوعة في إقامة مناشط تشد الأطفال إليها وتتيح لهم التمتع بجمال الطبيعة واكتساب الخبرات الوجدانية نحوها، كالارتياح لها والفرح والاستمتاع بها، والميل إليها ومحبتها، والاتجاه للمحافظة عليها والعناية بها وبجمالها.

مـــن الأنشطة المناسبة في هذا المجال إقامة الرحلات إلى الأمكنة الطبيعية الجميلة كشـــواطئ الـــبحار والأنهار حيث يلاحظ الطفل المياه والأمواج والشواطئ، وغياب الشـــمس في البحر وظهور القمر في الليل، ويصعد إلى الجبال ويشاهد المغاور ويلعب بجوارهـــا، ويستلقي على الحشائش، ويجمع القواقع وأوراق الشجر ويلقي الطعام إلى سمـــك الـــنهر أو البحر، ويركض ويلعب في الأمكنة المناسبة ويجني من هذا الاحتكاك بالطبـــيعة خبرات وجدانية كالفرح والتمتع وتقدير الجمال، وحب الطبيعة، كما يشبع حاجـــته إلى الاستكشـــاف والاطلاع وبخاصة حينما يسأل المعلمة عن بعض عجائب الطبيعة ويحصل على الإجابات المناسبة. كأن يسأل أين تذهب الشمس ليلاً، ومن أين يـــأتي القمـــر، ومـــن زرع أشجار الغابة ومن حفر المغارة، ومن يسكن فيها... الخ (إبراهيم، ٢٠٠٠، ٢٦٣-٢٦٥).

خامساً-٢- المناشط التي تتعلق بالنبات والحيوان وتتيح اكتساب الخبرات نحوها:

النـــباتات والحيوانات جذابة وممتعة للأطفال ووسيلة لإثارة الخبرات الوجدانية،

ويمكـــن إقامـــة أنشطة كثيرة حولها ابتداء من حديقة الروضة إذا وجدت، ومن غرفة تربـــية بعـــض الدواجـــن إذا وجدت ومن العصافير والطيور وأعشاشها، والأشجار الـــتي تحمـــلها أغصـــانها وتدفـــئها وتحمـــيها بأوراقها، إلى حدائق الحيوان في البلدة إذا وجـــدت، أو إلى المـــزارع التي تربي الدجاج والطيور والأبقار والأغنام وسواها، أو إلى حدائـــق المدينـــة وأشـــجارها وأزهارهـــا وبركـــتها المائـــية، وإلى المـــزارع ومزروعاتها المتنوعة.

إن القـــيام بزيارة هذه الأمكنة المختلفة وإمتاع الأطفال بمشاهدة جمالها وتنوعها وخـــبراتها، ولفت انتباههم إلى الخصائص المتميزة عند كل نوع من الحيوانات والطيور والنـــباتات، ومشـــاهدة الأعمـــال الزراعـــية وأســـاليب العـــناية بالنبات والحيوان والطـــيور والمشـــاركة في هذه الأعمال، والقيام بأنشطة فردية أو مشتركة تتعلق بهذه المخلوقـــات وتكســـب خبرات الحنو عليها والرفق بها. ثم إجابة المعلمة الأطفال عن الأســـئلة الكثيرة التي يسألونها عنها، وكذلك سؤال المعلمة الأطفال عن أمور تتعلق بما يشـــاهدونه وتلقـــي إجابـــاتهم والحوار حولها، ونحو ذلك من أنشطة التعلم والتعليم والخـــبرة، كل ذلك يجعل الطفل يعيش أجواء الخبرات الوجدانية مع النبات والحيوان والبيـــئة وبرفقة معلمته التي توجه خبراته وتمكنه من اكتساب المناسب منها (إبراهيم، ٢٠٠٠، ٢٦٣).

خامســـاً-٣- المناشـــط الـــتي تتعلق بالإنسان وأعماله وتتيح اكتساب الخبرات الوجدانية نحوها:

الإنســـان وأعمالـــه موجـــودان في محـــيط الطفل، بدءاً من الأبوين والإخوة والأخـــوات والجـــد والجدة، إلى معلمات الروضة ومديرتها وسائق سيارتها والمعتنين بنظافتها وترتيبها، وإلى بناتها بناها وصانعي مقاعدها وألعابها ووسائلها التعليمية، وإلى بـــائع الأغذيـــة والألعاب. ثم إلى العاملين في الحي من الباعة والحرفيين وسواهم، وإلى

العاملين في أمكنة أخرى كالرسامين والموسيقيين والطيارين ورواد الفضاء والمخترعين. (إبراهيم، ٢٠٠٠، ٢٦٦).

إن الإنسان وأعماله مجال رحب غني لإقامة أنشطة خبرية متنوعة في الأسرة والروضة والأمكنة الأخرى. ويمكن تنظيم هذه الأنشطة وفق أهداف خبرية وجدانية، تتعلق بالإنسان وأعماله والتعاون بين الناس وتقدير أعمالهم والتحابب والتعاطف والتخلي عن الغيرة وغير ذلك من الخبرات الوجدانية؛ الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية ومن هذه الأنشطة:

- دعوة مديرة الروضة أو معلمة أخرى أو أي عامل في الروضة إلى غرفة الصف والتحدث إلى الأطفال عن أعماله وإثارة الأسئلة والإجابة عنها، وتكليف بعض الأطفال تقليد بعض أعمال الزائر والاستمتاع بذلك وزيادة التقارب بين الأطفال والعاملين في الروضة. ويمكن أن تأخذ الزيارة منحى آخر فيقوم الأطفال بزيارة المديرة في مكتبها أو زيارة السائق في سيارة المدرسة، وزيارة منسق الحديقة، وتبادل الأحاديث معهم عن أعمالهم والخدمات التي يقدمونها لأطفال الروضة أو زيارة المؤسسات والأمكنة التي تحتوي أشاء هامة ومثيرة لمشاعر الأطفال وانفعالاتهم، كزيارة المعارض والمتاحف والنوادي الرياضية والموسيقية، ومشاهدة المنتجات والمخترعات والآثار ومقابلة الصناع والمنتجين والتجار، والطيارين والرياضيين والموسيقيين والرسامين والمصورين، والاستمتاع بمنتجاتهم وأعمالهم وملاحظة أدائهم وأحاديثهم، وتنمية حب العمل والاختراع وتقديره. ومن المناسب أن يلجأ إلى عرض الأفلام التي تصور أعمال الطيارين ورواد الفضاء والمخترعين وسواهم من الأشخاص والأعمال الهامة التي تكون خبرات الطموح والإبداع وتقدير الأعمال الإنسانية العظيمة، وأن توزع على الأطفال الصور التذكارية عن تلك الأعمال وأبطالها.

خامساً- ٤- المناشط الاجتماعية التي تتيح اكتساب خبرات وجدانية اجتماعية وأخلاقية:

تشتمل هذه الأنشطة على الأعمال الأسرية التي يشترك فيها الأطفال مع أفراد الأسرة وتراعى فيها حاجة الطفل إلى المحبة والأمن والنشاط والتقدير الأمر الذي ينمي فيهم الاستقرار الانفعالي والعواطف الغيرية والصفات الانبساطية والثقة بالنفس والآخرين. يمكن إقامة هذه الأنشطة المشتركة في الاجتماعات والاحتفالات الأسرية وبخاصة احتفال الأسرة بأعياد ميلاد أطفالها وبنجاحهم المدرسي وبالأعراس وسواها من المناسبات، كذلك يحسن إشراك الطفل في المناسبات غير السارة كاستقبال الزوار لأخيه أو والده المريض، أو حزن والدته على فقد شخص عزيز وذلك حتى يكسب خبرات التعاطف والتراحم (إبراهيم، ٢٠٠٠، ١٧٦-١٧٧).

وتشتمل الأنشطة الاجتماعية أيضاً على الاحتفالات التي تقام في الروضة كالاحتفال بابتداء العام الدراسي واستقبال التلاميذ الجدد والاحتفال بتخرج الأطفال وترفيعهم إلى مدرسة التعليم الأساسي والاحتفال بالأعياد الدينية والوطنية وأعياد الميلاد الجماعية للأطفال الذين ولدوا خلال الشهر الواحد، ومن المناسب اشتراك الأطفال في التحضير للاحتفال وتوزيع المهمات على مجموعات صغيرة منهم، ثم إشراكهم في أنشطة الاحتفال بالغناء والعزف والرقص والتمثيل وتقديم الشراب والطعام والهدايا وذلك حتى يخبروا هذه التجارب وانعكاساتها الوجدانية.

ولا تقتصر الأنشطة الاجتماعية في الروضة على الاحتفالات، فهناك أنشطة جمع التبرعات للمنكوبين أو المحتاجين، وأنشطة اللعب الجماعي، وأنشطة الغناء المشترك، وأنشطة زيارة الأطفال المرضى أو الحزانى وغير ذلك.

إن الخبرات الوجدانية ترافق الأنشطة الاجتماعية أياً كان نوعها، وتستطيع المعلمة أن تزيد الاستفادة من هذه الأنشطة بعقد جلسة حوار مع الأطفال عن النشاط

الـــذي سيقام وكذلك عن النشاط الذي أقيم وعن مشاعرهم نحوه ورغبتهم بتكراره، وغير ذلك من الأمور التي تثير خبراتهم الوجدانية وتعمقها.

خامساً-٥- المناشط الرياضية التي تتيح اكتساب خبرات وجدانية تربوية:

تتـــيح ممارسة الرياضة بأشكالها العديدة وألعابها المتنوعة خبرات وجدانية عديدة ومتـــنوعة، مـــن مشاعر اللذة بممارسة الحركات والألعاب الرياضية إلى مشاعر الفرح بالنصر والثقة بالنفس، إلى انفعالات الألم والإحباط حين الفشل بأداء اللعبة أو الفشل بالمباراة، إلى حب الرياضة واللعب، والتعاون والتقيد بأخلاقيات الرياضة إلى آخره من الخـــبرات الوجدانية التي تجعل ممارسة الرياضة وألعابها هامة ومفيدة في ممارسة الخبرات الوجدانية ونموها وإثرائها.

وأهمـــية الرياضة وألعابها في التنمية الوجدانية للطفل فضلاً عن تنمية الجسم وتقويته وتحســـين لياقـــته ومهاراتـــه الحركية تدفع إلى إقامة الأنشطة الرياضية في رياض الأطفال، وتنظـــيمها ومراقبتها للحيلولة دون المخاطر التي يتعرض لها الأطفال أثناء ممارستهم الرياضة، كالرفس أو الاصطدام أو الوقوع على الأرض، أو الإصابات الجسدية.

من أسس تنظيم الأنشطة الرياضية للأطفال اختيار الرياضة التي تناسب قدراتهم الجســـمية ومـــيولهم ورغـــباتهم وتخلو من المخاطر أو تحقق فوائد صحية واجتماعية ووجدانـــية، ومـــن المناسب وضع قائمة بالرياضة والألعاب الرياضية التي تراعي هذه الأسس حتى يتقيد مربيات الروضة بها ولا يعرض الأطفال لممارسة رياضات أو ألعاب لا تناسب أعمال أطفال ٣-٥ سنوات. ومن شروط ممارسة الأنشطة الرياضية وألعابها أن تـــتوفر وســـائلها في الروضة أو في مكان قريب منها كالملعب المناسب والأجهزة الرياضـــية المناســـبة لأجسام الأطفال، وأن يكون عدد الأطفال غير كثير، وأن يرتدوا الألبســـة الرياضـــية، وأن تبقى المعلمة معهم تراقب نشاطهم وتوجهه وتستعين بمعلمة أخرى مساعدة إذا لزم ذلك (أبيض، ١٩٩٣، ١٥٩-١٦٠).

وقـــد تـــثير المناشـــط الرياضية أو سواها من المناشط أسئلة تتعلق بالفروق بين الصـــبيان والبنات وبالولادة والموت وتكوين الجسم ومن المناسب أن تجيب المعلمة عن هذه الأسئلة إجابات علمية تناسب سن الطفل ومداركه.

خامساً-٦- الرسم والأشغال اليدوية وخبراتها الوجدانية التربوية:

يحـــب الأطفال أن يرسموا وأن يعملوا بأيديهم بعض المجسمات، وإتاحة الرسم والعمـــل اليدوي لهم، يجلب لهم المتعة والسرور والشعور بالذات والإنجاز، ويتيح لهم التعـــبير عـــن دوافعهـــم ومشاعرهم وخبراتهم، ومواجهة صعوبات العمل وإحباطاته ونجاحاته، فضلاً عن تدريب أيديهم وتحسين مرونتها ومهارتها وتنمية خيالهم، وكذلك تنمية حب العمل اليدوي وتقديره. وهذه الفوائد وسواها من الفوائد التربوية والنفسية الـــتي يحصـــلها الطفـــل من ممارسة الرسم والأشغال اليدوية تدفع إلى إدخال الرسم والأشغال اليدوية ف مناهج الروضة ومناشطها والإكثار من الحصص المخصصة لها في الجـــدول الدراسي، وتنويع أنشطتها بحيث تشمل الرسم الحر والرسم الموجه والرسم الفـــردي والرســـم المشترك، وكذلك التشكيل بالعجائن أو بالطباعة، وصنع الألعاب والزيـــنة مـــن أشـــياء يجمعها الأطفال أثناء زياراتهم ورحلاتهم، كالقواقع والأصداف وأوراق الشجر والثمار الجافة (إبراهيم، ١٩٩٩، ٣٢٤-٣٢٥).

خامساً-٧- المناشط الغنائية والموسيقية والإيقاعية وخبراتها الوجدانية التربوية:

مـــن الأنشطة المحببة لأطفال الروضة أن يقوموا بالإنشاد أو الغناء، وأن يستمعوا إلـــيه وأن يشـــاركوا في النشـــاط الموسيقي عزفاً أو إيقاعاً أو استماعاً. وتسهم هذه الأنشـــطة في تكوين خبراتهم الوجدانية نحو الغناء الموسيقي، فإذا كانت خبرات محببة سارة تكون لديهم الميل للغناء والموسيقى والاستمتاع بها.

يشمل النشاط الغنائي في الروضة على أغاني يغنيها الكبار ويستمع إليها الأطفال عن طريق الأشرطة المسجلة، وأغاني وأناشيد يرددها الأطفال أنفسهم. وغالباً ما تكون

موضـــوعاتها وصـــفاً وتعـــبيراً عن مشاعر الأطفال نحو ذاتهم وممتلكاتهم واهتماماتهم ونشاطاتهم، ونحو الطبيعة وكائناتها ونحو الوطن والمناسبات الهامة.

ومن أهداف غناء الطفل تنمية وجدانه ومضامينه من الخبرات الوجدانية وتنمية قـــدرة الطفـــل على التعبير عن ذاته واستخدام صوته استخداماً سليماً، والتفاعل مع الأغنـــية الجمـــيلة، وهذه الأهداف تنمي بدورها الصفات الوجدانية السليمة كالثقة بالنفس وتقدير الجمال في الصوت والغناء والإحساس به (حنورة، ٢٠٠٠، ١٨٧).

ومـــن مهمـــات المعـــلمة أن تساعد على تحقيق هذه الأهداف باختيار الأغاني والأناشيد المناسبة بكلماتها وألحانها وطبقاتها الصوتية لميول الطفل وطبقات صوته، وإن تحسن تعليمها للأطفال حتى يتقنوا غناءها ويستمتعوا به. فتقوم المعلمة بقراءة النشيد أو الأغنية أمام الأطفال وتفسر معانيه وكلماته الجديدة على الأطفال، ثم تقوم بإنشاده أو غـــنائه مرتين أو ثلاث مرات حتى يتعلم الطفل لحنه وكلماته، وعندئذ تطلب منهم أن يرددوه معها أو بعدها عدة مرات حتى يتوصلوا إلى إتقان غنائه. هذا ويحسن أن يتعلم الأطفال إيقاع الأغنية وأن يمارسوه بالإشارات أو التصفيق أو النقر على الطاولة الأمر الذي يدمجهم بالأغنية والموسيقى وينمي لديهم الإحساس باللحن وتذوقه.

أمـــا في مجال الموسيقى فإن تقديمها للطفل مع النشيد والأغنية يساعد على تنمية الإحســـاس بهـــا وتذوقهـــا. وإن إشراك الطفل فيها عن طريق الاستماع أو الإيقاع بالتصـــفيق أو الـــنقر، أو عـــن طريق التدريب على العزف على الآلات البسيطة التي تناسب سنه يساعد ذلك على تنمية الخبرات الوجدانية المحببة إزاء الموسيقى.

ويرتبط بالغناء والموسيقى وبالرياضة أيضاً النشاط الإيقاعي والألعاب الإيقاعية، فهـــي تـــثير حماس الطفل وتتيح لَه التعبير عن ذاته وإرواء دوافعه إلى الحركة والنشاط وتـــدرب آذانـــه على الإنصات للأصوات والألحان الموسيقية، والتمييز بينها والتفاعل معها وأداء الحركات الإيقاعية التي تناسب اللحن والموسيقى، وضبط حركاته وتنسيقها

مع حركات رفاقه في التعبير الإيقاعي الجماعي.

يتخذ التعبير الإيقاعي صوراً متنوعة، فهناك التصفيق باليدين والمشي المنظم، وأرجحة الجسم يميناً وشمالاً وإلى الأمام والخلف، وأرجحة الرأس يميناً وشمالاً وتحريك اليدين والرجلين والقفز والمشي على إيقاع الموسيقى، والقرع على الطبلة ودحرجة الكرة وتحريك العصا أو العلم أو الوردة. وقد يقوم الطفل بهذه الإيقاعات بصورة عفوية، وهو يحتاج إلى إشراف المعلمة لتدريبه على تنظيم إيقاعاته وتشجيعه على أدائها بمفرده ومع زملائه، وتمكينه من الاستمتاع بها والشعور بالرضى عن أدائه وبالسرور والفرح ومحبة الإيقاع والموسيقى (إبراهيم، ٢٠٠٠، ٢٨٦-٢٨٨).

خامساً-٨- النشاط القصصي وخبراته الوجدانية:

يشتمل النشاط القصصي على تحلق الأطفال حول المعلمة والاستماع إلى قصص محببة تقصها عليهم أو يقصها عليهم ضيفة تدعوها المعلمة للقيام بهذه المهمة أو قيام الأطفال أنفسهم بسرد القصص على زملائهم بحضور معلمتهم وأحياناً بدون حضورها. ويتلو سرد القصص أسئلة وإجابات ومناقشات في مضمون القصة والعبر التي تستخلص منها.

والنشاط القصصي محبب للأطفال فهم يتفاعلون مع القصص التي تثير انفعالاتهم وتروي شغفهم بالمعرفة وتنقلهم إلى عالم الخيال، وتنفس عن مشاعرهم المكبوتة، وهذه الخبرات الوجدانية تسهم في اكتساب العواطف نحو الأشياء والحيوانات والأشخاص والأحداث التي تثار بالقصة، وتكون هذه العواطف والاتجاهات جزءاً من التربية الاجتماعية والأخلاقية والمعرفية والوجدانية إذا أحسن اختيار القصة ووجهت نحو تحقيق أهداف تربوية.

تتنوع قصص الأطفال أهدافاً وموضوعات وأحداثاً، وأكثرها انتشاراً واستخداماً قصص ألعاب الأطفال، القصص الهزلية المضحكة، قصص الحيوانات

والطيور، قصص الطيران، وأبطال الفضاء، القصص التاريخية، القصص الأسرية، قصص حياة الأطفال.

ولمعلمة الروضة دور هام ودقيق في النشاط القصصي للأطفال، فمن مهماتها في هذا المجال أن تقوم بما يلي:

- قراءة القصص واختيار المناسب منها وإعداد قائمة بها حتى تقدم المناسب منها في الوقت المناسب.
- مراعاة مشاعر الأطفال ونموهم الوجداني في اختيار القصص وسردها عليهم. فنختار القصص التي تثير خبرات وجدانية محببة واجتماعية وأخلاقية ونفسية، وتتجنب سرد القصص التي تثير الانفعالات المزعجة كالخوف الشديد والقلق، وإذا كانت القصة مناسبة وتربوية لكنها تحتوي أحداثاً مخيفة ومنفرة فإن المعلمة تستطيع حذف هذه الأحداث منها.
- تنويع طرق عرض القصة تبعاً لمستويات قدرات الأطفال على الانتباه والاستماع والفهم والتفاعل مع الراوي ومع أحداث القصة.
- قراءة القصة عدة مرات لفهم معانيها، والتآلف مع أحداثها، وتحليلها واستظهارها حتى لا تخونها الذاكرة عند سردها أمام الأطفال.
- تنظم المعلمة جلسة الأطفال حولها في شكل حدوة الحصاة على أن يكون الأطفال جلوساً ملتصقين بجانب بعضهم البعض، لأن التقارب الجسدي بين الصغار يسهم إلى حد كبير في خلق تقارب فكري بينهم.
- إذا غابت بعض تفصيلات القصة عن ذاكرة المعلمة أثناء السرد لسبب من الأسباب، ينبغي ألا يشعر الأطفال بذلك.
- على المعلمة أن تضيف من عندها بعض التفصيلات التي لا تتعارض مع مجرى القصة أو تترك العنصر الذي نسيته إذا كان لا يؤثر على مجرى أحداث القصة

أو لا يؤثر على مدى فهم الأطفال للأحداث.

- عـــلى المعلمة أن تغير من نبرات صوتها لأن ذلك يؤثر كثيراً في الأطفال كما يؤثر على فهمهم لأحداث القصة.
- تقتصـــر المعـــلمة عـــلى الإيماءات، وإذا ضحك الأطفال على أحداث القصة ضحكت معهم على أن تقتصد في ذلك وإلا فلت منها زمام الموقف.
- تـــتوقف المعلمة عن السرد من آن لآخر فترة قد تطول أو تقصر تبعاً لأحداث القصـــة. ولا شك أن شيئاً من السكون من حين لآخر يسهم في جمع شتات انتباه الأطفال.
- اختـــيار الوسائل المعينة على سرد القصة وفهمها والتفاعل معها، فإذا كانت القصـــة تـــتحدث عن الحيوانات أو الطيور أو عن أشياء يألفها الطفل، فمن الطبـــيعي أن تعرض المعلمة نماذج حية أو محنطة لها، أو تقدم صوراً أو رسمات لها قبل بداية القصة حتى لا تشتت انتباه الطفل أثناء السرد لأن الطفل بطبيعته لا يستطيع التركيز على شيئين في وقت واحد.

وقد تكون الوسيلة أحياناً رسماً على الورق الأسود، تعرضه المعلمة على اللوحة الوبـــرية وخاصة مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم فيما بين أربع أو خمس سنوات، وقـــد تكون نماذج ورسومات شفافة تعرضها المعلمة بالفانوس السحري، وقد تكون الوســـيلة نمـــاذج من الجبس والصلصال أو صور الكرتون تقدمها المعلمة تبعاً لتسلسل أحداث القصة.

ولنجاح المعلمة في عملها ينبغي عليها:

- تجنـــب إعطـــاء تعليمات للأطفال أثناء سرد القصة فإذا لاحظت عدم متابعة الأطفال لسرد القصة، عليها أن تتركه وشأنه إذا كان لا يضايق غيره.
- وإذا لاحظـــت المعلمة كثرة حركة الأطفال، فهذه الحركة تكون تعبيراً قوياً

عـــن ملـــل الأطفـــال مـــن طول المدة التي استمرت فيها المعلمة في السرد، وعـــلى ذلـــك يمكـــنها أن تتوقف عن السرد وتعد الأطفال بتكملة أحداث القصـــة في وقـــت لاحـــق. كمـــا يمكنها أن تختصر أحداث القصة حتى لا تفقـــد ســـيطرتها عـــلى الأطفـــال، وقد تلجأ المعلمة إلى طلب ترديد نشيد يعـــرفه الأطفـــال ويرتـــبط موضوعه بموضوع القصة حتى تعيد لهم الحماس لاستماع القصة.

● كيف تستثمر المعلمة أحداث القصة؟:

إن درجة استيعاب الأطفال لأحداث القصة وتمثيلهم لأحداثها تختلف من طفل لآخر. كما تتأثر بعوامل متعددة منها: عمر الطفل، درجة تعبه أو راحته، نوعية القصة التي تحكى لَه، مدى ملاءمة القصة لطبيعة نموه، ونوعية علاقة الطفل بالمعلمة التي تحكي لَه القصة. ولتحقيق أكبر فائدة من القصة يترتب على المعلمة أن تقوم بما يأتي (إبراهيم، ٢٠٠٠، ٢٧١-٢٧٣):

- تطلـــب المعلمة من الأطفال إعادة سرد القصة على مسامعها، وتشرك عدداً منهم في ذلك، وبذلك تتيح لهم فرص التعبير عن أنفسهم وتذكر أحداث القصة.
- تـــناقش المعـــلمة الأطفـــال في أحداث القصة لتختبر مدى فهمهم لها ومدى قدرتهم على تفسير الأحداث وتأويلهم لنوايا وسلوكيات أبطال القصة: أين؟ متى؟ من؟ هل؟ كيف؟ ماذا؟ لماذا؟...
- توزع المعلمة البطاقات المصورة التي تمثل أحداث القصة على الأطفال بطريقة عشـــوائية وتطلب منهم إعادة ترتيب الصور تبعاً للتسلسل المنطقي لأحداث القصـــة. وبذلك يتعلم الطفل أن يستخدم الصور والرسوم في ترتيب أحداث الماضي والتعرف على التتابع الزمني للأحداث.
- تســـتثمر المعـــلمة مواقف جزئية من القصة فتدعو الأطفال إلى تقمص أدوار

شخصـــيات أبطال القصة: هب إنك بطل هذه القصة كيف تعبر عن فرحك عندما.. كيف تعبر عن حزنك على.. لو كنت مكان البطل ماذا تقول لـــ... ومـــاذا تفعل... هب إنك شخصية كذا في القصة، كيف تقوم بعمل... ماذا تقول للأفراد؟ غبر عن قلقك على غياب الطفل.

- تسرد القصة في الوقت الذي تراه مناسباً كسردها في وضح النهار بعد نشاط حركي للأطفال يتطلب منهم الراحة أو سردها في نهاية اليوم المدرسي.

خامساً-٩- مناشط اللعب وخبراتها الوجدانية:

يحـــتل اللعـــب مكانـــا متميزاً في حياة الأطفال، فهو جزء أساسي من حياتهم اليومية، وهم يحبونه كثيراً ويقبلون عليه بطريقة عفوية، ويشعرون بالإحباط والغضب حـــين يمـــنعون من القيام به. ويمكن الاستفادة من هذه الميول والانفعالات في تنظيم أنشـــطة اللعـــب عند أطفال الروضة بحيث يستمتعون بها ويجنون من مزاولتها خبرات وجدانية نمائية مرغوبة (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ٩٩-١٠٠).

إن الألعـــاب الـــتي يمكـــن إتاحتها في رياض الأطفال كثيرة ومتنوعة، ويمكن الـــتجديد فيها وإضافة ألعاب غير معروفة حالياً. وقد تعرضنا في مقطع سابق للألعاب الرياضـــية، ونكـــتفي فـــيما يلي بذكر بعض ألعاب التمثيل الشائعة التي تثير ضحك الأطفال وانفعالهم وخبرات السرور والفرح والرضى والدهشة وسواها.

٩-١- ألعاب التمثيل الدرامي:

يعـــد المســـرح الدرامي وسيلة للترفيه عن الطفل ولتربيه وجدانه وتدريبه على تذوق جمال الطبيعة البشرية وانفعالاتها وسلوكاتها، وعلى التعبير عن ذاته وعن خبراته الوجدانـــية التي تتجلى بمشاعر السرور والحزن والقلق والخوف والاضطراب والتعجب والـــتهكم والغضـــب وســـواها من المشاعر التي يمكن التعبير عنها في التمثيل الدرامي بأســـاليب بســـيطة مثل حركات الأصابع وتحريك العرائس وألعاب التماثيل وألعاب

خـــيال الظل والتمثيل الإيمائي الذي يستخدم تعابير الوجه في التعبير عن الحالة النفسية وفي التواصل مع الآخرين.

وفي المسرح الدرامي يتقمص الطفل أدوار شخصيات القصص التي تحكى لَه أو الـــتي يحبها أو يعرفها، سواء كانت هذه الشخصيات بشراً أو حيواناً أو نباتاً أو جماداً، فقـــد يمـــثل دور شـــرطي المرور، أو دور إشارة المرور، أو دور الأرنب، أو الشجرة الباســـقة، وحتى يستطيع تمثيل هذه الأدوار تدربه المعلمة على ذلك مستخدمة أساليب التدريـــب الـــتي تناســـب عمره والرموز التي تستخدم في تمثيل الأدوار. كأن تناقش المعلمة الأطفال في أحداث القصة وشخصياتها، وتحدد صفات الشخصية التي سيقلدها الطفـــل، والأدوار الـــتي سيمثلها، والحركات والتعابير التي سيؤديها، ثم يقوم الطفل بتجريـــب الأداء وتكـــراره حـــتى يتقنه وينتقل أخيراً إلى تمثيله أمام الآخرين (أبيض، ١٩٩٢، ١٣٧-١٣٨).

٩-٢- ألعاب اليدين والأصابع:

هـــي قيام الأطفال بتحريك أصابع يديهم حركات يقلدون فيها حركات بعض المخلوقات من الحيوانات والطيور أو يقلدون أشكالهم أو غير ذلك، كأن يثنون أصابع أيديهـــم مقلدين بذلك أسنان القطة، أو يفردون أيديهم مقلدين أجنحة الحمامة وهي تطـــير، أو أجنحة الطائرة، أو يضمون أصابعهم مع بعضها مشكلين بذلك البيضة أو البطة...الخ. ويمكن أن يقوموا بهذه الحركات المناسبة للأصوات والأنغام والإيقاع.

هذه الألعاب محببة للأطفال ويحتاجون إلى التدريب عليها وإشراك جميع الأطفال فيه، وبذلك تتحقق من خلال هذه الألعاب أهداف معرفية ومهارية ووجدانية.

٩-٣- ألعاب الجمباز:

هـــي ألعاب التعبير بأوضاع الجسم أو بحركاته عن موقف أو فكرة، كتحريك الأعـــلام أو الصـــور باليد للتعبير عن الترحيب والتقدير والمحبة لشخصية مرموقة، أو

التعبير بحركات الجسم عن الطرب من الغناء، ويمكن تدريب التلاميذ على هذه الأوضاع والحركات حتى تصبح متناسقة جميلة، تصلح لتقديم العروض الجميلة بمرافقة الموسيقى.

٩-٤- ألعاب التماثيل:

وتشمل هذه الألعاب في مضمونها تعبيراً عن أوضاع الجسم في الفراغ، وتقتضي قواعد اللعبة أن يتخذ الطفل مقدم العرض وضعاً محدداً لجسمه أو اتجاهاً معيناً عليه كالتمثال عند سماعه إشارة سمعية أو عند رؤيته علامة ملونة أو ضوئية إيذاناً ببدء اللعب. ومثال ذلك اتخاذ الطفل وضع جندي محارب إصبعه على زناد البندقية، أو وضع حامل أثقال.

٩-٥- ألعاب التمثيل الإيمائي:

يعرف التمثيل الإيمائي بين الأطفال بأنه لعبة الخرس ويشترك في اللعبة ثلاثة أطفال أو أربعة على الأكثر.

يقوم الطفل الأول بدور محدد لَه، ويعبر عنه حركياً بإيماءات يدوية وإشارات وتعبيرات وجهه، ويقوم باقي الأطفال باستنباط معاني الحركات والإشارات وتفسيرها وتأويلها لكشف مضمون الرسالة التي يعبر عنها الأداء الحركي للطفل الأول.

ويمكن أن يتبادل الطرفان اللعبة ويتوالى الأطفال كل بدوره للتدريب على الأداء. وقد يمثل الطفل أداء الطبيب الذي يكشف على مريضه، أو دور عجوز يعبر الطريق ويحتاج إلى مساعدة من المارة، أو دور الخياط الذي يقيس أطوال الزبون تمهيداً لتفصيل بنطال أو جاكيت أو فستان.

٩-٦- ألعاب خيال الظل:

في مسرح خيال الظل يؤدي الأطفال التمثيل الصامت وراء شاشة بيضاء يسقط

عليها الضوء عمودياً، ويمكن على سبيل المثال أن تمر طفلة صغيرة تحمل مظلة مفتوحة وراء شاشـــة العـــرض فيصيح الأطفال: السماء تمطر والمظلة تحمي الطفلة من المطر. ولكـــن في نفـــس الوقت يخرج طفل آخر في دور بستاني حاملاً رشاشاً يروي بمياهه الزرع.. هنا يصيح الأطفال لتصحيح تفسيرهم السابق: إن الطفلة تحمل شمسية لتحمي نفســـها مـــن حـــرارة الشمس، ويمكن من خلال ابتكارات اللاعبين المتعددة أن يثار ضـــحك المشاهدين عندما يقوم الراقص بحركات متثاقلة على أنغام الموسيقى خوفاً من سقوط الجواهر التي يحملها (درويش، ١٩٨٣، ١٣٢).

سادساً- أسئلة التقويم والتدريب:

١- اعط تعريفاً للخبرة وتعريفاً للخبرة الوجدانية واعط أمثلة عنهما.

٢- ما علاقة خبرات الأطفال بالمناشط لمدرسية؟

٣- هل يمكن جعل المناهج المدرسية مناهج نشاط وخبرات؟

٤- ما تأثير مناشط الروضة في وجدان الطفل؟

٥- ضع قائمة بخبرات وجدانية يصح اكتسابها من أنشطة الروضة.

٦- عدد أنواع المناشط التي ذكرت في هذا الفصل وأضف عليها نوعين آخرين.

٧- هل توجد مناشط تربوية في أسرتك تصلح لتنمية الخبرات الوجدانية؟

٨- صف بعض المناشط التي تتعلق بالطبيعة وجمالها.

٩- اذكر خمسة مناشط تثير لدى طفل الروضة خبرات الفرح.

١٠- اذكر أمثلة عن مناشط تثير ضحك الأطفال.

١١- اذكر أمثلة عن مناشط تنمي عاطفة المحبة.

١٢- حاول الاستفادة مما قرأت في هذا الفصل باقتراح بعض المناشط التي تصلح للتنفيذ في الأسرة وتساعد على تعديل الجو الأسري المتوتر.

١٣- اذكر أمثلة عن مناشط تتعلق بالنبات.

١٤- اذكر أمثلة عن مناشط تتعلق بالحيوانات والطيور والأسماك.

١٥- ما هي الخبرات الوجدانية التي يمكن أن ترافق المناشط التي تتعلق بالإنسان وأعماله؟

١٦- أثناء المناشط الرياضية أو المناشط الأخرى قد يسأل الأطفال بعض الأسئلة عن الولادة والموت والفروق بين الجنسين. اجمع هذه الأسئلة في قائمة واقترح الإجابة المناسبة عنها، من أجل مناقشتها في جلسة الحوار.

١٧- اذكر أمثلة عن الخبرات الوجدانية الأخلاقية التي يمكن تنميتها بواسطة المناشط

الاجتماعية والمناشط القصصية.

١٨- كيف تنظم المناشط الرياضية في روضة الأطفال؟

١٩- اذكر أمثلة من رسوم حرة لأطفال تعرفهم وحلل علاقتها بخبراتهم.

٢٠- اقترح جدولاً زمنياً ينظم مناشط الرسم والأشغال اليدوية والغناء والموسيقى في روضة الأطفال.

٢١- اكتب قصة لأطفال الروضة واذكر الأهداف المعرفية والأخلاقية والوجدانية التي يمكن أن يحصلها الطفل من الاستماع إليها.

٢٢- عدد أنواع الألعاب التي ذكرت في الفصل وأضف إليها ثلاث ألعاب.

٢٣- اقرأ مراجع أخرى عن اللعب عند الأطفال ثم اكتب مقالة عن الفوائد التربوية للعب الأطفال.

٢٤- قم بزيارة رياض الأطفال في بلدتك أو حيّك وقوّمها من ناحية توفر الأمكنة والأدوات والوسائل التي تتيح للأطفال ممارسة المناشط التي ذكرت في هذا الفصل.

قائمة المصطلحات

-A-

Ability	قابلية
Abnegation	إنكار الذات
Abnormal	غير سوي
Acquired	مكتسب
Acquisition	اكتساب
Active	فعال
Activity	فعالية/نشاط
Adaptation	تكيف
Adequation	مطابقة
Adolescence	مراهقة
Adult	راشد
Affection	انفعال/وجدان
Affective	انفعالي/وجداني
Aggression	عدوان
Alienation	اغتراب
Allegiance	ولاء
Anger	غضب
Anxiety	قلق
Anomaly	انحراف
Anthropo centrism	التمركز على الذات
Appurtenance	انتماء
Aptitude	استعداد
Attitude	موقف
Aspect	مظهر
Aversion	عزوف
Authority	سلطة
Austerity	تشدد
Auto education	تربية ذاتية

-B-

Basic education	تربية أساسية

Beauty	جمال
Behavior	سلوك
Belief	اعتقاد

-C-

Cause	سبب
Censorship	رقابة
Circumstance	ظرف
Classification	تصنيف
Communication	تواصل
Compensation	منافسة
Complex	عقدة
Complex in feriority	عقدة النقص
Competence	كفاية
Compumention	تأنيب
Conflict	صراع
Consciousness	وعي/شعور
Conscious	شعوري
Conscience	ضمير
Creation	إبداع
Creative imagination	تخيل مبدع
Earache	دار الحضانة
Curiosity	فضول/حب الاطلاع

-D-

Define mechanisms	آليات الدفاع
Depression	اكتئاب
Deprivation	حرمان
Development	تنمية
Disire	رغبة
Drive	دافع
Discovery	اكتشاف
Diagnosis	تشخيص

-E-

Education ego	الأنا/تربية الذات
Element	عنصر
Emotion	انفعال/عاطفة
Emotivity	انفعالية
Emotional stability	استقرار انفعالي
Emotional disorder	اضطراب انفعالي
Empirical	تجريبي
Enjoyment	فرح
Environment	محيط
Envy	حسد
Epilepsy	صرع
Escape	هرب

Evaluation	تقويم
Evolution	تطور
Experience	خبرة
Experiment	تجربة
Extravert	انبساطي
Exploratory drive	حب الاكتشاف

-F-

Factor	عامل
Family	أسرة
Fear	خوف
Fiction	وهم
Field	مجال
Frustration	إحباط
Fugue	هرب

-G-

Genetical psychology	علم النفس التكويني
Genesis	تكوين
Genetics	علم الوراثة

-H-

Heredity	وراثة
Heteronomy	تبعية/خضوع
Humanity	إنسانية

-I-

Idea	فكرة
Illusion	وهم
Imagination	تخيل
Imitation	محاكاة
Inferiority	شعور بالنقص
Influence	تأثير
Inhibition	كف
Inquiry	استقصاء
Instinct	غريزة
Intellect	عقل
Intelligence	ذكاء
Interview	مقابلة
Introspection	استبطان
Introversion	انطواء
Introvert	منطوي
Invention	اختراع
Involuntary	لا إرادي
Irritation	تهيج

-J-

Jealousy	غيرة
Joy	متعة/فرح
Justification	تبرير

-K-

Kindergarten	رياض الأطفال

-L-

learn/learning	يتعلم/تعلم
Love	حب

-M-

Maturity	نضج
Maternal tenderness	حنان الأمومة
Measure \ Measurement	قياس
Mechanism	آلية
Memory	ذاكرة
Mental	ذهني/عقلي
Method	طريقة/منهج
Misery	بؤس
Monarchy	ملكية
Moral	أخلاق
Movement	حركة
Motive	حافز

-N-

Need	حاجة
Nervous	عصبي

-O-

Objectivity	موضوعية
Obligation	إلزام
Observation	ملاحظة
Oppression	اضطهاد
Operation	إجرائي
Organic	عضوي
Organization	تنظيم

-P-

Pain	ألم
Paralalia	اختلال النطق
Partiality	تحيز
Participation	مشاركة
Passion	انفعالي

Pathologic	مرضي
Perception	إدراك حسي
Personality	شخصية
Pessimism	تشاؤم
Preschool	قبل المدرسة
Problem	مشكلة
Privation	حرمان
Projection	إضفاء/إسقاط
Protection	حماية
Psychiatry	طب نفسي
Psychical	نفسي
Psychism	حياة نفسية
Psychoanalysis	تحليل نفسي
Psychology	علم النفس
Psychotherapy	علاج نفسي
Punishment	عقاب

-Q-

Question	سؤال
Questionnaire	استبانة

-R-

Rationalization	تبرير
Recompense	ثواب
Relation	علاقة
Reinforcement	تعزيز
Representation	تمثل
Repression	كبت
Resolve \ Solution	حلّ
Response	استجابة
Responsibility	مسؤولية
Revolt	تمرد
Reqorism	صرامة
Regression	نكوص

-S-

Sanction	جزاء
Satisfaction	رضا
Security	أمر
Self	ذات
Selection	انتقاء
Sensation	إحساس
Sensibility	حساسية
Sentiment	عاطفة/شعور
Severity	قسوة
Sign	إشارة

Signification	دلالة
Solution	حلّ
Stability	استقرار
Sublimation	تصعيد/إعلاء
Statistics	إحصاء
Subjective	ذاتي
Subject	ذات/موضوع
Sufferance	معاناة/عذاب
Suggestion	إيحاء
Stuttering	تهتهة
Sympathy	تعاطف
System	نظام

-T-

Technics	تقنية
Tendency	ميل
Tenderness	حنان/عطف
Tension	توتر
Test	رائز/اختبار
Tradition	تقليد
Transcendence	تعال (تصعيد)
Transference	تحويل
Type	نمط
Tyrant	مستبد

-U-

Unconscious	لا شعور
Understanding	فهم

-V-

Value	قيمة
Variable	متغير
Voluntary	إرادي

المراجع العربية والمترجمة

- أناستازي، م، وفولي، جـ، (١٩٧٩) سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة طيري، محمد وسويف، مصطفى. القاهرة: عالم الكتب.
- أولسون، ويلارد.، (١٩٨٣) تطور نمو الأطفال. ترجمة حافظ، إبراهيم. عثمان، محمد. جمال، سامي. القاهرة: عالم الكتب.
- إبراهيم، عواطف.، (٢٠٠٠) الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، عواطف.، (١٩٩٩) طفل الروضة والبيئة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أبيض، ملكة.، (١٩٩٣) الطفولة المبكرة والجديدة في رياض الأطفال. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر.
- أسعد، يوسف ميخائيل.، (١٩٩٣) الشخصية المتكاملة. القاهرة: نهضة مصر للطباعة.
- أبو سريع، أسامة.، (١٩٩٣) الصداقة من منظور علم النفس. الكويت: عالم المعرفة.
- أباظة، أمال.، (١٩٩٧) الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق.، (١٩٨٢) سيكولوجية اللعب. عمان (الأردن) دار الفرقان.

- بولبي، جون.، (١٩٧٩) رعاية الطفل وتطور الحب. ترجمة: خيري، السيد. القاهرة: دار المعارف.
- الجسماني، عبد العلي.، (١٩٩٤) علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- جنكز، جلاديس وآخرون.، (١٩٩١) هؤلاء أطفالكم. ترجمة فؤاد، عفاف. القاهرة: الكرنك.
- توم، جلاس.، (١٩٨٣) مشكلات الأطفال اليومية. ترجمة: فؤاد، عفاف، وعبد الرحمن، فريد. القاهرة: دار الكتب.
- الحفني، عبد المنعم.، (١٩٩٥) موسوعة الطب النفسي، (المجلد الأول). القاهرة: مكتبة مدبولي.
- حنورة، مصري.، (٢٠٠٠) علم نفس الفن وتنمية الموهبة. القاهرة: دار غريب.
- حمدان، محمد زياد.، (١٩٩٠) تعديل السلوك الصفي. عمان: دار التربية الحديثة.
- ديوي، جون.، (١٩٤٦) الديمقراطية والتربية. ترجمة: عقراوي، متى، وميخائيل، زكريا. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- درويش، زين العابدين.، (١٩٨٣) تنمية الإبداع. القاهرة: دار المعارف.
- رحمة، أنطون.، (١٩٦٩) الشخصية وأثر معاملة الوالدين في تكوينها. دمشق: دار الفكر.
- رحمة، أنطون.، وآخرون (١٩٦٦) أسس التربية وعلم النفس (جزءان). حلب: دار الشرق.
- رحمة، أنطون.، (١٩٧١) المكتشفات الحديثة في علم النفس. دمشق: وزارة التربية.
- رحمة، أنطون.، وآخرون (١٩٦٧) أصول التربية وعلم النفس وتطبيقاتها. دمشق: وزارة التربية.
- رحمة، أنطون، طحان، ناظم.، (١٩٧٥) علم النفس التربوي (جزءان). دمشق: وزارة التربية.
- رحمة، أنطون.، (٢٠٠٢) التخطيط التربوي، طبعة ثالثة. دمشق: جامعة دمشق.

- رحمة، أنطون.، (٢٠٠٤) التربية العامة ٢. دمشق: جامعة دمشق.
- رحمة، أنطون.، (٢٠٠٤) الطرائق الخاصة بالتعليم الابتدائي، الطبعة الثالثة. دمشق: جامعة دمشق.
- الشكر، ياسين.، (٢٠٠١) مستقبلهم بين أيديكم: رسائل في الطفولة السليمة. بيروت: يونسكو ويونسيف.
- عاقل، فاخر.، (١٩٧٢) علم النفس التربوي. بيروت: دار العلم للملايين.
- عثمان، فاروق.، (٢٠٠١) القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- غزاوي، زهير.، (١٩٩٣) نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة. بيروت: دار المبتدأ للطباعة والنشر.
- غورديـن، لـيف.، (١٩٩٤) الثواب والعقاب في تربية الأطفال. ترجمة: نصر، غسان. دمشق: دار معد.
- فونتانا، ديفيد.، (١٩٩٤) الضغوط النفسية. ترجمة: الفرحاوي، حمدي. وأبو سريع، رضا. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- كاظم، إبراهيم.، (١٩٦٢) تطورات في قيم الطلبة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- كلينبرغ، أوتو.، (١٩٦٩) علم النفس الاجتماعي. ترجمة: الجمالي، حافظ. دمشق: جامعة دمشق.
- لازودوس، ريتشارد.، (١٩٨٤) الشخصية. ترجمة: غنيم، سيد محمد، القاهرة: دار الشروق.
- مكارنكو، أنطون.، (١٩٧٨) الجماعة وتكوين الشخصية. ترجمة: الغزولي، أسامة. موسكو: دار التقدم.
- الهاشمي، عبد الحميد.، (١٩٧٩) علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقه من الولادة إلى الشيخوخة. جدة: دار المجمع العلمي.

ENGLISH REFERENSES

- Allport, G. M., (1935) A Hand Book Of Social Psychology. New York: Macmillen.Co.
- Allen, K.E., Goetz, E.m., (1982) Early Childhood Education; Special Problems, Special Solution. London: Aspen Publecation.
- Ames, Louise Bates., (1979) Child Care And Development. New York; Lippncott Company.
- Alsehuler, Rose And Hattwick Laberta., (1967) Painting And Personality: Astudy of Young Children. Chicago: University Of Chicago.
- Andress, Barbara., (1980) Music Experiences In Early Childhood. New York: Holt Reinhart And Winston.
- Baxter, Bernice., (1984) Teacher-Pupil Relationships. New York: Macmillan. Co.
- Burt, C., (1959) The Factorial Study Of Emotional Traits, London: Charl. Co.
- Buss, A.H., (1980) Self Consciousness And Social Anxiety. New York: Freeman.
- Bett, H., (1986) The Games Of Children. London: Mcthuen.
- Barron, F., (1977) Creators On Creating. New York. Putman Sons.

- Borman, Betty. L., (1978) The Early Years In Childhood Education. Chicago: Randy Mcnally Collage. Pup. Co.
- Dilnel, Margaret., (1990) The Relationship Of Frustrating Situation To School Room Discipline In First Grade. Michigan: University o f Michigan.
- Dunbor, Flanders., (1975) Emotion And Bodliy Changes. New York: Colombia University Press.
- Dimock, H. S., (1985) The Social World Of The Adolcenees, Child Development. 40, 73-85.
- Devies, R. And Kohler. L., (1987) Programs For Early Education. New York: Longman.
- Erikson, E., (1988) Youth And Crisis. New York: Norton. Co.
- Eberthart, W., (1979) Evaluating Leisure Reading Of High School Pupils. New York: Norton. Co
- Frank, L.K., (1979) Projective Methods For The Study Of Personality. Journal Of Psychology. 8, 389-413.
- Fuller. Elizabeth., (1976) How Do The Children Feel About It?. Childhood Education. 23: 124-132.
- Fraser, Morris., (1995) Children In Confliet. London: Benquin Books.
- Golman, P., (1997) Emotional Intelligence. New York: Bantan.
- Gant, W. H., (1986) Experimental Basis For Neurotic Behavior. New York: Harber. Co.
- Good Enough, F. L., (1980) Anger In Young Children. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Horlock. E., (1994) Developmental Psychology. New York: McGraw-Hill. Co.
- Howels, T., (1985) Modern Perspectives In Child. London: Edinburg.

- Janes, S. M., (1997) Stress For Success. New York: Random House.
- Jersild, A. T., (1980) Studies In Childrens Fears. New York: McGraw-Hill.
- Jersild, A. T. And Holmes, S. B., (1983) Methods Of Over Coming Children's Fears. Journal Of Psychology, 1, 1983.
- Jones, M. C., (1990) The Study Of The Emotions Of Pre-School Children's Fears. School And Society. 21, 755-760.
- Jones, M. R., (1992) Studies In Nervous, Movements. Journal Of Genetic Psychology. 29, 47-62.
- Levy, D. M., (1988) Finger-Stocking And Accessory Movements In Barly Infancy. American Journal Of Psychology. 17, 881-918.
- Levy, D. M., (1975) Psychic Trauma Of Operations In Children.
- Lewing, K (1942) Field Theory Of Learning. London. Benguin Books.
- Landin, C., (1978) Study Of Emotional Reactions. Boston: Joahn Company.
- Marion, Marian., (1981) Guidance Of Young Children. Washington. D.C Mosby. Co.
- Machlean, P. D., (1975) The Limbic System Of The Emotional Behavior. London: Benquin Books.
- Marey, L., (1992) Personality: Assessment Inventory. Odesa (U.S.A) Psychological Assessment Resources, Inc.
- Murrgy, H. A., (1943) Thematic Apperception Test: Cambridge Harnerd University Press.
- Olsan, W. C., (1985) Problem Tendencies In Children: A Method For Their Measurement And Description. Minneapolis: Minnesota University Press.

- Olson, W. C., (1989) The Measurement Of Nervous Habits In Normal Children. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Pistula, C., (1970) Behavior Problems Of Children. Oxford University.
- Rachs, L. E., (1979) An Application To Education Of The Needs Theory. Bronx Ville: Modern Education Service.
- Rulter, Michel (1995) Helping Troubled Children, New York, Benquin Books.
- Rastan, M. And Gilberge, C., (1992) The Family Back Ground In Anorexia Nervosa. London: Benquin Books.
- Rosenthal, Sheldon., (1986) A Fifth Grade Classroom Experience In Fostering Mental Health. Journal of child psychiatry, 2: 302-329.
- Schwariz, L. A., (1932) Social-Situation Picture In The Psychiatry Interview. Journal Of Child Psychiatry. 3: 350-360.
- Scull, A. G., (1977) The Challenge Of The Well Child. California Medicine, 77.
- Strong, Ruth., (1986) Characteristics Of Classroom Which Promotes Mental Health. Journal Of Child Psychiatry.
- Skinner, B. F., (1953) Science And Human Behavior. New York: Benguin Books.
- Salk, Lee., (1995) What Every Child Would Like His Parents To Do? London: Fontana.
- Smart, R, And Smart, M., (1992) Reading In Child Development And Relationships. New York: The Mcmillan. Co.
- Terman, M, And Lima, M., (1997) Children's Readings, London: Fontana.

- Taylor, K. W., (1977) Parents And Children Learn Together. New York; Colombia University. College Of Teacher.
- Thorendike, E. L., (1932) The Fundamentals Of Learning. London: Benguin Books.
- UNESCO., (1980) The Child And Play: Theoretical Approaches And Teaching Application. Paris: UNESCO.
- Wolf, Sula., (1983) Children Under Stress. Oxford: Benquin Books.
- Wrinner, E., (1996) Gifted Children. Myths And Realities. New York: Harber.
- Witty, Paul., (1987) An Analysis Of The Personality Traits Of The Effective Teacher. Journal Of Educational Research, 140, 662-671.
- Wood Worth, R. And Mathews, E., (1974) Wood Worth-Mathews Personal Data Sheet. Chicago: Stoelting.
- Young, L. L., (1929) Some Factors Associated With Popularity. Journal Of Educational Psychology. 35, 513-535.

المدققة اللغوية

الدكتورة عاطفة فيصل

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات