ג'וינט ישראל אשלים
יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

نظرة إلى الطفولة

من الولادة حتى سن الثالثة

WE'RE ALL ECHAD | אחד | كلّنا دولدنا واحد

نظرة إلى الطفولة

من الولادة حتى سن الثالثة

كتابة وإعداد الكتاب: دكتور سامي محاجنة
دكتور نيڤين حسن

إشراف ومتابعة: ريتا فرو نصرالدين

مراجعة مهنيّة واعداد: ريم اسعد - داود

مراجعة مهنيّة: ناشد علي
بسمة سعد

مراجعة لغويّة: طارق أبو رجب

تنسيق وتجهيز حتّى مرحلة النّشر: زينات بيسان

تصميم وطباعة: دار النهضة للطباعة والنشر، الناصرة

© جميع الحقوق محفوظة لجوينت أشاليم 2019

الفهرس

مقدمة 4

استهلال 5

الجزء الأول: كيف نفهم الطِّفل..... 6

الجزء الثّاني: النُّمُوّ الحَرَكي - الحسّي 16

الجزء الثّالث: النُّمُوّ العاطفي..... 25

الجزء الرّابع: نُمُوّ النُّمو الذِّهني / الإدراكي لدى الأطفال 50

الجزء الخامس: النُّمُوّ اللغوي والتَّواصُل عند الأطفال..... 64

الجزء السّادس: لعب الطِّفل في مرحلة الطفولة المبكرة - طبيعتُه، سِماتُه، وأهمِّيَّته..... 72

الجزء السّابع: الاضطرابات الوظيفيَّة، الذِّهنيَّة والسُّلوكيَّة..... 83

الجزء الثّامن: أطفال في ضائقة..... 98

الجزء التّاسع: المُشاهدة 111

الجزء العاشر: سُلَّم غرينسبان..... 118

الجزء الحادي عشر: كيف نكون مُربِّيات "ناجحات"؟..... 133

قائمة المصادر 139

مقدمة

هذا الكتاب هو حصيلة تجربة ميدانية في إطار مشروع شراكة واحدة الذي نفذ في ستة بلدات عربية، كان هدفها اثراء حاضنات اطفال في اجيال ولادة حتى ثلاث سنوات بمعلومات حول نمو الاطفال. في هذه التجربة، عملنا من اجل توحيد معلومات ومهارات حاضنات اطفال في هذه الفئة العمرية حول نمو الاطفال في الاجيال المبكرة. لقد كانت هذه التجربة بالنسبة لنا، فرصة سانحة لرصد المعلومات ولنتعلم حول اشكال السلوك التي اتبعتها الحاضنات في تعاملها مع نفسها ومع الاطفال في هذه الفئة العمرية.

على أثر هذه التجربة، يضم هذا الكتاب توثيقا للمواضيع والقضايا التي نوقشت في لقاءات الاثراء مع الحاضنات. لقد حاولنا في هذا التوثيق استعراض كافة القضايا النمائية التي قد تصادف الحاضنة في عملها اليومي والتي من شأنها ان يكون لها اثرا واضحا على نمو الطفل السوي. في هذا السياق، قمنا باستعراض نمو الاطفال في الفئة العمرية ولادة حتى ثلاث سنوات في المجالات النمائية المختلفة، الحركية، التفكيرية، الاجتماعية والشعورية. كذلك، اجتهدنا ان يكون هذا الاستعراض سهلا، بحيث يمنح فرصة متساوية امام الجميع للتعامل مع المعلومات وتذويتها بشكل يمكن الفرد من استعمالها أحسن استعمال.

في سياق اخر يهدف هذا الكتاب الى تصويب النظر حول النمو السوي كحالة طبيعية للنمو وكحالة من المفروض ان نمعن النظر بها كي نتعلم عن غير السوي، وليس الميل فورا نحو تحديد الشاذ وابرازه كالحالة المهمة التي يجب ان ينصب بها جل الاهتمام. في نفس السياق يهدف هذا الكتاب الى تأصيل وتجذير الفهم ان العلاقة بين الطفل وبين الحاضنة قد لا تكون اقل اهمية من علاقة الطفل بأمه او بابيه. بمعنى اخر، ان اهم ما يبحث عنه الطفل منذ البداية هو علاقة مع شخص كبير قادر على توفير له الحماية الرعاية بحيث يستطيع الطفل استعمال هذه العلاقة كأرضية امنة ينطلق منها لتنفيذ سائر رغباته وميوله، ويستطيع كذلك التعامل مع هذه العلاقة كشاطئ امان يلوذ اليه كلما شعر بالتهديد والخطر في بيئته.

في نهاية الامر نود ان نقدم جزيل الشكر لكل من عملت وعمل على اخراج هذا العمل الى النور. اننا نحض الذكر السيدة ريتا فرو نصر الدين التي ابدعت الفكرة ثم اجتهدت ودأبت لتتحول هذه الفكرة الى واقعا ملموسا.

المؤلفان

دكتور سامي محاجنة

دكتور نيفين حسن

استهلال

تأسّست أشاليم في العام 1998 كشراكة استراتيجيّة بين جوينت إسرائيل والحكومة الإسرائيليّة والاتّحاد اليهوديّ في نيويورك، بغية مواجهة تحدّيات التّنمية وتأسيس وبناء الحلول والخدمات لمنفعة فئة الأطفال واليافعين والشّباب الّذين في أوضاع خطر هم وأفراد عائلاتهم.

وتتجلّى هذه الشّراكة ليس فقط في توزيع الموارد المشتركة لغرض النّشاط والفعّاليّة، بل أيضًا وبخاصّة من أجل رسم السّياسات والتّخطيط، وفي التّنمية والتّطوير والتّأسيس والبناء للخدمات والحلول المتاحة، والّتي من شأنها أن تكون في متناول اليد، إضافة إلى العمل على ملاءمتها للفئات المعرّضة للخطر والموجودة في أوضاع خطر، والّذين يحتمل استبعادهم من الحالة والمحيط الاجتماعيّ والاقتصاديّ في البلاد.

تكمن رسالة أشاليم في التّقليص والحدّ من حجم فئة الأطفال والمراهقين والشّباب المعرّضين للخطر والموجودين في أوضاع خطر، وتعزيز جودة حياتهم وانتمائهم للمجتمع. وتكثّف أشاليم جهودها في توسيع نطاق الخيارات الممكنة لإتاحة الفرص ودعم قدرات الأطفال والشّباب وعائلاتهم على المستوى الشّخصيّ والأسريّ والاجتماعيّ والمجتمعيّ على حدّ سواء.

تبدي جمعيّة "أشاليم" اهتمامًا واسعًا بموضوع الطّفولة المبكرة في المجتمع العربيّ، وينعكس هذا الاهتمام من خلال تطوير عدّة برامج تحت مظلّة "برنامج شّراكة (واحد - אחד - echad) في العشر سنوات الأخيرة. ويهدف هذا البرنامج إلى تطوير وتدعيم خدمات الطّفولة المبكرة في المجتمع العربيّ في البلاد الملائمة والمناسبة ثقافيًّا وتربويًّا وحضاريًّا للمجتمع العربيّ كتاب نظرة في الطفولة هذا هو احدى ثمرات برنامج شّراكة (واحد - אחד - echad) ويهدف الى توجيه مربيات حضانات الاطفال الى التعرف على الاطفال عن طريق الاصغاء اليهم ومشاهدتهن في بيئتهم الطبيعية في الحضانة بغية تعقب نموهم وتطورهم الطبيعي.

نامل ان يساهم هذا الكتاب في تعزيز وتطوير المعرفة عند المربيات.

احترامي ومودّتي ريتا فرّو- نصر الدّين
رئيسة قسم الطّفولة المبكرة في المجتمع العربي
جوينت أشاليم

الجزء الأوَّل: كيف نفهم الطِّفل؟

ما هو النُّمُوّ؟

النُّموّ هو عبارة عن حدوث تَغيُّرات كمِّيَّة وكيفيَّة في مبنى الجسم والتَّفكير والمشاعر. تؤدّي هذه التَّغيُّرات إلى حُدوث تغيُّرات في طريقة تأدية الوظائف، وبالتَّالي إلى تنظيمٍ جديدٍ للسُّلوك، على سبيل المثال: لا يستطيعُ الطِّفلُ حتَّى السَّنة الأولى من حياتِه المشيَ، لكن خلال هذه السَّنة ترافقه تغيُّرات كثيرة في حجمه، ووزنه، وطوله، (تغيُّرات كمِّيَّة) كما يستطيع خلال هذه السَّنة أن ينقلب من ظهره إلى بطنه وأن يحبو، ومن ثُمَّ الوقوف، وبعدها بداية المشي (تغيُّرات كيفيَّة). من المهم ذكره، أنَّ المشي ما كان لَيَحْدُث لو لم تحدُث تغيُّرات كميَّة في وزن الطِّفل وطوله، وتَغيُّرات كيفيَّة مثل القُدرة على الحَبْي، والوُقوف بشكلٍ مُستقلّ. تجدُرُ الإشارَةُ إلى أنَّ النُّمُوّ يختلف عن النضوج، وهو ما يعني زيادة كميَّة عدد الخلايا أو الوزن أو الطُّول والحجم فقط، ولا يشمل تَغيُّراتٍ كيفيَّة.

يشمل النمو مجالات مختلفة: الحركيَّة، الذِّهنيَّة، العاطفيَّة، الاجتماعيَّة، واللغويَّة. تنمو هذه الجوانب وتتطوَّر بشكلٍ شُموليّ، ونرى أحيانًا أَنَّ وتيرة نُمُوّ الطِّفل في إِحدى المجالات أسرع منها في المجالات الأخرى. على سبيل المثال: قد ينمو الطِّفل من ناحية حركيَّة وجسمانيَّة، فيظهر وكأنَّه أكبر سنًّا من أبناء جيله، ولكنَّهُ لا يختلفُ في بقيَّة مجالات النُّمُوّ عن أبناء جيله. كما أنَّ الشُّموليَّة في تطوُّر المجالات النَّمائيَّة المختلفة تجعلُها تتأثَّر ببعضها البعض، يؤثر كل واحد منها على الاخر، يؤثِّر النُّمُوّ الحركي مثلاً على النُّمُوّ الذِّهني، وهذا يؤثِّر بدوره على النُّمُوّ الحركيّ، بينما يؤثِّرُ كلاهُما على النُّمُوّ الاجتماعي. هكذا نلاحظ ان النُّمُوّ الحركي مرتبط ببقيَّة نواحي النُّمُوّ، كما أن جوانب النُّمُوّ الأخرى مرتبطة بعضها ببعض، لذلك نجد أَنَّ كُلّ جانب من جوانب النُّمُوّ يُعتبر شرطًا ضروريًّا -لكن غير كافٍ، للنُّمو في الجوانب الأخرى، ممّا يدُلُّ على التَّرابط الكبير فيما بينها.

كيف يحدث النُّمُوّ؟

يحدث النُّمُوّ نتيجة عمليتيَّ النُّضوج والتَّدريب، نقصد بالنُّضوج اكتمال نُموّ العضلات والجهاز العصبي، بحيث يمكن الفرد أن يقوم بأعمالٍ لم يكن قادرًا على القيام بها من قبل. هذه العمليَّة وراثيّة بيولوجيّة بحيث لا يمكن للإنسان أن يُسرِّعها، أو أن يعُجِّل موعد حدوثها. مثلاً، لن يستطيع الطِّفل

المشي ما لم يكتمل نموُّ عضلات فخذيه، وعضلات مؤخَّرته حتّى لو تمرَّن على ذلك اللَّيال الطِّوال.
أمّا التَّدريب فيُقصد به كُلّ الفعاليّات التي تقوم بها بيئةُ الطِّفل من أجل إكسابه مهاراتٍ مُعيَّنة في المجالات النَّمائيَّة المختلفة، وللتَّدريب أهميَّة كبيرة في عمليَّة اكتساب الطِّفل للمهارات المختلفة، إذ يغدو اكتساب المهارات بدون تدريبٍ أمرًا مستحيلاً أو ضئيلاً جِدًّا، كما أثبتت الحالات الَّتي لم ينكشف فيها الطِّفل للبيئة البشريَّة، على سبيل المثال: تعلَّم طفلٌ النُّباحَ بدلاً مِنَ التَّكلُّم بعدما تُرِكَ مع كلبٍ لأوقاتٍ طويلة عوضًا عن قضاء وقته مع أُمِّه وأبيه.
يتأثَّر النُّمُوّ أيضًا بِما يُسمّى بالمراحل الحرجة أو المراحل الحسَّاسة، وهي مراحل في الحياة يكون فيها الفرد جاهزًا كي يكتسب مهارة معيَّنة، وقبل هذه المرحلة يكون من المستحيل اكتساب المهارة، أمَّا بعد هذه المرحلة فإنَّهُ يُصْبِحُ من العسير اكتساب المهارة. مثلاً، المرحلة الحرجة لمهارة المشي هي ما بين 9 أشهر وحتَّى جيل عام ونصف تقريبًا، وقبل جيل 9 أشهر يكون من المستحيل على الطِّفل اكتساب مهارة المشي، حتَّى لو بذلنا من أجل ذلك كُلَّ الجهود، كأن نُدرِّبه يوميًّا على المشي، فإنَّ هذا لن يُجدي شيئًا لأنَّ الطِّفل غير مُهيَّئٍ لاكتساب مهارة المشي، أمّا إذا حِيلَ دونَ تعلُّم الطِّفل مهارة المشي في هذه الفترة فسيغدو من العسير عليه اكتساب هذه المهارة فيما بعد، وهو ما حدث للطِّفل الفرنسي فيكتور الذي عُثِرَ عليه في جيل 12 عامًا في إحدى الغابات، فقد باءَت كُلُّ المحاولات لتعليمه المشي على قدَميه بالفشل، وظَلَّ حتَّى وفاته في جيل 40 تقريبًا يصعد الدرج بمساعدة يديه ورجليه (Sroufe & Cooper, DeHart,2004).

أنظمة النُّمُوّ وقوانينه:

1. **تختلفُ وتيرة النُّمُوّ من طفلٍ إلى آخر**، وهي تتأثَّرُ بعامِلَيْن أساسِيَّيْن هما الوراثة والبيئة، وهُما عاملان يُحدِّدان وتيرة النُّمُوّ لدى الأطفال، وبالتَّالي يُشكِّلانِ مصدرًا للفُروقات الفرديَّة بين الأطفال، فمنهم من تكون وتيرة نُموِّه سريعة، ومنهم من يحتاج إلى وقتٍ أكثر. على سبيل المثال: هناك أطفال يستطيعون المشي قبل أبناء جيلهم في جيل 10 أشهر مثلاً، بينما يتأخَّر أطفالٌ آخرون مقارنة مع أبناء جيلهم، فيمشون في جيل 17 شهرًا مثلاً. بطبيعة الحال، فإنَّ هذه الفروق أو الاختلافات بين الأطفال هي أمرٌ طبيعيّ ولا تعني أنَّ أحدهم "عَبْقريّ" والآخر "مُتخلِّفٌ".

2. للنُّمُوّ مسارٌ منتظم نسبيًّا: تظهر التَّغيُّرات النَّمائيَّة في ترتيبٍ ثابت، في أغلب الأحيان يمرُّ الأطفال بنفس المراحل وَفْقَ نفس التَّرتيب الثابت. حيث لا ينتقل الطِّفل لمرحلةٍ دون أن يكون قد أكمل الانتقال إلى المرحلة التي سبَقَتْها. في جيل الرِّضاعة مثلاً، يحبو الطِّفل قبل أن يتمكَّنَ مِنَ المَشْي، وفي نفس المرحلة يُناغي قبل أن يبدأ بالحديث.

3. يحدث النُّمُوُّ تدريجيًّا: يحدث النُّمُوّ في الجوانب المختلفة تدريجيًّا وليس بشكلٍ فجائي.

لا يُمكن للطِّفل أن يكتب قبل أن يتمكَّن من إمساك القلم بشكلٍ صحيح، ولا يُمكنه أن يحلَّ مسائل كلاميَّة قبل أن يتعلَّم الكلام ويفهمه.

النُّمُوّ الطَّبيعي والنُّمُوّ غير الطَّبيعي

كما ذكرنا آنفًا يُمكننا تعريف النُّمُوّ والتَّطوُّر عمومًا بأنَّه تلك التَّغيُّرات الكميَّة والنَّوعيَّة الَّتي تطرأُ على الكائن الحيّ، وتكون بدايتها من البُوَيْضَة المُلقَّحة، وتستمرّ حتى اكتمال النُّضج. من المعروف أنَّ هذه التَغيُّرات الكميَّة يُصاحبُها ارتقاء في الوظائف النَّفسيَّة تتمثَّلُ في ازدِياد القُدرة على التَّعلُّم، والتَّذكُّر، والاستنتاج، وحلّ المشكلات، والإبداع، وَالتَّوافق الاجتماعي، والاستقرار العاطفي، والالتزام بالقيم المُجْتَمَعيَّة، أي أنَّ النُّمُوّ الجسمي والزِّيادة في الحجم يُرافقها ارتقاءٌ وتحسُّن في الوظائف العقليَّة والانفعاليَّة والاجتماعيَّة (أبو جادو، 2007).

لا بُدَّ مِنَ الإشارة إلى أنَّ تعريف السُّلوك غير الطَّبيعي، يعتمدُ بالأساس على درجة شُيوعه أو قُوَّته، فلا يصحُّ وصفُ طفلٍ بأنَّه يعاني من اضطرابٍ أو اكتئاب مثلاً قبل معرفة المُدَّة الزَّمنيَّة، والوتيرة الَّتي يستمرُّ فيها مثل هذا السُّلوك عند الطِّفل.

في كُلِّ مجالٍ من المجالات النَّمائيَّة هناك مناطق غير واضحة يصعب فيها التَّمييز بين ما هو طبيعيٌّ، وما هو غير طبيعي. فالطِّفل عالَمٌ قائمٌ بحدِّ ذاته، يمكن أن نلاحظ مثلاً أنَّ الطِّفل يلفتُ نظرَنا، ويثيرُ عندنا تساؤلاتٍ إذا كان تطوُّرًا ممّا يُعتَبَرُ أمرًا غير طبيعيٍّ في جانب من جوانب شخصيَّته، وفي المقابل قد يكون طبيعيًّا تمامًا في جوانب أخرى.

غير أنَّه تظهر على معظم الأطفال إشاراتٌ وأشكالٌ من السُّلوك غير الطَّبيعي من وقتٍ لآخر، فمثلاً يذكرُ الأهالي أنَّ حوالي (10 - 20 %) من الأطفال الَّذين يبلغون مِنَ العُمر سبعة أعوام

يَبولون في فراشهم، و (30%) منهم يحلمون أحلامًا مزعجة أو ما يُسمَّى بالكَوابيس، وأنَّ (20%) منهم يقضمون أظفارهم ويمصّون أصابعهم، كما أنَّ (30%) منهم يعانون من نوبات الغضب (Temper tantrums). مثل هذه المشكلات شائعة جدًّا بين الأطفال، لدرجة أنها عندما تحدث لفترات قصيرة فإنَّها تُعتَبَرُ من مظاهر التَّطوُّر السَّليم. أمَّا الاضطرابات الأكثر خطورة فهي أقلّ انتشارًا بين الأطفال.

لا شكّ أنّ بعض الأطفال يُعانون من اضطراباتٍ انفعاليَّة أو سُلوكيَّة مؤقَّتة. في كثيرٍ من الأحيان يُمكن معالجة مثل هذه الحالات المؤقَّتة بنجاح، وقد تزول آثارُها أحيانًا دون معالجة. على سبيل المثال الأطفال الذين يعانون من مشكلاتٍ تتعلَّق بالقراءة أو النُّطق، أو المشاكل اللغويَّة بشكلٍ عامّ، يمكن معالجتهم عن طريق برامج تَدَخُّل خاصَّة في هذا المجال، أمَّا الحالات المُستَعْصِيَة الَّتي يطولُ أثرُها ومُدَّتُها، فإنَّها تحتاجُ في الغالب إلى خطَّة تَدَخُّل مُكثَّف على المدى البعيد (סולברג، 2007).

العواملُ المؤثِّرة على النُّمُوّ

من الممكن اعتبار البيئة والوراثة وما تشتملان عليه، بالإضافة إلى **التّفاعُل بينهما**، مِنَ العوامل الأساسيَّة التي تؤثِّر على نُموّ الطِّفل:

الوراثة هي عبارة عن الصِّفات المنتقلة من جيلٍ إلى جيل، أو من الآباء إلى الأبناء. إنّنا لا نكتسبُ هذه الصِّفات، ولا نتعلَّمُها بل تُخلَقُ معنا منذ تكويننا الأوَّل، خلال فترة الحمل. يعتقد الباحثون أنَّ الوراثة صاحبة التّأثير الأهمّ على نُموّ الطِّفل، لأنَّها تُحدِّدُ الموادّ الخام التي يتطوَّر منها فيما بعد سُلوك الإنسان، أو ما نُسمّيه: شخصيَّته. اتّضَحَ تأثيرُ الوراثة بشكلٍ جَليّ من خلال الأبحاث التي أُجريت على التَّوأم السِّيامي أو المتشابه. تحمل التَّوائم المتشابهة 100% من الصِّفات الوراثيَّة المُشتركة، لذلك فإنَّه من المفروض أَن تتشابه التَّوائم في جميع سُلوكيّاتها، وبالفعل دلَّت الأبحاثُ على أنَّ التَّشابه بين التَّوائم المتشابهة كبيرٌ جِدًّا، وهو أكبر مِن أي تشابه آخر بين طفلين آخرين، لكنَّ هذا التّشابه غير تامٍّ، بمعنى أنَّه على الرّغم من تأثير الوراثة الكبير إلّا أنَّ البيئة لا تزال تلعبُ دَوْرًا هامًّا في التَّأثير على نُموّ الطِّفل، كما أشارَت هذه الأبحاث إلى أنَّه كُلَّما كانت القرابة الوراثيَّة أكبر كُلَّما ازداد التَّشابُه بين الأفراد، ومن ناحية أخرى كلَّما كانت البيئة أكثر تشابُهًا كُلّما عزَّزت التَّشابه القائم بين ذوي القرابة الوراثيَّة المتشابهة، على سبيل المثال: إنَّ التَّشابُه بين توأم سياميّ

(بينهما قرابة وراثيَّة كبيرة) ويعيشان في بيئةٍ مُماثلة هي أكبر من التَّشابُه الموجود بين توأم سياميّ (بينهما قرابة وراثيَّة كبيرة) ويعيشان في بيئتين مختلفتين.

طبع الطِّفل والوراثة:

يتجلّى أهمُّ أثرٍ للوراثة في مجموعة سلوكيّات تُسمّى **"الطَّبْع"** (سوفَ نتوسَّع في نظريَّة الطَّبع في الجُزْء الثَّالث من هذا الكتاب ص 25)، إذ تتحدَّث أُمَّهات كثيرات عن الاختلافات الكثيرة بين أولادهنَّ الذين يعيشون في نفس البيت. يظهرُ هذا الاختلاف في نواحي سُلوكيَّة عديدة كما سيتَّضحُ لاحقًا، على سبيل المثال في مستوى فعاليّاتهم، وفي حِدَّة البُكاء والجهد الذي ينبغي أن يُبذل لتهدئتهم. ثمَّة أطفال يتميَّزون بطبائع تساعدُهم على التَّأقلم بشكلٍ سريعٍ مع الظُّروف الجديدة، ومقابل ذلك ثمَّة أطفال يُصابون بالإحباط سريعًا، ويستصعبون التَّأقلم مع الظُّروف الجديدة، ومن العسير تهدئتهم. هذه هي اختلافات وراثيَّة تُشير إلى التَّنوُّع في السُّلوكيّات الرَّئيسيَّة، مثل: مدى النَّشاط والحركة، المزاج الغالب، والاستجابات العاطفيَّة (Slater & Bremner، 2011).

تجدُر الإشارة إلى أنَّ **لطبع الطِّفل** تأثير على البيئة من حوله، أي أنَّ الطِّفل لا يتأثَّر فقط بِمن حوله، وإنَّما يُؤثِّر على من حوله، وعلى طريقة تعاملهم معهُ أيضًا، على سبيل المثال: يدفعُ الطِّفل صاحب **الطَّبع الهادئ** نسبيًّا أُمَّه إلى أن تُعاملهُ بشكلٍ هادئ نسبيًّا، وبالمقابل فإنَّ الطِّفل صاحب **الطَّبع النَّزِق** نسبيًّا كما ترى الأُمّ، يدفعُها لأن تُعامله بشكلٍ غير هادئ نسبيًّا.

تعني هذه العلاقة بين الطَّبع وبين البيئة:

- أنَّ الأطفال ذوي الطِّباع المختلفة يستجيبون بشكلٍ مُختلفٍ لنفس المثيرات البيئيَّة. مثلاً، عندما يجوع طفلان يَشْرعُ الأوَّل على الفور بالبكاء بشدَّة، بينما يستغرق الثَّاني مُدَّةً أطول إلى أن يَشْرَع بالبكاء.
- أنَّ الأطفال ذوي الطِّباع المختلفة يُسبِّبون رُدود مُختلفة من البيئة، أي أنَّ الطِّفل الَّذي يتميَّزُ بطبعٍ هادئ يُؤدِّي إلى أن تتصرَّفَ أمُّه معه بشكلٍ هادئ، أمّا الطِّفل الآخر كثير البُكاء ليلاً مثلاً، فسوفَ يستدعي أن يكون سلوك أمّه تجاهه صعبًا.

البيئة بشكلٍ عامّ هي الحيز الذي يحدث فيه مسار النُّمُوّ، فهي عبارة عن جميع المُثيرات المادِّيَّة والمعنويَّة التي يتفاعل معها الطِّفل أثناء نُموِّه. تشملُ البيئة المادية كلَّ المثيرات التي من المُمكن الإحساس بها مثل حجم البيت الذي يسكنه الطِّفل، مكانه، عدد الغرف، نوع الأثاث وكميَّته، نوع الألعاب وكميَّتها في البيت، الحضانة موضعها وحجمها، وظروف أخرى من الممكن اعتبارها ذات تأثير على الطِّفل. أمّا البيئة المعنويَّة فنعني بها علاقات الطِّفل الاجتماعيَّة مع الآخرين من ناحية الكميَّة والكيفيَّة، مثل: نوع علاقاته وكميتها مع والديه، وعلاقاته مع إخوته وأخوته، وعلاقته مع أبناء جيله، ومع المربِّيات.

للبيئة تأثيرٌ واضح على نمو الطِّفل، وقد يكون حاسمًا. لقد بينت حالات الأطفال الَّذين تُركوا بدون رعاية إنسانيَّة، وعانوا من حرمان بيئي، وخصوصًا في فترات معيَّنة من مراحل النُّمُوّ بأنَّه كان حرمانًا حاسمًا وله تأثيرٌ بعيد الأمد على الطِّفل ونُموِّه. لقد أثبتت هذه الحالات مدى التَّأثير الكبير للبيئة على الطِّفل، ومن جُملة ذلك أولئك الأطفال الَّذين لم يتعلَّموا الكلام، ولا المشي أو الأنشطة البشريَّة الأساسيَّة الأخرى، لقد تعلَّموا بالمقابل سلوكيَّات الكائنات التي كانت في بيئتهم، فقد تعلَّموا المشي على أربع، أو عدم الخروج أثناء النهار والخروج ليلاً.

معنى ذلك أنَّ طِفل الإنسان يكتسبُ السُّلوكيَّات التي ينكشف لها. حتّى المشي والكلام يكتسبهما عندما ينكشف إلى هذه السلوكيات في فترة معيَّنة من مراحل نُموِّه، بحيث يكون جاهزًا لتعلُّمها واكتسابها، وليس بشكلٍ تلقائيّ. أمَّا إذا لم ينكشف لهذه الأنماط السُّلوكيَّة فسوف يكون من العسير عليه، بل من المستحيل أَن يتعلَّمها في المستقبل. توضحُ لنا هذه الحالات الأهميَّة البالغة للبيئة في نُموّ الطِّفل بحيث أنَّه إذا كانت البيئة غنيَّة بالمثيرات الملائمة للمرحلة النَّمائيَّة الموجود فيها الطِّفل فسيكون ذلك عاملاً داعمًا لنمو الطِّفل السَّليم (DeHart & Sroufe Cooper, 2004; Slater & Bremner 2011,Slater&Bremner,2011).

لقد طوَّر يوري برونفنبرنر نموذجًا شاملاً يشرح فيه عمليَّة تأثير البيئة على النُّمُوّ وسمَّاهُ النَّمُوذج البيئي الاجتماعي دلالةً على أهميَّة السِّياق البيئي الشَّامل في عمليَّة النُّمُوّ.

نموذج برونفنبرنر البيئي الاجتماعي

اعتقد برونفنبرنر أنَّهُ ينبغي علينا كي نفهم نُموّ الإنسان جيِّدًا أن نأخذ بعين الاعتبار مُجْمَلَ السِّياق البيئي الذي يعيش فيه الفرد. يتكوَّن هذا الجهاز البيئي من خمسة أجهزة ثانويَة (دوائر) تدعم وترشد نُمو الفرد. يتعلَّق كُلُّ جهاز من الأجهزة الخمسة بطبيعة السِّياق الذي يعيشه كل فرد، بحيث أنَّها تُوفِّر خياراتٍ ومصادر نُموٍّ متعدِّدة ومُتجدِّدة دائمًا. أضف إلى ذلك، أنَّ العلاقة بين كُلِّ جهازين هي علاقة متبادلة، وثنائيَّة الاتِّجاه. أي أنَّ كلّ جهاز يؤثِّر ويتأثَّر ببقيَّة الأجهزة. وهذه الأجهزة الخمسة هي:

1. البيئة القريبة والفوريَّة للطِّفل Micro system

هذه البيئة هي الأقرب إلى الطِّفل، وهي التي يعيش فيها، ويتعامل معها بشكلٍ مباشر، مثل: العائلة، أبناء جيله (أترابُه)، المربِّية، والإطار التَّربوي. تُؤثِّرُ هذه البيئة على الطِّفل مباشرةً، وتتأثَّر وتتغيَّر مع التَّغيُّرات الَّتي تطرأُ على الطِّفل. يُمكن تقسيم هذه البيئة إلى بيئاتٍ ثانويَّة، مثل: العلاقات بين الطِّفل والمُربِّية، أو بين الطِّفل وأترابِهِ، أو العلاقات بين الطِّفل وألعابه. ويُمكن بنفس الطَّريقة تقسيم العلاقات داخل العائلة إلى علاقاتٍ ثانويَّة، مثل: العلاقات بين الطِّفل وبين والده، أو الطِّفل وأمّه، أو بينه وبين إخوته. تُعتبرُ هذه البيئة مركزيَّة لأنَّها تُتيحُ إمكانيَّاتٍ، وتجارب التَّعلُّم الأولى عن العالم، وفيها يُكوِّنُ الطِّفل علاقاته العاطفيَّة الأولى (تجاه الأم والأب) الَّتي تُؤثِّرُ على مجرى حياته المُستقبليّ.

2. البيئة "الوُسطى"Meso system

هذه البيئة ناتجة عن العلاقات المُتبادلة بين الأطُر المختلفة داخل البيئة القريبة (Micro system). على سبيل المثال: العلاقات المُتبادلة بين الأم وبين الأب، فالطِّفلُ يتعاملُ مع والِدَيْهِ بِشَكلٍ مباشر، وبهذا هما يُشكِّلان جُزءًا من البيئة القريبة الفوريَّة، ومن جهةٍ أخرى يتعامل كلٌّ من الأم والأب مع بعضهما البعض، بحيث ان الطِّفل لا يكون طرَفًا في هذه العَلاقة وقد لا "يُلاحِظُها" لكنَّه بلا أدنى شكٍّ يتأثَّر من طبيعة هذه العَلاقة بين والديه. كذلك الأمر بالنِّسبة للعَلاقات المُتبادلة بين الأب، أو الأم مثلاً، وبين المُربِّية في الحضانة. وفي هذا السِّياق نسألُ مثلاً، هل تتعرَّف الحاضنةُ على أهل الطِّفل وبيئته؟ هل يشارك الوالدان في فعاليّاتِ الحضانة ويمكثان فيها مُدَّةً؟ هل يقتصر تعاملهما مع المُربِّية على إرسال طفلهما إلى الحضانة فقط؟ ما هي المعلومات المُتبادلة عن الطِّفل بين الوالدين والمُربِّية؟

3. البيئة الخارجيَّة Exo system

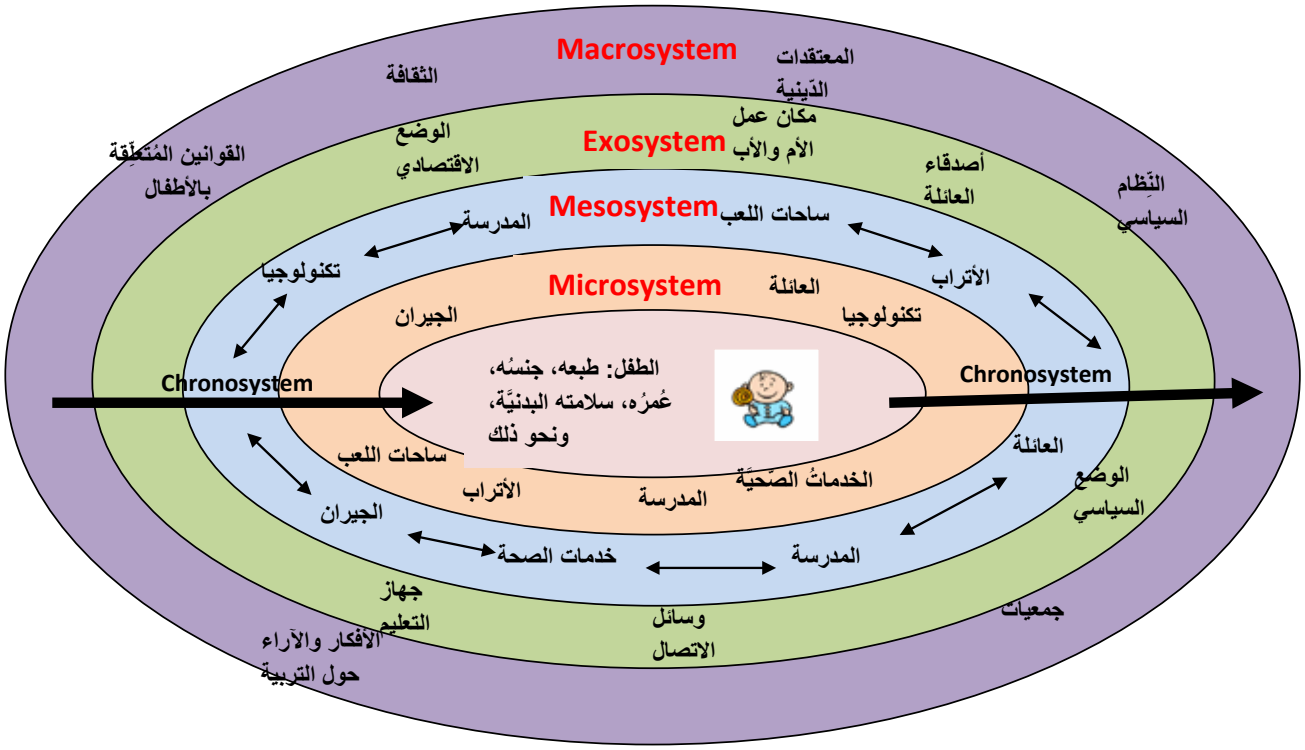
تُشكل البيئة الاجتماعيَّة الجهاز الأكبر الَّذي يُؤثِّر على الطِّفل، لكن الطِّفل ليس فعالاً في هذه البيئة بشكلٍ مباشر، على سبيل المثال: لا يتعامل الطِّفل مباشرةً مع مدير/ة العمل لوالده/ته، وهو قد لا يكون رآها إطلاقًا، لكنَّ العلاقات الموجودة بين مدير/ة العمل وبين والد/ة الطِّفل تؤثِّرُ بشكلٍ مُعيَّن على الأهل، وبالتّالي يؤثِّرُ هذا الأمر على نُموّ الطِّفل. أو العلاقات بين مديرة الحضانة وبين المُربِّية مثلاً، فالطِّفل لا يتعامل مباشرة مع مديرة الحضانة، لكنَّ علاقات مديرة الحضانة مع مربِّيته، أو حتّى مع والديه، قد تؤثِّر عليه بشكلٍ ما.

تشملُ البيئةُ الخارجيَّة: المدرسة، مكان عمل الوالدين، علاقات الوالدين مع الأقرباء، والأصدقاء، والسُّلطة المحليَّة، القوانين والسِّياسة الحُكوميَّة تجاه القضايا المُتعلِّقَة بالأطفال، والجمعيَّات المحلِّيَّة والقُطريَّة الَّتي تُعنى بشؤون الطُّفولة.

4. البيئة الثَّقافيَّة Macro system

يشمل هذا الجهاز الثَّقافة، والقيم والعادات في المجتمع الَّذي يعيش فيه الطِّفل. يصف هذا السِّياق القيم والعادات التي تتعلَّقُ بشكلٍ مباشر، أو غير مباشر بتربية الأطفال والعناية بهم. مثلاً، كيف ينبغي أن نُربّي البنت، وكيف ينبغي أن نُربّي الولد، أو دور العقاب في تربية الأطفال، أو كيف يجب أن نتعامل مع الرَّضيع حينما يبكي في الليل. كل هذه الأمور وغيرها تحكُمُها قِيَمٌ خاصَّة بالمجتمع، وهي تُوجّهُ الشَّخص الَّذي يعتني بالطِّفل كيف ينبغي عليه أن يتصرَّف في كُلِّ حالةٍ وحالة. إذن تُبيِّن لنا القِيَمُ الثَّقافيَّة كيفيَّة التَّعامل مع الأطفال في المواقف والأحوال المختلفة. تُعتبرُ هذه البيئة مصدر الاختلاف بين المجتمعات البشريَّة في تربية الأطفال بسبب الاعتقادات الثَّقافية والدِّينيَّة السّائدة حول تربية الأطفال.

رسمٌ توضيحي لنموذج برونفنبرنر البيئي الاجتماعي:



هذا ما ينبغي علينا أن نفعلَهُ حينما نُحاول أن نفهم نُموَّ الطِّفل، علينا أن نتناول جميع العوامل من البيئات المختلفة الَّتي قد تُؤثِّرُ على نُموّ الطِّفل ونأخذها بعين الاعتبار. على سبيل المثال: علينا أن نفهم البيئة المادِّيَّة للحضانة، وشخصيّات أفراد الطّاقم الّذي يعملُ فيها، والعلاقات المتبادلة فيما بينهم، كما علينا أن نوضح ما هو جيل الطِّفل، وما هي درجة التَّوافق والتَّلاؤُم بين طبع الطِّفل وبين رُدود فعل واستجابات المُربِّية له، وعلينا أن نفهم ما هي أنماط العلاقات بين الوالدين وبين طاقم الحضانة، وما هي أنماط العلاقات بين مديرة الحضانة وبين الطاقم، وكيف يُؤثِّر ذلك على الجوّ الاجتماعي والنَّفسي في الحضانة، وعلينا أن نفهم أيضًا ونعرف ما هي قدرات ومؤهِّلات طاقم الحضانة، وما هي العلاقة المتبادلة بين ثقافة البيت وبين ثقافة الحضانة. كل هذه النّواحي وغيرها يجب أخذها بعين الاعتبار كي نرسم صورةً شاملة لنُموّ الطِّفل، وألّا تقتصر على جانبٍ واحد من الجوانب الَّتي تُحيط بالطِّفل.

في المجمل تقترح علينا هذه النَّظريَّةُ النَّمائيَّة ألّا نستعجل في إيجاد الأسباب حول ظاهرة ما، بحيث أنَّ الإسراع في البحث عن سببٍ قد يؤدّي إلى تدخُّلٍ مُضِرّ. المعنى أنَّه من المُهمّ أن **نفحص عوامل**

مختلفة وَمِن دوائر مختلفة من أجل تكوين مفهوم شامل عن نُموّ الطِّفل.

مبادئ نموذج برونفنبرنر

ماذا نتعلم من نموذج بونفتبرنر

النِّهايات المتشابهة Equifinality

حسب هذا المبدأ، قد تحدث نفس النَّتيجة على الرّغم من أنَّ العوامل المُسبِّبة قد تكون مختلفة. مثلاً، قد ينجحُ طالبان في المدرسة على الرّغم من أنّهما عاشا في بيئاتٍ عائليَّة مختلفة، فالأوَّل عاش في بيئة داعمة، بينا عاش الثّاني في بيئةٍ يكثر فيها الصُّراخ والعقاب. بمعنى آخر هناك مسارات وطرق عديدة للوصول إلى نفس الهدف.

النِّهايات المُتعدِّدة Multifinality

حسب هذا المبدأ قد تحدث نتائج مختلفة على الرّغم تشابُه العوامل المُسبِّبة، قد ينجح طفلٌ في المدرسة مثلاً، بينما يرسب أخوه على الرّغم من أنّهما تلقيّا نفس الدَّعم العائلي. هذا يعني أنّه على الرّغم من التَّشابه في البيئات المختلفة إلّا أنّه قد يجرِّبها طفلان بشكل مختلف، فقد يُفسِّر طفلان مثلا سلوك والدتهما بشكلٍ مُغايِر (Bronfenbrenner, 1979,1986).

ماذا نتعلَّم من نموذج برونفنبرنر؟

تُتيح لنا نظريَّة برونفنبرنر أن نرى كيف أنَّ مواقف ووضعيّات مختلفة من حولنا تبدو لنا للوهلة الأولى وكأنّها لا تؤثِّر على نموّ الطِّفل، ثُمَّ يتَّضح أنّها تلعب دورًا منفردًا ودورًا جماعيًّا في شقِّ المسار النَّمائي لكل فردٍ وفرد. يمكن تلخيص وتصنيف أهميَّة هذا النَّمُوذج في فهم نمو الطِّفل في الفقرة التَّالية:

الكُلّ أكبر من مجموع أجزائه:

لا يمكن الاكتفاء في النَّظر ودراسة جانبٍ واحدٍ من حياة الطِّفل أو من بيئته، حتّى نفهم مسار نُموِّه الاجتماعي، أو العاطفي، أو الحركي، أو الذِّهني، بل علينا أن نأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل من مختلف بيئات الطِّفل كي نُكوِّن فهمًا شاملاً لنموّ الطِّفل. يمكن تشبيه ذلك بلعبة البازل المكوَّنة من 10 قطع مثلاً، فعندما نستلم قطعةً واحدةً من العشرة قد نُدرك أنَّ الصّورة المختبئة وراء القطع العشرة هي فيل مثلاً. لكنَّنا لن نعرفَ ما حجم هذا الفيل، هل جالس هو أم نائم، هل يأكل أم يمشي، أفي الغابة هو أم في حديقة الحيوانات، هل هو وحده أم موجود مع أبنائه. كل هذه المعلومات لن نحصل عليها إلّا بعد تركيب ورؤية الصُّورة النّاتجة عن القطع العشرة.

الجُزء الثاني: النمّو الحركي - الحسّي

العتاد الذي يأتي معه الطِّفل:

الطِّفل الإنساني هو الكائن الأكثر تعلُّقًا من بين سائر الكائنات بوالديه، إذ ينبغي إطعامه، وتنظيفه، وحمايته. زيادة على ذلك، فإنَّ فترة تعلُّق الطِّفل الصّغير بوالديه هي الأطول بين جميع الكائنات. لكن، على الرّغم من أنَّ الرَّضيع الغض قد يبدو عاجزًا، إلّا أنَّهُ يمتلك قدراتٍ فائقة تُمكِّنه من البقاء، والصُّمود في البيئة الجديدة: فهو قادر على أن يأكل (مع أنَّه غير قادر على تحضير غذائه بنفسه)، وأن يحافظ على درجة حرارة جسمه (مع أنَّه غير مُتطوِّر كما هي الحال عند البالغين)، كما أنه يمتلك **رُدود أفعالٍ (ارتكاسات) reflexes** تساعدُه على ملاءمة نفسه للبيئة، كما أنّ **قدراته الحسِّيَّة** والإدراكيَّة مُتطوِّرة بما فيه الكفاية. هذه القدرات مشتركة عند جميع الأطفال الأسوياء، لكن لكلِّ طفلٍ يوجد خاصّيّة تميِّزُه عن غيره منذ البداية، فكل طفلٍ يختلف عن الآخرين ليس فقط في شكله الخارجي، ومعطياته البدنيَّة، بل في سلوكه أيضًا (DeHart & Sroufe Cooper; 2004; Feldman; 2012).

الارتكاس هو استجابة عفويَّة موجودة منذ الولادة، تنجمُ عن مُثيرٍ مُعيَّن، فإغماض العين مثلاً عند تسليط الهواء عليها هو ارتكاس مرفق مع الولادة. تُمكِّن الارتكاسات الطِّفل من الاستجابة بشكلٍ مُنظَّم يُتيحُ له التّأقلُم مع البيئة التي تُحيطُ به، وذلك قبل أن تتاح أمامه الفرصة للتَّعلم. مثلاً: يمصُّ الطِّفل بشكل أوتوماتيكي أي جسم يصل إلى فمه، هذا الارتكاس يُمكِّنه مِنَ الحُصول على الغذاء قبل أن يتعلَّم أن يربط بين ثدي أمِّه والغذاء (Sroufe،1992). ثمّة بعض الارتكاسات التي قد لا تتّضح لنا وظائفها، وأخرى توفِّر استجاباتٍ أوَّليَّة، لكنَّ هذه الاستجابات تتغيَّر مع النُّمُوّ، مثل ارتكاسات الإمساك والمشي. بعض الارتكاسات الموجودة منذ الولادة، مثل: إغماض العين، المصّ وغيرها، تخدم وظائف مختلفة للإنسان، إنّ بعض هذه الارتكاسات يظلُّ موجودًا مع الإنسان، بينما يختفي بعضُها مع النُّمُوّ في مراحل مختلفة، لا سيّما مع نموّ الجهاز العصبي وتطوُّر التّحكُّم الذّاتي عند الطِّفل.

تنبغي الإشارة إلى أنّ بعض الارتكاسات تختفي لمصلحة النُّمُوّ والتَّطوُّر السَّليم، على سبيل المثال: إذا أراد الطِّفل أن يبدأ في أكل مواد صلبة ينبغي عليه أن يتخلَّص من ارتكاس المصّ، لأنّ هذا

الارتكاس لا يتوافق مع شروع الطِّفل في مضغ الموادّ الصّلبة، وإن استمرّ الطِّفل في المصّ بشكلٍ عَفوِيّ لكل ما يصل إلى فمه، فإنَّهُ لن يتعلَّم أبدًا كيف يمضغ الطَّعام الصّلب.

أمثلة على الارتكاسات

ارتكاس المشي: عند حمل الوليد من تحت ابطيه وترقيصه على سطح السَّرير ثلاث أو أربع مرّات، نرى أنَّه يرفع القدم بعد الأخرى وكأنَّه يخطو إلى الأمام، ويختفي هذه الارتكاس مع نهاية الشَّهر الثاني، ووظيفته تهيئة الطِّفل للمشي الإرادي.

ارتكاس القبض (قبضة اليد): عند وضع الإصبع، أو أي شيء آخر في يد الرَّضيع فإنَّ يده تنكمش حوله بقُوَّة.

ارتكاس الإجفال: عندما تصدر مُحفِّزات صوتيَّة قويَّة، كالتَّصفيق القويّ الفُجائيّ، أو قرع الباب بقوَّة، نجِدُ أنَّ الرضيع يجفل، وتتحرَّك كلُّ أطرافه معًا بحركةٍ فُجائيَّة واحدة وسريعة، يُعقبها عادةً بكاءٌ حادّ، وانفعالٌ شديد.

ارتكاس العضّ: عندما تُدخل الأُمّ طرف إصبعها الصَّغير من جانب فم الرَّضيع (في المكان المُعدّ لنموّ الأضراس الطّواحِن) تَجدُ الأمُّ أنَّ رضيعها قد بدأ يعضُّ طرف إصبعها بحركاتٍ غريزيَّة لا إراديَّة، ومُتَكَرِّرة.

الحَواسّ

حَواسُّ الطِّفل نَشطة منذ لحظة الولادة، ونستطيعُ القول إنّ الحواسّ فعّالة لدى الطِّفل منذ أن كان جنينًا في رحم أمِّه. يبدأ الطِّفل منذ ولادته باستقبال معلوماتٍ حيويَّة عن جسده، وعن البيئة مِن حَوْلِه بواسطة حواسِّه. الحواسُّ الأساسيَّة هي: البَصَر، السَّمع، الذَّوق، الشّمّ، واللمس. هذه الحواس هي الّتي تُوفِّر المعلومات للطِّفل عمّا يحدُث خارج جسده.

1. البَصَر:

تعتبر السَّيطرة على حركة العين إحدى المهارات التي تتطوَّرُ في البداية، وبدونها يستطيع الطِّفل أن يرى ما يحدث أمامه فقط، ولن يستطيع أن يدرس الأجزاء المختلفة للجسم، أو أن يتتبَّع حركة الأشخاص مِن حَوْلِه، أو أن يُثبِّت نظره على جسمٍ ما على الرّغم مِن تحرُّكه، أو تحرُّك رأسه. يمتلك

المولود الجديد سيطرةً قليلة على حركة عينيه، فبالرغم من أن حركة العينين متناسقة، لكنَّ الطِّفل لا يستطيع أن يتركَّز في مُثيرٍ واحد. بعد شهرٍ تقريبًا تزدادُ السَّيطرة على حركة العينين، ويستطيع الطِّفل أن ينظر إلى مناطق أوسع. تستمرُّ حركة العينين في النُّمُوّ حتى جيل 7 سنوات، فإذا عُرِض أمام الطِّفل مثلاً جسمٌ مُتحرِّك، نجدُ أنَّ الطِّفلَ يُحرِّك رأسه بالاتِّجاه الصَّحيح، لكن ليس بدقَّةٍ وسهولة. تتطوَّرُ هذه الحركة خلال الشَّهرين التّاليين، لكنَّ الطِّفل لا يستطيع متابعة الجسم المُتحرِّك بشكلٍ سريع، وهو ما يُفسِّر لماذا من المفضَّل أن تُحرِّكَ الأمُّ رأسَها ببطءٍ عندما تتحدَّث مع رضيعها.

سيطرة أخرى يحتاجها الطِّفل هي عندما يكون أثناء الحركة، مثلاً: عندما ينظر طفلٌ إلى جسمٍ معيَّن حينما يحمله شخصٌ ما، فهو يحتاجُ كي يحافظ على نظرةٍ ثابتة إلى نفس الجسم إمّا لتحريك عينيه، وإمّا لتحريك رأسه بكامله، كي يُعوِّض بذلك عن حركته هو. في جيل 16 أسبوعًا تكون حركة رأس الطِّفل للتعويض عن حركته شبيهة بحركة البالغين، لكنَّ قدرته في تثبيت النَّظر على الجسم المستهدف لا تزال بعيدة جدًّا عن قدرة البالغ في ذلك. تنبغي الإشارةُ أيضًا إلى أنّهُ عندما يولد الطِّفل فإنَّهُ ينجذب للألوان المتنافرة، كالأبيض والأسود، والأحمر، ويُركِّز نظرهُ عليها. والطِّفل يألَفُ الوجه الإنساني، ويهدأ عند رؤيته.

يتعلَّمُ الطِّفل خلال الأشهُر الأولى كيفَ يركِّز بَصَرَهُ على حركة الأغراض التي تتحرَّك بشكلٍ أُفُقيّ، عَموديّ، ودائريّ، ويمكنه تتبُّع الأشياء التي تتحرك ببطء قبل الأشياء التي تتحرَّك بسرعة، ومع الوقت يتعلَّم كيفَ يُميِّز الألوان والأشكال، وكيفَ يُقدِّر المسافة والعُمق، والصُّورة والخَلْفيَّة.

حِدَّةُ البَصَر: يملك المولود الجديد حدَّة نظرٍ ضعيفة جدًّا تكادُ تَصِلُ حدَّ العمى، لكنَّ الطِّفل مع ذلك يكون قادرًا على استِعمالِ قُدرته المحدودة على الإبصار بشكلٍ ناجع حتى يستكشف العالمَ من حولِه. تُشيرُ الأبحاث العديدة (DeHart & Sroufe Cooper،2004، Feldman، 2012) إلى أنَّ حِدَّة نظر الطِّفل في جيل أسبوعين تبلغ 20/300 ، أي أن الطِّفل في هذا العُمر يستطيع أن يرى جسمًا على بعد 20 سم، في الوقت الذي يراه بالغٌ ذو نظرٍ سليم عن بُعد 3م. لكن بعد 5 أشهر تصبح حدَّة الإبصار لدى الطِّفل حوالي 20/100 لذلك، إذا أردنا أن نُرِيَ شيئًا للطِّفل علينا أن نُقرِّبه إليه قدر الإمكان كي يتمكَّن مِن رؤية تفاصيله، إذ أنَّ كلّ جسمٍ بعيد عن الطِّفل أكثر من 20 سم يُرى مُشوّشًا، وغير واضح. من المُهمّ أن نشير إلى أنَّه حينما تُرضع الأمُّ طفلَها، أو حين تطعمه،

فإنَّ رأسها يكون على بُعد 20سم تقريبًا، أي البُعد الأقصى المطلوب، كما يستطيع الطِّفل في أيّامه الأولى التَّمييز بين الألوان، ويُفضِّل اللون الأحمر على غيره من الألوان، ويُفضِّل الصُّور المتحرِّكة على الثّابتة، والصُّور والأجسام الأكثر تركيبًا على البسيطة.

2. السَّمع:

يسمعُ الطِّفل منذ لحظة الولادة، إذ أنَّ الطِّفل المولود حديثًا يستجيبُ للأصوات المُرتفعة المفاجئة، بانتفاضٍ يشملُ كلَّ جسمه، كما يقابل الأصوات الهادئة بإغماض جفنيه، لكنَّه يعجز عن التَّمييز بين الأصوات ونغماتها، ثمَّ تتطوَّرُ هذه الحاسَّة عنده فيتمكَّن من التَّمييز بين النَّغمات الصَّوتيَّة، ويستجيب لها بطريقةٍ مُختلفة. يستطيعُ الطِّفلُ في الأشهُر الأولى من حياته الاستجابة للضَّجيج، وتُشيرُ الأبحاث إلى أنَّ الأطفال قادرون على التَّمييز بين أصواتٍ مختلفة القُوَّة، كما يستطيع الأطفال تحديد مكان الأصوات.

في الشَّهر الخامس من عمره يكون الطِّفل قادرًا على التَّمييز بين أصوات أفراد أُسرته، وعلى تمييز العناصر الانفعاليَّة فيها، وتبدو عليه الدَّهشة إذا سمع صوتًا غريبًا لم يألفه. مع الوقت يقوم بالبحث عن مصدر الصَّوت الذي سمعه، ويبدأ تدريجيًّا بالاستجابة إلى اللغة، واكتسابها، وتطوير مهارتيّ الفهم والتَّعبير، كما يغدو الطِّفل قادرًا على التَّمييز بين أنواع الأصوات، كالتّمييز بين "سا" و"ثا"، وهو أمرٌ مهمٌّ في عمليَّة اكتساب اللغة، مما يدلُّ على أنَّ الجهاز الحسّي الأساسي المطلوب لتعلُّم اللغة موجود منذ البداية بشكل وراثي.

3. الذَّوق:

يُبدي الأطفالُ مقدرةً على التَّمييز بين مذاقاتٍ مختلفة، واتَّضح أنَّهم يفضِّلون المذاق الحُلو على المذاقات الأخرى. يفضل الطِّفل منذ البداية المذاق الحُلو على المذاق المالح ويُميِّز بينهما، ويستجيب المولود إلى ردود فعلٍ تدُلُّ على التّلذُّذ والانزعاج بالنِّسبة للسَّوائل الحُلوة أو المُرَّة المذاق، ويستجيبُ بالعُبوس إذا ما وُضعت نقطة حامضٍ على لسانه. لكن كما هي الحال بالنِّسبة للبصَر، هناك فرقٌ بين بلوغ أعضاء حاسّة الذَّوق لدى البالغ عنها لدى الطِّفل.

4. حاسَّة الشَّمّ:

يُبدي الطِّفل حساسيَّة واضحة للرَّوائح، حيث تتغيَّر تعابيرُ وجهه عندما توضع روائحُ مختلفة عند أنفه، على سبيل: يستجيب الطِّفل بشكل ايجابيّ لرائحة المَوز، وينفُرُ من رائحة السَّمك، كما ينفُرُ بشكلٍ واضحٍ من رائحة البيض الفاسد، وفي اختبار أُجرِيَ على الأطفال، فضَّل أطفال يبلغون من العُمر 5 أيّام روائح أمّهاتهم على روائح أمّهاتٍ غريبات لا يعرفونهنَّ. تلعبُ حاسَّةُ الشَّم دورًا مُهمًّا عند الإنسان، فالمولود الجديد الذي يبلغ من العُمر 6 أيّام، يُحوِّلُ رأسه نحو قطعةٍ قطنيَّة مُبلَّلة بحليب أُمِّه، ولا يَلْتَفِتُ تجاه قطعةٍ مبلَّلة بحليب أُمٍّ غريبة عنه.

5. الحساسيَّة للألم:

تختلف الحساسيَّة للألم عن سائر الحواسّ، إذ يبدو أنه لا توجد في الدِّماغ منطقة مسؤولة عن الألم، كما أنَّ التَّجربة التي يُسمّيها البالغون "ألم" تتعلَّق بعدد التَّجارب المسبقة، على الرّغم من ذلك يبدو أنَّ الحساسيَّة للألم موجودة بمقدارٍ مُعيَّن عند الولادة، وتتزايدُ خلال الأيّام الأولى بعد الولادة (DeHart & Sroufe Cooper,2004, Feldman, 2012).

الانتباه والفهم Attention and Perception

الفهم هو تفسير الدِّماغ للمعلومات الآتية من الحواسّ، وتصنيفها حسب نظامٍ مُعيَّن، ومنحها معنى. تعمل جميع حواسّ الطِّفل منذ الولادة تقريبًا، والطِّفل قادرٌ على أن يرى، ويسمع، ويشُمّ، ويتذوَّق، ويلمس. بالإضافة إلى ذلك يمتلك الطِّفل قدرةً على الفهم، بشكلٍ يتلاءم مع المرحلة النَّمائيّة، كما أنَّ لديه قدرة على الانتباه الاختياري Selective Attention أي أنَّه يُفضِّل مُثيراتٍ معيَّنة على غيرها، وهناك دلائل مثلاً على أنَّه يفضِّل اللون الأحمر، ويُحبُّ سماعَ صوت أمّه.

النُّمُوّ الحركيّ

تبلغُ معظم المهارات الحركيَّة إلى مستوى عالٍ نسبيًّا من الدِّقَّة خلال مرحله الطفولة المبكِّرة. تعتبر الأنشطة الرئيسيَّة في هذه المرحلة، كالمشي مثلاً، أساسًا للكثير من المهارات الحركيَّة الأوّليَّة، كالقفز، والتَّسلُّق، والرَّكض، والحجل، والوثب، وغيرها من المهارات. إذ يستطيع الطِّفل في هذه المرحلة تعلُّم مهاراتٍ حركيَّة كثيرة، مثل التقاط الأشياء، ورميها، والسِّباحة، وركوب الدَّرّاجة، وغيرها من المهارات إذا ما أُتيحَت للطِّفل الفُرص المناسبة لذلك (סולברג، 2007).

تتميَّز حركاتُ الطِّفل في هذه المرحلة بالشدَّة، وسرعة الاستجابة، والتَّنوُّع. وتكون غير منسجمة، أو مترابطة، أو متَّزنة في البداية، ويكاد ينحصر النُّمُوّ الحركيُّ في أوَّل المرحلة في العضلات الكبيرة. يسيطر الطِّفل بعد ذلك رويدًا رُويدًا على حركاته، وعلى عضلاته الصَّغيرة بفضل التَّدريب المُتقدِّم نحو النُّضج.

يكتسبُ الطِّفل مع نُموّ التآزر الحِسّي الحَركي مهاراتٍ حركيَّة جديدة، وتُمكِّن هذه المهارات الطِّفل خلال:

- عامه الثَّالث من المَشي والرَّكض في خطٍّ مستقيم، كما يستطيعُ القفز بكلتا قدميه. لكنَّه لا يستطيع الاستدارة، أو التَّوقُّف بسرعة أثناء الجري.
- عامه الرَّابع من القفز على قدمٍ واحدة، والإمساك بكرة كبيرة بكلتا اليدين، والجري بسرعةٍ أكبر.
- عامه الخامس من مُحاولة ركوب الدَّرّاجة، ومن الجدير بالذِّكر أنَّ نموّ الطِّفل الحركيّ قد يجعله عُرضةً للإصابة بكسورٍ أو رضوض، ناتجة عن تقديره غير الدَّقيق لتلك المهارات، لذا يجدُرُ بالرَّاشدين من حوله لفت نظره لما يمكن أن يتعرَّض له من مخاطر.

يمكن القول على وجه العُموم إنَّ أهمّ المهارات الحركيَّة التي يكتسبها الطِّفل حتى سنّ ثلاث سنوات تتمثَّل في الجَرْي، صعود الدَّرج والقفز إلى مسافةٍ معيَّنة، والوقوف على قدمٍ واحدة، وغسل اليدين وتجفيفهما، وربط وتزرير القميص، وتناوُل الطّعام دون مساعدة من أحد، وضبط عمليَّة التَّغوُّط (يقضي حاجته)، واستخدام إحدى اليدين، ورسم دائرة، وتلقُّف الكرة، وبناء برج من تسعة مُكعَّبات، وجسر من ثلاثة مُكعَّبات، وركوب درَّاجة من ثلاث عجلات (أبو جادو، 2007).

تمكِّن **العضلاتُ الكبيرةُ** الطِّفل من الحركة في محيطه، كما تُمكِّنه من الحفاظ على التَّوازن، وتُقوّي قدرته على التَّنسيق، وتمكِّنه من القيام بحركاتٍ كبيره، كالمشي، والقفز، والوقوف على رجلٍ واحدة، والانتقال من وضعيَّة مُعيَّنة إلى وضعيَّةٍ أخرى. إنَّ التَّوازن هو إحدى القدرات الجسديَّة المهمَّة من أجل النَّجاح في القيام بمهامّ حركيَّة في عالم الحركة، واللَّعِب والرِّياضة. تُمكِّنُ موازنة الجسم في وضعيّاتٍ مختلفة الطِّفلَ من الوقوف، والحركة، والوثب، ونقل الأجسام من مكانٍ إلى آخر، وهكذا ينالُ الطِّفل استقلالاً جسديًّا، وعاطفيًّا. كما تساهم العضلات الغليظة في تحسين التَّوافق بين ما تراه

وتستوعبُهُ العين، وبين ما تقوم به اليدُ، أو الرِّجل.

أمّا حركة **العضلات الدَّقيقة** فهي تُوفِّرُ القدرة على السَّيطرة على عضلات كف اليد، والقيام بحركاتٍ دقيقة وصغيرة، مثل: القصَّ، الإلصاق، استعمال أدوات الكتابة، نَظم الخرز، وغرسُ الدَّبابيس. يتجلّى العُسر في الحركات الدَّقيقة في صعوباتٍ بتشغيل منظومة العضلات الصَّغيرة، لا سيّما عضلات أصابع اليدين. بعد اكتساب القُدرة على التّحكُّم بكُلِّ يد، يمكن تدريبُ الطِّفل على مهاراتٍ تتطلَّبُ استعمال كلتا اليدين لفعالية معيَّنة. هناك عدَّة أنواع من حركات الأيدي: حركات مُتوافقة ومُتزامنة، عكسيَّة ومتناوبة، وتُساهم العضلاتُ الدَّقيقة في التَّنسيق بين العين واليد، ومدى التَّوافق بين ما تراه العين وبين ما تُنفِّذه الأيدي من حركاتٍ دقيقة.

عوامل تُؤثِّر على النُّمُوّ الحركي

- يتأثَّر النُّمُوّ الحركي كثيرًا بالتَّكوين الجسدي للإنسان، فالطِّفل الطَّويل القامة يتحرَّك ويكتسبُ مهاراتٍ بسرعة أكثر من الطِّفل القصير القامة، أو البدين.
- كما يلعبُ الجنس دورًا مهمًّا في التَّطوُّر الحركي خلال هذه المرحلة. نجدُ الذُّكور يتفوَّقون على الإناث في المهارات التي تتطلَّبُ القُوَّة، ففي العام الخامس يقفزُ الذُّكور مسافةً أعلى، ويركضون بشكلٍ أسرع، ويستطيعون رمي الكُرة مسافةً أبعد من تلك التي تستطيع رميُها الإناث في نفس العمر. في المقابل تتفوَّق الإناثُ على الذُّكور في المهارات الحركيَّة الدَّقيقة، وفي بعض المهارات الرَّئيسيَّة الَّتي تتطلَّب مزيجًا من التَّوازن وتحريك القدمين، كالقفز على الحبل.
- وبالإضافة إلى ذلك تؤثِّر البيئةُ الَّتي ينشأ فيها الطِّفل على نوعيَّة النَّشاطات الَّتي يبرع في القيام بها، وغالبًا ما تُشجِّع الأُسرة والمجتمع الذُّكور على اللعب العنيف، بينما تشَجِّعُ الفتيات على اللعب الهادئ داخل المنزل، كاللعب بالدُّمى أو مساعدة الأم في الأعمال المنزليَّة (أبو جادو،2007).

عندما تصبح أجسام الأطفال أكثر استقامة، ويقلُّ تمركز الثِّقَل في الجُزء العُلويّ من الجسم، يتحوَّل مركز الجاذبيَّة إلى أسفل، نحو الجذع. يطرأ نتيجةً لذلك تحسُّنٌ كبير على عمليَّة التَّوازن، الأمر الَّذي يُمهِّد الطَّريق إلى مهاراتٍ حركيَّة جديدة تشملُ العضلات الكبيرة في الجسم. ومع تطوُّر الطِّفل بشكلٍ تدريجي، وتزايُد قدرته في الثَّبات على قدميه بشكلٍ أكبر، فإنَّ ذراعيه وجذعيه تغدُوان أكثر

حُرِّيَّة ومقدرةً على اختبار مهاراتٍ جديدة، مثل قذف الكرة والتقاطها، وقيادة درَّاجة بثلاث عجلات، وهذا ما يسمَّى تطوُّر الحركات الكبيرة. تَتَّحِدُ بعد ذلك مهاراتُ الجسم العُلويَّة والسُّفليَّة، وتتحوَّلُ إلى حركاتٍ أكثر دقَّة، وهي تُسمّى بالحركات الدَّقيقة. وكما هي الحال بالنِّسبة للحركات الكبيرة تطرأُ على الحركات الدَّقيقة تطوُّرات هائلة في هذه المرحلة، لأنَّ السَّيطرة على اليدين والأصابع تتطوَّر، وتنشأ عن ذلك الكثيرُ من الحركات، كالقدرة على القصّ، واللصق، وبناء المنازل باستخدام قِطَع خشبيَّة، أو بلاستيكيَّة صغيرة.

قوانين التَّطوُّر الحركي:

- تتطوَّرُ السَّيطرة على العضلات من الرَّأس باتجاه الرِّجْلَين.

في البداية يرفع الطِّفل رأسه في وضعيَّة الاستلقاء على البطن، ثُمّ يكتسبُ بعد ذلك قُدرةَ السَّيطرة على عضلات البطن والظَّهر، وينجح بالانقلاب والوقوف على أربع، ويُطوِّرُ في النِّهاية عضلات الأرجل، فيقف ويمشي ويركض.

- تتطوَّرُ السيطرة على عضلات الجسم من مركز الجسم إلى الأطراف البعيدة.

يتعلَّم الطِّفل السَّيطرة أوَّلاً على العضلات والمفاصل القريبة إلى مركز الجسم (عضلات العُنُق، الصَّدر، والظَّهر) هكذا يستطيع أن يمُدَّ يده أوّلاً بواسطة استخدام عضلات الأكتاف (القريبة من مركز الجسم) وبعد ذلك فقط يسيطر على حركات كف اليد، ويستطيع أن يُمسك، أو يستخدم الأغراض بواسطة أصابع يديه.

- الثَّبات في موضع معيَّن في الجسم يُمكِّنُ من تحريك موضعٍ آخر من الجسم.

يتعلَّم الطِّفل أوَّلاً أن يُثبِّت جسمَهُ في وضعيَّةٍ معيَّنة، ويستطيع بعد ذلك الحفاظ على الثَّبات كي يقوم في نفس الوقت بحركةٍ في موضع آخر من جسمه. مثالٌ: يقف الطِّفل أوّلاً على أربع، ويُحافظ على هذه الوضعيَّة، ويشرعُ بالحبو في المرحلة التّالية فقط، ويتّكئ بعد ذلك على يد واحدة، ويمدّ الأخرى لِيُمْسِكَ بغرضٍ ما، وبعدما يشعر الطِّفل بالثّبات في الجلوس يمسك غرضًا أو لعبة ويلعب بها.

- حركة الجسم تبدأ كبيره وتُصبح مع مرور الوقت أكثر دقَّةً.

يعمل جسم الطِّفل في البداية كوحدة واحدة: عندما يفرح الطِّفل أو يبكي فإنَّهُ يُحرِّك جميعَ أعضائه، وبمرور الوقت يبدأ الطِّفل بفصل أعضاء جسمه، ويستخدمُ فقط الأعضاء المطلوبة للفعاليَّة، حيث تبقى بقيّة الأعضاء مستريحة، على سبيل المثال: يمدُّ الطِّفل يده كي يمسك بغرضٍ مُعلَّق فوق رأسه بدون أن يُحرِّكَ رجليه في نفس الوقت. في البداية يمسك الطِّفل ألعابَهُ براحة يده كُلّها ويُحرِّكها، ومع الوقت تصبح حركة يده أكثر دقَّةً، وينجح في استخدام أصابعه كي يتمكَّن من الإمساك بأغراض صغيرة بواسطة الإصبع والابهام فقط.

الجزء الثَّالث: النُّمُوّ العاطفي

الطَّبع Temperament:

تُلاحظُ أمّهات كثيرات أنَّ أولادهن يختلفون فيما بينهم منذ اليوم الأول في مستوى فعاليّاتهم، وفي شدّة بُكائهم، والجهد الَّذي يجب أن يُبذَل كي يهدأوا، فهناك أطفال "ألْيَن عريكَةً" (أسهل) من غيرهم، وهُم يتأقلمون بشكلٍ سريع للظُّروف الجديدة. مقابل ذلك هناك أطفال يُصابون سريعًا بالإحباط، ويستصعبون التَّأقلم مع الظُّروف الجديدة، ومن الصَّعب تهدئتهم. هذه هي اختلافاتٌ وراثيَّة وتُسمّى "الطَّبع" Temperament وتعني التَّنوُّع في الاتِّجاهات السُّلوكيَّة الرَّئيسيَّة، مثل: مستوى النَّشاط، المزاج العامّ، والاستجابات العاطفيَّة. في الخمسينات والسِّتّينات من القرن الماضي، أجرى الباحثون توماس،تشيس وبيرش (DeHart, Sroufe & Cooper,2004). بحثًا طوليًّا شاملاً أوضحوا من خلاله أنَّ هناك مجموعة من النَّزعات الَّتي تولد معنا، وبها نختلف عن بعضنا البعض، وهي تُشكِّلُ الموادّ الخام الَّتي تتطوَّر منها صفاتُنا الشَّخصيَّة في المستقبل. قام الباحثون بتحديد تسعة مُركِّبات للطَّبع:

1. **النَّشاط الحَرَكيّ:** والمقصود به مستوى الحركة العامَّة الَّذي ينعكس في وتيرة وكميَّة الحركة والتَّحرُّك والقيام بأيّ فعاليّة أخرى، ويتراوح هذا المركب عند الأطفال مِن طفلٍ فعَّال جِدًّا، إلى طِفلٍ غير فعّال.
2. **مدى الاقتراب أو الابتعاد عن أشخاص، أو أشياء جديدة:** والمقصود بذلك هو نوع ردّ الفعل الأوَّل للطِّفل عندما يواجه وضعًا جديدًا، أو شخصًا، أو مكانًا، أو لعبةً، وما شابه ذلك. ويُقاس هذا المركّب عند الأطفال حسب نسبة الابتعاد، أو القُرب.
3. **الانتظام الجسماني/الفعاليّات الفيزيولوجيَّة:** ونعني بذلك وتيرة النِّظام الجسماني، وإمكانيَّة التَّنبُّؤ بالفعاليّات الفيزيولوجيَّة، مثل: النَّوم، الاستيقاظ، الأكل، الإخراج، وفعاليّات الجسم الأخرى. ويقاس هذا المركّب عند الأطفال، من طفلٍ منتظم إلى طفلٍ غير منتظم.
4. **القدرة على التَّأقلم:** ونعني بها مدى قدرة الطِّفل على التَّأقلم عندما يواجه وضعًا جديدًا، ويقاس هذا المركّب عند الأطفال وَفقَ مقياسٍ يتراوح بين متأقلم وغير متأقلم.
5. **قوَّة الاستجابة وردّ الفعل:** نعني بها قوَّة استجابة الطِّفل عندما يواجه أوضاعًا داخليَّة، مثل: الجوع، والألم، والعطش، أو أوضاعًا خارجيَّة كابتعاد الأمّ عنه مثلاً، ويقاس هذا المركّب من

مقياس يتراوح بين استجابة منخفضة، واستجابة شديدة.

6. **حدّ الاستجابة:** ونعني به قوَّة المثير الَّتي نحتاجها كي نثير استجابةً عند الطِّفل، ويقاس حدّ الاستجابة عند الأطفال مِن مرتفع إلى منخفض. مثال على قوَّة المُثير: كأن تشاهد التِّلفاز بصوتٍ مسموع لك، بينما يطلبُ أحدهُم منك رفع الصّوت لأنَّه لا يسمعه جيِّدًا، وهكذا سيغدو صوت التّلفاز المرتفع مُزعِجًا لك.
7. **المزاج السّائد:** ونعني به مزاج الطِّفل بشكلٍ عام، ويقاس بمقياس يتراوح بين المزاج السَّلبي، والمزاج الإيجابي.
8. **إمكانيَّة شرود الذِّهن/التَّشتُّت:** والمقصود بذلك الصُّعوبة، أو السُّهولة الَّتي مِنَ المُمكن أن تُعرقِلَ أو تعيق تركيز الطِّفل، ويُقاسُ هذا المركّب بواسطة درجات تتراوحُ بين إمكانيَّة مرتفعة إلى إمكانيَّة منخفضة.
9. **القدرة على المثابرة والمتابعة:** ونعني بها مدى استمرار الطِّفل بفعاليَّة مُعيَّنة حتّى نهايتها، أو أن يعود إليها بعد فشلٍ ما، ويُقاس هذا المركّب، من مُثابرة مرتفعة إلى مثابرة منخفضة.

بناءً على هذه المُركّبات، وبالاستناد إلى مقابلاتٍ أجراها الباحثون توماس، تشيس وبيرتش مع الأمَّهات تمّ تصنيف الأطفال إلى ثلاثة أنواع حسب طباعهم:

1. **الطِّفل ليِّنُ العريكة (السهل):** هو الذي يتميَّز بالصِّفات التَّالية: نظام فعاليّات فيزيولوجيّة منتظمة، أي أنّ مواعيد نومهم، وأكلهم وغيرها منتظمة نسبيًّا، ويُمكن التَّنبُّؤ بها. يعتبر الأطفال الّذين يتميّزون بهذا الطّبع أصحاب مزاجٍ مريح، وهُم يَقبلون بسهولةٍ التَّغييرات الَّتي تحدث في البيئة من حولهم، ومن السَّهل تهدئتهم وإرضاؤهم. لقد شكَّل هؤلاء الأطفال نسبة 40% من مجموع الأطفال في أبحاث توماس، تشيس وبيرتش.
2. **الطِّفل النَّزِق (الصعب):** يتميَّزُ هذا النَّوع من الأطفال بكثرة الحركة، وتغيُّر المزاج بسرعة بحيث لا يمكن التَّنبُّؤ به، كما أنّه لا يمكن التَّنبُّؤ به بأوقات نومهم، أو تناولهم للطّعام، وغيرها من الفعاليّات الفيزيولوجيَّة، وهُم غالبًا ما يظهرون غضبهم وتذمُّرهم فيُكثرون من البكاء، كما يُعاني هؤلاء الأطفال من صُعوبة في التَّأقلم مع الظُّروف الجديدة. وصلت نسبة هؤلاء الأطفال قرابة 10% من مجموع الأطفال الَّذين شاركوا في أبحاث توماس، تشيس وبيرتش.

3. **أطفال "على نار هادئة":** الأطفال من هذا النَّوع بطيئون، ومقدار الفعاليّات الّتي يقومون بها منخفض نسبيًّا، ويبدون تردُّدًا وقلَّة مبادرة. يحتاجُ مثل هؤلاء الأطفال إلى وقتٍ طويل كي يقوموا بفعاليَّةٍ معيَّنة، وهم يستجيبون للمثيرات من حولهم بدرجةٍ منخفضة نسبيًّا، ولا يفضِّلون التَّعرُّض لمثيراتٍ جديدة، ويتميَّزون بمزاجٍ مُتقلِّب، وسلبيّ في الغالب. بلغت نسبة هؤلاء الأطفال قرابة 15% من مجموع الأطفال في أبحاث الباحثين توماس، تشيس وبيرتش.

أمّا بقيَّة الأطفال الّذين تبلُغ نسبتُهم 35% فقد تعذّرَ تصنيفُهم بشكلٍ واضح بناءً على هذه الأنواع الثلاثة، لأنّهم تميَّزوا بخليطٍ من خصائص الأنواع الثلاثة.

جديرٌ بالذِّكر أنَّ طبع الطِّفل الَّذي يُولد ليِّن العريكة، أو نَزِقًا، أو على نار هادئة، يُؤثِّر على تجاربه وطُرِق تعلُّمه، وعلى مسار علاقاته العاطفيَّة مع الأشخاص الَّذين يتفاعل معهم اجتماعيًّا بشكلٍ مباشر، وهذا الأمرُ يؤكِّد أنَّ الطِّفل لا يولد صفحةً بيضاء، ولذلك هناك فروقات فرديَّة بين طفلٍ وآخر، وكي نتحدَّث عن الطِّفل بشكل مهنيّ، علينا الانتباه إلى مركّبات طبع الطِّفل.

يولَدُ الطِّفل بطبعٍ معيَّن، وهذا الطَّبع إمّا أن يجعل مهمّة الأمّ عسيرة، وإمّا أن يجعلها سهلةً، لكن في كلتا الحالتين على الأم والأب، وكلّ من يتعامل مع الطِّفل، أن يحتويه ويتقبَّله، بغضِّ النَّظر عن طبع الطِّفل أكانَ ليِّن العريكة، أم نزِقًا، أم على نار هادئة.

قد تُساهم الاستمارة التّالية في تحديد طبع الطِّفل وفقًا للمُركِّبات التِّسع الّتي ذُكرت أعلاه، إذ يمكن رسم دائرة حول الرَّقم الذي يعبِّر بشكلٍ دقيق عن طبع الطِّفل في كُلّ مركِّب من المركِّبات (DeHart, Sroufe & Cooper,2004).

النَّشاط الحركي	أغلبُ الأحيان غير فعالٍ، هادئ ومقتنع	منخفض مرتفع 5 4 3 2 1	فعّال جدًّا، يبدو دائمًا "مُتحفِّزًا للعمل"
مدى الاقتراب، أو الابتعاد	غير مستعد لتجريب أمور جديدة، لا يكون مرتاحًا عادةً في الظُّروف الاجتماعيَّة الجديدة	منخفض مرتفع 5 4 3 2 1	مستعد لتجريب أمور جديدة، يكون مرتاحًا عادةً في الظُّروف الاجتماعيَّة الجديدة
الانتظام الجسماني	الأكل والنَّوم والإخراج عمليّات غير متوقَّعة نسبيًّا	غير منتظم منتظم 5 4 3 2 1	الأكل والنَّوم والإخراج عمليّات متوقَّعة نسبيًّا
القدرة على التَّأقلم	لا يتأقلم بسهولة مع التَّغييرات	بطيء سريع 5 4 3 2 1	يتأقلم بسهولة مع التَّغييرات
قوَّة الاستجابة وردّ الفعل	ردود فعله العاطفيَّة منخفضة	منخفض مرتفع 5 4 3 2 1	ردود فعله العاطفيَّة قويَّة، بل مبالغ بها
حدّ الاستجابة	حد الاستجابة المنخفض للمثيرات: غير حسَّاس بشكلٍ خاصّ للألم والصَّوت والضَّوء ودرجات الحرارة	منخفض مُرتفع 5 4 3 2 1	حدّ الاستجابة المرتفع للمثيرات: حسّاس جدًّا للألم والصَّوت والضَّوء ودرجات الحرارة
المزاج السّائد	مزاجه إيجابي وهادئ بشكلٍ عامّ، ويكون غالبًا مرتاحًا وسعيدًا	إيجابي سلبي 5 4 3 2 1	مزاجه سلبي بشكلٍ عامّ، غير هادئ يكون غاضبًا في أغلب الأحيان، ويبكي بين فترةٍ وأخرى
إمكانيَّة شرود الذِّهن/ التَّشتُّت	من السَّهل إشغاله عن فعاليّات يقوم بها	بسهولة بصعوبة 5 4 3 2 1	ليس من السَّهل إشغاله عن فعاليّات يقوم بها
القدرة على المثابرة والمتابعة	لا يُواظبُ على "المهمَّة" حتى يُنجزها، يستسلم بسهولة	منخفض مُرتفع 5 4 3 2 1	يُواظب على "المهمَّة" حتى يُنجزها، لا يستسلم بسهولة

سلوك الطِّفل كمؤثر على الاستجابات والتَّفاعلات معه

إنَّ سلوكيّات الأطفال المقصودة وغير المقصودة (ومن جُملتها الارتكاسات) تؤثِّر على ردود أفعال الأشخاص الَّذين يعتنون بالطِّفل وتعاملهم معه، ولعلّ أوضح مثال على ذلك هو تبسُّم الطِّفل، إذ أنَّ الأطفال يبتسمون في بداية حياتهم ليس تعبيرًا عن فرحتهم، أو ما شابه ذلك، بل الابتسامة هي ردّ فعل طبيعي ناجمة عن تحفيز الدِّماغ، لكنَّ معظم الأمّهات يُفسِّرن هذه الابتسامة على أنَّها علامة رضا وذكاء لطفلها، ويتعلَّمُ الطِّفلُ بعد ذلك أنَّ الابتسامة تؤدِّي إلى رضا والدته، ولذلك يُكرِّر ابتسامته وتصبح ذات معنى اجتماعيًّا.

كما ذكرنا آنفًا يولَدُ الطِّفلُ مجهَّزًا بميولٍ معيَّنة تمكِّنه من المُشاركة في التَّفاعل الاجتماعي. يستعملُ الطِّفلُ هذه الميول وعلى وجه الخُصوص الطَّبع، أداةً للدّلالة على حاجاتٍ نفسيَّة وجسمانيَّة بطرق يستطيع البالغ فهمها والاستجابة لها، وهي على الأغلب البُكاء.

للطَّبع بشكلٍ عامّ تأثير على بيئة الطِّفل، أي أنَّ الطِّفل لا يتأثَّر فقط بمن حوله وإنَّما يؤثِّرُ أيضًا على من حوله، وعلى طريقة تصرُّفهم معه، وهو ما يُسمّى "السُّلوك ثُنائيّ الاتّجاه" Bidirectional effect. على سبيل المثال: يؤثِّر الطِّفل ذو الطَّبع الهادئ نسبيًّا على أن تتصرَّف أمُّه معه بشكلٍ هادئ نسبيًّا، مقابل ذلك، يؤثِّر الطِّفل ذو الطَّبع النَّزِق نسبيًّا (حسب تقدير الأمّ) على أن تتصرَّف معهُ أمُّه بشكلٍ غير هادئ. يُمكننا إيجاز ما ذكرناهُ بخُلاصتين: الأولى أنَّ الأطفال ذوي الطِّباع المُختلفة يستجيبون بشكلٍ مُختلف على المثيرات البيئيَّة المتشابهة، مثلاً عندما يجوع طفلان يبدأ الأوَّل بالبكاء فورًا وبشدَّة، بينما يتريَّثُ الثّاني مُدَّةً أطول حتّى يَشرَع بالبُكاء. الثّانية أنَّ الأطفال ذوي الطِّباع المختلفة يتسبّبون في ردود فعلٍ مختلفة من البيئة (Feldman, Sroufe & Cooper DeHart,2004,2012).

لماذا يحتاج الطِّفل إلى الأم، أو إلى شخصٍ يعتني به بانتظام؟

ادعت النَّظريّات الأولى (فرويد - نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية) أنَّ العَلاقة مع الأُمّ هي علاقة ثانويَّة، أي أنَّ الطِّفل لا يبحث عن العلاقة كعلاقة مع الأمّ بحدّ ذاتها، وإنَّما يبحث عن علاقة من أجل توفير حاجاته الفسيولوجيَّة والجسدية، (مثل الطعام)، أو للحُصول على تعزيزات كما اعتقدوا في النَّظريَّات السُّلوكيَّة. بعد ذلك وفي النصف الثاني من القرن أكَّدت الأبحاث التي أُجريت

على الحيوان، وبالإضافة للمشاهدات الَّتي أُجريت على الأطفال، غير ذلك. فقد بيَّنت هذه الأبحاث والمشاهدات أنَّ العلاقة مع الأم (أو أي بالغ يقوم برعاية الطِّفل) هي أساسيَّة وذات أهميَّة والطِّفل يسعى من أجل إقامة هذه العلاقة، وليس فقط من أجل توفير حاجاته الفسيولوجيَّة والجسدية.

- أبحاث هاري هارلو (1959):

أجرى هاري هارلو ورِفاقُه سلسلة أبحاثٍ في موضوع الفقدان أو الحِرمان الأُمومي، أي غياب الأم أو كلّ بالغ يقوم بالعناية الثَّابتة بالطِّفل. في إحدى تجاربه أبعد صغار الشَّمبانزي بعد 12-6 شهرًا من ولادتها عن أُمّهاتها وربّاها على انفراد. أُعطيت الصِّغار بعد مُدَّة لأُمَّين اصطناعيَّتين: الأولى مصنوعة من حديد، ومعها قنّينة غذاء، والثَّانية مصنوعة من الحرير النَّاعم، ولم تُعطَ قنّينة غذاء. أكلت القرود من القنّينة التي مع الأم المصنوعة من الحديد، وحين شبعت انتقلت إلى الأم المصنوعة من الحرير ولعبت معها. في المرحلة الثَّانية أدخل الباحث هارلو غرضًا مُخيفًا إلى الغرفة. لجأت القُرود فورًا إلى الأم المصنوعة من الحرير، ثُمَّ ذهبت بعدها لتفحص ما هذا الغرض المخيف. استنتج الباحثون من هذه التَّجربة أنَّ العلاقة الجسديَّة أهمّ من الطَّعام بالنِّسبة لصغار القرود، وعلى الرُّغم من أنَّ الأم كانت اصطناعيَّة إلّا أنَّها وفَّرت للصِّغار الشُّعور بالأمان المطلوب كي يتجرَّأ ويبدأ باكتشاف بيئته، من هنا نستدلُّ على أنَّ الغذاء ليس كافيًا للتَّعلق بالأم، وإن كان يساهم في ذلك، وحينما يأخذ الطِّفل الغذاء من أُمه فإنَّه يشعر بأنَّها تُلبّي حاجاته، كما نستدِلُّ على أنَّ التَّعلُّق بالأم لدى القرود هو استجابة طبيعيَّة لمُثيرات معيَّنة مثل: النُّعومة الجسديَّة، الغذاء، الدِّفء، والمُلاطَفَة.

- أبحاث أُجريت على أطفال المؤسَّسات :

عَقِبَ الحرب العالميَّة الثَّانية تيتَّم الكثير من الأولاد والبنات، ونشأ هؤلاء الأطفال في مؤسَّساتٍ حكوميَّة. درَسَ باحثون كثيرون، ومن جُملتهم جون بولبي تأثير المؤسَّسات على نُموّ الأطفال، وقدّموا دليلاً واضحًا على أهميَّة صِلَة التَّعلُّق على نُموّ الأطفال، فقد أجرى عالم النَّفس الفرنسي رينيه سفيتس في الخمسينات والستّينات سلسلة أبحاثٍ على أطفال المؤسَّسات. على الرّغم من أنّهُ تمّ توفير حاجاتهم الفيزيولوجيَّة كالطَّعام، والنَّوم، والنَّظافة بشكلٍ كامل، لكن كانت تنقصهم علاقة حميمة، وتفاعُل إيجابيّ مع شخصٍ بالغ يُلبّي حاجاتهم، ويعتني بهم بشكلٍ ثابت. أوضحت المقارنة الّتي أجرِيت بين الأطفال الَّذين نشأوا مع والديهم، وبين الأطفال الَّذين نشأوا في المؤسَّسات أنَّ الأطفال الَّذين نشأوا

في المؤسَّسات أقَلّ تطوُّرًا في نواحٍ كثيرة. فقد كان نموُّهم الجسماني سيِّئًا، وكانوا مُعرِّضين للإصابة بأمراض، وشعروا بعدم الثِّقة والأمان تجاه من حولهم، ولم يهتمّوا بالبيئة من حولهم، ويميلون إلى الاكتئاب والإصابة بالإحباط، كما أنّ تطوُّرهم العقلي كان أقلّ من المُعدَّل، بعدما انتقل أطفال المؤسَّسات إلى عائلات مُتبنّية وعاشوا في جَوٍّ عائلي دافئ، تحسَّن وضعُهم في شتَّى المجالات، وكلَّما كان التَّبنّي مُبكِّرًا كان التَّحسُّن أسرع. تُشيرُ هذه النَّتائج إلى أنّهُ على الرّغم من الأهميَّة الواضحة للاهتمام بحاجات الطِّفل الجسمانيَّة، غير أنّها ليست كافية للنُّموّ العاطفي، الاجتماعي، الجسديّ، والعقلي السَّليم (DeHart, Sroufe & Cooper 2004 ; Feldman,2004).

نظريَّة التَّعلق Attachment Theory

ظهرت نظريَّة التَّعلُّق إثر هذه الأبحاث والمشاهدات، وأبرزت بديهيَّة أنَّ كلّ طفل يسعى بعد ولادته مباشرة لإنشاء علاقة مباشرة مع شخصٍ بالغ، إنّ الهدف الأساسي لهذه العلاقة هو الحصول على الحماية من خلال وجود البالغ مع الطِّفل، وليس توفير الحاجات الفسيولوجيَّة فقط. بالإضافة إلى ذلك رأى بولبي أنَّ الإنسان يولد مجهَّزًا بثلاثة أجهزة سلوكيّة إضافة إلى **جهاز التَّعلق، وهي: جهاز حب الاستطلاع والاستكشاف، جهاز الحذر والخوف والجهاز الاجتماعي.** لهذه الأجهزة الأربعة وظيفة مشتركة وهي الحفاظ على البقاء، ولولاها لما تمكَّن الإنسان من البقاء. يفترض بولبي أنّ هناك توازنًا معيَّنًا بين الأجهزة الأربعة، أي أنَّه إذا اشتغل جهازٌ معيَّن يتوقَّف عندها جهاز آخر عن العمل، على سبيل المثال إذا اشتغل جهاز حُبّ الاستطلاع والاكتشاف (عندها يلهو الطِّفل)، عندها يتوقَّف جهاز التَّعلُّق عن العمل (يسمح لنفسه بالابتعاد عن الأم) والعكس صحيح، إذا شعر الطِّفل بالخطر وكان مهدّدًا يبحث عندها عن الحماية، ويلجأ إلى أمّه (جهاز التَّعلُّق) ولا يمكنه أن يلهو (جهاز حبّ الاستطلاع والاكتشاف).

بالإضافة إلى هذه الفرضيَّات أضاف بولبي الافتراضات التَّالية:

- لم يستعمل بولبي مصطلح "الأم"، بل استخدم مصطلح "الشَّخص الذي يعتني بالطِّفل" caregiver كي يدُلّ على أنَّ العناية بالطِّفل لا تقتصر على الأم البيولوجيَّة، بل يستطيع أن يؤدّي هذا الدَّور كلُّ شخصٍ بالغ، كالأب والحاضنة، والمربِّية. يؤكِّد بولبي كذلك على أنَّ إتقان هذا الدَّور لا يتحدَّد

بجنس البالغ الَّذي يعتني بالطِّفل، فالأب يستطيع أيضًا أن يؤدّي هذا الدَّور مثل الأم.

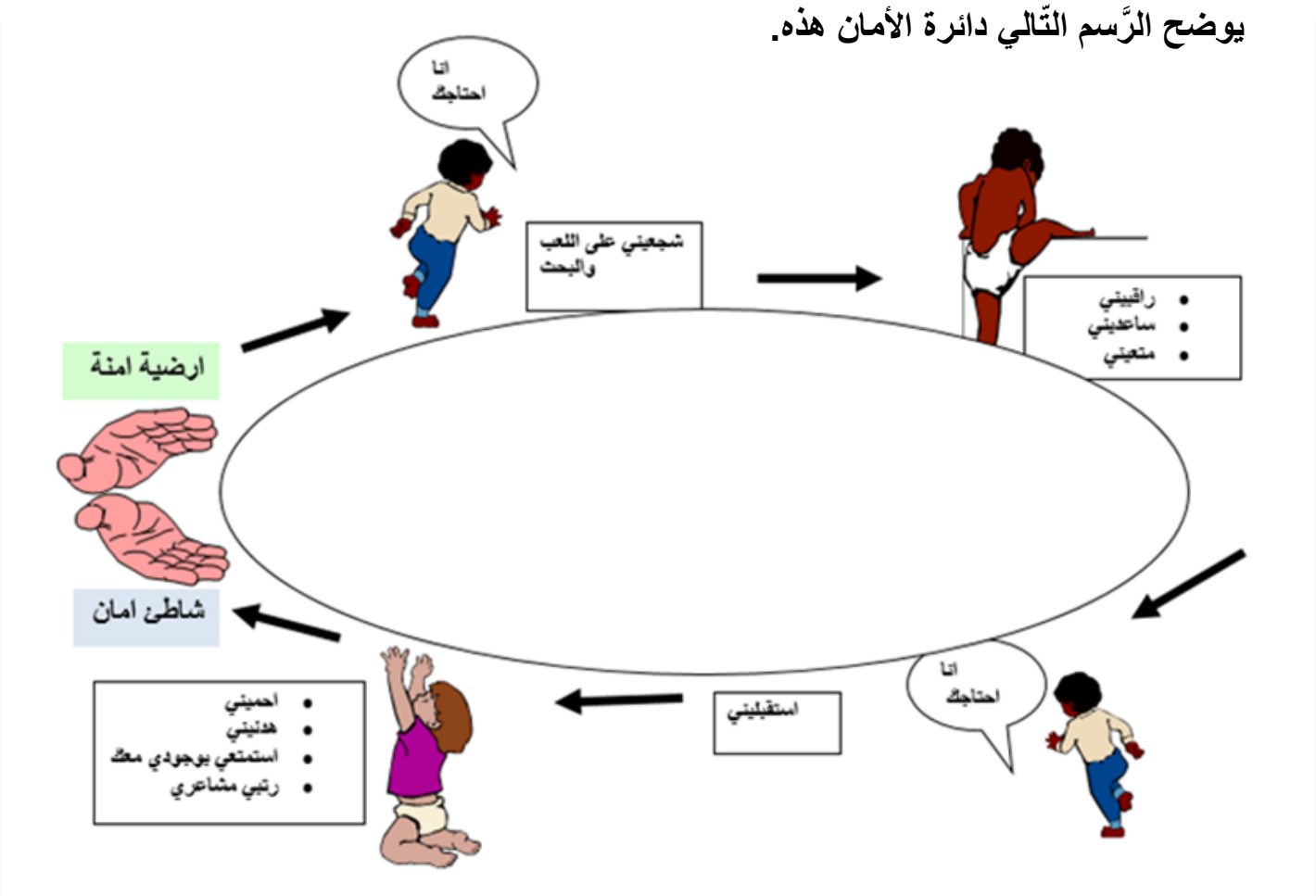
- لا يوجد طفل غير مُتعلِّق بشخصٍ بالغ (إلّا في الحالات الاستثنائيَّة، كالأطفال الَّذين تُركوا بدون عناية). فالأمر لا يتعلَّق بوجود، أو عدم وجود صِلة تعلُّق، إنّما بنوعيَّة صِلة التَّعلُّق التي أنشأها الطِّفل مع الشَّخص البالغ.
- يستطيع الطِّفل أن يُقيم أكثر من صلة تعلُّق واحدة في الوقت ذاته، فقد تكون له صلة تعلُّق بالأم، والأب، والحاضنة، والجدَّة، والجَدّ، وغيرهم. ليس بالضرورة ان تكون هذه العلاقات متشابهة من حيث نوعها، فالأمر يتعلَّق بنوعيَّة العناية والحماية التي يُوفِّرُها كُلّ واحدٍ من هؤلاء.
- صِلات التَّعلَّق الَّتي يُنشئُها الطِّفل نحو الشَّخص البالغ (الأم، الأب، الحاضنة، وغيرهم) ليس حتميًّا أن تكون متشابهة بين الإخوة/الأطفال، فالأمر يتعلَّق بالتَّفاعل المتبادل بين البالغ وبين كُلِّ واحدٍ من الأطفال.
- صِلَة التَّعلق هي علاقة عاطفيَّة مُتواصلة وغير متبادلة. هذه العلاقة هي باتِّجاهٍ واحد من الطِّفل نحو البالغ، أي أنَّ العلاقة بالاتجاه المعاكس (من البالغ نحو الطِّفل)، ليست هي نفس العلاقة الشُّعورية.
- تقومُ هذه العلاقة وتتشكَّل نتيجة تفاعُلٍ طويل الأمد، ومُستمرّ بين الشَّخص البالغ الَّذي يقوم بالعناية وبين الطِّفل خلال عامه الأوَّل، ومع نهاية العام الأوَّل تكون لدى الطِّفل رؤية واضحة عن الشَّخص الَّذي يقوم بالعناية به.

ميّزات صلات التَّعلق وأنواعها حسب بولبي Bowlby

لصلات التَّعلُّق مُميِّزات عاطفيَّة خاصَّة تتَّضح في حالات الابتعاد عن الأُم واستقبالها بعد ذلك، كما تتجلّى في الاطمئنان والأمان الَّذي يستمدُّه الطِّفل من وجوده مع الأم، فالطِّفل الَّذي يبلغُ عامًا من العُمر يبحث عن والدته كي تحمله، كما يبحثُ عنها حينما يكون قلقًا، ويكون سعيدًا حينما يستكشف بيئةً جديدة بحضور أمّه. يرى بولبي أنَّ الأم إذا استطاعت تكوين صلة تعلُّق إيجابيَّة نحو الطِّفل، فإنّ هذا يُتيحُ للطِّفل بناءَ ما يسمّيه بولبي أرضيَّة آمنة secure base. والَّتي تعني أن تواجد الأم بالقُرب من الطِّفل يُوفِّرُ له الشُّعور بالأمان، هذا الشُّعور يمكِّن الطِّفل من ترك الأم ليكتشف البيئة من حوله عن طريق اللَّعب. يستمرُّ هذا السُّلوك طالما كان الشُّعور بالأمان موجودًا، وتقوم الأم خلال ذلك بدعم الطِّفل وتشجيعه في لهوه، وفي اكتشافه البيئة من حوله. يستمر هذا الوضع إلى أن يشعر

الطِّفل بالخطر والتَّهديد في حالة غياب الأم، أو ظهور شخص، أو شيءٍ غريب. في حالة الخطر مثلا يعود الطِّفل ليبحث عن أمّه مرَّةً أخرى من أجل إعادة توازنه العاطفي، يسمّي بولبي هذه العودة شاطئ الأمان safe haven.

يوضح الرَّسم التّالي دائرة الأمان هذه.



Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-preschool child dyads. Attachment & Human Development 4 (1), 107–124

يُثارُ بعض الأطفال بسهولة، ويبكون كثيرًا، ويصعب تهدئتهم، مقابل ذلك هناك أطفال، يهدأون بسرعة، ونادرًا ما يتضايقون، ويهتمّ آخرون باكتشاف البيئة حينما تكون الأُم موجودة، ونجد آخرين أكثر انضباطًا ولا يهتمّون باكتشاف البيئة. هل هذه الفروق ثابتة؟ وهل من الممكن التَّنبُّؤ بسُلوك

هؤلاء الأطفال بعد أن يبلغوا العام؟

يرى جون بولبي أنّ هذه الاختلافات بين الأطفال سببها الاختلاف في عناية الأم بطفلها، فعندما تكون العناية يقظة وحسَّاسة يكون الطِّفل واثقًا من استجابة أمّه، ويكون لديه شعور بالاطمئنان للبحث واستكشاف البيئة، وحينها تكون الأم مصدر أمان إذا ما شعرَ الطِّفل بالضيق أو بالتَّهديد. إنّ تجارب الطِّفل مع أمه والتي من خلالها تقوم الأم بالعناية به وتكون مستعدَّةً للحديث معه وتهدئته، تعلّمه أن يتوقَّع أن تكون مثل هذه العناية موجودة دائمًا. يعتقد بولبي أنَّ مثل هذا الطِّفل يستطيع أن يطوِّر صلة تعلُّق آمنة. إنَّ خلق وتطوُّر التَّعلُّق الآمن مشروط بجاهزيَّة، وتقبُّل و استجابة الأم للطِّفل بشكلٍ منتظم ومُتواصل (Marvin, Cooper, and Powell Hoffman, 2002).

قياس صلة التَّعلق

لقد كانت ماري إينسوورث الأولى الَّتي بحثت الفرق بين أنواع التَّعلُّق بشكل تجريبي منهجي. وذلك على أساس مشاهدة الأطفال والأمهات أو الآباء في البيت، ومن خلال أداة الوضع الغريب strange situation في المختبر، **توصَّلت الباحثة إلى وجود فروق بارزة بين سلوكيّات الأطفال وفق نوع التَّعلق الَّذي بناه الطِّفل**، يدخل الطِّفل في هذه التَّجربة برفقة أمه (أو أبيه) إلى غرفةٍ مليئة بالألعاب، ومُجهَّزة بشكلٍ يثير حبّ الاستطلاع والاستكشاف عند الطِّفل. يشترك في التَّجربة شخصٌ غريب، وذلك لملاحظة أنواع رُدود الفعل لدى الطِّفل في المواقف المختلفة: عند وجود الأم والشَّخص غريب معًا، وعند خروج الأم وبقاء الطِّفل مع الغريب وحده لمُدَّةٍ زمنيَّة قصيرة، وحين رجوع الأم لطفلها. كشف لنا سُلوك الطِّفل في هذه التَّجربة أنواع تعلُّق الأطفال بالبالغين. شملت التجربة 7 مواقف، استمرَّ كُلّ موقف 3 دقائق (والجدول التالي يوضح هذه المواقف).

جدول مواقف تجربة الوضع الغريب

الموقف	الحدث	سلوك التَّعلق
1	تدخل الأم والطِّفل الغرفة	لا يوجد
2	الأم والطِّفل في الغرفة لوحدهما	الأم كأرضية آمنة
3	يدخل الشَّخص الغريب الغرفة	ردود الفعل نحو الشَّخص الغريب
4	الطِّفل مع الشَّخص الغريب (تُغادرُ الأم الغرفة)	قلق الانفصال
5	تعود الأم بينما يُغادرُ الغريب الغرفة	استقبال الأم
6	الطِّفل وحده مع الغريب (تُغادر الأم الغرفة مرَّة ثانية)	قلق الانفصال
7	عودة الأم	ردود فعل نحو عودة الأم من جديد

الافتراض طبعًا أنَّ سُلوك الطِّفل خلال هذه الفقرات يكشف نوع تعلُّق الطِّفل بأُمِّه، لا سيّما في الفقرات الَّتي تُغادر خلالها الأم والفقرات التي تعود فيها، في حين تتركَّز المراقبة حول القضايا الأساسيَّة التَّالية:

- هل يُبدي الطِّفلُ إشارات فقدان للأم (أو الأب).
- هل يستقبل الطِّفل الأم بشكلٍ فعَّال عند عودتها.
- هل تستطيع الأم تهدئة الطِّفل، فيستطيع بعدها العودة للعب.
- هل هناك لحظات سعادة مُشتركة بين الأم والطِّفل.
- كيف يتصرَّف حينما يتلقّى مساعدة من شخصٍ غريب عنه.

ثلاثة أنواع للتَّعلُّق

أظهرت نتائج تجارب إينسوورث في الوضع الغريب ثلاثة أنواع من التَّعلُّق:

1. **تعلُّق آمن** secure attachment (حوالي 70% من الأطفال)
2. **تعلُّق غير آمن متضارب** unsecure ambivalent attachment
3. **تعلُّق غير آمن ممتنع** unsecure avoident attachment

تعلُّق آمن:

يُبدي الأطفال من هذا النَّوع توازُنًا بين اللعب والاكتشاف وحُبّ الاستطلاع من جهة، وبين السَّعي لأن يكون قريبًا من أمِّه من جهةٍ ثانية. في تجربة إينسوورث ابتعد مثل هذا الطِّفل فوراً كي يلعب ويكتشف، لكن عندما ظهر مصدر قلق بسيط (دخول الغريب) يُظهرُ عادةً مثل هذا الطِّفل قلقًا. وعندما كان القلق والتَّهديد واضحان (خروج الأم من الغرفة وتركه لوحده) فإنَّهُ بحث بشكلٍ سريع عن أمِّه وانتظرها حتّى تعود. عندما عادت الأم بقي معها حتّى هدأ، وكان هذا الهدوء سريعًا وسهلاً ليعود ويكتشف ويلعب من جديد، وبشكلٍ عام كانت استجابة الطِّفل لأُمِّه إيجابيَّة من ناحية عاطفيَّة، ولم تكن ممزوجة بغضب وعندما لعب ابتسم الطِّفل لأمِّه، وشاركها باكتشافاته وفرحه.

تعلُّق غير آمن مُتضارب: لم يستطع الطِّفل صاحب التَّعلُّق المتضارب غير الآمن أن يستعمل أمِّه كأرضيَّة آمنة secure base للتَّفرُّغ لاكتشافاته ولعبه. يستصعبُ هذا النَّوع من الأطفال في الانفصال عن أمِّه، ويحتاج إلى قُربٍ جسدي، رفض الانفصال عن الأم على الرّغم من كميَّة الألعاب الجذَّابة التي كانت موجودة في الغرفة، وعندما تجرَّأ على اللعب والبحث كان أي تشويش جديد كفيل بجعل الطِّفل يبحث عن أمِّه. يتضايقُ مثل هذا الطِّفل إذا تركته أمُّه ولو بشكلٍ مؤقَّت، لم يهدأ عندما كانت تعود أمُّه، على الرَّغم من محاولاتها في ذلك.

يستمرُّ أغلبُ الأطفال من هذا النوع بالبكاء والصُّراخ على الرَّغم من جهود أُمِّه في تقليل ضيقه، والأهمّ من ذلك أنَّ هؤلاء الأطفال يميلون إلى خلط رغبتهم في القرب الجسدي مع رفضهم لمثل هذه القُرب، فتراهم أحيانًا يرفعون أيديهم كي تحملهم أمُّهاتهم، ثمَّ يقبضون بعدها عضلاتهم، ويدفعون أجسادهم، ويضربون أقدامهم بغضب، لذلك فإنَّ توجّههم لأمِّهم متناقض ومتضارب ممَّا يؤثِّر على قدرتهم على الهدوء المطلوب كي يُعاودوا استكشاف البيئة مرَّة أخرى، فهم يتصرَّفون وكأنَّهم غير

قادرين على الحصول على ما يريدون من أمّهاتهم.

تعلُّق غير آمن ممتنع: ينفصل الأطفال من هذا النَّوع عن أمّهاتهم فورًا بعد دخولهم الغرفة، ويبدأون في تفحُّص الألعاب، ولا ينزعجون أو يتضايقون عند دخول الغريب للغرفة. لم يبكِ هؤلاء الأطفال عندما تركتهم أمهاتهم في الغرفة، والمثير للاهتمام هو استجابتهم عند عودة أُمّهاتهم مرة أخرى بعد أن تركتهم أمهاتهم، فقد امتنعوا عنها بشكلٍ فعَّال وواضح، فلم يقتربوا منها ولم يرفعوا أيديهم إلى فوق كما فعل الأطفال من النَّمطين السَّابقين. أدارَ طفلٌ كهذا وجهه عندما عادت أمُّهن وزاد البعد عنها فزحف لآخر الغرفة. لم يبحث هذا الطِّفل عن أمِّه، ولم يبدو عليه القلق، فكلَّما تزايد الضِّيق والخطر تزايد الامتناع عن الأم بشكلٍ واضح ومُفاجئ. أظهرت القياسات الفسيولوجيَّة لهذا النَّوع من الأطفال أنَّ السُّلوك الظَّاهر لهم لا يعكس شعورهم الدَّاخلي بتاتًا، فقد أظهرت هذه القياسات مثلاً أنَّ دقّات قلوبهم كانت متسارعة جدًّا، وكمية الهورمونات مرتفعة أيضًا (دلالة على التَّوتُّر والخوف) مثل الأطفال من النَّوع غير الآمن المتضارب وعلى خلاف الأطفال من النَّوع الآمن. لم يتمكَّن هذا الطِّفل أيضًا من استخدام أمِّه **كأرضيَّة آمنة** secure base **ولا كشاطئ أمان**securehaven (Feldman, 2012; DeHart, Sroufe, & Cooper, 2004; Marvin, Cooper, Hoffman,& Powell, 2002).

ماذا يريد الأطفال من أنواع التَّعلُّق الثَّلاثة؟

للأطفال من أنواع التَّعلُّق الثَّلاثة هدف مشترك هو: أن **يكونوا قريبين من الأم**، لكن كلُّ واحدٍ منهم قد تعلَّم وتدرَّب خلال سنته الأولى ما هو الأُسلوب الأفضل كي يضمن وجود أمِّه إلى جانبه، **فالطِّفل الآمن كان أسلوبه حرًّا**. لقد تعلَّم هذا الطِّفل وتدرَّب على أنَّه بمقدوره أن يعبِّر عن مشاعره بشكلٍ حُرّ، فعندما كان فرِحًا عبَّر عن ذلك مباشرة، وكذلك الأمر عندما شعر بالخطر وعدم الأمان بكى كي يُشير لأمه أنَّه متضايق. تعلَّم هذا الطِّفل من خلال تجاربه المتكرِّرة والمكثَّفة مع أمِّه أنَّه كلَّما أرادها إلى جانبه، وأشار إلى ذلك سوف تكون على الفور بجانبه، فهو ليس بحاجة لأكثر من ذلك، أمَّا الطِّفل من **النَّوع غير الآمن المتضارب** فقد تعلَّم وتدرَّب أنَّه لا يمكن التَّنبُّؤ بسلوك أمِّه، أُمّهات هذا النَّوع من الأطفال لم يكنَّ ثابتات في تصرفاتهنَّ، فتارة استجبنَ لتأشيرات الخطر من أطفالهنَّ فورًا وبحساسيَّة، وتجاهلن أحيانًا هذه الإشارات بشكلٍ متكرِّر. تعلَّم هذا النَّوع من الأطفال أنَّه على

الرَّغم من استجابة الأم لإشاراته واحتياجاته أحيانًا **إلّا أنَّهُ لا يمكن الاعتماد عليها كشاطئ أمان**. تعلَّم هذا النَّوع من الأطفال أنّ أفضل وسيلة لضمان وجود الأم إلى جانبه عليه أن يبالغ في التَّعبير عن مشاعره، بقي أن نذكر أنَّ وجود الأم إلى جانبه لم يجلب له الهدوء والطُّمأنينة، لذلك فهو حينما كان في حضن أمِّه ومن المفروض أن يهدأ، كان يبكي وكأنَّه لا يعرف كيف يحصل على ما يريد منها، فهو يريدها إلى جانبه وفي ذات الوقت يشعر بالغضب عليها.

تعلَّم وتدرَّب **الطِّفل الآمن الممتنع** ألّا يُعبِّر عن مشاعره، وألَّا يشير إلى أنّه في خطر. لقد علَّمتهُ تجاربه أنَّه كلَّما عبَّر عن مشاعره (كأن يبكي مثلاً) كُلَّما ساهم هذا السُّلوك بشكلٍ عكسي فابتعدت عنه أمُّه. **وكانت نتيجة ذلك واضحة: إذا أردت أن تكون أُمّك إلى جانبك فاصمت.**

كيف ولماذا نتجت هذه الأنواع الثَّلاثة من التَّعلُّق؟

بيَّنت الدِّراسات وجود علاقة بين سلوك الأم (أو الشَّخص المعتني بالطِّفل) وبين نوع علاقة تعلُّق الطِّفل:

- **أمّهات لأطفال أصحاب تعلُّق آمن:** أمهات لهذا النوع من الأطفال كن يستجبن بشكلٍ يقظ وحساس لإشارات أطفالهن، وكُنَّ أقلّ رفضًا وتجاهلاً، امتازت مثل هذه الأمّ بمقدار كبير من العلاقة الجسديَّة مع طفلها (تحمله وتحضنه) وفي طريقة الأكل، وطريقة حمل الأم لطفلها حين إطعامه، وكذلك طريقة حمله وحضنه بشكلٍ عامّ، ومدى الاستجابة والانشغال العاطفي للأم بطفلها، وقلَّة الإحباطات من دورها كأم. لقد أكثرت أمّهات هذا النَّوع من الأطفال من التَّشجيع والتَّحدُّث مع الطِّفل.

- **أمَّا الأطفال أصحاب التَّعلُّق المتضارب غير الآمن الَّذين رفضوا الانفصال عن أمَّهاتهم** فقد كانوا قلقين بشكلٍ كبير عندما تركتهم أمهاتهم. المفارقة هنا أنَّهم لم يهدأوا عندما عادت، وواصلوا البكاء على الرَّغم من جهود أمَّهاتهم في تهدئتهم، وقد مالوا إلى الخلط بين رغبتهم بعلاقه جسديَّة من جهة، ورفضهم لمثل هذا التّقارُب من جهةٍ أخرى، فقد كان توجّههم لأمهاتهم متردِّدًا ممَّا أثَّر في قدرتهم على الهدوء والشُّروع باستكشاف البيئة الجديدة. لم يكُنّ الأمَّهات من هذا النَّوع **رافضات، إنَّما غير ثابتات في الاستجابة لأطفالهنّ**، فالعلاقة الجسديَّة التي احتاجها أطفالهنّ لم تتوفَّر في الوقت المناسب، كان لمثل هؤلاء الأطفال تمثيل داخلي أنَّ أمّهاتهم غير موجودات ومستجيبات بشكلٍ دائم، ولذلك هم يخفون طلباتهم، ولا يعلنون عنها بشكلٍ مفرط كما علّمتهم تجاربهُم.

- **الأطفال أصحاب التَّعلُّق غير الآمن الممتنع** تميَّزت أمَّهاتهم بأنَّهن كنَّ غير مباليات، وغير متواجدات أو مستجيبات من ناحيةٍ عاطفيَّة، أو أنَّهن رفضن الطِّفل عندما بحث عنهن كي يكون قريبًا جسديًّا منهن. ما يُثير الانتباه بالنِّسبة لهؤلاء الأطفال هو أنَّهم امتنعوا عن الاقتراب من أمَّهاتهم عندما رجعن في تجربة الوضع الغريب، بل إنَّهم ضاعفوا الابتعاد عنها أو تجاهلوها. لم ترغب الأمَّهات من هذا النَّوع بالقرب الجسدي من أطفالهن، وأعطين تجارب "مؤلمة" وغير ممتعة من ناحية العلاقة الجسديَّة. (DeHart, Sroufe & Cooper 2004; Feldman, 2012)

ما المطلوب من الأم/البالغ المعتني كي يُتيح للطِّفل فرصة تكوين تعلُّق آمن؟

أكَّد بولبي وإينسوورث أنَّ **العناية الحسَّاسة sensitive care** كفيلة بأن تُتيح للطِّفل تكوين علاقة تعلُّق آمن بالشَّخص الذي يقوم على رعايته. تشمل هذه العناية سلوكين مركزيَّين على البالغ المعتني بالطِّفل أن يقوم بهما:

- **الحساسيَّة الوالديَّة parental sensitivity** تتميَّز الحساسيَّة الوالدية بـ: الدِّفء العاطفي، والمرونة في الاستجابات، والقدرة والليونة في مواجهة الصِّراعات، والقدرة على الاستجابة في الوقت الملائم، واستيعاب الطِّفل.
- **التَّواجد العاطفي emotional availability**، ويعني قدرة الشَّخص المعتني بالطِّفل على أن يكون متيقِّظًا لحاجات الطِّفل، ويستجيب لها بشكلٍ مناسب، ويُعبِّر عن فرحته وسعادته في تلبية هذه الحاجات. مثلاً، يُطعم الطِّفل عندما يكون جائعًا، ويدفئه عندما يشعر بالبرد، ويلاعبه عندما يريد أن يلعب، وتحضنه عندما يريد منها أن تحضنه، وعندما يشبع تشعر بذلك، وتتوقَّف عن إطعامه، وعندما يملُّ من اللعب تتوقَّف عن ملاعبته.

تستجيب الأم أو أيّ بالغ يعتني بالطِّفل عادةً إلى طفلها، وتقبل وظيفتها كأم عن رضا واقتناع، تشجِّع طفلها دائمًا، وتكثر الحديث معه. وكما أسلفنا تمنح هذه العنايةُ الطِّفل الأساس الآمن، أو الأرضيَّة الآمنة في أن يكون مستجيبًا ومحبًّا للاستطلاع ليكتشف بيئته. مثل هؤلاء الأطفال يكونون أقلّ بكاءً وعصبيَّة من غيرهم، ويعرفون أنَّه يمكنهم الاعتماد على الأم، ولذلك يمكن الانطلاق في استكشاف البيئة. إنَّ الأطفال الَّذين توفَّرت لهم العناية، والحساسيَّة والتيقُّظ يعلمون أنّه تتوفَّر لهُم استجابات سريعة وملائمة، ولذلك يمكن الاعتماد على البالغ كي يهُبّ لمساعدتهم، وفي جيل 12

شهرًا يصبحون أكثر ثقةً، ولن يحتاجوا إلى إشارات البكاء عندما يشعرون بالضّائقة. بقي أن نذكر أن العناية الحسَّاسة واليقظة معناها أنّ الأمّ تستجيب عادةً لحاجات طفلها، ولا نعني الاستجابة دائمًا، فليس على الوالدين أن يلازما الطِّفل بشكلٍ دائم، فقد تنشغلُ الأم أحيانًا بأشياء مُلحَّة، لذلك فإنّنا نتحدَّث عن توجُّهٍ عامّ.

علاقة الوالدين بالطِّفل كأساس للنُّموّ العاطفي الشُّعوري:

ذكرنا فيما سبق أنَّ الطِّفل يلعب دورًا في تأسيس علاقته مع والديه، ويؤثِّر على سلوك أمِّه من خلال طبعه، يتعلَّم الأهل مع الوقت الإلمام بطفلهم جيِّدًا، ويعرفون ما يغضبه وما يفرحه، ويتعلَّمون أيضًا معنى بكاءه (جوع، ملل، إلخ...) كما يتعلَّم الطِّفل كيف يتعرَّف على والديه، كأن يعرف أنَّ البكاء يجعل أمَّه تأتي إليه، وإذًا هناك حوار متبادل بالنَّظر والصَّوت بين الأم وطفلها (وتأثُّر مُتبادَل). كما أنَّ هناك فترات من الضغط والتَّوتُّر في هذه العلاقة، خصوصًا إذا لم تكن الأم ذات تجربة مسبقة، أو عندما يوقظها الطِّفل مرَّاتٍ عديدة في الليل، أو عندما يبكي مُدَّةً طويلة، أو عندما يكون هادئًا، أو فعَّالاً بشكلٍ ملحوظ فهي تشعر أنَّه ليس على ما يُرام.

إنَّ الصِّفة التي يحتاجها الأهل وذات أهميَّة في تطوُّر وبناء تواصُل سليم مع طفلهم هي الحساسيَّة والإصغاء إلى حاجات الطِّفل. تنبغي الإشارةُ مرَّة أخرى إلى أنّه حين نقول أبٌ وأمٌّ مصغيان لطفلهما فالمقصود أنَّهما يستجيبان لحاجات الطِّفل، وعلينا أن ننتبه للكلمة "عادةً"، إذ ليس من الممكن أن تتفرَّغ الأم في جميع الأوقات والحالات لطلبات طفلها، والحديث هنا عن توجُّهٍ عامّ لتربية الطِّفل.

أحد أهم الأسباب الَّتي تؤدِّي لمشاكل في العلاقة الأولى بين الوالدين وطفلهما هي أزمة الأبُوَّة والأُمومة، بمعنى الصِّراع المرافق لتحوُّل الشَّخص ليصبح أمًّا أو أبًا، حيث أنّ هناك حالات كثيرة من الحمل غير المرغوب به، ممَّا يؤثِّر على العَلاقة بين الوالدين والطِّفل، وفي حالاتٍ كثيرة يرى في الطِّفل "السّبب" الذي أدَّى إلى حالة الأم المُزرية.

هناك أمَّهات وآباء لا يُصغون لحاجات أطفالهم ورغباتهم، مثل هؤلاء الأهل من المحتمل ولسببٍ ما (كالضُّغوطات في حياتهم الشَّخصيَّة، أو مبنى الشَّخصيَّة غير النَّاضج)، أن ينشغلوا بحاجاتهم أكثر من حاجات الطِّفل، فيلهون مع الطِّفل عندما لا يرغبُ الطِّفلُ بذلك، أو بالعكس يريد الطِّفل أن يلعب لكن ليس لدى الأهل القوَّة لذلك، فهم مشغولون أو أنَّهم يلعبون معه بفُتور لأنَّهم يفكِّرون بأشياء أخرى (Slater & Bremner، 2011).

تأثير التَّعلُّق على النُّمُوّ النَّفسي في المستقبل:

تشير الابحاث التي اجراها بولبي Bowlby إلى وجود علاقة بين حبِّ الاستطلاع، والقدرة على حلِّ المشاكل، والدرجة العالية من تقدير الذَّات والعلاقات الإيجابيَّة مع المعلِّمات والمعلِّمين والأصحاب، وبين نوعيَّة التَّعلُّق في العام الأوَّل من حياة الطِّفل. (סרוף, א' קופר, ר' ודהארט, ג'(1998). הת-פתחות הילד: טבעה ומהלכה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמודים 273-262).

وجد في أحد الأبحاث أنَّ الأطفال الَّذين يبلغون العامين من العُمر والّذين تميَّزوا بأنّهم أصحاب تعلُّق آمن في جيل سنة، كانوا يميلون أكثر في توجُّههم إلى حلِّ المشاكل ومواجهتها، وأبدوا مشاعرَ أكثر إيجابيَّة، وكانوا أقلّ إحباطًا وأكثر تمسُّكًا بحل المشاكل، كما امتازوا بالمرونة في التّفكير، وقد تعاونوا أكثر مع أمّهاتهم كي يصلوا لحلِّ المشكلة. مقابل ذلك فإنَّ الأطفال الَّذين جرَّبوا تعلُّقًا غير آمن أبدوا عدَّة أنواع من الاستجابات السَّلبيَّة، فبعضهم كان كثير التَّعلُّق بغيره لحلِّ المشكلة وأكثر عُرضة لانفجارات الغضب، وأصيبوا بالإحباط بسرعة، أو انشغلوا بصراعاتٍ مع أمَّهاتهم وأصبح حلّ المشكلة أمرًا ثانويًّا. لم يُبْدِ البعض الآخر أيَّ اهتمامٍ، أو فرحٍ فرفضوا أو تجاهلوا اقتراحات وطلبات أمَّهاتهم، أو عبَّروا عن رفضهم بشكلٍ غير مباشر.

وكما يبدو فإنَّ علاقة التَّعلُّق المبكِّرة والقويَّة تزيد من احتمال نموٍّ نفسي سليم في المستقبل، كما وُجد في جيل المراهقة أنّ الأطفال أصحاب التَّعلُّق الآمن كانوا أقلّ تعلُّقًا، وأكثر ثقة بأنفسهم، وأبدوا روحًا اجتماعيَّة، فلم يقضوا وقتًا طويلاً وحدهم، وكانوا أقلّ انتقادًا لغيرهم.
أثارت الأبحاث الَّتي أُجريت عن ظاهرة التَّعلُّق الجدل حول أهميَّة العناية الأوَّليَّة للطِّفل، وهناك من يعتقد أنَّ العناية البديلة في الحضانة تؤثِّر على نوعيَّة التَّعلق بالأمّ، ويشدِّدون على أنَّ الطِّفل الَّذي يلتحق بالحضانة يُطوِّر فيما بعد أواصِرَ تعلُّق متنوِّعة.

لكن الجدل اليوم يتمركز حول جودة الرِّعاية الّتي تُوفِّرها الحضانة أو عدمها، وهذا ما يؤثِّر على الطِّفل وعلى نوعيَّة تعلُّقه.

إنَّ الأطفال الَّذين يُعانون من سوء العناية والتَّربية neglect children لا يستطيعون أن يُنمّوا علاقة تعلُّق إيجابيَّة مع شخصٍ بالغ، لذلك تكون نتائج سوء العناية بالغة الضَّرر، وتشملُ صعوبةً

في مواجهة إحباطات كثيرة، العنف والعدوان، الانعزال والانسحاب الاجتماعي، بالإضافة إلى أنّهم أقلّ نموًّا من النَّاحية الجسديَّة، وكثيرًا ما يبكون بالإضافة إلى مشاكل أخرى مع أترابهم، لذلك هناك احتمال نُشوء مشاكل في التَّقدير والتَّقييم الذَّاتي، وصعوبة في التَّعبير عن المشاعر والسَّيطرة على الغضب، وقد تستمرّ مثل هذه المشاكل حتّى البلوغ أيضًا.

اكتساب عادات النَّظافة في جيل السنتين، وأثرها على التَّطوُّر النَّفسي عند الطِّفل:

شدَّد فرويد* على أهميَّة مرحلة العام ونصف حتّى عامين بكونها بداية المرحلة التي تتشكَّل فيها قدرة الانضباط الذَّاتيَّة أو بمصطلحاته: بداية تشكيل الأنا الأعلى، يبدأ في هذا الجيل التَّدريب على النَّظافة: التَّدريب على قضاء الحاجة في المكان والشَّكل المقبولين من ناحية اجتماعيَّة، ففي لحظة سيطرته على عضلاته يُتوقَّع منه أن ينتظر حتى يصل المرحاض، بالنِّسبة للطِّفل هذا هو مطلب الواقع الذي تلقيه عليه البيئة في المرَّة الأولى، حيث عليه أن يلائم بين دوافعه، وأن يغيِّرها وفق ما هو مقبول، ويُجبِرُه القيام بهذا أن يتصرَّف عمليًّا ليس حسب مبدأ اللذة، بل أن يأخذ بعين الاعتبار طلبات الواقع. يؤثِّرُ نجاح هذه العمليَّة حسب فرويد على أن يكون الطِّفل كائنًا اجتماعيًّا يأخذ على عاتقه أن يتصرَّف وفق ما هو مقبول اجتماعيًّا، حتّى وإن كانت هذه الطَّلبات غير مريحة بالنِّسبة له.

حسب فرويد* يتطوَّر في هذه المرحلة الجانب العقلاني من الشَّخصيَّة الَّذي يسمّى بالـ "الأنا" والذي يهدف إلى التَّوسُّط بين الدَّوافع، والغرائز والرَّغبات التي تبحث عن الإشباع، وبين البيئة والواقع.

يتصرَّف "الأنا" حسب مبدأ الواقع، حيث يأخذ بعين الاعتبار البيئة والواقع ويتصرف حسبهما، وكي نسهِّل على الطِّفل عمليَّة دخوله للمجتمع، من المهمّ أن تكون عمليَّة التَّدريب على النَّظافة تدريجيَّة وإيجابيَّة، يرافقها التَّعزيزات على نجاح الطِّفل لأنَّه يلبّي طلبات المجتمع، لكن بالمقابل فإنَّ عمليَّة

---

*عرف فرويد مركبات الشخصية على النحو التالي:

- الانا الأسفل او الايد: وهو الاطار الغريزي، الذي يمتلكه الطفل في مراحل نموهم الاولي، ويساعدهم في البحث عن اشباع حاجتهم الغريزية ورغباتهم الطبيعية.
- الانا- ايجو: الجانب العقلاني لشخصية الانسان والذي يدخل في المعادلة ويبدا في التبلور عندما تصطدم رغبات الطفل مع الواقع في مراحل النمو المختلفة بالطفولة المبكرة.
- الانا الأعلى- سوبر ايجو: او الضمير كما يطلق عليه البعض، وهو الجانب الأخلاقي للشخصية والتي يتطور في مراحل متأخرة من النمو في الطفولة المبكرة.

التّرهيب والإكراه تؤدّي إلى أن يتردَّد ويخشى من كلِّ طلبٍ آخر من قبل والديه في عمليَّة نُموِّه، لذلك يتسبّبُ الغضب والعقاب في فشل الطِّفل أحيانًا، وفي أن يشعر أنَّ جسمه غير نظيف، ومثل هؤلاء الأطفال يعبِّرون عن غضبهم بالعناد عادةً، أي أنهم يتبرَّزون في ثيابهم عمدًا حتى بعد فترة جلوس طويل في المرحاض.

أمَّا أريكسون فقد شدَّد على وجود الاستقلاليَّة في مركز النُّمُوّ خلال هذه المرحلة، إذ يطرأ تغييرٌ واضح في النُّمُوّ الحركي والعقلي لدى الطِّفل الذي يغدو أقلَّ تعلُّقًا بوالديه، ويُنجز الأشياء بنفسه، لذلك يتكوَّن لديه الإحساس بالاستقلاليَّة، فيكتسبُ الثّقة بنفسه وجسمه، أمّا إذا لم تتطوَّر لديه القدرة على أن يكون مستقِّلاً، فإنَّ الطِّفل يُبدي الخجل والشَّك بالنِّسبة لقدراته حينما يُعاقَبُ على سلوكٍ مستقلّ، أو عندما يفشل في تنفيذ أشياء مطلوبة منه ممّا يؤدِّي لتعلُّقه بالآخرين.

لذلك فإنَّ تعلُّم النَّظافة في هذه المرحلة يجب أن يتمّ بتفهُّم وتشجيع الطِّفل، ومراعاة مشاعره، فالطِّفل الَّذي يحصل على الاستقلاليَّة يشعر بالسَّيطرة على ذاته، وعلى البيئة من حوله، فيتعلَّم عادات النَّظافة دون المسّ بهويَّته، بينما ينشأ الخجل والشَّك نتيجة تعليم عادات النَّظافة بشكلٍ قاسٍ، فيكون من العسير على الطِّفل تنفيذ الطَّلبات.

يجب أن يأتي تدريب الطِّفل على النّظافة بعد دراسة وفحص جاهزيّته، والأخذ بعين الاعتبار النِّقاط التَّالية:

1. بعد مرحلة من نضوج العضلات، كي يستطيع ضبط نفسه.
2. التَّطوُّر الذّهني واللغوي، كي يفهم الطِّفل الشُّعور بالحاجة للذِّهاب إلى المرحاض، وبالتَّالي أن يعبِّر عنها، ويطلب من البالغ الإذن بالذّهاب.
3. ألا يكون قاسيًا ولا فضًّا في التَّعامل مع الطِّفل (أن تكون هناك ثوابت واضحة ومتفهِّمة لاحتياجات الطِّفل).
4. احترام إرادة الطِّفل.
5. إعطاؤه الفرصة للتَّعبير عن ذاته، كأن يخلع ملابسه بنفسه مثلاً.
6. أن يكون هناك توازن بين طلبات البالغ وبين احترام استقلاليَّة الطِّفل.

7. إعطاء الطِّفل التَّعزيزات، والتَّشجيع على نجاحه بضبط نفسه، واستخدامه للمرحاض.

جيل السَّنتين، مرحلة الانتقال: التمرُّد والاستقلاليَّة

يكتسب الطِّفل في العامين الأوّلين كفاءات نمائيَّة تمنحه القدرة على أن يكون مستقلاً، إنَّ هذا الانتقال، من تعلُّق الطِّفل المطلق بالآخرين، إلى الاستقلاليَّة يضع أمام الطِّفل والمربِّية مصاعب جديدة.

يتصرَّفُ غالبيَّة الأطفال في هذا الجيل بشكلٍ "سلبي" في بعض الأحيان، حتى أولئك الَّذين طوَّروا تعلُّقا آمنًا، نراهم يعترضون على طلبات والديهم، ويطلبون أن تحقق رغباتهم، ويُشدِّدون في أحيانٍ كثيرة على ذلك بشكلٍ قويّ، ولذلك تُسمّى هذه المرحلة بجيل التَّمرُّد. ادّعى أريكسون أنَّ بعض السلبيَّة في سلوك الأطفال في هذه الجيل نتيجة لا بدَّ منها، لأنَّ الطِّفل يمرُّ بمرحلة توسيع قدراته التي يرافقها التَّطوُّر نحو الاعتماد على النَّفس بشكلٍ واضح، كما تؤكِّد إينسوورث أنَّ الكفاح من أجل الاستقلاليَّة أمر طبيعي جدًّا كما هو التَّعاون والخضوع في هذه الجيل، لذلك يُعبِّر الطِّفل عن تمرُّده بقوله: "لا أريد" أو "أنا أريد لوحدي". يعارض الطِّفل الأهل عندما تكون طلباتهم مناقضة لأهدافه، وليس حينما يبحث عن المساعدة من الأهل.

من المهم أن ننتبه إلى أنَّ الطِّفل يبحث عن مناقضة ومعارضة والديه، أو أنَّه يُعارض بشكلٍ دائم أو يتجاهل معظم طلبات والديه، فإن حدث الأخير فهذا يدلُّ على مشكلة في العلاقات بين الطِّفل ووالده، وليس الأمر طبيعيًّا. المهم أنَّ الصراع هو بين التَّناقض في الحاجة للانصياع لأوامر والديه، والمهتمين بسلامته، وبين الحاجة في التَّعبير عن رغباته التي تُهدِّدُ سلامته.

تنبغي الإشارَةُ أيضًا إلى أنَّ التَّمرُّد الطَّبيعي يعتبر مهمًّا جدًّا من أجل خلق تفرُّد واستقلاليَّة لدى الطِّفل وفي تشكيل هُويّته الشَّخصيَّة، فمثلاً حين يؤكِّد الطِّفل أنَّه يريد الأكل لوحده، وبالمقابل تمنعه أمُّه من ذلك، فهذا يسبِّب مواجهة بينهما. لكن كما هو معروف يقلُّ تعلُّق الطِّفل بوالديه كلَّما كبُر وأصبح قادرًا على أن يصنع الأشياء بنفسه، تُخفِّفُ هذه الاستقلاليَّة عن الوالدين من جهة، وتُصعِّبُ عليهما من جهةٍ أخرى، وكي يتعلَّم الطِّفل صنع الأشياء كما يجب فإنَّه يسبِّب أضرارًا كثيرة: يوسِّخ، ويسبِّب الفوضى، وقد يُصابُ أحيانًا.

ومن جهةٍ أخرى فإنَّ منع الطِّفل وقمع رغبته في الاستقلال قد تزيدُ تعلُّقَه بوالديه، ولن يحاول في المستقبل وضع تحدِّيات ومهامّ جديدة لنفسه، حتى تلك التي يستطيع تنفيذها، فهو يتوقَّع من الآخرين

أن يقوموا بتنفيذ المهمّات بدلاً منه دائمًا.

تُؤكِّد مارغريت ماهلر على المصطلحين "التَّفرُّد" و"الانفصال" حيث يبدأ الطِّفل وبشكلٍ تدريجي في تشكيل كيانٍ منفصل عن أمِّه، ويعني ذلك الانفصال النَّفسي عن الأم، ويرافقه نموّ الوعي لدى الطِّفل بأنَّه كيان مستقلّ. يبدأ الانفصال حين يقوم الطِّفل ببناء تصوُّرات داخليَّة لنفسه ولأُمِّه منفصلة عن بعضها، والشُّعور والاعتراف بأنَّه هو وأمّه مُنفصلان عن بعضهما البعض، إذًا يعني "الانفصال" تشكيل الهُويَّة الشَّخصيَّة ممّا يتعلَّق بالبيئة من حوله، أمَّا "التَّفرُّد" فيُمثِّل تشكيل الأنا الذَّاتي حيث تقوم وظائفه بتأجيل الإشباع، والتَّخطيط والتَّنظيم (سأفعل ما كانوا يقومون به من أجلي) تشكيل هويَّة تتعلّق به فقط (Kail & Cavanaugh, 2003).

حُبُّ الاستطلاع والاكتشاف

إنَّ أحد أهمّ التّغييرات الواضحة في فترة الطُّفولة المبكِّرة هو الانخفاض التَّدريجي في التّقارُب الجسدي، وتقليص العلاقة مع الأم. الطِّفل الآن قادر على أن ينفصل عن أمِّه مصدر الأمن والاطمئنان من أجل اللعب والاستكشاف، حيث يمكنه النُّمُوّ حركيًّا في جيل سنة تقريبًا، كما يقدر على الانتقال والقيام بفعاليّات في البيئة. يُتيحُ حبُّ الاستطلاع قدرًا معيّنًا من الاستقلاليَّة، لذلك يبدأ بالتَّعرُّف على الأغراض والأناس الجُدد، كما يتعرَّف على حدود جسده، ويشعر أنَّه يؤثِّر على الأغراض وعلى النَّاس، يستطيع مثلاً أن يُسقط اللعبة، أو أن يولِّد ضجَّة، ومن خلال ذلك يستطيع أن يكتشف الصِّفات المختلفة للأشياء.

يبدأ الطِّفل في جيل عامين بتفحُّص الأشياء بشكلٍ منهجي ليعرف أسباب الظَّواهر، حيث يفرح مثلاً لرؤية كرة تسقط، فيكتشف أنَّ الأغراض المدوَّرة "تتحرَّك" بشكلٍ مختلف عن الأغراض المربَّعة. هذه المواجهة الفعَّالة مع البيئة تحتاج كما ذكرنا للابتعاد عن مصدر الأمن والاطمئنان وهو الأم، فما عاد الطِّفلُ يبحثُ عن العلاقة الجسديَّة مع الأم، وباتَ يبحث أكثر عن علاقة نفسيَّة مع أمِّه كي تدعم حب استطلاعه واكتشافه، وذلك عن طريق الابتسامة، أو الكلمات والنَّظرات، والمهمّ هنا أنَّ الطِّفل يجب أن يعلم أنَّ أمّه موجودة إذا احتاج إليها (Damon & Lerner، 2006).

إنَّ وظيفة الوالدين في هذا المجال هي توفير مصادر إشباع فضول الطِّفل، يكتشفُ الطِّفلُ مثلاً في

جيل السَّنة استقلاليَّته، ويبدأ بالاهتمام بالأجسام والظَّواهر في بيئته: فهو يريد أن يمصَّ أو يمسك أو يلمس، وأن يلعب بالألعاب والأدوات المنزليَّة في بيئته، هذا هو الشَّكل الأوَّل من أشكال الاكتشاف. كما إنَّ الموادّ التي نراها نحن الكبار قذرة إنّما تسبِّب للطِّفل المتعة، فهو يرغبُ باللعب في الماء، أو الألوان، أو العجين، وقد يُثيرُ ذلك غضب الوالدين، فيضعون الضّوابط القاسية الَّتي تؤثِّر على التَّعلُّم والمتعة، لذلك من المهمّ أن نلائم البيئة التَّربويَّة لأمن الطِّفل، كي يستطيع أن يُجرِّب الأشياء مِن حوله.

تكون قضيَّة وضع الضَّوابط أو المنع ضروريَّة حينما نجدُ خطرًا في هذه الألعاب على الطِّفل، أو حينما نعتقدُ أنّها قد تُسبِّب أضرارًا، في مثل هذه الحالة من المهمّ أن نقترح على الطِّفل بديلاً كي ينشغل به، كما يجب أن نمتنع عن وضع ضوابط متشدِّدة، وأن نتيحَ له الاشتغال بالأمور المهمّة بالنِّسبة له، من المهمّ في هذه الحالة أن نُتيح للطِّفل الفُرص للتّجارب المختلفة، وأن نضع في ذات الوقت قوانين تحميه، وينبغي عدم نقضها خصوصًا في الحالات الّتي قد تُشكِّلُ خطرًا عليه (DeHart, Sroufe & Cooper, 2004).

ما بين الاستقلاليَّة والتَّعلُّق

يصبح الطِّفل في هذه المرحلة (جيل السنتين حتى 3 سنوات) أكثر وعيًا باستقلاليّته وانفصاله، فهو ذو استعداد فكري لاستكشاف البيئة من حوله والسَّيطرة عليها، وهو يعي من جهةٍ ثانية أنّه عليه أن يتنازل عن مصدر الأمن الأوَّلي.

هنا تكمُن -حسب مارغريت ماهلر وأريك أريكسون- أهمّ الأزمات النَّمائيَّة. فما هو الحلُّ لهذه الأزمات؟ يقترح لويس ساندر ألّا يسعى الطِّفل للاعتماد على النَّفس بشكلٍ مُطلَق، إذ أنَّ كفاحه من أجل الاستقلاليَّة يتزامن مع استمراريَّة العَلاقة العاطفيَّة مع الأم، ولنجاح هذه العلاقة العاطفيَّة نتائج نفسيَّة، فإن عرف الطِّفل أنَّه من الممكن أن يستعيد التّقارُب السَّابق مع الأم سيشعر بالحرِّيَّة في اكتشاف أقصى قدراته، هذه الثِّقة هي نتاج تاريخ علاقة كلّ شخص بأُمِّه. إنَّ الاعتماد على الأم في فترة الطُّفولة المبكِّرة يُغذِّي الثِّقة الأساسيَّة التي تقود إلى المبادرة نحو الاستقلاليَّة فيما بعد.

ثمَّة من يرى أن الإفراط في تقييد فعاليّات الطِّفل المستقلَّة قد تؤدِّي إلى نُموِّ التَّعلُّق بالوالدين، حيث يقمع الوالدان رغبة الطِّفل في أن يكون مستقلاً من خلال تنفيذ كلِّ شيء بدلاً منه، اعتقادًا منهما أنَّه

حين يكبر يستطيع أن يقوم بالفعاليّات بنفسه، ولذلك فهو عاجز عن تنفيذ مهمّات جديدة حتى وإن كان يستطيع تنفيذها، فهو يتوقَّع دائمًا أن يقوم آخرون بإنجاز العمل بدلاً منه. وتُشير الأبحاث إلى أنَّ الأمّ الَّتي تشجِّع التَّعلُّق المُفرط لدى الطِّفل، تعيق عمليًّا بلوغ الطِّفل، وتُثبِّط استقلاليَّته وثقته بنفسه، لذلك من المُهمّ أن يعزِّزَ الوالدان الاستقلاليَّة لدى الطِّفل عن طريق حُرِّيَّة اتّخاذ القرار في البداية لتطوير المسؤوليَّة لديه، ومن ثمَّ توسيع المجالات الَّتي يتَّخذ فيها القرار بنفسه. إذًا نلاحظ أنَّ هناك مُراوَحة مستمرِّة ما بين الاستقلاليَّة والتَّعلُّق. بقي أن نذكر أنَّ هناك تشابُه بين هذه المرحلة، وبين مرحلة جيل المراهقة، لكنَّ الفرق هو أنَّ المراهق/ة قادر بشكلٍ عملي على الانفصال الفعليّ عن والديه، بينما لا يستطيع الطِّفل ابنُ العامَين ذلك.

نُموّ مفهوم الذَّات

يُعتبر مفهوم الذَّات حجر الأساس في الشَّخصيَّة ويحتلُّ مكانةً رئيسيَّة في التَّوجيه والإرشاد النَّفسي، وفي العلاج المُتمركز حول الذَّات. يبني الإنسان منذ نعومة أظفاره أفكارًا ومفاهيم عن نفسه، كأن تتصوَّر البنتُ صفاتها الجسديَّة فتقول: أنا جميلة لكنَّني قصيرة، أو عن صفاتها الشَّخصيَّة كأن تقول: أنا اجتماعيَّة وذكيَّة لكنَّني غير منظَّمة، أو عن قدراتها وصعوباتها في مجالاتٍ مختلفة، كأن تعرف أنَّهُ من الصَّعب عليها أن تتأقلم مع الأوضاع الجديدة، أو أنّها موهوبة بإنشاء علاقات مع أناسٍ جدد لا تعرفهم من قبل، أو تبني أفكارًا عن تطلُّعاتها للمستقبل وهي نتيجة طبيعيَّة لصفاتها وشخصيَّتها، كأن تُناسبها مهنة البرمجيّات التي لا تتطلَّب علاقة مع النَّاس، ولا تلائمها مهنة المحاماة التي تتطلَّبُ علاقات مع النّاس (Gardiner & Kosmitzki, 2005).

يُعتَبَرُ تصوُّر الذَّات الذي يبنيه الفرد لنفسه عاملاً مهمًّا في تشكيل سُلوك الإنسان، فالإنسان الَّذي يُقدِّر نفسه وكفاءاته يُعتبرُ إنسانًا اجتماعيًّا يشعر بالثِّقة عندما يكون مع مجموعة، ويميل لإقامة علاقات بسرعة مع الآخرين أكثر من الشَّخص الَّذي يعتقد أنَّه غير اجتماعيٍّ، كما أنَّ الشَّخص الذي يرى نفسه مُغفّلاً ولا يفهم شيئًا من الرِّياضيّات من الصَّعب جدًّا أن ينجح في امتحانات الرِّياضيّات، حتى لو كانت له المعرفة الكافية لحلِّ امتحان الرِّياضيَّات.

لا يستطيعُ الطِّفل خلال الأسابيع الأولى أن يميِّز بين نفسه وبين بيئته، فرجلاه ويداه وبدنه تُعتبر بالنِّسبة له جزءًا من البيئة كاللعبة الَّتي فوق رأسه، وهو لا يستطيع أن يميِّز بينه وبين أمِّه فالاثنان

بالنِّسبة له جسم واحدٌ أو كيان واحد. يبدأ الطِّفلُ تدريجيًّا بالتَّعرُّف على جسمه فهو يمرُّ بتجارب خاصَّة، كأن يبرد، أو يجوع، أو يتعب، أو أن يمرَّ بتجارب إيجابيَّة، مثل الشُّعور بالدِّفء، أو الإحساس بالشَّبع. مثل هذه التَّجارب البدنيَّة التي يمُرّ بها الطِّفل مع **نهاية العام الأوَّل وتُسبِّب له الشُّعور بالتَّفرُّد والانفصال** عن البيئة، فمنذ الآن هو يفهم نفسه **ككائنٍ مستقلّ ومنفرد عن أمِّه**.

تتطوَّرُ خلال العام الثَّاني قُدرات الطِّفل الجسديَّة، وهو يستطيع الآن المشي والرَّكض، ويمسك بالأغراض، ويتحكَّم بإفرازاته وقدرته على الأكل بقواه الذَّاتيَّة، ونتيجة لهذا التَّطوُّر في قدراته الجسديَّة يكتسب الطِّفل ما أطلق عليه أريكسون اسم **الاستقلاليَّة**، أي الشُّعور بالقدرة على تنفيذ الأعمال بقواه الذَّاتيَّة.

بالإضافة للتَّفرُّد والانفصال **الجسديّ** تبدأ بالظُّهور الاستقلاليَّة النَّفسيَّة أيضًا، أو التَّفرُّد والانفصال **النَّفسي**، ويعني ذلك نُشوء إرادة خاصَّة ومنفردة للطِّفل، ويتجلّى هذا الشُّعور في إصرار الطِّفل على القيام بالأعمال والمهامّ وحده، ورفضه تدخُّل ومساعدة والديه. يُكثرُ الأطفال أبناء السَّنتين من التَّعبير عن استقلاليَّتهم، والإصرار على ذلك بل يُعلنون الرَّفض العلني للتّدخُّل بهم، فهم يقولون كلمات مثل: "لا! أريد لوحدي" بل قد يضرب الطِّفل رجليه بالأرض ويُجهش بالبُكاء. تدُلّ كلُّ هذه السُّلوكيَّات على نشوء ذات مستقِلَّة للطِّفل، فهو يريد أن يقول: إنّني شخص مستقلّ ذو رغباتٍ خاصَّة. تُشكِّل هذه الظَّاهرة عقبة أمام أبناء عائلة الطِّفل في التَّعامل معه، على سبيل المثال عندما يريد الطِّفل أن يأكل لوحده، أو يرتدي ملابسه لوحده، قد يُشكِّل أحيانًا خطرًا عليه، لكن من جهةٍ أخرى فإنَّ هذه الظَّاهرة مهمّة جدًّا، وهي شرط أساسيّ كي يُطوِّر الطِّفل تصوُّرًا ذاتيًّا وهويَّة شخصيَّة في المستقبل.

قرابة جيل السَّنتين يبدأ نموّ الذَّات ككائن مستقلّ، حيث يبدأ الطِّفل بالنَّظر إلى نفسه من خلال نظرات الآخرين إليه، أي أنَّ الآخرين وردود أفعالهم تشكِّل بالنِّسبة للطِّفل مرآةً. لا يستطيعُ الطِّفل في البداية الإشارة إلى نفسه بالكلام (استخدام ضمير المتكلِّم) كأن تقول الأم: "إنَّ هذا الطَّعام لأمل"، فتجيب أمل: "إنَّ هذا الطَّعام لأمل".

يُدرِكُ الطِّفلُ نفسه كذاتٍ منفردة تدريجيًّا، وبعد فترة ومع تطوُّره الحركي والإدراكي يبدأ بلفظ كلمة "أنا". في فترة الرَّوضة والبُستان يتطوَّر التَّصوُّر الجنسي بشكلٍ خاصّ إذ يبدأ الأطفال بتمييز

صورتهم الخارجيَّة وجنسهم، ويبدأون بتشكيل تصوُّرٍ ذاتي بالنِّسبة للصِّفات الَّتي تعلَّموها عن أنفسهم. أمَّا بالنِّسبة للتَّصوُّر الاجتماعيّ والعائليّ والخُلُقي فيتطوَّر لاحقًا. معنى ذلك أنَّ تصوُّر الذّات في سنوات الطُّفولة المُبكِّرة يستند في الأساس إلى التَّصوُّر الجسدي، أي أنَّ الطِّفل في هذه الفترة يصف ذاته بواسطة صفاته الجسديَّة، كأن تقول طفلةٌ عمرُها خمس سنوات: أنا طفلة عمري خمس سنوات، شعري أسود وعيناي عسليّتان، أنا سريعة في الجري، وأركب الدَّرَّاجة وأحب البمبا، وأذهب إلى البستان، كما أُحبُّ مُشاهدة سندريلا (DeHart, Sroufe & Cooper,2004).

المخاوف النَّمائيَّة ومواجهتها

لكلِّ مرحلةٍ نمائيَّة مخاوفها المتوقَّعة والطَّبيعيَّة في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة، تظهرُ هذه المخاوف في جيلٍ معيَّن، وتختفي في جيلٍ معيَّن أيضًا. تُميِّزُ هذه المخاوف أغلب الأطفال، وهي ليست ناجمة عن تجربة صعبة مرَّ بها الطِّفل، ولذلك لا يمكن منعها لأنَّها ترتبط بنُموِّ الطِّفل، وتتعلَّق بالمجالات النَّمائيَّة الأُخرى، ولها صلة بالمجالات الإدراكيَّة أيضًا. تُعتبرُ هذه المخاوف إذًا طبيعيَّة، وهي تُميِّز النُّمُوَّ السَّليم ولا يمكن اعتبارها شاذَّة. الخوف من الغرباء، على سبيل المثال، يظهرُ عند أغلب الأطفال في جيل تسعة أشهر، ويختفي حتى جيل سنتين، ويتميَّز بأنَّ الطِّفل يبكي عندما يشاهد وجوهًا غير مألوفة، أو أماكن غير مألوفة. كذلك الخوف من الانفصال، الَّذي يظهر في نفس الفترة تقريبًا، ويتمثَّلُ في خوف الطِّفل من الانفِصال عن أُمِّه. هذان النّوعان من الخوف يتعلّقان بشكلٍ واضحٍ بمجال النُّموّ الادراكي، لا سيّما مع تطوُّر مفهوم ثبات الشَّيء لدى الأطفال.

تظهرُ في جيل 4 سنوات مخاوف نمائيَّة مثل الخوف من الظَّلام، أو من السَّاحرة (الغولة) وغيرها. تُميِّزُ هذه المخاوف أغلب الأطفال، وتتعلَّق هي أيضًا بمجالات نمائيَّة أخرى، مثل: النُّمُوّ الإدراكي (التَّفكير) والنُّمُوّ النَّفسي (عقدة أُوديب).

الجزء الرَّابع: النُّمو الذِّهني / الإدراكي لدى الأطفال

كيف يفكِّر الطِّفل:

افترض بياجيه ان التفكير ينمو مع الجيل، بحيث انه كلما كبر الطفل كبر معه تفكيره. ويتطور هذا النمو في التفكير نتيجة عاملين اساسين:

1. النضوج: وهو اكتمال نمو العضلات والجهاز العصبي بحيث يؤهل ذلك الطفل القيام فعاليات لم يستطيع القيام بها مسبقا. مثلا يستطيع ابن السنة تقريبا المشي لان عضلات الفخدين وعضلات المؤخرة اكتمل نموها، وكذلك بمقدور الطفل السيطرة على حركات رجليه
2. التمرين والتدريب: بمعنى ان انكشاف الطفل للبيئة من حوله يساهم في اكتسابه لمهارات لم يستطع القيام بها من قبل.

كذلك، افترض بياجيه ان التفكير ينمو بموجب مبدأ "الاتزان البدني" **Homeostasis**. كأي عملية جسمانية اخرى. حسب هذا المبدأ، يطمح الكائن الى الوصول الى حالة اتزان فكلما حصل خلل في الاتزان سعى الكائن للعودة ثانية للاتزان. مثلا اذا جاع الكائن (حالة عدم اتزان)، سيسعى للحصول على الطعام ليشبع (حالة اتزان) وكذلك الامر بالنسبة لباقي العمليات الفيزيولوجية. اما من الناحية التفكيرية، اعتقد بياجيه ان **عدم المعرفة** هي حالة عدم اتزان **والحصول على معلومات** هي حالة اتزان. مثلا اذا صادف الطفل جسما جديدا لم يره من قبل سيسبب هذا الجسم حالة من عدم الاتزان لدى الطفل لانه لا يعرف هذا الجسم، ولذلك سيسعى للتعرف على هذا الجسم الجديد فورا كي يتعرف عليه ويعود الى حالة الاتزان.

كيف يعود الطفل لحالة الاتزان التفكيري؟

كما ذكر سابقا، يسعى الطفل ليعود فورا الى حالة الاتزان كلما صادف جسما او حدثا جديدا الذي يسبب له عدم اتزان. يعتقد بياجيه ان ما يساعد الطفل في هذه العملية (العودة الى حالة الاتزان) عمليتان تفكيرتان فطريتان وهما الاستيعاب والملاءمة. هاتان العمليتان معا يسببن تكوين ما يسميه بياجيه **ترسيمة** او **سكيما**. لنشرح هذه العمليات بواسطة المثال التالي:

زارت سلمى ابنة الثالثة برفقة ابيها حديقة الحيوانات، وقد كان هذه الزيارة الاولى لها لحديقة الحيوانات. عندما رأت سلمى نمرا صاحت بصوت عال: "ما اكبر هذه القطة". لما سمعها ابوها

سارع بتصحيح معلوماته وقال لاه: "هذه ليست قطة وانما نمرا"، وبدأ يسرد لها صفات النمور المختلفة عن القطط. فتحت سلمى فمها مستغربة وهزت رأسها مشيرة الى ادراكها للامر.

لنبدأ بشرح المصطلحات بداية بمصطلح **الترسيمة (سكيما)**: يعني بياجيه في هذا المصطلح **مجموعة معلومات عن موضوع معين في مجال معين**. في المثال الوارد سابقا، كانت لسلمى مجموعة معلومات عن موضوع القطة وتدور كلها في مجال الحيوانات. حسب هذا المفهوم، كل مجموعة معلومات حول موضوع معين تشكل ترسيمة (سكيما). على سبيل المثال، لدينا ترسيمات بالنسبة للحيوانات، للنباتات والانسان وما الى ذلك. يمكن تشبيه الترسيمة بالجارور الموجود في الدماغ بحيث يحوي معلومات عن موضوع معين، فعندما نتذكر موضوع معين مثلا كلب نفتح هذا الجارور ونخرج المعلومات عن الوموضوع المعين.

اذا، يمكن تشبيه الذاكرة مثل مكتبة تحوي جوارير (ترسيمات او سكيمات) لا عديد لها، بحيث انه يمكننا توسيع هذه الجوارير عن طريق اضافة معلومات جديدة عن الموضوع. مثلا في جارور (ترسيمة) الكلب يمكن ان نتعلم معلومة جديدة عن الكلاب انها مثلا لا تأكل النباتات. هذه العملية توسيع الترسيمات تسمى **الاستيعاب**. في مثال سلمى التي زارت حديقة الحيوانات حدث الاستيعاب عندما صاحت: "ما اكبر هذه القطة". أي انها تعلمت ان القطط قد تكون باحجام كبيرة ايضا وبذلك اضافت معلومة جديدة للمعلومات الموجودة لديها في ترسيمة (جارور) الكلب. من المهم الاشارة ان الاستيعاب قد يؤدي الى معلومات خاطئة كمثل سلمى حين تعلمت ان هناك قططا (نمر) كبيرة. كذلك، يمكننا بناء ترسيمات جديدة (جوارير) لم تكن سابقا. بمعنى اننا نتعرف على مواضيع جديدة لم تكن معروفة لنا من قبل. تسمى هذه العملية **بالملاءمة**. في مثال سلمى، حدثت الملاءمة عندما ادركت سلمى ان النمر مختلف عن القطة بعد ان شرح لها ابوها ذلك (DeHart, Sroufe & Cooper, 2004).

في الخلاصة، كيف ينمو التفكير؟

بناء على مفهوم بياجيه، ان انكشاف الطفل لمثيرات جديدة في بيئته يسبب له حالة من عدم الاتزان التفكيري. لذلك يسعى للعودة فورا لحالة الاتزان وذلك عن طريق عمليتي الاستيعاب والملاءمة. في البداية، يستعمل الطفل عملية الاستيعاب أي ادخال مثيرات جديدة لترسيمة (سكيما او جارور)

موجود لديه. اذا نجح هذا الامر سيكتفي بذلك ولن يستعمل عملية الملاءمة (كان الامر سيكفي سلمى عندما اعتقدت ان النمر قطة كبيرة). اما اذا لم ترجع عملية الاستيعاب الطفل لحالة الاتزان فسيستعمل عملية الملاءمة أي بناء ترسيمات جديدة لم تكن موجودة لدبه من قبل. بكلمات اخرى، نمو التفكير هو عمليا توسيع ترسيمات موجودة وهذه العملية تتم عن طريق عملية الاستيعاب، وبناء ترسيمات جديدة وهذه العملية تتم عن طريق الملاءمة.

هل للبيئة دور في عمليَّة نموّ التَّفكير؟

طبعا، بمفهوم توفير بيئة غنية بالمثيرات وكشف الطفل لها مباشرة. أي انه على من يعتني بالطفل توفير بيئة غنية بالمثيرات والمبادرة لكشف الطفل الفعلي لهذه المثيرات. لانه فقط تجربة الطفل الفعلية مع المثيرات هي التي قد تسبب له حالة من عدم الاتزان التفكيري وبذلك سيسعى للعودة لحالة من الاتزان التفكيري عن طريق جمع المعلومات. من جهة اخرى يعتقد بياجيه ان هذا الدور "محدود" بمعنى انه يجب ان تتلاءم المثيرات مع جيل الطفل، وانه لا يمكن "تعليم" وتسريع نمو التفكير. أي انه يجب منح الطفل الوقت الكافي ليقوم بتجربة الامور بذاته وليس تلقينه المعلومات كما قد يعتقد البعض (McDevitt & Cupit, 2012).

مراحل نُموّ التَّفكير

أ) هذه المراحل مشتركة عند جميع الاطفال، رغم انه يوجد فروقات فردية بينهم في الوتيره الشخصية للنمو.

ب) الانتقال من مرحلة الى اخرى هو ثابت. بمعنى انه لا يمكن تخطي مرحلة ما للانتقال الى ما بعدها. جميع الاطفال يمرون بكل المراحل وبنفس الترتيب.

ت) تتميز كل مرحلة بطريقة تفكير خاصة بها والانتقال من مرحلة الى مرحلة يتم نتيجة عملية النضوج البيولوجي ونتيجة العلاقة المتبادلة بين الفرد والبيئة. يحدث الانتقال من مرحلة الى اخرى نتيجة تغيير "فجائي" بطريقة تفكير الطفل.

ث) الاختلاف بين مرحلة تفكيرية واخرى هو اختلاف كمي وكيفي في ذات الوقت.

ج) حدد بياجية كل مرحلة تفكيرية بناء على عمر زمني. لكنه اعتقد ان المرحلة الزمنية لا تعني بتاتا ضرورة حتمية. بمعنى ان التفاوت بين الاطفال هو امر طبيعي ووارد، واعتقد ايضا انه

من الممكن ان ينهي طفل ما مرحلة تفكيرية قبل ابناء جيله وبالعكس قد ينهي طفل مرحلة تفكيرية بعد ابناء جيله. هذه الظاهرة لا تعني حسب مفاهيم بياجيه تفاوت في القدرات وانما تفاوت في وتيرة النمو.

ح) كل مرحلة تختلف عن المرحلة السابقة ولكنها تشمل بداخلها المرحلة السابقة.

حسب بياجية يمر جميع الاطفال باربع مراحل تفكيرية مختلفة، والتي تبدأ مع الولادة وتصل الاوج في جيل المراهقة. هذه المراحل هي:

أ) المرحلة الحسية الحركية وتستمر من جيل 0 وحتى جيل سنة ونصف

ب) مرحلة ما قبل العمليات. وتستمر من جيل 1.5 سنة حتى جيل 7 سنوات. هذه المرحلة تقسم لمرحلتين فرعيتين:

1. مرحلة ما قبل المفاهيم (من جيل 1.5 سنة حتى جيل 4 سنوات)
2. المرحلة الحدسية (من جيل 1.5 سنة حتى جيل 4 سنوات)

ت) مرحلة العمليات المحسوسة. وتستمر من جيل 7 سنوات حتى جيل 11 سنة

ث) مرحلة العمليات المجردة. وتستمر من جيل 11 سنة فما فوق.

في هذا الحيز سوف نتطرق باسهاب فقط للمرحليتين الاولتين، اما المرحلتين الاخيرتين فسنستعرضهما باختصار(DeHart, Sroufe & Cooper, 2004).

أ) المرحلة الحسيَّة الحركيَّة

كيف يفكر الطِّفل في هذه المرحلة؟

يستعمل الانسان البالغ الرموز عندما يفكر، وتشكل اللغة في هذا الاطار مجموعة الرموز الاكثر استعمالا. عندما نلفظ كلمة "تفاح" مثلا، فنحن قد لا نرى التفاحة او نلمسها او نشمها او نتذوقها او حتى نسمع صوتا لها. لكن يكفي قول كلمة تفاح حتى ندرك صفات التفاح من لون ورائحة وملمس وطعم.

بينما لا زال الطفل في السنوات الاولى من عمره لا يملك هذه القدرة على التفكير بواسطة الرموز لانها لا زال لا يتكلم.

إذًا كيف يستطيع الطِّفل أن يفكِّر؟

اعتقد بياجيه ان ادوات التفكير الاولى لدى الطفل هي الحواس والحركات. أي ان الطفل لا يستطيع ادراك الاشياء والاجسام من حوله الا اذا سمعها، او رأها او لمسها او شمها او تذوقها او استعمل حركاته ليتعرف على الاجسام من حوله. بكلمات اخرى، كلامنا مع الطفل الذي لا يشمل استعمال اجسام محسوسة هو عبثا، لان الطفل لن يفهم من كلامنا شيء وذلك لانه لا زال يفتقر لقدرة الكلام ولانه يفكر فقط بواسطة حواسه وحركاته. بمعنى ان تفكير الطفل في هذه المرحلة يعمل عن طريق استيعاب المثيرات من البيئة بواسطة حواسه وعن طريق تشغيل عضلاته.

معنى ذلك ان هذه المرحلة من تفكير الأطفال تختلف كليا عن تفكيرنا نحن الكبار وذلك لان الأطفال لا يملكون قدرة **"التمثيل الداخلي"** وهي عبارة عن تمثيل المحفزات الخارجية (مثلا التفاحة) بواسطة تمثيلات داخلية (بواسطة اللغة على الاغلب).

مع ذلك ومع نهاية المرحلة الحسية نرى بشائر للتمثيل الداخلي وتظهر هذه القدرة من خلال مركبين تحدث بياجيه عنهما: **التقليد وثبات الغرض**.

التقليد: يتجلى اكتساب التمثيلات الداخلية من خلال التقليد. فنحن نعني بالتقليد ان يكون الطفل قادرا على تذكر سلسلة حدوث السلوك ومن ثم تنفيذها سلوكيا. يتطور التقليد في ثلاثة مراحل:

أ) يقلد الطفل سلوك الذي نفذه في السابق مثلا:" إخراج لسانه، نطق صوت معين الخ...".

ب) يقلد الطفل سلوكا عندما يكون نموذج أمامه، فهو يقلد سلوك الباي باي اذا كان شخص مقابلة يلوح له باي باي.

ت) نتيجة لاكتساب التمثيلات الداخلية فهو يستطيع ان يمثل سلوك الباي باي بدون ان يكون نموذج امامه، فهو يتذكر سلسلة سلوك الباي باي حسب التمثيلات الداخلية التي في ذهنه.

ثبات الغرض:

يعني ثبات الغرض ان الطفل يدرك ان الجسم موجود حتى لو لم يدركه باحد حواسه. فحتى جيل سنتين تقريبا لا يزال الطفل يتعامل مع الاشياء والاجسام كموجودة فقط اذا راها مثلا او سمعها او ادركها باحد الحواس. مثلا، يتعامل الطفل مع اللعبة كأنها موجودة فقط اذا كانت امامه اما اذا اخفيناها عنه فانها بالنسبة له تنعدم من الوجود.

خلال المرحلة الحسية الحركية يبدأ الطفل في اكتساب مفهوم ثبات الغرض تدريجيا. اقترح بياجيه ان هناك اربع مراحل ثانوية في عملية اكتساب مفهوم الغرض: **في المرحلة الاولى حت جيل اربعة اشهر** يتابع الطفل كل جسم يكون امامه وقد يمد يده للوصول اليه اذا كان الجسم قريبا منه. لكن حين نخفي الجسم يفقد الطفل الاهتمام بالجسم لانه لم يعد موجودا بالنسبة للطفل.

في المرحلة الثانية والتي تمتد من جيل 4 الى جيل 8 اشهر: يهتم الطفل ايضا بجسم اذا حتى اذا كان مخفي بشكل جزئي. لكن حين نخفي الجسم بشكل كامل يفقد الطفل الاهتمام بالجسم ويبحث عن جسم اخر ليهتم به. **في المرحلة الثالثة الممتدة من جيل 8 اشهر** حتى جيل سنة تقريبا

يبحث الطفل عن الجسم في المكان الذي رآه به اخر مرة. مثلا اذا حملت قلما في يدك اليمنى وراه الطفل في يدك اليمنى سيحاول ان يصل اليه. لكن حين تنقلين القلم الى يدك اليسرى لن يبحث عنه في اليد اليسرى ويبحث عنه فقط في اليد اليمنى. **في المرحلة الاخيرة الممتدة من جيل 8 اشهر حتى جيل سنة تقريبا** يكتسب الطفل مفهوما كاملا بحيث انه يستطيع ان يدرك ان الغرض موجود حتى وان لم يدرك وجوده باحد الحواس.

6 مراحل فرعية في المرحلة الحسية الحركية

اعتقد بياجيه ان المرحلة الحسية الحركية مكونة من ست مراحل فرعية:

أ) مرحلة الإرتكاسات الأولى (0 - شهر)

في هذه المرحلة لا يملك الطفل سوى إرتكاسات فطرية (موروثة) والتي يستطيع بواسطتها التواصل مع العالم وبالتالي الحفظ على البقاء. إرتكاس المص هي الاكثر شيوعا وتعني ان الطفل يقوم بمص كل جسم يصل الى فمه.

ب) مرحلة الاستجابات الدائرية الاولى (1-4 اشهر)

في هذه المرحلة تسبب فعاليات وحركات جسمانية عشوائية للطفل متعة فيعود ليكررها. مثلا يضع الطفل اصبعه في فمه، هذه الحركة تسبب له المتعة فيكررها ثانية. في هذه المرحلة تقتصر الحركات على جسم الطفل فقط ولا تتعدى ذلك للاجسام من حوله.

ت) مرحلة الاستجابات الدائرية الثانية (4-8 اشهر)

في هذه المرحلة تتعدى الفعاليات والحركات العشوائية جسم الطفل لاجسام اخرى من حوله، لكن هذه الحركات تسبب للطفل متعة فيعود ليكررها. مثلا يوقع الطفل ملعقة ليسمع صوتها.

ث) مرحلة التناسق بين الإرتكاسات (8-12 شهر)

في هذه المرحلة مع حلول جيل سنة يستطيع الطفل تنفيذ عدة ترسيمات معا من اجل الحصول على هدف ما. مثلا يستطيع ان يزيح لعبة من طريق ليصل الى لعبة اخرى. بمفهوم اخر، يظهر في هذه المرجلة ولأول مرة السلوك القصدي لدى الطفل. بمعن ان الطفل في هذه المرحلة ينفذ سلوكا عمدا ليس لذات السلوك وانما من اجل الوصول لهدف اخر.

ج) مرحلة الاستجابات الدائرية الثلاثية (12-18 اشهر)

مع جيل سنة ونصف يبدأ بالظهور لدى الطفل سلوكا اكثر تركيبا والذي يحوي عدة ترسيمات، بحيث يكون من الصعب تحليل هذه الترسيمات. تجدر الاشارة انه يرافق هذه المرحلة التفكيرية تطورا حركيا بارزا وهو بداية المشي لدى الطفل. هذه القدرة تعزز وتقوي لدى الطفل قدرة حب الاستطلاع والاكتشاف بكونه قادرا على التقل من مكان لاخر. يظهر الطفل في هذه المرحلة "كباحثا" متمرسا كونه يستعمل بكثافة سلوك "المحاولة والخطأ" العلمي، فتراه منصرفا عن كل شيء ليقوم بتجاربه "العلمية" المتنوعة في البيئة من حوله. هذا السلوك قد يغضب الوالدين كونه يسبب "تخريبا" واحيانا خطورة على الطفل وعلى من حوله.

ح) مرحلة بداية التفكير التمثيلي (18-24 شهر)

هذه المرحلة تشكل عنليا نهاية المرحلة الحشية الحركية. ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل باكتساب الكلام وهو اشارة الى ان الطفل بدا بتمثيل الاجسام من حوله بكلمات بدا بتعلمها لتوه. يلاحظ الوالدين ان في هذه المرحلة تكثر لدى الطفل اسئلة معينة (ما هذا...) بحيث تتركز هذه الاسئلة حول تسمية الاجسام من من حوله (Damon & Lerner, 2006; DeHart, Sroufe& Cooper,2004).

مرحلة ما قبل العمليات

تمتد هذه المرحلة من جيل 1.5 سنة حتى جيل 7 سنوات. في هذه المرحلة يحدث تغييرا جوهريا وكيفيا على قدرات الطفل التفكيرية، فهو الان قادر على التمثيل الرمزي ويتحرر تدريجيا من التفكير المعتمد بالاساس على الحواس والحركات. هذا التغيير في قدرات التفكير عند الطفل يحدث نتيجة اكتسابه ثلاث مهارات اساسية والتي تمكنه على التمثيل الرمزي. هذه المهارات هي:

1. **التقليد:** يستطيع الطفل في هذه المرحلة مراقبة نماذج سلوك من حوله ويحتفظ بها بذاكرته (تمثيل

رمزي) ومن ثم ينفذ هذا السلوك متى اراد. مثلا قد نرى طفلة بجيل ثلاث سنوات تلبس حذاء امها وتقلد مشيتها او نرى طفلا يقلد سلوك ابيه امام المرآة.

2. **العاب وكأنه:** في هذا النوع من اللعب يستعمل الولد الاشياء من حوله **وكأنها** شيء اخرا (تمثيل رمزي). مثلاط يستعمل العصا وكأنها حصان، او الصحن وكأنه مقود السيارة.

3. **بداية الكلام:** يعتبر الكلام اهم جهاز للرموز والذي يمكن الانسان من اختصار العالم الخارجي بواسطة تمثيلات داخلية. كلمة "تفاحة" مثلا، لا تعني ثمرة التاح بالفعل بل هذه الكلمة مجموعة رموز (احرف) والتي تذكرنا بثمرة التفاح. بكلمات اخرى، كلمة "تفاحة" هي بمثابة اتفاق بين الناس حول هذه الكلمة والتي ترمز لثمرة التفاح. يجدر الاشارة ان رمز كلمة "تفاح" بلغة اخرى يختلف مثلا في اللغة الانكليزية apple فمن لا يفهم هذه اللغة لن يعرف الى ماذا ترمز هذه الكلمة. يمكن القول ان الحديث مع الطفل قبل ان يكتسب الطفل قدرة الكلام وبالتالي قدرة التمثيل الرمزي، يشبه كمن يسمع اللغة لقدرة الكلام بل بالعكس الكلام معه يساعده بشكل واضح على اكتساب مهارة الكلام. مع انه يحدث في هذه المرحلة تغييرا جذريا في قدرات الطفل التفكيرية والمتمثل في الانتقال من التفكير بواسطة الحواس والحركات الى بداية التفكير بواسطة الرموز، **الا ان تفكيره ما زال محدودا ويختلف بشكل جوهري عن قدرات الانسان البالغ التفكيرية**. لقد سمى بياجة هذه المرحلة "ما قبل العمليات" وذلك ليشير الى ان الطفل في هذه المرحلة ما زال لا يستطيع تنفيذ عمليات تفكيرية متطورة على الرغم من اكتسابه لقدرة التمثيل الرمزي. يعني بياجيه، بـ "عمليات" **فعالية ذهنية منطقية**". أي ان تفكير الطفل ما زال غير منطقي بمعنى ان الطفل حين يفكر لا يأخذ بعين الاعتبار العوامل الخارجية ويكتفي فقط بعواملة الداخلية. مثلا، الطفلة ابنة الـ 4 سنوات والتي تعتقد ان القمر يلحقها ولا تقتنع بغير ذلك، تعتمد في تفكيرها فقط على خيالها الداخلي وليست قادرة بعد ان تفهم قوانينا فيزيائية من حولها والتي تفسر لماذا يظهر القمر وكأنه يلحقها هي لوحدها.

كما ذكر سابقا تقسم هذه المرحلة لمرحلتين فرعيتين:

أ) **مرحلة ما قبل المفاهيم** والتي تمتد من جيل 1.5 سنة حتى جيل 4 سنوات.

ب) **المرحلة الحدسية** والتي تمتد من جيل 4 سنوات حتى جيل 7 سنوات.

مرحلة ما قبل المصطلحات (المفاهيم):

سميت هذه المرحلة باسم مرحلة **ما قبل المصطلحات او المفاهيم** للدلالة على ان الطفل لا زال لا يدرك المصطلحات بشكل تام. **المقصود بمفهوم او مصطلح هو كل شيء له اسم**. مثلا، القطة هو مصطلح، والكلب هو مصطلح، والكرسي والطاولة والسيارة والتفاحة والبندورة واللعبة وكل شيء يمنحه الطفل اسم. تجدر الاشارة، انه في هذه المرحلة (ما بين جيل سنتين الى اربع سنوات)، يكثر الطفل الاسئلة عن اسماء الاشياء والاجسام من حوله، وهو بذلك وبواسطة قدرته على الكلام ومهارته في التمثيل الرمزي يهدف الى منح هذه الاشياء والاجسام رموزا يستعملها ويتفق عليها الاناس القريبون منه.

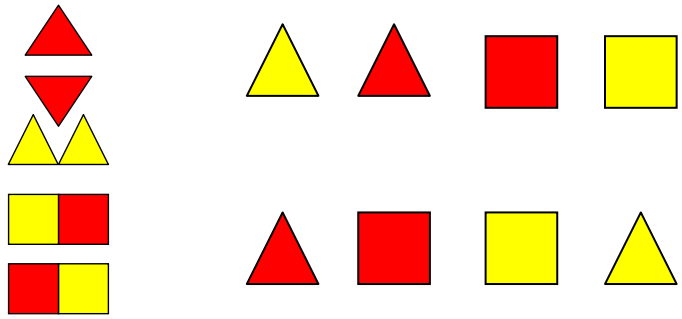
اذا، في هذه المرحلة يعرف ويتعرف الطفل على المصطلحات من حوله، فاذا طلبنا منه ان يأتي بالتفاحة فهو يأتي بالتفاحة وهكذا اذا طلبنا منه ان يأتي بالسيارة والكرسي والطاولة. اذا **لماذا يسمي بياجيه هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المصطلحات مع ان الطفل يدرك ويفهم المصطلحات؟**

اعتقد بياجه ان مجرد التعرف على الاجسام (المصطلحات) ليس كافيا للدلالة على ان الطفل يدرك المصطلحات بشكل تام. حسب بياجيه، الدلالة القاطعة على ان الطفل اصبح يدرك المصطلحات هو قدرته على **تصنيفها**. بما ان الطفل غير قادر على تصنيف المصطلحات (كما سيأتي لاحقا) لذلك سمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المصطلحات.

في احد تجاربه، عرض بياجيه أشكالا هندسية مختلفة في الشكل (مربعات ومثلثات) واللون (احمر واصفر) لثلاث مجموعات لأولاد وبنات بأعمار مختلفة: المجموعة الاولى لابناء وبنات سنتين. المجموعة الثانية لابناء وبنات 4 سنوات والمجموعة الثالثة لابناء وبنات 6 سنوات. بعد ذلك، طلب من الثلاث مجموعات تصنيف الاشكال الهندسية التي امامهم والنتائج كانت كالتالي:

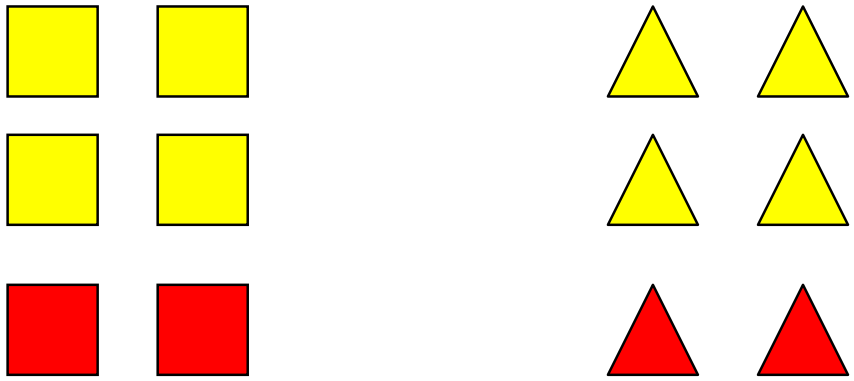
1. أبناء السنتين

حين سئل الأطفال أبناء السنتين ماذا صنعوا بالأشكال اجابوا انهم صنعوا إما رجلا من ثلج او صنعوا بيتا. هذه دلالة على ان الاطفال في هذا الجيل (سنتان) لم يفهموا اصلا ما هي المهمة الملقاة على عاتقهم (التصنيف).

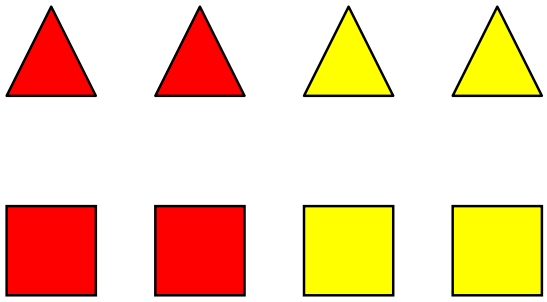


2. لأبناء الـ 4 سنوات

أبناء الاربعة سنوات صنفوا هذه الأشكال حسب معيارين الأول حسب **اللون** والمعيار الثاني حسب **الشكل**. **التصنيف حسب معيار اللون** هو كالتالي مجموعة الأشكال الحمراء ومجموعة الأشكال الصفراء كما يظهر في الشكل أدناه:

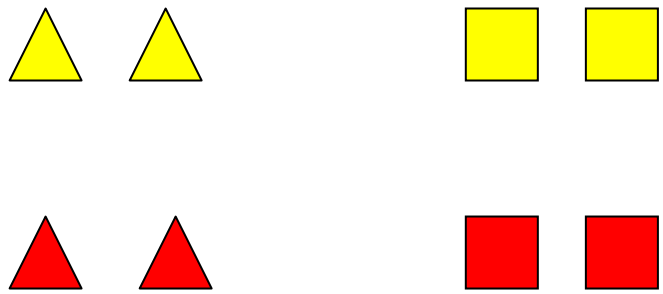


تصنيف حسب الشكل، مثلثات كمجموعة ومربعات كمجموعة ثانية بغض النظر عن لونها المختلف كما يظهر في الشكل أدناه:



3. أبناء الـ 6 سنوات

فقط قسم من أبناء 6 سنوات صنفوا هذه الأشكال الهندسية حسب معياري اللون والشكل أي صنفوها لاربع مجموعات: مربعات صفر، مثلثات صفر، مربعات حمر ومثلثات حمر كما يظهر في الشكل التالي:



هذه التجربة تدلنا على ان الطفل في مرحلة ما قبل المصطلحات قد اكتسب مصطلح المثلث والمربع، ولكن هذا الاكتساب لا زال غير مكتمل ويعتمد فقط على تجارب الطفل الشخصية التي توفرها البيئة له. اما ابناء وبنات جيل 4 سنوات فقد اخذوا بعين الاعتبار فقط جانب واحد من المثير (اما الشكل او اللون) وبذلك لم يكتمل ايضا مفهوهمهم لعملية التصنيف. فقط في جيل 6 سنوات استطاع قسم من الاطفال الاخذ بعين الاعتبار جانبين للمثير (الشكل واللون في المثال سابقا).

مميزات التفكير في مرحلة ما قبل المصطلحات

عدا عن المحدودية في مهارة التصنيف في هذه المرحلة، يتميز الاطفال بثلاث ظواهر تفكيرية شائعة:

1. التمركز حول الذات: يعني هذا المصطلح ان الطفل يظن نفسه بانه مركز العالم وان كل شي يدور حوله. مثلا اذا كان لسلمى ابنة الثلاث سنوات ثلاثة اخوة وسألناه كم اخ لك فتجيب ثلاثة. لكن اذا سألناها كم اخ لاخيك امير فتجيب اثنين، أي انها تخرج نفسها من الحساب. مثال اخر، اذا سألنا سلمى ماذا ستشترين لابيك في عيد ميلاده فتجيب دمية، أي تحسب ان ما تبغاه هي يبغاه حتما الاخرون. او اذا طرقت الباب وسألنا من يطرق الباب فتجيب: "انا" أي انها تحسب ان الجميع يعرف من هو "انا". هذه الامثلة تد ان الطفل لا يستطيع ان يضع نفسه مكان الآخرين، فهو يجيب من وجه نظره، وهذا التمركز الذاتي يؤدي بالطفل بان يفكر بان العالم خلق من اجله، فالشمس وجدت لكي تدفئه والقمر يطلع لكي يسليه بالليل وهكذا.

2. الاحيائية (الانسنة): الاحيائية هي منح الحياة لغير الحي. مثلا الحجر يعيش والكرسي تعيش والطاولة تعيش والسيارة تعيش والشمس. لذلك يعتقد الطفل مثلا في هذه المرحلة ان الشمس غابت لانها ذهبت لتنام، او تأتي الطفلة الى امها باكية قائلة لها ان الكرسي ضربتها تعيش او يعتقد الطفل ان القوارب لا تبحر بالليل لأنها نائمة. اما الانسنة فهي منح صفات الانسان لغير الانسان بحيث ان الصفة المميزة الاساسية للانسان هي الكلام. لذلك قد نرى الطفلة تكلم دميتها وتجري حديثا معها متخيلة انها تتحدث معها ايضا.

حسب بياجيه هناك اربعة مراحل نمائية في تطور مفهوم الحياة لدى الاطفال:

أ) **في المرحلة الاولى** وعي بحدود جيل حتى 4 سنوات ينسب الطفل الحياة لجميع الاشياء والاجسام الساكنة. الحجر واللوح والسيارة والطيارة والكرسي والشجرة والشمس والريح. ببساطة بالنسبة للطفل في هذه المرحلة كل شيء يعيش.

ب) **في المرحلة الثانية** في حدود جيل 6-5 سنوات ينسب الطفل الحياة فقط للاجسام المتحركة. في هذه المرحلة يعتقد الطفل ان الحجر واللوح والكرسي لا تعيش لانها لا تتحرك. اما السيارة والطيارة والشجرة والشمس والريح فانها تعيش لانها تتحرك.

ت) **اما في المرحلة الثالثة** في حدود جيل 8 سنوات ينسب الطفل الحياة فقط للاشياء والاجسام التي **تتحرك من تلقاء نفسها** مثل القمر والشمس والريح والشجرة . اما الاشياء والاجسام التي لا تتحرك بقواها الذاتية وانما هناك من يحركها مثل السيارة والطيارة فهي باعتبارات الطف في هذه المرحلة لا تعيش.

ث) **في المرحلة الاخيرة** ما بعد جيل 10-9 سنوات يبدأ الطفل في الادراك ان الحياة لا تكون الا للانسان والحيوانات و/او النبات.

تجدر الاشارة هنا انه وفي المقابل يواجه الطفل صعوبة في فهم معنى الموت. بحيث ان حتى جيل 10 سنوات تقريبا يظل الطفل يعتقد انه هناك امكانية العودة من الموت او ان الموت لن يصيبه هو او يصيب القريبين منه.

3. التفكير النقلي: يتميز الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات بما يسمى التفكير النقلي، وهو دمج ظاهرتين تحدثان في نفس الوقت مع بعضها بحيث يعتقد الطفل ان الظاهرة الأولى هي السبب في

الظاهرة الثانية. مثلا:" اذا سألوا الاولاد لماذا تغيب الشمس فيجيبون:- لان الاولاد خلدوا الى النوم". بما معناه ان الذهاب الى النوم هو السبب لغياب الشمس. لكن قد يصيب أحيانا هذا النوع من التفكير. مثلا:"الأب يسخن الماء لكي يحلق ذقنه" (DeHart, Sroufe & Cooper, 2004).

المرحلة الحدسية (4-7):

تبدأ هذه المرحلة في جيل 4 سنوات وتنتهي بجيل 7 سنوات. مصطلحات الولد اكبر نضوجا من المرحلة السابقة ولكنها تتميز بالحدسية، بمعنى الظن والتخمين. اي ان الاطفال يحكمون على الامور حسب انطباعاتهم الشخصية وليس حسب المنطق. تتميز هذه المرحلة بالأمور التالية:

التمركز: يتركز الطفل في معيار واحد ويغض النظرعن المعايير الأخرى.

عدم قدرة السير العكسي في التفكير: ونعني عدم الانعكاس الذهني وهي عدم القدرة في تنفيذ فعالية في التفكير هي عكس الفعالية في الواقع. لتوضيح عدم الانعكاسية أجرى بياجيه التجربة التالية:

عدم ادراك الزمن الناقص: نجد لدى الاولاد في المرحلة الحدسية عدم ادراك الزمن. فيستطيع الاولاد التمييز بين الفترات الزمنية البارزة. مثل: صبح، ظهر، مساء، عشاء. لكن إدراكهم للزمن غير ناضج فالأولاد يأخذون بالاعتبار فقط عامل المسافة وليس السرعة بسبب التمركز.

مرحلة العمليات المحسوسة (7-12):

خلال هذه الفترة تحدث قفزة نوعية. بحيث لأول مرة يفكر الولد تفكيرا منطقيا لكن فقط فيما يتعلق بأمور ملموسة. يعني بياجيه بالإجراء فعالية ذهنية ويعني بملموس بأشياء يمكن ادراكها باحد الحواس الخمسة. تتميز هذه المرحلة اولا: بعدم التمركز التفكيري: اي القدرة على الآخذ بعين الاعتبار اكثر من معيار واحد في آن واحد. مثلا: في حفظ الكمية ان يأخذ بالحسبان الطول والعرض بدل ان يتركز في معيار الطول. ثانيا، وجود قدرة السير العكسي في التفكير: اي قدرة الطفل على إعادة بذهنه الوضع الحالي الى الوضع السابق (DeHart, Sroufe, & Cooper, 2004; McDevitt, & Cupit, 2012).

أبعاد نظرية بياجيه

- شدد بياجيه على الفرق بين تفكير البالغ وتفكير الطفل.
- معرفه الجيل لا تدلنا على المرحلة التي يتواجد بها الطفل. بل علينا ان ننتبه لاداءه الذهني.
- حسب بياجيه لا يمكن تسريع النمو الذهني للطفل حتى ولو استعملنا أفضل الأساليب لان النمو الذهني يكون حسب مراحل ثابتة.
- آمن بياجيه بالتعليم المشترك أي تكوين طواقم من الطلاب لحل مشكلة معينة. وذلك لإيمانه بان العلاقات المتساوية بين الطلاب تمنحهم الفرصة لتحرر من التمركز الذاتي.
- حسب بياجيه المعلومات التي يكتسبها الفرد من تلقاء نفسه افضل من المعلومات التي يتلقاها من المعلم. يعزو هذا الامر لإيمانه بان التعليم يجب ان يكون حسب فعالية الطالب.
- على المادة التعليمية ان تكون مثيرة بحيث تخرق الاتزان التفكيري.

تطبيقات في حقل التربية والتعليم

تطبيقات في الروضة (مرحلة القبل اجرائية):

في مرحلة الروضة يتواجد الطفل في المرحلة القبل اجرائية والأولاد لا يفكرون بشكل منطقي. من هنا يمكن مساعدتهم بالطرق التالية:

- علينا ان نعرض او نواجه الطفل بأكبر عدد من الألعاب والمحفزات بحيث نخرق الاتزان التفكيري ويكون مصطلحات عن العالم.
- على المربية ان تخلق فعاليات بحيث يلعب الاولاد في طواقم. هذه الطواقم تساعد الاولاد في الخروج من التمركز الذاتي.
- علينا مساعدة الأطفال في بناء التمثيلات الداخلية عبر مخاطبتهم بصورة بالغة وصحيحة، وليس بصورة صبيانية. وبالإضافة الى ذلك نستطيع تقوية الترسيمات من خلال العاب بصرية والعاب صوتية.

على المربية ان تعطى فعاليات اجتماعية. مثلا: وضع دمى تمثل أسرة لكي يفهم العلاقات والأدوار الاجتماعية (McDevitt, O. & Cupit, 2012).

الجزء الخامس: النُّمُوّ اللغوي والتَّواصُل عند الأطفال

تعتبر اللغة وسيلة اتِّصال وتواصل بين النَّاس، وذلك بواسطة رموز متَّفق عليها في كلِّ مجتمع. لا يستطيع الطِّفل الرضيع في بداية أمرِه استخدام اللغة ومفرداتها، لذلك ليس بمقدوره إيصال رسالته إلى البيئة المحيطة به، إلّا أنَّه يستخدم حنجرته لتوليد أصواتٍ تتَّخذ لها شكل النَّغمات، وهي تُعبِّر عمَّا يريده، فنراه يلجأ إلى البُكاء والصُّراخ للتَّعبير عن حاجاته الضّروريَّة. تنبغي الإشارةُ إلى أنَّ الطِّفل يستطيع أن يستجيب للَّغة التي ترتدُّ إلى مسامعه قبل أن تكون لديه القدرة على استخدامها.

العوامل الأساسيَّة الَّتي تؤثِّر على تواصل الإنسان مع غيره:

1. الصَّوت:

توجد في الحنجرة أوتار صوتيَّة تتحرَّك بشكلٍ مختلف، وقوَّة مختلفة كي تُولِّدَ أصواتًا مختلفة. قد يكون هنالك خلل معيَّن في هذا العضو، أو شلل، أو أضرار تؤدي إلى إجراء عمليَّة استئصال للحنجرة، وبذلك لن يتمكَّنَ الشَّخص من الكلام.

2. النُّطق:

تتحرَّكُ أعضاء النُّطق بطريقة معيَّنة من أجل توليد الأصوات، لذلك فإنَّ الحركة الخاطئة في أعضاء النُّطق ناجمة عن مشكلة عضويَّة في الأعضاء، أو مشكلة وظيفيَّة في الحركة، تؤدِّي إلى خطأ في توليد الصَّوت بطريقةٍ صحيحة، وهناك عدَّة أنواع من مشاكل النُّطق، كالحذف، والتَّبديل، والتَّشويش، والإضافة.

- حذف حرفٍ من كلمة لتسهيل لفظ الكلمة، مثلاً: سيارة، ياره.
- تبديل حرفٍ بحرفٍ آخر، مثلاً: كلب، تلب، ربيع، لبيع.
- التَّشويش وهو تحويل الصَّوت إلى صوتٍ آخر غير مفهوم.
- الإضافة وهي إضافة حركة أو حرف إلى الكلمة، مثلاً: مجد، مجيد.

وهي عمليّات طبيعيَّة قبل جيل 3 سنوات، أمّا بعدها فتكون هناك حاجة إلى مراجعة اختصاصيّ.

3. الطَّلاقة:

هي التَّكلُّم بطريقةٍ سلسة وسهلة بدون صعوبة، ومن يُعاني من مشكلة في الطَّلاقة فإنّه يُعاني من التَّأتأة، ولم يتَّضح سبب هذه المُشكلة حتّى اليوم، ويُعاني منها الأولادُ أكثر من البنات. تكون التَّأتأة على مراحل:

المرحلة الأولى: حتى جيل 3-3.5 سنوات تكون التأتأة بسبب رغبة المحيطين بالطِّفل، والضَّغط عليه لتطوير لغته بسرعة. تظهرُ في هذه المرحلة التَّأتأة كظاهرة عاديَّة، لأنَّ الطِّفل سوف يتغلَّب عليها خلال فترةٍ وجيزة. من المهم طبعًا أن يتعاون المحيطون بالطِّفل معه، وألا يشكِّلوا ضغطًا إضافيًّا عليه، يُصعِّب عليه التَّغلُّب على التَّأتأة. تبدأ المرحلة الثَّانية إذا استمرَّت التَّأتأة إلى ما بعد جيل 4 سنوات، وفي هذه المرحلة تُصبحُ الحاجة مُلحّة لاستشارة أخصّائي.

4. السَّمع:

يؤثِّر السَّمع بشكلٍ كبير على اكتساب اللغة والنُّطق، بحيث أنَّ لكل صوت درجة مختلفة للسَّمع، وبذلك قد يسمع من يُعاني من مُشكلة في السَّمع بعض الأصوات، بينما لا يسمع أخرى، ومن هنا، علينا أن نميِّز بين ضعيف السَّمع وبين الأصم، لأنَّ ضعف السَّمع قد لا يؤثِّر على ضعيف السَّمع في عمليَّة اكتساب الكلام، وقد يؤثِّر على اكتساب بعض الحروف في كلامه، أمَّا الأصمَّ فإنَّه لا يستطيع سماع الكلام أبدًا، ولن يستطيع اكتساب الكلام، أو يُولِّد الأصوات الصَّحيحة أبدًا.

5. اللغة:

لا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّه توجد اختلافات بين طفلٍ وآخر في بداية اكتساب اللغة. مثلاً، قد يلفظ طفلٌ معيَّن كلمته الأولى في جيل 10 أشهر، وآخر عندما يبلغ السَّنة ونصف من عمره، ولا يدُلّ هذا على أنَّ الطِّفل الذي بدأ كلامه في جيل سنة ونصف يُعاني من تأخُّر لغويّ، إنَّما يعتمد هذا الاختلاف والتَّفاوت على عوامل عدَّة مثل:

- عوامل وراثيَّة.
- الجنس: فالبنات يكتسبن اللغة عادةً قبل الأولاد.
- ترتيب الطِّفل في العائلة: يكون تطوُّر اللغة عند الطِّفل الأوَّل أبطأ من الثَّاني.
- مهارات الطِّفل في الكلام.

فإذا بلغ طفل العامين من عُمره ولم يبدأ بالكلام، لا يجب أن نقلق كثيرًا فقد لا يكون ذلك تأخُّر في اللغة، لكنّنا نستطيع استشارة أخصّائي والاطمئنان من وضع الطِّفل الاستيعابي (Slater & Bremner, 2011).

مراحل النُّمُوّ اللغويّ عند الأطفال

يمرُّ الطِّفل في مراحل مختلفة قبل أن يلفظ كلمته الأولى. ويُقسّم معظم العلماء نُموّ اللغة عند الطِّفل إلى مرحلتين أساسيَّتين:

1. مرحلة ما قبل اللغة.
2. مرحلة اللغة أو الكلام الحقيقي وفهم اللغة.

1. مرحلة ما قبل اللغة:

المرحلة الأولى (منذ الولادة حتى جيل 4 أسابيع تقريبًا): لا يستطيع الطِّفل في هذا المرحلة إلّا البكاء للتَّعبير عن نفسه. لكن، مع مرور الوقت تحدث تَغيُّرات تُيسِّرُ عمليَّة التَّفاعل الاجتماعي. أحد هذه التَغيُّرات هي قدرة الطِّفل أن يظلَّ مُستيقظًا لفترةٍ زمنيَّة أطول، ويغدو في نفس الوقت قادرًا على السَّيطرة على انتباهه، وعلى تركيزه. كما تبدأ مُدَّة البكاء الطّويلة (حوالي 10% من وقت الطِّفل) في النقصان مع الوقت. يُعتبرُ هذا البكاء ارتكاسًا فطريًّا أي غير مقصود، وهو في حقيقته وسيلة تواصل تدلُّ على حاجةٍ بيولوجيَّة، أو عاطفيَّة مُعيَّنة.

المهم في الأمر، أنَّ كلّ بكاء يؤدّي وظيفة تواصل مهمَّة، فكما نعلم تستطيع الأمهات الخبيرات التَّمييز بين أنواع مختلفة من البكاء: بكاء الجوع، الذي يبدأ خافتًا، ثمَّ يبدأ بالارتفاع والثَّبات، وبكاء عدم الرَّاحة: الَّذي يكون أعلى من الأوَّل، وبكاء الألم: الَّذي يبدأ بقوَّة وصوتٍ مُرتفع.

1.أ. المُناغاة Cooing:

تبدأ هذه المرحلة في جيل شهرين، ويصدر الطِّفل خلالها أصواتًا ناعمة تتكوَّنُ من مقاطع فقط. يبدأ الطِّفل في وضع حرف علَّة مع حرفٍ ساكن مثل: "ما ". لا يقلِّد الطِّفل في هذه المرحلة مقاطع الأصوات في لغته، بل يُصدرُ الأصوات بشكلٍ تلقائيٍّ فطريّ، فكُلّ الأطفال في جميع أنحاء العالم يُصدرون نفس المقاطع الصّوتيَّة على الرُّغم من انكشافهم للغاتٍ مختلفة، كما أنَّ الطِّفل الأصمّ يُصدرُ في جيل 6 أشهر نفس الأصوات التي يُصدرُها الطِّفل السّويّ، فهذه المكافأة الأوليَّة لا علاقة لها

بالبيئة، أو بالتَّعزيزات التي يعطيها الوالدان للطِّفل، بل هي محدَّدة بشكلٍ وراثي مبرمج لإصدار هذه الأصوات.

1.ب. مرحلة المناغاة:

تعتبر مرحلة المناغاة أولى مراحل وخطوات التَّطوُّر نحو اللغة. تبدأ المناغاة في الشَّهر الثَّالث. حين يشرع الطِّفل بإصدار حروف ومقاطع صوتيَّة تشبه الأصوات الموجودة في لغته، وبذلك تخدم هذه الأصوات هدفًا تواصُليًّا، ويبدو الطِّفل وكأنَّه يتلذَّذ بإصدارها. تظهرُ في هذه المرحلة أهميَّة رُدود فعل الوالدين، فهما يعزِّزان مقاطع الأصوات القائمة في لغتهما، ويكرِّران الأصوات التي يسمعها الطِّفل، حيث يحدث ما يشبه المحادثة، فعندما يتوقّفان عن الكلام يبدأ الطِّفل بالمناغاة، وهكذا.

تتطور المناغاة نتيجة ثلاثة عوامل هامَّة:

- التَّمييز السَّمعي:

تظهر لدى الطِّفل في جيل 6-5 أشهر القدرة على التَّمييز بين الأصوات المختلفة الَّتي يُصدرها ويسمعها من البيئة المحيطة. تؤدّي هذه المقدرة إلى تطوُّر عمليَّة المُناغاة.

- الشُّعور بالمقدرة أو الاقتدار:

ينمّي الطِّفل الشُّعور بأنَّه قادر على إصدار الأصوات الَّتي يسمعها وتكرارها نتيجة قدرته على توليد الأصوات وإصدارِها، يُشجِّع هذا الأمر الطِّفل على مواصلة القيام بالمحاولات.

- التَّعزيز أو الدَّعم الخارجي:

عند سماع الطِّفل لأصواتٍ متشابهة تنطقها الأم وغيرها من المحيطين به، والَّتي تُشبه إلى حدٍّ ما الأصوات الَّتي ينطقها هو فهذا يعطيه دافعًا لمواصلة المناغاة، وترديد الأصوات الَّتي يسمعها. تجدُر الإشارة إلى أنَّ هذه الخطوة تُعتبر البداية الحقيقيَّة للتَّفاعل الاجتماعي بين الطِّفل وبين البيئة من حوله.

1.ج. مرحلة الكلمة الأولى

تظهر الكلمة الأولى في جيل سنة تقريبًا، مع نهاية مرحلة المناغاة، ولا تكون هذه الكلمات غالبًا من لغة البالغ، إنما تكون عبارة عن ضميمة أصوات، أو مقاطع متشابهة، مثل: ماما، وبابا. تبدو

هذه الضّميمة وكأنَّها مناغاه، لكنَّها تختلف عن المناغاة من حيث أنَّها تتعلَّق بمثيرٍ معيَّن، أو معنى معيَّن. مثلاً: تتكرَّر نفس "الكلمة" دائماً مع حدوث نفس المثير، فتقول الطِّفلة "ماما" في كلِّ مرَّة ترى فيها أمَّها، وتقول "بابا" في كلِّ مرَّة ترى فيها أباها. تختَصُّ الكلمات الأولى عادَةً بأشياء مألوفة (أشخاص: "ماما"، أعضاء الجسم: "أنف"، حيوانات، وملابس). وغالبًا ما تختصّ كلماتُ الطِّفل بالشَّخصيّات والأشياء الَّتي يتعامل معها، ومن الممكن كذلك أن تعبِّر الكلمةُ الأولى عن مشاعر (التّوديع) أو يعبِّر الطِّفل بواسطة كلمة (لا).

1.د. الكلمة الأولى كجملة

تتكوَّن الجملة الأولى الَّتي يقولها الطِّفل من كلمةٍ واحدةٍ فقط، ولا تدُلُّ هذه الكلمة على شيءٍ واحد، أو فعاليَّة واحدة، كما قد يعتقدُ البالغ. هذه الكلمة بالنِّسبة للطِّفل هي محاولة لتواصل أسعر، فيقول جملةً كاملةً بواسطة كلمةٍ واحدة. مثلاً، عندما تقول الطِّفلة "ماما" فإنَّ معناها يتعلَّق بالسِّياق الَّذي تقصده، فإذا قالت "ماما" حين دُخول أُمّها البيت، فربَّما تقصد: "ها هيَ أمّي"، ولكن عندما تقول "ماما" حين مُغادرة أمّها فلعلّها تقصد: "لا تتركيني يا أمّي"، أو عندما تحمل حقيبة أمّها، وتقول ماما فهي تقول "هذه الحقيبة لأمّي"، وكذلك الأمر بالنِّسبة لكلمة "ماء" فربَّما تريد أن تقول: "شربتُ الماءَ"، أو "هذا ماء"، أو "أنا عَطْشى"، إذاً تستعمل الطِّفلة الكلمة الوحيدة بنفس الطَّريقة التي يستعمل بها البالغ جملةً كاملة.

1.هـ. مرحلة الكلمتين

يبدأ الطِّفل بوضع كلمتين معًا في جيل 24-18 شهرًا. تشمل مثل هذه الجملة عادةً أسماء وأفعال وصفات، أمَّا الإضافات الأخرى مثل: الأفعال المساعدة، والأحرف (كحروف الجَرِّ وغيرها)، والضَّمائر المضافة إلى الأسماء، أو الأفعال فإنَّ الطِّفل يحذفها. مثلاً، إذا أرادت الطِّفلة أن تقول: أنا أستطيع رؤية الباص، تقول: "شوف باص"، فكما يظهر تحذف الطِّفلة جميع الرّوابط، وتُبقي فقط الكلمات المهمَّة، والضّروريَّة للتَّعبير عن الفكرة المركزيَّة. يُسمّى هذا النَّوع من الكلام بـ"الكلام التِّلّغرافي" telegraphic speech لأنَّه يشبه التِّلغراف.

على الرّغم من أنَّ عبارات الطِّفل الأولى تكون تلغرافيَّة لكنَّها ليست عشوائيَّة، فأغلب الجُمل الّتي تتكوَّن من كلمتين تُستخدم لتعطي معنىً أساسيًّا، وهي متشابهة تقريبًا في جميع اللغات، لكنَّ هذه

الجمل تظلّ غامضة، وعلى البالغ أن يستند إلى السِّياق كي يفهم قصد الطِّفل، إذ أنَّ الطِّفل في هذه المرحلة لا يستطيع الحديث إلّا عن الأشياء التي تحدُث أمامه بشكلٍ فوري، والأغراض التي يمكن رؤيتها.

من المهم أن نشير أيضًا إلى أنَّه على الرّغم من أنَّ الطِّفل لا يلتزم بقواعد اللغة إلّا أنَّ لديه قواعد للغته الخاصَّة به، والَّتي تختلف عن قواعد لغة الكبار بعض الاختلاف. يدلُّ هذا الأمر على استيعاب أوَّلي لقواعد اللغة الأساسيَّة، فيقول الطِّفل مثلاً (بدّي ميّ) وليس (ميّ بدّي) لأنَّ الفعل يسبق الاسم في اللغة العربيَّة، كما أنَّ الطِّفل العربي يقول: "الولد منيح" لأنَّه فهم أنَّه ينبغي أن يضع اسم الشَّخص قبل الصِّفة (DeHart, Sroufe & Cooper, 2004).

العوامل المؤثِّرة على النُّمُوّ اللغوي عند الأطفال

هنالك عدَّة عوامل تؤثِّر على النُّمُوّ اللغوي عند الطِّفل، ويُمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

أ) العوامل الذَّاتيَّة (المتعلِّقة بالطِّفل).

ب) العوامل البيئيَّة (المتعلِّقة بمجتمع وثقافة الطِّفل).

أ) العوامل الذَّاتيَّة

النُّضج الزَّمني، والعمر الزَّمني:

مع نضج أعضاء النُّطق والمراكز العصبيَّة عند الطِّفل، وتقدُّمه في العمر، تزدادُ مؤشِّرات النُّمُوّ اللغويّ لديه، إذ تزداد حصيلته اللغويَّة، وعدد المفردات، وطول الجملة. بالإضافة إلى أن عدد الأخطاء يتناقص، ويأخذ بالانخفاض تبعًا لدرجة النُّضج الَّتي وصل إليها الطِّفل.

الصِّحَّة العامَّة:

كلَّما كان الطِّفل سليمًا ومُعافى من النَّاحية الجسديَّة كُلّما كان أكثر نشاطًا، ويدعمُ بالتالي هذا الأمرُ قدرتهُ على اكتساب اللغة. إنَّ أكثر ما يؤثِّر على النُّمُوّ اللغوي عند الطِّفل هو وجود عجز، أو خلل معيَّن في تطوُّر أجهزة الكلام والسَّمع، فسلامة الأعضاء السَّمعيَّة ضروريَّة لنموّ الكلام، وتمكُّنه من فهم معاني الكلمات.

جنس الطِّفل:

تشير أغلب الدِّراسات في هذا المجال إلى أنَّ النُّمُوّ والتَّطوُّر اللغوي يكون أسرع عند البنات منه عند البنين، وخاصَّة في السَّنوات الأولى من العمر. تبدأ البنات مثلاً بالمناغاة قبل البنين، وتتفوَّق البنات على البنين في جميع جوانب اللغة تقريبًا، حيث أنَّ عدد المفردات اللغويَّة يكون أكبر عند البنات، بالإضافة إلى طول الجملة، وصياغة الألفاظ. من جهةٍ أخرى فإنَّ اضطرابات الكلام، كالتَّلعثُم والتَّأتأة، تكون أكثر وضوحًا عند البنين منها عند البنات.

ب) العوامل البيئيَّة:

رعاية الوالدين والمحيط الأسري:

إنَّ النُّمُوّ اللغوي، كبقيَّة جوانب النُّمُوّ عند الطِّفل، بحاجة إلى تحفيز ورعاية من جانب الأسرة أوَّلاً، والمجتمع ثانيًا، كي يتطوَّر كلام الطِّفل لا بدَّ أن يكون هناك اتِّصال وتفاعل مع البيئة المحيطة به كي يحصل على الدَّافعيَّة والتَّحفيز على النُّطق، وإصدار الأصوات. من الضَّروري إذًا، أن يتكلَّم الوالدان باستمرار مع طفلهما، والاستجابة للأصوات التي يطلقها، حتى في مرحلة الرِّضاعة. تنبغي الإشارة إلى أنَّ إرغام الطِّفل على تصحيح كلامه قد يؤخِّر نُموَّه اللغوي، فإذا أخطأ الطِّفل في نُطق كلمةٍ معيَّنة مثل: "كُلَة" ويعني بها "كُرة"، فإنَّ الخطوة السَّليمة لتصحيح خطأ الطِّفل هي تكرار الكلمة مرَّةً أخرى.

المشاكل الَّتي تؤثِّر على النُّطق واللغة:

كما ذكرنا آنفًا تتعدَّد العواملُ الَّتي قد تؤثِّر على نموّ اللغة والنُّطق، فهناك عوامل داعمة، ومنها المعرقلة التي تسبِّب التَّأخُّر، هذه العوامل المعرقلة قد تكون وراثيَّة جينيَّة مثل: متلازمة داون، ومتلازمة كروموسوم إكس المكسور، ومنها عوامل بيئيَّة، مثل: قلَّة مُخالطة النّاس (إهمال الطِّفل)، وتعنيف الأطفال. كلّ هذه العوامل تؤثِّر على اكتساب اللغة عند الطِّفل.

وهناك عوامل صحيَّة أخرى تؤثِّر على اكتساب اللغة عند الطِّفل، مثل:

- تعرُّض الدِّماغ لصدمةٍ فجائيَّة.
- يؤثِّرُ التَّخلف العقلي على جميع مجالات النُّمُوّ: العقلي، والجسدي، واللغوي، والاجتماعي، والحَرَكي.

- يلعب التَّوحُّد Autism دورًا هامًّا في عمليَّة النُّموّ اللغويّ.
- مشاكل السَّمع.
- صعوبات التَّعلُّم.
- Dyspraxia وهي صعوبة الطِّفل على تحريك عضلات النُّطق بشكلٍ صحيح، فيؤثر هذا على عملية نُموّ اللغة واكتسابها، فلا تكون المشكلة في تنظيم المعلومات في الدِّماغ، وإنَّما في حركه أعضاء النُّطق.
- انشقاق سقف الحلق، وهي مشكلة خَلْقِيَّة ناجمة عن كبر الانشقاق في الحلق، وهي تستوجبُ إجراء عمليَّة جراحيَّة.

متى نوجِّه الطِّفل للعلاج عند اخصّائي اللغة، والنُّطق والسَّمع؟

يُنصحُ بتوجيه الطِّفل للعلاج في جيل 4-3 سنوات فما بعدها، وذلك في حال وجود صعوبة، أو عدم القدرة على لفظ أحرف معيَّنة، أو في حال تبديل الأحرف، أوفي حال الافتقار إلى الطَّلاقة في الكلام، أو التَّأتأة.

هناك حالات تتعلَّق بفهم اللغة، مثلاً:

- عدم فهم الطِّفل لأوامر بسيطة ومركَّبة.
- ثروة لغويَّة محدودة (أسماء وأفعال، وصفات، وأشكال هندسيَّة، وألوان أساسيَّة، وأعضاء الجسم).
- عدم قدرته على تصنيف مجموعات أساسيَّة، حيوانات، ألعاب، مأكولات، وأيضًا إذا لم يتمكَّن من تسمية المجموعات المذكورة.

هناك حالات تتعلَّق بالتَّعبير اللغويّ:

- عدم قدرة الطِّفل على التَّعبير بجملٍ بسيطة، ومركَّبة، وموصولة.
- عدم قدرته على إعطاء حلٍّ لمشاكل من الحياة اليوميَّة "شو بتعمل إزا إيديك توسَّخوا."

مهارات اتِّصال:

- عدم المحافظة على تواصُل بالعين وقت المحادثة، التَّشتُّت أثناء الكلام.

الجزء السَّادس: لعب الطِّفل في مرحلة الطفولة المبكِّرة- طبيعته، سماته، وأهميَّته

اللعب هو نشاطٌ مُوجَّه أو غير مُوجَّه يقوم به الإنسان من أجل تحقيق المتعة والتَّسلية، ويمارس الإنسان سلوك اللعب في حياته الفرديَّة والجماعيَّة، وتبدأ هذه الممارسة منذ الأشهر الأولى في حياته، حيث يلعب مع نفسه بتحريك عينيه نحو الأشياء المتحرِّكة من حوله، وتحريك يديه ورجليه وتشابكهما معًا، ثُمَّ يتطوَّر اللعب الفردي لدى الطِّفل مع تقدُّمه في العمر، فكلَّما تقدّم الطِّفل في العُمر، ونضج جهازُه العصبيّ والعضلي، كُلّما ازداد نشاط اللعب لديه تعقيدًا وتنظيمًا، بما يتوافق مع الخصائص النَّمائيَّة للطِّفل. حيث يتطوَّر اللعب من الحالة الفرديَّة في إطار منافسة الذَّات، إلى الحالة الفرديَّة في إطار منافسة الآخرين واللعب في حضورهم، ثمَّ اللعب بمشاركتهم، ثم اللعب بصورة جماعيَّة تعاونيَّة في سياق اللعب الاستكشافي، وتصبح ممارسته فيما بعد بحاجةٍ إلى قوانين وضوابط وتعلُّم.

سمات ومميِّزات أساسيَّة للّعب:

1. يمارس الأطفال اللعب نتيجة دوافع داخليَّة، وذاتيَّة، وتلقائيَّة حرَّة، وليس نتيجة ضغط خارجي.
2. يمارس الطِّفل اللعب بهدف المتعة والتَّسلية، وليس لغايةٍ أخرى.
3. يستمدُّ الطِّفل المتعة في الأساس من عمليَّة اللعب، وليس من نتيجته. قد يبني الطِّفل هرمًا مثلاً ويستمتع ببنائه، ثمَّ يهدمه فورًا.
4. اللعب هو عمليَّة مَرِنة ومحرّرة للطِّفل من أيّ قواعد وضوابط تُفرض عليه من الخارج.
5. للعب قواعد وأنظمة وقوانين خاصَّة به (داخليَّة وليست خارجيَّة).
6. يستغلُّ الفردُ خلال اللعب طاقاته الحركيَّة والذِّهنيَّة والعاطفيَّة في آنٍ واحدة.
7. لا يُعتبر اللعب نسخة طبق الأصل عن الواقع، بل إنَّ اللعب وقوانينه ونتائجه بعيدة عن الواقع، وتُشكِّلُ مهربًا منه.
8. يشمل اللعب عمليَّة تمثيل، تقليد ومحاكاة للأداء، وتمثيل للمعلومات من أجل النُّمُوّ والتَّطوُّر.

أنواع اللعب:

- اللعب الوظيفي:

يميز هذا النَّوع من اللعب الأطفال حتى جيل سنتين، ويعبِّر عن حاجة الأطفال في هذه المرحلة إلى

الحركة والتَّحرُّك. يلعبُ الطِّفلُ في البداية (حتى جيل 5 أشهر تقريبًا) في أعضاء جسمه: يحرِّك يديه، أو رجليه، ويُصدر أصواتًا، ثُمَّ ينتقل إلى جسم أمِّه/أبيه. بعد ذلك يبدأ الطِّفل بالاهتمام بالأغراض والموادّ في بيئته، بحيث يفحصها بكلِّ حواسِّه الخمس: يُحرِّكها ويمُصُّها، وهكذا يُساهم هذا النوع من الألعاب بدورٍ حسّي حركيّ بما يتلاءم مع المرحلة الذِّهنيَّة/الفِكريَّة للطِّفل في هذه المرحلة. يلعبُ الطِّفلُ في هذه المرحلة ألعاب "الملأ والتَّفريغ" أو "الفتح والإغلاق" في أغراض مختلفة، ويُبدي الاهتمام بلعب المعجونة والعجين، ولهذا النوع من الألعاب دور شعوريّ في محاولة الاستقلال عن الأم.

يُعتَبَرُ اللعب الوظيفيّ بشكلٍ عامّ أوَّل أنواع اللعب الَّتي يُمارسها الطِّفل، وذلك تبعًا لمرحلة التَّفكير الموجود فيها. إنَّ ما يجذب انتباه الطِّفل في اللعبة/الغرض المعدّ للعب، هو التَّبايُن في الشّكل، والألوان الزَّاهية، والانحناءات والخُطوط، وما يدفع الطِّفل عادةً إلى حبِّ الاستطلاع هو التَّجدُّد، والتَّنوُّع والإثارة.

يجدر بالذِّكر أنَّه كلَّما ازدادت اللعبة غرابةً وطرافَةً وتعقيدًا، كُلَّما ازداد حبُّ استطلاع الطِّفل وشغفه في فكِّ، أو إزالة هاتين الصِّفتين (الغرابة والتَّعقيد) عن اللعبة.
في المجمل، لا تقتصر فائدة اللعب الوظيفي على الفائدة الجسمانيَّة فحسب، كنموّ العضلات، بل إنَّ اللعب يدعم أيضًا جوانب نمائيَّة أخرى، كالجانب الفكريّ، والنَّفسي والاجتماعي، فاللعب الحركي يُساهم في تطوُّر فاعليَّة الانتباه، والإدراك، والتَّخيُّل، والتَّفكير، والذَّاكرة، والكثير من المهارات والقدرات الأُخرى.

- **ألعاب البناء:**

يستعمل الطِّفل في هذا النَّوع من أنواع اللعب الموادَّ والأشياء لبناء شيء ما، فتصبح نتيجة اللعبة شيئًا هامًّا إلى جانب المتعة التي يستمدُّها الطِّفل من اللعبة ذاتها. تبدأ ألعاب البناء بعد جيل سنة، وتستمرُّ في التَّطوُّر كلَّما كبُر الطِّفل، فينتقل من اللعب بأغراض عشوائيَّة في بيئته إلى ألعاب منهجيَّة، مثل الليجو والبازل وألعاب التركيب المختلفة، والَّتي يميِّزها وجودُ قوانين لإتمام اللعب فيها. تسمَّى هذه الألعاب -أو بعضها على الأقل-بالألعاب التَّعليميَّة لأنَّها تهدف إلى تنمية مهارة حسِّيَّة/ذهنيَّة معيَّنة، مثل: التَّآزُر عين-يد، أو تقوية الذَّاكرة.

يتعلَّم الطِّفلُ عن طريق ألعاب البناء تنظيم وضبط مشاعره: فيتعلَّم مثلاً ألّا يكسر الأغراض، أو يرميها أو يوسِّخها، كما يتعلَّم كيف يُخطِّط ويبني، ويتعاون ويتقاسم الأغراض مع زملائه، ويتدرَّب على مواجهة الإحباط عندما لا ينجح في لعبةٍ ما، وكيف يؤجِّل إشباع رغباته وغرائزه، وأن يكون واقعيًّا، ويسعى من أجل تحقيق هدفٍ مُعيَّن.

- **اللعب الرَّمزي (السوسيو-دراميّ، ألعاب وكأنَّه):**

يتزامن ظهور اللعب الرَّمزي مع ظهور اللغة تقريبًا في جيل سنتين، ومع بداية ظهور التَّرسيمات الذِّهنيَّة الدَّاخليَّة للأغراض في البيئة من حوله.

أهمّ مميزات هذا اللعب هو المقدرة على التّخيُّل، فالطِّفل يلهو بشيءٍ ما وكأنَّه شيء آخر مختلف عن حقيقته، كأن يركب العصا مثلاً باعتبارها حصانًا. يستعملُ الطِّفلُ في البداية، ما بين جيل سنة وسنتين، أغراض الأشخاص من حوله، والقريبين منه، كالأم والأب ليقلِّدَهم، كما يقلِّد الطِّفل كائناتٍ حيَّة أخرى وأغراضًا من حوله غير حيَّة، كأن يُقلِّد مثلاً صوت الشَّاحنة، أو يقلِّد صوت الكلب.

يتحوَّل هذا اللعب بعد جيل سنتين تقريبًا ليصبح لعبًا دراميًّا/ تمثيليًّا، لأنَّه يلعب دورًا ليس له في الحالة الواقعيَّة، فتلعب البنت مثلاً دور أمِّها أو أبيها ليتسنّى لها أن تتخلَّص من صراعاتٍ شعوريَّة دفينة. يُحدِّدُ الطِّفلُ في مثل هذا اللعب ما هو الحلُّ لهذه الصِّراعات، ويُساعده ذلك يساعده على التَّخلُّص من صراعاته مع الأشخاص من حوله. بعد ذلك، وفي حوالي جيل ثلاث سنوات، يصبح اللعبُ لعبًا سوسيو دراميًّا، أي أنَّ الطِّفل لا يلعب وحده، بل يشترك في لعبه مع الآخرين.

يُلاحَظُ في هذه المرحلة المتطوِّرة من اللعب أنَّ الأطفال يقومون بشكلٍ تلقائيّ ببناء أحداث اللعب، وتوزيع الأدوار، والتَّعاون فيما بينهم في اللعب. أهم ما يميِّز هذا اللعب أنَّه قد يستغرق ساعاتٍ طويلة لما فيه من متعة كبيرة، ولأنَّه يساعد الطِّفل في التَّغلُّب على صراعاتٍ يوميَّة في حياته الواقعيَّة. إلى جانب ذلك تدلُّ الأبحاث على أنَّ الفائدة التربويَّة والنَّمائيَّة من هذا اللعب كثيرة، وتشملُ جميع مجالات النُّمُوّ: الحركيَّة، الشُّعورية، الاجتماعيَّة، الفكريَّة، الخُلُقيَّة، واللغويَّة (DeHart, Sroufe & Cooper، 2004).

أهميَّة اللعب وتأثيره على الطِّفل

1. في المجال الحسِّي الحركي- يُتيحُ اللعب للطِّفل أن يتعلَّم عن عالمه، وعن بيئته، بأشكال مختلفة من خلال تنمية وتطوير حواسّ الطِّفل. يتعلَّم الطِّفلُ بواسطة اللعب عن خواصّ المواد من حوله، وعن طعمها، ورائحتها، وشكلها، وصوتها. كما يُنمّي اللعب عضلات الطِّفل الدَّقيقة، وعضلاته الغليظة، ويُمكّنهُ من السَّيطرة عليها كي ينمّي مهاراتٍ أكثر دقَّةً، مثل: الجري، والقفز العالي، والرَّقص، والقيام بحركات إيقاعيَّة، ومهارة التَّآزر الحركي بين اليدين والرِّجلين في قيادة السيَّارة، أو الدَّرَّاجة.

2. اللعب كوسيط تربوي- يُساهم اللعب في التَّكوين النَّفسي للطِّفل، فيدرك الطِّفل أنَّ المشاركة في أيِّ نشاطٍ يتطلَّب منه معرفة حُقوقه وواجباته، وهذا ما يعكسه خلال اللعب.
كما يتعلَّم الطِّفل عن طريق اللعب الجماعي ضبط النَّفس، والتَّنظيم الذَّاتي تماشيًا مع الجماعة وتنسيقًا لسلوكه في الأدوار المتبادلة فيها، كما يتعلَّم الطِّفل من خلال عمليّة اللعب، الالتزام بقواعد اللعبة وقوانينها، والتَّعاون والإيثار، والأخذ والعطاء، واحترام حقوق الآخرين، واحترام أدوارهم، والمشاركة. ويكتسب من خلال إرشادات وتوجيهات الكبار معايير سُلوكيَّة، ومصطلحيّ الصَّواب والخطأ، والتَّمييز بينهما.

3. اللعب كأداة تعلُّم واستكشاف- إنَّ اللعب بكل أشكاله وطرقه يُساعد الطِّفل على الاكتشاف والمعرفة، فهو يتفاعلُ من خلاله مع كلِّ ما في بيئته من أشخاص، وأفعال، وأفكار، فتتطوَّر مفاهيمُه وتنمو، بما في ذلك أنّه يتعرَّف بشكلٍ أعمق على ذاته.

يتعلَّم الطِّفل عن طريق اللعب كيف يُقارن بين الأجسام بناءً على الصِّفات المتشابهة بينها، أو بناءً على الصِّفات المختلفة، ويتعلَّم كيف يصنِّفها، ويستنتج استنتاجاتٍ عنها، وعن طريق اللعب بالأجسام يكتشف الطِّفل قوانين فيزيائيَّة معيّنة، مثل أن أجسامًا معيَّنة تطفو، بينما ترسُب أخرى، كما يساهم اللعب في تنمية خيال الطِّفل، وأوضح مثال على ذلك هو اللعب الرَّمزي، حيث يستطيع الطِّفل تمثيل الواقع بواسطة خياله.

4. تطوير المهارات اللغويَّة:

يؤدي اللعب دورًا كبيرًا في النُّمُوّ اللغوي للطِّفل، وفي تكوين وتطوير مهارات التَّواصل لديه، على سبيل المثال: عندما يتعرَّف الطِّفل إلى الأشياء ويصنِّفها، ويتعلَّم مفاهيمها، فيكتسب مصطلحات ومفاهيم جديدة ويستعملها، ويطوِّر محادثاتٍ مع شركائه في اللعب، ويتدرَّب على المحاورة.

5. أهميَّة اللعب في المجال الشُّعوري والاجتماعي:

يشكّل اللعب أفضل الوسائل لتفريغ الطّاقات النّفسيّة، والتّخلّص من الكبت، وإعادة التَّوازن النَّفسي عند الأطفال، فاللعب يساعد الطِّفل على التَّحرُّر من التَّوتُّر الَّذي ينشأ لديه نتيجة الضُّغوطات، أو القيود المختلفة. على سبيل المثال: الطِّفل الذي يعاقبه أهله عند قيامه بأيِّ فعلٍ خاطئ (كما يعتقد أهله) ممّا يُولِّد عنده مشاعر الغضب الدّاخلي، فيحاول أن يتخلَّص منها بواسطة اللعب الرَّمزي، فيقوم بتقمُّص وتمثيل دور الكبار، ويمارس العقاب تمامًا كما فعل معه أهلُه بنفس الطَّريقة والأسلوب، وبذلك يتخلّصُ الطِّفل من هذه المشاعر المكبوتة.

مثل هذا اللعب يُخطِّط له الطِّفل، فيسيطر على أحداثه وعلى نتائجِه، ويُمكِّنه هذا اللعب من مواجهة حالات مشابهة في حياته اليوميَّة بشكلٍ ناجع. يجدر التَّنويه كذلك إلى أنَّ الطِّفل يستطيع بواسطة اللعب التَّعبير عن مشاعر محظورة لا يتمكَّن من التَّعبير عنها في حياته اليوميَّة، فيستطيعُ مثلاً أن يكون عنيفًا في اللعب، وأن يُدمِّر اللعبة ويفكِّكها، فهذه السُّلوكيّات محظورة، وغير محبَّذه في الحياة اليوميَّة.

أمّا في المجال الاجتماعي فيتدرّبُ الطِّفل على التّعامُل داخل دائرة علاقات متبادلة واسعة، فيتعلَّم كيف يُفاوض، ويتنازل، وكيف يُصرُّ على رأيه، وأن يحقِّق أهدافه بطرقٍ شرعيَّة أخرى، ويتعلم كذلك الصَّبر والتَّريُّث، وهي مهارة تحتاج إلى قوَّة نفسيَّة كبيرة، ويتعلَّم أيضًا أن يتقبَّل الفوز والخسارة، والنّجاح والفشل.

6. اللعب كأداة تعبير: يُشكّل اللعب عمليّة تواصُل، وأداة للتّعبير تفوقُ الكلام بكثير، ويجعل من التَّواصل بين الأطفال الذين يختلفون بين بعضهم البعض من النّاحية الثَّقافيَّة، والدِّينيَّة، والقوميّة، بل وحتى اللغويَّة، أمرًا سهلاً ومُمكنًا. يعتبر اللعب بالنّسبة للأطفال أداة للتَّعبير عن مكنونات

أنفسهم، مما يُتيحُ للكبار الّذين يراقبونهم إمكانيَّة معرفة أطفالهم بشكلٍ أفضل، وهو ما يساهم في توجيههم وإرشادهم، كما يُتيحُ لهُم التَّعرُّف على عالمهم الدَّاخلي، واهتماماتهم.

مراحل تطور اللعب لدى الأطفال

1. لعب الطِّفل في مرحلة المهد-المرحلة الحسِّيَّة الحركيَّة:

يبدأ لعب الطِّفل في هذه المرحلة بسيطًا جدًّا، حيث يشمل حركاتٍ عشوائيَّة للذِّراعين والسَّاقين، ومن هذه الحركات ما يتطوَّرُ فيما بعد. من الملاحظ أنَّ الطِّفل في هذه المرحلة يلعب وهو راقد في مهده، إذا لم يجد لعبةً يلعب بها فإنَّه يلعب بأطرافه، فيكتشف قدمه، وأصابع رجليه.

يلعب هذا الطِّفل بالدُّمى الَتي تتدلّى فوق مهده وتتحرَّك، وهو يحبُّها كثيرًا، وخاصَّة تلك التي تُصدر أصواتًا موسيقيَّةً هادئة أثناء تحرُّكها. من الجدير بالذِّكر أنَّ لعب الطِّفل في مرحلة المهد ينعكس على حواسِّه، ودفعه للأشياء من حوله، وهذه جميعها بمثابة وسائل لاكتشاف العالم من حوله، وما يحيط به من أشياء، ومِن شأن هذه الأشياء والتَّجارب أن تُوسِّع مدى مهاراته العضليَّة، وكلما كبر الطِّفل اتَّسَعَ لعبه، وامتدَّ إلى مساحاتٍ أخرى، وشمل أُناسًا آخرين.

يجد الطِّفل في هذه المرحلة في أطرافه وفمه وسائل تسلية كبيرة، فهو يُصدرُ الأصوات، ويكرِّر الكلمات، ويقوم بالمناغاة، ويستمتع بتحريك ذراعيه، والرَّفس بساقيه، وخاصَّة حينما يتحرَّر من الأربطة التي تقيِّده (عبد الهادي، 2003).

ينصح في هذه الحالة، أن يوضع الطِّفل داخل سرير يشبه القفص ليكون حُرًّا، ويُحبَّذُ أن يكون ملوَّنا بألوانٍ زاهية، وتكون الدُّمى والألعاب المطَّاطِيَّة الخفيفة الَّتي تُصدر الأصوات الموسيقيَّة الجميلة قريبة، وفي متناول يده. من الجدير بالذِّكر أنَّ الرَّضيع يفرح عندما يجد أنه يستطيع أن يسيطر على حركات أصابعه، أو حين يتعلَّم الجلوس، ثمَّ الحبو، فالوقوف، ثمَّ المشي، ومن بعد ذلك التَّسلُّق. كما أنَّه يلعبُ في هذه الحالة بكلِّ ما تصلُ إليه يداه، لذلك فإنَّ الخطورة تكون كبيرة عليه ومنه بعد وصوله هذه المرحلة، وينبغي الاهتمام به، ومراقبته أثناء اللعب، وبخاصَّة أنَّه قد لا يستجيب للكلمات التي تتضمَّن التَّوجيه والإرشاد اللفظي في هذه المرحلة، ومن ثمَّ هناك ضرورة للمتابعة الحثيثة لكلِّ نمطٍ سُلوكي يمارسه.

كلما أزداد الطِّفلُ نضجًا أصبح لعبه ذا طبيعةٍ استكشافيَّة، فتراه يسحب لعبته، يلويها ويعضُّها، دون أن يقصد كسرها أو تخريبها، ولذلك يستحسن للطِّفل الرَّضيع في مرحلة المهد أن يلعب بالدُّمى المطَّاطيَّة الَّتي تُمثِّل الإنسان والحيوانات الأليفة، وأن تكون الأجسام المتحرِّكة التي تتدلَّى فوق مهده، ذات ألوان زاهية، تتحرَّك وتصدر أصواتًا محبَّبة لدى الطِّفل، وتكون بمستوى يُناسب قُدرته السّمعيَّة.

ومن الدُّمى المرغوبة أيضًا في هذا المجال الدُّمى التي تطنطن وتخشخش، وتُصدر أصواتًا خافتةً. وتفضَّل لهذه المرحلة الألعاب الَّتي تحتوي في داخلها على جهازٍ موسيقيٍّ صغير، وألعاب الكُرات المطَّاطيَّة والبلاستيكيَّة الليِّنة، وألعاب الحمّام، كالإسفنج والخشب الأملس الخفيف، وبعض الدُّمى المصنوعة من الصُّوف أو القماش القُطني، إذ يرتاح الطِّفل إلى احتضانها، ولمسها، وإبقائها في سريره عندما ينام.

2. لعب الطِّفل في العام الأوَّل من عمره:

يتعلَّم الطِّفل الرَّضيع في العام الأوَّل من عمره من خلال اللعب، فهو يُحرِّك يديه ورجليه، ويحاول أن يرفع رأسه، وينقلب على بطنه، ويُحاول القبض على الأشياء، ويركِّز عينيه على أصابعه، ويلعب بالحلقات، والدُّمى المعلَّقة فوق رأسه. في هذه المرحلة الفمِّيَّة نرى الطِّفل يضع كُلَّ شيء يقع في يده في فمه، ويبتسم ثم يضحك للوجه الذي يُطلق أصواتًا على مسمعه، ويُحرِّك يديه، ورجليه، وذراعيه، على إيقاع بعض الأصوات والنَّغمات الموسيقيَّة. يُحبُّ الطِّفلُ في هذه المرحلة اللعب بالدُّمى الَّتي تمثِّل الحيوانات الأليفة، والَّتي تصدر أصواتًا من خلال تحريكها، لذلك يتوجَّب أن تكون هذه الدُّمى والألعاب ذوات ألوانٍ زاهية وجميلة، تصدر أصواتًا موسيقيَّة لطيفة، وغير ضارَّة وليست ذات حواف حادَّة، وأن تكون خفيفة، أو مصنوعة من المطَّاط، لِيَسهُل التَّعامل معها.

يتوق الطِّفل في هذه المرحلة إلى اكتشاف عالمه الَّذي يحيط به، لذلك فهو يلعب بكلِّ ما تصل إليه يداه، فيفتح الأبواب والأدراج، ويستخرج ما فيها من قدورٍ وصحون، ويُفرغ الأدراج والصَّناديق والأكياس، ويملؤها ثانيةً ويفرغها من محتوياتها مرَّةً أخرى. في هذه المرحلة يضع الطِّفلُ كلَّ شيءٍ يقع في يده في فمه، ممّا يعرِّضه في كثيرٍ من الأحيان للتَّسمُّم، أو الخطر من ابتلاع المواد السّامَّة، أو الضّارَّة لأنَّه لا يعي خُطورة هذه الموادّ. لذلك يتوجَّب أن يتمَّ إبعاد الأشياء والموادّ الخطرة، والسَّامَّة،

والحادَّة، والثَّقيلة، عن متناول يديه، كما يكون الطِّفل شديد الانتباه لمجموعات الأشياء الصَّغيرة، كالنُّقود، والأزرار، والخرز، وحطام الأشياء المهملة، كعلب المناديل الورقيَّة، والبكرات الفارغة، والعلب والزُّجاجات الفارغة بصورة عامَّة، وهذا يلزمنا بالانتباه والحذر للحفاظ على الطِّفل من أيِّ ضرر.

3. لعب الطِّفل في العام الثّاني من عمره:

عندما يبلغ الطِّفل العام الثَّاني من عمره، يتوجَّه انتباهه نحو العناصر ذات المعنى، فاللعبة الآن ليست لإشباع حبّ الاستطلاع فقط، ولكنها تكون شيئًا له سمة بسيطة كدُمية العروس، يُحبُّها الطِّفلُ، ويُعطيها سماتٍ شخصيَّة. يلاحظ في هذه المرحلة أنَّ الطِّفل أصبح نشيطًا، وكثير الحيويَّة، ويستطيع أن يسيطر على نحوٍ تدريجيّ على عضلاته، فيتعلَّم الاتِّزان الحركي، والصُّعود والرَّكض، وتكييف حركاته بالنِّسبة لحجم الأشياء الَّتي يجرُّها، أو يرفعها، أو يدفعها، أو يعتليها ويركبها. ويحتاج هذا النُّمُوّ العضلي لأنواع من النَّشاط الَّذي يتطلَّب حركاتٍ واسعةً وغير محدَّدة، يستعمل فيها الطِّفل ذراعيه وساقيه وجسده كاملاً (عبد الهادي، 2002).

يلاحظ أنَّ الطِّفل في هذه السِّنّ يرغب في ممارسة التَّقليد والمحاكاة، لذلك قد نرى الطِّفل/ة يُعامل دميته كما تعامله أمُّه أو مربِّيته، فيقوم بإطعامها أو يعطيها حمّامها ثمَّ يتركها تنام في سريرها، ويُربِّتُ عليها ويُغنّي لها. من الجدير بالذِّكر في هذا السِّياق أنَّ الطِّفل في هذه المرحلة يلاطف ألعابه ويلاعبه، ويعانقها، ويُربِّتُ عليها، دون أن تؤذيه، بل على العكس من ذلك يكون عناقها ولمسها مبعثًا للدِّفء والشُّعور بالارتياح والطُّمأنينة لديه، كما أنَّنا نرى أنَّ الطِّفل في بعض الأحيان يقسو على دميته، فيطرحها على الأرض أو يركلها برجله، وهو يُنفِّسُ بذلك عن انفعالاته وغضبه المكبوت. يُلاحظ أيضًا أنَّ الأطفال بشكلٍ عامّ يتعلَّقون بهذه الدُّمى لسنواتٍ طويلة، ويجعلون منها رفاقًا لهم في زياراتهم، ويأخذونها إلى أَسِرَّتِهم وقت نومهم، لأنَّهم يشعرون بالاطمئنان إلى جوارها، وتصبح أنيسةً لهم في وحدتهم، وقد أطلَقَ وينيكوت (ויניקוט، 1996) على هذه الظَّاهرة اسم "الغرض الانتقاليّ"، حسب وينيكوت يمثِّل هذا الغرض الأم الَّتي يبدأ الطِّفل محاولة الانفصال عنها، ومن خلال هذا الغرض يستطيع الطِّفل الحفاظ على علاقة وهميَّة مع الأم.

4. لعب الطِّفل في العام الثَّالث من عمره

يتميَّز لعب الطِّفل في العام الثَّالث من عمره بأنَّه أداة تشكيل وتكوين، وتتَّخذ ألعابه بعدًا رمزيًّا، وتكون وظيفتها حسِّيَّة حركيَّة.

يلاحظ أن الطِّفل يميل إلى ممارسة ألعاب البناء والتَّركيب، حيث تُشكِّلُ ألعاب الطِّين والرَّمل والحصى، والخرز، والألوان، والمقصَّات، والمعجون معظم نشاطه الحِسّي الحركي.

يستخدم الطِّفل في هذه المرحلة المكعَّبات الخشبيَّة، والمجسَّمات المتنوِّعة في بناء الأشكال البسيطة، تقليدًا لما يشاهده في البيئة المحيطة به، مع العلم أنَّه لا يكون قادرًا على تكوين المفاهيم الحقيقيَّة للأشياء (صوالحة، 2004).

يستمتع الطِّفل في هذه المرحلة بالجري والقفز والتَّسلُّق والتَّوازن في الأماكن المرتفعة، كما أنَّه يستمتع باللعب بالماء، والرَّمل، والأعشاب، ورمي الكرات والتقاطها، ودحرجة الأطواق، وغير ذلك. تُقوّي هذه الألعاب عضلات الطِّفل الكبيرة التي يستعملها في هذه المرحلة، مثل: عضلات البطن، والظهر، والسَّاقين، والذِّراعين.
كما تساعد هذه الألعاب الطِّفل على تمثُّل الخبرات الحيَّة الَّتي يمرُّ بها الطِّفل في هذه المرحلة، بإيقاعات الرَّقص واللعب الجماعي على أنغام الموسيقى والغناء.
لا يملُّ الطِّفل من النَّشاط والحركة المستمرَّة، لا سيَّما وأنَّ حواسَّه ما زالت تتَّجه نحو النُّمُوّ، وعضلاته تسير نحو الاتِّساق، ولم تصل بعدُ إلى درجة الاكتمال والنُّضج، وفي هذه المرحلة يُطلب من الطِّفل القيام بألعاب الرَّمي والالتقاط والتَّهديف، وهو ما يساعد على تقوية العضلات الصَّغيرة، والأصابع وعضلات السَّاقين (عبد الهادي، 2002).

يتميَّز لعب الطِّفل في بداية هذه المرحلة بالتَّمركز حول الذَّات، حيث يغلب عليه الطَّابع الفردي المستقلّ، ولكنَّه يتم في إطار مجموعة.
يُفضِّلُ الطِّفل أن يلعب لعبةً خاصَّة به، يعتمد فيها على أدواته الخاصَّة، ولعبته المفضَّلة، ولكنَّه يشارك مجموعة اللعب من الإخوة أو الأصدقاء لفتراتٍ قصيرة، يشعر خلالها بالحرِّيَّة والمتعة، والاستقلال في إطار اللعب الجماعي.

من الملاحظ أن الأطفال في هذه المرحلة ينهمكون في اللعب، ومنهم من لا يهتمّ أثناء لعبه بالنَّظافة، خاصَّة عندما يمارس اللعب بالطِّين والصَّلصال، وهنا علينا نحن الكبار إتاحة الفرص أمام الطِّفل للَّعب بالموادّ، على الرّغم من أنّها قذرة، وعدم تقييده بقواعد النَّظافة، إذ يمكننا دائمًا تنظيفه بعد اللعب.

يهوى الطِّفل في جيل الثَّلاثة أعوام اللعب الحُرّ المتحرِّك، فنراه يتَّجه إلى اللعب بالسَّيَّارات والقطارات والشَّاحنات والدُّمى الَّتي تتحرَّك يدويًّا، أو بالطَّاقة الكهربائيَّة وجهاز التَّوجيه عن بعد (Remote Control)، ويدخل في هذا السِّياق الجرَّافات، وسيَّارات الشُّرطة والإطفاء.

من المُحبّذ إثراء بيئة الطِّفل ببعض الألعاب الموسيقيَّة، مثل: البيانو الصَّغير، السلم الموسيقي، أنواع الأجراس، الطُّبول والدُّفوف، كي يلعب بها الطِّفل، ويرقص على إيقاعاتها وأنغامها.

كما ينبغي أن تُقدَّم للطِّفل موادّ الإبداع والرَّسم، مثل: أقلام الشَّمع الملوَّنة، والمعجون (ويفضَّل ما يتم إنتاجه من الطَّحين والزَّيت والصَّبغة في البيت) الأصباغ لدهان الأيدي، أعمال القصّ واللصق، والصّلصال أو الطِّين الطبيعي، حيث أن هذه المواد تستهوي الطِّفل في هذه المرحلة.
يُفضَّل أن يُزوَّد الأطفال بمقصَّاتٍ آمنة (معدَّة خصيصا للأطفال المبتدئين) كي لا يؤذوا أنفسهم، أو الآخرين عند استعمالها.

معايير اختيار الألعاب للأطفال

يستطيع الطِّفل أن يصنع من كلِّ شيءٍ حوله لعبة: الملاعق، الطَّناجر والصُّحون، صناديق الكرتون وعلب من أنواع مختلفة تصبح كلها أدوات لعب ممتعة. مع ذلك، هناك معايير متعدِّدة لاختيار الألعاب للأطفال. هذه المعايير هي:

1. الأمان: على اللعبة ألّا تكون مؤذية، وألا تُشكِّل خطرًا على الطِّفل، ألّا تكون حادَّة، أو صغيرة سهلة الابتلاع مثلاً.
2. الاكتمال: من المهم أن تكون اللعبة كاملة لا تنقصها قطع معيَّنة، كأن تكون دُمية بلا ذراع، أو لعبة بازل ناقصة القطع، فهذا الامر يسبب للأطفال خيبة أمل واضحة.
3. النَّظافة: على الألعاب أن تكون نظيفة ولطيفة الملمس.
4. الملاءمة النَّمائيَّة: من المهم أن تتلاءم اللعبة مع المرحلة النَّمائيَّة للطِّفل، وأن تتناسب مع قدراته.

لذلك، من المهم التَّعرُّف على قدرات الطِّفل في كلِّ واحدٍ من المجالات النَّمائيَّة، واختيار لعبة تناسبه بناءً على ذلك.

5. التَّشويق: على اللعبة أن تثير حبَّ الاستطلاع عند الطِّفل، وألَّا تكون مملَّة، ومثيرة للإحباط. مع ذلك يجب الاهتمام بألَّا تكون اللعبة سهلة وبسيطة، فقد يملُّ منها الطِّفل بسرعة.
6. سهولة الاستعمال: من المهم أن يكون من السَّهل على الطِّفل استعمال اللعبة، وألّا يحتاج للكبار دائمًا من أجل اللعب.
7. تعدُّد الأهداف: كلَّما كان من الممكن اللعب باللعبة بأكثر من طريقة كُلّما كانت اللعبة أفضل، وأكثر إمتاعًا للطِّفل.
8. أن تكون الألعاب مصنوعة من موادّ مختلفة، وبذلك يكون ملمسها، ولونها مختلفًا ومثيرًا للطِّفل، ويُشكِّلُ هذا تحدِّيًا لأنَّ معظم الألعاب الموجودة في الأسواق مصنوعة من البلاستيك، ومن الموادّ المصنَّعة، وهناك حاجه ماسَّة لتعريف الطِّفل على موادّ ذات ميزات متنوِّعة من ناحية الملمس واللون (يمكننا في هذا السِّياق دمج مواد آمنه من الطَّبيعة، كالقشّ، والخشب، والأقمشة الطبيعيَّة...إلخ).

دور المربِّية في لعب الأطفال

يعتبر اللعب فرصة سانحة أمام المربِّية للتَّعرُّف على الطِّفل عن كثب، بحيث تستطيع أن تُنشئ حوارًا مع الطِّفل، خصوصًا أنَّ اللعب يُشكِّل وسيلة التَّعبير الرّئيسيّة بالنِّسبة للطِّفل، لذلك من المهم أن تقوم المربِّية بمبادرة منهجيَّة للمشاركة في لعب الأطفال كي يتسنّى لها التَّعرُّف عن كثب على السِّمات الخاصَّة لكلِّ طِفل. مع ذلك، يجب أن تدرك كلُّ مربِّية أنّه على الرّغم من أنّها هي التي تمنح الوقت والبيئة والأغراض اللازمة للعب الأطفال إلَّا أنَّها ليست هي الّتي تُديرُ لعبهم. بعبارَةٍ أخرى يجب أن تكون المُربِّية قادرة على التَّمييز بين **المشاركة**، وبين **التَّدخُّل**، فالمشاركة هي خلق جوٍّ يتيح اللعب والاكتشاف وتنظيمه، وتوفير الأغراض اللازمة لذلك، أمَّا التَّدخُّل فهو تغيير مسار اهتمام الطِّفل خلال اللعب لاعتقاد المربِّية أنَّها تدرك مصلحة الطِّفل أكثر منه.

الجزء السَّابع: الاضطرابات الوظيفيَّة، الذِّهنيَّة والسُّلوكيَّة

مفهوم اضطرابات السُّلوك:

اضطرابات السُّلوك Behavior Disorders أو الاضطرابات الانفعاليَّة Emotional Disturbances أو السُّلوك المشكل، كلَّها مصطلحات تصف مجموعةً من الأشخاص الذين يظهرون، وبشكل متكرِّر، أنماطًا منحرفة أو شاذَّة من السُّلوك عمّا هو مألوف، أو متوقَّع. السُّلوك المشكل عبارة عن سلسلة من المظاهر المزعجة تتراوح بين التَّمرُّد ونوبات الغضب لجذب الانتباه، واضطرابات النَّوم وتبليل الفراش، وبين الخوف والشُّعور بالنَّقص، ورفض المدرسة. من هنا جاءت صعوبة تعريف السُّلوك والطِّفل المشكل الَّذي اختلف الباحثون حول تعريفه، وتباينت آراؤُهم حول مفهوم الطِّفل المشكل.

مع كلِّ الصُّعوبات في الوصول إلى تعريفٍ محدَّد للمقصود باضطرابات السُّلوك، أو السُّلوك المشكل، إلا أن هناك محاولات عديدة للتَّغلُّب على هذه المشكلة، وذلك بمحاولة الاحتكام إلى عددٍ من المميِّزات للحكم على السُّلوك بأنَّه مضطرب، أو شاذّ.

يختلف السُّلوك المضطرب، أو الشَّاذ عمَّا نعتبره سلوكًا عاديًّا في ثلاثة معايير:

(أ) تكرار حدوث السُّلوك غير المرغوب فيه أو الشَّاذ.

(ب) مدَّة القيام به وشدَّته.

(ت) طوبوغرافيَّته.

يقصد بالتَّكرار أنَّ تَكرار السُّلوك غير المرغوب فيه والمختلف عمّا هو مألوف أو متوقَّع يكونُ مبالغًا فيه أو شاذًّا. أمّا المقصود بالمدَّة، فهي المدَّة الَّتي يقضيها الطِّفل بالقيام بالسُّلوك المذكور، فالثَّورات العصبيَّة للأطفال المُضطربين تكون مدَّتها أطول، ويستمرُّ انتباههم لمدَّة أقصر. أمَّا شدَّة السُّلوك فتُشير إلى أنَّ السُّلوك يعتبر مضطربًا إذا كانت شدَّته متطرِّفة بمعنى أن يكون السُّلوك قويًّا جدًّا، أو ضعيفًا جدًّا.

أمّا المقصود بالطوبوغرافيَّة فهو الشَّكل الَّذي يتَّخِذُه الجسم عند تأدية السُّلوك، فالأطفال المضطربون يمكن أن يصدر عنهم سلوكٌ حركي يظهر بأشكال معيَّنة قلَّما تصدر عن أقرانهم غير المضطربين (DeHart, Sroufe & Cooper, 2004).

العوامل المسبِّبة للسُّلوك المُشكل عند الطِّفل:

يمكن تقسيم العوامل المسبِّبة للسُّلوك المشكل على النَّحو التَّالي:

1. عوامل بيولوجيَّة: كالوراثة والاضطرابات الفيزيولوجيَّة من مرضٍ، وتسمُّم، وعاهاتٍ، وعيوب وتشوُّهات جسميَّة.
2. عوامل نفسيَّة: مثل القُصور في التَّكيُّف، والإحباط، والصِّراع، والقلق، والمواقف الضَّاغطة، وعدم تلبية الحاجات النَّفسيَّة للطِّفل.
3. عوامل بيئيَّة: تاريخيَّة، وحضاريَّة، وثقافيَّة، وجغرافيَّة، وتنشئة اجتماعيَّة.
4. عوامل أسريَّة: مثل مشاهدة الصَّغير للكبير عند ممارسته سُلوكًا إشكاليًّا، فيغدو نموذجًا يُقلِّدُه الطِّفل.

أعراض السُّلوك المشكل عند الأطفال:

إنَّ الفرق بين الإنسان السَّوي والإنسان الذي يعاني من اضطرابات سلوكية أو إنفعالية من حيث الأعراض هو فرق في الدَّرجة، وليس فرقًا في النَّوعيَّة، فقد يُعاني كلُّ واحدٍ منّا من الخوف بدرجةٍ معيَّنة، لكنَّ الخوف عند الطِّفل المضطرب يسيطر عليه، وعلى نفسيَّته بشكلٍ تامّ. بالإضافة إلى ذلك لدى كُلِّ واحدٍ منّا استعداد للتعرض لأي نوع من الاضطرابات، لكن يختلف الأفراد في درجة مقاومتهم له. منهم من قد يتعرَّض في حياته لأسباب تُدمِّرُ هذه المقاومة، وعلينا في مثل هذه الحالات ألا ينتابنا الخوف من المشاكل النَّفسيَّة، فبعضنا قد تظهرُ عليه بعض الأعراض، ولكنَّها لا تبلغ درجة الاضطراب.

كي نحدِّد إذا ما كان الطِّفل يعاني من اضطرابات سُلوكيَّة، أو اضطراباتٍ انفعاليَّة، يجب أن تتوافر لدى الطِّفل واحدة من الخصائص التّالية أو أكثر، ولمدَّةٍ زمنيَّة معيَّنة:

- عدم القدرة على التَّعلُّم، والَّتي لا تُفسَّر بأسباب عقليَّة، أو حسيَّة، أو صحِّيَّة.

- عدم القدرة على بناء علاقات شخصيَّة مُرضية، والمحافظة عليها مع المعلِّمين والأصدقاء.
- ظهور أنماط سلوكيَّة غير مناسبة في المواقف العاديَّة.
- مزاج عامّ من الكآبة والحزن.
- الميل لتطوير أعراض جسديَّة، كالآلام والخوف، تتعلَّق بمشكلاتٍ شخصيَّة، ومدرسيَّة.

إجراءات الكشف والتَّعرُّف:

إنَّ اجراءات التَّعرُّف، والفحص والتَّشخيص للاضطرابات السلوكيَّة مركَّبة، وذلك بسبب عدم الاتِّفاق بشكلٍ تامّ على تعريف اضطرابات السُّلوك، وبسبب تفسير التَّعريف بشكلٍ مختلف. هذه الاجراءات تُحاولُ الإجابة عن الأسئلة التَّالية:

- كيف نتعرَّف على الطِّفل المضطرب انفعاليًّا أو سلوكيًّا؟
- هل هذه المشكلة شديدة بدرجة كافية بحيث تتطلَّب تدخُّلاً؟
- ما هي طبيعة التَّدخل الذي يجب أن يتمّ؟

أصبح التركيز خلال العقدين السّابقين على عمليَّة الكشف وإجراءاته بطريقةٍ فعّالة. جاءَ هذا الاهتمام من مصدرين: الأوَّل هو الاعتقاد الَّذي ترسَّخ من الأبحاث في أنَّ الكشف والتَّدخُّل المبكِّر يساعدان في الحدّ من الاضطرابات السُّلوكيَّة، والثَّاني نتيجة ضغوط لقوانين ملزمة صيغت عن طريق تشكيل مجموعات الأهل والأخصائيين.

تعتبر برامج رياض الأطفال وبرامج المدارس من الفُحوصات المعروفة، حيث يدخل جميع الأطفال الذين سيلتحقون بالمدارس العاديَّة هذه البرامج، ويتمّ التَّعرُّف عليهم من النَّواحي الجسديَّة، والمعرفيَّة، والإدراكيَّة، والانفعاليَّة، وكي تتمَّ عمليَّة الكشف بشكلٍ فعّال، يجب أن يتعاون الأهل والمُربِّيات في ملاحظة سلوك الطِّفل في الإطار التَّربوي والبيت.

يمكن الاعتماد على أكثر من طريقة للكشف عن اضطرابات السُّلوك، ومن أهمَّ هذه الطُّرق ما يلي:

تقديرات المُربِّيات: تعتبر المربِّيَة أكثر الأشخاص أهميَّة في عمليَّة الكشف عن الأطفال المضطربين المنتسبين إلى الحضانة. مع ذلك، على المُربِّيات توخّي الحذر من عدم الموضوعيَّة، كأن يملن إلى عدم تحويل حالات العزلة الاجتماعيَّة والخجل إلى الاستشارة والعلاج، لأنَّ مثل هذه الحالات لا تُسبِّب لهُنَّ إزعاجًا، ولا تؤثِّر بشكلٍ كبير على سير العمليَّة التَّربويَّة، بينما يمِلْن إلى تحويل

حالات السُّلوك الموجَّهة نحو الخارج، كالإزعاج والفوضى واضطرابات السُّلوك والحركة المُفرِطة للاستشارة، لأنَّ هذه الظَّواهر تُسبِّب لهُنَّ إزعاجًا، وتُعرقِلُ سير العمليَّة التَّربويَّة داخل الحضانة.

تقديرات الوالدين: يعتبر الوالدان مصدرًا مهمًّا للمعلومات عن الاضطرابات الّتي يُعاني منها الطِّفل. يمكن جمع المعلومات من الوالدين إمَّا من خلال المقابلات، أو من خلال قوائم الشَّطب والاستبيانات، ومع أنَّ الوالدين مصدر هامّ للمعلومات، لكنَّ دقَّة ملاحظة الوالدين للطِّفل تظلّ مثارًا للجدل (Feldman، 2012).

تشخيص السُّلوك المشكل عند الأطفال: إنَّ المرحلة الَّتي تلي الكشف والتَّعرُّف الأوَّلي هي مرحلة التَّشخيص النَّفسي والتَّربوي الَّذي يقوم به عادةً طاقمٌ متعدِّد الاختصاصات، إذ يدرُس المُرشد التَّربويّ للحضانة، والأخصّائي النّفسيّ، والطَّبيب النَّفسي، والباحث الاجتماعي، والطّاقم المعالج حالة الطِّفل، هذا بالإضافة إلى إجراء تقييمٍ شامل في الجانب التَّربوي من قبل المربِّية، ومعلِّم التَّربية الخاصَّة، وذلك من أجل تحديد إجراءات التَّدخُّل المناسبة في الجانبين: النَّفسي والتَّربوي.

المرشد/ة التربوي/ة: هو المرشد الَّذي يرافق عمل طاقم الحضانة، يشاهد الأطفال والمربِّيات أثناء العمل، ويشاهد التَّفاعل المتبادل، ويحاول بناء خطَّة تدخُّل وتزويد الطَّاقم بطرق تدخُّل تربويَّة مباشرة للعمل مع الطِّفل. يقومُ المرشد التّربويّ بتوجيه المربِّية، وإذا لم يجد تفاعُلاً وتطوُّرًا عند الطِّفل حينها يوجِّه الأهل إلى الأخصائي النَّفسي.

الأخصائي/ة النفسي: يقوم بإجراء المقابلات مع الطِّفل المشكل، ويُجري بعض الاختبارات النَّفسيَّة والإدراكيَّة للطِّفل، ويستخلص النَّتائج الَّتي تساعده فيما بعد على تقييم قدراته الشخصيَّة.

الأخصائي/ة الاجتماعي: يُجري الاخصائي الاجتماعي مقابلاتٍ مع الطِّفل وأسرته، ويقوم بزياراتٍ ميدانيَّة. تتضمَّنُ تقاريرُه تاريخ حياة الطِّفل المشكل، خطوات نموِّه، ومدى توافقه الاجتماعي، والعوامل الأخرى المتعلِّقة بحالته.

الطبيب/ة: يقوم بالفحوصات البدنيَّة والفيزيولوجيَّة والعصبيَّة، وذلك من أجل تحديد العوامل البيولوجيَّة الَّتي قد تكون سببًا في الحالة الَّتي يعاني منها الطِّفل، فيقوم بدراسة الأمراض الحادَّة والطَّويلة الّتي ألمَّت به في طفولته، أو إصابات الدِّماغ، أو النُّخاع الشَّوكي، أو الاضطرابات المعويَّة المستمرَّة، أو

الصَّرَع، أو الإبصار المشوَّش، أو الاضطرابات الغذائيَّة.

المعالج/ة بالتَّشغيل: يدرس حالة الطِّفل من النَّاحيتين: الحركيَّة والحسِّيَّة.

المعالج/ة بالنُّطق: يدرس حالة الطِّفل من ناحية اللغة والنُّطق فقط.

الطَّبيب/ة النَّفسي: يدرس حالة الطِّفل النَّفسيَّة وعلاقتها بكلِّ النَّتائج الَّتي توصَّل إليها القائمون. تقع عليه مسؤوليَّة تشخيص الحالة الَّتي يُعاني منها الطِّفل، ومعالجته في ضوء النَّتائج الَّتي توصَّل إليها جميعُ العاملين في العمليَّة العلاجيَّة.

تصنيف اضطرابات السُّلوك

سيقتصر الحديث عن بعض الاضطرابات السُّلوكيَّة الشَّائعة، حسب التَّقسيم التَّالي:

1. الاضطرابات الوظيفيَّة: التَّبوُّل اللاإرادي، مصُّ الأصابع، قضم الأظافر، والتَّأتَأة.
2. الاضطرابات الذِّهنيَّة: قُصور الانتباه، وفرط الحركة (ADHD).
3. الاضطرابات السُّلوكيَّة: العدوانيَّة والغيرة.

1. الاضطرابات الوظيفيَّة

أ. التَّبوُّل اللاإرادي:

كثيرًا ما نجد الأطفال يتبوَّلون أثناء نومهم بالليل في سنٍّ كان ينتظر منهم فيها أن يكونوا قد تعوَّدوا على ضبط جهازهم البولي. تقع سنّ ضبط الجهاز البولي في الثَّالثة من العمر تقريبًا، ولو أنَّ بعض الأطفال يضبطون أنفسهم قبل سنّ الثَّانية. إذا استمر الطِّفل بالتَّبوُّل وهو نائم إلى ما بعد الرَّابعة، فعلى الوالدين أن يفكِّروا جدِّيًّا في الأمر.

أنواع التَّبول اللاإرادي:

التَّبوُّل الأوَّلي: عندما لا يمرُّ الطِّفل بمرحلة جفاف وقد تجاوز سنَّ الثَّالثة من عمره.

التَّبوُّل الثَّانوي: يحدثُ إذا مرَّ الطِّفل بمرحلة جفاف، وافتقدها بعد ذلك. قد يحدث هذا النَّوع عند حصول تغيُّر معيَّن في البيئة، أو في نمط العيش، يشعر حينها الطِّفل بفقدان أهله، وفقدان الأمان.

الأسباب العُضويَّة للتَّبوُّل اللاإرادي:

من الأُسس الأوّليَّة في دراسة حالات التَّبوُّل اللاإرادي هو الفحص البدنيّ الدَّقيق الشَّامل، فقد تكون هناك أسباب عُضويَّة عامَّة كفقر الدَّم، أو الاضطرابات العصبيَّة العامَّة، وقد تكون هناك أسباب بدنيَّة موضعيَّة في الجهاز البولي، كالكليتين أو المثانة أو مجرى البول.

الأسباب النَّفسيَّة:

قد يرجع التَّبوُّل اللاإرادي إلى عوامل نفسيَّة، وأهمّها عنصر الخوف. قد يكون الخوف قائمًا بذاته، كالخوف من الظَّلام، أو من الحيوان، أو من التَّهديد، أو بعد سماع قصَّة مزعجة، أو غير ذلك، وقد يدخل الخوف في تركيب انفعال آخر كالغيرة.

اقتراحات للتَّغلُّب على المشكلة:

- يجب التَّأكُّد من سلامة الجسم من كل ما يحتمل أن يكون عاملاً فعّالاً، أو مساعدًا في عمليَّة التَّبوُّل هذه، لهذا يجب فحص حالة الجسم العامَّة والموضعيَّة، فحصًا دقيقًا، ويجب تحليل البول والبُراز والدَّم لهذا الغرض.
- تحسين حالة البيئة الَّتي يعيش فيها الطِّفل، إذ يجب أن يكون الطِّفل مطمئنًّا.
- إعطاؤه حصَّةً كافية من الحنان، والامتناع عن توبيخه.
- عدم إعطائه سوائل ثلاث ساعات قبل النَّوم.
- إيقاظه في منتصف الليل من أجل التَّبوُّل.
- أمَّا إذا أصبح التَّبوُّل اللاإرادي مشكلة مزمنة، فهذا يستدعي علاجًا أعمق.

ب. مصُّ الأصابع:

يمكن اعتبار مصّ أصابع اليد أو القدم خلال الأشهر الأولى ظاهرة طبيعيَّة يقوم بها كلُّ طفلٍ تقريبًا، ويستمتعُ بها. يتلخَّص ضرر الاستمرار في هذه العادة في أمرٍ واحدٍ هو أنَّها نشاط لا يؤدِّي إلى نتيجة إيجابيَّة ملموسة، وإن كان مصّ الأصابع عاملاً مساعدًا يسهُل معه الإغراق في أحلام اليقظة، شأنه في ذلك شأن جميع أنشطة الإدمان غير المنتجة والمفيدة.

يلاحظ أن الطِّفل الصغير عندما يمصّ أصابعه يكون سعيدًا ويمارس ذلك على فترات، أمَّا الطِّفل الكبير فيبدو عليه وهو يمارسها أنَّه غير سعيد بذلك، وتجده يُقبل عليها باستمرار، ويفقد أثناء ممارستها صلته بالعالم الواقعي.

اقتراحات للتَّغلُّب على المشكلة:

- إزالة الخوف والقلق، وتأمين الجو المناسب لإشباع الحاجات الأساسيَّة للطِّفل، مثل: الحاجة إلى الأمن والحرِّيَّة.
- إشغال الطِّفل بعملٍ مشوِّق، وتشجيعه على توجيه أوقات فراغه لممارسة ألعاب، أو عمل يشغل يده وفمه أو كليهما معًا.
- ترغيب الطِّفل بأنشطة ممتعة تُشغل وقته قدر الإمكان.
- الابتعاد عن السُّخرية من الطِّفل المدمن على ممارسة هذه العادة.
- يمكن اللجوء مع الوسائل المتطوِّرة إلى الطريقة المعروفة بطريقة التَّذكير، وتتلخَّص في الاتِّفاق مع الطِّفل على تذكيره بالإقلاع عن العادة في حالة النِّسيان، غير أن هذا التَّذكير لا يجب أن يأخذ صورة العقاب، أو التَّأنيب.

ج. قضم الأظافر:

تزداد هذه العادة كلَّما واجه الطِّفل صعوباتٍ تفوقُ قدرته. أمَّا جذورها فترجع في جملتها إلى أسباب شعوريَّة قد تكون حادَّة، تعبِّر عن نفسها بالحركات العصبيَّة الَّتي يصحبها عدم الاطمئنان، وتحركها دوافعُ الخوف، ممّا يجعل الطِّفل في حالة عدم استقرار. إنَّ أوَّل ما يتبادرُ إلى الذِّهن في مثل هذه الحالة هو نوع العلاقات الَّتي تسود الجوّ الذي يعيش فيه الطِّفل، ولذا تتمّ دراسة علاقة الطِّفل بوالديه، ومدرِّسيه، وزملائه.

د. التَّأتأة/اللجلَجة:

قد تكون هناك أسباب عضويَّة ونفسيَّة تقف أحيانًا عائقًا في وجه التَّطوُّر الكلامي للأطفال، وتؤدّي إلى اختلال في التَّوافق الحركي بين أعضاء النُّطق، ممَّا يُشكِّل خطرًا مرضيًّا على صحَّتهم النَّفسيَّة، والاجتماعيَّة أيضًا. اللجلجة عيبٌ كلامي يتعرَّض له الأطفال والكبار كذلك، أمّا أسبابها فكثيرة

ومعقَّدة، وقد تمّ بحث حالات لبعض المصابين باللجلجة، فوُجد أنَّ الاستعداد الطَّبيعي يضعُف نتيجة لما توحي به البيئة من مشاعر الخوف، وفقدان الأمن. تعود أسباب اللجلجة إلى عللٍ عُضويَّة معيَّنة، تكون في بعض الحالات وراثيَّة، وقد تحدث اللجلجة نتيجة صَدمة، أو مفاجأة شديدة الوقع.

اقتراحات للتَّغلُّب على المشكلة:

- العلاج النَّفسي: ويهدف إلى إزالة أسباب التَّردُّد، والخوف واستبدالها بالثِّقة والجُرأة.
- العلاج الكلامي: ويهدف إلى مساعدة الطِّفل في التَّغلب على عيوب نطقه.

2. الاضطرابات الذِّهنيَّة

إنَّ أحد أسباب الاضطرابات الذِّهنيَّة هو القصور العاطفي، ونعني به حالة يكون فيها الطِّفل قد حرم من العاطفة اللازمة لنموِّه. لقد بات واضحاً بأنَّ التَّطوُّر الفكري مرتبطٌ ارتباطًا وثيقًا بالمُناخ العاطفي والتَّربوي المحيط بالطِّفل، فإن لم يحظ بهذا الاهتمام فلن يستطيع تكوين صورة إيجابيَّة واضحة، وسليمة للعالم المحيط به، فنلحظ عندئذٍ صعوباتٍ في المجالات التَّالية:

- استيعاب مفاهيم الزَّمان والمكان.
- فقر في اللغة والإبداع.
- صعوبة في استيعاب المفاهيم المنطقيَّة.
- صعوبة في التَّفكير الرَّمزي.

قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD):

يتألَّفُ مصطلح ADHD من دمج بين العُنصرين الأساسيَّين للاضطراب: نقص الانتباه، بالإضافة إلى فرط النَّشاط المصحوب بسلوكيَّات اندفاعيَّة. رغم أنَّ بعض الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه والتَّركيز المصحوب بفرط النَّشاط (ADHD)، يعانون من أحد عُنصُريّ هذه المعادلة، إلّا أنَّ معظم الأطفال يعانون من المزيج الذي يشمل الاضطرابين معًا. تظهر العلامات والأعراض الأولى للإصابة باضطراب ADHD عند القيام بفعاليَّات تتطلَّب التَّركيز وبذل المجهود الفكري على وجه الخصوص، وتظهر عادةً لدى معظم الأطفال الَّذين يتمُّ تشخيص إصابتهم به، قبل بلوغهم

سنَّ السَّابعة. من جُملة الأعراض الَّتي تدلُّ على الإصابة باضطراب نقص الانتباه والتَّركيز، وفرط الحركة:

- عدم قدرة الطِّفل غالبًا على الانتباه للتَّفاصيل، وارتكابه أخطاء ناجمة عن قلَّة الانتباه أثناء القيام بفعاليَّاتٍ تعليميَّة.
- عدم قدرة الطِّفل، في أغلب الأحيان، على البقاء منتبهًا أثناء القيام بمهامّ معيَّنة، كالفعاليَّات التَّعليميَّة، أو أثناء اللعب.
- يُظهر الطِّفل صعوبةً في تنفيذ التَّعليمات أو تتبُّعها، ويُخفِقُ غالبًا في إتمام الفعاليَّات.
- يُظهر الطِّفل صعوبةً في التَّنظيم أثناء تنفيذ مهامّ مختلفة.
- يتهرَّب الطِّفل من تنفيذ الواجبات التي لا يحبِّها، والَّتي تتطلَّب بذل مجهودٍ فكري، مثل الفعاليَّات التَّعليميَّة، أو الواجبات المدرسيَّة.
- غالبًا ما يُعاني الطِّفل المصاب بهذا الاضطراب من فقدان أغراضه، مثل الكتب، والأقلام، وسائر الألعاب والأدوات.
- يمكن إشغال الطِّفل المصاب بهذا الاضطراب، بسهولةٍ فائقة.
- كثيرًا ما يميل الطِّفل إلى نسيان بعض الأمور.
- يُظهر الطِّفل التَّبرُّم وعدم الارتياح، يتحرَّك بعصبيَّة ويتلوَّى كثيرًا.
- يميل الطِّفل إلى مغادرة مكان جلوسه كثيرًا، ويتعذَّرُ عليه الجُلوس في مكانه لمدَّةٍ زمنيَّة طويلة حين يُطلب منه ذلك.
- يميل الطِّفل إلى الرَّكض أو التَّسلُّق، ويقوم بهذه التَّصرُّفات بشكلٍ مبالغٍ به، وبشكلٍ لا يتناسب مع الوضع.
- لا يستطيع الطِّفل، في معظم الأحيان، اللعب بهدوء وسكينة.
- يظهر الطِّفل دائم النَّشاط والحركة في معظم الأوقات.
- يميل الطِّفل إلى الثَّرثَرة بصورةٍ مُفرطة.
- يميل الطِّفل إلى الإجابة قبل الانتهاء من سماع السُّؤال (قبل سماع السُّؤال كاملاً).
- لا يستطيع الطِّفل، في معظم الاحيان، انتظار دوره والالتزام بالدَّور.
- يميل الطِّفل إلى مقاطعة الحديث، أو التَّشويش عندما يتحدَّث الآخرون، أو يلعبون.

السُّلوكيّات العاديَّة مقابل السُّلوكيّات في إطار ADHD:

يعاني معظم الأطفال المعافين من نقصٍ في الانتباه، نتيجة فرط النَّشاط أو نتيجة سلوكيَّاتٍ اندفاعيَّة، في مرحلة ما من حياتهم. على سبيل المثال: قد يقلق الأهل من تصرُّف طفلهم ابن الثَّالثة إذا لم يُصْغِ لقصَّة يسردونها له من بدايتها حتَّى نهايتها، فيخالجُهم الشَّكُّ بأنَّ عدم إصغائه للقصَّة كاملةً نابع من إصابته باضطراب ADHD. لكن يميل معظم الأطفال في سنّ ما قبل الدُّخول إلى المدرسة إلى التركّيز لفتراتٍ زمنيَّة قصيرة، وبالتَّالي ليس بمقدورهم مواصلة القيام بنشاطٍ واحد لفترةٍ زمنيَّة طويلة، أضف إلى ذلك، أنَّ مجال التَّركيز لدى التّلاميذ في سنّ المدرسة، بل وحتَّى لدى البالغين منهم، يتعلَّق أحيانًا كثيرة بمدى اهتمامهم بموضوع النَّشاط.

ينطبق هذا الأمر على فرط النَّشاط، فيتمتَّع الأطفال بحيويَّة عالية بشكلٍ طبيعي، إذ يُسبِّبون لوالديهم الإجهاد والتَّعب، قبل أن يُصابوا هم أنفسهم بالتَّعب، كما أنَّ بعض الأطفال بطبيعتهم أكثر حيويَّة من غيرهم، ولذلك لا ينبغي تصنيف أي طفل على أنَّه مصاب باضطراب ADHD لمجرَّد كونه يختلف، من حيث التَّصرُّفات، عن شقيقه أو عن أقرانه.

لا يجوزُ تصنيف الأطفال الَّذين يظهرون بعض الإشكاليَّات في تصرُّفاتهم ضمن الإطار التَّربوي فقط، بينما تكون تصرُّفاتهم خارجه عاديَّة، سواء في المنزل أو أثناء اللعب مع أصدقائهم، على أنَّهم مصابون باضطراب ADHD.

ينطبق هذا الأمر على كلا النَّوعين، أي الأطفال المصابين باضطراب فرط النَّشاط، وكذلك المصابين باضطراب نقص الانتباه، طالما لا تُلحق تصرفاتُهم الضَّرر بعلاقاتهم مع أصدقائهم، أو بأداء واجباتهم المدرسيَّة.

إذا لاحظتم أنَّ بعض تصرُّفات الطِّفل تتَّسم بفرط النَّشاط، أو نقص الانتباه بشكلٍ دائم، فثمَّة مجال للشَّكّ بأنَّ تصرَّفات طفلكم ناجمة عن الإصابة باضطراب ADHD. وعلى الأهل حينها التَّوجُّه للتَّشخيص المهني الَّذي يفحص وجود المعايير الَّتي تتوافق مع تشخيص اضطراب نقص الانتباه والتَّركيز/ اضطراب فرط النَّشاط، وذلك في حال:

استمرار هذه التَّصرُّفات لمدَّة زمنيَّة تزيد عن ستَّة أشهر.

- ظهور هذه التَّصرُّفات في أكثر من إطار واحد (غالبًا في الحضانة/الرَّوضة/المدرسة، وفي البيت، على حدٍّ سواء).

- إذا كان الطِّفل يشاغب ويثير الازعاج في الإطار التَّربوي بشكلٍ دائم، سواء خلال اللعب، أو أثناء القيام بالنَّشاطات اليوميَّة الأخرى.
- إذا كانت علاقات الطِّفل في تعامله مع البالغين، أو مع أقرانه من الأولاد تتَّسم بإثارة المشاكل.

اقتراحات للتَّغلُّب على المشكلة:

تتضمَّن علاجات اضطراب ADHD لدى الأطفال المعالجة الدَّوائيَّة والاستشارة، بشكلٍ أساسي. لكن ثمَّة علاجات أخرى تساعد في تخفيف حدَّة الأعراض، تشمل: تنظيم وتحديد حيِّزٍ خاصّ للطِّفل داخل الصَّفّ المدرسي، بالإضافة إلى الدَّعم العائلي والبيئي-الجماهيري.

- على الأهل أن يُثابروا في وضع الحدود، واستخلاص استنتاجات واضحة من سلوكيَّات طفلهم.
- على الأهل الاهتمام ببناء نظام يومي ثابت لأطفالهم، يفصّل للطفل بأقصى الوضوح ماهيَّة توقُّعات ومطالب الأهل منه، في كلِّ ما يتعلَّق بـ: ساعة الإخلاد إلى النَّوم مساءً، ساعة الاستيقاظ صباحًا، أوقات الوجبات، أوقات إتمام المهامّ المنزليَّة البسيطة، وأوقات مشاهدة التِّلفاز.
- على الأهل الامتناع عن القيام بأعمال متعدِّدة عند تحدُّثهم مع الطِّفل، إذ من الضَّروري المحافظة على التَّواصل البصري مع الطِّفل عند إملاء التَّعليمات، كما يُنصح بأن يتفرَّغ الأهل عدَّة دقائق يوميًّا، من أجل الإطراء على الطِّفل وامتداحه.
- على الأهل التَّعاون التّام مع مربِّية طفلهم ومعالجيه، كي يتسنّى لهُم تشخيص المشكلات التي قد تنشأ، مبكِّرًا قدر الإمكان.
- عندما يتمّ تشخيص إصابة الطِّفل باضطراب ADHD، أو بأيّ واحدٍ من الاضطرابات الأخرى الَّتي تؤثِّر على تحصيله العلمي، أو على علاقاته الاجتماعيَّة، ينبغي على الأهل أن يدركوا أنَّ العلاج المبكِّر قد يُساعد كثيرًا في تخفيف حدَّة التَّأثير على إدارة نمط حياة سليم للطِّفل.

3. الاضطرابات السُّلوكيَّة

1. العدوانيَّة:

الطِّفل العدواني هو الَّذي لا يستطيع منذ ولادته إنشاء علاقات حميمة بينه وبين أفراد عائلته. الوسيلة الأساسيَّة للتّواصُل عند هذا الطِّفل هي العنف، الكبت، الحرمان، والعلاقات الإنسانيَّة المضطربة.

ينشأ هذا الطِّفل على هذا المنحى من السُّلوك إذ لم يعتد على التَّعبير الكلامي الهادئ، أو الحوار الإيجابي لحلِّ المشاكل. لم يستطع الطِّفل في هذا الإطار خلق صورة إيجابيَّة عن نفسه تجعله يفتخر بذاته وبيئته، بل يعيش مشاعر الذُّلّ والأذى، والثَّورة على البيئة، وعلى من يمثِّل السُّلطة.

اقتراحات للتَّغلُّب على المشكلة:

- انخراط الطِّفل في مجموعاتٍ تربويَّة صغيرة.
- تشجيع التَّعبير الكلامي الصَّريح.
- إذا كان لا بُدَّ من العقاب فيجب أن يعطي بعدًا إيجابيًّا للفرد والمجموعة، وألا يكون بمثابة عمليَّة إذلال، وتحطيم.
- تدريب الطِّفل العدواني على الأساليب والطُّرق المقبولة في التَّعامل مع المحيطين به.
- العمل على تغيير الظُّروف البيئيَّة الَّتي تؤدِّي إلى المشاعر العدائيَّة.
- تدريب الطِّفل العدواني على تلبية حاجاته ورغباته، وأن يجد بديلاً لما يُحرم منه.
- توفير النَّماذج السَّويَّة للتَّعامل مع الآخرين.
- إذا اعتدى طفل على آخر، وحصل على مكاسب يجب عندها حرمانه منها، كي لا يرتبط العدوان بنتائج إيجابيَّة.
- يميل الطِّفل إلى العدوان لجذب الانتباه، لذا يجب أن يُعطى الطِّفل الاهتمام كي لا يشعر بالحاجة إلى العدوان.
- إتاحة الفرصة أمام الطِّفل العدواني لأن يرى، ويشاهد سلوكًا وُدِّيًا متسامحًا، ومقبولاً.
- يجب على المربِّيات والأهل التَّحلّي في تعاملهم مع الأطفال العدوانيين بالصَّبر، والحلم والأناة، والتَّسامح.
- على المربِّية أن تقوم بمعالجة هذه الظَّاهرة بشكلٍ مهنيٍّ وموضوعي، وأن تحاول التَّقرُّب من الطِّفل كلَّما أُتيحت الفُرصَة لذلك، وأن تعمل على ترسيخ قاعدة أمان تمكِّنها من السَّيطرة على سلوكه عند محاوله الاعتداء.
- أن نمنع الطِّفل من مشاهدة الأفلام العنيفة، وأن يمتنع الوالدان عن الخلافات العائليَّة لأنَّها تُمثِّل نموذجًا للمُحاكاة.

- أن تحاول المربِّية والأهل معًا الحَدّ من عدوانيَّة الطِّفل عن طريق إشراكه في مهامّ تتطلَّبُ الجهد وبذل الطَّاقة، والإكثار من كلمات التَّعزيز.
- على جميع الأفراد في أي مؤسَّسة تجنُّب معاملة الطِّفل بقسوة، أو إهماله.

2. مشاعر الغيرة

شعور طبيعي عند الأطفال، يسبِّب الكثير من أشكال الصِّراع الخفيَّة، إذ أنَّها لا تثير في الطِّفل الغضب والحقد والشُّعور بالقصور فحسب، بل إنَّها تؤثِّر في المستقبل أثرًا دائمًا يدفع إلى دوَّامة الخلاف بين الفرد وبيئته، إذا لم يتمّ التَّفهُّم واحتواء الطِّفل.

نعني بالغيرة ذلك الشُّعور الَّذي ينجم عن أي اعتراضٍ، أو محاولة لإحباط ما نبذله من جهد للحصول على شيءٍ مرغوب. تعتبر الغيرة بين السَّنة الأولى والخامسة من العمر انفعالاً سويًّا شائعًا بين كثيرٍ من الأطفال، يتفاقمُ هذا الانفعال أحيانًا، ويطغى على الشَّخصيَّة طغيانًا يؤدِّي إلى صُعوباتٍ شديدة في توافق الفرد مع المجتمع الَّذي يعيش فيه.

ليس هناك من هو أكثر شقاءً من الطِّفل الغيور، فهو يظنّ أنَّه أخفق في الحصول على الوقت والرِّعاية والعطف مِن شخصٍ مولعٌ به ولعًا شديدًا. هذا النَّوع من الإخفاق –حقيقةً كان أم وهمًا- يحطُّ من عزَّة النفس، فإذا بالصَّغير يستشعر القصور، ويظن في نفسه العجز عن مواجهة أي موقف يتطلَّب مقدارًا من الثِّقة بالنَّفس، فيتراجع متقهقرًا عن المعركة الَّتي قامت عليها الغيرة، ومن ثمَّ يغدو خجولاً هيّابًا، أو غضوبًا ثائرًا.
الغيرة أساس معظم السُّلوكيّات الَّتي تتَّسم بالغرابة والشُّذوذ، فالطِّفل الغيور لا يستقرُّ على حال، يختزن أحزانَهُ ويبالغ فيها، حتَّى يؤدِّي به شعورُه إلى الظَّنِّ بأنَّ الدُّنيا بأجمعها تقف ضدَّه، فيكون مصدرًا لنكد أهله، وينبوعًا لخطرٍ كامنٍ مقيم، لأنَّ الغضب الَّذي ينبعث من الغيرة قلَّما يكون قصير الأمد، هذا إلى ما هناك من خطرٍ في إغفال بعض العوامل الأساسيَّة في هذه المشكلة الانفعاليَّة.

من المواقف الشَّائعة الَّتي تُثير الغيرة في نفس الطِّفل هي ولادة طفلٍ جديد للعائلة، وليس من العسير أن نُدرك شُعورَ الطِّفل في سنِّ الثَّالثة أو الرَّابعة، حين يجدُ أمَّه فجأةً وعلى حين غرَّة قد وجَّهت عنايتها إلى دخيلٍ صغير، فيمر الطِّفلُ بمرحلةٍ من الهمّ والقلق.

وكثيراً ما يُبعد الأهل الطِّفل الأكبر أثناء وضع الأم، وقد تكون هذه هي المرَّة الأولى الَّتي يُترك فيها وحيدًا في البيت لأيّام طويلة. مع هذا كله، فإنَّه من الممكن أن نُخفِّف من حدَّة هذا الموقف إذا ما حظي الطِّفلُ الكبير باهتمام وثقة العائلة، كأن نصارحه بأنَّ عليه أن يتوقَّع أختًا، أو أخًا جديدًا، وأن نحدِّثه عن المميِّزات والمتعة الَّتي سوف يجدها مع صديقه، أو زميله المقبل، حين يلعبان ويمرحان سويَّةً.

علينا أن نُخبرهُ بما سوف يُلقى عليه من تبعات ينبغي القيام بها، وعندئذٍ فقط نجده يتطلَّع إلى هذه المفاجأة بنفاذ صبرٍ، وشغفٍ ملموس (ملحم، 2002).

كثيرًا ما نجدُ أنَّ الغيرة بدأت تنهش الطِّفل إذا ما واصلنا المديح والثَّناء على أخٍ أو أختٍ له، وأخذنا نتحدَّث عن إخوته كأنهم نماذج تُحتذى، أو أسهبنا في الإشارة إلى عجز الطِّفل الغيور وعيوبه، فليس ثمَّة ما هو أكثر إيذاءً وتدميرًا من السُّخرية والاستهزاء بمقدرة الطِّفل، ومقارنتها بقدرات طفلٍ آخر، لأنَّ ذلك يبعث فيه شعورًا بالمرارة، والحقد، والقُصور، والعجز.

فإذا نشأ الطِّفل في بيئةٍ داعمة ومُحبَّة، وحصل على فرصٍ تدرِّبُه على مشاطرة اللعبة، واقتسام محبَّة والديه مع غيره، فإنَّ هذا الطِّفل لن يُصاب بالغيرة، أو تستحوذ عليه.

اقتراحاتٌ للتَّغلُّب على المشكلة:

- إذا كانت الأم حاملاً فمن الضَّروري إخبار الطِّفل أنه سيصبح لديه أخ (أو أخت) يلعب معه ويساعده، ويجب أن نؤكِّد له أيضًا أنَّ ذلك لن يؤثِّر على محبّتهما له، واهتمامهما به.
- مشاركة الطِّفل الاهتمام بالمولود الجديد.
- من الضَّروري بعد الولادة عدم إهمال الطِّفل، وقضاء الوقت معه يوميًّا، كي لا نسمح للشُّعور بالغيرة أن يتملَّكه.
- تأمين حاجات الطِّفل الأساسيَّة، والاهتمام به حتى لا يشعر بأنَّ المولود الجديد قد حرمه من الرِّعاية والاهتمام.
- الامتناع عن التَّمييز بين الأطفال، وعدم مدح أحدهم وذمّ الآخر.
- الامتناع عن المقارنة بين الأطفال، وحثِّهم على التّنافُس فيما بينهم.
- عدم السخرية من الطِّفل، لا سيَّما أمام الآخرين.

- تعزيز علاقات الطِّفل الاجتماعيَّة.
- عدم زجر الطِّفل وتعنيفه إذا شعر بالغيرة، بل محاولة فهم واحتواء أحاسيسه.
- تخصيص الوقت الكافي للطِّفل الكبير وحده، وقضاء أوقات ممتعة معه، يختار خلالها الطِّفل الفعاليَّات الَّتي يحبُّ أن يقوم بها مع والدته، أو والده (quality time).

معالجة هذه الاضطرابات بالاستشارة المهنيَّة:

يجني الأطفال المصابون بالاضطرابات الوظيفيَّة والذِّهنية والسُّلوكيَّة، فائدةً جمَّة من محادثات العلاج بالاستشارة والتَّوجيه، أو من العلاج السُّلوكي. يُمكن تلقّي جميع هذه العلاجات من مجموعة من الاختصاصيّين، تشمل: الطَّبيب النَّفسي، المعالج النَّفسي (اختصاصي علم النَّفس)، العامل الاجتماعي، أو اختصاصيّين مؤهَّلين في مجالاتِ الصِّحَّة النَّفسيَّة المختلفة، ولديهم الكفاءَة لتقديم هذه العلاجات.

الجزء الثَّامن: أطفالٌ في ضائقة

تعريف الظَّاهرة

يقصد بظاهرة "أطفال في ضائقة" الأطفال الَّذين يُعانون من التَّنكيل في أحد نواحي الحياة الأساسيَّة: إمّا النَّاحية الجسديَّة، أو النَّاحية العاطفيَّة، أو النَّاحية الجنسيَّة والإهمال. قد يكونُ هذا التَّنكيل فعليًّا، أو نتيجة إهمالٍ مُتواصِل، وغالبًا ما يحدث هذا التَّنكيل في إطار عائلة الطِّفل البيولوجيَّة، أو في إطارٍ آخر خارجها.

التَّنكيل الجسديّ: يُقصد بالتَّنكيل الجسديّ استعمال العُنف الجسديّ، وبالتالي إلحاق الأذى والأضرار الجسديَّة بالطِّفل. يأتي استعمال القوَّة الجسديَّة عادةً كأسلوبٍ خاطئ للتَّربية، ويؤدّي إلى التّسبُّب في أضرار جسديَّة مقصودة أو غير مقصودة.

التنكيل الجِنْسي: يقصد به إشراك أطفالٍ وقاصرين لم يصلوا حدَّ النُّضوج الجنسي، وغير قادرين على إدراك الفعاليَّة الجنسيَّة، ولا يملكون القُدرَة على إعطاء موافقتهم الواعية للسُّلوكيَّات الجنسيَّة، ولذلك يُنظر إلى هذا التَّنكيل على أنَّ هدفه هو إشباع غرائز ورغبات من يقوم به، ومثل هذا التَّنكيل يُقوِّض المعايير الاجتماعيَّة المتَّفق عليها داخل العائلة.

التَّنكيل العاطفيّ: يشمل هذا النَّوع من التَّنكيل أيّ سلوك يسبِّب ضررًا نفسيًّا واضحًا، حسب المعايير الاجتماعيَّة والمهنيَّة. هذا الضرر من شأنه أن يُسبِّب خللاً واضحًا في تأدية الطِّفل لوظائفه في النَّواحي السُّلوكيَّة والاجتماعيَّة والذِّهنيَّة، بل والجسديَّة. يشمل التَّنكيل العاطفيّ سلوكيَّاتٍ مثل: رفض الطِّفل وعدم قبوله، الاستهزاء به، تخويفه، جعله منبوذًا ووحيدًا، استغلاله أو الامتناع عن التَّعبير العاطفيّ الإيجابي نحوه. يمكن القول إنَّ التَّنكيل العاطفيّ هو عدم نجاح الوالدين في تلبية حاجات الطِّفل الفيزيولوجيَّة والعاطفيَّة.

الإهمال: هناك ثلاثة أنواع من الإهمال: إهمالٌ جسديّ، وإهمال تربويّ، وإهمال عاطفيّ. أمَّا **الإهمال الجسديّ** فيُقصد به عدم الاهتمام بطعام الطِّفل، بملبسه، بنظافته، وحالته الصِّحيَّة، وعدم تلقِّيه العلاج في الوقت المناسب، كما أنَّ ترك طفل وحده بدون رعاية بالغٍ تُعتبر إهمالاً جسديًّا.

الإهمال التَّربوي، وهو عدم الاهتمام بأن يتلقّى الطِّفل تعليمه في الأطر التَّربويَّة الملائمة له، وعدم تحفيز الطِّفل على إثراء تفكيره، وعدم الاهتمام بوضع ضوابط لسلوكيَّات الطِّفل.

أمَّا **الإهمال العاطفيّ** فهو عدم تلبية احتياجات الطِّفل العاطفيَّة المتغيِّرة.

أطفال في ضائقة في المجتمع العربيّ الإسرائيليّ

يتجاوزُ عدد الأطفال الَّذين تتراوح أعمارُهم من 0 إلى 3 سنوات في المجتمع العربيّ في إسرائيل ألـ 159.2 ألف طفل، من بين ما يقارب 683.6 ألف طفل في إسرائيل، وتشكّل نسبة الأطفال العرب 23 % من بين عدد الأطفال في هذه الفئة العُمريَّة (دائرة الإحصاء المركزيّة، 2015). يلاحظ أنّ نسبة الأطفال العرب من الفئة العُمريّة الملائمة تفوق نسبة السُّكَّان العرب (حوالي 20%) عامّة من مجمل السُّكَّان في إسرائيل. عدا عن ذلك، تشير دائرة الإحصاء المركزيّة إلى أنّ نسبة الأطفال العرب من الفئة العُمريّة من 0-3 المسجَّلين في مكاتب الرَّفاه الاجتماعيّ حوالي 25% من بين المجموع العامّ للأطفال المسجَّلين في مكاتب الرّفاه الاجتماعيّ في إسرائيل (دائرة الإحصاء المركزيّة، 2015). وقد تكون هذه النِّسبة أكبر إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أنَّ حوالي 66.4% من الأطفال العرب عامّة كانوا تحت خطّ الفقر في سنة 2013 حسب إحصائيّات المجلس الوطنيّ لسلامة الطِّفل. يُذكر أنّ هذه النسبة تضاهي ثلاثة أضعاف نسبة الأطفال اليهود الَّذين هم تحت خطّ الفقر (المجلس الوطنيّ لسلامة الطِّفل، 2014). من جانب آخر أشارت دراسة معهد بروكديل وجمعيّة أشاليم (2010) إلى أنّ هناك حوالي 23% من الأطفال العرب في خطر، في حين أنّ نسبة الأطفال في خطر في المجتمع الإسرائيليّ عامّة تصل إلى 16% فقط، أي أنّه من بين كُلّ أربعة أطفال عرب هناك طفل واحد في خطر، كما تشير هذه الدِّراسة إلى أنّ نسبة الأطفال في خطر من الفئة العمريّة من 0 إلى 3 سنوات في المجتمع العربيّ تصل إلى ما يزيد عن نسبة 40% من مجمل الأطفال في خطر في إسرائيل.

يشير تقرير جمعيّة سيكوي (2010) إلى العوامل التَّالية كأهمّ المسبّبات لظاهرة أطفال في خطر في المجتمع العربيّ بإسرائيل:

- الفقر والضَّائقة الاقتصاديّة.
- عائلات كبيرة نسبيًّا، إذ أنّ حوالي 53% من العائلات في المجتمع العربيّ تتضمَّنُ 4 أطفال أو أكثر.

- التَّسرُّب من الأُطُر التَّربويّة والتَّعليميّة.
- عوامل صحيّة.

من المؤكّد أنّ وجود الطِّفل في ضائقة وخطر، يؤثر على نموّ الطِّفل في جميع مجالات النُّمُوّ، وقد تصل في حالات معيّنة إلى توقّف النُّمُوّ، إمّا في كلّ مجالات النُّمُوّ أو في أحدها بشكلٍ تامّ. لن نتحدَّث في هذا الفصل عن الآثار التي تترُكها ظاهرة أطفال في خطر، بل سنسلّط الضوء على المؤشِّرات بأنواعها، والتي تدلّ على أنّ هناك خطر واضح على نموّ الطِّفل في كلّ مجالات النُّمُوّ أو أحدها.

مؤشرات تحديد أطفال في ضائقة وفق الفئات العمريّة

1. فئة جيل من 2-0 سنة:

أ) المظهر الخارجيّ:

1. يصل الطِّفل إلى الحضانة غير نظيف/مغتسل، و/أو لم يستبدل الحفاظ. تتكرّر هذه الظاهرة عادة.
2. ملابس الطِّفل وجسمه متَّسخة، أو تفوح منها رائحة كريهة بشكلٍ دائم.
3. ملابس الطِّفل لا تلائم الموسم (غير دافئة بما فيه الكفاية في الشِّتاء، أو خانقة في فصل الصَّيف).
4. لا يبدِّل الطِّفل ملابسه تقريبًا.

ب) الوضع الجسمانيّ:

1. يعاني من وزن و/أو طولٍ منخفضين، مقارنة مع أطفال ورُضّع من أبناء جيله، ولم يتبيَّن من الفحص الطبيّ أنّ لهذه الظاهرة أي سبب عُضويّ.
2. لا يأخذ التَّطعيم، أو الأدوية، أو الفحوصات الطبيّة في الوقت الملائم.
3. لا يتلقَّى المساعدات الطبِّيَّة الضَّروريّة له (مثل: أدوات تحسين السَّمع، الرُّؤية، المشي، وما شابه ذلك) وليس ذلك السَّبب في ذلك هو ضائقة مالية.
4. يُعاني من الأرق، ومشاكل في النَّوم.
5. يشعر دائمًا بالتَّعب والإرهاق.
6. يشعر دائمًا بالجوع.
7. أطرافه ضعيفة بشكلٍ ملحوظ.
8. بطنه كبيرة أو منفوخة.

9. راحتا يديه أو أرجله باردة، رطبة ومُحْمرَّة.
10. شعره خفيف ويتساقط.
11. توجد دوائر سوداء تحت الأعين.
12. جلده باهت.
13. يتقيّأ.
14. يُصاب بإسهال.
15. يُعاني من نوبات برد في فتراتٍ زمنيّة مُتقاربة.
16. لديه التهاب وحرارة، حفاظات غير مريحة، تظهر بعد العطل أو مع نهاية الأسبوع (يُقابلُ لفت نظر الوالد إلى ذلك باللامبالاة، أو وعود لا تُنفَّذ لمعالجة الأمر).
17. علامات إيذاء، والتي تتضح أنّها لم تحدث بسبب سقوط أو تزلج، والتفسير الذي أعطي لذلك لا يتلاءم مع نمو الطِّفل الحركي (مثلا، لا يزال الطِّفل لا يحبو أو لا يزال لا يقف أو لا يمشي وما شابه ذلك).
18. نزيف دم بألوان مختلفة، وما يعني أنّه موجود في مراحل شفاء مختلفة.
19. لكمات تظهر في شفة منتفخة أو مجروحة، جروح ولكمات في منطقة العُنُق، وتفسير الوالدين لذلك يبدو غير منطقيّ.
20. علامات حروق.
21. علامات عضّ.
22. علامات بلبلة مصحوبة بتقيُّؤ.
23. علامات صلع تدل على نتف الشَّعر.

ج) النُّمُوّ الحركيّ والذِّهنيّ:

علينا أن نُنوِّه بدايَةً إلى أنّهُ يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أنّ بعض العلامات المذكورة في هذا البند، من الممكن أن تظهر أيضًا لأسباب مرضيَّة، أو بسبب مشاكل نمائيّة مختلفة، وليس بالضَّرورة بسبب إهمال أو انتهاك للطِّفل. ومن الممكن في الغالب أن نعرفَ إذا ما كان الطِّفل يعاني من إهمالٍ، أو انتهاك بواسطة علامات من نواحي نمائيّة أخرى. لذلك من المحبّذ الاستعانة بمختصّ في كلّ مرّة يساوركم فيها الشّكّ.

1. لا يميل الطِّفل إلى متابعة النَّظر لأجسام، أو وجوه الأشخاص.
2. لا يُصدرُ أصواتًا مثل بقيَّة الأطفال في جيله.
3. خامل جدًّا في حركته، وفي إيجاد علاقة مع الأشخاص من حوله.
4. تبدو عضلاته مرتخية أكثر من بقيَّة الأطفال في جيله.
5. لديه مشاكل في الجلوس، أو الوقوف، أو الحبو، أو المشي، غير ناجمة عن مشاكل عُضويَّة.
6. يبدو أنَّه يفتقر لفرصة الحركة لأنّه يقضي ساعات طوال وهو ملقًى على سريره، أو قابع في كرسيّه، أو عربته (يدُلّ الصَّلع على ذلك، إذ يُشير إلى قضاء وقتٍ طويل في السَّرير).

د) الحالة الشعوريّة/العاطفيّة:

1. يبدو عليه الشُّعور بالخوف والتَّهديد.
2. عصبيُّ المزاج بشكلٍ مبالغ فيه.
3. يبدو دائمًا غير سعيد.
4. يبدو قلقًا.
5. يبدو مشوّشًا.
6. لا يستجيب لمثيرات ممتعة أو مؤلمة.
7. يفتقر وجهه إلى التّعابير العاطفيَّة.
8. نادرًا ما يبتسم، أو أنّه لا يبتسم على الإطلاق.
9. تدمع عيناه في أوقاتٍ متقاربة.
10. يبكي (يولول) دلالة على طلب النّجدة.
11. لا يعبر عن الإحباط.
12. لا يعبأ ببيئته، وبما يدور حوله.
13. منطوٍ على نفسه وهادئ (صامتٌ) بشكلٍ ملحوظ.
14. يتوتَّر عند حضور شخص معيَّن، مثل حُضور أحد أبناء العائلة.
15. لا يستمتع مثل الأطفال الآخرين، أو يمتنع عن الاقتراب الجسديّ من المُربِّية.

هـ) النَّاحية السُّلوكيّة:

1. حركاته متواترة، متشابهة ومتكرّرة دائمًا، قد ينطح رأسه بالحائط أو يعضّ نفسه، أو الآخرين، يرمي الأغراض من حوله، أو يجمع بين هذه السُّلوكيّات.
2. لا يُسمِع صوتًا عندما يستيقظ من النَّوم، يبدو كأنَّه لا يريد أن يلفت الانتباه.
3. يبدو عليه الخوف عندما تقترب منه المربِّية، أو أيّ شخص آخر بالغ.
4. يمتنع عن أي حركة حرّة، وتلقائيّة في إطار الحضانة.
5. يجفل أو ينسحب عندما يبدلون له الحفاظات، أو الملابس.
6. يمتنع عن التّلامُس الجسدي، مثل: المداعبة، والملاطفة، والاحتضان (يجب الانتباه بشكلٍ خاصّ إذا كان يستمتع سابقًا بمثل هذه العلاقة الجسديَّة، وما يحدث هو تغيير فجائيّ وملحوظ).
7. يستجيب بعدوانيّة ملحوظة نحو الأطفال الآخرين.
8. يبحث عن الأكل دائمًا.
9. يتصرَّف بشكلٍ جنسيّ، يُحاولُ مثلاً خلع ملابس أطفال آخرين، وأن يلمس أعضاءهم الجنسيّة.
10. يتصرَّف بشكل جنسيّ تجاه البالغ (يحاول لمس مواضع جنسيّة، أو يبادر إلى علاقة فيها تلميحات لعلاقة جنسيّة).
11. يكرّر حالات جنسيّة في لعبه مع أطفال آخرين.
12. لا يستمتع بوقت اللعب، مع أنّه كان يستمتع بها في السَّابق.
13. يستعمل كلمات نابية، شاذّة أو ذات دلالات جنسيّة، لا تلائم جيله ومستواه العقليّ.

و) علاقة الطِّفل/الرَّضيع مع عائلته:

ملاحظة: يجب الانتباه على وجه الخصوص إلى سلوكيّات متكرّرة. من الممكن أن يكون أحد الوالدين قد تعب بعد يوم عملٍ شاقّ، وأن يتصرف بعدم اكتراث لطفله، لكن ذلك لا يُشكِّل سببًا للشّكّ به أنّهُ ينتهك ويهمل طفله. لكن حين يتكرّر السُّلوك خلال فترة طويلة، يكون ذلك بمثابة إشارة إنذار.

1. يبدي الطِّفل تخوّفًا نحو أبناء عائلته، ومن الممكن أن يبدي تخوُّفًا ملحوظًا من أحد أفراد العائلة دون غيره.
2. يبدي الطِّفل انصياعًا مبالغًا فيه وملحوظًا لأحد أفراد العائلة.

3. يلتصق الطِّفل بأحد أفراد العائلة وهو خائفٌ ومرعوبٌ.
4. ليس للوالد/ة علاقة بالعين مع طفله/ها.
5. لا يميل الوالد/ة للاتصال بالطِّفل (لا يناديه أو يتحدَّث معه) أو أنّه لا يستجيب لأصوات الطِّفل.
6. لا يستجيب الوالد/ة عندما يبدي الطِّفل علامات ضيق، أو عدم راحة.
7. لا يبدي الوالد/ة حماسًا من إبداعات الطِّفل، أو رسوماته بل إنّه غير مبالٍ لمحاولات الطِّفل إثارته/ا.
8. ينادي الوالد/ة طفلَهُ بألقاب سيئة.
9. يتعامل الوالد/ة مع طفله بعدم حساسيّة، أو بعدم استجابة واضحة، يخرجه من عربته أو سيّارته بقسوة، يمسكه بشكلٍ غير مريح، يمسك بيده ويمشي بسرعة دون أن يأخذ بعين الاعتبار سرعة الطِّفل في المشي.
10. ينتبه الوالد/ة لسلوكيَّات الطِّفل السَّلبيَّة، ولا يلتفت إلى سلوكيّاته الإيجابيَّة.
11. يقارن الوالد/ة طفله مع أطفال آخرين، أو مع أخوته على سبيل الإهانة والاستهتار.

ز) علاقة الوالدين بالمهنيّين الأخصائيّين:

1. يجفل الوالد/ة ويتهرَّبُ من أي علاقة مع المهنيّين والأخصّائيين.
2. يتملَّص الوالد/ة من الجلسات، أو أنّه يَعِد ولا يحضر، على الرّغم من أنّ اقتراح الجلسة كان في جوٍّ مناسب من التّعاوُن، وبتوجُّه إيجابي.
3. قد يؤخذ الانطباع عند الحديث مع الوالد/ة على أنّه يتعامل مع طفله بتوجّه سلبيّ، أو أنّه يفسِّر سلوك الطِّفل كأنّه مُوجَّه ضدّه مثلاً، وقد يقول: "إن الطِّفل يبكي لأنّه يريد إزعاجه".
4. محاولات لفت نظر الوالد/ة إلى مشاكل الطِّفل الجسديَّة وحاجاته الطبيّة، تبوء بالفشل بشكلٍ متكرِّر.

ح) معلومات ليست عن طريق المراقبة:

من المهم التَّنبُّه بشكلٍ خاصّ إلى المعلومات الّتي يُمكن الحُصول عليها ليس عن طريق المراقبة وإنّما بطرقٍ أخرى، مثل:

1. أن يكون الطِّفل شاهدًا على حالات العنف بين الوالدين.

2. لا يتواجد الوالدان مع الطِّفل تقريبًا.
3. يُترَك الطِّفل بشكلٍ مُتواصل، ولفترات زمنيّة طويلة مع آخرين، ليس لديهم القدرة على العناية بالطِّفل مثل إخوة صغار السّنّ.

2. مؤشرات تحديد أطفال في ضائقة من فئة جيل 5-2 سنة:

أ) المظهر الخارجيّ:

1. يصل إلى الحضانة/الرَّوضة غير مغتسل، وغير مُسرَّح الشّعر.
2. ملابس الطِّفل وجسمه متّسخة، أو تنبعث منها رائحة كريهة بشكلٍ دائم.
3. ملابس الطِّفل لا تلائم الموسم (غير دافئة في الشِّتاء، وخانقة في الصَّيف).
4. لا يُبدِّل الطِّفل ملابسَهُ تقريبًا.

ب) الوضع الجسديّ:

1. نحيف بشكلٍ ملحوظ، أو سمين بشكلٍ مبالغ فيه.
2. يمرض في أوقات متقاربة، ويبدو أنّه لا يتلقَّى العلاج الطبيّ المناسب.
3. لا يتلقَّى المساعدة الطّبِّيّة اللازمة (مثل أدوات تحسين السَّمع، الرُّؤية، المشي، وما شابه) وليست الأسباب لذلك الضّائقة المادِّيَّة.
4. يشعرُ بالإرهاق دائمًا.
5. وجود دوائر سوداء تحت عينيه.
6. جلده باهت.
7. يشعر دائمًا بالجوع، أو أنّه يفتقد الشهيّة للأكل بشكلٍ مزمن.
8. يُعاني من تلوُّث في الجروح لم تعالج.
9. أظافره مكسَّرة.
10. يُعاني من نزيف دمّ بألوان مختلفة، ممّا يدُلّ على أنّه موجود في مراحل شفاء مختلفة.
11. لكمات ظاهرة، مثل شفة منتفخة أو مجروحة، جروح ولكمات في منطقة العُنُق، وتفسير الوالدين لهذه الإصابات غير مُقنع.
12. علامات حروق.

13. علامات عضّ.
14. ظاهرة بلبلة يرافقها تقيُّؤ.
15. علامات صلع تدل على شدّ قويّ للشعر.
16. يشكو من ألم في مؤخرته أو في أعضائه الجنسيّة.
17. يُعاني من صعوبات عند الجلوس أو المشي.

ت) النُّمُوّ الحركيّ والذِّهنيّ:

1. لديه صعوبات في الكلام واللغة، وحصيلته اللغويّة ضئيلة مقارنةً مع أبناء جيله.
2. لا يفهم التَّعليمات، أو الشُّروحات المناسبة لمستوى فهم أبناء جيله.
3. يبتعد ويجفل من تجارب ومهمّات غير مألوفة له بشكلٍ مبالغ به.
4. يستصعبُ في القيام بفعاليّات حركيَّة يقوم بها أبناء جيله بسهولة.
5. يتحرَّك دون تلقائيّة ومرونة، يبدو أنّ جسمه غير مرنٍ.

ملاحظة: ينبغي أن نأخُذ بعين الاعتبار دائمًا أنّ بعض العلامات في هذه النَّاحية قد تظهر أيضًا بسبب مستوى فكريّ ضعيف، أو بسبب مشاكل نمائيّة مختلفة، وليس حتمًا بسبب إهمال، أو مضايقة الطِّفل. من الممكن في الغالب تمييز طفلٍ يعاني من الإهمال، أو الاعتداء بواسطة علامات في نواحٍ نمائيّة أخرى، لذلك من المفضَّل الاستعانة بمختصّ في كلّ مرّة يساوركم فيها الشّكّ.

ث) الحالة الشُّعوريّة/العاطفيّة:

1. يبدو خائفًا ومهدَّدًا.
2. يبدو متوتِّرًا وقلقًا.
3. يبدو مُشوّشًا.
4. يبدو عصبيًّا أو كئيبًا.
5. يبدو مهمومًا.
6. غير مُكترث ببيئته، وبما يدور حوله.
7. نظراته "فارغة" لا تعبِّر عن شيءٍ.
8. منطوٍ على نفسه.

9. تقييمه لذاته منخفض (يشعر ويعتقد أنّه أقلّ من الآخرين، وأنّه لا يساوي شيئًا).
10. يتلفّظ بألفاظ مهينة ومستهترة تجاه نفسه، لديه انتقاد حادّ تجاه رسوماته أو إبداعاته، وما شابه.
11. لا يستجيب لمثيرات ممتعة.
12. لا يستجيب لمثيرات مؤلمة.
13. يمتنع عن التَّعبير عن إحباط وخيبات أمل.
14. يبكي في أحيانٍ متقاربة.

جـ) النَّاحية السُّلوكيّة:

1. يبحث عن الأكل دائمًا، ويسرقه من أطفال آخرين أحيانًا، أو على النَّقيض من ذلك، يبدو أنه يعاني من فقدان الشَّهيَّة.
2. يمتنع عن الملامسة البدنيَّة، كالمداعبة، والملاطفة، والاحتضان.
3. يمتنع عن خلق علاقة بصريَّة.
4. يستجيب بعدوانيَّة واضحة للأطفال الآخرين.
5. يبدو أنّه لا يتطوَّر من النَّاحية الأخلاقيَّة، لا يطوّر محاسبة النَّفس (الشُّعور بالذَّنب إذا أخطأ) مثل بقيَّة الأطفال من أبناء جيله (خصوصًا ما بعد جيل 4 سنوات).
6. لا يتمالك نفسه.
7. مشغولٌ بشكلٍ مستمرّ وملحوظ بالمسموح والممنوع.
8. لا يُطوِّر علاقة مع البالغين.
9. يمتنع عن طلب مساعدة من الكبار (وكأنه يتنازل مسبقًا عن إمكانيّة طلب المساعدة منهم).
10. يتصرَّف بشكل جنسيّ فيحاول خلع ملابس أطفالٍ آخرين، أو يُقلِّد سلوكًا جنسيًّا.
11. يتصرَّف بشكلٍ جنسيّ تجاه البالغ (يحاول لمس الأعضاء من تحت ملابس البالغ، أو يشدّه للمس أعضاء جنسيّة في جسمه).
12. يمارس العادة السريّة بشكلٍ قهريّ.
13. لا يستمتع بوقت اللعب، مع أنّه كان يستمتع بذلك سابقًا.
14. يبكي في أوقات متقاربة.

15. يتصرَّف بشكلٍ طُفوليّ (كرضيع).
16. يبلّل نفسه مع أنّه قد تعلّم مبادئ النَّظافة.
17. معرَّض للإصابات، ويُصاب بشكل متكرّر.
18. يوجِّه لنفسه كلمات مهينة ومستهترة (كأن يقول مثلاً: إنّه سيئ، أو إنّه "وحش" وإنّه "قبيح" وما شابه).
19. يستجيب بتوتُّرٍ واضح نتيجة أخطاء يقوم بها.
20. لا يُبدي فخرًا او رِضًا عن أعماله وإنجازاته.
21. يرفض الإجابة عن أسئلة بخصوص إصابات جسديَّة، يتملّص أو يقدِّم تفسيرًا غير مقنع.
22. يبدي انصياعًا مبالغًا به.
23. يخاف أن يواجه (يتحدَّى) أطفالاً آخرين.
24. يخاف بشكلٍ مبالغ به من أي مساعدة طبيّة (تطعيم، خلع قميص من أجل الفحص، أو ما شابه).
25. يؤذي الحيوانات البيتيّة.

ح) اللعب والرُّسومات:

1. يمتنع عن الرَّسم، أو يبدي تخوّفًا من عمليَّة الرَّسم.
2. يرسم نفسه صغيرًا جدًّا مقارنة بشخصيَّاتٍ أخرى في الصُّورة الَّتي رسمها.
3. يرسم مضامين جنسيّة، أو مضامين عنيفة جدًّا.
4. يخجل أو يرتبك من ألعابه.
5. مضامين ألعابه جنسيّة وعنيفة أحيانًا، إذ يستمتع بتعذيب نفسه أو تعذيب الآخرين.
6. يمتنع عن الألعاب الخياليّة.

خ) علاقة الطِّفل بعائلته:

ملاحظة: يجب الانتباه على وجه الخصوص إلى سلوكيّات متكرّرة. من الممكن أن يكون أحد الوالدين قد تعب بعد يوم عملٍ شاقّ، وأن يتصرف بعدم اكتراث لطفله، لكن ذلك لا يُشكِّل سببًا للشّكّ به أنّهُ ينتهك ويهمل طفله. لكن حين يتكرّر السُّلوك خلال فترة طويلة، يكون ذلك بمثابة إشارة إنذار.

1. يُبدي الطِّفل تخوّفًا من علاقاته مع أبناء عائلته، ومن الممكن أن يبدي تخوُّفًا ملحوظًا تجاه أحد افراد العائلة بشكلٍ خاصّ.
2. يبدي الطِّفل انصياعًا مبالغًا فيه وملحوظًا لأحد أفراد العائلة.
3. يلتصق الطِّفل بأحد أفراد العائلة وهو خائفٌ ومرعوبٌ.
4. يبدي علامات فزع عندما يفارق مرافقيه للحضانة أو الرَّوضة (من الممكن أن يكون بسبب انكار تغييرات حدثت في العائلة مثل ولادة أخ/أخت، فراق على إثر مرضٍ، أو موت فجائيّ، أو أي تغييرات أخرى شديدة).
5. يداعب ويحتضن ويعتني والده/أمّه بشكلٍ غير اعتياديّ وكأنّه هو المسؤول عن الوالد/ة.
6. لا يسمح الوالدان لطفلهما بالتَّعبير عن أي مشاعر سلبيَّة (مثلا: يعبر الطِّفل عن غضب تجاه الوالد/ة لكنّه يُقابلُ بردّ فعل عدائيّ).
7. يتَّهم الوالد/ة الطِّفل بأنّه السَّبب في المشاكل العائليّة المختلفة.
8. يُخجل الوالد/ة ابنَه أمام أصحابه.
9. يهينُ أحد أفراد العائلة الطِّفل ويستهترُ به.
10. يتحدَّث أبناء العائلة فيما بينهم، أو مع الطِّفل، بمصطلحاتٍ سلبيّة وانتقاديّة دون تمييز الجوانب الإيجابيّة في شخصيّة الطِّفل، أو في سلوكه.

د) علاقة الوالدين بالمهنيين والأخصائيين:

1. يتملَّص الوالد/ة من الجلسات مع الأخصّائيين، أو أنّه يَعِد ولا يحضر، على الرّغم من أنّ اقتراح الجلسة كان في جوٍّ مناسب من التّعاوُن، وبتوجُّه إيجابي.
2. يتهمُّ الوالدان الأخصائيّ بالتَّدخل في أمور لا تعنيه، ويطلبان منه عدم التدخل في شؤونهم الخاصّة.
3. قد يُحمِّلُ الوالدان الأخصائيّ المسؤوليّة عمّا يحدث لولدهما.
4. محاولات لفت انتباه الوالد/ة لمشاكل الطِّفل الجسديَّة وحاجاته الطبيّة، تبوء بالفشل بشكلٍ متكرّر.
5. يميل الوالدان إلى الجدال والمواجهة مع الأخصائيّ في قضايا عديدة ومتنوّعة.

ر) معلومات ليست عن طريق المراقبة:

من المهم أن ننتبه بشكل خاصّ لمعلومات قد نحصل عليها ليس عن طريق المراقبة، وإنَّمّا بطرق أخرى مثل:

1. علمت من مصادر غير عائليّة، أن العائلة تُعاقب الطِّفل في أوقات متقاربة بواسطة عقابٍ غير مقبول (كأن يتوقَّف الحديث مع الطِّفل لفتراتٍ طويلة، أو حبسه في أماكن مغلقة، أو عدم السَّماح له بالخروج من البيت لفتراتٍ طويلة، أو منعه من فعاليّاتٍ اجتماعيّة).
2. يتواجد الوالدان مع الطِّفل في أوقات متباعدة.
3. لا يحصل الطِّفل على علاقة جسديَّة من قبل الوالد/ة (معانقة، مداعبة، تقبيل).
4. لا يستطيع الطِّفل مشاركة والديه في تجاربه الحياتيّة، لأنّ والديه بعيدان عنه جسديًّا وشعوريًّا.
5. لا يشترك الطِّفل في مناسبات عائليّة.
6. يكون الطِّفل شاهدًا على حالات العنف بين الوالدين.
7. تصرّفٌ عنيفٌ من قبل أحد الإخوة تجاه الطِّفل، دون أن يتدخَّل الوالدان في ذلك.
8. نظام النَّوم في العائلة مثير للاستغراب (كأن ينام أحد الأطفال مع الوالدين أو مع أحدهما، أو أن تنام طفلة مع أخيها الكبير).

الجزء التَّاسع: الـمشاهدة

كيف نتعلّم عن الطِّفل؟ كيف يُمكننا أن نعرف إذا ما كان الطِّفل ينمو ويتطوّر بشكلٍ سليم بما يتلاءم مع أبناء جيله؟

تُعتَبرُ المشاهدة أو المراقبة أفضل الطُّرق للإجابة عن هذه الأسئلة، وهي وسيلة منهجيّة ومنظّمة لجمع معلوماتٍ عن الطِّفل وبيئته، وهي المرحلة الأولى نحو التَّحليل واستخلاص النَّتائج عن الطِّفل، من أجل بناء خطَّة تدخُّل ملائمة، إذا اقتضى الأمر ذلك. يقوم المشاهد أو المراقب في هذه الطَّريقة بتسجيل مفصّل ودقيق لكلّ الأحداث من حوله، وذلك لتحقيق الأهداف التَّالية:

1. التعرّف على ميول واهتمامات الطِّفل، وتمييز أسلوبه الخاصّ في السلوك.
2. معرفة مستوى تأدية الطِّفل لوظائفه في مجالات النُّمُوّ المختلفة (بناءً على سُلَّم النُّمُوّ):
   - من أجل دعم تطوّره السَّليم.
   - دفع عمليّة تعلّمه، ومساعدته.
   - تشخيص الصُّعوبات إن وُجدت، والتَّدخُّل السَّريع لدى المختصّين إذا اقتضى الأمر.
3. التَّواصل مع الطِّفل من خلال ملاءمة الألعاب والفعاليّات لمستوى نموّ الطِّفل.
4. يُتيحُ للمربّية المشاهِدَة أن تشارك الطِّفل في فعاليَّاته على النَّحو الأفضل.
5. تحصل المربّية على تغذية راجعة عن ممارساتها التّربويَّة، وتوجيه السُّلوك.

- أنواع المشاهدات:

هناك نوعان من مشاهدة الطِّفل: مشاهدة محايدة، ومشاهدة مشاركة.

1. المشاهدة المحايدة:

تشاهد المربّية سلوك طفل/أطفال أثناء أنشطتهم الطَّبيعيّة، دون أن تبادر إلى محادثة، أو أيّ تدخُّل في الأنشطة، وتكون المربّية محايدة. من المفضَّل البدء بهذا النَّوع من المُشاهدات للحُصول على صورة أوليّة تقودنا نحو معرفة أكثر عُمقًا لحالاتٍ، وأوضاع تتطلَّب اهتمامًا خاصًّا.

2. المشاهدة المشاركة:

في المشاهدة المباشرة تشارك المربيّة في النَّشاط بدرجاتٍ متفاوتة (تشرَّح وتُفسِّر، تطرح أسئلة موجَّهة، تستعملُ لغة الجسد، وتُشارك الأطفالَ باللعب...إلخ). تهدف المشاركة إلى تقييم التَّغييرات

الَّتي تطرأ على سلوكيَّات الأطفال، نتيجة أنواع مختلفة من التَّدخُّل من جانب المشاهد، واستنتاج طرق مُفضَّلة ومفيدة في تحسين أداء الطِّفل.

تُجري المربّية أنواعًا مختلفة من المشاهدات (مُحايدة أو مُشاركة)، تتلاءمُ مع الأهداف التي وضعتها نُصبَ عينيها.

(كرّاسة إطلالات،2004. إصدار: وزارة التَّربية، جمعيَّة أشاليم، معهد المواصفات الإسرائيلي).

كيف نقوم بتنفيذ عمليّة المشاهدة؟

الخطوات الضَّروريّة لإجراء المشاهدة:

من المهمّ في البداية التَّفرُّغ ذِهنيًّا وشعوريًّا لتنفيذ المشاهدة، أي أن تَحْشِدَ المربِّية كُلَّ طاقاتها وتُكرّسها من أجل تنفيذ المشاهدة. ينبغي أوَّلاً أخذ انطباع أوَّلي عن الحدث العامّ، أي مُراقبة ما يدور في غرفة الصفّ عامّة والانتباه لحديث الأطفال، وحركاتهم، وألعابهم، وجميع الأنشطة الَّتي يقومون بها، كما ينبغي الاهتمام بتنظيم غرفة الصفّ وترتيبها.

على المُربِّية في المرحلة التَّالية أن تُفكِّرَ بملاحظاتها، وكيف يمكن تنفيذ مراقبة منهجيّة على طفلٍ معيَّنٍ في ظلّ الظُّروف الموجودة، ثمَّ تُحدِّد المجالات السُّلوكيّة/النَّمائيّة التي تريدُ مشاهدتها. من الممكن في هذه المرحلة تنظيم البيئة التي ستشاهد المربِّيةُ الطِّفل فيها، كي تكون هناك إمكانيّة لمشاهدة السُّلوك المطلوب على أفضل وجه. على سبيل المثال، يُمكن إضافة ألعاب حركيّة في الغرفة ليظهر سلوك الحركة بشكل أوضح وأفضل.

تقومُ المُربِّية في المرحلة الثَّالثة بتنفيذ المشاهدة، وذلك بعد أن قامت بترتيب وتجهيز الأدوات الكتابيّة، تحديد المدّة الزمنيّة المطلوبة للمشاهدة، والتي من المحبّذ ألّا تكون طويلة (نصف ساعة تقريبًا)، وتحديد المجال السُّلوكيّ/النَّمائيّ الَّذي تُزمع مشاهدته. ينبغي عند عملية تدوين وتسجيل الملاحظات الانتباه إلى المكان والزَّمان اللذين تمّ تنفيذ المشاهدة فيهما، وعلى المربِّية أن تقوم بتسجيل ملاحظاتها حول بيئة الصَّفّ، والأطفال الموجودين فيه، وأمور أخرى تقد تجدها ذات أهميَّة.

تدوين المشاهدة:

على المشاهدة أن تتضمّن الأمور التَّالية:

1. تتضمّن الصفحة الأولى من التَّوثيق: عُنوان المشاهدة، اليوم، الزَّمن الَّذي أُجْرِيَت خلاله عمليَّة المشاهدة، المكان ورقم المشاهدة، ومن قام بالمشاهدة.
2. كتابة التّوثيق: يتمّ تعريف الأطفال بشكلٍ مفصَّل ودقيق، حيث يتضمّن أقوالهم، وأفعالهم، والفعاليات الَّتي يقومون بها، مظهرهم الخارجيّ. يُمكن بعد هذا التَّفصيل تسجيل الأحداث بشكلٍ موضوعيّ للأحداث، والامتناع عن استعمال المصطلحات المُطْلَقَة.
3. حوارات: تسجيل حوارات الأطفال وأقوالهم، مع التَّشديد على نقاط وأقوال معيّنة، ألفاظ وتعابير خاصّة، تسجيل اقتباسات.
4. وصف المكان: رسم الغرفة، الأثاث، التَّرتيب، وصف كلاميّ للغرفة، كما يمكن وصف البناية والمكان بشكلٍ عامّ.
5. وصف الفعاليّات: يجب في هذه المرحلة وصف سُلوكيّات الأطفال وفعاليّاتهم مع الباحث بشكلٍ مفصَّل.
6. تقرير انعكاسي: ماذا تعلَّمنا من المشاهدة عن الطِّفل؟ عن أنفسنا؟ وعن الأطفال بشكل عامّ؟ ماذا تغيّر لديّ بعد المشاهدة، ذهنيًّا وعاطفيًّا؟ وأسئلة أخرى تعنى بتأثير المشاهدة على المُربِّية. تنبغي الإشارة إلى أنّ تدوين المشاهدة يتضمّن مِحْوَرَين أساسيَّين:
   1. موادّ الوصف الّتي تُقدِّم صورة كلاميّة عن المكان، والأشخاص، والفعاليّات والمحادثات.
   2. مادة انعكاسيَّة: حيث يكتب المشاهد أفكاره، وملاحظاته، أفكاره ومحاور اهتمامه.

نوع الكتابة عند عمليّة كتابة المشاهدة

تختلف الكتابة العلميّة الّتي ينتمي إليها تدوين المشاهدات، عن أي كتابة أخرى، مثل الكتابة الأدبيّة والصَّحفيّة وغيرها، فالكتابة العلميّة تحرص كلَّ الحرص الابتعاد عن الكتابة التَّشويقيّة ذات المحسِّنات اللفظيّة، وتعتمد بالأساس على ميزتين هما: **دقّة الوصف والموضوعيّة**:

- **الدِّقّة في الوصف:** تعني اعتماد عبارات وصفيّة قصيرة، مثل: "أدخل أحمدُ القطعة الخشبيَّة في الدَّائرة"، "عدّ عليّ 3 ديناصورات، وقال ثلاثة".

- **الموضوعيَّة:** تعني تجنُّب إلقاء الأحكام والتَّفسير، مثل: "قصّ الدَّائرة وترَكَ المِقَصّ على الطَّاولة، وأسرع إلى ركن المطالعة". بدلاً من: "لم يستطع قصّ الدَّائرة فترك المِقَصّ غاضبًا"، وكلّما كانت هناك دقّة في نقل التفاصيل كلّما تحقّقت الموضوعيّة.

أمثلة على الوصف والتَّفسير:

العبارات التَّالية تعتبر عبارات تفسيريّة:

1. أخذت جود من عليّ قلم الألوان ومن مها الورقة، جود أنانيّة جدًّا.
2. قبض ساري على الكتاب من يديّ زياد قائلاً: "أرجعه"، لقد كان ساري عدائيًّا اليوم.
3. تسمّر رامي عندما سمع صوت الرَّعد وغطَّى أُذُنَيْه، إنَّ رامي يخاف من العواصف.
4. أخذت ربابُ فرشاة الألوان من ديمة؛ نظرت إلى رباب وهي تبتعد، ثمَّ أخذت فرشاةً أخرى، تفتقر ديمة إلى الثِّقة بالنَّفس.

مميِّزات الملاحظة الوصفيّة:

- **الموضوعيّة:** بمعنى أن نلاحظ بدون إلقاء أحكام: "يرفع قميصه بيده اليُمنى مُظهِرًا بطنه، يرسم خطوطًا بيده اليُسرى على بطنه حول السُّرّة".
- **تحرّي الدّقّة:** تبحث الملاحظة الوصفيّة عن التَّفاصيل، مثل عدد الأطفال، أو الأدوات، وأسماء الأطفال في الحدث.
- **المباشرة:** وهي تدوين مقولات مباشرة من الحدث، مثل: "يرسم خطوطًا على بطنه، ينظر للأعلى، ويقول: "لا، لا!"

التَّاريخ: 2.6.2017 المكان: الساحة الخارجيَّة للحضانة.

الزَّمن: 8:49 صباحًا مدَّة المشاهدة: 20 دقيقة.

المشاهدة رقم: 2 **اسم الطفل:** محمّد

نوع المشاهدة: محايدة

أهدافها: مراقبة سلوكيَّات محمّد الاجتماعيَّة

تأمُّلات/تعليقات: الجوُّ حارّ اليوم؛ الأطفال يلهون في السَّاحة، تعابير الأطفال تدُلّ على دهشتهم، واهتمامهم بالألعاب الموجودة في حوض الماء.

التَّوثيق:

- لاحظ الأطفال ألعاب الماء الموجودة في الحوض في السَّاحة.
- **رنين:** "انظروا إلى المِرشّ الجميل، إنَّه على شكل بطَّة".
- **محمد:** "أقدر أشوف؟".
- **قالت المربِّية:** "بالتَّأكيد!"، يبدو محمَّدٌ متردِّدًا.
- نادت رنين أصحابها.
- **أقبل وليدُ مبتسمًا مُمسِكًا بالمِرشّ:** "الله! حلو".
- وقف محمَّدٌ بعيدًا وهو يرى أصحابه يمسكون المِرشّ، تنقَّلت نظراتُه بين الأطفال وهو يبتسم.
- تحدَّثت رنين مع سلمى كثيرًا.

الأسئلة التي تسألها المربِّية لنفسها عَقِبَ المشاهدة:

- كيف تجاوب الأطفال مع التغيير في السَّاحة ووجود لعبة جديدة؟
- ماذا أتعلَّم عن رد فعل محمَّد عند رؤيته لعبة جديدة؟
- إلى أي مدى استطاع محمَّد أن يندمج في اللعب مع الأطفال؟
- ما هو طبع محمد؟

الاستنتاجات:

- يحتاجُ محمَّد إلى وقتٍ أطول من بقيَّة الأطفال كي يقترب من لعبة جديدة.
- يحتاجُ محمَّد إلى مرافقة وموافقة البالغ وتشجيعه.
- يجد محمَّد صعوبة في التَّأقلم والانخراط في المجموعة، ولذلك هو بحاجه إلى دعم.

القرارات:

- سوف أُشجِّع محمدًا لأن يحاول التَّأقلم مع المجموعة.
- سألفت نظر رنين ووليدًا وبقيَّة الأصدقاء، لمراقبة محمَّد وأُشجِّعهم على أن يضمّوه للعبة.
- سأضيف المزيدَ من الألعاب إلى الحوض.

مشاهدة غير سرديَّة (كميَّة)

1. تعداد التَّكرار Frequency Counts

هذه الطَّريقة هي عبارة عن تسجيل تكرار حدثٍ، أو سلوكٍ معيَّن، خلال مُدَّة زمنيَّة معيَّنة، على سبيل المثال: كم مرَّة تردَّد الطِّفل على دورة المياه، أو كم مرَّة شاركت سلمى الأطفال بما لديها، أو انضمَّت إلى زملائها. تُقدِّمُ هذه الطريقة هيكلاً لملاحظة سلوك معيَّن قبل حدوثه. تضع المُربِّية خطوطًا عامَّة في النَّمُوذج المعنون بالسُّلوك، مثال: تسأل المعلمة نفسها: خلال السَّاعة كم مرَّة تشتَّت انتباه سلمى، وتُسجِّل في نموذج القائمة عدد المرّات الَّتي تكرَّر فيها الحدث.

2. قوائم الفحص Check lists:

هذا الأسلوب هو الذي نقترحه، ويتمثَّلُ في استبيان غرينسبان. يعتبر هذا الأسلوب أسهل أنواع الملاحظة لمتابعة مهارات الطِّفل، وتسمَّى الطَّريقة المغلقة، إذ أنَّه لا يتضمَّن مادَّة حيَّة مدوَّنة، أو شواهد. هذه الطَّريقة هي بمثابة استمارة يطلب فيها ممَّن يَقوم بعمليَّة المشاهدة أن يتَّخذ قرارًا سريعًا، ويمكن إكماله أثناء الملاحظة، أو لاحقًا مع تحرّي الدِّقَّة.

الجزء العاشر: سُلّم غرينسبان

يهدف سلم النمو بشكل عام لامرين:

1. بناء على معرفتنا لقدرات الطفل في كل جيل وجيل، نستطيع بان نلائم فعاليات معينه حسب جيل الطفل وحسب قدراته.

2. تشخيص حالات نمائيه شاذه بواسطة معرفتنا لمعدل النمو بكل جيل وجيل في كل جانب نمائي إدراكي حركي أو سلوكي اي اننا نستطيع ان نعرف إذا كان نمو الطفل طبيعي أو غير طبيعي.

ستانلي غرينسيان (גודקאר، א. 2003).

طوّر سلما لفحص معالم مميزة في النمو الشعوري الاجتماعي لدى اطفال ما بين جيل شهر حتى 42 شهر. حسب غرينسبان، ان اكتشاف تأخر نمائي في هذه الاجيال من شأنه ان يؤدي الى تدخلا علاجيا اكثر نجاح ونجاعة. يساعد هذا السلم على فهم الطفل عن طريق تمييز قدراته النمائية والوظيفية. كذلك، يساعد هذا السلم النمائي على تحديد وضعه النمائي في النواحي الحسية والادراكية والاجتماعية الشعورية وعلى تحديد صعوباته في هذه النواحي وبالتالي تحديد طريق وامكانيات التدخل الملائمة.

مبني هذا السلم بشكل نمائي تصاعدي وفق الفئة العمرية التي ينتمي لها الطفل. بمعنى اخر، قبل ان يقيس هذا السلم المهارات الاكثر صعوبة، يتوقع من الطفل ان يسيطر اولا على المهارات السهلة والمتلائمة مع جيله.

مبني هذا السلم النمائي وفق سلم من 5 درجات بحيث ان الدرجة 0 تعني ان المهارة، او السلوك غير موجدة وحتى درجة 4 وتعني ان السلوك/ المهارة يمكن مشاهدتها دائما وفي كل حالة ووضع. اما اذا لم يكن المراقب/ة متأكد من مشاهدته للسلوك/ المهارة فبشير بالدرجة 9. من المتوقع ان يسيطر كل طفل على جميع المهارت الملائمة لجيله بمستوى كاف، أي ان المهارة تشاهد في اغلب الاوقات وليس حتما ان تكون ثابتة دائما (DeHart, Sroufe, & Cooper, 2004).

يمكن للوالد/ة او أي شخص يقوم بالعناية المكثفة بالطفل مثل الحاضنة او غيرها تعبئة هذا السلم اذا اتقن كيفية تنفيذ المراقبة.

المعالم النَّمائيَّة المميَّزة حسب غرينسبان وفق الفئة العمريَّة:

- 0-3 أشهر: يبدي الطِّفل تنظيمًا سلوكيًّا ذاتيًّا، ويبدي اهتمامًا بالعالم.
- 4-5 أشهر: ينشغل الطِّفل بعلاقاته الشَّخصيَّة.
- 6-9 أشهر: يستعمل الطِّفلُ مشاعره بطريقةٍ مُركَّبة وهادفة.
- 10-14 شهرًا: يستعمل الطِّفل مجموعة من الإشارات الشُّعوريَّة المعقَّدة كي يتواصل مع الآخرين.
- 15-18 شهرًا: يستعمل الطِّفل مجموعة من الإشارات الشُّعوريَّة المُعقَّدة كي يحلَّ مشاكل وتحدِّياتٍ تواجِهُه.
- 19-30 شهرًا: يستعمل الطِّفل أفكارًا كي يُعبِّر عن مشاعره، رغباته ونواياه.
- 31-42 شهرًا: يخلق الطِّفل جُسورًا منطقيَّة لسدِّ الفجوة بين مشاعره وبين أفكاره.

جدول النُّمُوّ حسب غرينشبان: (גודקאר, א. 2003)

اسم الطِّفل	اسم المراقب/ة	تاريخ الولادة	مكان المراقبة	عُمر الطِّفل	الحضور وقت المراقبة	تاريخ إجراء المراقبة

0= القدرة غير موجودة

1= أحيانًا نادرة

2= أحيانًا

3= أغلب الوقت

4= كل الوقت وفي كل وضع

9=لا يمكن تقييمه، لم يراقب

جيل 3-1 أشهر

توجيه ذاتي واهتمام بالعالم

حتى جيل ثلاثة اشهر يستطيع الطفل ان يكون هادئا، ينتعش من البكاء عندما ، يستطيع ان يكون يقظ، ينظر الى الاشخاص عندما يحدثونه، وينتعش عندما يثار حسيا (نظر، سمع، لمس) يتعافى من البكاء عندما يواسونه.

الجانب حركي

1	يستطيع ان يحافظ على رأسه مرفوعا بقواه الذاتية	0	1	2	3	4	9
2	يرفع رأسه بمساعدة الاستناد على المرفق (الكوع)	0	1	2	3	4	9
3	يداه مفتوحتان في 75% من الوقت	0	1	2	3	4	9
4	ينقلب من الجانب الى الظهر او من البطن الى الظهر	0	1	2	3	4	9
5	يمد يده باتجاه اللعبة	0	1	2	3	4	9
6	يستطيع عمل شيئ ما في اللعبة	0	1	2	3	4	9

الجانب الحسي الإدراكي

1	يستطيع ان يحافظ على رأسه مرفوعا بقواه الذاتية	0	1	2	3	4	9
2	يرفع رأسه بمساعدة الاستناد على المرفق (الكوع)	0	1	2	3	4	9
3	يداه مفتوحتان في 75% من الوقت	0	1	2	3	4	9
4	ينقلب من الجانب الى الظهر او من البطن الى الظهر	0	1	2	3	4	9
5	يمد يده باتجاه اللعبة	0	1	2	3	4	9
6	يستطيع عمل شيئ ما في اللعبة	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي الإدراكي

1	يستطيع إسماع أصوات من نوع واحد على الأقل	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 5 أشهر

في جيل 5 اشهر يبدي الطفل تعاملا ايجابيا مع الشخص الذي يقوم بالعناية به بشكل اساسي ومع اشخاص مهمين اخرين، ينظر ويبتسم اليهم بشكل تلقائي، يستجيب لتعابير وجوههم، لاصواتهم وللمسهم له بعلامات رضا وانبساط مثل ابتسامة او اصدار اصوات راحة.

الجانب الحركي

1	يستطيع رفع نفسه على يديه	0	1	2	3	4	9
2	ينقل وزنه ليديه وركبتيه	0	1	2	3	4	9
3	يحضر جسمه للرفع عندما يحملونه	0	1	2	3	4	9
4	ينقلب من الظهر الى البطن	0	1	2	3	4	9
5	يتعاون عندما يحملونه	0	1	2	3	4	9
6	يجمع يديه الواحدة الى الاخرى	0	1	2	3	4	9
7	يستطيع مسك اغراض بشكل ارادي	0	1	2	3	4	9
8	يستطيع مسك خرخيشة	0	1	2	3	4	9

الجانب الحِسِّي

1	يرد فعل عندما يوضع ورق على وجهه	0	1	2	3	4	9
2	ينظر باتجاه الصوت	0	1	2	3	4	9
3	يقبل العاب "صلبة"	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يميز مصدر الاصوات بشكل دقيق ومتتايع	0	1	2	3	4	9
2	يسمع نوعين من الاصوات	0	1	2	3	4	9
3	يستجيب بواسطة اسماع اصوات لتعابير واصوات "المربية"	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستطيع ان يركز لمدة 30 ثانية او اكثر	0	1	2	3	4	9
2	ينظر ويتفحص اجسام واشخاص	0	1	2	3	4	9
3	يبتسم حين يرى وجهه في المراة	0	1	2	3	4	9
4	ينظر الى جسم يبتعد عن مجال رؤيته	0	1	2	3	4	9
5	ينظر الى يديه	0	1	2	3	4	9
6	يلعب بالعاب مثل خرخيشة او جرس	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 9 أشهر

اتصال مقصود وذو اتجاهين

في جيل تسعة اشهر يستطيع الطفل ان يقوم بعملية اتصال مقصودة، متبادلة ومن خلال فهمه للسبب والنتيجة يستطيع ان يبادر لاشارات وان يستجيب بشكل مقصود لاشارات الاخرين. يستعمل الطفل اشارات حسية متعددة وكذلك يستعمل الجهاز الحركي ومجال واسع من حالات شعورية خلال عملية اتصاله المقصود.

الجانب الحركي

1	يجلس بشكل متوازن	0	1	2	3	4	9
2	يستطيع مسك لعبة وهو جالس	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ان يمد يده لجسم وهو جالس	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع ان ينهض من حالة اضطجاع الى حالة جلوس	0	1	2	3	4	9
5	يستطيع ان يجلس اذا كان ملقى على بطنه	0	1	2	3	4	9
6	يحبو على بطنه او على يديه	0	1	2	3	4	9
7	يستطيع مسك مكعب او لعبة بواسطة الابهام واصبع	0	1	2	3	4	9
8	يستطيع " يلم" جسم صغير لداخل كف اليد	0	1	2	3	4	9
9	يصفق او "يضرب" لعبة ساعة اللعب	0	1	2	3	4	9
10	ينقل جسم من يد الى اخرى	0	1	2	3	4	9

الجانب الحسِّي

1	يحس ويبحث تركيبات مختلفة	0	1	2	3	4	9
2	يحس بالجسم عندما يوضع على مناطق مختلفة في جسمه	0	1	2	3	4	9
3	غير حساس لاصوات عالية مثل صوت المكنسة الكهربائية.	0	1	2	3	4	9
4	حساس لاضواء مبهرة	0	1	2	3	4	9
5	يستمتع اذا كانت حركة في الهواء	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يستجيب لمناداته باسمه ولطلبات بسيطة مثل "لا"	0	1	2	3	4	9
2	يخرج اصوات مثل "با" او "ما" او "دا" او "بب" او غيرها	0	1	2	3	4	9
3	يستجيب لاصوات مختلفة عندما يسمع اصواتا مختلفة	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع ان يسمع اصواتا شخصية مثل حركة باللسان	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستطيع ان يركز في شخص او لعبة لمدة دقيقة او اكثر	0	1	2	3	4	9
2	يبحث ويفحص لعبة جديدة	0	1	2	3	4	9
3	يسمع اصواتا او يحدث اثارات بصرية او حسية مختلفة بواسطة اللعبة (سبب ونتيجة)	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع التمييز بين اشخاص مختلفين وينعكس ذلك في استجاباته	0	1	2	3	4	9
5	يبحث عن لعبة وقعت على الارض	0	1	2	3	4	9
6	يستطيع شد قسما من الجسم حتى يقرب اليه الهدف (مثلا يشد المنديل حتى يصل الى اللعبة التي عليه)	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 13 شهرًا

تنظيم السُّلوك - شعور مركَّب بالذات

في جيل 13 شهرا يبدا الطفل في تنمية شعور مركب بالذات بواسطة قدرته على تنظيم السلوك والمشاعر. في هذه الفترة يستطيع الرضيع ان يشكل بشكل متتابع عدة إيحاءات وان يستجيب بتتابع ايضا لايحاءات البالغ وبذلك يحدث سلسلة من التفاعل المتبادل. يبدي الطفل في هذا الجيل مجالا واسعا من من السلوكيات المنظمة ذات المعنى الاجتماعي والشعوري والتي تتطرق للدفء، للمتعة، للبحث، للمبادرة، للاحتجاج وللغضب.

الجانب الحركي

1	يمشي لوحده او يستعين بالاثاث	0	1	2	3	4	9
2	يركع خلال اللعبة	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع رمي الكرة الى الامام	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع الاكل لوحده "ياكل اصابع"	0	1	2	3	4	9
5	يستطيع ان يضع مكعبا فوق الاخر	0	1	2	3	4	9
6	يستطيع جمع عدة حركات معا مثل المسك، رمي الكرة، الدفع	0	1	2	3	4	9

الجانب الحِسِّي

1	يبحث تركيبات مختلفة بفمه او بيديه (مستعد لتقبل تركيبات مختلفة في الاكل)	0	1	2	3	4	9
2	يشعر بالراحة في بحث او تسلق (كنبة او طاولة)	0	1	2	3	4	9
3	غير حساس لاضواء مبهرة	0	1	2	3	4	9
4	غير حساس لاصوات عالية	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يفهم كلمات بسيطة مثل "بوت" "بوسة"	0	1	2	3	4	9
2	يسمع اصوات او كلمات منفصلة لاجسام معينة	0	1	2	3	4	9
3	"يثرثر"	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستطيع تركيز انتباهه عندما يلعب لوحده لمدة 5 دقائق او اكثر	0	1	2	3	4	9
2	يقلد حركات بسيطة مثل "باي" او "لا"	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ايجاد لعبة تحت يدي المربية	0	1	2	3	4	9
4	يحاول تقليد الخربشة	0	1	2	3	4	9
5	يبحث كيف تشتغل الالعاب ويفهم عمليات بسيطة مثل شد الخيط حتى يسمع صوتا	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 18 اشهر

شعور مركب بالذات

في جيل 18 شهرا يطور الطفل تتابعا لتفاعلات والتي تعبر عن مضامين شعورية اساسية

الجانب الحركي

1	يستطيع تخطيط نموذج حركي والذي يشمل خطوتين، مثلا ان يرمي البالون ويحاول مسكه.	0	1	2	3	4	9
2	يحاول تقليد الخربشة او يخربش بنفسه	0	1	2	3	4	9
3	يمسك القلم بشكل اولي	0	1	2	3	4	9
4	يضع حاجات داخل كأس او صندوق	0	1	2	3	4	9
5	يبني برجا من مكعبين او ثلاثة	0	1	2	3	4	9
6	يغرز "ازرارا" على لوح مثقوب	0	1	2	3	4	9
7	يدخل مكعبا دائريا الى داخل اطار دائري	0	1	2	3	4	9
8	يستطيع خلع جرابه	0	1	2	3	4	9

الجانب الحِسّي

1	يستميع او يقبل اشكال لمس مختلفة (حضن، انواع مختلفة من القماش او الشعر او فرشاة اسنان)	0	1	2	3	4	9
2	يشعر بالراحة عندما يسمع اصواتا عالية	0	1	2	3	4	9
3	يشعر بالراحة عندما يتحرك في اطر واسعة	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يفهم اسئلة بسيطة، ينفذ تعليمات بسيطة	0	1	2	3	4	9
2	يقلد كلمات بسيطة	0	1	2	3	4	9
3	يستعمل الكلمات للتعبير عن الحاجات	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستعمل الجسم بشكل مناسب (يسمع اصواتا عندما يلعب بالتلفون اللعبة، يمشط شعره بالمشط اللعبة)	0	1	2	3	4	9
2	يبحث عن لعبة او جسم مطلوب في مكان ما او في مكان مخفي	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ان يلعب بنفسه بشكل مركز لمدة عشر دقائق	0	1	2	3	4	9
4	يقلد سلوكا رآه الان او رآه قبل فترة قصيرة	0	1	2	3	4	9
5	يستطيع استعمال العصا او أي جسم اخرا كي يحصل على جسم اضافي	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 24 شهرًا

أفكارٌ شعوريَّة - قدرة التَّمثيل والتَّرميز العقلي

حتى جيل سنتين ينتج الطفل تمثيلات "تصاوير" عقلية لمشاعر وافكار التي يمكن التعبير عنها بشكل رمزي (العاب وكأنه او كلمات).

الجانب الحركي

1	يسكك كرة كبيرة عن بعد عدة امتار بكلتا يديه	0	1	2	3	4	9
2	يقفز بكلتا رحليه	0	1	2	3	4	9
3	يصل الى توازن ما حين يقف على رجل واحدة	0	1	2	3	4	9
4	يصعد الدرج وكلتا رجليه على الدرجة بنفس الوقت	0	1	2	3	4	9
5	يستطيع ان يخربش وايضا يرسم خط مائل بواسطة قلم او الوان	0	1	2	3	4	9

الجانب الحِسّي

1	يستمتع او مستعد ان يتحمل عدة انواع لمس (حضن، انواع قماش مختلفة، فرشاة اسنان او شعر)	0	1	2	3	4	9
2	يشعر بالراحة عند سماع صوت عال	0	1	2	3	4	9
3	يشعر بالراحة عند رؤية ضوء مبهر	0	1	2	3	4	9
4	يشعر بالراحة عند الحركة في الفراغ	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يفهم اسئلة بسيطة(هل امك في البيت؟)	0	1	2	3	4	9
2	يستعمل جمل ذات كلمتين (بابا، بيب)	0	1	2	3	4	9
3	يسمي اجساما في الصورة	0	1	2	3	4	9
4	يستعمل اكثر اوصافا	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستطيع ان يركز وينتبه لمدة 30 دقيقة او اكثر	0	1	2	3	4	9
2	يستطيع ان يلعب بنفسه العاب وكأنه	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ان يبحث عن لعبة يحبها في مكان رآها به البارحة	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع ان يركب اجساما في شكل ما مثلا مكعبات كقطار	0	1	2	3	4	9
5	يستطيع ان يسمي اعضاء جسم اللعبة	0	1	2	3	4	9
6	يضع مكعبات مربعة ومكعبات دائرية في مكانها الصحيح على اللوح	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 30 شهرًا

أفكار شعوريَّة - توسيع التَّمثيلات الرَّمزيَّة

حتى جيل 30 شهرا يستطيع الطفل ان يوسع افكارا ابعد من حاجاته الاساسية اذا طان ذلك بواسطة اللعب الخيالي او بالاتصال الرمزي. كذلك يستطيع الطفل يواجه رغبات ومشاعر اكثر تركيبا مثل التقرب والتعلق، الانفصال، البحث، الحزم، الغضب الكبرياء، والتقييم الذاتي.

الجانب الحركي

1	يصعد وينزل الدرج	0	1	2	3	4	9
2	يرمي الكرة	0	1	2	3	4	9
3	يقف على رجل واحدة	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع المشي على رؤوس اصابعه	0	1	2	3	4	9
5	يرسم خطا بالقلم او بالالوان	0	1	2	3	4	9
6	يستطيع ادارة زر في جهاز ما (تلفزيون مثلا)	0	1	2	3	4	9
7	يستطيع خلع قبعة	0	1	2	3	4	9
8	يستطيع لف الورق	0	1	2	3	4	9
9	يستطيع بناء برج من ثمانية مكعبات او اكثر	0	1	2	3	4	9

الجانب الحِسّي

1	يستمتع او انه مستعد تحمل عدة انواع لمس (حضن، انواع مختلفة من القماش، فرشاة اسنان او شعر)	0	1	2	3	4	9
2	يشعر بالراحة عند سماع صوت عال	0	1	2	3	4	9
3	يشعر بالراحة امام ضوء مبهر	0	1	2	3	4	9
4	يشعر بالراحة عند الحركة في الفراغ	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغويّ

1	يفهم جمل تحوي فكرتين او اكثر (ستاخذ الكعكة عندما نصل البيت)	0	1	2	3	4	9
2	يفهم تعليمات ذات فكرتين او اكثر	0	1	2	3	4	9
3	ينظم جمل ذات فكرتين او اكثر (اريد تفاحة وموزة)	0	1	2	3	4	9
4	يتطرق الى نفسه بواسطة استعمال صفات	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستطيع ان يؤشر على صور معينة بناء على وصف كلامي	0	1	2	3	4	9
2	يستطيع ان يسمي اجساما موجودة في صورة	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ان يركب قاطرة من المكعبات بعد ان راها في صورة	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع ان يكرر رقمين او اكثر	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 36 شهرًا

تفكيرٌ شعوريّ

حتى جيل 36 شهرا يستطيع الطفل ان يربط بشكل منطقي افكارا تتعلق بالمقاصد والرغبات والمشاعر المركبة خلال اللعب الخيالي او خلال الاتصال الرمزي. يعرف الطفل ما هو محسوس وما هو خيالي وينتقل بين الخيال والحقيقة بدون اية صعوبة.

الجانب الحركي

1	يصعد الدرج رجلا بعد رجل	0	1	2	3	4	9
2	يمسك كرة كبيرة	0	1	2	3	4	9
3	يرمي كرة كبيرة	0	1	2	3	4	9
4	يقفز الى الامام	0	1	2	3	4	9
5	ينتقل من مكان الى اخر	0	1	2	3	4	9
6	ينسخ دوائر	0	1	2	3	4	9
7	يقص الورق	0	1	2	3	4	9
8	يستطيع لف زر في جهاز	0	1	2	3	4	9

الجانب الحِسّي

1	يستمتع او انه مستعد تحمل عدة انواع لمس (حضن، انواع مختلفة من القماش، فرشاة اسنان او شعر)	0	1	2	3	4	9
2	يشعر بالراحة عند سماع صوت عال	0	1	2	3	4	9
3	يشعر بالراحة امام ضوء مبهر	0	1	2	3	4	9
4	يشعر بالراحة عند الحركة في الفراغ	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يفهم ويبني ارتباطات منطقية بين افكار في جمل طويلة	0	1	2	3	4	9
2	يستعمل "لكن" (بس) و "بسبب"	0	1	2	3	4	9
3	يجيب على اسئلة "ماذا" و"من" و"اين" واسئلة تدل على عمل	0	1	2	3	4	9
4	يفهم اعمالا وافعالا	0	1	2	3	4	9
5	يستعمل صيغة الجمع	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يوجد مبنى منطقي للعب الخيالي	0	1	2	3	4	9
2	لبيت المكعبات الذي يبنيه يوجد غرف متصلة ببعضها	0	1	2	3	4	9
3	يفهم كبير وصغير كجزء من تطور فهمه الكمية	0	1	2	3	4	9
4	يميز الاجسام بناء على وظائفها	0	1	2	3	4	9

حتى جيل 48-42 شهرًا

حتى جيل 48-42 شهرا يستطيع الطفل ان يوسع ويطور لعبه الخيالي والاتصال المزي المتعلق بالمقاصد والرغبات والمشاعر المركبة. اللعب والاتصال يشمل ثلاثة افكار على الاقل والمرتبطة بشكل منطقي وعلى اساس السببية والزمن والظرف والمجال.

الجانب الحركي

1	يصعد الدرج رجلا بعد رجل	0	1	2	3	4	9
2	يقفز، يتخطى	0	1	2	3	4	9
3	يركب دراجة ذات ثلاثة عجلات	0	1	2	3	4	9
4	يمسك كرة	0	1	2	3	4	9
5	يدحرج كرة	0	1	2	3	4	9
6	يسيطر على يديه	0	1	2	3	4	9
7	ينسخ صليب	0	1	2	3	4	9
8	يدخل خرز من ثقوب	0	1	2	3	4	9
9	يقص على طول خط	0	1	2	3	4	5

الجانب الحِسّي

1	يستمتع او انه مستعد تحمل عدة انواع لمس (حضن، انواع مختلفة من القماش، فرشاة اسنان او شعر)	0	1	2	3	4	9
2	يشعر بالراحة عند سماع صوت عال	0	1	2	3	4	9
3	يشعر بالراحة امام ضوء مبهر	0	1	2	3	4	9
4	يشعر بالراحة عند الحركة في الفراغ	0	1	2	3	4	9

الجانب اللغوي

1	يفهم اسئلة "لماذا" المركبة مثل لماذا نحتاج البيت؟	0	1	2	3	4	9
2	يستطيع ان يعبر عن افكار التي تعكس درجات مشاعر او رغبات مثل انا غاضب قليلا	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ان يكرر جملة ذات 5 او 10 كلمات	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع ان يكرر 4 حتى 7 ارقام	0	1	2	3	4	9

الجانب الإدراكي

1	يستطيع ان يؤشر على صور وصفت سابقا بشكل كلامي (بماذا تاكل؟ او ما الذي يسبب ان يكون الاكل حارا؟)	0	1	2	3	4	9
2	يستطيع ان يتعامل مع مصطلحات الكمية (من الاكبر؟ اين يوجد اكثر كرات؟)	0	1	2	3	4	9
3	يستطيع ان يميز التشابه والاختلاف بين الاشكار وبين الكلمات (مثلثات ومربعات انسان وحيوان)	0	1	2	3	4	9
4	يستطيع الحذر والفهم تجارب من الماضي القريب	0	1	2	3	4	9

الجزء الحادي عشر: كيف نكون مربِّيات "ناجحات"؟

لا يُمكن أن نستدلّ من خُلاصَة الموادّ الّتي تضمَّنها هذا المورد على وجود مربِّية "ناجحة" بشكلٍ كامل، لا بل أنَّ الادِّعاء بوجود "أمّ مثاليَّة" أو "أب مثالي" أو "مربِّية مثاليَّة" هو مطلب غير واقعيّ بتاتًا، ناهيك عن أنَّ وجوده في الواقع أمر غير ممكن، وبذلك فإنَّ هذا الادِّعاء هو ظلم بحقِّ كُلِّ أمٍّ ومربِّية، ومعنى هذه الأقوال أنَّ احتمال الخطأ واردٌ دائمًا في التَّعامل مع الطِّفل، بحيث أنَّه لا يُعقل ألّا تخطئ الأمّ أو الأب أو المربِّية بتاتًا عند تعاملهم مع الطِّفل. لذلك، تتمحور النَّظريَّاتُ والأبحاث في هذا المجال حول الصِّفات السُّلوكيَّة التي ينبغي أن تتَّبعها الأُمّهات، والآباء، والمربِّيات والتي تُتيحُ نُموًّا سهلاً وسليمًا للطِّفل. كان وينيكوت (ויניקוט، 1996) أوَّل من استعمل مصطلح "أم جيِّدة بما فيه الكفاية". يصف هذا المصطلح كما أسْلَفنا، السُّلوكَ العامّ لأمٍّ أو مُربِّية يُساهمُ في التَّمهيد كي ينمو الطِّفلُ نُموًّا سليمًا، كما يأخذ هذا المصطلح بعين الاعتبار أنَّ التَّحدِّيات والجهود المطلوبة لتمهيد الطَّريق أمام النُّموّ السَّليم للطِّفل كبيرة جدًّا، وأنَّ العمل في التَّربية ليس عملاً سهلاً على الإطلاق، ولا مجال للرُّكون والدّعة فيه، ولذلك فإنَّ احتمالات الخطأ واردة وطبيعيَّة، بل إنَّها ضروريَّة.

من جهة أخرى يُبيِّنُ هذا المصطلح أنَّ مسؤولية العناية بالطِّفل هي مسؤوليَّة متفاوتة، إذ يلاحظ أنَّ هناك اختلافات واضحة بين الأُمَّهات والآباء والمُربِّيات في أشكال عنايتهم بأطفالهم، بحيث تؤدِّي هذه العناية إلى تفاوُتٍ واختلاف في درجة النُّموّ لدى الأطفال. لقد أطلَقَت الأبحاثُ الَّتي اندرجت ضمن نظريَّة التَّعلُّق على العناية بالطِّفل الّتي تُمهِّدُ أمامه طريقًا نمائيًّا سليمًا اسم "العناية اليقظة" (DeHart, Sroufe & Cooper, 2004) لقد ظهرت في سُلوك الأُمّهات والمربِّيات اللواتي تميَّزن بسلوك العناية اليقظة الميزات التَّالية:

أ) انشغال عاطفي مُستمرّ بالطِّفل: هؤلاء الأمَّهات كن مشغولات بأطفالهن حتّى عندما لم يكُن الأطفال موجودين أمامهُنَّ، فقد حرصن على السُّؤال: ماذا أكل الطِّفل؟ هل شرب؟ هل يستمتع بوقته في غيابها؟ ونحو ذلك، من الجدير بالذِّكر أنَّ مثل هذا الانشغال لم يصل إلى درجة التَّدخُّل والسَّيطرة التّامَّة على سُلوك الطِّفل.

ب) قراءة دقيقة لاحتياجات الطِّفل: تستطيع الأُمّهات والمربِّيات من صاحبات العناية اليقظة معرفة

واكتشاف حاجات أطفالهن بناءً على تجربتهن معهم، وبناءً على معرفتهن الأساسيَّة بمميِّزات نُموّ الطِّفل، وعلى العُموم فإنَّ الأمَّهات والمربِّيات من هذا النَّوع متنبّهات للتَّطوُّرات والتَّغييرات التي تطرأ على نمو أطفالهن، وهُنَّ يغيِّرن سلوكهن بناءً على ذلك.

ت) الاستمتاع بدور الأم أو المربِّية: تبدي الأُمَّهات والمربِّيات صاحبات العناية اليقظة متعةً في أداء دورهنَّ كأمَّهات أو مربِّيات على الرّغم من الجهد والتَّعب اللذين يرافقان أداء هذا الدَّور. مثل هؤلاء الأمَّهات والمربِّيات يجدن متعةً في اللعب مع أطفالهن، والحديث معهم بشكلٍ واضح ليس من باب محاولة تطوير مهاراته المختلفة وإنَّما من باب المتعة التي تجدها في مثل هذا اللعب. يجدر التَّنويه إلى أنَّ هذا اللعب يحدث بناءً على حاجة الطِّفل وليس بناءً على رغبة الأم في ذلك. ترى إينسوورث أنَّ الصِّفة التي تحتاجها الأم كي يطوِّر طفلُها تواصُلاً سليمًا معها هي الحساسيَّة لحاجات طفلها. مثل هذه الأم/المربِّية مُتنبّهة لحاجات طفلها فعندما يكون جائعًا تطعمهُ، وعندما يشعرُ بالبرد تدفئه، وعندما يريد أن يلهو تلاعبه، وعندما يتوقُ إلى علاقةٍ إنسانيَّة تحضنه، وعندما يشبع تشعر بذلك وتكفُّ عن إطعامه، وعندما يملُّ من اللعب تتركه وشأنه. تُطلقُ ماري إينسوورث على هذه العناية مصطلح "العناية اليقظة" (الحسَّاسة) sensitive care. ومقابل ذلك هناك أمَّهات لا يُصغين لحاجات أطفالهن، لرغباتهم ولما يكرهون، مثل هؤلاء الأمَّهات من المحتمل ولسببٍ ما (مثل ضغوطات في الحياة الشَّخصيَّة، أو مبنى شخصيَّاتهن غير النَّاضج) يوجِّهن الاهتمام لحاجاتهنّ الشّخصيَّة أكثر من احتياجات أطفالهن، وقد تلعب إحداهُنّ مع طفلها عندما لا يرغبُ بذلك، أو بالعكس تصرفُ عنه عندما يُبدي رغبةً باللعب. من المهم أن نشير إلى أنَّنا حين نقول أم مصغية فإنّنا نقصد أنَّها تستجيب عادةً لحاجات طفلها، وعلينا أن ننتبه للكلمة "عادةً"، إذ ليس من الممكن أن تتفرَّغ الأم في جميع الأوقات لطلبات طفلها.

ما الذي يجعل أمًّا أو مربِّية ذات عناية يقظة بالطِّفل؟

من الممكن تصنيف العوامل التي تساهم في جعل الأم أو المربِّية ذات عناية يقظة بالطِّفل إلى أربع مجموعات: (أ) علاقة المربِّية مع ذاتها، (ب) علاقة المربِّية مع الأطفال، (ج) علاقة المربِّية مع الطَّاقم (د) علاقة المربِّية مع الوالدين، وينبغي التَّذكير بأنَّ هذه المجموعات قد تلعب دور العوامل المسبِّبة، وقد تكون نتائج للعناية اليقظة حسب مفهوم برونفنبرنر (1979) للسّببيَّة الدَّائريَّة النَّاتج عن النَّموذج الاجتماعي البيئي.

1. علاقة المربِّية مع ذاتها

يُتوقَّع في هذا المجال من الأم والمربِّية الأمور التَّالية:

- أن تكون ذات هُويَّة ذاتيَّة، ووعي ذاتيٍّ مصقولين وواضحين، ويُقصد بذلك، أن تُدرك الأم والمربِّية جوانب القوَّة والضَّعف في شخصيَّتها ولا سيّما ما يتعلَّق بالتَّعامل مع الأطفال، ولذلك يُتوقَّع أن تعي الأم والمربِّية مواطن الضّعف والقُوَّة، وتسعى لتعزيز نقاط القُوَّة، وتحسين نقاط الضَّعف في شخصيَّتها. مثل هذا الوعي بجوانب القوَّة والضّعف يمنح الأمَّ والمربِّية القوَّة لتعترف بأخطائها مع ذاتها، وتتقبَّل الملاحظة والنَّقد من الآخرين فيما يتعلَّق بذلك. تمنح هذه القوَّة الأم والمربِّية القدرة على التَّعلُّم من التَّجربة والخطأ عن طريق مراجعة سلوكها يوميًّا، وتطويره وتحسينه في ضوء ذلك. وخلاصة القول، من المتوقَّع أن تنمّي الأم والمربِّية قدرة الانعكاس الشَّخصي، وكما نستطيع الوقوف أمام المرآة لنراقب شكلنا الخارجي، على الأمّهات والمربِّيات أن يمتلكن القدرة على رؤية سلوكهنّ عن بعد، كما نرى شكلنا الخارجي عندما نقف أمام المرآة.
- من المفروض أن تبدي الأم والمربّية أيضًا حبًّا لمهنتها، وحماسًا ونشاطًا ومتعةً في تأدية دورها. هذه المحبة والحماس والنَّشاط والمتعة تتحصَّل فقط إذا اختار الفردُ دور المُربّي/المُربِّية عن اقتناع تام، وحدَّد أنَّ دور التربية الذي سيلعبه سيأخذ قسطًا كبيرًا من وقته، وسيبذل لذلك جهدًا يتضاعف مع الجيل. مثل هذه الصِّفات (الحماس، والنَّشاط، والمتعة) تتكون على الرّغم من إدراك الأم والمربِّية أنَّ تأدية دور المربي يتطلَّبُ عملاً متواصلاً وشاقًّا.
- إنَّ أحد أهم المميِّزات الَّتي تجعل الأم والمربِّية ذات عناية يقظة هي الكفاءة الذَّاتية، وهي الاعتقاد والإيمان أنَّ لديها كمربِّية القدرة والكفاءة لتمنح الطِّفل عنايةً ذات أهميَّة، وتشمل جميع جوانب النُّمُوّ.

يشملُ هذا الاعتقاد الإدراك والاعتراف بجوانب القوَّة والضّعف في سلوك المربِّية. وكما أسلَفنا فإنَّ مثل هذا الاعتقاد يؤدِّي حتمًا إلى تصحيح الأخطاء، وإلى النُّمُوّ والتَّطوُّر المهني لدى كُلٍّ من الأم والمربِّية.

- للمواقف والآراء أهميَّة بالغة، خصوصًا وأنَّها تصنع الفروق بين المجتمعات والحضارات في تربية الأطفال. قبل أن تصبح الأم أمًّا، وقبل أن تصبح المربِّية مربِّيةً، قد تكون حملت من الأفكار والآراء بعضها يتوافق، بينما يتناقض بعضها الآخر مع تربية ونموّ الطِّفل.

إنَّ النَّمُوذج الشَّائع في هذا المجال هو الأفكار حول الفرق بين الجنسين، أو الأفكار عن كون الطِّفل نَزِقًا أم ليِّن العريكة، أو حول السُّبل لوضع الضّوابط للأطفال.

لذلك، ومن أجل تنمية العناية اليقظة على الأم والمربِّية تنقية وتصفية أفكارها وآرائها التي لا تتلاءم مع ما يعرف من معلومات حول نموّ الطِّفل. ينبغي التنويه إلى أنَّه ليس من السَّهل القيام بمثل هذه التَّنقية والتَّصفية للآراء والأفكار، فنجد مثلاً من تقول إنَّ ما تعلَّمناه لا يتناسب مع الواقع. هذه الصُّعوبة في تنفيذ وترجمة المعلومات المكتسبة إلى مستوى السُّلوك اليومي مع الطِّفل هي نفسها الصُّعوبة الَّتي تميز بين أمٍّ ومربِّية تمتلكان عنايةً يقظة وبين أم ومربِّية تفتقران لمثل هذه العناية.

2. علاقة المربِّية مع الأطفال

ينبغي ضمن هذا الإطار أن تترجم المعلومات المكتَسَبة إلى مستوى السُّلوك اليومي مع الطِّفل، كما يُتوقَّع في هذا المستوى أن تتحرَّر الأم والمربِّية من الأفكار والآراء التي تتناقض مع المعلومات المكتسبة حول نمو الطِّفل. إنَّ ما ورَدَ في الفصول السَّابقة عن طبيعة العلاقة ما بين الشَّخص الذي يقوم بالعناية بالطِّفل وبين الطِّفل، خلاصته: أنَّ الطِّفل يسعى منذ البداية إلى إنشاء علاقة مع شخص بالغ يوفِّر له الحماية والعناية، وبكلماتٍ أخرى لا يسعى الطِّفل بالأساس إلى إشباع حاجاته الفسيولوجيَّة، وإنَّما ما يسعى إليه هو وجود شخص بالغ يستطيع ومستعد لمعرفة احتياجاته، وأن يقوم بتوفيرها على الفور قدر الإمكان، فالأهمّ مثلاً ليس إطعام الطِّفل، وإنَّما الطَّريقة والأسلوب والزَّمان الذي يتم بها إطعام الطِّفل، وليس مهمًّا أن يلعب الطِّفل بقدر ما هو مهمّ أن يكون الطِّفل بحاجة للَّعب أم لا. هذه العناية العاطفيَّة اليقظة هي ما يحتاجه الطِّفل والَّتي توفِّر له الإحساسَ بوجود شاطئ أمان يلجأ إليه كلَّما شعر بالخطر، ويستعمله نقطة انطلاقٍ من أجل المعرفة والبحث في بيئته، نتيجة لذلك

يتطوّر تفكير الطّفل.

إنَّ الوعي والانتباه للفروقات الفرديَّة بين الأطفال يعتبر من الأمور الأوَّليَّة التي يجب أن يدركها وتدركها كلُّ من يتعامل مع الطِّفل. في هذا الإطار يجب الإدراك أنَّ وجود الفروقات الفرديَّة هو أمر طبيعي جدًّا، وهو مُلاحَظٌ أيضًا حتى عند التَّوائم المتشابهة الَّتي تتكوّنُ من نفس البويضة. تتشكَّلُ هذه الفروقات نتيجة عوامل وراثيَّة مثل: وتيرة النُّمُوّ، ونتيجة لعوامل بيئيَّة. بالنِّسبة للعوامل البيئيَّة، إنَّ الأبناء والإخوة والأخوات، وحتى التَّوائم المتشابهة الَّتي تعيش في نفس البيت لا تتقاسم ولا تشترك في نفس البيئة، ومعنى ذلك، أنَّ بيئة البيت مختلفة في نظر كلِّ واحدٍ وواحدة من الإخوة والأخوات، لأنَّهم يفسِّرون العوامل من حولهم بشكلٍ مختلف. على سبيل المثال: قد تفسِّر البنت طلب أمِّها منها أن تقوم بعملٍ ما على أنَّه سلبي وموجَّه ضدَّها، فتُكوِّن مشاعر سلبيَّة تجاه أمِّها وتجاه نفسها، بينما نجد أختها الَّتي طلبت منها أمُّها القيام بنفس العمل قد تفسِّر الطَّلب بشكلٍ مُحايِد أو حتى إيجابي، وبذلك تتكوَّنُ لديها مشاعر مختلفة تجاه أمِّها وتجاه ذاتها.

ومن هذا المنطلق فإنَّ مهمَّة كلّ مربِّية لا تنحصرُ فقط في أن تتصرَّف بشكلٍ صحيح، بل الأهمّ من ذلك هو أن نضمن أن يفهمنا ابننا/ابنتنا بشكلٍ صحيح، وأن تصل رسالتُنا بشكلٍ واضح، وألَّا يفسِّرها الابن/الابنة بشكلٍ خاطئ. مثلاً، حين نسأل الأم/الأب: لماذا عاقبت ابنك/ابنتك؟ فيكون جوابه/ا أنَّه/ا فعل/ت ذلك لأجل مصلحة ابنه/ابنته.

لكن، حين نسأل الابن/الابنة: لماذا عاقبه/عاقبتهُ أبوه/أمّه، فقد يكون جوابه مختلفًا تمامًا عن إجابة أبيه أو أمِّه، وقد يفهم أنَّ أمه/أباه تكرهه/يكرهه. يوضحُ هذا المثال أنَّه نتجت حقيقتان: الأولى التي أرادها الأب/الأم، والثَّانية تلك التي فهمها وفسَّرها الابن/الابنة. لكن الحقيقة الأهم في هذا المثال ليست الحقيقة الموضوعيَّة الَّتي أرادها الأب/الأم وإنَّما الحقيقة المفهومة التي فسَّرها الابن/الابنة.

خلاصة الحديث نوجزها بهذه العبارة: ليس المهمّ كيف نتصرَّف، إنَّما الأهم كيف يفهمنا أولادنا وبناتنا. من المهم كذلك وكما ذكرنا آنفًا أن تترجم المعلومات المكتسبة إلى مستوى السُّلوك اليومي. والمقصود بذلك أن تسعى المربِّية والأم إلى ترجمة، واستخدام المعلومات التي اكتسبتها في تعاملها اليومي مع الطِّفل، وعلى نفس النّهج أن تتحرَّر من الأفكار والآراء الّتي تتناقض مع نموّ الطِّفل.

3. علاقة المربِّية مع الطَّاقم

تعتبر العلاقة مع طاقم الرَّوضة الَّذي يتكوَّن من الزَّميلات المربِّيات، ومع طاقم الإدارة، ذات مردود

فوري على سلوك المربِّية اليومي مع الطِّفل. فعلاقة الانسجام والتَّوافق من شأنها أن توفِّر الهُدوء والرَّاحة للمربِّية، وسوف ينعكسُ ذلك حتمًا على علاقتها مع الأطفال، وبالمقابل فإنَّ علاقة التَّنافس مثلاً قد تسبِّب توتُّرًا وضغطًا لدى المربِّية، وسوف ينعكس ذلك مرَّةً أخرى على تعاملها اليومي مع الأطفال.

4. علاقة المربِّية مع الوالدين

لا يمكن تحديد نوع علاقة واحدة موحَّدة مع جميع الأمّهات والآباء، وذلك لأنَّ للأمهات والآباء مستويات عاطفيَّة وثقافيَّة مختلفة، من شأنها أن تُحدِّد عمق ومستوى العَلاقة مع كلِّ واحدة وواحد من الأمَّهات والآباء. مع ذلك، في كل علاقة مع الوالدين، على المربِّية أن تنتهج طريقة تبدي فيها مهنيَّةً واضحة من خلال استعمالها وترجمتها للمعلومات المكتسبة، وتوظيف ذلك في حديثها وتعاملها مع الوالدين، كما أنّ على المربِّية أن تعرف وتدرك أيّ علاقة مع الوالدين من شأنها أن تساهم في نموِّ الطِّفل، لا أن تُلحق الضَّرر بنُموَّه.

قائمة المصادر

- أبو جادو، ص. (2007). علم النَّفس التَّطوريّ للطُّفولة والمراهقة، عمَّان: دار المسيرة للطباعة والنَّشر.
- كرَّاسة إطلالات: نشاهد الأطفال في بيئتهم الطَّبيعيَّة. (2004)، وزارة المعارف والثَّقافة، جمعيَّة أشاليم، ومعهد المواصفات الإسرائيلي.
- גודקאר، א' (2003).סולם ההתפתחות של גרינשפן מתורגם לעברית. [גרסה אלקטרונית]. נדלה בשבת 15 יוני 2013، מאתר פסיכולוגיה עברית. http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=51:
- ויניקוט، ד' (1996). משחק ומציאות، הוצאת עם עובד.
- סולברג، ש' (2007). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- סרוף، א.، קופר، ר. ، דהארט، ג. (2006). התפתחות הילד טבעה ומהלכה. הוצ' האונ' הפתוחה.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22 p. 723-742
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press
- Damon, W., & Lerner, R. M. (2006). Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development. NJ: John Wiley & .Sons
- DeHart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. (2004). Child Development: Its Nature and Course (5nd Edition). New York: .McGraw-Hill

- Feldman, R.S. (2012). Child Development (5nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Gardiner, H. W., & Kosmitzki, C. (2005). Lives across cultures: cross-cultural human development. Boston: Allyn and Bacon
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2003). Human development: a life-span view. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., and Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver–preschool child dyads. Attachment & Human Development, 4 (1), p. 107–124
- McDevitt, O. & Cupit, C., A. (2012). Child Development and Education. Boston: Pearson
- Slater A. & Bremner G. (2011). An Introduction to Developmental Psychology (2nd Edition). Oxford: Blackwell