



مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة" بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:

<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غزواً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

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

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يُبلغ برد المجلة وحكمها.
 3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
 4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
 6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسوم البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المراجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
 - أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
 - ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
 - ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً - عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

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

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً - التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ. د. فايزة الخرافي
	أ. د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبد اللطيف الحمد
	السيد/ سعد علي الناهض
	د. أنور عبد الله النوري***
	السيد/ محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد /قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

كلية التربية - جامعة عين شمس	أ. د. حامد عمار***
معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ. د. أسامة الخولي*
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ. د. رجاء أبو علام
كلية الآداب - جامعة الكويت	أ. د. الغالي أحرشاو
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبد الله عمر العمر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. عبد الرحمن مصيقر
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	د. بهية الجشي
	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ. د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	أ. د. بدر عمر العمر
	أ. د. محمد جواد رضا***
	أ. د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	د. أنور النوري***

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.

** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 8 / 5 / 2012.

*** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 2 / 8 / 2013.

**** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 9 / 12 / 2014.

محتويات العدد الثالث والسبعون

الصفحة

- 7 * افتتاحية العدد
- 9 * البحوث والدراسات:
- 9 - تشكل مفهوم الذات المهنية لدى الأطفال العُمانيين (دراسة نوعية)
أ. فاطمة بنت إحسان بن صادق
د. منى بنت عبد الله البحرانية
أ. د. علي مهدي كاظم
- 47 - دراسة مسحية تحليلية لمضمون الدراسات التي تناولت تعليم الأجنحة أثناء الحمل خلال الفترة من 1990 وحتى 2015
أ. عذارى جعفر الكندري
د. فاطمة أحمد الجاسم
- 75 - مدى تباين بروفایل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين
أ. هناء عباس حمزة
د. منصور عبد الله صياح
أ. د. فتحي مصطفى الزيات
- * المقالات:
- 99 - الوساطة الأسرية: مقومات نظرية وتقنيات منهجية
أ. د. الغالي أحرشواو
- 107 - «جان جاك روسو» أو ميلاد مفهوم الطفولة الحديث: التربية وإشكالية السلطة والحرية
أ. د. محمد طواع
- 121 * أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

يبدأ هذا العدد مع بداية السنة التاسعة عشرة من عمر المجلة المديد، وهو كعادته من كل عام يجيء بدون عنوان لتلتف حوله مجموعة من الأبحاث والمقالات حول موضوع معين، إلا أن هذا العدد يشتمل على أبحاث وموضوعات ومقالات شتى تقدم للقارئ والباحث على السواء زاداً متنوعاً ومختلفاً ليشبع غليله ويستجيب لذوقه وتطلعاته.

ومن أجل خدمة الطفولة العربية ورعايتها يزدهر هذا العدد من مجلة الطفولة العربية بالعديد من الدراسات المفيدة، ومن بينها دراسة: تشكل مفهوم الذات المهنية لدى الأطفال من خلال المنظومة الذاتية والمنظومة الاجتماعية التي تنطوي تحتها الهويات والأنشطة والوعي بمتطلبات المهن في ضوء التطور المهني في النظريات الحديثة في علم النفس المهني.

ومن الدراسات الحديثة المطروحة أيضاً في هذا العدد دراسة مسحية لمضمون الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة أثناء الحمل خلال العشرين سنة الماضية المنشورة في قواعد البيانات التابعة لمكتبة جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين، وتحليل مضامينها للوقوف على أهم ما توصلت إليه من بيانات ومعلومات في مجال تعليم الأجنة.

ومن الدراسات التي يوليها هذا العدد من المجلة اهتماماً بالغاً دراسة حول: مدى تباين بروفایل الإدراك السمعي بين أطفال ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، والأطفال العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما المقالات التي تناولتها المجلة فقد أتت في أصول التربية لتبحث في الوساطة الأسرية من خلال مقومات نظرية وتقنيات منهجية المتعلقة بقضايا الطلاق والانفصال، وكيفية معالجتها والتعامل معها، وتبين الورقة أن نظرية الوساطة الأسرية بدأت على يد مجموعة من علماء النفس في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكمن الوظائف الأساسية للوساطة الأسرية في كونها تشكل الآلية الفعالة للتعبير والتواصل الاجتماعي، والتفكير والتأمل، والابتكار للوصول إلى قرارات حاسمة في قضايا تسوية النزاعات المرتبطة بالطلاق والانفصال.

أما المقالة الأخرى فتناولت نظرية «جان جاك روسو» حول طبيعة الطفولة وما تستلزمه كمبادئ للتربية، وخاصة مبدأ الحرية. وتهدف المقالة إلى الوقوف على بعض المبادئ التي يراها الكاتب في تجديد الفكر التربوي، وطرق التعليم في أنظمتنا التربوية.

وهيئة التحرير تتمنى من خلال طرح هذه المواضيع المتنوعة أن تقدم زاداً من المعرفة لقرائنا وكتابنا وباحثينا لتحقيق رسالة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في خدمة الأطفال العرب، محاولة منها لإضاءة الجوانب المختلفة في التربية العربية المعاصرة في الوطن العربي الكبير.

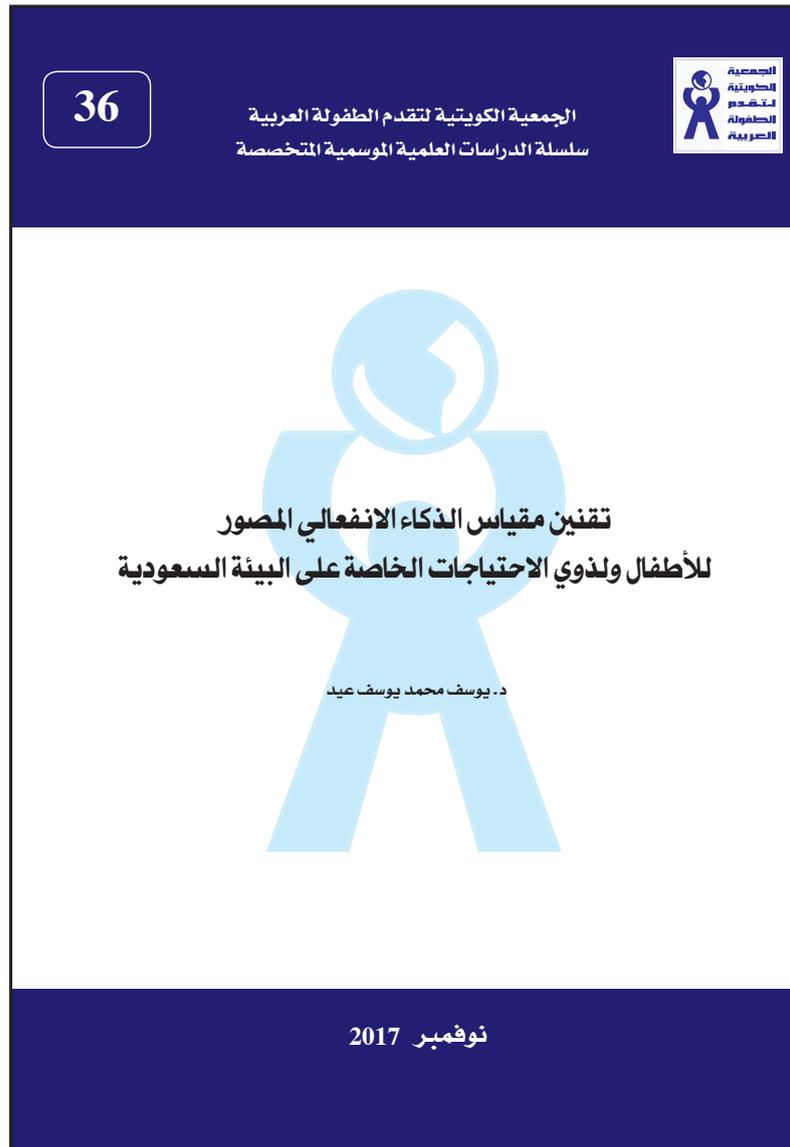
والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:
**"تقنين مقياس الذكاء الانفعالي المصور للأطفال ولذوي الاحتياجات الخاصة
 على البيئة السعودية"**

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
 لمشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح



البحوث والدراسات

تشكل مفهوم الذات المهنية لدى الأطفال العُمانيين

(دراسة نوعية) *

أ. فاطمة بنت إحسان بن صادق

Fatema_Ehsan@hotmail.com

أ.د. علي مهدي كاظم
amkazem@squ.edu.om

د. منى بنت عبد الله البحرانية

munabh@squ.edu.om

قسم علم النفس - كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف كيفية تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي بمحافظة مسقط من خلال المنهج النوعي، وشملت العينة (18) طالباً من الصفين تمت مقابلتهم فردياً، و(7) معلمات تمت مقابلتهن بصورة جماعية. بينما أظهرت نتائج التحليل النوعي ثيمتين أساسيتين في البحث هما: المنظومة الذاتية والمنظومة الاجتماعية، تتفرع منهما مجموعة من الثيمات الفرعية التي تسهم في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى المشاركين من الطلبة، فتتفرع من المنظومة الذاتية كل من: الهوايات والأنشطة، والوعي بمتطلبات المهنة، واعتبارات قيمة، في حين يتفرع من المنظومة الاجتماعية كل من: التوجيه المحدد، والتوجيه غير المحدد إلى عالم المهنة، وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء الإطار النظري الذي شمل عدداً من نظريات التطور المهني لاسيما تلك التي تركز على مرحلة الطفولة كمنطلق وأساس للتطور المهني في المراحل اللاحقة، مثل نظريتي التطور المهني لسوبر وجينزبيرغ، ونظريتي سافيكاس وجوتفريدسون حول مفهوم الذات في علم النفس المهني بالإضافة إلى الدراسات الحديثة حول مفهوم الذات المهنية، الكمية والنوعية منها. ثم خرجت الدراسة بعدد من التوصيات في ظل النتائج التي تم التوصل إليها.

The Formation of Career Self-Concept among Omani Children

(A Qualitative Study)

Fatema Ehsan Sadiq

Muna Abdullah Al-Bahrani

Ali Mahdi Kazem

Department of Psychology - College of Education, Sultan Qaboos University,
Sultanate of Oman

Abstract

The present study aimed at exploring the formation of career self-concept among students in grades five and six in Muscat governorate schools applying a qualitative approach. The study's sample included (18) students from both grades who were interviewed individually, and (7) teachers who were interviewed collectively. The results of the analysis have shown two basic themes in the research: the self-system and the social-system, branching out of which a series of sub-themes that contribute in forming the career self-concept among the participants. The sub-themes branching out from the self-system were: hobbies and activities, awareness of professions requirements, and value considerations, while the sub-themes branching out from the social-system were: specific guidance and unspecific guidance to the world of professions. These results have been discussed in the light of the theoretical framework which included a number of theories of career development, especially those that focus on childhood as a starting point and as a base for career development in later phases, such as Super and Ginzberg theories of Career development and; Savickas and Gottfredson theories of self-concept in Vocational Psychology, in addition to the recent studies about Career self-concept, both quantitative and qualitative ones. Finally, the study came up with a number of recommendations in the light of the results that have been reached.

* جزء من رسالة الماجستير التي حصلت عليها الباحثة الأولى في «التوجيه والإرشاد المهني» من جامعة السلطان قابوس عام 2015.

المقدمة:

يعد مفهوم الذات من أبرز المفاهيم التي تبين شخصية الفرد، فهو واحد من أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للأفراد وخلق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، ويتكون هذا المفهوم من أفكار الفرد الذاتية التي يمثلها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وإحساسه بقيمة نفسه من خلال احتكاكه بالبيئة المحيطة، وبهذا يمكن القول إن الذات تعبر عن مجالين للشخصية، أولهما: مجال الذات الشخصية، ويشير إلى كيف يرى الفرد نفسه التي يسعى للتوصل إليها، ويتكون هذا المجال من العمليات النفسية الرئيسية (الإدراك، التعلم، الدافعية)، وثانيهما: مجال الذات الاجتماعية، ويشير إلى تصورات الآخرين عن الفرد نفسه. كما استخدم مفهوم الذات للتعبير عن جميع الأفكار والمعتقدات والمشاعر المتكونة لدى الفرد عن ذاته، والتي تشمل خصائصه الجسمية والعقلية والنفسية (Marsh, 1998).

كشكل من أشكال مفهوم الذات يأتي مفهوم الذات المهنية، فيعرّف على أنه الدرجة التي يدرك فيها الأفراد اتجاهاتهم المهنية، وقيمهم، واحتياجاتهم، وقدراتهم بشكل واضح، ووفقاً لسوبر فإنه بقدر وجود أثر للاختيار المهني والسلوك المهني على مفهوم الذات لدى الفرد، هناك بالمقابل تأثير لتشكل مفهوم الذات المهنية على جودة وفعالية القرارات المهنية، وسواء إذا ما كان الفرد يمتلك مفهوماً واضحاً لذاته المهنية أم لا فإن ذلك يؤثر على خياراته وقراراته المهنية، فالأفراد الذين يمتلكون مفهوماً واضحاً لذواتهم المهنية يمتلكون قدرة أعلى على التوافق النفسي والمهني، حيث باستطاعتهم توجيه ذواتهم لاستيفاء متطلبات أدوار العمل المتغيرة، والمسؤوليات المتعددة، إلى جانب قدرتهم على البحث عن مهن أكثر انسجاماً مع مفهوم الذات لديهم (Weng & McElroy, 2009).

يبدأ الاختيار المهني عند الفرد باعتباره عملية حصر وإقصاء للبدائل التي تتعارض مع مفهوم الذات لديه، ففي مرحلة عمرية مبكرة يبدأ الأطفال باستبعاد مجموعات من المهن غير المقبولة اجتماعياً لأشخاص مثلهم. يعد ذلك بداية للتعرف على فروق واضحة بين المهن؛ حيث يصبحون قادرين على إدراك أبعاد أكثر تجريباً وعمقاً من مجرد التوافق والانسجام مع البيئة والواقع، ومع التقدم في العمر يصبح الأفراد على وعي متزايد بالسمات النفسية والاجتماعية المستخدمة للحكم على مدى ملاءمة المهن المختلفة لأشخاص مثلهم، وبشكل عام يمكن القول بأن معظم الأفراد يميلون إلى تقليل أعباء البحث عن مهنة من خلال الحصول عن معلومات عن المهن التي تهمهم أكثر في المقام الأول، ومعظمها من مصادر يتقنون بها، كأفراد العائلة والأصدقاء، ويستبعدون الخيارات التي هي أقل أهمية بالنسبة لهم أو التي ليس بوسعهم أن يحصلوا على كثير من المعلومات عنها، ومما هو جدير بالذكر أن هناك مشكلة تواجه الأفراد في مقبّل العمر عادةً في تضيق خياراتهم المهنية وحصرها، وهي الاستعجال في استبعاد بعض الخيارات لعدم وجود معرفة كافية بالذات عامة، وبالذات المهنية بشكل خاص (Gottfredson, 2002).

يدرك المرشدون الذين يتبنون المنظور النمائي في الإرشاد المهني أنه ينبغي لصغار السن التعود على مجموعة من الخبرات التي تعزز لديهم الاتجاهات والمعتقدات والمهارات الأساسية لتصور المستقبل، واتخاذ قرارات مهنية، واكتشاف الذات وعالم العمل، وتشكيل حياتهم المهنية فيما بعد؛ فهذه الاتجاهات والمعتقدات والمهارات تمثل الأبعاد الجوهرية للتوافق المهني إلى جانب كونها عنصراً أساسياً في نظريات البناء المهني وتطبيقاتها (Härtung, Porfeli, & Vondracek, 2008)، وضمن إطار المنظور النمائي في الإرشاد المهني يمكن فهم تأثير دور النوع الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية والذي بدوره يُمكننا من النظر عن قرب إلى أثر الصورة النمطية للنوع الاجتماعي على التطور المهني للفتيان والفتيات، فهم يستقبلون الرسائل الاجتماعية بناءً على التوقعات المتعلقة بنوعهم الاجتماعي، وبالتالي تتشكل عمليات اتخاذ القرار المهني لديهم في سن صغيرة

جداً، بالنسبة للإناث فإنه من ضمن النتائج الموثقة لأثر الصورة النمطية للنوع الاجتماعي: تجنب الرياضيات، الخوف من الفشل، وتوقعات أقل للنجاح، أما للذكور فهناك تبعات طويلة المدى للصورة النمطية تتضمن الرغبة الملحة في المنافسة يصاحبها نوع من الحصر والتقييد المبكر للخيارات المهنية (Capuzzi & Stauffer, 2012).

حظي مفهوم الذات المهنية بجانب من البحث والتقصي قبل هذه الدراسة، إلا أن هذه الدراسة تسعى إلى تغطية الجوانب غير المدروسة في هذا المفهوم، والنظر إليه من جوانب أخرى جديدة، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة ديلون وكوار (Dhillon & Kaur, 2005) لوجود علاقة بين النضج المهني وتشكل الذات المهنية بالإضافة إلى علاقة النضج المهني ببعض المتغيرات الأخرى كمستوى الدافعية للإنجاز ومركز التحكم، وتوصلت دراسة سافيكاس (Savickas, 2007) إلى أن مسألة تشكل مفهوم الذات هي مشروع، يقوم الفرد خلاله ببناء ما يشبه القصة التي تظهر فيها الوحدة والاستمرارية للخبرة الذاتية في العلاقات والأدوار الاجتماعية، وبذلك يشكل هذا المفهوم إطاراً للإرشاد المهني من جهة ولتصميم نمط الحياة من جهة أخرى، كما توصلت دراسة كانغ (Kang, 2009) إلى أن تدني مستوى تبلور مفهوم الذات مؤثر يندرج بالتردد في اتخاذ القرار المهني مستقبلاً، بينما أشارت دراسة لاندين (Landine, 2013) إلى وجود علاقة سلبية قوية بين تبلور مفهوم الذات المهنية والتردد في الاختيار المهني؛ أي أن الحالات التي أظهرت تردداً كبيراً في الاختيار المهني كانت أقل في مستوى تبلور الذات المهنية؛ مما يسلط الضوء على أهمية الهوية المهنية في عملية اتخاذ القرار المهني وتطورها.

بناءً على ما تقدّم يتبين دور تشكل الذات المهنية ووضوحها لدى الفرد في نموه المهني وقدرته على اتخاذ قرار مهني فيما بعد، وبالتالي ضرورة التوسع في دراسة هذا المفهوم عبر المنهج التحليلي النوعي في هذه الدراسة، حيث إنه من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا المفهوم من منحنى نوعي لتحليل أبعاده والتعرف إليه عن كثب، لاسيما في سلطنة عُمان. وبالتالي استخدم المنهج النوعي في الدراسة الحالية للتعرف إلى مفهوم الذات المهنية وكيفية تشكله لدى المشاركين.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1- أهمية المرحلة العمرية التي تقابل الصّفين الخامس والسادس الأساسيين، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذا ما تؤكدته الدراسات الحديثة في علم النفس المهني الحديث، إذ يتبنى العديد منها المنظور الذي يرى أن الطفولة تمثل مرحلة عمرية لا تتجزأ من تطور الإنسان في سياقات متعددة (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005) وهذا ما تعززه أيضاً آراء المنظرين في التطور الوظيفي لمدى الحياة مثل إريكسون وجينزبيرغ وغيرهما، فهناك اتفاق بين هؤلاء الباحثين على أن الأطفال في سنوات المرحلة الابتدائية المبكرة يؤسسون توجهاً مهنيًا، ووجهة نظر منطقية نسبياً عن عالم المهن، إلا أن هذه الدراسات النظرية ما زالت بعيدة عن الاكتشاف في أدبيات الأطفال المعاصرة (Härtung, Profeli, & Vondracek, 2005).

2- ندرة الدراسات العربية عامة والعُمانية خاصة التي تتناول مفهوم الذات المهنية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بشكل عام، وطلبة الصّفين الخامس والسادس على وجه التحديد، إلى جانب ندرة الدراسات التي تنتهج المنهج النوعي في دراسة هذا الموضوع، وعليه فإن هذه الدراسة من شأنها أن تؤدي إلى إثراء أدبيات النمو المهني بشكل عام والأدبيات المتعلقة بالمجتمع العُماني بشكل خاص، حيث إن مجال التوجيه والإرشاد المهني يُعد من المجالات الحديثة في السلطنة، وبالتالي فإن استكشاف مفهوم الذات المهنية عند طلبة الصّفين الخامس والسادس من خلال منهجية البحث النوعي سيوفر قاعدة البيانات يمكن الاستعانة بها في رسم السياسات التي

تتناسب مع هذه الفئة العمرية، وتثري عملية الإرشاد المهني.

مشكلة الدراسة:

في العقد الأخير، ومنذ العام 2006 حصر عدد مقالات التطور المهني لدى الأطفال بـ124 مادة من مجموع 3879 مقالة، حيث ظلت النسبة المئوية 3% كما هي على مدى العقدين الماضيين، وبالتالي ما تزال في مستوى منخفض، يشار أيضاً إلى وجود حاجة لتقويم هذا المجال نوعياً عوضاً عن التقييم الكمي، والنظر كذلك إلى ما يلزم الميدان من التفات إلى التوجهات المستقبلية (Watson, Nota & McMahan, 2015). يجدر بالذكر أن الدراسات القليلة المتوافرة تشير إلى أن الأطفال في المدى العمري من 10 إلى 12 سنة قادرون على المشاركة في عملية الاستكشاف المهني بفاعلية، بناءً على اهتماماتهم واستعداداتهم للتوجيه وما تعلموه والأهداف التي صاغوها ضمن علاقتهم بعالم المهن (Härtung, Profeli, & Vondracek, 2005).

إن من أبرز مشكلات تصور سوبر أبرز المنظرين في موضوع مفهوم الذات- مفهوم الذات اتساع حدود هذا المفهوم وعدم تحديده بدقة، فتعريف مفهوم الذات وقياسه يبدو غير عملي عنده، وقد تطرق سوبر بنفسه (Super, 1990) إلى مسألة عدم دقة تحديد مفهومه عندما ذكر أن ألبورت Allport قد حدد 4000 عامل للشخصية، وأعطى 50 معنى لمصطلح الشخصية، وبالتالي فإن الأفراد لا يمتلكون مفهوماً واحداً للذات وإنما كوكبة من مفاهيم الذات أو نظم مفهوم الذات، ما نحن بحاجة إليه هو سماه سوبر (Super, 1990) مخططاً لجوانب محددة في مفهوم الذات تكون متعلقة بالسلوك المهني، فمثل هذا المخطط قد يكون أكثر ملاءمة للمقاييس والنظريات المطروحة حول علاقة جانب محدد من مفهوم الذات أو تطبيقه على التطور المهني عبر مراحل الحياة.

ثمة حاجة لفهم نظري مدعم بالدراسات التجريبية، لمفهوم الذات المهنية والتطور المهني في مرحلة الطفولة لتسهيل التعلم طويل الأمد وتطوير برامج متكاملة تتلاءم مع الحاجات المتغيرة للأطفال عبر الزمن، إضافة إلى ذلك فإن أغلب البحوث السابقة قد أجريت على أفراد من الطبقة المتوسطة مما يحد من معرفة الحال في مجموعات أكثر تنوعاً من حيث الوضع الاجتماعي والاقتصادي، والخلفية الإثنية والعرقية. من جهة أخرى فإن فهم آلية التطور المهني في مرحلة الطفولة مسألة جوهرية لأنه يساعد على تطوير النماذج النظرية في هذا الميدان، ويساعد على التدخل المعرفي والمهني المبكر الذي يساهم بدوره في تطوير الإنجازات الأكاديمية للطلاب، ويوسع من نطاق الخيارات المهنية الممكنة لجميع الطلبة (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005).

إلى جانب ذلك طرح العديد من دراسات الإرشاد المهني لاسيما في الآونة الأخيرة نماذج مختلفة لبرامج تهدف لتنمية قدرة الطلبة على اتخاذ قراراتهم المهنية، والمهارات المتعلقة بها، مثل الدراسات الآتية (البلوشي، 2007؛ البلوشي، 2009؛ قطامي، 2007) لكن يبقى التساؤل قائماً حول مدى استناد هذه البرامج إلى أسس نظرية متوافقة مع واقع المرحلة النمائية التي يقع أفراد الفئة المستهدفة من البرنامج ضمنها. فمن الضروري في هذا السياق اختبار ثلاث فرضيات شائعة في نظريات التطور المهني، أولاً أن التطور المهني جزء متكامل من الخبرات التطورية للفرد، والتي تتضمن دورة حياته كاملة، وثانياً أن التطور المهني يتضمن أكثر من عامل واحد أو مجموعة عوامل يقرر الفرد من خلالها المؤسسة التي يعمل فيها أو الوظيفة التي يشغلها، وأخيراً أن تطور المهارات والقيم وعوامل تكوين الهوية المهنية مرتبط بالحصول على وظيفة وبالتالي الرضا الوظيفي (Leung, 1999).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لاستكشاف مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين بكل ما يصقله من الخارج من متغيرات اجتماعية وبيئية، وما يشكله من الداخل من متغيرات نفسية، وذلك من خلال تحليل استجابات الطلبة للأسئلة المفتوحة التي تضمها المقابلة عن أنفسهم، وعن الآخرين المؤثرين، وعن الأهداف، وعملية صنع القرار. وقد تمت صياغة الأسئلة بالرجوع إلى أدبيات المنحى التطوري في الإرشاد المهني التي تبرز دور مفهوم الذات والوعي بالذات، والاستكشاف، والتخطيط، وصنع القرارات في مرحلة الطفولة (e.g., Super, 1990).

أسئلة الدراسة:

- 1- كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟
- 2- كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

الدراسات السابقة:

تستكشف دراسة غوشو وكلارك وبانترز وسكانلان (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006) العلاقة بين البناء الاجتماعي المعرفي لاتخاذ القرار المهني ومتغيري الذات المهنية وسلوك الاستكشاف المهني في عينة تتكون من 72 طالباً وطالبة في إحدى المدارس الثانوية الأمريكية، وتشير النتائج إلى أن المستويات المرتفعة من فاعلية اتخاذ القرار المهني متعلقة بكل من وجود مفهوم متميز للذات المهنية، ووجود مشاركة أكثر في أنشطة الاستكشاف المهني.

وتناولت دراسة كانغ (Kang, 2009) العلاقة بين كل من التعلق بالأسرة وصراع الأجيال بين أفراد الأسرة، وتشكل مفهوم الذات المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني لدى عينة مكونة من 206 من طلبة الجامعات الأمريكيين من أصول آسيوية، وتوصلت نتائجها إلى أن الصراع بين الأجيال في الأسرة وتدني مستوى تشكل مفهوم الذات هي مؤشرات تنبئ بالتردد في اتخاذ القرار المهني مستقبلاً، بينما لا يعد التعلق بالأسرة مؤشراً على ظهور التردد مستقبلاً، وأن تشكل مفهوم الذات المهنية ليس وسيطاً في العلاقة بين الارتباط بالعائلة وصراع الأجيال بالتردد في اتخاذ القرار المهني.

بينما تناولت دراسة مورجامي (Murgami, 2010) علاقة مفهوم الذات المهنية بالقدرة على اتخاذ القرار المهني لدى ذوي الإعاقة البصرية في كينيا، من خلال عينة تكونت من 194 فرداً، تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية بهدف العثور على حالات غنية بالمعلومات المطلوبة للدراسة التي تمت بمنهجية البحث المختلطة التي تتضمن المكونين الكمي والنوعي، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

وجود علاقة إيجابية ملحوظة بين تشكل مفهوم الذات المهنية والكفاءة في اتخاذ القرار المهني، والتوصل إلى أن المستوى التعليمي لطلبة المؤسسة التعليمية يؤثر على مفهوم الذات المهنية لدى هؤلاء الطلبة، فعلى سبيل المثال مفهوم الذات المهنية لدى طلبة المدارس الثانوية أكثر تطوراً منه لدى طلبة المدارس الابتدائية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين السن ومفهوم الذات المهنية، وأشارت البيانات إلى أن عمر المتعلم ليس عاملاً للتنبؤ بالمستوى التعليمي، فبعض طلبة المرحلة الابتدائية كان مفهوم الذات المهنية لديهم ناضجاً كما لو أنهم ملتحقون بدراسة جامعية، مما يدل على أن السن وحده ليس مؤشراً دالاً على مدى نضج الذات المهنية.

بينما تبحث دراسة لاندين (Landine, 2013) في موضوع العلاقة بين مفهوم الذات المهنية، وهوية الأنا، والتردد في اتخاذ القرار المهني، بلغ عدد أفراد العينة في هذه الدراسة 202 فرداً من طلبة جامعة نيو برنسويك University of New Brunswick المسجلين في مقرر «مقدمة إلى علم النفس»، وأظهر التحليل الإحصائي ارتباطاً سلبياً عالياً بين تشكل مفهوم الذات المهنية والتردد في اتخاذ القرار المهني، وارتباطاً سلبياً أكثر اعتدالاً بين وضع الهوية والتردد في اتخاذ القرار المهني، وتشير هذه النتائج بالمحصلة إلى أهمية الهوية المهنية في عملية اتخاذ القرار المهني.

كما تشير نتائج دراسة باوندس (Bounds, 2013) التي هدفت لاختبار العلاقة بين كل من: اتخاذ القرار المهني، وفاعلية الذات، والهوية الإثنية، ومستوى الإنجاز لدى الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية في مدارس المناطق الحضرية، ارتباطاً إيجابياً بين القدرة على اتخاذ القرار المهني والهوية المهنية ومفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية، كما أن مفهوم الذات الأكاديمية كان عامل تنبؤ أقوى للقدرة على اتخاذ القرار المهني من الهوية الإثنية لوحدها، يجدر بالذكر أن الدراسة أجريت على 104 من طلبة الصفوف 9-12، واستخدمت المنهج الوصفي الكمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. اتفقت جميع الدراسات المذكورة التي تناولت مفهوم الذات المهنية في هدفها من حيث السعي للتعرف على أثر تشكل الذات المهنية على القدرة على اتخاذ القرار المهني كما هو واضح في (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006) و (Kang, 2009) و (Murgami, 2010) و (Landine, 2013) و (Bounds, 2013).

2. اتفقت الدراسات السابقة في اتخاذها المنهج الوصفي الكمي كمنهج للبحث.

3. اتفقت الدراسات السابقة في انتقاء عينة من طلبة الجامعات والمدارس كما هو الحال في (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006) و (Kang, 2009) و (Murgami, 2010) و (Landine, 2013) و (Bounds, 2013).

المنهجية والإجراءات:

تعتمد هذه الدراسة المنهج النوعي Qualitative Research، والذي يقوم على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات، بحيث يتم عرض البيانات بأسلوب وصفي يستخدم الكلمات والصور، ونادراً ما تستخدم فيه الأرقام، كما أن افتراضات واستنتاجات هذا النوع من البحوث توضع أثناء عملية جمع البيانات، وقد تتغير هذه الاستنتاجات من خلال بيانات لاحقة، يضاف إلى ذلك أن البحث النوعي يهدف إلى توسيع نتائج الموقف إلى مواقف مشابهة (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2007). إن جمع بيانات تفصيلية من خلال عدد قليل من الأمثلة المتعلقة بظاهرة معينة في البحث النوعي - حتى لو كانت حالة واحدة - يسمح بتحليل جوانب متعددة لهذه الظاهرة، فسلسلة الملاحظات والمقابلات المعمقة خلال مدة زمنية معينة تؤدي إلى تجمع هائل للبيانات المتعلقة بالموضوع الذي تجري دراسته، كما تسمح البيانات النوعية أيضاً للباحثين بالتوصل إلى تفسيرات متعددة الأوجه بسبب تعدد جوانب الموضوع المدروس، فهي تراعي التمايزات الدقيقة والاستثناءات والعلاقات المتشعبة بين متغيرات الدراسات النفسية والتربوية بوجه عام (كاميك ورووس وباره لي، 2007).

وعلى وجه التحديد تم استخدام المنهجية الظاهرية الوصفية Descriptive Phenomenology كأسلوب للبحث النوعي، وتعرف الظاهرية كما صاغها هوسرل Husserl في بدايات القرن العشرين على أنها تعنى بالعالم كما يبدو لنا كبشر، إنها تهدف إلى العودة للظواهر والأشياء كما

تبدو للأفراد كملاحظين، وتنحية أو تطويع ما يحتملون معرفته سابقاً عن تلك الظواهر، بتعبير آخر تركز الظاهراتية على العالم من وجهة نظر الإنسان في سياق زمني وظرفي محدد، وليس على البيانات المجردة عن طبيعة الظواهر بصورة عامة (Willig, 2008).

تنطوي المنهجية الظاهراتية على جوانب عدة تنبغي الإحاطة بها، مثل إيقاف الافتراضات والأحكام والتفسيرات للسماح للباحث بأن يصبح على دراية تامة بما هو إزاءه، ففي المنهجية الظاهراتية توصف الظاهرة المتجلية بكليتها، وذلك يشمل الخصائص الفيزيائية كالشكل واللون والحجم والخصائص التجريبية كالأفكار والمشاعر التي تتجلى في وعي الباحث إزاء الظاهرة، ومن خلال هذا الرصد للظاهرة يصبح الباحث على دراية بما جعلها تبدو على ما هي عليه، كما أن تباين التصورات ينطوي على محاولات مختلفة للوصول إلى العناصر الهيكلية للظاهرة المدروسة (McLeod, 2001).

ويعد علم النفس حقلاً خصباً للمنهجية الظاهراتية، إذ تسهل عملية مقارنة الموضوعات من خلاله، فعلى سبيل المثال هنالك موضوعات في الإرشاد النفسي يحتاج عندها المرشد أن يشجع المسترشدين على تطويع افتراضاتهم وتصوراتهم للمشكلات، أو يشجعهم على وصف تجاربهم بالتفصيل، والتعبير عن شعورهم تجاه تجاربهم بلغة في غاية الصدق، وإعادة تشكيل فهمهم لذواتهم وللعلاقات التي تربطهم بمن حولهم، وعند تسليط الضوء على البيانات التجريبية التي تتضمن المشكلة والحل، وعند البحث عن طرق للكشف عن جوهر المشكلة أو الظاهرة المدروسة، يمكن للمرشد أن يرى على أنه معلم أو موجه يدرّب المسترشد على التطبيق الذاتي للمبادئ الظاهراتية التي حددها هوسرل (McLeod, 2001; Willig, 2008).

تتطلب المنهجية الظاهراتية الوصفية من الباحث أن يتبنى موقفاً يطوع فيه جميع معارفه السابقة سواء كانت معارف يومية من واقع الحياة، أو معارف مستقاة من النظريات العلمية وآراء الخبراء حول الظاهرة قيد البحث، إذ ينبغي على الباحث أن يسعى ليكون حاضراً لرصد الظاهرة مثلما تتجلى في حالة معينة، وبالتالي محور هذه الدراسة هو الظاهرة أي مفهوم الذات المهنية من وجهة نظر المشاركين بدلاً من رصد الظاهرة ذاتها كواقع مادي، وقد تمت الاستعانة ببعض المبادئ التوجيهية التي تطرق إليها جيورجي وجيورجي (Giorgi & Giorgi, 2008) كمبادئ للقيام بإجراء بحث ظاهراتي وصفي، كالاتي:

1- الحصول على وصف أساسي للظاهرة قيد الدراسة، حيث تم البحث في أدبيات مفهوم الذات المهنية، ونظريات التطور المهني لاسيما تلك التي تركز على مرحلة الطفولة كمنطلق وأساس للتطور المهني في المراحل اللاحقة، مثل نظريتي سوبر وجينزبيرغ في التطور المهني، ونظريتي سافيكاس وجوتفريدسون حول مفهوم الذات في علم النفس المهني بالإضافة إلى الدراسات الحديثة حول مفهوم الذات المهنية، الكمية والنوعية منها.

2- تبني المنهجية الظاهراتية تجاه هذه الظاهرة؛ وقد تطلب ذلك إيقاف الافتراضات والأحكام المسبقة وإتاحة المجال للظاهرة لتتجلى بما هي عليه في الواقع بكليتها، حيث تم تمكين المشاركين من التعبير عن آرائهم وفق تصوراتهم الشخصية، كما تم تحييد ذاتية الباحثين وافتراضاتهم المسبقة، عن الظاهرة المدروسة من خلال الاحتفاظ بذكرات خاصة يتم فيها التعبير عن التحديات التي كانت تواجههم في ميدان الدراسة، والمشاعر المرتبطة بذلك.

المشاركون:

تم اختيار جميع المشاركين في الدراسة أي الطلبة الذين تم إجراء المقابلات الفردية معهم أو المعلمات اللاتي تم إجراء المقابلة الجماعية معهن بالأسلوب القصدي، والعينة القصدية هي بالضبط ما يوحي به المصطلح المعبر عنها، فأفراد العينة يتم اختيارهم مع وجود قصد أو هدف، أي لتمثيل

موقع أو نوع مرتبط بمعيار رئيسي (Mason, 1996; Patton & Patton, 2002; Merriam, 1998) فيتم اختيار أفراد العينة لامتلاكهم سمات وخصائص معينة تمكن الباحث من الاستكشاف العميق والمفصل لموضوع البحث، وفهم الثيمات الأساسية، وبقية التفاصيل التي يرغب الباحث في فهمها وتحليلها لاستيفاء دراسة الظاهرة أو موضوع البحث (Grbich, 1999)، وقد تكون هذه الخصائص ديموغرافية واجتماعية وقد تكون متعلقة بخبرات أو سلوكيات أو أدوار معينة، ويسمى بـبورجس (Burgess, 1984) وهونيجمان (Honigmann, 1982) اختيار العينة، ويحقق ذلك اثنين من الأهداف الأساسية: أولهما التأكد من تغطية جميع الدوائر الرئيسة ذات العلاقة بموضوع البحث، وثانيهما ضمان وجود التنوع ضمن المعايير الرئيسة بحيث يمكن استكشاف السمة المطلوبة أي محور البحث (Ritchie & Lewis, 2003). وقد توزع المشاركون الذين بلغ عددهم 25 مشاركاً في فئتين هما:

1- الطلبة المشاركون:

بناءً على الأسلوب القصدي المذكور آنفاً تم اختيار المشاركين من الطلبة المتميزين، من حيث الطلاقة اللغوية والقدرة على التفاعل مع موضوع الدراسة؛ للحصول على كم أكبر من البيانات المثريّة للدراسة، وكذلك تم أخذ عدد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية كالمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والحالة الاجتماعية للأبوين، بعين الاعتبار بهدف النظر إلى موضوع الدراسة من زوايا مختلفة وإثراء البيانات، بينما تم اختيار الفئة العمرية للطلبة المشاركين بالنظر إلى أدبيات المنحى التطوري في الإرشاد المهني، فعلى سبيل المثال تشير نظرية جينزبيرغ إلى أن عملية الاختيار المهني تبدأ فعلياً لدى الأفراد في سن 11 سنة تقريباً، والذي يبدو أنه السن الذي يستشعر فيه الفرد لأول مرة أنه بحاجة إلى فعل شيء إزاء اختيار مهنته المستقبلية (Hitchcock & Mabry, 1971)، إلى جانب مراعاة القدرة على التعبير، والتي تتشكل بصورة أوضح لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، مما ساعد على الحصول على بيانات غنية ومفصلة من المشاركين عبر المقابلات الفردية التي أجريت معهم.

في حين تم الاستدلال أو الحصول على المشاركين عن طريق توصية المعلمين والمعلمات، وهي طريقة تعرف بكرة الثلج Snowball (Noy, 2008)، وهي طريقة استخدمت على نطاق واسع في البحوث النوعية، تتم من خلال إحالات بين أفراد يمتلكون بعض الخصائص التي يتطلبها البحث، أو أفراد يعرفون أشخاصاً يمتلكون تلك الخصائص، وبالتالي تبدأ كرة الثلج من الاتصال الشخصي بفرد من العينة أو فرد على معرفة به، وتتدرج عبر سلسلة تأخذ مسارها الخاص (Denzin, 1970)، وفي الدراسة الحالية تمت مقابلة بعض المعلمين والمعلمات الذين قاموا بترشيح طلبة متميزين يمتلكون نسبة من المعايير التي تم تحديدها سابقاً، في حين تم الاطلاع على سجلات الطلبة في الإدارات المدرسية للتحقق من تلك المعايير، واختيار بعض المشاركين، بعدها قام هؤلاء المشاركون بدورهم بترشيح زملاء لهم يمكن ضمهم كمشاركين في الدراسة، ومن ثم تمت مقابلتهم. يجدر بالذكر أن جميع الأسماء الواردة في المقابلات الموثقة كتابياً هي أسماء مستعارة غير حقيقية.

شارك في الدراسة الحالية 18 من الطلبة والطالبات الملتحقين بصفي الخامس والسادس من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط، وقد تم اختيارهم بأسلوب العينة القصديّة «Purposeful sampling» والذي يتلخص في اختيار مشاركين بشكل قصدي لإثراء وتعزيز عمق الموضوع المبحوث (Strauss, 1987) وفي سبيل ذلك تمت مراعاة الإثراء والتنوع في البيانات وبالتالي تم اختيار الطلبة المشاركين بالنظر إلى الاختلاف في النوع الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي والوضع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، فقد تراوح تقدير المستويات الدراسية للمشاركين بين مستوى «ممتاز» ومستوى «ضعيف» وفقاً للتصنيف الموثق في السجلات

الإحصائية لدى إدارة المدرسة التي ينتسبون إليها، وكذلك تراوحت الحالة الاجتماعية للوالدين بين «متزوجين» أو «منفصلين»، وكانت هنالك 3 حالات لطلبة فقدوا آباءهم، و4 حالات لطلبة يعد المستوى الاقتصادي لذويهم ضعيفاً، وقد تم اختيار 18 طالباً شاركوا في المقابلات الفردية، 10 منهم ذكور و8 من الإناث، بينما حددت أعمار المشاركين من الطلبة والطالبات بين 10 و12 سنة، ويوضح الجدول 1 بيانات المشاركين:

جدول (1) بيانات المشاركين من الطلبة

رقم المشارك	العمر	النوع	المستوى الاقتصادي	الحالة الاجتماعية للأبوين	المستوى الدراسي
1	12	أنثى	ضعيف	متزوجان	جيد
2	11	أنثى	أعلى من المتوسط	متزوجان	جيد
3	10	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد
4	11	أنثى	متوسط	الوالد متوفى	ضعيف
5	11	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد جداً
6	12	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد
7	10	أنثى	متوسط	متزوجان	جيد جداً
8	11	أنثى	ضعيف	متزوجان	ضعيف
9	12	ذكر	متوسط	متزوجان	جيد جداً
10	10	ذكر	متوسط	متزوجان	جيد جداً
11	11	ذكر	متوسط	منفصلين	متوسط
12	10	ذكر	متوسط	متزوجان	ضعيف
13	12	ذكر	ضعيف	الوالد متوفى	ضعيف
14	12	ذكر	ضعيف	الوالد متوفى	جيد
15	10	ذكر	متوسط	متزوجان	ممتاز
16	10	ذكر	متوسط	متزوجان	متوسط
17	11	ذكر	متوسط	متزوجان	ممتاز
18	11	ذكر	متوسط	متزوجان	ممتاز

2- المعلمات المشاركات:

تم اختيار أفراد العينة المشاركين في المقابلة الجمعية من إحدى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للبنات بمحافظة مسقط، نظراً لكون مدارس هذه المرحلة مقسمة على اعتبار النوع الاجتماعي، وكون المدرسة المختارة أكثر ملاءمة لإجراء المقابلة الجمعية من حيث جاهزية القاعة واستعداد الإدارة للتعاون والإذن للمعلمات بالمشاركة في المقابلة، وقد تم انتقاء المعلمات المشاركات في المقابلة الجمعية، وهن 7 معلمات يدرسن مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين، بالأسلوب القصدي حيث تمت مراعاة التمايز في تخصصاتهن وتنوعها بين الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات، واللغة العربية، والثقافة الإسلامية؛ مما ساعد على إثراء المقابلة بوجهات نظر متباينة اعتماداً على مشاهداتهن التي تختلف باختلاف المواد الدراسية التي يدرسنها، كما يجدر بالذكر أن إجراء المقابلة الجمعية كان أيضاً بغرض الاستيضاح من النتائج المبدئية التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية، والحصول على بيانات إضافية من أطراف مختلفة مما يحقق التعدد المنهجي في الدراسة ويعزز مصداقيتها.

أساليب جمع البيانات:

1- المقابلة:

استخدم في الدراسة الحالية نوعان من المقابلات، وهما المقابلة الفردية والمقابلة الجمعية،

وذلك كالآتي:

1-1: المقابلة الفردية: "Individual Interview" وهي محادثة بين شخصين يبدوها مجري المقابلة (الباحث) بهدف الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث، تستخدم في التوصيف أو التنبؤ أو شرح الظاهرة، وقد تم استخدام المقابلة كأداة لجمع بيانات هذه الدراسة نظراً للإطار الكيفي النوعي الذي يشملها، والذي يتطلب معلومات كثيرة ومعقدة يتعذر الحصول عليها كاملة باستخدام الأدوات الأخرى كالاستبانة والملاحظة (يونس، سلامة، العنيزي، والرشيدي، 2014).

تمت المقابلات الفردية مع فرد واحد من أفراد العينة في كل مرة، وتراوحت كل منها في حدود ساعة من الزمن، بينما بدأت المقابلات ببعض الأحاديث والأسئلة الودية بهدف تأسيس علاقة ثقة مع المشاركين، والتعريف بموضوع الدراسة واستئذان المشارك لإدراج استجاباته على الأسئلة ضمن الدراسة، مع ضمان سرية البيانات الشخصية المتعلقة به، ومن ثم يتم التدرج في الحصول على إجابات لأسئلة الدراسة التي تتفرع إلى أسئلة محددة البنية، وأسئلة أخرى غير محددة البنية ضمن سياق الدراسة، وقد تم اللجوء إلى الأسئلة غير محددة البنية ليشعر المستجيب بالحرية في التعبير عن آرائه بصورة صادقة وعميقة، وللحصول أيضاً على أنماط متكررة مشبعة «Saturation» تستوفي الهدف من الدراسة، المتمثل في الحصول على بيانات نوعية معمقة حول مفهوم الذات المهنية لدى أفراد العينة، حيث إنه إذا تعامل الباحث مع أفراد عينة البحث في المقابلة على أنهم مجرد أفراد عينة فستكون استجاباتهم على هذا الأساس؛ أي استجابات مختلفة عن سلوكهم في الواقع (Bogdan & Biklen, 1992; Kvale, 1996).

لإتاحة المجال للفرد الذي تجرى معه المقابلة للتوسع في الحديث وسرد قصته الخاصة بأسلوبه وكلماته، مع الحفاظ على النطاق الأساسي للبحث واضحاً، اعتمدت المقابلة شبه المقننة في هذه الدراسة؛ نظراً لكونها تجمع بين خاصيتين مهمتين هما: إتاحة الفرصة للمستجيب للتحدث بحرية عن وجهة نظره، وإتاحة الفرصة للباحث للحصول على معلومات غنية وواضحة عن آراء المستجيبين (Bogdan & Biklen, 1992)، وقد مكن هذا النوع من المقابلات تعديل الأسئلة باستمرار؛ لتوجيه البحث إلى مسارات أخرى أكثر إثماراً للبيانات والبحث (يونس، سلامة، العنيزي، والرشيدي، 2014).

وتعد المقابلات شبه المقننة هي الأكثر استخداماً على نطاق واسع لجمع البيانات في البحوث النوعية في علم النفس، ويعود ذلك لإمكانية مراجعة بيانات هذا النوع من المقابلات عبر مجموعة متنوعة من الأساليب والمنهجيات، مثل أسلوب تحليل الخطاب، والنظرية المجردة، والمنهجية الظاهرية (Willig, 2008) التي هي المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، ومن المهم معرفة أن الباحث هو من يقود المقابلة عبر أسئلة البحث، فمن خلال أسئلته وتعقيباته يوجه الباحث المقابلة للتزود بالبيانات التي تلزمه للإجابة عن سؤال البحث، وفي ذلك ينبغي على الباحث أن يحدث توازناً بين التحكم في مجرى المقابلة، والسماح للمشارك بإعادة تعريف موضوع البحث؛ مما يساهم في توليد رؤى واستبصارات جديدة لدى الباحث، وتلك مسألة غير سهلة حيث ينبغي أن لا يفقد الباحث استبصاره بسؤال البحث الأساسي وأن يشجع المشارك في الوقت ذاته على التحدث بانفتاح وحرية وعلى توسيع إدراكه لما تجري مناقشته في المقابلة، يضاف إلى ذلك أهمية انتباه الباحث للآثار المحتملة للهويات الاجتماعية الخاصة بهم كالتنوع الاجتماعي والطبقة الاجتماعية والعرق والعمر... إلخ، كما يحتاج الباحث إلى معرفة ما تعنيه المقابلة للمشارك حتى يفهم الاستجابات في سياق مكتمل (Willig, 2008).

بالإضافة إلى استخدام الأسئلة تم استخدام قصص الأطفال في نهاية كل مقابلة فردية كوسيلة لتعزيز جودة المقابلات، والحوار مع المشاركين، والحصول على معلومات حول مفهوم الذات لديهم، ولتوجيه بعض الأسئلة غير محددة البنية بهدف ضمان استكشاف كل ما يتعلق

بالذات المهنية للمشاركة، وعلى وجه الدقة تم توظيف قصة «أحب أن أعمل» لزينب الغريبية، وهي قصة تتناول الميول والهوايات المختلفة للأطفال، برسوم معبرة لشخصيات كرتونية عُمانية، حيث تسأل المعلمة طلبتها عما يحبون عمله في المستقبل، ثم يجيب كل منهم وفقاً لاهتماماته، وقد أثرت هذه القصة تحديداً المقابلات الفردية لكونها مكنت من استشفاف ميول مهنية إضافية من الوارد أن تكون قد أغفلت في حديث المشارك، والتأكد من طبيعة الميول التي سبق له ذكرها، من خلال توجيه أسئلة حول الشخصيات والمهن الواردة في القصة، يضاف إلى ذلك أن استخدام القصة جاء في سياق المرحلة العمرية للمشاركين، حيث تساعدهم الرسوم والشخصيات الجذابة على إيجاد انعكاس لذواتهم، وبالتالي التعبير عنها بصورة أفضل.

وقد مرت أسئلة المقابلات الفردية بمراحل تطورت فيها لتصل إلى صورتها الحالية، وتم هذا التطور بدايةً من مراجعة الأدبيات في مفهوم الذات المهنية ونظريات التطور المهني، ففي البدء تم وضع مجموعة من الأسئلة المستوحاة من الأدبيات، منها على سبيل المثال السؤال التالي: كيف تختلف اهتمامات الطلبة بناءً على الفروق الفردية ومتغيرات البيئة الاجتماعية؟ والذي تطور بعد المقابلة الاستطلاعية مع إحدى طالبات الصف السادس الأساسي ليصبح: كيف تختلف اهتمامات الطلبة المهنية بناءً على النوع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والظروف الاجتماعية؟ وسؤال آخر كان مصوغاً بهذا الأسلوب: كيف تؤثر صورة الوالدين في ذهن الطالب وعلاقته بهما على مفهوم الذات المهنية لديه؟ أصبح لاحقاً كالاتي: كيف تنعكس صورة الوالدين ببعديها الاجتماعي والاقتصادي في ذهن الطالب على مفهوم الذات المهنية لديه؟

مع تقدم المراحل وإجراء مقابلة استطلاعية إلى جانب مجموعة من المقابلات الفردية مع المشاركين تم استكشاف محاور جديدة تضيف لموضوع الدراسة، وبالتالي تضمين السؤالين السابقين ومجموعة أخرى من أسئلة المقابلات الفردية والجمعية كأسئلة فرعية للسؤالين الأساسيين اللذين تم اعتمادهما للدراسة وهما:

أ. كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكيل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

ب. كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟

حيث تفرع من هذين السؤالين أسئلة فرعية محددة البنية، وغير محددة تم طرحها على المشاركين في المقابلات الفردية والجمعية.

2-1: المقابلة الجمعية المركزة "Focus Group": وهي مناقشة معمقة مع عدد قليل من الأفراد (من 5 إلى 12 فرد غالباً) تتناول قضايا أساسية في موضوع الدراسة، وعادةً ما يتم اختيار المشاركين في المقابلة الجمعية المركزة بصورة قصدية، ويحبذ أن يكون هنالك نوع من التجانس فيما بينهم بحيث يستبعد أثر المعوقات التي تعوق سلاسة النقاش وتدفعه الطبيعي، أما بالنسبة لعدد المقابلات وطول كل منها فيعتمد ذلك على الأبعاد والمفاهيم التي يتم استيفؤها في كل مرة (Khan, et al., 1991).

وفي الدراسة الحالية تمت المقابلة الجمعية المركزة مع سبع من المعلمات اللاتي يدرسن الصفين الخامس والسادس الأساسيين مواد دراسية مختلفة في إحدى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، ويتعرضن لتجارب الطالبات وميولهن بصورة مستمرة، وقد استمرت لمدة ساعة وخمس دقائق، تم فيها توجيه الأسئلة إلى المجموعة ككل، وسجلت الإجابات من الأفراد الذين أجابوا عن الأسئلة، وقد استدعت المقابلة في بعض الأحيان توجيه أسئلة محددة لبعض الأفراد؛ للاستيضاح عن فكرة أو رأي قد طرحوه، وكما هو منصوص عليه

في شروط المقابلة الجماعية المركزة تم تدوين كل إجابة على أنها تمثل رأي صاحبها كفرد من أفراد المجموعة (يونس، سلامة، العنيزي، والرشيدي، 2014)، وكما هو الحال في المقابلات الفردية تضمنت المقابلة الجماعية أسئلة محددة البنية، وأخرى غير محددة البنية انبثقت في سياق المقابلة.

2- الملاحظة Observation:

وهي أسلوب لجمع البيانات يعتمد على رؤية وسماع وتسجيل الملاحظات، وهي بذلك تختلف عن المقابلة في أن الباحث لا يحصل على الاستجابات من المستجيب وإنما يستخلصها بنفسه. استخدمت الملاحظة في الدراسة الحالية لإثراء البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الوسائل الأخرى لجمع البيانات وهي المقابلات الفردية والمقابلة الجماعية، وللتغلب على عيوب هذه الأساليب، والتي منها على سبيل المثال تحيز المستجيب وتأثره بعوامل معينة كالمرغوبية الاجتماعية (أبو علام، 2014)، وتمثلت جدوى استخدام الملاحظة في الحصول على بيانات تفصيلية في فائدتها لتوثيق ملامح أفراد العينة من حيث الشكل الخارجي، وأسلوب الحديث وطريقة الحركة، ولامح السلوك غير اللفظي وباقي التفاصيل التي تميز كل شخصية عن غيرها، فقد ساهم رصد هذه التفاصيل في متابعة المقابلات بسلاسة وفقاً لطبيعة المشارك وأسلوبه ومدى شفافيته في الحوار، بالإضافة لتوثيق تفاصيل الجو الفيزيائي الذي تجرى فيه المقابلات، مثل المساحة وترتيب الأثاث وما إلى ذلك (Bogdan & Biklen, 2003)، يجدر بالذكر أن الملاحظة في هذه الدراسة قد سبقت المقابلات زمنياً لرصد الجو الفيزيائي والنفسي أي: سياق المقابلات، كما تزامنت مع المقابلات لرصد السلوك غير اللفظي للمشاركين واستجاباتهم ككل.

3- المذكرات "Memos":

تم استخدام المذكرات لتوثيق تجربتها الشخصية وسلوكها وانطباعاتها الذاتية؛ لئلا تؤثر في الحكم على الظاهرة المدروسة أو تشكل أي نوع من الانحياز والابتعاد عن الموضوعية (Bogdan & Biklen, 2003). تبدو المذكرات الأولية من حيث الهيكل العام لكتابة مذكرة تشبه قليلاً تلك التي يكتبها المبتدئون، ففي البداية، قد يكون معظم هذه المذكرات عملياً مثل: ما البيانات المطلوبة للتجميع؟ وإلى أين ينبغي الذهاب للقيام بذلك؟ أو مذكرات تذكير مثل: لا تنس هذه النقطة، أو مجموعة من الأفكار المتفرقة، أو مجرد التفكير بصوت عال على الورق بغرض التحفيز ورؤية أين سيقود هذا التفكير، أما المذكرات اللاحقة فتتضمن نتائج الترميز بمراحله، والتركيز على تشكل الثيمات وعلاقتها ببعضها البعض، يجدر بالذكر أن أنواع المذكرات تتفاوت بشكل ملحوظ؛ اعتماداً على مرحلة المشروع البحثي مضافاً إليه النمط الشخصي لتفكير الباحث وتجربته مع الظاهرة المدروسة أو نتائجها (Strauss, 1987).

وقد تم استخدام المذكرات لغرض أساسي وهو توثيق سلوكها، وانطباعاتها الذاتية، وتجربتها الشخصية، وانعكاس تجربة إجراء المقابلات وجمع البيانات عليها، فعلى الرغم من أن أفراد العينة الذين تجرى معهم المقابلات هم محور البحث فإن إجراء البحث النوعي يتطلب أن يعد الباحث سلوكه وافتراضاته الذاتية هدفاً للتدقيق والملاحظة أيضاً؛ لأنه وسيلة في الحصول على البيانات بالتالي ينبغي عليه الحد من تأثير أي معطيات شخصية من شأنها أن تقلل من موضوعية البيانات، وصدقها، مثل المعتقد الديني، والأيديولوجية السياسية، والخلفية الثقافية والعرقية، والمكانة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي (Bogdan & Biklen, 2003).

سياق الدراسة:

تمت مرحلة جمع بيانات الدراسة في ست من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، 3 منها للطالبات، و3 أخرى للطلبة، وقد تم الحرص على أخذ موافقة الإدارة

المدرسية في كل مدرسة لإجراء المقابلات وانتقاء المشاركين في الدراسة، إلى جانب الحرص على اختيار البيئة المناسبة لمقابلة المشاركين والحديث معهم. في بعض المدارس تم اختيار قاعة مصادر التعلم لتجري المقابلات فيها، لكونها قاعة واسعة وشاغرة لوقت كافٍ، يمكن أن يتم فيها اختيار وضعية المقاعد بطريقة معينة، من حيث المسافة المناسبة وعدم وجود حواجز بين الباحث وبين المشاركين، وفي مدارس أخرى كان الخيار الأنسب هو مكتب الأخصائي الاجتماعي أو أحد الإداريين بالمدرسة بعد الاستئذان منه لشغل المكان لبعض الوقت، ولم يتم تسجيل صعوبات تذكر من هذه الناحية إلا في إحدى المدارس التي لم يكن فيها المكان مهياً بما يكفي لإجراء المقابلات نظراً للوضوء المحيطة به، ودخول الطلبة المتكرر؛ وقد تم الاستغناء عن المقابلات القليلة التي أجريت في تلك المدرسة لهذا السبب.

الموثوقية "Trustworthiness":

تم في هذه الدراسة الاستناد إلى نموذج (Guba, 1981) للتحقق من الموثوقية، والذي اشتمل على العناصر الآتية:

1- قيمة الصدق Truth value: وهي تشير إلى استناد صدق النتائج إلى منهج تصميم الدراسة، واستجابات المشاركين، وسياق الدراسة، وقد أدرج غوبا (Guba, 1981) هذه القيمة تحت عنوان المصداقية "Credibility" وهي إحدى أساليب تحقيق الموثوقية التي تناولها لينكولن وغوبا (Lincoln & Guba, 1986) التي تحققت في الدراسة الحالية من خلال المشاركة المطولة Prolonged Engagement في مراحل جمع البيانات ومعالجتها في ميدان البحث وخارجه، وبعد تجميع البيانات قام باحث مساند بمراجعة البيانات في المقابلات المكتوبة بصورة مستقلة، كمراجعة أخرى إلى جانب مراجعة فريق البحث لها، حيث يعد وجود الباحث المساند تحقيقاً للمصداقية أيضاً، من خلال رصده للمقابلات (Ritchie & Lewis, 2003)، كما قام الباحث المساند بتوثيق عينة من المقابلات إلى جانب التوثيق الأصلي لفريق البحث لضمان صدق التوثيق، عبر النقل الكتابي للمقابلات الفردية المسجلة صوتياً، ومراجعته للتسجيلات الصوتية للمقابلات الفردية والمقابلة الجمعية، إضافة لقيامه بتحديد أبرز وحدات المعنى في الترميز الأولي لاستجابات المشاركين. يضاف إلى ذلك قيام فريق البحث بصياغة وصف غني ومفصل للثيمات التي تضم استجابات المشاركين، مع اقتباس المصطلحات التي استخدموها في أحاديثهم متى ما أمكن ذلك، ومن جهة أخرى تمت مراجعة هذه الثيمات بصورة دورية بين أعضاء فريق البحث لضمان تمثيلها لبيانات الدراسة تمثيلاً جيداً، أما في نهاية مرحلة جمع البيانات فقد تم طرح أسئلة المقابلات الفردية على طلبة من نفس المرحلة العمرية من خارج عينة الدراسة لملاحظة مدى اتساق الثيمات البارزة في استجاباتهم مع الثيمات البارزة في استجابات المشاركين في الدراسة في سبيل ضمان مصداقيتها. وتحت عنوان المصداقية كذلك استخدم فريق البحث التعدد المنهجي (التثليث) "Triangulation" في الدراسة الحالية، والذي أشار العديد من الخبراء إلى قيامه على تجميع لمعلومات تم الحصول عليها عبر وسائل مختلفة كالمقابلة والملاحظة، كما يمكن أن يقوم على بيانات تم الحصول عليها من وسيلة واحدة ولكن على فترات زمنية متباعدة، تضاف إلى ذلك إمكانية قيام التعدد المنهجي على بيانات يجمعها اثنان أو أكثر من الباحثين (Ely, 1991)، ووفقاً لكوكس وهاسارد (Cox & Hassard, 2005) فإن الفرض الضمني في الكثير من أدبيات العلوم الاجتماعية عن التعدد المنهجي هو أنه يستخدم لتطوير طريقة أكثر فعالية لاستيعاب وإصلاح الظواهر الاجتماعية من أجل التوصل إلى تحليل وتفسير أكثر صحة، حيث تؤدي زوايا النظر المتعددة إلى دقة أكبر، كما يستطيع الباحثون تحسين دقة أحكامهم عن طريق تجميع معلومات مختلفة عن نفس الظاهرة. إن المعلومات التي تتراكم باستخدام طرق مختلفة ولكن تتعلق بنفس القضية هي جزء مما يسمى التعدد المنهجي، فالطرق المختلفة تختلف في نقاط قوتها وضعفها، فإذا ما كانت تتوافق مع بعضها البعض فإننا نستطيع أن نكون ثقة معقولة على

أن المحصلة النهائية صحيحة، وفي الواقع تعتمد فعالية التعدد المنهجي على المقدمة التي تقول إن نقاط ضعف أي طريقة من الطرق المستخدمة في جمع البيانات سيتم تعويضها أو موازنتها عن طريق نقاط قوى الطريقة الأخرى (Kohlbacher, 2006)، وقد تم تطبيق التعدد المنهجي في الدراسة الحالية عبر استخدام أكثر من وسيلة لجمع البيانات، وهي المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية والملاحظة، حيث ساندت كل وسيلة الأخرى بإثبات بعض المعلومات أو مساندتها ببيانات إضافية (Ritchie & Lewis, 2003).

2- قابلية النقل Transferability: تشير قابلية النقل إلى أن النتائج التي يتم الحصول عليها يمكن أن تنطبق أو تلائم سياقات أخرى، ويؤكد غوبا (Guba, 1981) أن هذه المهمة تقع على عاتق الباحثين الآخرين الذين يقومون بدراسة موضوع مشابه للموضوع المبحوث بالمنهج النوعي، بينما تم التحقق من هذا المعيار في هذه الدراسة من خلال توظيف الإستراتيجيات الآتية: توفير بيانات تفصيلية غنية عن الظاهرة التي تتم دراستها بالإضافة إلى ما قام به فريق البحث من استخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات للموضوع المبحوث وهي ما يعرف بالتعدد المنهجي أو التثليث، كما أن الأسلوب الذي تم توظيفه في اختيار المشاركين وهو الأسلوب القصدي، إلى جانب ترشيح المعلمين للطلبة المشاركين في هذه الدراسة ساهم في توظيف هذا المعيار في هذه الدراسة (Krefting, 1991).

3- درجة الاتساق Consistency: وتشير درجة الاتساق إلى إمكانية الحصول على نتائج مشابهة إذا ما تمت إعادة دراسة الظاهرة نفسها في سياق مشابه أو في ظل وجود عينة مشابهة، ولقد ظهر ضمن هذا الإطار مفهوم الاعتمادية Dependability الذي يشير إلى أن التنوع في مصادر جمع البيانات من الممكن أن يزيد من استبصار الباحث في الظاهرة، وأثر التغير في أوضاع المشاركين، وقد تم التحقق من الاتساق من خلال الإستراتيجيات الآتية: استخدام التثليث ومراجعة وحدات المعنى وتصنيف الثيمات بصورة تبرز الواقع أو الخبرة كما يراها المشاركون (Guba, 1981).

4- الواقعية Natuarlitiy: ويقصد بها التحرر من التحيز أو الذاتية في الإجراءات والنتائج، وقد تم ذلك في الدراسة الحالية من خلال التأكد من كون النتائج هي انعكاس لخبرة المشاركين، ولا تعكس ذاتية فريق البحث ودوافعهم وآراؤهم الشخصية، وقد تم توظيف هذا المعيار من خلال الإستراتيجيات التي ذكرها كرفتنج (Krefting, 1991)، وهي المشاركة المطولة في ميدان الدراسة، ووعي فريق البحث وتوثيقهم لسلوكياتهم في ميدان الدراسة من خلال الاحتفاظ بمذكرات جانبية.

معالجة البيانات:

قام فريق البحث بتفريغ البيانات التي حصل عليها من ميدان البحث كتابياً أولاً بأول، أثناء مرحلة جمع البيانات، ومن ثم ترميزها وتصنيفها مبدئياً وهو ما يسمى بالترميز المفتوح «Open coding» وإعطاء عناوين أولية للثيمات ولقد اشتقت هذه العناوين من البيانات، واستمر ذلك حتى نهاية مرحلة جمع البيانات، وقد تمت قراءة المقابلات مجدداً وإيجاد التكرارات حيث تُرمز الكلمة المتكررة وتصنف على أساس أنها وحدة معنى، على سبيل المثال تكررت كلمة «سهل» في كثير من المقابلات، ومن ثم تم تحويلها إلى مجموعة للبيانات، أو ثيمة بعنوان «مدى السهولة»، وقد تمت عملية الترميز بالاستعانة ببرنامج ATLAS. Ti 7 لتصنيف البيانات النوعية وتحليلها، حيث تمت إضافة الملفات النصية للمقابلات إلى البرنامج، وتم تحديد الاقتباسات والعبارات ذات الدلالة وإحصاؤها، في مرحلة الترميز المفتوح.

بعد ذلك قام فريق البحث بإعادة قراءة البيانات المصنفة، ومن ثم تصنيفها مرة أخرى ضمن مرحلة الترميز المحوري على شكل ثيمات رئيسية وفرعية، ونظراً لكون هذا التصنيف

وفقاً لستراوس (Strauss, 1987) يحدث في مستوى تجريدي أعلى من الترميز المفتوح فقد تمت فيه مراجعة البيانات وقراءتها بشكل متعمق، ومن ثم تمثيل جميع مجموعات البيانات في برنامج ATLAS. Ti 7 الإلكتروني؛ للتعرف على العلاقات والروابط بين مجموعات البيانات وإجراء مقارنات بينها للتعرف على أوجه التماثل والاختلاف، وبالتالي دمج المجموعات المتقاربة ببعضها وإعادة هيكلتها وتنظيمها (كاميك، رويس، وياردي، 2007)، على سبيل المثال دُمجت مجموعتا الميول الدراسية والقدرات في مجموعة بيانات جديدة عنونت بـ«الأنشطة والمهارات»، وكذلك أضيفت مجموعات جديدة من البيانات مثل صورة الذات والهوية المتعلقة بالنوع. كما تضمنت هذه المرحلة إجراء مقارنات ومعاينات نظرية إلى حين التوصل إلى استبصارات جديدة «التشبع النظري» (كاميك، رويس، وياردي، 2007).

وأخيراً قام فريق البحث في هذه المرحلة بصياغة مجموعات البيانات على هيئة سلسلة من النتائج التي تتوافق مع أسئلة الدراسة، وهو ما يطلق التصنيف الانتقائي «Selective coding» حيث إن انتقاء مجموعات البيانات في هذه المرحلة يركز على أسئلة الدراسة بالدرجة الأولى. توضيح الهيكل العام للظاهرة، من خلال فصلي النتائج وتفسير النتائج، اللذين يظهران بوضوح كل ما توصلت إليه الدراسة من أنماط وتفسيرات متعلقة بمفهوم الذات المهنية في مرحلة الصفيين الخامس والسادس الأساسيين.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

1- اختيار المشاركين بناءً على مشكلة الدراسة وأسئلتها، وانتقاؤهم مع مراعاة المنهجية النوعية التي اعتمدت في هذه الدراسة.

2- سعى فريق البحث للحصول على التصريح المتعلق بإجراء الدراسة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط.

3- إجراء المقابلات الفردية مع أفراد العينة، بالتزامن مع استخدام الملاحظة كأداة إضافية لجمع البيانات، وقد تضمن الإعداد للمقابلات وإجرائها الاستعانة بدليل برايتمان وبيل في الإعداد (Bryman & Bell's, 2007) في الإعداد للمقابلات وذلك كما يلي:

أ- إعداد إطار تنظيمي يعمل على إيجاد نوع من الترتيب المنطقي للجوانب المتعلقة بمفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفيين الخامس والسادس الأساسيين بمحافظة مسقط؛ مما ساعد على توزيع الأسئلة حسب هذا الإطار بأسلوب يجمع بين التنظيم والمرونة، وسهل سير المقابلة وفقاً للإطار العام الذي أعد لها.

ب- قام فريق البحث بتبسيط صياغة أسئلة المقابلة بحيث تكون واضحة ومفهومة ومتلائمة مع المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة؛ مما يسهل استجابتهم لها بسلاسة ووضوح.

ج- قبل الشروع بإجراء المقابلات سعى فريق البحث لاستطلاع مدى فاعلية بعض الأسئلة الفرعية التي ستتضمنها المقابلات الفردية مع أفراد العينة، حيث قام فريق البحث بإجراء مقابلة استطلاعية مع أحد المتطوعين؛ للتأكد من فاعلية أسئلة المقابلة في جمع البيانات المطلوبة لتحقيق هدف الدراسة.

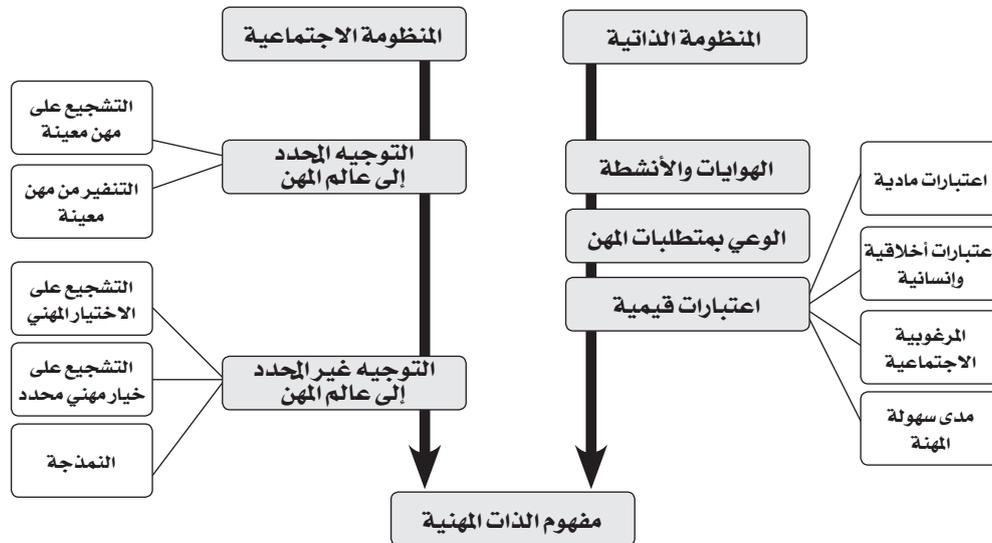
د- سعى فريق البحث إلى ضمان تسجيل البيانات الرئيسية لأفراد العينة فيما يختص ببياناتهم الشخصية، وظروف حياتهم الدراسية والأسرية والاجتماعية، بما يفيد موضوع الدراسة، ويساعد على فهم كل ما يقولونه أثناء المقابلة من معلومات وآراء.

هـ - استخدم فريق البحث جهاز تسجيل رقمي خاص بمشروع هذه الدراسة؛ لضمان حفظ التسجيلات بخصوصية، كما سعت للتأكد من سلامة الجهاز وجاهزيته للاستخدام قبل كل مقابلة.

- 4- إجراء المقابلة الجمعية مع أفراد العينة، كأسلوب إضافي لجمع البيانات.
- 5- تصنيف بيانات المشاركين الذين أجريت عليهم الدراسة أي نظمت بيانات المقابلة والملاحظة للطلبة وفهرست في ملفات مستقلة كما نظمت بيانات المعلمات المشاركات في ملفات أخرى.
- 6- قراءة البيانات والقيام بترميزها وتصنيفها مبدئياً، وهو ما يسمى بالترميز المفتوح «Open coding» في ميدان البحث وإعطاء عناوين أولية للثيمات، ولقد اشتقت هذه العناوين من البيانات، ويرى فريق البحث أنها تشكل معنى وتزود الدراسة بإجابات عن أسئلتها.
- 7- إعادة قراءة البيانات ككل وتحديد وحدات معنى تمثل عناصر أو أبعاد تعبر عن الظاهرة ككل، وتمثل ذلك في عملية الترميز المحوري Axial Coding، وعملية تحديد الثيمات المتكررة.
- 8- توضيح الهيكل العام للظاهرة، من خلال فصلي النتائج وتفسير النتائج، اللذين يظهران بوضوح كل ما توصلت إليه الدراسة من أنماط وتفسيرات متعلقة بمفهوم الذات المهنية في مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين.
- 9- الرجوع إلى الإطار النظري لتحليل نتائج الدراسة في ضوء النظريات والدراسات السابقة، ثم تحديد وتوضيح دلالة نفسية لكل وحدة معنى، وذلك في فصل تفسير النتائج.

نتائج الدراسة:

لقد استهدفت الدراسة الحالية استكشاف مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في محافظة مسقط، وذلك عبر الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تتلخص في سؤالين أساسيين هما: كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ وكيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ وقد تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام المنهج النوعي والمنهجية الظاهرية الوصفية كأسلوب للبحث النوعي، وقد حصرت وحدات المعنى في النتائج المعتمدة في 417 وحدة معنى Meaning Unit، تفرعت إلى تيمتين أساسيتين هما: المنظومة الذاتية، والمنظومة الاجتماعية، ومن ثم تفرعت المنظومة الذاتية إلى 3 ثيمات فرعية هي: الهوايات والأنشطة، والوعي بمتطلبات المهن، والاعتبارات القيمية (اعتبارات مادية، واعتبارات أخلاقية وإنسانية، والمرغوبية الاجتماعية، ومدى سهولة المهنة)، بينما تفرعت المنظومة الاجتماعية إلى تيمتين أساسيتين هما: التوجيه المحدد إلى عالم المهن، والتوجيه غير المحدد إلى عالم المهن، كما هو مبين في الشكل 1.



شكل (1) ثيمات مفهوم الذات المهنية

1- نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول «كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ تم حساب عدد وحدات المعنى التي شملتها المنظومة الذاتية في المقابلات الفردية والجمعية مع المشاركين، إذ حصرت في 312 وحدة معنى، وهي تمثل العوامل الذاتية المتضمنة في مفهوم الذات المهنية والمؤثرة على تشكّله في المرحلة العمرية التي ينتمي إليها المشاركون، وقد تم التوصل إليها جميعاً عبر سلسلة المقابلات الفردية والمقابلة الجمعية التي أجريت مع أفراد العينة، وفيما يأتي تفصيل للثيمات الفرعية التي تشكل في مجموعها المنظومة الذاتية:

1-1- الهوايات والأنشطة:

لقد عكست الهوايات والأنشطة التي يمارسها المشاركون داخل محيط المدرسة وخارجه، وهي تعكس اهتماماتهم المختلفة في هذه المرحلة، إذ تنوعت هذه الأنشطة فشملت عدد مجالات تنوعت بين الفنية والرياضية والمعرفية، وقاربت الميول المهنية للمشاركين بصور مختلفة، فعلى سبيل المثال تقول إحدى المشاركات والتي ترغب في أن تصبح مهندسة ديكور مستقبلاً، بأنها تحب الرسم والتصوير، فهي تلتقط لأختها صوراً جميلة: «عندما تضع أختي المكياج تقول لي تعالي صوريني... وتكون الصور جميلة جداً». وفي مثال آخر تشير مشاركة أخرى إلى كونها تهوى عدداً من الألعاب الرياضية كألعاب القوى ولعبة القفز، مشيرة إلى تميزها في الأخيرة، إذ إنها قد حصلت على مركز متقدم في إحدى المسابقات المقامة على مستوى المدرسة في هذه اللعبة وأعطيت جائزة.

كما أظهرت النتائج وعي بعض المشاركين بدرجة ميلهم نحو بعض الهوايات والأنشطة، ويظهر ذلك من خلال مفاضلتهم بين هذه الأنشطة والميول، وتحليلهم للأنشطة والخيارات المهنية بصورة دقيقة، إذ يرغب أحد المشاركين في أن يصبح طبيباً ويقول إنه يمتلك موهبة في الرسم، وأنه يحب رسم السيارات، لكنه مع ذلك لا يفكر في أن يصبح رساماً في المستقبل، إذ رغم حبه للرسم فإن كرة القدم هي هوايته المحببة التي يمارسها كل يوم، ويعقب بأنه من الممكن أن يصبح لاعب كرة قدم في المستقبل؛ لأن ذلك سيكسب جسده طاقة ولباقة عاليتين، بينما يفاضل مشاركون آخرون بين هواياتهم ومسائل أخرى تشكل أولوية بالنسبة لهم كالدراسة مثلاً، إذ يقول أحد المشاركين إنه كان يمارس السباحة سابقاً لكنه توقف الآن عن ممارستها نظراً لكونها تشغل وقته، وبالتالي تؤثر على مستواه الدراسي.

ويظهر وعي المشاركين بالهوايات والأنشطة التي يمارسونها من خلال التركيز على عنصر التميز والإتقان الذي يظهرونه أثناء ممارسة هذه الهوايات، على سبيل المثال يذكر أحد المشاركين أنه يلعب كرة القدم وأن عدداً من زملائه يفكرون في أن يصبحوا لاعبو كرة قدم، بينما لا يفكر هو بذلك وسبب ذلك من وجهة نظره أن جسده ضخم قليلاً، وأنه يملك مهارة تؤهله لأن يصبح حارس مرمى عوضاً عن أن يصبح لاعباً ويضطر للركض لمسافات طويلة: «لأنني ضخم قليلاً.. لا أريد أن أكون لاعباً لأركض كثيراً، أريد أن أكون حارساً لأن عندي مهارة»، ويعقب بأن هذه الفكرة قد خطرت له عندما كان يلعب في خط الوسط مع أصدقائه، في مباريات كرة القدم، حيث كان يتعب من الركض لمسافات طويلة، وفي إحدى المرات اقترح عليه أحدهم أن يصبح حارس مرمى، ووجد نفسه بارعاً في هذا الدور وفرح وأخبر أهله، وقام أخوه بتعليمه مهارات إضافية إلى أن أصبح حارساً متمكناً.

كما أظهرت البيانات في هذه الثيمة ارتباط الخيارات المهنية لدى المشاركين بالأنشطة المدرسية، فيعمل أحد المشاركين مثلاً اختياره لمهنة الطيار في المستقبل وقيامه بأداء تحية العلم

في الطابور حالياً، بأنهما في سبيل غاية واحدة هي الوطن، أي أن هنالك هدفاً مشتركاً يجمع بين اختياره للنشاط الحالي والمهنة المستقبلية التي اختارها، كما ظهر ذلك بوضوح لدى مشارك آخر حيث أشار إلى أنه ينمي مهارته في الكتابة الإبداعية من خلال كتابة المقالات عبر مشاركته في جماعة الصحافة المدرسية: «نكتب مقالات»؛ وهذا مما ينسجم مع إحدى رغباته وهي أن يصبح معلماً للغة العربية، أما رغبته الأخرى فهي مهنة الطب، في حين أن مشاركة أخرى تشارك في جماعة العمل التطوعي في المدرسة، وهذا يحقق لها أمنية مساعدة الآخرين ومساندتهم، وهو ما ترغب في أن تحققه من خلال طموحها المهني في أن تصبح طبيبة.

1-2- الوعي بمتطلبات المهن:

يتفاوت المشاركون بطبيعة الحال في إدراك أهمية القرار المهني وما يتطلبه من استعداد وتهيئة، وهذا ما يجعلهم متفاوتين في مستوى إدراك طبيعة هذه المهن ومتطلباتها، فمثلاً تذكر إحدى المشاركات أنها تجلس للتفكير في طموحها المهني بشكل مستمر، وأنها عندما تخرج مع والدتها وأسرتها إلى مكان ما، تنفرد بنفسها لتفكر بالمهنتين اللتين اختارتتهما، وهما هندسة الديكور، وطب الأطفال وما يعنيه في الواقع. ثم تضيف بأنها تحب المهنتين، وأن اختيارها بينهما سيعتمد على معدل الدرجات الذي ستحصل عليه، لكن الأولوية عندها لهندسة الديكور.

كما تعتقد إحدى المشاركات أنها في سبيل الوصول إلى المهنة التي تتمناها تحتاج إلى التركيز في الحصة الدراسية وكل ما تشرحه الأستاذة، والحصول على درجات عالية في الامتحانات، وأن تكون متميزة بين زميلاتها في الصف. وفي حالة أنها أصبحت طبيبة تقول المشاركة بأنها ستستعد لهذه المهنة بالسعي للحصول على الخبرة الدراسية، وإكمال دراستها في كلية بتفوق، وأن تكون عندها خبرة في الأدوية، مشيرةً إلى أنها تمارس جزءاً من هذا الاستعداد في حياتها اليوم، إذ أنها تطلع على أنواع الأدوية في الصيدليات، وتتأكد من صلاحية هذه الأدوية إذ أنها من الممكن أن تكون فاسدة: «لما أمي مثلاً تأخذني لشراء شيء لأخي من عند الدكتورة في الصيدلية أذهب لأرى ما هي أنواع الدواء اللي تعطى له، وأقرأهم وأتأكد. يجب أن أتأكد ربما هذا الدواء فاسد»، كما تدرك المشاركة اختلاف الاستعداد المهني اللازم بين مهنتي الطب والهندسة فتقول: «الدكتورة شيء غير والمهندسة شيء آخر»، وتعبر عن هندسة الديكور بأنها تتضمن الرسم على الجدران، وأن يكون هذا الرسم متناسقاً مع ألوان الجدران وجميلاً: «تكون هنالك رسومات على الجدار وتكون متناسقة مع لون الجدار، ويكون تنسيقها جميل، أن تكون هنا فراشة مثلاً، وهناك ورود»، أما مهنة الطب فتتطلب خبرة في الأدوية واستخداماتها.

يرتبط الوعي بمتطلبات المهنة بالمواد الدراسية ذات العلاقة بالمهنة المنشودة إلى حد كبير، وهذا ما أظهره عدد من المشاركين، منهم مشاركة أشارت إلى السبب الذي دعاها للتفكير في أن تصبح مهندسة، وهو حبها لمادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية، إذ إنها تدرك أنهما متطلبان لهذه المهنة: «في الهندسة نحتاج الرياضيات وأنا أحب الرياضيات واللغة الإنجليزية. بينما تعتقد إحدى المشاركات والتي ترغب في أن تصبح شرطية أن الاستعداد لهذه المهنة يتطلب الاستعداد لمهام معينة مثل إغلاق الشارع أحياناً، وطلب رخصة قيادة السيارة من السائقين، كما تعتقد أن الشرطي يستدعي العاملين في الدفاع المدني عند حدوث الحرائق، وتشير إلى أنه يحتاج إلى سلاح وملابس شرطة وقلم ودفتر والعديد من الأدوات في عمله: «سلاح وملابس شرطة، يعني العديد من الأغراض.. وقلم ودفتر». في السياق نفسه يذكر مشارك آخر أن دور الشرطي يكمن في التعامل مع جرائم القتل وحل الخلافات وضبط المخالفات المرورية.

على نحو دقيق ترى إحدى المشاركات أن مهام المهندس تختلف حسب تخصصه الدقيق، وتعتقد أن المهندس الكيميائي يقوم بإصلاح السيارات وبعض الأشياء الأخرى، وأن المهندس المعماري أو ما تطلق عليه هي مهندس البيوت يقوم ببناء البيوت وتجهيز الخرائط: «المهندس

مثلاً.. المهندس الكيميائي يصلح السيارات ويصلح بعض الأشياء، ومهندس البيوت يبني البيوت، ويجهز الخرائط» لكنها لم تحدد بعد بأي تخصص من هذه التخصصات ستلتحق. بينما يرى مشارك آخر يطمح للالتحاق بقوات سلاح الجو أن مهنته ستتطلب قيادة الطائرات والتعامل مع الأسلحة والعديد من المهام الأخرى، وأنه سيحصل على تدريب على هذه المهام قبل الالتحاق بمهنته: «سيدربونني كيف أقود الطائرة، ثم كيف أتعامل مع الأسلحة، وأضغط الأزرار وأعرف من أين يشغلون الطائرة، وكيف أشغل المحركات، وكيف أدير الجناح الخلفي، يعني هناك الكثير من الأشياء»، ثم يذكر مشارك يرغب في أن يصبح طبيب عيون أن مهنته تتطلب استخدام أشعة الليزر في الفحص عبر جهاز الأشعة، ويعتقد أن هذه الأشعة تبين موضع الألم في العين.

3-1- اعتبارات قيمية:

تضمنت ثيمة الاعتبارات القيمية الأساسية عدداً من الثيمات الفرعية التي شملت كلاً من الاعتبارات المادية، والاعتبارات الإنسانية والأخلاقية، بالإضافة لاعتبارات المرغوبة الاجتماعية، والاعتبارات المتعلقة بمدى سهولة المهن التي يرغب المشاركون في الحصول عليها، وقد تجلت الثيمات السابقة في تحليلات المشاركين لذواتهم ولخياراتهم المهنية، ومن خلال هذه التحليلات أيضاً تظهر قدرة المشاركين في المرحلة الحالية من أعمارهم على استشفاف القيم التي تنطوي عليها المهن المختلفة، وفيما يلي الثيمات الفرعية للاعتبارات القيمية مع أمثلتها:

1-3-1- اعتبارات مادية:

ربط المشاركون خياراتهم المهنية باعتبارات مادية، حيث يرغب بعض الطلبة المشاركون في الحصول على مهن معينة نظراً إلى عوائد مادية يتوقعون الحصول عليها من تلك المهن، أو إلى عناصر مادية أخرى في بيئة العمل أو ضمن متطلبات الوظيفة، على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أن أحد طموحاتها هو أن تصبح عالمة حتى تتمكن من الحصول على «جائزة نوبل» في المستقبل: «أريد أن أكون عالمة، وأحصل جائزة نوبل». وعن مشارك آخر فقد اختار مهنة الطيران لعدة مبررات أولها أنه سيتمكن من السفر ورؤية العديد من الدول.

ترتب على الاعتبارات المادية تفضيل بعض المشاركين لمهن معينة على مهن أخرى كان من الممكن أن يلتحقوا بها حسب رأيهم إذا توافرت لديهم الإمكانيات المادية لذلك، على سبيل المثال يقول أحد المشاركين: إنه لو كان يمتلك المال الكافي لفضّل بيع السيارات على مهنة الطيران، التي هي المهنة التي ذكرها في وقت سابق من المقابلة على أنها المهنة التي يرغب في الالتحاق بها، ثم ذكر أنه يعتقد أن شراء السيارة أمر صعب، وقال متابعاً حديثه عن تصورات المستقبلي: إنه يتصور أن يمتلك بيتاً وسيارة وطيارة: «يعني مثلاً تكون عندي سيارة، يكون عندي بيت، تكون عندي طيارة» ويتمنى أحياناً لو أنه يصبح حاكم دولة، ليمتلك مركزاً للشرطة، وينظم جيشاً، ويبني سفناً حربية؛ لأن مثل هذه المنشآت مهمة في حماية البلاد في اعتقاده.

يتحدث أحد المشاركين عن أهم العناصر التي تشكل المستقبل في نظره، فيقول إنها الوظيفة، وحصوله على عائد مادي جيد: «أهم الأشياء اني أشتغل وأحصل فلوساً»، ثم يقول إنه قد حاول إقناع أصدقائه بالالتحاق بمهنة مهندس الميكانيكا، مشيراً إلى العائد المادي السخي الذي توفره هذه المهنة، كما ارتبطت الاعتبارات المادية لديه أيضاً بفوائد اجتماعية فهو قد اختار تخصص الهندسة الميكانيكية من أجل توفير بعض المصاريف التي يضطر والده لإنفاقها على الأجهزة التالفة في المنزل، إذ يعتقد المشارك أن استفادته من هندسة الميكانيكا تكمن في أنه سيتمكن من إصلاح الأجهزة التالفة لدى والده، وبالتالي لا يضطر والده لدفع أي مقابل.

1-3-2- اعتبارات أخلاقية وإنسانية:

تطرق الطلبة المشاركون إلى العديد من الاعتبارات الإنسانية والأخلاقية التي دفعتهم لتشكيل خياراتهم المهنية الحالية، وقد بينت هذه الثيمة القيم التي يتبناها المشاركون، وبالتالي يحرصون على وجودها في المهن التي اختاروها، أو القيم التي تبناها لاحقاً بعد اختيارهم لتلك المهن، على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات ضمن الاعتبارات التي ينبغي توافرها لديها قبل حصولها على مهنة المستقبل الاحترام والأخلاق والأسلوب الجميل في التعامل وعدم التكبر والتسامح مع الآخرين، أما المشاركة الأخرى فتصف قيماً إنسانية متعددة تتصل كل منها بمهنة ترغب هي في الحصول عليها، فتقول: إنها ستساعد الناس فيما إذا أصبحت طبيبة، وستساعدهم وتقبض على اللصوص إذا أصبحت شرطية، كما أنها ستحب الطلبة إذا أصبحت معلمة، وستبني بناية كبيرة إذا أصبحت مهندسة: «إذا صرت طبيبة تساعد الناس، وإذا كنت معلمة أكون مع الطلاب، أحبهم، وإذا صرت شرطية أساعد الناس وأقضي على اللصوص، وإذا صرت مهندسة أبني بناية كبيرة».

كما أظهرت النتائج قدرة لدى بعض المشاركين في توقع المواقف التي قد يتعرضون لها وهم يؤدون مهامهم الوظيفية مستقبلاً، والتي ستتطلب منهم اتخاذ مواقف لا تنسجم مع القيم الأخلاقية والإنسانية التي يؤمنون بها، على سبيل المثال يجب أحد المشاركين مهنة الطب؛ لأنه سينال أجراً على عمله في علاج الناس ومداواتهم، لكنه مع ذلك يشعر أنها مهنة صعبة لأنه إذا أصبح طبيباً قد يتولى إجراء عملية جراحية ما ولا ينجح فيها، وسيتسبب في وفاة ذلك المريض الذي أجرى له العملية: «مهنة الطب صعبة قليلاً، ربما يدخلونني في عملية ولا أقدر على فعل شيء، وسيموت ذلك المريض بسببي»، كما أن المهنة الثانية التي يرغب بها وهي مهنة التعليم قد تضعه في مواقف حرجة، مثل أن يضرب طالباً ظملاً دون أن يعرف أنه مظلوم، ثم يشير المشارك نفسه إلى أهمية عدد من الاعتبارات الإنسانية الهامة بالنسبة له كالكرم والتسامح والفهم الجيد للآخرين، مشيراً إلى أن هذه الصفات جعلته يعجب بأخلاق اثنين من المعلمين الذين درسوه، حيث إنهما لا يضربان طلابهما، ويفهمانهما جيداً، كما يراعون الطلبة عند حساب الدرجات: «الأستاذ سعيد لأنه لم يضرب أحداً أبداً ولا حتى محمد، كان يفهمنا جيداً والآن يعطينا درجات يعني نحن حصلنا على 7 ونصف مثلاً.. يعطينا 8 ونصف».

يتفق أحد المشاركين مع المشارك السابق في التأكيد على القيمة الإنسانية العالية لمهنة الطب، إذ يعتقد بأنها المهنة الأهم بالنسبة لسواها، معللاً ذلك بأن عدم تلقي المرضى للعلاج قد يؤدي إلى وفاتهم: «لأنه إذا لم يكن هناك طبيب، فالناس سيأتون ليتعالجوا، ولن يحصلوا على علاج.. وربما لا سمح الله يموتون». كما يتبين من حديث مشارك آخر أن قيمة مساعدة الآخرين هي القيمة الأبرز لديه، إذ يورد ذكرها في مواضع عديدة من ضمنها أنه فكر في أن يصبح شرطياً رغبةً في مساعدة الناس، وأن أحد أقربائه الذي يعمل شرطياً يتصف بالتعاون أيضاً: «دائماً يساعد الناس...، متعاون مع الناس»، ثم يقول إنه يتمنى أن يرسم البسمة على شفاه الناس من خلال عمله كشرطي، فهو يقبض على المجرمين، وبالتالي يعمل على تعزيز شعور الناس بالأمان ويرسم البسمة على وجوههم.

وقد تنوعت الاختلافات في الاعتبارات الأخلاقية والإنسانية لدى المشاركين وفقاً لنوعهم الاجتماعي على نحو واضح، ولعل إحدى الملاحظات البارزة فيما يتعلق بأثر النوع الاجتماعي على مفهوم الذات المهنية لدى الطلبة هي وجود ميل واضح لدى الطلبة الذكور إلى المهن التي تتطلب مهارات قتالية وحركية، وقد أورد العديد منهم بعض المسببات والدواعي التي حفزتهم على التفكير في تلك المهن، على سبيل المثال ذكر البعض أنهم يهتمون بمشاهدة أفلام الحركة، حيث يذكر أحد المشاركين أن هذه الأفلام قد ساعدته كثيراً على التفكير في الالتحاق بالقوات

المسلحة مستقبلاً، ويشير إلى أنها كانت عاملاً محفزاً لخياله وتفكيره، ومن هذه الأفلام فيلم كان البطل فيه قنصاً جيد استخدام السكين لكنه كان طيب الطبع: «البطل هذا يلعب بالسكين يعني كأنه قنص ولكن بسكين»، وقد جعل هذا الفيلم المشارك يتمنى أن يكون في مكان البطل لفرط إعجابه به، وإجمالاً يقول المشارك إن الألعاب الإلكترونية والأفلام هما أكثر ما حفزه لاختيار المهنة التي يطمح إليها.

وفي السياق ذاته، يجدر بالذكر أن أغلب المشاركين من الذكور قد أشاروا إلى قيم ذات علاقة بمهارات القتال والحركة، وقاموا بربطها أحياناً بالمهن التي يرغبون في الالتحاق بها، على سبيل المثال يشير أحد المشاركين إلى قيمة الدفاع عن الوطن، ويقول إنه حين يعمل في قوات سلاح الجو سيحمي وطنه، ويضيف أنه سيحمي السلطان قابوس ويحمي عائلته: «أحمي وطني وأحمي عائلتي. ومن أجل السلطان قابوس وهذه أهم مهنة عندي». ثم يتحدث عن بطل إحدى الألعاب الإلكترونية التي يحبها فيقول: إنه يدافع عن وطنه أيضاً: «يحارب من أجل وطنه ويمنع الشرير»، ثم يعزز مشارك آخر قيمة الدفاع عن الوطن، فيقول إنه يود أن يصبح طياراً ضمن قوات سلاح الجو العُماني: «حتى أحمي الوطن»، وكذلك يذكر أنه يحب أن يؤدي تحية العلم في الطابور المدرسي «من أجل الوطن».

أما لدى الإناث فيظهر عند بعض المشاركات نفور من المهن التي ترتبط في أذهانهن أو في أذهان المحيطين بأدوار ذكورية، على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أنها تردت حيال رغبتها في أن تصبح مهندسة ديكور عندما سمعت زميلات لها يقلن إنها مهنة ذكورية: «لما تكوني مهندسة ديكور تكوني كأنك ولد»، كذلك هو الأمر عند المشاركة الأخرى إذ تقول إن أحد أحوالها يشير عليها بأن تصبح ميكانيكية، لكنها تعتقد أنها «مهنة رجال»، كما ذكرت أنها كانت تحب لعب كرة القدم، وترغب في أن تصبح مدربة لكن قيل لها إنها مهنة رجال، وبالتالي يبدو ذلك غير ممكن بالنسبة لها.

ومع أن القيم الإنسانية بدت واضحة لدى الطلبة المشاركين من النوعين الاجتماعيين إلا أن بعض الأوجه الدقيقة لهذه القيم بدت أكثر وضوحاً لدى المشاركات الإناث، فمثلاً تقول إحدى المشاركات إن زيارة جمعية المعاقين من ضمن أهدافها المستقبلية، وكذلك زيارة الفقراء والمحتاجين، وأن تعطيهم هدايا وتتصدق عليهم، بينما تشير مشاركة أخرى إلى قيمة الإيثار لديها إذ تقول إنها تعطي مصروفها لصديقاتها إذا طلبنه منها حتى وإن كانت بحاجة إليه: «لما صديقاتي يطلبوا مني فلوس، حتى لو كان عندي 100 بيسة وأريد أشتري بها، أعطيهم عادي»، وكما تشير إلى ما ستجنيه من عملها كطبيبة فتقول: «أعالج الناس، وأحصل مال، حتى ابني بيتاً وأكون إنسانة صالحة في المستقبل». ثم تعلق إحدى المشاركات رغبتها في أن تصبح شرطية بأن الشرطي يتعامل مع الناس بلطف، بالتالي تشير المشاركة إلى قيمة اللطف وأفضليتها بالنسبة لها، كما أشادت بشخصية المعلمة في مهنتها والمكانة التي تنالها في محيطها، حيث إن المعلمة تنال الاحترام من طلبتها ولا تشعر بالملل من عملها: «لأنها يوم تعلم الطلاب لا تحس بملل، وتحس إن الطلاب يحترمونها».

1-3-3- المرغوبية الاجتماعية:

تطرق عدد من المشاركين إلى قيمة المرغوبية الاجتماعية في إطار حديثهم عن الغايات التي يأملون الوصول إليها ضمن المهن التي سيعملون فيها مستقبلاً، على سبيل المثال يشير أحد المشاركين إلى أنه يحب سماع كلمات الإطراء والمديح من الآخرين، ويقول إن مهنة لاعب كرة القدم تلقى انتباهه؛ لأن اللاعب يحصد مدح الجمهور وثناءهم، وأنه هو أيضاً يحصل على هذا المدح من أقرانه عندما يشاركونهم لعب كرة القدم، في حين أن مشاركاً آخر يحب أن يشارك في

تنظيم الطابور المدرسي لأنه يرغب في تعليم الناس النظام وأن يشار له بذلك، كما أنه يعتقد أنه إذا أصبح طياراً في المستقبل فلن يحصل على شيء من الآخرين سوى الشكر، وهذا كافٍ بالنسبة له: «لا شيء غير الشكر».

وعلى نحو أكثر دقة، يذكر أحد المشاركين بصراحة أنه يضطر أن يكذب على أصدقائه أحياناً، حين يشعر بأنه في موقف ضغط أو تهديد، ليتفادى المساءلة والعقاب: «مثلاً إذا طلب مني أحد فعل شيء ما وأنا لم أفعله ثم سألني هل فعلته؟ إذا لم تفعله سأضربك. أقول له فعلته» لكن المشارك يقول أيضاً إنه لن يكذب على رئيسه في العمل مستقبلاً إذا حاسبه على عدم القيام بمهمة ما، أي إنه لن يدعي بأنه قد أداها، وذلك لأنه إذا كذب ربما لن يعطى مرتبه الشهري، وبالتالي لن يتمكن من الإنفاق على بيته: «لأنه إذا كذبت ربما لن يعطوني راتباً وهكذا. ثم كيف سأصرف على البيت». بينما يشير مشارك آخر إلى المكانة الاجتماعية التي سيحظى بها في حال حصوله على وظيفة في القوات العُمانية الخاصة، وإلى المحبة التي سيجنيها من الآخرين عبر الالتحاق بهذه المهنة فيقول: «الناس كلهم سيحبونني إذا عملت في هذه المهنة الطيبة، إذا عملت فيها باجتهاد، الناس كلهم سيحبونني وسيعرفونني».

1-3-4- مدى سهولة المهنة:

يذكر عدد من المشاركين قيمة السهولة ضمن القيم التي يعنون بها عند اختيار المهن التي يرغبون بها مستقبلاً، كأحد المشاركين إذ يقول: إن ابن اخته - الذي يقضي وقتاً طويلاً معه - هو من قرر أولاً بأنه سيصبح طياراً قبل أن يفكر هو بذلك، لكنه بالرغم من ذلك سيظل طياراً حتى لو غير ابن اخته رأيه في المستقبل والتحق بوظيفة أخرى ولم يعد معه، والسبب في ذلك هو أن ابن أخته قد يلتحق بمهنة صعبة، وقد ذكر المشارك إنه قد اختار مهنة الطيار لأنها سهلة، كما ذكر مشارك آخر في سياق حديثه أن مهنة المزارع مهنة جميلة لكنه لم يفكر في الالتحاق بها لأنها صعبة ومتعبة بالنسبة له.

بينما ينظر أحد المشاركين للاعتبارات المتعلقة بالصعوبة والسهولة في إطار الخيارات المهنية التي حددها لنفسه نظرة تحليلية مفصلة، ويعتقد أن مشكلة ضيق الوقت قد تواجهه عند الالتحاق بالوظيفة مستقبلاً: «إذا كنت أنا معلماً أذهب في الصباح باكراً ثم أعود عند الظهر ثم أكل الغداء وأرتاح قليلاً، العصر أجلس، وإذا كنت طبيباً سأصحو في السابعة صباحاً، يعني إذا كان عندنا مناوبة سأظل إلى الليل، لا أرجع إلى البيت، وأتغدى هناك ربما، وعندما أعود سأكون متعباً وأنا مباشرة، يعني لن يكون لدي وقت»، ومن ضمن الأمور الأخرى التي يعتقد المشارك بأنها ستشكل له شيئاً من الصعوبة والتعقيد في المستقبل، مسألة الحصول على معدل عالٍ في الثانوية العامة؛ لأنه يسمع المحيطين به يحثونه على المذاكرة ولكنه يذاكر أحياناً، ولا يفعل أحياناً أخرى: «يعني لأن كثيرين ينصحونني.. اذهب لتذاكر، وأنا أحياناً أذاكر وأحياناً لا».

2- نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: «كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟ تم حساب عدد وحدات المعنى التي تشملها المنظومة الاجتماعية وهي 105 وحدة معنى Meaning Unit تمثل عدداً من العوامل الاجتماعية المتضمنة في مفهوم الذات المهنية والمؤثرة على تشكّله في المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة، وقد تم التوصل إليها جميعاً عبر سلسلة المقابلات الفردية التي أجريت مع أفراد العينة، وملاحظة فريق البحث، بالإضافة إلى المقابلة الجماعية التي أجريت مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في إحدى المدارس التي أجريت فيها عملية جمع البيانات للدراسة، وفيما يأتي تفصيل

للتيمتين الفرعيتين اللتين تشكلان في مجموعهما المنظومة الاجتماعية:

2-1-1- التوجيه المحدد إلى عالم المهن:

يلعب بعض الأفراد والمؤسسات الموجودة ضمن المنظومة الاجتماعية المحيطة بالفرد دوراً واضحاً ومحدداً في تشكّل الذات المهنية للطالب، يتمثل في توجيه هؤلاء الأفراد على الالتحاق بمهن معينة وتنفييرهم من مهن أخرى، كما يظهر في الثيمات الفرعية الآتية:

2-1-1-1- التشجيع على مهن معينة:

في بعض الحالات التي تضمنتها عينة الدراسة، كان دور أسر المشاركين يتمحور حول حثهم على الالتحاق بمهن معينة، عوضاً عن تشجيعهم على اختيار المهن التي يرغبون بها بأنفسهم، فعلى سبيل المثال تقول إحدى المشاركات إن جدتها تحثها على أن تصبح عالمة، بينما تحثها خالتها على أن تصبح طبيبة، وتضيف: «خالي يقول لي كوني طبيبة، خالي الآخر يقول لي كوني شرطية، وخالي الثالث يقول لي كوني معلمة. كوني مهندسة». وكذلك هو الحال مع مشاركة أخرى تقول أن والدتها تشجعها على أن تصبح طبيبة، ولا تذهب المشاركة الأخرى بعيداً إذ تقول إن والدتها اقترحت عليها أن تصبح طبيبة لتعالج جدتها المريضة، ثم تذكر المشاركة نفسها أنها فكرت عندما كانت في الصف الثاني أن تصبح رسامة، وأنها غيّرت رأيها بسبب الاقتراح المذكور، وعن دور باقي أفراد أسرتها في تشجيعها على مهنة الطب تقول: «خالاتي شجعنني، بعضهن قلن مهندسة، وبعضهن قلن طبيبة».

وبدا أن هنالك مهناً شائعة في أسر بعض المشاركين، دفعت بأفرادها لتشجيع المشاركين على الالتحاق بها، فعلى سبيل المثال يذكر مشارك يرغب في الالتحاق بمهنة الطب أن والدته هي التي اقترحت عليه ذلك، كما يذكر المشارك أنه يسعد أن يكون مثل عمه الذي يعمل طبيباً أيضاً، بينما ذكر مشارك آخر أنه يرغب في أن يصبح مهندساً ميكانيكياً مثل أخيه، وأن والديه قد شجعاها على ذلك حتى يكون ناجحاً مثله. في حين أن مشاركة أخرى تقول إن أفراد أسرتها كانوا يتكلمون كثيراً عن مهنة الهندسة مما دعاها لاختيارها كمهنة ترغب في الحصول عليها مستقبلاً، وتشير إلى أن أكثر ما يعجبها في هذه المهنة أنها تتضمن أعمالاً أو تخصصات عديدة، وتعتقد أن وجود تخصصات عديدة ضمن الهندسة يتيح لها فرصة لاختيار ما تحبه من بين تلك التخصصات: «أقدر أختار الشيء اللي أحبه».

2-1-1-2- التنفير من مهن معينة:

ذكر بعض الطلبة أنهم لا يرغبون في الالتحاق بمهن أفراد أسرهم أو أشخاص في محيطهم وذلك بسبب انطباعات تولدت لديهم بفعل الملاحظة المستمرة لهؤلاء الأشخاص، وعدم رضاهم بالمهن التي يزاولونها، أو ببعض ظروف تلك المهن ومتطلباتها، فتصرّح إحدى المشاركات على سبيل المثال بأنها لا ترغب في أن تصبح معلمة مثل أختها بسبب كونها تعاني من ضغط كبير في العمل فتصف عمل أختها قائلة: «يكون عندها ضغط كبير لكنها تتحمل، فهي تهوى التدريس. هي لا تترتاح إلا في يوم الجمعة، وفي باقي الأيام تكون مضغوطة جداً». في الجلسة التالية ذكرت المشاركة ذاتها بأنها غيرت رأيها وأنها لم تعد ترغب في أن تصبح مهندسة ديكور، وسبب ذلك هو وجود زميلات لها في المدرسة المجاورة انتقدن رغبتها في أن تصبح مهندسة ديكور، وأن إحداهن قالت لها: إن هندسة الديكور ليست مهنة (جميلة)، وبالتالي غيرت المشاركة رأيها إذ شعرت أن كلامهن مهم وينبغي الأخذ به، وقد عللت اعتقادها بأن كلام زميلاتها مهم تقول أنهم يدّعون أن المهنة ليست جميلة، وأنها ستكون مثل الرجال إذا عملت فيها، وهذا قادها للتفكير في رغبتها بأن تصبح مهندسة ديكور من عدمها، لكنها لم تصل إلى القرار المناسب أو المرحلة التي تريدها،

على حد تعبيرها.

وفي حالات أخرى قد ينفر الطالب من مهنة معينة أو من جانب معين فيها بسبب ما يذكره أحد أفراد الأسرة عن تلك المهنة فعلى سبيل المثال يذكر أحد المشاركين قول أخته عندما أخبرها برغبته في أن يصبح طياراً بأن قيادة الطائرة صعبة، «قالت لي.. لما تقود الطائرة صعب»، لكن رغبة هذا الطالب في مهنة الطيران كانت أكبر من أن تتأثر بوجهة نظر أخته، فهو يعتقد أن قيادة الطائرة لن تكون صعبة بالنسبة له، بل بالعكس. بينما ينفر مشارك آخر من مهنة الطب لاعتقاده بوجود مشكلات كثيرة بين الأطباء، ويوضح الأسباب التي تقف وراء هذه المشكلات فيقول إنه ربما يكون أحد الأطباء على باب غرفة العمليات ويأتي طبيب آخر يقول له إنه هو من سيجري العملية بدلاً منه، وهكذا ينشأ الخلاف فيما بينهما: «يأتي أحدهم ليدخل عملية ثم يأتي الثاني ويقول: لا أنا سأدخل.. فيتخاصمان».

2-2- التوجيه غير المحدد إلى عالم المهن:

في بعض الحالات التي تضمنتها عينة الدراسة، لا يكون دور المنظومة الاجتماعية مباشراً، وإنما يتشكل في أدوار مختلفة ذات أثر على مفهوم الذات المهنية لدى الطالب كما هو موضح في الثيمات الفرعية الآتية:

2-2-1- التشجيع على الاختيار المهني:

ذكر العديد من المشاركين أن أفراد أسرهم يحثونهم كثيراً على التفكير في المهن التي يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً دون توجيههم إلى مهنة بعينها. على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أن أختها الكبرى التي تعمل معلمة تنصحها قائلة: «فكري في طموحك»، وتقول مشاركة أخرى: «أمي تشجعني دائماً... مثلاً عندما كنت صغيرة كانت أمي تعطيني أوراقاً لرسم عليها ماذا أريد أن أكون عندما أكبر» وتضيف أن باقي أفراد أسرتها يسألونها باستمرار عن المهنة التي ترغب في الحصول عليها مستقبلاً، ويشيرون عليها بأن تختار المهنة التي تريدها. من جهة أخرى يرغب أحد المشاركين في أن يصبح طبيباً ليكون مختلفاً عن إخوته، إذ إن أكثر من أخ له يرغبون في أن يصبحوا مثل والدهم الذي يعمل في سلاح الجو، وهذا ما يجعله لا يرغب في أن يصبح مثل والده، فهو يريد أن يكون مختلفاً عنهم، وتأكيداً على نقطة الاختلاف هذه يقول إن أخاه التوأم يريد أن يصبح طبيب أسنان، بينما يريد هو أن يصبح طبيب عيون، وأن والدتهما قد شجعتهما على أن يختارا مجالين مختلفين: «أمي شجعتنا على أن نكون مختلفين عن بعض».

وبالنسبة للأصدقاء كانت هنالك حالات يكون فيها اختلاف بين المشاركين وأصدقائهم في الميول المهنية، لكن دون أن يؤثر أي منهم على الآخر رغم معرفتهم بهذا الاختلاف، تقول إحدى المشاركات والتي ترغب في أن تصبح مهندسة إن صديقتها ترغب في أن تصبح طبيبة، بينما لم تشجعها تلك الصديقة على أن تصبح طبيبة مثلها، وكذلك نفت أن تكون قد شجعت صديقتها على أن تصبح مهندسة. كما يذكر أحد المشاركين أنه لم يشجع صديقه المقرب على المهنة التي يرغب هو بها؛ لأن صديقه يرغب في أن يصبح طياراً وهو يحب هذه المهنة و متمسك بها، وفي بعض الحالات كان هنالك تشجيع متبادل بين المشاركين وأصدقائهم أو العكس على الالتحاق بمهن معينة، دون أن يكون له أثر على توجهه على سبيل المثال تذكر إحدى المشاركات أن لديها صديقتين، ترغب إحداها في أن تصبح طبيبة، وتربغ الأخرى في أن تكون معلمة، وأنها قد شجعتهما على أن يلتحقن بالمهنة التي ترغب بها وهي مهنة الشرطي، قالت إنها امتدحت لهن المهنة ولكنهن لم يقتنعن، وقلن أنهن سيفكرن في الأمر لاحقاً عندما يكبرن.

في حين ذكر أحد المشاركين أنه قد شجع أصدقاءه على مهنة هندسة الميكانيكا من خلال ذكره للدخل المرتفع الذي سيحصلون عليه من هذه الوظيفة: «قلت لهم الراتب جيد.. هكذا قلت لهم»، ولم يذكر ردة فعل هؤلاء الأصدقاء حيال كلامه، بينما علق مشارك آخر على المهنة التي اختارها صديقه بأنها لا تعجبه: «لا يعجبني أن أكون طبيب جراحة»، لذا فهو لا يفكر أن يصبح مثله في المستقبل، وفي مثال آخر حاول أحد المشاركين إقناع صديقه المقرب الذي يرغب في أن يصبح طبيباً بأن يكون في المستقبل شرطياً مثله إلا أن صديقه لم يقتنع، وظل مصراً على رأيه، وقال: إنه يتمنى أن يصبح طبيباً حتى يساعد الناس.

أما بالنسبة للمعلمين ودورهم في تشكيل مفهوم الذات المهنية لدى طلبتهم، فقد ذكرت الأغلبية الساحقة من الطلبة المشاركين أنهم لم يخبروا معلميه عن ميولهم واختياراتهم المهنية، إلا أن البعض منهم قد أشار إلى دور بعض المعلمين في توجيه أسئلة عامة عن المهن التي يرغبون بها مستقبلاً، مثلما فعلت إحدى المشاركات إذ تقول إن معلماتها في الصف الأول كن يسألن طلبة الصف عن المهن التي يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً، وأن كثيراً من زملائها كانوا يريدون أن يصبحوا أطباء، وقلّة منهم رغبو في أن يلتحقوا بقوات الشرطة مثلها هي: «لما كنا في الصف الأول الأستاذات يقلن لنا ماذا تريدون أن تصبحوا عندما تكبرون، وكثيرون منهم كانوا يقولون نريد أن نكون أطباء، وقليلون أحبوا أن يصبحوا شرطة»، وقد أشار عدد من المشاركين إلى خيبة أملهم من عدم وجود فرصة لمناقشة ميولهم المهنية مع معلميه أو وجود مساعدة ما من هؤلاء المعلمين لطلبته على استكشاف ميولهم المهنية أو تحفيزهم للتفكير بها.

من زاوية أخرى عبّرت مجموعة من المعلمات واللاتي كنّ جزءاً من عينة الدراسة عن وجهة نظرهن حيال الموضوع، وعللن قلة الحوارات المتعلقة بعالم المهن بينهن وبين الطالبات بعدم وجود فرص لمثل هذه الحوارات لأسباب متعلقة بضيق الوقت أو بعد موضوعات الدروس عن مواضيع الاختيار المهني، على سبيل المثال تقول إحدى المعلمات: «هناك دروس من الممكن أن نطرح فيها الموضوع لكن بعض الدروس لا تسمح بذلك، مثلاً في الصف السادس هناك درس عن العمل، درس العمل نطرح فيه هذه الأمور لكن الدروس الباقية غير مرتبطة بالموضوع.. التوجيه المهني ذو ارتباط أكبر وربما المهارات الحياتية».

وعن تجاربهن وملاحظتهن كمعلمات، تذكر بعض المعلمات تجاربهن في التفاعل الإيجابي مع الطالبات ذوات الميول المهنية الواضحة، على سبيل المثال تقول إحدى المعلمات أنها تدرس طالبة تملك ميلاً نحو علم الفلك: «عندها دفاتر فيها صور مرتبة، قلت لها ممكن أن تكلمي في علم الفلك، هناك أشياء كثيرة ممكن أن تحصلي عليها». بينما ذكرت أخريات بأنهن يرين مرحلة الصفين الخامس والسادس الأساسيين مرحلة مبكرة على التوجيه والإرشاد المهني ككل، وتعلل إحداهن ذلك بعدم إدراك الطلبة لطبيعة الوظائف والمهن في هذا السن: «من وجهة نظري أن مرحلة خامس وسادس مبكرة جداً للتوجيه المهني، لا يكون الطالب فيها مدرّكاً لطبيعة الوظائف، غير مدرّك لحقيقتها، ربما في التاسع لكن خامس وسادس من وجهة نظري مرحلة مبكرة جداً». ثم تتساءل المعلمة ذاتها عن جدوى الإرشاد والتوجيه المهني عموماً فتقول: «يعني نحن ومن سبقونا، هل كان لديهم توجيه مهني؟ لا. لكن كل منا ذهب للتخصص الذي يحبه تقريباً، كانت نوعاً ما الفرص متاحة أكثر».

وتستشهد على رأيها بتجربتها مع ابنها الذي يدرس في الصف الثامن حالياً، إذ إنه رغم ذكائه لم يقرر بعد المهنة التي يرغب في الالتحاق بها مستقبلاً، في الوقت نفسه تشير إلى أن لديه توجهاً واضحاً نحو المواد العلمية: «أنا عندي مثلاً ابن في الصف الثامن حالياً، ذكي وشاطر لكن إلى الآن أبوه يسأله هذا السؤال «ماذا تحب أن تكون» وهو إلى الآن لا يعرف، غير مقرر، لكن بشكل عام هو اتجائه للعلمي، تعرفين الأولاد اتجاههم للعلمي في أغلب الأحيان، لا يتجهون للأدبي»، وتؤكد معلمة أخرى على هذا الرأي فتقول: «فعلاً كما قالت زميلتي، مرحلة خامس وسادس

مبكرة جداً، بحيث لا يمكنك أن تحددى مستواهم الحقيقي، لأنه في مدارس الحلقة الأولى، على سبيل المثال مستواهم في الرياضيات، مركزي على العمليات الأساسية، مثل جمع وطرح وضرب وقسمة، معتمدين كثيراً على المعلمة، يأتون في الصف الخامس والمواضيع صارت «أدسم» وأكبر وأشمل، صار لابد الطالب أن يعتمد على نفسه في المذاكرة، إذن مستواه السابق لا يمكننا أن نمشي عليه، فلا يمكننا التنبؤ بالمهن التي يختارونها، هذه مرحلة مبكرة جداً».

وعلى النقيض، أكدت بعض المعلمات على ضرورة بدء الإرشاد من مرحلة مبكرة، فعلى سبيل المثال قالت إحداهن بأنه ينبغي أن يبدأ الإرشاد من الصف السادس أو السابع لأن الطالبات يقعن في خطأ اختيار المواد الدراسية عندما يصلن إلى الصفوف الدراسية العليا، ويقمن بتبديلها في وقت متأخر، كما أكدت أخريات على أهمية الإرشاد المهني من منطلق اختلاف ظروف التعليم اليوم عما كانت عليه في السابق، على سبيل المثال تقول إحدى المعلمات بأن الوضع كان مختلفاً في الفترة السابقة، إذ إن اختيار المواد في المرحلة الثانوية كان مقتصرأ على تفرعين أساسيين هما الفرع العلمي والفرع الأدبي، أما الآن فيمكن للطالب اختيار مواد معينة دون الالتزام بهذا التصنيف: «كنا علمي وأدبي؛ أنا أريد هندسة يعني أختار علمي لكن الآن بالمواد، يعني ربما الطالبة ضعيفة لكنها تقدر أن تحصل على مجموع في مجال ما، تختار المواد التي تناسبها».

ثم تنوه إحدى المعلمات إلى أهمية الإرشاد والتوجيه المهني في مرحلة عمرية مبكرة؛ من أجل تفادي الأخطاء في اختيار المواد الدراسية والتي تحصل في مرحلة عمرية ودراسية متقدمة كالصف الحادي عشر: «لكن هذه نقطة لا تهمل، من خلال تدريسي لطالبات الصف الحادي عشر وجدت أن الطالبات تائهات، يخترن ويغيرن، لا يعرفن ماذا يخترن، لكن أنا أوجه طالبة، مثلاً هذه المواد ومتطلباتها». وتورد معلمة أخرى نقطة مهمة في هذا السياق، فتقول بأن المناهج الدراسية الحديثة ولاسيما في المرحلة الثانوية لم تعد متفرعة كما كانت في السابق، على سبيل المثال هنالك كتاب واحد يجمع بين مادتي التاريخ والجغرافيا وهو كتاب الدراسات الاجتماعية، بالتالي لا يفرق كثير من الطلبة بين المادتين، كذلك هو الحال بالنسبة للعلوم إذ إن هنالك كتاباً واحداً يجمع الفيزياء والكيمياء والأحياء وهو كتاب العلوم حتى مرحلة الصف العاشر، بالتالي لا يتمكن الطالب من الاختيار بدقة وفقاً لقدراته في فرع من تلك الفروع.

وتأكيداً على ضرورة إكساب الطلبة للوعي المهني في سن مبكر تتساءل إحدى المعلمات عن إمكانية وجود مدارس مهنية يتعلم فيها الطلبة كيف يمارسون المهن المختلفة عملياً ليتمكنوا من الاختيار بينها: «يعني لماذا لا يكون هناك مثل المدرسة المهنية التي في اليابان، أن الطفل يمارس أكثر من مهنة، يمر بشروطها، بقوانينها، أن يمارس في كل أسبوع مهنة معينة؟»، وتعقب المعلمة بأن مناهج الروضة تحتوي على وحدات دراسية كاملة حول المهن بينما لا يوجد ذلك في مناهج المدارس، على الرغم من أن المقرر المعتمد سابقاً لمادة المهارات الحياتية كان يحتوي على شيء منها: «عندنا في الروضة يعطونهم عن المهن في وحدات كاملة، نحن لا يوجد لدينا شيء في مناهجنا عن المهن، حتى سابقاً في المهارات الحياتية كانوا يدرسون الطلبة عن المهن»، وتضيف زميلتها بأنها تتمنى وجود ورش مهنية عملية للطلبة في المدارس: «كنت أتمنى أن يكون عندنا في المدارس ورش تدريبية، يعني في مجال الحدادة، السباكة، الكهرباء.. على الأقل الطالب سيفيد نفسه ويفيد أسرته، بالتالي ستقل أصلاً الحاجة للعمالة الوافدة، ويكون هذا بتدرج، خصوصاً أن هذه العملية تجذب الطلبة كثيراً، لاسيما الذكور، كذلك أن تكون هناك ورش خاصة بالإناث في مجال الطبخ، الخياطة، تربية الطفل...».

وتؤكد معلمة أخرى أن الوقت عائق يقف في طريق اكتشاف الميول المهنية للطلبة والحوار بشأنها، إذ إنه في نهاية كل فصل من مقرر العلوم هنالك فراغ يكتب فيه الطالب المهنة التي يتمنى الحصول عليها: «هنالك بعض المناهج مثل العلوم، يضعون في نهاية الفصل فراغاً ليكتب الطالب المهنة التي يريدتها»، لكن لا وقت لتطبيق هذا النشاط مع الطلبة بالتالي لا يطبقونه هم

بأنفسهم، كما تشير إلى أن كل وحدة من وحدات المقرر الحالي تتضمن المهن المرتبطة بها: «ما تغيرت المناهج، أدخلوا في الوحدات الدراسية المهن المرتبطة بكل وحدة، وكنا نطبق، أما الآن فلا يوجد وقت».

2-2-2- التثجيع على خيار مهني محدد:

في بعض الأسر لا يقوم الوالدان والمقربون بتقديم النصح أو التثجيع المباشر للأبناء حول المهن التي ينبغي عليهم الالتحاق بها، وإنما يكتفون بتثجيعهم على المهن التي اختارها هؤلاء الأبناء / الطلبة لأنفسهم، حيث يذكر أحد المشاركين ردة فعل والدته حين أخبرها عن المهنة التي يرغب في الانضمام للقوى الخاصة مستقبلاً، فيقول إنها شجعتة عليها وحذرتة في الوقت نفسه من العراك مع إخوته، نظراً لطبيعة المهنة التي اختارها، كما حثته على الدفاع عن وطنه، ويضيف حول تثجيع باقي أفراد أسرته له: « كل أهلي أصلاً. أخوالي وأعمامي يشجعونني على الحصول على هذه الوظيفة». أما المشارك الآخر فيقول إن والديه لم يعترضوا حين أخبرهما عن رغبته في أن يصبح طياراً وحثاه على بذل جهده لتحقيق هذه الرغبة: «لم يقولوا شيئاً قالوا فقط جيد شاطر. ابدل جهدك»، وكذلك ذكر أحد المشاركين أن أفراد أسرته قد قالوا له حين أخبرهم عن المهنة التي يطمح للالتحاق بها: «اجتهد حتى تحصل عليها».

في بعض الأحيان يكون اختلاف الميول المهنية بين الطالب وأصدقائه مصحوباً بالتثجيع على احتفاظ كل منهم بالمهنة التي يرغب بها، على سبيل المثال تقول إحدى المشاركات عن صديقتها المقربة إنها تود أن تكون معلمة للغة الفرنسية، وأنها تشجعها في الوقت نفسه على أن تصبح ما تريد: «هي معلمة لغة فرنسية، وشجعتني أن أكون مهندسة ديكور»، وتكمل لاحقاً: «هي تحمسنني قليلاً لوظيفتها، هي وظيفتها حلوة لكنني لم أفكر أن أكون معلمة لغة فرنسية»، ثم أضافت أنه انطلاقاً من صداقتهم ينبغي أن لا تجبرها هي أيضاً على الالتحاق بالمهنة التي ترغب بها لنفسها، وإنما تترك لها حرية الاختيار رغم أنها تفضل أن تكون صديقتها معها في تلك المهنة - هندسة الديكور-: «أحس أنه ما دامت صديقتي أنا لا أجبرها أن تكون مهندسة ديكور، أحس أنها لو دخلت معي كمهندسة ديكور سيكون أحسن وأفضل لكنني لا أجبرها».

وتؤكد الصديقة على هذا الكلام، وهي إحدى المشاركات في الدراسة إذ تقول: «هي تقول لي كوني ما تريدينه أنت... وكوني ما أنتِ تجيدينه، وصديقتي الثانية لميس تقول لي اختاري لأنك عندما تكبرين يجب أن تعرفي ما تريدين جيداً»، وتشير مجدداً إلى الدور الذي لعبته صديقتها في تحفيزها على التفكير في المهنة التي ترغب في الالتحاق بها مستقبلاً فتقول: «رأيت مني تريد أن تصبح مهندسة ديكور، وفكرت أنا ماذا سأصبح؟». بينما يذكر أحد المشاركين أن صديقه المقرب قد شجعه على المهنة التي يطمح للالتحاق بها وهي مهنة التعليم، ورجح له هذا الخيار دون خيار الطب الذي يفكر المشارك فيه أيضاً.

2-2-3- النمذجة:

في بعض الأحيان لا يكون أثر الأسرة مباشراً في توجيه الطالب نحو مهنة معينة، وإنما يكون هذا التوجّه من الطالب نفسه رغبة في الاحتذاء بالمقربين منه، على سبيل المثال، تذكر إحدى المشاركات أنها ترغب في أن تصبح مهندسة، ثم تحدثت في وقت لاحق من المقابلة عن والدها وقالت إنه يعمل مهندساً معمارياً في شركة تنمية نفط عُمان، وأشارت إلى أنها تريد أن تصبح مثله. بينما يشير أحد المشاركين إلى أنه يرغب في أن يصبح شرطياً، وتطرق إلى أن أحد أقربائه يعمل شرطياً أيضاً، وهو معجب بشخصيته. في حالات أخرى يتأثر الطالب برأي فرد في الأسرة مقارب له في السن، كما هو الحال مع مشارك يقول حول سبب رغبته في مهنة الطيران أن ابن اخته هو من يرغب بهذه المهنة أولاً، وحين أخبره بذلك اقتنع ورغب في أن يصبح مثله: «أنا قلت له أريد أكون شرطياً بعدين غيرت وقلت بأني سأصبح طياراً».

من جهة أخرى يشير أحد المشاركين إلى أنه يرغب في أن يصبح معلماً لمادة اللغة العربية ليصبح مثل اثنين من أساتذته، أحدهما درسه في العام الماضي، والآخر يدرسه في العام الحالي، فهو معجب بهما لأنهما لا يضربان الطلبة، ويفهمانهم جيداً، أما عما يرجو هو الحصول عليه فيما إذا أصبح معلماً فهو أن يوصل رسالة للأجيال الآتية، وقد شجعه على ذلك أكثر ذكر أحد معلميه لبيت الشعر القائل: «كاد المعلم أن يكون رسولاً»، ثم يشير المشارك نفسه إلى أنه من المحتمل أن يصبح طبيباً مثل أخته الكبرى، التي هي طالبة في السنة الأخيرة بكلية الطب، فهو يتحدث معها أحياناً عن الطب، وعندما يكون لديها امتحان تقوم بإجراء فحص عليه هو وباقي إخوتها: «أحياناً يكون عندها امتحان فتأخذ أخي الصغير أو تأخذنا لتفحصنا»، وهي قادرة على معرفة أسباب الآلام في كثير من الأحيان، فعندما يصاب المشارك بألم في جسمه مثلاً تستنتج هي أن ذلك من فرط لعب كرة القدم وهكذا، يضيف المشارك أنه يميل لمهنة الطب أيضاً لأنها تتيح لصاحبها فرصاً للسفر إلى الخارج أيضاً.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات المهنية في مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تتجسد في الصنفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية «الأساسية» تتمثل في الاستكشاف المهني بشقيه: الاستكشاف بمبادرة ذاتية، والاستكشاف الذي يقوم ويوجه بواسطة أفراد يشكلون أهمية في حياة الطالب، كالمعلمين وأفراد الأسرة، وذلك مما يتفق مع الأدبيات في موضوع تقرير الذات وإثباتها (Vallerand, Portier, & Guay, 1997) وموضوع تحفيز الدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 1987) بما يمكننا من افتراض أنه إذا كان الاستكشاف الموجه يدعم الاستقلالية الفردية لدى الطالب فإنه قد يؤدي إلى سلوكيات استكشافية بمبادرة ذاتية من الطالب نفسه، أي تعزيز مركز التحكم الداخلي والدافعية، والكفاءة الذاتية (Deci & Ryan, 1987; Vallerand, Portier, & Guay, 1997).

تتفق نتائج الدراسة مع عدد من الأطر النظرية والدراسات حول مفهوم الذات المهنية، كدراسة أوجيه وبلاكهيرست وواهل (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005) التي تشير إلى احتمالية ترجمة ميول الطلبة وقدراتهم في مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مهن مستقبلية محتملة، وهذا ما يتسق بدوره مع سوبر (Super, 1990) الذي يشير إلى أن طموحات الطفولة تؤثر بشكل ملحوظ في اختيار المهنة مستقبلاً، وبسؤال الطلبة المشاركين عن ميولهم المهنية أجاب جميعهم بمهن أو مؤسسات معينة يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً، باستثناء طالبة واحدة لم تكن قد حسمت خيارها بعد، وذكرت بأنها تود أن تحصل على مهن كثيرة جداً، ولا تكاد تفضل إحداها على الأخرى، ويتفق ذلك بدوره مع نتائج دراسة هارتونغ وآخرون (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005)، التي حدد فيها أغلبية المشاركين في هذه المرحلة العمرية ميولهم وتوجهاتهم المهنية مقابل أقلية لم يكن أفرادها متأكدين مما يرغبون أن يكونوا عليه في المستقبل، وأظهرت النتائج أيضاً تكامل اثنين من عوامل مفهوم الذات وفق منظور سوبر (Super, 1963) وهما الميول ومفهوم الذات، إذ أن مفاهيم الذات لدى المشاركين قد تركزت حول الوعي بقدراتهم وميولهم والعلاقة بين القدرات والميول في مهن المستقبل؛ أي أنهم قد قاموا بترجمة مفاهيمهم لذواتهم المهنية عبر هذه العناصر، وفيما يلي مناقشة النتائج بالتسلسل وفقاً لأسئلة الدراسة:

1- مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يأتي مناقشة السؤال الأول «كيف تساهم المنظومة الذاتية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين»، بناءً على النتائج الواردة في الفصل الرابع من الدراسة:

كانت قيمة الهوايات والأنشطة أولى نيمات المنظومة الذاتية، وتكمن أهميتها في تكوين الذات المهنية من حيث إنها تساهم في بناء الثقة المهنية، فالأنشطة اليومية كالمهام المنزلية والمدرسية

والهوايات تمنح الطلبة فرصة للتعرض لمواقف تتطلب حل المشكلات، وفي ذلك تتفق نتائج الدراسة مع براون (Brown, 2002) التي تستنتج أن الهوايات والأنشطة تشعر الطفل بأنه فعال ومنتج من خلال هذه المهام؛ مما يعزز ثقة الطفل بإمكاناته الفردية ويساعده على تقبل ذاته وإحساسه بقيمتها. هذه السلوكيات والمشاعر تعطي الأطفال الثقة التي تؤهلهم لبناء حياتهم المهنية فيما بعد. وضمن تفسير علاقة الهوايات والأنشطة بالمهن تنص نظرية جوتفريدسون (Gottfredson, 1981) على أن إشباع الميل نحو هوايات الفرد وأنشطته المفضلة يعزز من مهاراته المعرفية والعملية؛ مما ينعكس إيجاباً على قدرته على الاختيار المهني في المستقبل.

كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج واطسون ومكماهون (Watson & McMahon, 2005) والتي تظهر أن معظم خبرات التعليم والتعلم المهني التي يشير إليها الطلبة تتعلق بالأنشطة سواء تلك التي يتم تناولها في المنهج الدراسي أو الأنشطة الخارجية. وتضاف إلى أهمية الهوايات والأنشطة في تشكل الذات المهنية أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يصفون المهن بمصطلحات تتعلق بأنشطتهم وسلوكهم، فيما يميل الطلبة الذين يكبرونهم سناً إلى التعبير عن المهن بمصطلحات تتعلق بقدراتهم ومهاراتهم (Borgen & Young, 1982; Howard & Walsh, 2010)، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوجيه وآخرون (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005) إذ وجدت أن المشاركين لا يمتلكون القدرة على تقويم مهاراتهم ومواهبهم بصورة واقعية، ولذلك يستبعدون المهن التي يتوقعون كثرة أعبائها.

بعد ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اعتبارات قيمية مرتبطة بالنوع الاجتماعي تسهم في تشكل مفهوم الذات المهنية لدى المشاركين، فيما تشير بعض الأبحاث إلى أن الفروق بين النوعين الاجتماعيين في التطلعات المهنية هي نتيجة للتعليم الاجتماعي، أو لما يطلق عليه فرانسيس Francis الحفاظ على النوع الاجتماعي، أي حفظ الأدوار الاجتماعية للجنسين (Watson & McMahon, 2005; Brown & Brooks, 1996)، في حين يشير أحد الاستنتاجات إلى أن التطلعات المهنية، استناداً إلى الصور النمطية للنوع الاجتماعي، تميل إلى النمو مستقرة على نحو متزايد خلال سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية (Kinght, 2005) فثمة بعض الأدلة في نظرية جوتفريدسون (Gottfredson, 1981; Tracey, 2001) تزعم بأنه بدءاً من الصف الخامس الابتدائي يبدأ الأطفال بالتقليل من حصر خياراتهم المهنية بناءً على القيم المرتبطة بالنوع الاجتماعي، مع تراجع ملحوظ لدى الإناث على وجه الخصوص، كما أن النظرية لا تتوقع مزيداً من التراجع في نسب الاختيار المهني بناءً على القيم المرتبطة بالنوع الاجتماعي لدى الأطفال بعد هذا السن. إضافة إلى ذلك يشير عدد من الكتاب إلى أن التغير في المعايير الاجتماعية قد يفسر أيضاً اختيار الإناث لمدى أوسع من المهن عن تلك التي يختارها الذكور، وميلهن للمهن غير التقليدية بشكل أكبر (Tracey, 2001).

تبتعد نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة أوجيه وآخرون (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005) من حيث رغبة المشاركين الذكور في حصولهم على مهن في ميدان الرياضة إذ أن المشاركين الذين تطرقوا للرياضات المختلفة في حديثهم ذكروا بأنها محض هوايات وأنشطة بالنسبة لهم، ولم يدرجوها ضمن خياراتهم المهنية، وفي بعض الحالات كانت خيارات سابقة ثم استبدلوها بخيارات أخرى، وذلك على عكس الدراسة السابقة التي تزايدت فيها رغبة الذكور بالحصول على مهن في ميدان الرياضة من الصف الأول إلى الصف الخامس تدريجياً.

واستناداً إلى نتائج الدراسة كانت ثمة علاقة بين تصنيف المشاركين للمهن وفقاً للنوع الاجتماعي وبين محتوى وسائل الإعلام التي يتعرضون لها، وقد أجري قليل من البحوث فقط على تأثير وسائل الإعلام كالتلفاز على التطور المهني للأطفال، وذلك بالرغم من اعتراف واسع بأنه من المرجح أن تكون وسائل الإعلام مصدراً رئيساً للتعليم المهني المبكر عند الأطفال (Dorr & Lesser, 1980; McMahon, Carroll, & Gillies, 2001; Morton, Kryk, Awender, &

(Diubaldo, 1997). إن التلغاز مصدر للتعلم المهني كما هو واضح في مجال البحوث التي أجريت في فترات متباعدة، على سبيل المثال ذكر أبريانت وكودر (O'Bryant & Corder-Bolz, 1978) أن الأطفال يتعلمون تصنيف المهن وفقاً للصورة النمطية المرتبطة بالنوع الاجتماعي بدءاً من عمر الخامسة تقريباً، وذلك بناءً على النوع الاجتماعي لنموذج معين في التلغاز، على سبيل المثال تقوم الإناث بتحديد خيار مهني معين بناءً على محصلة نماذج نسائية تعرض أدواراً مهنية معينة على التلغاز (Watson & McMahon, 2005).

تؤيد نتائج الدراسة المتعلقة بالمرغوبية الاجتماعية، والتي تتمثل في رغبة المشاركين في الحصول على مهن توفر لهم مكانة اجتماعية عالية، إحدى فرضيات نظرية جوتفريدسون (Gottfredson, 1981) التي تنص على أن الأطفال يبدأون في سن 9 سنوات باستبعاد الخيارات المهنية التي توفر لهم مكانة اجتماعية عالية أو تتطلب قدرات يعتقدون بأنهم لا يمتلكونها، وترى النظرية ذاتها أن الاختيار المهني يقوم بدرجة كبيرة على الموازنة بين الفرد وبيئته الاجتماعية، فكلما كان الخيار المهني أكثر ملاءمة للبيئة الاجتماعية وأكثر مرغوبية، كانت الرغبة في هذا الخيار أقوى لدى الفرد (Brown & Brooks, 1996) كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوجيه وآخرين (Auger, Blackhurst, & Wahl, 2005) التي تشير إلى أن اختيار طلبة المرحلة الابتدائية لمهن ترتبط بمكانة اجتماعية عالية يتزايد مع التقدم في العمر، فميل طلبة الصف الخامس على سبيل المثال أعلى من ميل طلبة الصف الأول لهذه المهن، بينما لم يكن هناك ارتباط بين الميل للمهن ذات المكانة الاجتماعية العالية والنوع الاجتماعي أو مستوى دخل الأسرة، من جهة أخرى فإن الكثير من المشاركين في هذه الدراسة اعتقدوا بأنهم سيحصلون على مهن ذات مكانة اجتماعية أعلى من المهن التي يطمحون إليها فعلاً، مما قد يشير إلى ضعف محتمل في تطبيق المشاركين للمعلومات المهنية.

من جهة أخرى تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بلاكهرست وأوجيه وواهل (Blackhurst, Auger, & Wahl, 2003) التي درست تصورات طلبة المرحلة الابتدائية لمتطلبات المهن أو الإعداد المهني، ووجدت أن الطلبة بوصولهم إلى الصف الخامس الابتدائي يطورون إطاراً مفاهيمياً لفهم هذه المتطلبات لكنهم يظلون مفتقرين إلى القدرة على تطبيق هذه المعرفة على وظائف محددة، وقد تجلّى ذلك في عدم إدراك هؤلاء الطلبة لخيارات ما بعد التعليم الثانوي بصورة واضحة، فقد صرحت نسبة كبيرة من المشاركين بأنهم يحتاجون للكلية في سبيل وصولهم لطموحهم المهني، فيما صرحت نسبة أقل من المشاركين بأملها في الحصول على وظائف تتطلب تعليماً في الكلية، منهم وتشير هذه النتائج في محصلتها إلى أن تعرض الطالب لمختلف المهن يحتاج إلى أن يقترن بإكسابه للمعلومات المهنية ومهارات التخطيط الهامة أيضاً.

تطرقنا نظرياً جينزبيرغ وجوتفريدسون (Ginzberg, 1952; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Gottfredson, 1981) إلى مدى وعي الطلبة في هذه المرحلة العمرية بالمهن المختلفة ومتطلباتها، فتقول نظرية جينزبيرغ إن الأطفال يمرون بالمرحلة الخيالية Fantasy Period التي تجعلهم يؤسسون خياراتهم المهنية بناءً على ميولهم ورغباتهم دون تدقيق للنظر على قدراتهم ودون انتقائية واضحة للمهن وهذا ما يتضح في أغلب حالات المشاركين في الدراسة الحالية، على صعيد آخر تتطرق نظرية جوتفريدسون إلى كون الطموحات المهنية الخيالية للأطفال تتوقف عند سن الخامسة تقريباً ليبدأوا بعدها ببلورة خياراتهم المهنية بناءً على معطيات أخرى. إذ تعتقد جوتفريدسون أنه في حوالي السنة الخامسة من العمر يبدأ الأطفال بتشكيل طموحاتهم المهنية من خلال التأثيرات الاجتماعية حولهم، مثل التوقعات المتعلقة بالنوع الاجتماعي، والمكانة الاجتماعية، والصعوبة المتوقعة للمهنة، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية (Gottfredson, 1981).

إضافةً لذلك تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه سيليجمان ووينستوك وهيفلن

(Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991) من جهة، وبراون (Brown, 2002) من جهة أخرى، إذ تضمنت أن الأفراد يتعرفون على المهن التي يفضلونها من خلال تقويم مدى توافق المهن المختلفة مع مفاهيمهم عن ذواتهم، وتوصلنا للملاحظة في هذه الدراسة إلى فهم كيفية تعلم الطلبة بعض المعلومات المتعلقة بالمهن، والاستعداد لها، وذلك بالاتساق مع الأدبيات المتواترة حول مفاهيم العمل أو الأفكار حول العمل والمعتقدات عنه، على سبيل المثال ما توصلت إليه دراسة كسيكسزينتيميهالي وشنايدر (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000)، إذ وجد فيها أن بعض الطلبة في سن مبكر قد بدؤوا بتكوين أفكار حول أهمية ادخار المال، وتوفير منازل لأسرهم المستقبلية، ومساعدة الآخرين من خلال عملهم، تشير النتائج أيضاً إلى أن الشخصيات الهامة أو الرئيسية في حياة الطالب لها أثر كبير في تطوير مفاهيمه المهنية.

وذلك بدوره يتسق مع نظرية سوبر (Super, 1990) التي تشير إلى أن السلوك الاستكشافي يقود إلى اكتساب المعلومات المهنية وإلى مزيد من الاستكشاف، وبالمثل يدمج المنظور للوقت والتخطيط في موضوع واحد، وهو الوعي بكيفية استخدام الوقت للتخطيط لأحداث مستقبلية. بالإضافة إلى أن ردود المشاركين التي ربطت بين التعليم والعمل في المستقبل تكشف عن فهم لمنظور الوقت في الحاضر والمستقبل. كما يتسق ذلك مع دراسات كل من جوتفريدسون (Gottfredson, 2002)، وهارتونغ وبورفيلي وفوندريك (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005)، وهوارد ووالش (Howard & Walsh, 2010) من حيث إن الطلبة في هذه المرحلة العمرية قادرين على فهم العالم المهني لدرجة واقعية نسبياً، ويبدوون بمعرفة المزيد عن عالم العمل وتطوير الصور النمطية التي في أذهانهم حول الفرص الوظيفية.

وبالنسبة لمدى سهولة المهن تتفق نتائج الدراسة مع براون (Brown, 2002) الذي يذكر أن الأطفال يجمعون المعلومات حول أنفسهم وحول المهن ويدركونها وفقاً لمدى سهولتها إلى الوصول إلى أصعب معايير التمايز الاجتماعي كالمرتبة الاجتماعية، بينما ما يزالون يؤسسون رؤية أكثر واقعية تجاه مفاهيم أساسية كالأدوار المتعلقة بالنوع الاجتماعي، ضمن مفاهيمهم عن ذواتهم، وغالباً حين يستبعد الأطفال الخيارات الصعبة فهم لا يعيدون النظر فيها تلقائياً إلا نادراً، فهم يعيدون النظر فيها عندما يوجههم أحد لذلك أو عندما يحدث تغيير ملحوظ في بيئاتهم الاجتماعية.

2 - مناقشة نتائج السؤال الثاني:

فيما يأتي مناقشة السؤال الثاني «كيف تساهم المنظومة الاجتماعية في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين»، بناءً على النتائج الواردة في الفصل الرابع من الدراسة. وفي البدء تنبغي الإشارة إلى ما تطرق إليه المنظرون في المنحى السياقي التطوري في الإرشاد المهني (Walsh, Galassi, Murphy, & Park-Taylor, 2002)، من حيث إن عملية فهم الفرد والبيئة التي ينشأ فيها عملية ديناميكية يتفاعل الاثنان ضمنها، وفهم هذه العملية ضروري لفهم كامل لعملية التطور المهني بأكملها، لذلك وكما يرى سوبر (Super, 1990) أن الأفراد يتعلمون من خلال التفاعل مع البيئة إذ يوجهون انتباههم إلى العديد من مصادر التعلم مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع، مجموعة الأقران، والمجتمع، وسوق العمل، ومصادر أخرى تنص عليها باقي النظريات (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996; Roe, 1956).

تشير النتائج المتعلقة بدور أفراد الأسرة في تشكّل مفهوم الذات المهنية لدى الطلبة الذين عبروا عن دور أفراد أسرهم في توجيههم إلى مهن معينة بصورة مباشرة، وهي بطبيعة الحال مهن مرتبطة بمكانة اجتماعية عالية إلى أن الوالدين يميلان في أحيان كثيرة إلى وضع توقعات تعليمية ومهنية عالية لأبنائهم، ليحصلوا على وظائف عالية المستوى كأن يرغبوا في أن يصبح أبناؤهم أطباء ومهندسين على سبيل المثال، وهذا يتسق مع النتائج المشار إليها في داندي ونيثيليك

(Dandy & Nettelbeck, 2002). لدراسات كل من (Hou & Leung, 2011; Liu, McMahon, & Watson, 2015) والتي تشير إلى ما سبق، وتؤكد على ما يقوم به الآباء من توكيد للأبناء على نحو مستمر على أهمية التعليم في الحصول على مهنة جيدة، أي اعتبار التعليم بمثابة السلم الاجتماعي نحو المكانة الاجتماعية العالية. كما تؤيد النتائج المتعلقة بالتوجيه المباشر واحدة من فرضيات نظرية جوتفريدسون؛ إذ تقول إن الأفراد في المرحلة العمرية من 9 إلى 12 سنة يكونون حساسين تجاه التقويم الاجتماعي، سواء أكان هذا التقويم من الأقران أو باقي أفراد المجتمع، فالمسألة ليست متعلقة بالنوع الاجتماعي للفرد وحسب وإنما بمستوى السلطة الاجتماعية الواقعة عليه والتي توجهه بصورة مباشرة أيضاً (Brown, 2002).

ويرى سوبر (Super, 1990) أن الأفراد يتعلمون من خلال التفاعل المباشر مع البيئة، مشيراً إلى عدد من مصادر التعلم كالأُسرة والمدرسة والمجتمع وجماعات الأقران والمجتمع، وهي مصادر تم تناول أثرها في نظريات مهنية أخرى (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1996; Roe, 1956; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986; Aloise-Young, Young & Friesen, 1996). إلى جانب ذلك تشير دراسة يونغ وفريسين (Young & Friesen, 1992) أيضاً إلى كون الآباء والأمهات من العناصر الفاعلة في التأثير على الخيارات المهنية لأطفالهم، فعلى سبيل المثال يختار الأطفال المهن التي تتناسب مع مستوى توقعات آبائهم، فيما تظهر بعض الدراسات تنبؤات بشأن تأثير الوالدين على التطلعات المهنية للأطفال مثل دراسة أظهرت نتائجها أن تأثير الوالدين على التطلعات المهنية يتناقص عندما يكتشف الأطفال مصادر أخرى للتأثير على تطورهم المهني (Rohlfing, Nota, Ferrari, Soresi & Tracey, 2012).

تتفق نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة سكلثيسز وبالما ومانزي (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005) التي خلصت إلى أن أفراد الأسرة والمعلمين يلعبون أدواراً مختلفة في التوجيه المهني للطلبة في هذه المرحلة، تتضمن أدواراً تعليمية كالتدريس وتعريف مواطن القوة لديهم، وتعريفهم بالمؤسسات التي يمكنهم الالتحاق بها، وأدواراً تشجيعية وأيديولوجية كالتأثير على القيم ومفاهيم العمل، أما النتائج المتعلقة باتخاذ القرار فقد أشارت إلى كل من الذاتية في اتخاذ القرار، والعلائقية أي مشاوررة الآخرين وأخذ انطباعات الآخرين بعين الاعتبار عند الاختيار المهني (Phillips, Christopher-Sisk & Gravino, 2001)، فيما تشير دراستنا تشوانج وجيلين، وسو وهيني (Chuang & Gielen, 2009; Su & Hynie, 2011) إلى أن الوالدين يشجعان أبناءهما على صنع قراراتهم المهنية بناءً على ما يفضله هؤلاء الأبناء، وفي الوقت نفسه تحيل هذه الدراسات توقعات الوالدين لشغل أبنائهم وظائف بمراكز عالية لأثر مختلط بين الثقافة الغربية والثقافة الصينية التي ترفع من قيمة طاعة الوالدين، والتي هي مقاربة للثقافة العربية والعُمانية من هذه الناحية.

وتمشياً مع دراسة بوزانيل وبيركليير وكيسيلبرغ (Buzzanell, Berkelaar & Kisselburgh, 2011) يعتقد بعض المشاركين أن والديهم قد قدموا لهم معلومات مهنية غير مباشرة من خلال الرد على أسئلة حول حياتهم المهنية، وتشجيعهم على الدراسة الجادة للحصول على وظائف مناسبة مستقبلاً، إلى جانب توفير فرص لهم للتعرف على مستقبلهم المهني، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج سكلثيسز وآخرون (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005) التي تنوه إلى إمكانية تقوية العلاقة بين المدرسة والمهن المستقبلية، حيث إنه بإمكان المعلمين والأخصائيين في المدرسة تزويد الأطفال بالتجارب التي تربط بين الموضوعات الأكاديمية بالمهن المختلفة، كما يمكن تخصيص حصص للتوجيه يمكن أن يتم تركيزها على بناء المهارات اللازمة للتخطيط، ووضع الأهداف، واتخاذ القرار، ولا يشترط أن يكون محتوى هذه الحصص مهنيًا بالدرجة الأولى، وإنما بالإمكان أن تدرس الموضوعات المهنية من خلال ربطها بموضوعات الحياة اليومية بأسلوب شيق، كالإعداد لحفل ما، أو اتخاذ قرار شراء دراجة على سبيل المثال.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه باندورا وباربارانيلي وكابارا وباستوريلي (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001) التي لم تتوصل إلى وجود دلالة أو علاقة بين مستوى الدخل الأسري والميول المهنية لطلبة المرحلة الابتدائية الإيطاليين، في حين أن معتقدات الوالدين وتطلعاتهم المرتبطة بأبنائهم هي التي تشكل الفارق وتصنع الأثر.

أخيراً، لعل وجود قدوة أو أنموذج من وسائل التدخل الفعال لتعزيز الاستكشاف الوظيفي (Lent, 2013) وذلك انعكاس للدور الهام الذي يلعبه الكبار في مجال التطوير الوظيفي في مرحلة الطفولة، حيث تتأثر الخيارات المهنية والتعليمية لديهم عن طريق الاقتداء بالكبار فضلاً عن توقعات الوالدين (Gibson & Mitchell, 2005)، ولعل التفسير المحتمل لكون دور التوجيه بشكليه المباشر وغير المباشر أكبر من دور النموذج أو القدوة حسبما تظهره نتائج الدراسة، أن الأطفال أصبحوا يتأثرون بصور اجتماعية أوسع وأبعد *broader societal images* من النماذج المهنية لوالديهم، لكن هذا لا يعني أن الأطفال لا يملكون بعملية يعرفون بها أنفسهم من خلال الأشخاص الذين يفضلونهم، وإنما هم أصبحوا يتأثرون إلى جانب تأثرهم بوالديهم بشخصيات أخرى كالمطربين ونجوم كرة القدم (Brown, 2002).

التوصيات:

1. إمداد أخصائي الإرشاد والتوجيه المهني ببعض المؤشرات الدالة على وجود ميول مهنية قابلة للتبلور مع وجود الإرشاد المهني المناسب لطبيعة المرحلة العمرية والدراسية التي هم فيها.
2. تعزيز الثقافة المهنية في الوسط التربوي بدءاً بالقائمين على إدارة المؤسسات التربوية، مروراً بأخصائيي التوجيه المهني والمعلمين وانتهاءً بالطلبة، مما سيجري عليه اكتشاف الميول المهنية في سن مبكر والعمل على تنميتها بأساليب علمية وتربوية دقيقة تبعاً للمؤشرات التي أدلت بها الدراسة.
3. إثراء الطلبة في هذه المرحلة الدراسية ببرامج وأنشطة مهنية، وتعريضهم لخبرات ذات محتوى مهني تساهم في نمو وعيهم المهني وصقل مهاراتهم المهنية.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مفهوم الذات المهنية بمنهجيات وأساليب أخرى، مثل القيام بدراسات طولية، أو دراسة مفهوم الذات المهنية، دراسات كمية بالاقتزان مع متغيرات مختلفة مثل البيئة الاجتماعية، ومعدل الذكاء، وبعض السمات الوجدانية، إلى جانب أهمية الاعتبارات المادية والإنسانية في تشكيل الذات المهنية.
5. إجراء دراسات تجريبية حول مفهوم الذات يكون الغرض منها توفير برامج مهنية مدروسة للطلبة في هذه المرحلة الدراسية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء (2014). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد (2007). *مدخل إلى مناهج البحث وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كاميك، بول؛ رووس، جون؛ وباره، لى، لوسي (2007). *البحث النوعي في علم النفس: منظور موسع في المنهجية والتصميم، ترجمة وتحقيق: صلاح الدين محمود علام*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- يونس، سمير؛ وسلامة، عبد الرحيم؛ والعنيزي، يوسف؛ والرشيدي، سعد (2014). *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Aloise-Young, P.A., Hennigan, K.M., & Graham, J.W. (1996). Role of the self-image and smoker stereotype in smoking onset during early adolescence: a longitudinal study. *Health Psychology, 15*(6), 494.
- Auger, R., Blackhurst, A., & Wahl, K. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling, 322-329*. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/213310863?accountid=27575>.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72*(1), 187-206.
- Blackhurst, A., Auger, R., & Wahl, K. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling, 7*(2), 58-67.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- Borgen, W., & Young, R. (1982). Career perceptions of children and adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 21*(1), 37-49.
- Bounds, P. (2013). *Examining the relationship between career decision self-efficacy, ethnic identity, and academic self-concept and achievement of African American high school students*. (Order No. 3608193, The University of Iowa). *ProQuest Dissertations and Theses*, 143.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D., & Brooks, L. (1996). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). Research Designs. In: *Business Research Methods*. New York. Oxford University Press. 44-73.
- Burgess, R. (1984). *In the field*. London: Allen & Unwin.
- Buzzanell, P., Berkelaar, B., & Kisselburgh, L. (2011). From the mouths of babes: Exploring families' career socialization of young children in China, Lebanon, Belgium, and the United States. *Journal of Family Communication, 11*(2), 148-164.
- Chuang, S., & Gielen, U. (2009). Do we see eye to eye? Chinese mothers' and fathers' parenting beliefs and values for toddlers in Canada and China. *Journal of Family Psychology, 23*, 331-341.
- Cox, J., & Hassard, J. (2005). Triangulation in organizational research: a re-presentation. *Organization, 12*(1), 109-133.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work?* Basic Books.
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children. *Educational Psychology, 22*(5), 621-627.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology, 53*(6), 1024.
- Denzin, N. (1970). *Sociological methods*. Chicago: Aldine Pub. Co.

- Dhillon, U., & Kaur, R. (2005). Career maturity of school children. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31, 71-76.
- Dorr, A., & Lesser, G. (1980). Career awareness in young children. *Communication Research & Broadcasting*.
- Ely, M. (1991). *Doing qualitative research*. London: Flamer Press.
- Gibson, R., & Mitchell, M. (Eds.). (2005). *Introduction to career counseling for the 21st century*. Prentice Hall.
- Ginzberg, E. (1952). Toward a Theory of OCCUPATIONAL CHOICE. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, 30(7), 491-494.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). Occupational choice: An approach to a general theory. New York: Columbia University Press.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2008). Phenomenological psychology. Chap 10 in C. Willig & W. Stainton-Rogers, *Handbook Qualitative Research in Psychology*. London: Sage.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. (2002). Where and why g matters: Not a mystery. *Human Performance*, 15 (1-2), 25-46.
- Grbich, C. (1999). *Qualitative research in health*. London: Sage Publications.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75-91.
- Gushue, G., Clarke, C., Pantzer, K., & Scanlan, K. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/ a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 307-317.
- Härtung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2008). Career Adaptability in Childhood. *The Career Development Quarterly*, 57, 63-74.
- Hartung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Hitchcock, W., & Mabry, N. (1971). *Readings in guidance*. New York: MSS Educational Pub. Co.
- Honigmann, J. (1982). Sampling in ethnographic fieldwork. In: R. G. Burgess (Eds.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen and Unwin.
- Hou, Z., & Leung, S. (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 349-360.
- Howard, K., & Walsh, M. (2010). Children's Conceptions of Career Choice and Attainment: Model Development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256-271.
- Kang, A. (2009). *Attachment, family conflict, and vocational self-concept in the career indecision of Asian Americans* (Unpublished PhD thesis). Fordham University.
- Khan, M., Anker, M., Patel, B., Barge, S., Sadhwani, H., & Kohle, R. (1991). The use of focus groups in social and behavioural research: some methodological issues. *World Health Statistics Quarterly*, 44, 3, 145-148.
- Knight, J. (2015). Preparing elementary school counselors to promote career development: Recommendations for school counselor education programs. *Journal of Career Development*, 42(2), 75-85.
- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7, 1.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Landine, J. (2013). The Relationship Between Vocational Self-Concept, Ego-Identity Development, and Vocational Decision-Making. *The Canadian Journal of Career Development*, (12) 2, 5-18.
- Lent, R. (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Leung, S. (1999). The development of counselling in Hong Kong: Searching for professional identity. *Asian Journal of Counselling*, 6, 77-95.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation*, 73-84. San Francisco: Jossey-Bass.
- Liu, J., McMahon, M., & Watson, M. (2015). Parental Influence on Child Career Development in Mainland China: A Qualitative Study. *The Career Development Quarterly*, 63(1), 74-87.
- Marsh, H. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self- Concepts for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A Multicohort- Multioccasion Design. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 237- 259.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: SAGE.
- McMahon, M., Carroll, J., & Gillies, R. (2001). Career dreams: Occupational aspirations of year six children. *Australian Journal of Career Development*, 10, 25-31.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study: Applications in education* (Rev. ed.). California: Jossey-Bass Inc.
- Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development*, 3rd ed., 233-280. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morton, L., Kryk, V., Awender, M., & Diubaldo, D. (1997). Career choice roots: The preadolescent career focus. *Guidance and Counselling*, 13, 10-15.
- Murgami, M. (2010). *Vocational self-concept and decision making self-efficacy of learners with visual impairment in Kenya* (Doctoral dissertation).
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- O'bryant, S. & Corder-Bolz, C. (1978). Black children's learning of work roles from television commercials. *Psychological Reports*, 42(1), 227-230.
- Patton, M., & Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Phillips, S., Christopher-Sisk, E., & Gravino, K. (2001). Making Career Decisions in a Relational Context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-214.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Rohlfing, J., Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Tracey, T. J. G. (2012). Relation of occupational knowledge to career interests and competence perceptions in Italian children. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 330.
- Savickas, M. (2007). The Self in Vocational Psychology: Object, Subject, and Project. *Paper prepared for presentation at the 8th Biennial Meeting of the Society for Vocational Psychology*. Ohio, USA.
- Schultheiss, D., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 246-262.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Heflin, E. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance & Counseling*, 172-181.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Su, C., & Hynie, M. (2011). Effects of life stress, social support, and cultural norms on parenting styles among Mainland Chinese, European Canadian, and Chinese Canadian immigrant mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 944 - 962.
- Super, D. (1963). *Career development: self-concept theory: Essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development.
- Tracey, T. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 89-104.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.

Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Walsh, M., Galassi, J., Murphy, J., & Park-Taylor, J. (2002). A conceptual framework for counseling psychologists in schools. *The Counseling Psychologist, 30*(5), 682-704.

Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 119-132.

Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Child career development: Present and future trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*(2), 95-97.

Weng, Q., & Mcelroy, J. C. (2009). Vocational-self crystallization as a mediator of the relationship between career-self management and job decision effectiveness. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 234-243.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead, England: McGraw Hill/ Open University Press.

Young, R. & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly, 40*(3), 198-206.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأنيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

أملين استجابتكم الكريمة، مع موافقتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراساتكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@ksaac.org

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

دراسة مسحية تحليلية لمضمون الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة أثناء الحمل خلال الفترة من 1991 وحتى 2015

أ. عذاري جعفر الكندري
طالبة دكتوراه
قسم تربية الموهوبين - كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي
مملكة البحرين

د. فاطمة أحمد الجاسم
أستاذ تربية الموهوبين المشارك
جامعة الخليج العربي
مملكة البحرين

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى مسح الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة في الفترة من 1991-2015، المنشورة في قواعد البيانات التابعة لمكتبة جامعة الخليج العربي، وتحليل مضامينها للوقوف على أهم ما توصلت إليه فيما يتعلق بتعليم الأجنة. وتكونت عينة الدراسة من (43) دراسة منشورة. واتبعت الدراسة المنهج المسحي التحليلي لمضمون الدراسات السابقة، تم تفريغ البيانات عن طريق أداة من إعداد الباحثين، تشير النتائج إلى أنه على الرغم من أن أكثر المجالات التي بحثت في تعليم الأجنة هو المجال الطبي، فإن هناك تزايداً بالدراسات المنشورة في نفس الموضوع خلال الخمس سنوات الأخيرة بجميع المجالات. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المناهج المتبعة شيوعاً هو المنهج التجريبي، وأكثر الدراسات شملت بيانات نوعية، وتقع الملاحظة في الترتيب الأول بين الأساليب المستخدمة لجمع البيانات، كما أن جميع عينات الدراسات كانت متاحة، والمراحل العمرية الأكثر تناولاً فيها هم الأجنة والرضع، الذين تتراوح أعمارهم من أربعة أشهر حمل حتى ستة أشهر بعد الولادة، وقد صيغت المشكلات على شكل فرضيات في أغلب الدراسات، وكانت الآليات السمعية هي الأكثر استخداماً لتدريب الأمهات الحوامل، كما توصلت نتائج الدراسات إلى أن المثبرات الخارجية تؤثر على جوانب مختلفة كان الذكاء والقدرات العقلية من أكثر الجوانب التي أكدت عليه الدراسات.

Survey Analytical Content of Studies Focused on Embryos Education From 1991 to 2015

Athari J. Al-Kandari
PHD Student
Gifted Education Section – College of Graduate Studies – Arabian Gulf University
Kingdom of Bahrain

Fatima A. Al-Jasim
Assistant Professor in Gifted Student
Gifted Education Section – College of Graduate Studies – Arabian Gulf University
Kingdom of Bahrain

Abstract

This study aimed at surveying the studies that focused on embryos education from 1991-2015, were in databases available at the library of the Arabian Gulf University, to analyse the content and find out the most important findings in prenatal learning. The study's sample consisted of (43) published studies, and followed the survey and content analysis method of previous studies. The study showed that although most fields that examined embryos education is the medical field, yet there was an increasing in studies, over the past five years, in all fields. Also, the study found that the most common approach used was the experimental method, and most of the studies included qualitative data. Observation method was most used to collect data. In addition, all the studies' samples were available, and the most age groups were embryos and infants, aged between 4 months pregnancy to 6 months after birth. Problems were formed as hypotheses in most studies. The auditory mechanisms were the most commonly used in training pregnant mothers. The study also concluded that external stimuli affect different aspects; intelligence and mental capacity were the most aspects the studies confirmed.

مدخل إلى الدراسة:

تسعى الدراسات في المجالات العلمية المختلفة للكشف عن العوامل المؤثرة على الجنين أثناء وجوده في الرحم، لتحسين الظروف المحيطة به وجعله أكثر قدرة واستعداداً لمواجهة متطلبات العالم الخارجي، وعلى الرغم من ذلك فإنه خلال العشرين سنة الماضية لم يقدم الأطباء ولا حتى المختصين بعلم النفس معلومات كافية وواضحة يمكن من خلالها تفسير طبيعة حياة الأجنة، حول الخبرات والمهارات التي يمكن أن يكتسبها الطفل خلال رحلته في الرحم، ووجود العديد من المعتقدات الخاطئة والشائعة في الفترة السابقة حول الجنين، كانت بمثابة العقبة بطريق الجهود في هذا المجال. من تلك المعتقدات أن الأجنة كائنات سلبية وعاجزة، وغير قادرة على التعلم والتذكر، والتفاعل مع الآخرين وأنهم لا يشعرون بالألم، مما أحرى الاهتمام بتعليم الأجنة سواء من قبل المختصين أو الوالدين (Chamberlain, 2014).

بدأ الاهتمام بدراسة الأجنة حين لاحظ أطباء الأطفال حساسية حديثي الولادة للألم، وهدفت البحوث الطبية لقياس الألم لدى الأطفال منذ عام 1940 في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل عدد من الجراحين، وكانت بمثابة البدايات لملاحظة وتتبع الاستجابات الانعكاسية لدى حديثي الولادة، لتحديد العوامل المؤثرة على السلوك في تلك المرحلة العمرية. وأصبح من المثير لدى عدد من العلماء والباحثين معرفة ما يحدث للجنين، ثم أصبح الاهتمام بالأجنة أكبر حين بدأ علماء نفس النمو باعتبار مرحلة ما قبل الولادة أول مراحل التطور الارتقائي، بعدما كانت النظريات تبدأ بملاحظة وتفسير النمو التكويني والسلوكي ابتداءً من مرحلة المهد، منها نظرية: فرويد، وأريكسون، وبافلوف، وروجر، وبياجيه، وماسلو، وبندورا.. وغيرهم. بدأ علماء النفس بالاستفادة من البحوث الطبية التي تمت على الحوامل للتعرف على العوامل المؤثرة عليهم كالغدد والعقاقير والانفعالات والحالة الوجدانية، وربطها ببيولوجية تلك المرحلة العمرية، فقد زودت الأبحاث الطبية علماء النفس بالعديد من الحقائق العلمية والنتائج التي كانت بمثابة عوامل محفزة للتركيز أكثر على مرحلة قبل الولادة (حمام ومصطفى، 2013). اتفقت معظم الدراسات الحديثة التي اهتمت بالمرحلة التكوينية في الرحم على أن تعلم الأجنة يمكن أن يحدث، عن طريق استئثار الحواس بعد تكوّن الجهاز العصبي (الأنايب والمحاو العصبية)، ويبدأ معه النشاط الشبكي. تؤكد الأبحاث الطبية أن الدماغ ينمو بعد 25 يوماً من الحمل على شكل أنبوب صغير جداً، ثم يزداد في الحجم بشكل طوي، ويبدأ بالطي للداخل لعمل جيوب، تظهر بعدها ثلاث غرف تمثل الدماغ الأمامي والأوسط والخلفي. وفي هذه الفترة تتشكل الخلايا العصبية بسرعة وتستنسخ في الجزء الداخلي من الأنبوب بشكل مدهش، فبين الأسبوع الخامس والأسبوع العشرين من الحمل تنمو الخلايا بمعدل يصل ما بين 50.000 إلى 100.000 خلية جديدة في كل ثانية. يخلق دماغ الجنين، وهو مبرمج لاستنساخ عدد كبير وكافٍ من الخلايا التي تمكنه من العمل بشكل صحيح، وأي خلايا فائضة عن الحاجة يتم التخلص منها بشكل منهجي ومناسب دون أن يتأثر نمو الدماغ (أورمرود، 2016).

ساعد تطور الأدوات الطبية المختصة سواء بالتنظير أو السونار أو الأشعة التصويرية أو التصوير التلفزيوني والتسجيلات الصوتية، وغيرها من الوسائل المتقدمة على ملاحظة سلوك الأجنة، وربطها بسلوك الرضع، مثل: تعرّف الطفل على صوت الأم، استجابات الأجنة والرضع عند سماع صوت الأم ودقات قلبها والاقتراب منها، وقياس التغيرات التي تطرأ على طريقة الرضاعة وعملية المص عندما يتعرض الرضيع لمثيرات تعرض لها خلال وجوده بالرحم. أدت الملاحظات السابقة إلى التوصل لتصور حول حياة الجنين وطريقة استجابته للمثيرات الخارجية التي تتعرض لها أثناء فترة الحمل. وتناولت العديد من الدراسات هذا الموضوع بالبناء والتقني، وتوصلوا لنتيجة مفادها أن قدرة الفرد على التكيف مع التجارب الحسية بعد الولادة، تتأثر بالتجارب الحسية كالمثيرات الصوتية والحسية التي تعرض لها

وهو جنين قبل ولادته (ويتمر، بيترسن، وبوكيت، 2016)، ومن تلك الدراسات دراسة مون وفيفر (Fifer & Moon, 1994) التي أكدت على أن الأجنة في عمر 26-34 أسبوعاً تتغير لديهم سرعة ضربات القلب في حال تعرضهم للمؤثرات السمعية. أما دراسة ديكاسبر وسبنسر (DeCasper & Spencer, 1986) توصلت نتائجها إلى أن المواليد في الفترة الأخيرة من الحمل (الثالثة) يستجيبون بشكل فعال مع أصوات أمهاتهم، كما أنهم قادرون على إدراك اتجاه محتوى الحديث (سلبي- إيجابي)، وأكدوا أن المؤثرات الصوتية التي يتعرضون لها في هذه الفترة تؤثر على قدراتهم فيما بعد، كما أثبتت دراسة ديكاسبر وفيلر (DeCasper & Filer, 1980) أن الأجنة يستجيبون بعد الولادة مباشرة للأصوات التي تعرضوا لها أثناء فترة الحمل.

فتحت الأبحاث التي أجريت في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي أبواباً على قدرات الأطفال الرضع، ووجهت انتباه الباحثين حول أن الجنين يمكنه أن يتعلم ويتذكر، من هذا المنطلق بدأت مجموعة من الدراسات والأبحاث بالتركيز أكثر على دراسة الجنين قبل ميلاده، والتعرف على قدراته الحركية والحسية والإدراكية والتعليمية، ومدى إسهامها في نمو بنية وظيفية جديدة لديه. فقد أثبتت الدراسات العلمية في المجالات المختلفة (النفسية - الصحة النفسية - التربوية) بشكل عام، وفي المجال الطبي بشكل خاص أن الجنين قادر على تعلم بعض الأمور قبل ولادته، كأن يسمع الأصوات ويشعر بالمؤثرات الحسية والبصرية وما يدور حوله في العالم الخارجي. ففي فترة الحمل يمر الجنين بمئات التجارب مما يؤثر على نموه العقلي والانفعالي ونمط حياته بعد الولادة، وقد يمتد هذا التأثير طوال فترة حياة الطفل. بالتالي يمكن التأكيد على أنه من خلال تهيئة الظروف الملائمة للأم الحامل يمكن تنمية الخصائص التطورية والنمائية لدى الطفل، وبالعكس تؤدي الظروف غير الصحية وغير الملائمة لإعاقة التطور والنمو في مختلف الجوانب. وتؤكد تلك النتائج أنه يجب إعداد الأم الحامل للتعرف على مسؤوليتها تجاه طفلها، فهي لا تقتصر على التغذية الصحية والرعاية الطبية، بل تتعدى ذلك بالحفاظ على حالتها النفسية والمزاجية والاستقرار الدائم. ومع ارتفاع سقف الطموح لدى الوالدين بإنجاب طفل ذكي تمتد تلك الرعاية إلى تحفيز الجنين وتسجيله في جامعة ما قبل الولادة لإعداده بأن يكون من الأطفال الخارقين (وولفوك، وبيري، 2015).

مرحلة قبل الميلاد تستمر (280 يوم) أو (40 أسبوعاً) تمتد من لحظة الإخصاب حتى الولادة، بالرغم من أنها قصيرة مقارنةً بمراحل النمو الأخرى إلا أنها تعتبر من أهم مراحل حياة الفرد، فعملية تكوّن الجنين وتخلقه عملية متصلة ومستمرة وإعجازية تؤكد أن حياة الإنسان تبدأ منذ بداية الحمل، يبدأ الجنين بالنمو ويتعرض لتغيرات مستمرة ومتتابعة ومتداخلة ومنظمة، تشمل تغيرات في النواحي الجسمية والعقلية والفسيولوجية والانفعالية والسلوكية، لتحقيق التوافق والاستعداد للخروج للعالم، وبدء مرحلة جديدة مختلفة عن المرحلة السابقة التي استمرت ما يقارب التسعة أشهر (وولفوك، وبيري، 2015). مرحلة الحمل تمثل مرحلة تأسيسية أي يوضع فيها الأساس الحيوي للتكوين النفسي، والتغيرات السريعة فيها تكون حاسمة ومؤثرة في حياة الفرد فيما بعد، فمنذ تلقيح البويضة تمر بعمليات انقسام معقدة وتضاعفية حتى تبلغ نصف مليون خلية، وباستمرار تلك الانقسامات تبدأ الخلايا بأخذ وظائف جسمية محددة، وتكون كل طبقة مسؤولة عن بناء أجزاء وأجهزة خاصة في جسم الجنين، منذ الشهر الثاني من الحمل تبدأ أعضاء الجسم بالظهور والتخصص (الطيب، حنين ومنسي، 1970). وتبدأ عملية النمو بتكامل التغيرات الجسدية مع التغيرات السيكولوجية لدى الجنين لتحسين قدرته على التكيف والتوافق مع البيئة التي يعيش فيها (ملحم، 2014).

يرتبط الجنين في هذه المرحلة ارتباطاً وثيقاً فسيولوجياً ونفسياً بالأم، وهذا ما يطلق عليه «الرباط» bonding، فالرباط الفسيولوجي بسبب اتصال الدورة الدموية للجنين بالأم، كأن الجنين عضو من أعضائها يعتمد عليها في نموه وتطوره، فالحبل السري يصل بين الجنين

والأم عن طريق المشيمة، فيأخذ المواد الغذائية التي يحتاجها من دم أمه، أما الرابط النفسي لأن مشاعر الأم وانفعالاتها يتفاعل معها الجنين، فالقلق والخوف والغضب والفرح والاسترخاء والحزن والإحباط تصل جميعها عبر رسائل كيميائية (الهرمونات). ومع تطور الجنين داخل الرحم ومتابعة الأم لحركاته والتغيرات التي تحدث تنشأ علاقة تعلق وحنين للمولود الجديد، تلك العلاقة ينظر لها كرابطة فريدة تستمر لما بعد الولادة وتظهر من خلال الاستجابات السلوكية (McCarty, 1999).

على الرغم من أن الوراثة أحد أهم العوامل المؤثرة على نمو الجنين، حيث يؤكد مؤيدي الاتجاه الوراثي أن الفروق الفردية بين الناس تعود للاختلافات الجينية بينهم فهم يولدون بها، وأن المورثات الجينية لها أهمية كبيرة في تحديد الكثير من الخصائص الجسمية والعقلية، إلا أن العوامل البيئية تؤثر على الفرد تأثيراً مباشراً وغير مباشر منذ الإخصاب حتى الممات، وتتضمن كلاً من: البيئة الداخلية (البيئة الرحمية)، والبيئة الخارجية (خارج الرحم)، وهناك مجموعة من المؤثرات الرحمية الداخلية كغذاء الأم وعمرها الزمني وتعرضها للأمراض والإشعاع وتناولها للعقاقير والمشروبات الكحولية والتدخين، وما يهمنا هنا هو مدى تأثير الحالة النفسية للأم الحامل على نمو وتطور جنينها، حيث تنعكس تلك الحالة على النواحي الفسيولوجية لديها، فالاضطرابات الانفعالية وسوء المزاج ينتج عنها خلل في الغدد وتغير التركيب الكيميائي للدم، مما يؤثر على الجنين ويظهر ذلك باستجاباته الحركية، لذلك فإن الهدف الأول لبرامج الحوامل التدريبية هو الحفاظ على صحتهم النفسية، يليها تنمية القدرات العقلية والذكاء والمواهب وغيرها (أبو أسعد والخاتنة، 2012).

يحدث النمو في مرحلة ما قبل الولادة في رحم الأم، وتحكم عملية النمو تلك مجموعة من العوامل، فالرحم هنا هو البيئة المحيطة بالجنين والتي تؤثر عليه (البيئة الرحمية)، حيث تتعرض الحامل لعدد كبير من العوامل التي يتفاعل معها الجنين بشكل واضح، وما حركات الجنين إلا ردود أفعال على تلك المؤثرات. ويؤكد فيرني وكيلي وبينيكوك (Verny, Kelly & Pennycook, 1981) أن الجنين كائن قادر على الشعور والسمع منذ الشهر الرابع من الحمل، بالتالي فهو يستجيب للمس غير المباشر والأصوات والحركة. كما وجد كاسبر (DeCasper, 1986) أن الجنين يميز صوت أمه، ويفضل سماع صوت دقات قلبها، والأهم من ذلك أنه وجد أن الجنين قادر على التعلم في الرحم، وتوصل دايموند وهوبسون (Diamond & Hopson, 1998) إلى أنه لا توجد فترة لها تأثير مباشر وتكويني على نمو دماغ الطفل أكثر من الشهور التسعة للحمل.

وعلى ضوء الاطلاع على الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة في الفترة 1991-2015، يمكن توزيعها لأربعة مجالات هي: الطبية والنفسية والصحة النفسية والتربوية، وبناءً عليه سيتم في هذا الجزء عرض الدراسات حسب التصنيف السابق.

أولاً - المجال الطبي؛

اهتم ميكائيل وآخرون (Mikhail, et al., 1991)، بدراسة العلاقة بين ملامسة الأم للجنين وعدد حركاته داخل الرحم، شملت الدراسة (213) امرأة حاملاً في الأسبوع (28-32) بالولايات المتحدة الأمريكية، طبق عليهم مقياس يشمل (24) بنداً، بهدف التعرف على مستوى العلاقة الوالدية لدى المرأة الحامل، ومن ثم تمت ملاحظتهم، توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد الرباط بين الأم والجنين تزداد معها حركات الجنين في الرحم، بمعنى أن العلاقة الإيجابية بين الأم والجنين تزيد من الاستجابات، مما يشير إلى أن للعلاقة الوالدية دور في تنمية قدرات الجنين داخل الرحم وجعله أكثر تفاعلاً.

بينما تطرقت الدراسة التتبعية لمارتين وآخرين (Martyn, Gale, Sayer, & Fall, 1996) إلى نمو العمليات المعرفية داخل الرحم لدى الراشدين الذين ولدوا في (1920-1943) في بريطانيا، شملت الدراسة راشدين ومسنين تراوحت أعمارهم بين (48-74) كانت لديهم سجلات طبية، طبق عليهم مقياسين للقدرات المعرفية (AH4 & Mill Hill vocabulary test)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن المواليد الذين كان محيط الرأس عندهم أكبر حصلوا على درجات أعلى في مقاييس القدرات العقلية، لا توجد علاقة قوية بين ضعف النمو الجسدي خلال الحمل والنمو العقلي، هذا يؤكد دور البيئة والوراثة في صقل الذكاء وتطور القدرات العقلية حتى في مرحلة ما قبل الولادة، بالإضافة إلى تأكيدها أن تعليم الطفل السلوك التكيفي والاستجابات أثناء وبعد الولادة يدعم تطور ونمو الدماغ وقدرات الطفل.

وتناولت دراسة فوشس (Fuchs, 1997) التحليلية لتقارير الدراسات التجريبية، هدفت لتنمية ذكاء الطفل باستخدام شريط التسجيل، انطلقت من اعتقاد أن الأطفال قادرين على السماع في مرحلة الحمل الأخيرة، جاءت النتائج مؤيدة أن بيئة الرحم من العوامل التي تؤثر على مستوى الذكاء لدى الفرد، وأن المؤثرات السمعية تحفز القدرات العقلية لدى الجنين ليكون أكثر ذكاءً وإبداعاً، كما يمكن اعتبار تلك الإستراتيجيات أول خطوات رعاية الموهبة والإبداع، من جانب آخر الآليات المتبعة من قبل الأم أثناء الحمل تحقق لها السعادة وتشعرها بالسلام والأمل، فينعكس بشكل كبير على الطفل.

وكان هدف دراسة باقلي (Bagley, 1999) البريطانية، التعرف على شكل الحياة داخل الرحم، معتمدة على دراسة حالة زودت الباحث بالبيانات النوعية، وربط تلك البيانات بنتائج الدراسات السابقة المتاحة، توصلت النتائج إلى أن الأمهات اللاتي يتعاطين الكحول والمخدرات يعاني أطفالهن بعد الولادة من الأمراض طوال مراحل حياتهم، كما أن زيادة بعض الهرمونات في دم الأم أثناء الحمل بسبب تعرض الأم للضغوط يزيد من احتمالية إصابة الشخص بالأمراض طوال حياته، وتؤكد على أن العوامل المؤثرة على الجنين داخل الرحم معقدة ومتداخلة، ولها دور كبير في احتمالية إصابة الشخص بالأمراض بعد الولادة والعكس صحيح، الدراسات الحديثة نسبياً التي تتناول دور برمجة الجنين ووظائف العقل تؤكد الدور المهم للبيئة الذي يفوق دور الجينات، كذلك تؤكد دراسات التوائم على أن الجينات يجب أن تحركها وتؤثر عليها عوامل أخرى كي تعمل بفاعلية وهي العوامل البيئية، من خلال النتائج السابقة والبيانات التي تم جمعها من دراسة الحالة جاءت بنتيجة نهائية، وهي أن الهرمونات المحركة للجينات لها دور كبير في عمل الدماغ، ويمكن أن يتم تنشيطها خلال فترة الحمل عن طريق مجموعة من الآليات والإستراتيجيات (الحسية - السمعية).

وتناولت دراسة كاثيليجين وبويكوي وهينك وجان (Cathelijne, Boekkooi, Henk, & Jan, 2000) تعليم الأجنة وقياس الذاكرة، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تعليم الجنين من خلال المؤثرات الصوتية والذاكرة، حيث تم تعريض الأطفال الرضع للتنشيط الصوتي وقياس أثرها على الذاكرة عن طريق ملاحظة استجاباتهم بعد الولادة، شملت عينة الدراسة 16 جنيناً تمت ملاحظتهم حتى مرحلة الرضاعة، تراوحت أعمارهم من (صفر إلى ستة أشهر)، إجراءات التجربة كانت أولاً تعريض المواليد في أول عشر دقائق من ولادتهم لمجموعة من المحفزات الصوتية، ثانياً اختبار استجاباتهم عليها، ثالثاً بعد مرور يوم كامل يتم اختبار استجابات الرضع على نفس المحفزات، وهكذا حتى عمر الستة أشهر، جاءت النتائج مؤيدة لقدرة الجنين على التعلم، وأن للأجنة ذاكرة قصيرة المدى يمكن أن تمتد إلى (10) دقائق، كما أن للرضع ذاكرة طويلة المدى يمكن أن تصل إلى (24) ساعة، ويمكن للرضع تذكر المحفزات الحسية التي يتعرض لها خلال الحمل.

انطلقت دراسة فيفر ومون (Moon & Fifer, 2000) الأمريكية، من فرضية أن الجنين يحتفظ بالخبرات السمعية في مرحلة ما قبل الولادة، للكشف عن الدليل حول انتقال أثر التعلم السمعي، عن طريق المنهج التجريبي، حيث تم تعريض المواليد المتاحين لثلاثة أصوات من الأم والأب والغرباء، توصلت النتائج إلى أن المواليد يستجيبون بطريقة تشير إلى تعرفهم على أصوات أمهاتهم، ويستجيبون بطريقة أقل تفاعلياً مع أصوات الآباء، إلا أن استجاباتهم طبيعية لأصوات الغرباء، أي أن الرضع تعودوا بدرجة كبيرة على أصوات أمهاتهم، لذلك كانت استجاباتهم فعّالة، كذلك تعود الرضع على أصوات آبائهم لكن بدرجة أقل، والأصوات الغريبة التي لم يتعرضوا لها خلال وجودهم بالرحم لم يستجيبوا لها بشكل مغاير، وهذا يؤكد صحة الافتراض الذي قامت عليه الدراسة.

وفي دراسة سيديكوي وهاجلوف (Siddiqui & Hägglöf, 2000) السويدية، التي اهتمت بالتطور المبكر للإنسان، واتبعت المنهج التجريبي للكشف عن العلاقة بين لمسات الأم أثناء الحمل وطبيعة العلاقة بين الأم والرضيع بعد الولادة. العينة عبارة عن (100) امرأة حامل، تمت متابعتهم لما بعد الولادة ومواليدهم الرضع حتى عمر 12 أسبوعاً. أدوات الدراسة استبانة للتقويم الذاتي، وقائمة لقياس العلاقة الوالدية أثناء الحمل، كذلك ملاحظة الرضع وأمهم مسجلة بالفيديو. توصلت الدراسة إلى أن التواصل باللمس بين الأم والجنين يطور العلاقة الوالدية بينهم بعد الولادة، وكلما زادت العلاقة بين الأم والجنين قبل الولادة كانت الأم أكثر قدرة على تحفيز الطفل بعد الولادة، كما أن تفاعل الأم مع طفلها سواء قبل أو بعد الولادة يؤثر على تطور الطفل فيما بعد.

هدفت دراسة جيمس وسبينسر وستيبسس (James, Spence & Stepsis, 2002) ملاحظة الجنين خلال تعرضه للموسيقا، ومدى تحفيز النغمات لسلوك الجنين، وكم يستمر تأثير ذلك التحفيز ما بعد الولادة؟ تم اختيار (20) حامل بطريقة عشوائية، وتقسمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، خضعن الحوامل في المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي، تم من خلاله تقديم موسيقا يضعونها على بطونهن، بينما المجموعة الضابطة تضع السماعات لكن دون أن تصدر أي صوت، بعد الولادة عُرض المواليد لنفس الموسيقا وتم قياس ضربات قلوبهم ومستوى النشاط العام عن طريق الحاسوب، أشارت النتائج لاختلاف معدلات ضربات القلب بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الساعة الأولى بعد الولادة، أما في الساعة الرابعة زادت الدلالة الإحصائية فسرت النتائج بأن سماع الأمهات الحوامل للموسيقا أثناء الحمل يؤثر على سلوك المواليد، مما يدل على أن برامج تعليم الأجنة يمكن أن تكون فعّالة.

وفي دراسة ماسيبي (Masibay, 2002) أسرار الرحم، التي اعتمدت على البيانات النوعية التي تم جمعها من حالة واحدة أثناء وبعد الولادة، عن طريق السونار والاختبارات الطبية المتاحة، توصلت النتائج إلى أن الأصوات يمكن أن تصل للجنين خلال وجوده في الرحم، وغذاء الأم يؤثر على حركة الجنين التي تبلغ (50) حركة في الساعة، كما أن طبيعة الطعام الذي تتناوله الأم خلال الحمل يؤثر على حاسة التذوق وتفضيلات الأطفال للطعام بعد الولادة، أما حاسة السمع لدى الطفل فتتطور خلال الحمل ويمكن أن يميز صوت أمه بعد الولادة مباشرة، كما يمكن للجنين أن يقوم بتحويل الموجات الصوتية إلى صور ذهنية في المراحل المتأخرة، وأكدت الدراسة أن مرحلة الحمل تعتبر من المراحل المهمة فهي بدايات التعلم.

ومن الدراسات البريطانية التجريبية التي أعدها فريق بيرمنجهام (Birmingham, 2003)، عن التعليم المبكر في الرحم، شملت مجموعة من الحوامل طلب منهن الغناء والتحدث مع أجنتهن، ثم سعى القائمون على التجربة للتعرف على مدى تأثير تلك الإستراتيجية على القوى الإبداعية، أيدت النتائج إمكانية تعليم الجنين أثناء وجوده بالرحم، وأن مهارتي تعلم القراءة والحساب تتطور بسرعة لدى الأطفال الذين استمعوا للموسيقا في المرحلة الأولى من حياتهم (الأجنة)، عند غناء الأم

للجنين والحديث معه يعني ذلك أنها تساعده على الانطلاقة الإبداعية المبكرة في حياته.

بينما هدفت دراسة شانغ وبارك وشونغ (Chang, Park & Chung, 2004) اختبار مدى تأثير إستراتيجية «تايايفيو taeyyo» الكورية على تعليم الأجنة، التي تعتمد على ملامسة الأمهات لبطنهن أثناء الحمل، وتطوير فاعلية الذات لدى الحوامل، شملت العينة (49) امرأة حاملاً في الأسبوع (20-36)، كانت مدة التجربة الكلية أربعة أسابيع، شمل البرنامج تعريف الأمهات بقدرات الجنين وطريقة مشاركتهن لانفعالاتهن مع أجنتهن، وتحديد هدف الأمهات من الحمل، كذلك تدريبهن على التواصل الحسي مع الجنين، وكتابة الأمهات لرسائل يعبرن فيها عن حبهن للمولود القادم. تم جمع البيانات عن طريق التقارير الذاتية للحوامل (قبل وبعد البرنامج)، ومقياس الأمومة والاتصال بين الأم والجنين المعد عام (1981)، ومقياس فاعلية الذات (1997). توصلت النتائج إلى أن هناك اختلافاً في الدرجات قبل وبعد البرنامج في كلٍّ من مقياس الأمومة والفاعلية الذاتية، بمعنى أن البرنامج فعال، ويؤدي الهدف المنشود منه، أيضاً الآليات المتبعة مع الأجنة يمكن أن تزيد من الفعالية السلوكية لدى الأفراد.

في حين بحث مجموعة من الباحثين في شركة Baby Bee Bright عام 2005 مدى الارتباط بين الصوت المحفز للجنين (شعر- موسيقا - قصص) وتطور القدرات المعرفية لدى الطفل لاحقاً، لإعداد رحم الأم ليكون فصل القرن الواحد والعشرين، تضمنت التجربة قرصاً إلكترونياً (CD) يقدم تعليمات مسجلة تقدم للجنين من خلال سماعات توضع على البطن، يصدر منها أصوات بخمسة مستويات مختلفة متدرجة بالشدة، وأخذ بعين الاعتبار بأن يكون نظام التعليم آمن على الجنين، تقوم التجربة على حقيقتين هما: أنه في الأسبوع (23) من الحمل، يتفاعل الطفل بشكل جيد مع التواصل الحميم (لغة الحب)، كذلك تعلم اللغة يبدأ من الرحم، فبقدر ما يسمع الجنين من الأم أصوات بقدر ما يكتسب من كلمات ويؤدي إلى رفع معدل الذكاء لديه. عينة الدراسة عبارة عن أجنة تم تتبع استجاباتهم قبل البرنامج وبعده، جاءت النتائج مؤيدة للحقيقتين السابقتين.

كما قدمت نفس الشركة السابقة دراسة عام 2006 جاءت لتؤكد أن نظام التعليم (Baby Bee Bright) يجعل رحم الأم فصلاً لتعليم الأجنة، ذلك النظام الأمريكي المعد لتعليم الأطفال في مرحلة ما قبل الولادة، عن طريق أسلوب يهدف لتكوين رابط قوي بين الأم والجنين بتوفير آليات وأساليب أساسية تساعد على تطوير حواس الجنين، يشتمل النظام على قرص إلكتروني (CD) يحتوي على أشعار وأغاني وقصص متدرجة في الشدة. هدفت الدراسة تحديد مستوى تعليم الجنين داخل الرحم، وتطور النظام التعبيري لديه. أكدت النتائج أن المؤثرات السمعية تحفز الجنين، وأنه كلما زادت مدة الحمل زادت معها الحاجة لزيادة شدة التحفيز، وأن مهارات التواصل والاستماع تفتح الأبواب نحو تعلم مستقبلي أفضل.

تناولت دراسة داي (Day, 2008) تعليم الأجنة عن طريق التحفيز الأحادي والمتعدد، شملت عينة الدراسة 63 جنيناً تم تصنيفهم بطريقة عشوائية إلى ست مجموعات، مجموعتين اتبعوا التحفيز بالموسيقا فقط، ومجموعتين اتبعوا التحفيز بالتمايل فقط، ومجموعتين اتبعوا التحفيز بالموسيقا والتمايل، كانت الموسيقا تحتوي على كلمات قصصية، يليها ملاحظة معدل ضربات القلب (FHR) وحركات الجسد. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات التجريبية الستة حيث كانت استجابات الأجنة على التحفيز المتعدد أعلى من استجاباتهم على التحفيز الأحادي.

في حين تطرقت شيلي وشانوفي (Chelli & Chanoufi, 2008) إلى السمع لدى الجنين: حقيقة أم خرافة؟ قام الباحثان بتحليل مضمون مجموعة من الدراسات، بالإضافة إلى ملاحظة مجموعة من الأمهات الحوامل في الأسبوع 26-28 من الحمل، وتوصلا من خلال البيانات النوعية إلى أن صوت الأم يلعب دور محفز للقدرات السمعية لدى أجنتهن، وأن ذاكرة الأجنة تتشكل من خلال

المدخلات السمعية التي تسمح بتعليم الجنين في هذه الفترة، وأن الكثير من الدراسات التي تم تحليل نتائجها تؤكد أن الموسيقى تنمي القدرات العقلية لدى الأجنة.

وفي دراسة ديريكس ونيجهويس وجونجسما وهورنسترا (Dirix, Nijhuis, Jongsma & Hornstra, 2009) تناول الباحثون تعليم الأجنة وذاكرتهم، شملت عينة الدراسة 93 امرأة حاملاً من 30-35 أسبوع حمل، قسموا إلى مجموعتين، الأولى حوامل في الأسابيع 30-36 من الحمل، والثانية في الأسبوع 36 من الحمل، تم الاعتماد على تعليم الأجنة من خلال التعود، عن طريق تكرار مجموعة من المفردات على الأجنة باستخدام التحفيز السمعي، بعد ملاحظة استجابات الأجنة، وتوصل الباحثون إلى أن الأجنة من الأسبوع 30 يمتلكون ذاكرة قصيرة المدى (10 دقائق)، أما الأجنة من الأسبوع 34 فهم قادرين على الاحتفاظ بالمعلومات التي تصل إليهم لمدة أربعة أسابيع.

هدفت دراسة شيريدان وماتز ودرافانوف وإسواران وبريسل (Sheridan, Matuz, Draganova, Eswaran & Preissl, 2010) التعرف على نشاط الدماغ من خلال استجابات الجنين في الحياة المبكرة بالرحم، قُدم للأجنة مجموعة من الآليات (السمعية والحسية والضوئية)، ثم قيس النشاط الدماغي لديهم عن طريق فحص طبي خاص يطلق عليه (Fetal Magneto Encephalo Graphy (FMEG)، توصلت الدراسة إلى أن تعرض الجنين للمؤثرات السمعية يلزمه استجابات للدماغ، وأن التطورات المعرفية يمكن أن تحدث لدى الأجنة عن طريق عملية التعود، كما أن مرحلة ما قبل الولادة مهمة لتحديد التطورات المعرفية في حياة الطفل بعد الولادة.

في نفس العام قدم جيمس (James, 2010) دراسة نقدية حول تعليم الأجنة، انطلق من مسلمة أن الأجنة يتعلمون في الرحم عن طريق ثلاثة أساليب هي: التعود والتكيف التقليدي والتعلم بالتعريض، قام الباحث بتقسيم الدراسات إلى ثلاثة مجموعات حسب أساليب التعلم المتبعة، وبعد تحليل الدراسات السابقة عن طريق أداة معدة من الباحث، توصلت الدراسة إلى أن الآليات الأكثر فاعلية في تعليم الأجنة هي الحسية (اللمس)، وهناك العديد من البرامج التي أثبتت فاعليتها تقوم على التحفيز السمعي، وأن عملية تعليم الأجنة يؤثر على الذاكرة والقدرات العقلية للشخص فيما بعد.

وفي دراسة كيسيلفسكي وهينس (Kisilevsky & Hains, 2010) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين معدل نبضات قلب الجنين والجانب المعرفي، عن طريق تحليل الدراسات السابقة. توصلت إلى أن هناك علاقة بين تغير معدل ضربات القلب والجانب المعرفي، بالتالي يمكن قياس استئارة القدرات المعرفية عن طريق حساب معدل ضربات القلب، كما أن هناك ثلاثة أساليب يمكن أن تؤثر على الجانب المعرفي لدى الجنين، هي: التميز والتعود والتعلم، فالتمييز هو أن الجنين قادر على معرفة الأصوات التي تعرض لها خلال الحمل من غيرها، أما التعود فهو أن الجنين يعتاد على نمط نغمي معين يساعده على سرعة التعلم فيما بعد، والتعلم يعني أن الجنين يمتلك ذاكرة، بالرغم من أنها قصيرة إلا أنها تشكل مخزن للخبرات السابقة، بالنهاية أكدت الدراسة أن برامج التعليم التي تعد في فترة الحمل تؤثر على القدرات المعرفية.

وبعد عامين قدمت هيوتيلينين (Huotilainen, 2012) دراسة حول تعليم الأجنة، توصلت بعد تحليل مجموعة من الدراسات السابقة إلى أن استماع الجنين لصوت الأم وفي بعض الحالات أصوات الآخرين حول الأم يساعد على تسريع عملية اكتساب الطفل للأصوات، كما أن الصوت المتناغم ذا المعنى والمحتوى والهدف يستفيد منه الجنين، كذلك تتطور القدرات في دماغ الجنين بسرعة عالية جداً خاصة في الفترة الأخيرة من الحمل لذا يجب على الأم استغلال تلك الفترة في

تعليم الجنين، وأن للجنين ذاكرة يمكنه من خلالها تخزين المقاطع الصوتية والتفاعل معها فيما بعد والتمييز فيما بينها، كما أن الحالة الانفعالية للأم مهمة وتؤثر على تطور اللغة على الجنين.

بحث كلٌّ من بينديكتسون وزملائه (Benediktsson, et al., 2013) التعليم في المرحلة المتوسطة من الحمل، كانت العينة متاحة من 24 امرأة حاملاً من الولايات المتحدة الأمريكية، قُسموا لمجموعتين ضابطة وتجريبية، تم تقديم برنامج تدريبي للمجموعة التجريبية بواقع 20 ساعة كلية، اتبعوا فيها آليات سمعية ذات محتوى تربوي. وتوصلت النتائج إلى أن الرعاية الصحية للأم الحامل (تجنب القلق والاكتئاب والضغط)، تؤثر على المولود من حيث وزنه وقياساته الطبيعية مما يؤثر على قدراته لاحقاً، كما أن للدعم الاجتماعي للمرأة الحامل دوراً كبيراً في صحة الجنين، بالإضافة إلى أن برامج ما قبل الولادة لها آثار إيجابية على اكتساب الطفل للغة فيما بعد، وتؤثر على القدرات العقلية العامة، أخيراً مرحلة الحمل الوسطى تعتبر من المراحل المهمة التي يمكن أن يبدأ منها تعلم الجنين.

كما تطرق بيرلبرج (Perlberg, 2013) إلى أن تعلم اللغة يبدأ من الرحم، مؤكداً على أهمية تحدث الأم كثيراً مع الجنين. وتوصل الباحث من خلال البيانات من دراسة الحالة، إلى أنه خلال وجود الجنين في الرحم يمكنه أن يسمع الأصوات القادمة إليه من الخارج، استجابات المواليد للأصوات التي اعتادوا عليها تشير إلى قدرتهم على تمييز الأصوات التي استمعوا إليها خلال الحمل، فحاسة السمع تتطور لديهم في المرحلة الأخيرة من الحمل، وتتسارع ضربات قلب الجنين عند استماعه لصوت أمه بطريقة مغايرة عنه عند سماعه لأصوات الغرباء، يمكن أن يتعلم الجنين اللغة من خلال صوت أمه وبشكل طبيعي دون الحاجة لتعريضه للأصوات العالية أو استخدام السماعات المكبرة، يجب التركيز على محتوى حديث الأم الحامل، وإيمان الأم بفاعلية ما تقوم به.

من الدراسات التجريبية التي قامت بها جامعة واشنطن (News RX Health, 2013)، عن تعلم الأجنة للغة عن طريق أمهاتهم، تكونت عينة الدراسة من 40 جنيناً تمت متابعتهم لما بعد الولادة، قدم لهم برنامج يشمل على مجموعة من الآليات السمعية، تضمنت أدوات الدراسة مجموعة من القياسات الطبية وملاحظة الاستجابات للأصوات المختلفة. توصلت النتائج إلى أنه يمكن تحفيز تعليم اللغة في الرحم، وأن الرضع يستجيبون بطريقة مختلفة تؤكد على تعرفهم للأصوات التي تعرضوا لها أثناء الحمل.

من الدراسات التجريبية الحديثة دراسة: ويب وهيلير وبينسون ولاهاف (Webb, Heller, Benson & Lahav, 2015)، حول تأثير صوت الأم ودقات قلبها على المناطق السمعية في الدماغ قبل اكتمال فترة الحمل، شملت العينة 40 جنيناً تم ملاحظتهم لما بعد الولادة. أكدت النتائج أنه يمكن للأجنة الاستماع لأصوات أمهاتهم خلال الحمل، وأن المحفزات الصوتية تؤثر على شكل الدماغ ونمو المناطق السمعية، كما أنه يمكن للجنين تعلم اللغة أثناء وجوده بالرحم.

يتضح مما سبق أن جميع الدراسات التي تناولت القدرات بصورة عامة والقدرات السمعية بصورة خاصة لدى الجنين، أثبتت أن تلك القدرات تبدأ في مرحلة ما من مراحل الحمل بالنمو والاكتمال قبل الولادة، وأن تحفيزها بالأساليب المناسبة بما يتلاءم مع خصائص الجنين النمائية يؤدي إلى تطورها وتنميتها، أما الدراسات السابقة التي تناولت الآليات المتبعة لتعليم الأجنة أثبتت أنه في حال تم إعداد البرامج بشكل مدروس وصحيح فإنها تساعد على تطوير القدرات المختلفة وتساعد في نموها، بالإضافة إلا أن هناك عدداً من الدراسات أجمعت أن للجنين ذاكرة قصيرة المدى.

ثانياً. المجال النفسي؛

تناولت دراسة لو وآخرون (Low, et al., 1992) تأخر نمو الجنين وصعوبات التعلم، اتخذت المنهج التتبعي الطولي للأطفال من عمر أربع سنوات حتى 11 سنة، وقامت على افتراض أن تأخر نمو الجنين يؤثر على القدرات التعليمية بعد الولادة. تكونت عينة الدراسة من 218 مولود جديد، 77 منهم لديهم تأخر في النمو خلال الحمل، تم جمع البيانات عن طريق عدد من الأدوات هي: اختبار تحصيلي، واختبارات طبية عصبية، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقوائم للسلوك، ومقياس تربوي. أشارت النتائج إلى أن النمو السليم خلال مرحلة الحمل يؤثر على القدرات التعليمية ومستوى الذكاء والسلوك السوي بعد الولادة.

وفي دراسة هيبيير وشاهيدولا (Hepper & Shahidullah, 1994) تناول الباحثون استجابات الأجنة والمواليد لصوت الأم، وتمثلت مشكلة الدراسة في اختبار الاستجابات الحركية للأجنة في الفترة 36 من الحمل والمواليد من عمر يومين إلى أربعة أيام، تم تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين (أطفال يعرض عليهم أصوات أمهاتهم، وأطفال يعرض عليهم أصوات نساء غريبات)، ومن خلال الملاحظة توصل الباحثون إلى أن الجنين قادر على التعلم في مرحلة قبل الولادة، وأن تعريض الأجنة للأصوات ذات المحتوى تؤثر على نموهم اللغوي، كما تزداد فعالية الآليات السمعية المقدمة للجنين في حال تزامنها مع التحفيز الحسي.

ثم بحث هيبيير وشاهيدولا (Hepper & Shahidullah, 1994) سلوك الجنين وعلاقته بنمو العقل، من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتاحة بهدف تحديد متى وكيف يبدأ نمو العقل؟ وربطها بسلوك الجنين، وأكدت النتائج أن العقل ينمو بشكل غير ناضج في مرحلة الحمل، وعلى الرغم من ذلك فإن التحفيز في تلك الفترة يؤثر على سلوكه، وأن السلوك الذي يصدر من الشخص في أي مرحلة عمرية يعكس مدى تطور قدراته.

بحث دراسة جيرومي (Jerome, 1995) التعلم في مدرسة الرحم، وهي عبارة عن دراسة تجريبية هدفت للتأكيد على دور الأنشطة التعليمية التي تقدم قبل الولادة. تمت دراسة حالة لزوجين قدموا لجنينهم 11 نشاطاً تعليمياً خلال فترة الحمل حتى الأسبوع 34، شملت الأنشطة موسيقاً وقصصاً ومؤثرات سمعية وضوئية وكلمات. تشير نتائج الدراسة إلى أن المحفزات الواضحة وذات المعنى احتفظ بها الجنين لما بعد ولادته لفترة استمرت بضعة أيام، مما يدل على أن للجنين ذاكرة قصيرة المدى يمكن تحفيزها أثناء الحمل، بالإضافة إلى أن الأنشطة التعليمية قبل الولادة فعالة في تكوين العاطفة بين الأم والطفل، وتؤثر على قدراته التعليمية فيما بعد.

وقد بحثت منظمة Press في شيكاغو عام 1997 الإجابة عن التساؤل التالي: هل يمكن للتعلم أن يبدأ من الرحم؟، من خلال البيانات النوعية التي تم جمعها عن طريق ملاحظة المواليد. شملت عينة الدراسة على 16 مولوداً، تراوحت أعمارهم من يوم إلى ستة أشهر، قدمت لعينة الدراسة خمسة تجارب مختلفة، ثم تسجيل طريقة مص المواليد عند التعرض للمثيرات الحسية السمعية التي تقدم لهم في التجارب، توصلت النتائج إلى أن المواليد يستجيبون بصورة مغايرة لأصوات أمهاتهم، ويفضلون الاستماع لأصوات قلوب أمهاتهم، كما أنهم قادرون على تمييز صوت الأب، وقادرون على تمييز محتوى ما قاموا بالاستماع إليه أثناء وجودهم في الرحم عن الأشياء الجديدة التي لم يستمعوا إليها.

في نفس العام نشر جون (Joan, 1997) دراسة حول طبيعة توظيف المعرفة العقلية عن طريق الاستخدام العلمي، اهتمت الدراسة بتحليل مضمون 212 دراسة متاحة تناولت ذكاء التوائم، وقامت بالإجابة عن السؤال التالي: ما هو دور الوراثة والبيئة في تحديد نسبة الذكاء؟، وتوصل لنتائج تؤكد دور البيئة في تحديد نسبة الذكاء، الذي يبدأ قبل الولادة، وترجح الدراسات

التي تم تحليلها بأن دور الجينات أقل تأثيراً على الذكاء والقدرات المعرفية مقارنةً بدور البيئة.

ومن خلال بحث ماكاريثي (McCarthy, 1999) حول ماذا يعرف الجنين فعلياً داخل الرحم؟ عن طريق دراسة حالة قبل الولادة حتى 6 أشهر بعد الولادة، اعتمدت الدراسة على الملاحظة في جمع البيانات والربط بين الملاحظات ونتائج الدراسات السابقة، استنتج الباحث أن الطفل يستجيب بطريقة تكيفية (الرفس - إصدار الأصوات - حركة العينين - حركات الجسد) عند سماعه لأصوات تعرض لها وهو في الرحم، وأن هناك عتبة للمؤثرات الصوتية لتحفيز الجنين، بمعنى أن هناك شدة معينة لمستوى الصوت يمكن أن تصل الأصوات من خلالها للجنين، تؤثر المحفزات على القدرات السمعية والحسية والبصرية والذوقية، كذلك يمكن للطفل أن يكتسب اللغة من أمه خلال وجوده برحمها عند سماعه لها وهي تتحدث إليه أو إلى الآخرين، مما سبق توصل الباحث إلى أن الطفل يولد وحواسه مكتملة قبل أشهر من الولادة، وبالتالي فإن استجاباته المباشرة بعد ولادته تعتمد على ما تعلمه في فترة الحمل.

اهتم رينكوفر (Rincover, 2001) بالتعلم في الرحم، عن طريق جمع البيانات النوعية من الدراسات السابقة النفسية وتحليل محتواها، توصل الباحث إلى أن الأجنة قادرين على السماع أثناء وجودهم في الرحم، وأنهم يمتلكون ذاكرة تجعلهم قادرين على التمييز، وأن بعض النماذج السلوكية تتطور لدى الأجنة وتؤثر على شخصياتهم فيما بعد، كما أن اضطرابات النوم والقلب والمزاج لدى الأمهات الحوامل تؤثر على أجنتهن بشكل سلبي، «التعود» عبارة عن أسلوب يتم من خلاله قياس مدى تعلم الجنين داخل الرحم، كل ما سبق يؤكد أن الأجنة يمكن أن يتعلموا بعض الممارسات أو السلوكيات أثناء وجودهم في الرحم.

أما دراسة جانوف (Janov, 2009) عن الحياة قبل الولادة، وكيف يمكن للتجارب في الرحم التأثير على حياتنا بعد ذلك؟، من خلال مسح وتحليل مضمون الدراسات السابقة توصل الباحث إلى أن هناك اختلافات نوعية بين الرضع الذين تم تقديم الرعاية لهم أثناء الحمل، فبمثل ما تؤثر العوامل الجينية على الذاكرة فإن العوامل البيئية المتمثلة بالأحداث التي تتعرض لها الأمهات الحوامل لها نفس التأثير. ويمكن توظيف بعض الأساليب والآليات للاستفادة من تلك الذاكرة، لذا من الضروري تحفيز عقل الجنين أثناء الحمل بالكلمات والأفكار، كما أن نقص الحب والرابط الحسي والعاطفي بين الأم وجنينها يؤثر على عمليات التفكير لدى الطفل لاحقاً.

بحث دراسة كينا وإمباسكياتي (Cena & Imbasciati, 2010) وجهة النظر النفسية حول العلاقة بين الأم الحامل والجنين، عن طريق تحليل نتائج 72 دراسة سابقة، جاءت النتائج لتبين تلك العلاقة التي تبدأ مع الحمل، وأنه كلما تقدمت مرحلة الحمل زادت العلاقة بالقوة، وأن التغيرات الهرمونية التي تحدث خلال الحمل تؤثر على تكيف الأم والجنين، كما أن حركة الجنين خلال الحمل تؤكد على استجاباته للمثيرات الخارجية، والأمهات اللاتي تكون حياتهن النفسية متوافقة خلال الحمل تتطور القدرات العامة والنظام العصبي لدى أطفالهن بسرعة، وأن الجنين يتعلم بالتعود خلال وجوده بالرحم، إضافةً إلى أن التخطيط الجيد لحياة الأم الحامل والخبرات والأحداث التي تتعرض لها تؤثر بشكل كبير على جميع النواحي التطورية.

هدفت دراسة أورنس (Ornes, 2013) لبحث إمكانية تعلم الكلمات في الرحم، خلال بحث تجريبي تضمن 17 امرأة حاملاً في الثلاثة أشهر الأخيرة من الحمل كمجموعة تجريبية، واشتملت المجموعة الضابطة على 16 رضيعاً، طُلب من الأمهات الحوامل تكرار كلمات ليست ذات معنى مثل (tatatata) خلال حملهن وتوجيهها لأجنتهن، لمدة 5 مرات أسبوعياً، خمس دقائق للمرة الواحدة، بعد ولادتهن بأيام معدودة تم وضع سماعات آمنة للأطفال وتشغيل نفس الكلمات لهم. توصلت النتائج إلى أن نشاط المخ يتغير حين يستمع المواليد للكلمات التي اعتادوا عليها خلال وجودهم في الرحم، مما يؤكد أن الأجنة قادرين على الاستماع وتذكر ما استمعوا إليه في

الرحم، لكن ذلك لا يعني قدرتهم على فهم معنى الكلمات، وعلى الرغم من ذلك فإن قدرتهم على التذكر تساعدهم على تعلم الكلمات الجديدة بشكل أسرع من خلال تعرفهم على النمط الصوتي للكلمات.

مما سبق عرضة من دراسات في المجال النفسي يتضح أن الدراسات النفسية تركز على الكشف عن التغيرات التي تطرأ على السلوك، واعتبارها مؤشراً رئيسياً للتغيرات التي تطرأ على القدرات، كما أنها تؤكد على أهمية الاهتمام بالجانب النفسي للأم الحامل وتأثيره على سلوك الجنين، حيث يمتد ذلك التأثير لما بعد الولادة وقد يشمل جميع مراحل حياة الطفل اللاحقة.

ثالثاً. مجال الصحة النفسية:

أكدت دراسة فريدمان (Fridman, 2000) الدور الذي يلعبه غناء الأم في التأثير على الذكاء والقدرة على التعبير اللغوي، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. تكونت العينة من ستة أجنة تمت متابعتهم حتى عمر 6 أشهر، في البداية تم تدريب الأمهات الحوامل على تأليف أغنية خاصة بهن تتضمن أمالهن وتطلعاتهن نحو أطفالهن، وتعبر عن مشاعرهن تجاههم، بعدما وضعت الأمهات أطفالهن تم تحليل بكاء الأطفال. بينت النتائج أن تدريب الأمهات الحوامل ممكن أن يقلل من القلق والتوتر والاكتئاب وغيرها، وقد يكون سبباً في تسهيل عملية الولادة، كما أن غناء الأم لجنينها يزيد من الرابطة بينهم، ويجب أن يشمل الغناء على لغة منطوقة تشمل مجموعة من المفردات يتم من خلالها نقل مشاعر الأم للجنين، وهذا النوع من الغناء له أثره البالغ على نمو العمليات المعرفية للطفل بعد الولادة، إضافة إلى أن الطفل يألف الأصوات التي سمعها خلال وجوده بالرحم ويدركها بشكل أسرع، من هنا ينصح الباحث الأمهات بتقوية التواصل بينهن وبين أجنتهن بحيث يقوى معه التحفيز، ويؤثر ذلك على تكيف وتوافق الفرد طوال فترة حياته.

بحث أونت (Ont, 2003) تعلم الأجنة في الرحم، انطلق من مسلمة أن للجنين قدرة على التعلم داخل الرحم بدليل تمييزهم لأصوات أمهاتهم بعد ولادتهم مباشرة، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تطرقت لنفس الموضوع، التي تناولت الآليات السمعية. توصلت الدراسة إلى أن التجارب التي يتعرض لها الجنين خلال الحمل تؤثر على سلوكه بعد الولادة، كما يفضل المواليد الاستماع لأصوات أمهاتهم عن أصوات الغرباء، تلك تفضيلات تعود جذورها لحياة الجنين داخل الرحم.

وفي دراسة باراك (Barrack, 2007) التجريبية، حول تأثير مرحلة قبل الولادة على نفسية الجنين، شملت عينة الدراسة خمسة أزواج تم إخضاعهم لفصول تهدف إلى تعزيز الوالدية حسب منهجية «سانتا باربرا»، لزيادة الوعي حول خصائص الأجنة وطرق التواصل مع الجنين للوصول إلى الوالدية الفعالة، وإعطاء الوالدين تعليمات ونصائح مستقبلية لما بعد الولادة، كما تم تعليم الوالدين أساليب لتخطي الضغوط التي يتعرضون لها كوالدين جدد، عن طريق التحفيز الحسي، وبعد الولادة بين 2-6 أشهر تم مقابلة الأزواج. هدفت الدراسة للإجابة عن تساؤلين هما: ما هي خبرات الآباء حول علاقتهم بأطفالهم؟ وهل المعلومات التي تقدم في الفصول التربوية تعزز الوالدية؟ جاءت النتائج لتؤكد أن علاقة الحب التي يتم تكوينها بروابط المشاعر والأحاسيس بين الأم والجنين توفر للجنين احتياجاته في تلك المرحلة النمائية، كذلك إن طريقة أسلوب حياة الزوجين تؤثر على الطفل، وأن البرامج الخاصة بتعليم الآباء طرق وأساليب تقوية الرابطة بينهم وبين أجنتهم، ممتعة لهم ومفيدة لصحتهم وتقلل من مخاوفهم المستقبلية حول الوالدية، كما أنها تساعد على تنمية القدرات اللغوية والعقلية والإبداع.

في نفس المجال بحث مارتين (Martens, 2013) إمكانية التعلم في الرحم، صنف الباحث وحل ثمانية دراسات سابقة، توصل إلى أن هناك أساليب واسعة حول العالم يمكن أن تؤثر على

الجنين وتحفزه، منها المحفزات السمعية والحسية والبصرية، والآليات الفعالة التي تؤثر على ذكاء الجنين، وأن التعلم بالتعود من الأساليب التي يمكن أن تساعد على التعلم لدى الأطفال، كذلك الآليات السمعية تؤثر على اللغة والتفكير وطريقة تعبير الطفل لاحقاً، وأكد الباحث أن العلاقة غير واضحة بين استماع الأم للموسيقا وتطور القدرات العقلية لديه إلا إذا اشتملت الأنغام الموسيقية على كلمات ذات معنى، بالنهاية أوصت الدراسة أنه يجب توعية الأمهات الحوامل بضرورة الاهتمام بتنمية وتقوية العلاقة بينها وبين جنينها.

اهتمت دراسة كرويجر وجارفان (Krueger & Garvan, 2014) بتتبع بداية واستمرار التعلم في المراحل التطورية المبكرة للجنين، تقوم الدراسة على تساؤلين هما: كم من المدة يمكن للجنين تذكر ما تعلمه بعد الولادة؟، ومتى يبدأ ظهور اللغة وتذكر الكلمات عند الرضع؟ كان منهج الدراسة تجريبي، جمعت البيانات عن طريق القياسات الطبية والتسجيلات الصوتية لفقرات يطرحها بعض النساء على الرضع وملاحظة سلوكهم، أثبتت النتائج أن الأطفال يستجيبون لأصوات أمهاتهم عكس استجاباتهم لأصوات النساء الأخريات، مما يدل على أنهم اعتادوا على أصوات أمهاتهم خلال فترة الحمل، يبدأ الجنين بالتعلم بشكل واضح في الأسبوع 38 من الحمل تنعكس على استجاباتهم، كما أن الأحداث والخبرات التي يتعرض لها الجنين خلال الحمل تؤثر على قدرات التعلم والذاكرة لديه بعد الولادة.

رابعاً. المجال التربوي:

بحث بافالو (Buffalo, 1998) في دراسة تجريبية التعلم في الرحم، على مجموعة من الفئران، وتوصل إلى أنه يمكن تطوير الجانب المعرفي لدى الأجنة خلال وجودهم في الرحم.

كما توصلت دراسة شروف (Shroff, 2010) إلى أن التعليم يبدأ قبل الولادة، هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تساعد الطفل على التعلم السريع في مرحلة ما قبل المدرسة، وقامت على تحليل ثلاث قصص هندية قديمة. توصلت إلى أن الطفل قادر على تعلم الأشكال والأحرف والأعداد بشكل سريع وأكثر فاعلية في حال تلقيه تلك المهارات خلال وجوده في الرحم، كما أن الأزواج الذين يبدؤون التعليم في الرحم يكون أطفالهم قادرين على الانضمام للنظام التعليمي بشكل أسرع من أقرانهم ويؤدون بشكل أفضل. أوصى الباحث أنه يجب أن يكون تعليم الأجنة جزءاً من الخطة الوالدية للأزواج.

تناولت دراسة جارفيز (Jarvis, 2014) العوامل البيئية التي تؤثر على القدرات السمعية والعصبية لدى المواليد، وبعد عمل مسح للدراسات السابقة الآليات المتبعة فيها كانت سمعية وبصرية ورعاية صحية ثم قام بتحليل محتواها، أوضحت النتائج أن الأم قادرة خلال فترة الحمل على التحكم بالعوامل البيئية التي تتعرض لها وأنها تؤثر على صحة الجنين، كما أن تعليم الجنين يبدأ عندما ينمو الجنين ويصبح قادراً على استقبال المتغيرات البيئية الخارجية، وأنها تؤثر على ذاكرة الرضيع بعد الولادة، لذا يجب توعية الحوامل بأهمية تلك المرحلة، والتأكيد عليهن بأهمية البرامج المعدة والمخصصة لتحقيق أهداف التطوير والتنمية.

مشكلة الدراسة:

تناولت الدراسات في مجال علم الأجنة العوامل المؤثرة على الجنين، وتوصلت إلى أنه لا يكتسب تكوينه العضوي من العوامل الوراثية فقط بل هناك عوامل بيئية عديدة يتعرض لها الجنين أثناء وجوده في الرحم (البيئة الرحمية)، وأكدت الدراسات أن جميع المتغيرات الخارجية من خبرات وأحداث ومؤثرات مادية ونفسية واجتماعية وعضوية يمثل تأثيرها على الأم فهي تؤثر على جنينها (حامم، مصطفى، 2013: 100)، من تلك الدراسات (Fifer & Moon, 1994) أكدت على

أن الأجنة في عمر 26-34 أسبوعاً تتغير لديهم سرعة ضربات القلب في حال تعرضهم للمؤثرات السمعية، كما أن هناك دراسات أثبتت أن الأجنة يستجيبون بعد الولادة مباشرة للأصوات التي تعرضوا لها أثناء فترة الحمل منها دراسة (DeCasper & Filer, 1980)، كما بحث (DeCasper & Spence, 1986) المواليد في الفترة الأخيرة من الحمل (الثالثة) واكتشفوا بأنهم يستجيبون بشكل فعال مع أصوات أمهاتهم والتعرف على اتجاه محتوى الحديث (سلبى - إيجابى) وأكدوا أن المؤثرات الصوتية التي يتعرضون لها في هذه الفترة تؤثر على قدراتهم فيما بعد، وهناك دراسة أحدث توصلت لنفس النتيجة السابقة هي دراسة (James, Spencer & Stepsis, 2002)، كما اختبر كلاً من (Dirix, Nijhuis, Jongsma & Hornstra, 2009) ذاكرة الأجنة بتعرضهم لمؤثرات صوتية، وتوصلوا إلى أنهم يستجيبون للمؤثرات السمعية، ويحتفظون بها لفترة زمنية محددة، وهذا ما يشير إلى إمكانية تعليمهم خلال وجودهم في الرحم وإعدادهم في فترة ما قبل الولادة.

من هنا تأكدت الحاجة لتحليل مضمون الدراسات والبحوث المنشورة في أربع عشرة قاعدة من قواعد البيانات التي توفرها مكتبة جامعة الخليج العربي، التي تناولت تعليم الأجنة قبل الولادة، للوقوف على مدى فاعلية وأهمية الآليات والإستراتيجيات التي يمكن أن تتبعها الأم الحامل لمساعدة الطفل على تطوير وتنمية قدراته المعرفية بعد الولادة، ومن الأمور المحفزة لتناول هذا الموضوع هو حاجة البحوث التربوية لتناول العوامل المؤثرة على تطور القدرات العقلية لدى الجنين خلال المراحل الأولى من تطور الدماغ داخل الرحم، فمع تزايد الاهتمام بالموهوبين اتسعت مجالات البحث للدراسات ذات العلاقة بمختلف المراحل التطورية للفرد، فقد اهتم الباحثون في هذا المجال بكل ما يتعلق بخصائص وسمات الموهوبين والعوامل المؤثرة على قدراتهم لتعزيزها، وتساعد على ظهورها بشكل أسرع سعياً لاستغلالها الاستغلال الأمثل.

يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما المجالات التي تناولت تعليم الأجنة خلال فترة الحمل؟
2. ما المنهج الأكثر شيوعاً في الدراسات النوعية والكمية التي تناولت تعليم الأجنة؟
3. ما طرق وأدوات جمع البيانات في الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة؟
4. ما المنهجية المتبعة في الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة من حيث: عينة الدراسة، وعدد أفرادها، والمرحلة العمرية المستهدفة، وأعمارهم؟
5. كيف تمت صياغة المشكلة البحثية للدراسات؟
6. ما طبيعة الآليات المتبعة في تعليم الأجنة؟
7. ما أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على المجالات البحثية المهمة بتعليم الأجنة.
2. التعرف على منهجية الدراسات وأنواعها.
3. التعرف على الطرق المتبعة في دراسات تعليم الأجنة، وأدوات جمع البيانات.
4. التعرف على المناهج البحثية المتبعة في الدراسات التي تطرقت لتعليم الأجنة.
5. التعرف على أنواع الصياغات التي تمت عند تحديد مشكلة الدراسة.
6. تحديد الآليات الفاعلة التي أثبتت تأثيرها على الذكاء من جهة والإبداع من جهة أخرى.
7. عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسات، وتبسيط الضوء على أحدث الاستنتاجات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

1. تحديد أهم النتائج التي من شأنها أن تثري القائمين على رعاية الموهوبين وترشدتهم للأساليب والطرق التي تساعد على صقل القدرات العقلية، والوصول بها إلى أقصى الإمكانيات من بداية التكوين.
2. تعزيز أهمية مرحلة ما قبل الولادة، بهدف تقديم الرعاية المبكرة للقدرات المعرفية والتكامل في الخدمات التي تقدم للأم الحامل.
3. تتبع الجذور التاريخية للآليات المتبعة في تعليم الأجنة والتعرف على آثارها المستقبلية، ومدى تأثيرها على القدرات العقلية.
4. التأكيد على دور البيئة المحيطة بالجنين أثناء الحمل في تنمية الذكاء.
5. التوعية المجتمعية بأهمية فترة الحمل، لما لها من أثر على حياة الفرد فيما بعد.
6. عمل مقارنة منهجية عامة، تعتمد على تحليل مجموعة متنوعة من المعلومات تم التزود بها من البحوث في المجالات المختلفة، لتعريف المهتمين أنسب المناهج المتبعة في مثل هذا النوع من البحوث، وحثهم على عمل المزيد من الدراسات في نفس المجال لتزويد العلم بالمعلومات الكافية.
7. بناء قاعدة معرفية من خلال تحديد النسب لفئات التحليل التي تم تناولها وهي: المجالات - البيانات - المنهجية المتبعة - الأدوات - خصائص العينات - صياغة المشكلات - الآليات المتبعة - النتائج، بهدف استخلاص وتوضيح وجهات النظر المختلفة في كل فئة وربطها ومقارنتها ببعضها البعض، والتوصل لنتائج مبنية على الدراسات السابقة.

حدود الدراسة:

تحدد حدود الدراسة في مسح وتحليل مضمون الدراسات والبحوث والمقالات التي تناولت تعليم الأجنة خلال الحمل من 1991 وحتى 2015، المتاحة في قواعد البيانات التابعة لمكتبة جامعة الخليج العربي، وهي: - E.Marifah - Dar Al Mandumah - AccessMedicine - AccessSurgery - Erick - EBSCOhost databases - Nature - ProQuest - Proquest central - PubMeScopus - SpringerLink - Up To Date - Wiley Online.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المضمون:

تصنيف كمي للأفكار والمعاني والمعلومات التي تشكل المضمون، على أساس نظام فئوي معين، توضع بصورة ترتبط بفروض معينة ذات علاقة بذلك المضمون، فهو الأطوار التي يتم من خلالها جمع المعلومات، والوصول لبيانات، يمكن تلخيصها ومقارنتها عن طريق التطبيق الموضوعي والنسقي لطرق التصنيف الفئوي (عطية، 2010: 21)، يتم تطبيق هذا النوع من التحليل عن طريق مجموعة من الخطوات المنهجية التي تسعى لاكتشاف المعاني الكامنة، والعلاقات الارتباطية من خلال البحث الموضوعي المنظم الكمي (الحسن، 2005: 162).

الجنين:

الكائن الحي الذي يتطور داخل الرحم في مرحلة التكوين، تبدأ منذ اتحاد الحيوان المنوي بالبويضة، وتتم بسلسلة من الانقسامات الخلوية، حتى الولادة (معوض، 1994: 143).

تعليم الجنين:

تحفيز الجنين داخل البيئة الرحمية بمثيرات صوتية وحسية وضوئية، تساعد على اكتساب خبرات جديدة تنمي لديه بعض القدرات في مجالات مختلفة: الحسية، الحركية، اللغوية، العقلية، الانفعالية، يمكن الكشف عنها عن طريق الاستجابات الانعكاسية أثناء الحمل وبعد الولادة (السيد، 1998).

التصميم البحثي للدراسة:

تتبع الدراسة المنهج المسحي لتحديد الدراسات السابقة، وتحليل مضمون تلك الدراسات، حيث يعد تحليل المضمون أداة أو أسلوب استكمالي، يستخدم في إطار منهج متكامل مع المنهج المسحي لمجموعة من الدراسات، تم نشرها خلال الأربعة والعشرين سنة الماضية منذ عام 1991 وحتى 2015، بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات وعلاقات وارتباطات حول موضوع تعليم الأجنة (عطية، 2010: 11).

مجتمع الدراسة:

جميع الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة وتطور قدراتهم العقلية خلال فترة الحمل، والمنشورة في جميع قواعد البيانات.

عينة الدراسة:

تشمل الدراسة على عدد من الدراسات السابقة، التي كان مجموعها (43) دراسة منشورة في الفترة الواقعة بين 1991-2015، تم البحث الشامل في (14) قاعدة بيانات عربية وإنجليزية توفرها مكتبة جامعة الخليج العربي، توزعت الدراسات حسب السنوات كما في الجدول رقم (1):

جدول (1) الدراسات موزعة حسب السنوات منذ 1991 حتى 2015

السنة	مج								
1991	1	1996	1	2001	1	2006	1	2011	-
1992	1	1997	3	2002	3	2007	1	2012	1
1993	1	1998	1	2003	2	2008	1	2013	5
1994	1	1999	2	2004	1	2009	2	2014	2
1995	1	2000	4	2005	1	2010	5	2015	1
مج	5	مج	11	مج	8	مج	10	مج	9

المجموع الكلي: 43

باستعراض الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع الدراسات المهتمة بتعليم الأجنة وفقاً للسنوات، وقد تم تصنيف الأربع والعشرين سنة الفترة الزمنية للتحليل، بتقسيمهم لخمس سنوات في الفئة الواحدة، بالتالي أصبح لدينا خمس فترات زمنية بواقع 43 دراسة، من الملاحظ أن عدد الدراسات خلال الفترة من 1996-2000 هي الأكثر عدداً بنسبة 26% من النسبة الكلية للدراسات، يليها الفترة من 2006-2010 بنسبة 23%، تتبعها الفترة من 2011-2015 بنسبة 21%، أما الفترة من 2001-2005 فهي قبل الأخيرة بنسبة 19%، والفترة الأقل عدداً في الدراسات كانت 1991-1995 بنسبة 11%.

أداة الدراسة:

تم جمع البيانات المتعلقة بالدراسة من خلال أداة للتحليل، تم إعدادها اعتماداً على أسئلة الدراسة، وتم تحكيماها من قبل أربعة محكمين، وتكونت في شكلها النهائي على مجموعة من

الجوانب تم تحليلها، وهي كما يلي:

المجال - السنة - البلد - نوع البيانات- المنهج المتبع - الأدوات - العينة (نوعها، عددها - المرحلة العمرية) - مشكلة الدراسة والآليات المتبعة خلال الحمل - والنتائج (ملحق 1).

نتائج الدراسة:

أولاً. نتائج تحليل وتفسير السؤال الأول الذي ينص على:
ما المجالات التي تناولت تعليم الأجنة خلال فترة الحمل؟

تم فرز وتصنيف الدراسات بناءً على مجالاتها، وتبين أن الدراسات تتوزع على أربعة مجالات كما هو موضح في الجدول رقم (2):

جدول (2) توزيع الدراسات حسب المجالات

الترتيب	النسبة	العدد	المجال
1	55.8%	24	الطبي
2	25.6%	11	النفسي
3	11.6%	5	الصحة النفسية
4	7%	3	التربوي
	100%	43	المجموع

باستعراض الجدول رقم (2) يتضح أن أكثر الدراسات التي تمت في تعليم الأجنة، وما يرتبط بتلك المرحلة من نمو في القدرات المختلفة خلال فترة الحمل كانت في المجال الطبي شكلت نسبة 55.8%، يليها المجال النفسي والصحة النفسية بنسبة 25.6% و 11.6% على التوالي، وأقل الدراسات كانت في المجال التربوي بفارق 21 دراسة عن الدراسات الطبية، بواقع 3 دراسات تربوية فقط، والتي شكلت نسبة 7%.

يمكن تفسير النتيجة السابقة وأن أكثر البحوث تمت في المجال الطبي بسبب توفر أدوات الكشف والقياس الخاصة بالأجنة (السونار - الأشعة - القياسات الطبية ...)، التي تساعد على تتبع كل ما يطرأ عليه من تغيرات، والكشف عن الغموض الذي يعترى تلك المرحلة العمرية، كما أن عينة الدراسة متاحة في العيادات الطبية، أما فيما يتعلق بالمجال النفسي فالمختصون يعتبرون مرحلة ما قبل الولادة إحدى مراحل النمو المهمة، لكن عدم قدرتهم على تتبع تلك المرحلة بشكل علمي أدى إلى قلة الدراسات في هذا الجانب، واعتمدوا على ما توصل إليه بعض الأطباء من متغيرات النفسية وربطها بالجانب التطوري، ازداد الاهتمام بالأجنة أكثر في الفترة الأخيرة، فأصبحت من المواضيع التي تتداول في علم نفس النمو وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الفيسيولوجي. كذلك دفع اهتمام بعض علماء النفس حول الفصل بين دور البيئة والوراثة، للتعرف على أثر كل منهما على السلوك الإنساني، إلى مثل تلك الدراسات بهدف الكشف عن الدور الجيني والبيئي وتتبع التكوين من بدايته، للتعرف على الخصائص والسمات والقدرات التي تتطور في البيئة الرحمية، وتظهر مباشرة بعد الولادة على شكل استجابات وردود فعل للمثيرات الخارجية التي قدمت للجنين في الفترة السابقة.

مع ملاحظة تزايد الاهتمام في موضوع تعليم الأجنة خلال الخمس سنوات الماضية في جميع المجالات بشكل عام، وقد يعود السبب في ظهور بعض الجهات المتخصصة بتدريب الأمهات الحوامل بعدد من دول العالم مثل الصين وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، تهدف إلى تنمية القدرات العقلية لدى أطفال المستقبل، سعياً لتنمية وتطوير المجتمع، كما أن انتشار الأجهزة الطبية وتطورها التي يمكن من خلالها متابعة الأجنة في مرحلة ما قبل الولادة، فأصبحت تلك الأجهزة تعطي صورة واضحة ودقيقة لكل ما يتعلق بتلك المرحلة من مراحل النمو، كذلك بدأت

بعض الشركات الطبية المختصة وبإشراف المختصين بإعداد وتصنيع أجهزة مخصصة لتدريب الأمهات الحوامل على آليات معينة تهدف لتعليم الأجنة وتطوير قدراتهم، حيث إنها تقدم لهم تعليمات حول شروط تطبيق الآليات، وذلك يستدعي توجه تلك الجهات لتدعيم الأساليب التي تم تطبيقها بنتائج الدراسات لتؤكد فاعليتها وتثبت نجاحها، بالإضافة إلى أن تلك الجهات تتوافر لديها عينة للدراسة، وهن الأمهات اللاتي ينضممن لبرامج تعليم الأجنة، انطلاقاً من وعيهم وارتفاع المستوى الثقافي لديهن وارتفاع مستوى جودة حياتهن، وإيمانهن بما تشكله تلك الفترة في حياة الجنين من أهمية، ورغبتهن في إنجاب أطفال مبدعين.

ثانياً. نتائج تحليل وتفسير السؤال الثاني الذي ينص على:
ما هو المنهج الأكثر شيوعاً في الدراسات النوعية والكمية التي تناولت تعليم الأجنة؟

بعدما تم جمع وتصنيف الدراسات حسب أنواع البحوث من حيث المنهجية ونوع البيانات، كانت التكرارات والنسب كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3) توزيع الدراسات حسب المنهجية ونوع البيانات المتبعة بالدراسات

الترتيب	المجموع الكلي	مراجعة نقدية	نمائي طولي	دراسة حالة	ارتباطي	تحليلي	تجريبي	المنهج		نوع البحث
1	14	1		3		5	5	مج %	المجال الطبي	الدراسات النوعية
2	32.6	2.3		6.9		11.6	11.6	مج %	المجال النفسي	
4	11			1		6	4	مج %	الصحة النفسية	
4	25.6			2.3		13.9	9.3	مج %	المجال التربوي	
4	2	1				1		مج %	المجال التربوي	
4	4.6	2.3				2.3		مج %	المجال التربوي	
4	2					1	1	مج %	المجال التربوي	
	4.6					2.3	2.3	%	المجال التربوي	
المجموع الكلي للدراسات النوعية 29 بنسبة 66 %										
3	5		1		1	1	2	مج %	المجال الطبي	الدراسات الكمية
	11.6		2.3		2.3	2.3	4.7	مج %	المجال النفسي	
5	1		1					مج %	الصحة النفسية	
	2.3		2.3					مج %	المجال التربوي	
المجموع الكلي للدراسات النوعية 29 بنسبة 66 %										
3	5						5	مج %	المجال الطبي	الدراسات النوعية والكمية
	11.6						11.6	مج %	المجال النفسي	
4	2					1	1	مج %	الصحة النفسية	
4	4.6					2.3	2.3	مج %	المجال التربوي	
4	1						1	مج %	المجال التربوي	
	2.3						2.3	%	المجال التربوي	
المجموع الكلي للدراسات النوعية والكمية 8 بنسبة 19 %										
	43	2	2	4	1	15	19	مج %		مج
		4.6	4.6	9.3	2.3	34.9	44.3	%		

من خلال الجدول رقم (3) يمكن أن نتوصل لما يلي:

أولاً. أكثر أنواع البيانات حسب المنهجية هي النوعية في المجالات الأربعة بفارق ملحوظ وبنسبة 66%، يليها الدراسات النوعية الكمية بنسبة 19%، والأقل من بينهم هي الدراسات الكمية بنسبة 15%، حيث إن عينة الدراسة لم تشمل على دراسات كمية في المجال النفسي والتربوي، كذلك لم تشمل على دراسات كمية نوعية في مجال الصحة النفسية.

فما زالت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والتوصل إليها في هذا المجال قليلة، حيث إن المهتمين مازالوا بحاجة للمزيد من الأدب العلمي، وبالتالي فهم يلجؤون للوصول إلى معلومات أعمق وأكثر تفصيلاً، وهذا ما توفره الدراسات النوعية، بالإضافة إلى أن الباحثين في هذا المجال يحتاجون للمزيد من الدعم والتشجيع من قبل الجهات التي ينتمون إليها، لمساعدتهم على توفير الأجهزة الخاصة والفنيين الذين يعملون عليها، وتحقيق التعاون المشترك بين المجالات المختلفة للوصول إلى أدب ثري يمكن من خلاله عمل مجموعة من الدراسات الكمية، وذلك لتعميم النتائج على شرائح أكبر من المجتمع، وكما هو معروف فإن الدراسات الكمية تحتاج إلى ضبط المتغيرات بشكل كبير ومتقن، ومثل تلك البحوث يصعب فيها الضبط وتحتاج إلى جهد مضاعف لعزل تأثير المتغيرات الدخيلة المتداخلة والمتعددة، كذلك يمكن تفسير ندرة توفر البيانات هو عدم قبول الأمهات إخضاع أبنائهم لإجراءات الكشف عن القدرات العقلية أو النشاط الدماغي أو وضعهم تحت الملاحظة، فموافقة الوالدين تحتاج إلى ثقافة عالية ومستوى فكري متقدم، ووعي بأهمية ما يقدمونه لأبنائهم ومجتمعاتهم.

ثانياً - أما فيما يتعلق بالمنهج المتبع في البحوث التي تناولت الأجنة ومرحلة ما قبل الولادة ترتبت المناهج كما يلي: التجريبي وشبه التجريبي - التحليلي - دراسة الحالة - التحليلي المسحي - نمائي طولي والمراجعة النقدية بنسبة 44.3% - 34.9% - 9.3% - 4.6% - 4.6% - 2.3% على التوالي.

البحوث التجريبية وشبه التجريبية هي الأكثر إتباعاً حيث إن أغلب الدراسات تقدم برنامجاً تدريبياً للأمهات خلال الحمل له أهداف محددة تنصب حول تطوير وتنمية قدرات الجنين، ومن ثم قياس أثر تلك البرامج على الطفل بعد الولادة مباشرة بطرق وأساليب مختلفة منها القياسات الطبية (الطول - الوزن - محيط الرأس - طول الأطراف...)، بالإضافة لملاحظة الاستجابات الانعكاسية، وقياس الجوانب السلوكية بمقاييس مخصصة للمواليد وغيرها من الأساليب التي تبرهن على وجود علاقة سببية، للتوصل إلى معرفة تنصب في مجال تنمية وتطوير المهوبة لدى الأطفال في مراحل النمو المختلفة، خاصة في المرحلة الأولى وهي مرحلة التكوين الأساسية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن جميع الدراسات التي خضعت للتحليل لم تكن عينتها مختارة بطريقة عشوائية، فقد لجأت للعينات المتاحة. كما أن الدراسات التحليلية والتي جاءت في الترتيب الثاني، تعتبر من المناهج الأكثر إتباعاً وذلك لأن المهتمين يعتمدون بالدرجة الأولى على الدراسات السابقة ويقومون ببناء ملاحظاتهم عليها للوصول إلى إما تأكيد ما جاء من نتائج تلك الدراسات أو رفضها، يليها دراسة الحالة فمن خلالها يلاحظ الباحثون أبناءهم أو مرضاهم ليتوصلوا لأسباب الفروق بين الأفراد بتتبع المراحل التطورية لديهم منذ نشأتها، أما فيما يتعلق بالدراسات المسحية التحليلية فقلة الدراسات في هذا الجانب لا يحتاج لاعتماد المنهج المسحي كمنهج أساسي، فقد يحتاج المسح لعدد أكبر من الدراسات، كما أن المنهج النمائي الطولي الذي يأتي في الترتيب قبل الأخير على الرغم من أنه المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات إلا أن صعوبة تتبع جميع أفراد العينة وتسربهم قد يكون أحد أسباب عدم لجوء الباحثين إليه، فمثل هذا المنهج يحتاج لجهة مختصة وفريق عمل متكامل، وعند تناول المراجعات النقدية نجد أنها الأقل نسبة بسبب أن مثل تلك البحوث مازالت تفتقر لقاعدة بيانات ثرية وكافية.

ثالثاً - نتائج تحليل وتفسير السؤال الثالث الذي ينص على:

ماهي طرق وأدوات جمع البيانات في الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة؟

بعد تصنيف الدراسات حسب أدوات جمع البيانات، تم حساب التكرارات والنسب كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول (4) أدوات جمع البيانات

الترتيب	المجموع الكلي		التربوي		الصحة النفسية		النفسي		الطبي		الأداة
	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	
3	4.7	2			2.3	1			2.3	1	مقابلة
1		19	4.7	2	4.7	2	11.6	5	23.3	10	ملاحظة
3	4.7	2					2.3	1	2.3	1	مقاييس
4	2.3	1							2.3	1	استبانة
4	2.3	1							2.3	1	ملاحظة / مقياس
4	2.3	1							2.3	1	ملاحظة / استبانة
4	2.3	1							2.3	1	سير ذاتية / سجلات
4	2.3	1							2.3	1	استبانة / مقياس / ملاحظة
4	2.3	1							2.3	1	قياسات طبية / سونار
3	4.7	2			2.3	1			2.3	1	قياسات طبية / ملاحظة
4	2.7	1							2.3	1	مقابلة / مقياس
2		11	2.3	1	2.3	1	11.6	5	2.3	4	الدراسات السابقة
		43	7	3	11.6	5	25.6	11	55.8	24	المجموع

من خلال الجدول رقم (4) يمكن أن نستخلص أن أكثر الأدوات المتبعة لجمع البيانات هي الملاحظة، حيث تقع في الترتيب الأول من بين الأدوات المتبعة بنسبة، وهذا ما يتوافق مع نوع البيانات في الدراسات فهي نوعية بحيث تحتاج لأساليب وطرق خاصة يمكن أن تقود الباحث إلى فهم أعمق ووصول لمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة، يليها تحليل الدراسات السابقة كما جاء ذكره في الجدول رقم 3 بأن المنهج التحليلي يقع في المرتبة الثانية وهو يعتمد على تحليل مضمون ومحتوى الدراسات السابقة، يلي ذلك أدوات جمع البيانات الأخرى التي جاء ذكرها في الجدول السابق، والتي شكلت 11 دراسة من مجموع الدراسات الكلي.

رابعاً - نتائج تحليل وتفسير السؤال الرابع الذي ينص على:

ما المنهجية المتبعة في الدراسات التي تناولت تعليم الأجنة من حيث: عينة الدراسة، وعدد أفرادها، والمرحلة العمرية المستهدفة، وأعمارهم؟

بناءً على خصائص عينة الدراسة المذكورة سابقاً، تم فرز الدراسات كما في الجدول رقم (5):

جدول (5) الخصائص المنهجية (نوع العينة - حجم العينة - المرحلة العمرية - العمر الزمني)

المجموع الكلي		التربوي		الصحة النفسية		النفسي		الطبي		الخصائص المنهجية
مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	
نوع العينة										
100	43	6.9	3	11.6	5	25.7	11	55.8	24	متاحة
حجم العينة										
11.6	5					4.7	2	6.9	3	حالة واحدة
11.6	5	2.3	1	6.9	3	2.3	1			10-5
14	6					4.7	2	9.4	4	20-11
9.4	4					2.3	1	6.9	3	40-21
6.9	3					2.3	1	4.7	2	80-41
9.4	4							9.3	4	160-81
4.7	2					2.3	1	2.3	1	320-161
2.3	1							2.3	1	1281-2500
30.1	13	4.7	2	4.7	2	6.9	3	14	6	غير محدد
100	43	6.9	3	11.6	5	25.7	11	55.8	24	المجموع

المرحلة العمرية									
16.3	7						16.3	7	الأجنة
18.6	8	2.3	1			6.9	3	9.3	4
4.7	2							4.7	2
55.8	24	4.7	2	11.6	5	14	6	25.7	11
4.7	2					4.7	2		
100	43	6.9	3	11.6	5	25.7	11	55.8	24
العمر الزمني لأفراد العينة									
16.3	7						16.3	7	خلال فترة الحمل
18.6	8	2.3	1			6.9	3	9.3	4
4.7	2							4.7	2
55.8	24	4.7	2	11.6	5	14	6	25.7	11
4.7	2					4.7	2		
100	43	6.9	3	11.6	5	25.7	11	55.8	24

من خلال الجدول رقم (5) يتضح ما يلي:

نوع العينة: في جميع الدراسات التي تم تحليلها كانت العينة هي المتاحة، يشير ذلك إلى تعذر وصول الباحث لجميع أفراد المجتمع والتعيين العشوائي، كذلك يحتاج هذا النوع من الدراسات عينة واعية وعلى مستوى ثقافي وعلمي مرتفع، لتفهم أهداف تلك البحوث وخلوها من أي أضرار جانبية على أبنائهم.

حجم العينة: أغلب الدراسات لم تحدد حجم العينة بنسبة 30.1%، يليها الدراسات من 11-20 حالة بنسبة 14%، ثم الدراسات من حالة إلى خمسة حالات بنسبة 11.6%، وبنسبة 9.4% للحالات من 21-40 فرد و81-160 فرد، بعدها تأتي العينة ذات 41-80 فرداً بنسبة 6.9%، وفي الترتيب الأخير وقبل الأخير الحالات من 161-320 فرد ومن 1281-2500 بنسبة 4.7% و2.3% على التوالي.

وبشكل عام لم تكن العينات ذات أحجام كبيرة فقد كانت العينات صغيرة تتناسب مع خصائص البحوث النوعية، والتي تهدف لجمع أكبر قدر من المعلومات للوصول لنظرة أعمق حول الظاهرة المدروسة، كما أن طبيعة الظاهرة الخاضعة للدراسة (تعليم الأجنة) تستدعي تتبع للعمليات التطورية للجنين خلال وجوده بالرحم، وبالتالي فهي تحتاج لأدوات خاصة يقوم بتطبيقها مختصين، وتتطلب وقتاً طويلاً من الباحث، مما يصعب معه تناول عدد كبير من الأفراد في العينة.

المرحلة العمرية: العمر الزمني لأفراد العينة كان يقع في مرحلة ما قبل الولادة (الأجنة) والرضع بالمرتبة الأولى، أي من عمر 4 أشهر حمل حتى 6 أشهر بعد الولادة بنسبة 55.8%، يليها الأطفال الرضع من عمر يوم حتى 6 أشهر حمل بنسبة 18.6%، بعدها مرحلة الأجنة من عمر 4 أشهر حمل حتى الولادة بنسبة 16.3%، وأقل مرحلة عمرية هي مرحلة الرشد من عمر 13-20 سنة بنسبة 4.7%.

يمكن إيعاز سبب قلة أعداد الأفراد بمرحلة الطفولة والرشد، هو أن هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى دراسة تتبعه نمائية تستدعي جهداً ووقتاً ومالاً من الباحثين المهتمين، كما أنه يحتاج إلى فريق عمل متكامل، للتقليل من تسرب أفراد العينة، وضمان الاستمرار في إجراءات البحث لأن هذا النوع من البحوث يحتاج لوقت طويل وجهد كبير، وهذا يتناسب مع ما جاء في الجدول رقم (3).

خامساً. نتائج تحليل وتفسير السؤال الخامس الذي ينص على:

كيف تمت صياغة المشكلة البحثية للدراسات؟

فرزت الدراسات المتاحة التي تم الحصول عليها من قواعد البيانات المتوفرة في مكتبة الخليج العربي، حسب طريقة صياغة مشكلة البحث في كل دراسة، يعرض الجدول (6) التكرارات والنسب الخاصة بصياغة المشكلة:

جدول (6) صياغة المشكلة البحثية

المشكلة	الطبي		النفسي		الصحة النفسية		التربوي		المجموع الكلي	
	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
تساؤلات	4	9.3	2	4.7	2	4.7	1	2.3	9	20.9
فرضيات	11	25.6	2	4.7	2	4.7			15	35
تساؤلات وفرضيات	1	2.3	1	2.3					2	4.7
اعتقاد	1	2.3	2	4.7					3	6.9
صياغة تقريرية	1	2.3			2	4.7			3	6.9
حقيقة علمية	4	9.3	2	4.7	1	2.3			7	16.3
(مسلمة) لا يوجد	2	4.7	2	4.7					4	9.3
المجموع	24	55.8	11	25.7	5	11.6	3	6.9	43	100

باستعراض الجدول (6) يتضح أن الصياغات الأكثر لمشكلة الدراسة هي عبارة عن الفرضيات بنسبة 35%، يليها التساؤلات بنسبة 20.9%، ثم الحقائق العلمية بنسبة 16.3%، وبنسبة 9.3% من الدراسات لم يتم صياغة المشكلة فيها بشكل واضح ومحدد، بعدها تأتي الصياغات التي عرضت كاعتقاد وحقيقة علمية مسلم بها بنسبة 6.9% للصياغتين، وفي الأخير تقع الصياغات التي تمت على شكل تساؤلات وفرضيات معاً بنسبة 4.7%.

المنهجية المتبعة (التجريبية وشبه التجريبية) تفرض على الباحث هذا النوع من الصياغة للوصول إلى نتائج تثبت أو تنفي فرضيات الدراسة، يليها التساؤلات التي تعتبر الصياغة الأنسب للدراسات النوعية والبحوث التي تفتقر للأدب النظري الثري، وهذا ينطبق على موضوع الكشف عن العوامل المؤثرة على قدرات وإمكانات الجنين قبل الولادة، ودور البيئة الرحمية في تطوير قدرات الجنين، وتأثيرها على حياة الفرد على المدى الطويل، بعدها في المرتبة الثانية تأتي الصياغة على شكل حقيقة علمية (مسلمة) تلك الصياغة تتلاءم مع البحوث الطبية حيث إنهم ينطلقون من مسلمة علمية لملاحظة مدى انطباق النتائج عليها، فيما بعد تأتي الدراسات التي لم تحدد صياغة لمشكلتها بشكل واضح، وعلى الرغم من أهمية تلك الدراسات فإن عدم وجود صياغة لمشكلة الدراسة يعد أحد جوانب القصور فيها، وفي المرتبة قبل الأخيرة الاعتقاد وقد يستبدل الباحث صياغة الاعتقاد على شكل تساؤلات للوصول بالنهاية إلى إجابات على تلك التساؤلات، مما يسهل على الباحث الوصول للنتائج بشكل متسلسل، وبالنهاية يأتي ترتيب الصياغات على شكل تساؤلات وفرضيات معاً، فقد يلجأ لها الباحث في حال اتباعه للمنهج النوعي الكمي، وهذا النوع من البحوث كما جاء ذكره في الجدول رقم (3) لم يتم اتخاذه بشكل كبير.

سادساً. نتائج تحليل وتفسير السؤال السادس الذي ينص على:

ما هي طبيعة الآليات المتبعة في تعليم الأجنة؟

تم تصنيف الدراسات حسب طبيعة الآليات المتبعة في مرحلة الحمل، بهدف تعليم الجنين في تلك المرحلة، الجدول رقم (7) يوضح توزيع الدراسات حسب الآليات:

جدول (7) طبيعة الآليات المتبعة خلال فترة الحمل

الآلية	الطبي		النفسي		الصحة النفسية		التربوي		المجموع الكلي	
	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
سمعية	13	30.2	4	9.3	3	6.9	1	2.3	21	48.8
حسية	3	6.9	1	2.3	1	2.3			5	11.6
سمعية - حسية	2	4.7	1	2.3	1	2.3	1	2.3	5	11.6
سمعية - ضوئية - حسية	1	2.3							1	2.3
سمعية-بصرية			1	2.3					1	2.3
لا توجد	5	11.6	4	9.3			1	2.3	10	23.4
المجموع	24	55.8	11	25.7	5	11.6	3	6.9	43	100

الجدول رقم (7) يتناول طبيعة الآليات المتبعة في الدراسات التي هدفت للكشف عن قدرة الجنين على التعليم، كما ذكرنا سابقاً بأن أغلب تلك الدراسات تتبع المنهج التجريبي والشبه تجريبي بالدرجة الأولى، وبالتالي فهي تتبع برامج تدريبية للأم الحامل تلك البرامج تشمل على آليات، وبينت النتائج بالجدول السابق أن الآليات السمعية الأكثر اتباعاً في تعليم الأجنة بالرحم، يعود ذلك لأن هناك حقيقة علمية وتوجه متفق عليه بأن القدرات السمعية تنمو لدى الجنين في المرحلة الأخيرة من مراحل الحمل، بالتالي بنيت تلك الآليات اعتماداً على تلك المسلمة، يليها الآليات الحسية التي تهدف لتكوين الرباط بين الأم والجنين وتؤثر على الحالة الانفعالية للأم خلال الحمل والتي تنعكس على صحة وتطور الجنين، ومن الملاحظ في الجدول السابق أن هناك عدداً كبيراً من الدراسات يمثل 25.5% من مجموع الدراسات لم تكن تعتمد على آليات، وذلك لأنها قامت على المنهج التحليلي للدراسات السابقة.

سابعاً - نتائج تحليل وتفسير السؤال السابع الذي ينص على:

ما أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات؟

الجدول رقم (8) يعرض أهم نتائج الدراسات التي تم تحليلها:

جدول (8) أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات

النتائج	الطبي		النفسي		الصحة النفسية		التربوي		المجموع الكلي	
	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
الذكاء والقدرات العقلية	6	14	2	4.7			2	4.7	10	
اللغة			2	4.7					2	4.7
الجانب السلوكي	1	2.3			1	2.3			2	4.7
القدرات العامة	2	4.7	1	2.3					3	6.9
الاستجابات الانعكاسية	2	4.7							2	4.7
الذاكرة	3	6.9			1	2.3			4	9.3
الصحة العامة	1	2.3							1	2.3
الذكاء واللغة	1	2.3	1	2.3	1	2.3			3	6.9
الموهبة واللغة والوجدان			1	2.3	1	2.3			1	2.3
اللغة والوجدان			1	2.3	1	2.3			1	2.3
الذاكرة - الصحة			1	2.3			1	2.3	1	2.3
السلوك والتطور			1	2.3					1	2.3
الذكاء والقدرات العامة			1	2.3					1	2.3
والتطور			1	2.3					1	2.3
الذاكرة والجوانب النفسية			1	2.3					1	2.3
والحواس			2	4.7					2	4.7
الذاكرة والوجدان			2	4.7					2	4.7
الذاكرة والقدرات العقلية	1	2.3							1	2.3

5	2.3	1							2.3	1	التطور
5	2.3	1							2.3	1	اللغة والقدرات العامة
5	2.3	1							2.3	1	الوجدان والذكاء والموهبة
5	2.3	1							2.3	1	الاستجابات الانعكاسية
5	2.3	1							2.3	1	والجانب السلوكي الانتباه والذاكرة
5	2.3	1							2.3	1	الذكاء واللغة والوجدان
5	2.3	1							2.3	1	فاعلية الذات
100	43	6.9	3	11.6	5	25.7	11	55.8	24		المجموع الكلي

من الجدول رقم (8) يتضح أن نتائج الدراسات توصلت إلى أن تعليم الأجنة خلال فترة الحمل تؤثر بشكل إيجابي على الذكاء والقدرات العقلية للطفل كما أنها تؤثر على الذاكرة، كان الاعتماد في عملية التعلم هو تحفيز حاسة السمع واستغلالها حيث إنها تنمو في مرحلة مبكرة من تطور الجنين (الشهر الرابع)، بالإضافة إلى تأثيرها على اللغة والقدرات العامة والاستجابات الانعكاسية والوجدان، وجميع القدرات التي تم ذكرها سابقاً، وتؤكد تلك النتائج على أن الاهتمام برعاية وتعليم الأجنة تؤثر بشكل جيد على مجموعة من القدرات العقلية والانفعالية والسلوكية والحركية واللغوية، فالاهتمام بإعداد برامج لتدريب الأمهات تسعى لمساعدتهم على تطبيق بعض الإستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها مبررة بنتائج مثبتة علمياً.

توصيات الدراسة:

1. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تثقيف الأمهات الحوامل بخصائص وسمات الأجنة، وتدريبهن على بعض الإستراتيجيات التي تساعدن في الشعور بالسعادة والرضا والراحة النفسية من جهة، وتساعد الجنين على التطور والنمو السليم الذي ينعكس على قدراته في المستقبل.
2. إعداد دراسات تجريبية لبحث أثر البرامج التدريبية التي تقدم للأمهات الحوامل أثناء الحمل، ودورها في تقديم الرعاية المبكرة للموهبة.
3. استغلال نمو القدرات لدى الجنين الاستغلال الأمثل منذ بداية تكوينها، لمساعدة المربين والتربويين فيما بعد لتوظيف تلك القدرات لخدمة الفرد والمجتمع في وقت أقصر وجهد أقل.
4. تتبع حياة الموهوبين والمبدعين، للتعرف على جميع الظروف والعوامل التي تؤثر عليهم، من بداية مراحل التكوين الأولى، من خلال التعاون بين الأطباء والنفسيين والتربويين.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد، والختاتنة، سام (2012). *علم نفس النمو*. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- أورمرود، جيني (2016). *التعلم الإنساني*. ترجمة: د. فاضل محمود خشاوي، د. مفيد نجيب جواشين ونبيلة نمر دودين. عمان: دار الفكر.
- الحسن، إحسان (2005). *مناهج البحث الاجتماعي*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حمام، فادية، ومصطفى، علي (2013). *علم نفس النمو*. ط3. الرياض: دار الزهراء.
- السيد، فؤاد (1998). *الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلى الشيخوخة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطيب، محمد وحنين، رشدي، ومنسي، محمود (1970). *مرحلة ما قبل الميلاد*. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- عطية، محمد (2010). *تحليل المضمون: بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مؤسسة طيبة.

- وولفوك، أنيتا، وبيري، نانسي (2015). *نمو الطفل والمراهق*. ترجمة: معاوية أبو غزال، والفرحاتي محمود. الأردن: دار الفكر.
- ويتمر، دونا، وبيرترسن، ساندر، وبوكيت، مارجريت (2016). *الطفل الصغير من مرحلة ما قبل الميلاد حتى سن الثامنة*. ترجمة: د. منال جاب الله، عمان: دار الفكر.
- معوض، خليل (1994). *سيكولوجية النمو*. ط3. الإسكندرية: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- ملحم، سامي (2014). *علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان*، عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

- Baby bee bright's new prenatal learning system makes a mother's womb the 21st century classroom (2006). *Business Wire*.
- Barrack, C. (2007). A journey of love: The influence of prenatal and perinatal psychology on parent-child bonding. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, 22(1), 55-78.
- Bagley, S. (1999). *Shaped by life in the womb*. New York: U.S.A. UNITED STATES: IBT Media, Inc.
- Benediktsson, I., McDonald, S., Vekved, M., McNeil, D., Dolan, S., & Tough, S. (2013). Comparing centering pregnancy® to standard prenatal care plus prenataleducation. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 13 (Suppl 1), S5-S5.
- Cathelijne, f. Boekkooi, F. Henk, W., & Jan, G. (2000). Fetal learning and memory. *The Lancet*, 365(9236), 1169-1170.
- Cena, L., & Imbasciati, A. (2010). Perinatal clinical psychology: Parent-child interaction in primary care. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, 25(2), 67.
- Chamberlain, D. B. (2014). The prenatal psyche: Evidence for a new perspective. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, 28(4), 288.
- Chang, S., Park, S., & Chung, C. (2004). Effect of taeyo-focused prenatal education on maternal-fetal attachment and self-efficacy related to childbirth. *TaehanKanhoHakhoe Chi*, 34(8), 1409.
- Chelli, D., & Chanoufi, B. (2008). Fetal audition. Myth or reality. *Journal De Gynécologie, Obstétrique Et Biologie De La Reproduction*, 37(6), 55.
- Company profile for baby bee bright group. (2005). *Business Wire*.
- Day, E. L. (2008). *Fetal learning: Unimodal and multimodal stimulus effects*.
- Dale Fuchs Palm Beach Post Staff Writer. (1997). Can you build smarter baby with cassettes?: final edition. *Palm Beach Post*. Newspaper, Florida: U.S.A.
- DeCasper, A. J. & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborn prefer their mothers' voice. *Sciences*, 208, 1174-1176.
- DeCasper, A. J. & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sound. *Infant Behavior and Development*, 9, 133-150.
- Diamond, M., & Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: Dutton.
- Dirix, C. E. H., Nijhuis, J. G., Jongsma, H. W., & Hornstra, G. (2009). Aspects of fetal learning and memory. *Child Development*, 80(4), 1251-1258.
- Fifer, W., & Moon, C. (1994). The role of the mother's voice in the organization of brain function in the newborn. *Acta Paediatrica*: 83., (Suppl. 397), 86-93.
- Fuchs-Beauchamp, K.D. (1997). Preschoolers' inferred self-esteem: The behavioral rating scale of presented self-esteem in young children. *The Journal of genetic psychology*, 157 (2), 204-210.
- Fridman, R. (2000). The maternal womb: The first musical school for the baby. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, 15(1), 23-00, 2.
- Hepper, P. G. & Shahidullah, S. (1994). The beginning of mind-evidence from the behavior of the fetus. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 3(12), 143-145.
- Huotilainen, M. (2012). A new dimension on foetal language learning. *ActaPaediatrica*, 102(2), 102-103.
- James, D. K. (2010). Fetal learning: A critical review. *Infant and Child Development*, 19(1), 45-54.
- James, D. K., Spencer, C. J., & Stepsis, B. W. (2002). Fetal learning: A prospective randomized controlled study. *Ultrasound in Obstetrics & Gynecology: The Official Journal of the International Society of Ultrasound in Obstetrics and Gynecology*, 20(5), 431.

- Janov, A. (2009). Life before birth: How experience in the womb can affect our lives forever. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*, 23(3), 143.
- Jarvis, J. (2014). Auditory and neuronal fetal environment factors impacting early learning development. *International Journal of Childbirth Education*, 29(1), 27.
- Jerome, B. (1995). Learning about life down in the school womb psychology bright babies begin their education programme before they are born. *The Sunday Telegraph*, 19.
- Joan, B (1997). Nature or nurture, It's time to put knowledge of brain to practical use. *Dallas Morning News*. 8-9.
- Kisilevsky, B. S., & Hains, S. M. J. (2010). Exploring the relationship between fetal heart rate and cognition. *Infant and Child Development*, 19(1), 60-75
- Krueger, C., & Garvan, C. (2014). Emergence and retention of learning in early fetal development. *Infant Behavior & Development*, 37(2), 162.
- Low, J., Handley-Derry, M., Burke, S., Peters, R., Pater, E., Killen, H., & Derrick, E. (1992). Association of intrauterine fetal growth retardation and learning deficits at age 9 to 11 years. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 167(6), 1499.
- Rincover, D. A. (2001). Learning in the womb: Final edition. Canada: Leader Post.
- Martens, M. (2013). Plenty of womb to learn. (humans start learning in mother's womb). *International Journal of Childbirth Education*, 28(2),
- Martyn, C. N., Gale, C. R., Sayer, A. A., & Fall, C. (1996). Growth in utero and cognitive function in adult life: Follow up study of people born between 1920 and 1943. *BMJ: British Medical Journal*, 312(7043), 1393-1396.
- Masibay, K. Y. (2002). *Secrets of the womb: Life's most mind-blowing journey: From single cell to baby in just 266 days. (Life science: Human reproduction/cells)*. New Yourk: Scholastic, Inc.
- McCarthy, L. F (1999). What babies really know inside the womb? *Parenting*, 120-125.
- Mikhail, M., Freda, M., Merkatz, R., Pollizoto, R., Mazloom, E., & Merkatz, R. (1991). The effect of fetal movement counting on maternal attachment to fetus. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, (165)4, 988-991.
- Moon, C. M., & Fifer, W. P. (2000). Evidence of transnatal auditory learning. *Journal of Perinatology: Official Journal of the California Perinatal Association*, 20(8 Pt 2), S37-S44.
- Ont, B. (2003). *Fetuses learn in the womb, study finds: Final education*. Examiner: UK.
- Ornes, S. (2013). Learning words in the womb. *Science News for Kids*
- Perlberg, S. (2013). Language learning begins in the womb in the lab newborns differentiate between sounds, languages, researchers say. *St Louis Post-Dispatch (MO)*.
- Press, A. (1985). Learning may be able to start in the womb: FINAL, C edition. *Chicago Tribune*, (pre-1997 Fulltext). 326-343.
- Sheridan, C. J., Matuz, T., Draganova, R., Eswaran, H., & Preissl, H. (2010). Fetal magnetoencephalography-achievements and challenges in the study of prenatal and early postnatal brain responses: A review. *Infant and Child Development*, 19(1), 80-93.
- Shroff, M. P. (2010). Pre-natal education: Learning from the womb: Wind back. *DNA. Sunday*.
- Siddiqui, A., & Hägglöf, B. (2000). Does maternal prenatal attachment predict postnatal mother-infant interaction? *Early Human Development*, 59(1), 13.
- Verny, T. R., Kelly, J., & Pennycook, R. (1981). *The secret life of the unborn child*. New York: Summit Books.
- Webb, A. R., Heller, H. T., Benson, C. B., & Lahav, A. (2015). Mother's voice and heartbeat sounds elicit auditory plasticity in the human brain before full gestation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(10), 3152.
- While in womb, babies begin learning language from their mothers. (2013). *NewsRx Health*, 27-00
- Womb can aid learning: final edition. (1998). *Buffalo News*. New York: U.S.A.

ملحق (1)

أداة الدراسة

	وضع أطفال	المرحلة العمرية للعيينة	طبي	المجال
	مراهقون		تربوي	
	راشدون		صحة نفسية	
	مسنون	عمر أفراد العينة	نفسية	السنة
	يوم - 6 أشهر		1995 - 1990	
	6 أشهر - سنتان		2000- 1996	
	2-12 سنة		2005-2001	
	13-20 سنة		2010-2006	
	21- 60 سنة	صياغة المشكلة	2015-2011	البلد
	60 سنة فما فوق		أمريكية	
	تساؤلات		أوروبية	
	فرضيات	الآليات المتبعة	آسيوية	نوع البيانات المنهج
	تساؤلات فرضيات		عربية	
	اعتقاد		خليجية	
	صياغة تقريرية	النتائج		نوع البحث
	مسلمة		نوعي	
	لا يوجد		كمي	
	سمعية	الآليات تؤثر على:	نوعي - كمي	أدوات جمع البيانات
	بصرية		تجريبي / شبه تجريبي	
	حسية	الآليات تؤثر على:	مسحي	نوع العينة
	لا توجد		تحليلي	
	مؤيدة		دراسة حالة	
	معارضة	الآليات تؤثر على:	دراسة حالة	عدد أفراد العينة
	لم تتوصل		نمائي طولي	
	الذكاء		نمائي مستعرض	
	الموهبة		تاريخي	
	اللغة			
	الحياة الاجتماعية			
	الوجدان		مقابلة	
	القدرات العامة		ملاحظة	
	الاستجابات الانعكاسية		سير ذاتية	
	السلوك		مقياس	
	الصحة	استبانة		
	التوافق	سونار		
		قياسات طبية	نوع العينة	
		بسيطة		
		طبقيه		
		عنقودية		
		متاحة		
		كرة الثلج	عدد أفراد العينة	
		حالة واحدة		
		5- 10		
		11- 15		
		16- 20		
		21- 25		
		26- 50		
		50- 100		
		100- 500		
		500- 1000		
		1000- 1500		
		1500- 2000		
		غير محدد		

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراستات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراستات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراستات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراستات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراستات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الأبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@ksaac.org

مدى تباين بروفائل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
جامعة المنصورة (مصر)

د. منصور عبدالله صياح
جامعة الخليج العربي (البحرين)
sayyah7@hotmail.com

أ. هناء عباس إبراهيم
وزارة التربية والتعليم (البحرين)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي بالصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارات الإدراك السمعي. تكونت العينة النهائية للدراسة من 109 تلاميذ من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، و87 تلميذاً من العاديين بالصفين الرابع والسادس. استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة غير الملون لرافن (تعريب عوض، 1999)، اختبارين تحصيليين في الفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس، واختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثين)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد الزيات، 2007)، واختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثين). أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعادين من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي، التمييز السمعي، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للجمل، الدمج الصوتي للكلمات، والدرجة الكلية لمهارات الإدراك السمعي، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بينهما في التمييز السمعي للكلمات (الجزء الثاني من المهارة)، والإغلاق السمعي للكلمات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي بشكل عام، في حين توجد فروق دالة إحصائية بينهما في التذكر السمعي للكلمات والجمل، التمييز السمعي، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للكلمات والجمل، الدمج الصوتي للكلمات، وفي مهارات الإدراك السمعي بشكل عام، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس في مهارة التذكر السمعي بشكل عام، في حين توجد فروق دالة إحصائية بينهما في مهارة التمييز السمعي بجزأيه، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للكلمات والجمل، الدمج الصوتي للكلمات، وفي مهارات الإدراك السمعي بشكل عام، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

The Differential Profile in Auditory Perception between Primary School Students with Listening Comprehension Disabilities and those without in the Kingdom of Bahrain

Hana A. Ebrahim
Ministry of Education
Kingdom of Bahrain

Mansour A. Sayyah
Arabian Gulf University
Kingdom of Bahrain

Fathi M. Al-Zayat
Al-Mansourah University
Egypt

Abstract

This present study aimed at identifying the differences in Auditory Perception Skills between the students with comprehension listening disabilities and normal students of the fourth and sixth primary grade in the Auditory Perception skills. The sample consisted of (109) students with learning disabilities and (87) normal students. The researchers have used the following tools: Raven Standard Progressive Matrices Test, Two Achievement Tests in comprehension listening for the fourth and sixth primary grade (prepared by the researchers), and Identifying the word test (prepared by the researchers), Diagnostic Rating Scale in Auditory Perception Disabilities (prepared by al-zayat, 2007), and Auditory Perception skills test (prepared by the researchers). The study revealed significant differences between students with comprehension listening disabilities and normal students in (Auditory Memory, Auditory Word Discrimination (part 1), Auditory sentences Closure, Sequences Auditory of Instruction, Auditory blending ability and the sum of grade for Auditory Perception skills test), in favor of the normal students. There were no significant differences between the two groups in (Auditory Word Discrimination (part 2) and Auditory word Closure). Also, there were no significant differences between the two groups in (Auditory Memory, Auditory number memory), but there were significant differences between them in (Auditory word and sentences Memory, Auditory Word Discrimination, Auditory Closure, Sequences Auditory of Instruction, Auditory blending ability and the sum of grade for Auditory Perception skills test), in favor of the sixth primary grade. In Addition, there were no significant differences between the normal students in the fourth and sixth primary grade in auditory memory skills. But there were significant differences between them in (Auditory Word Discrimination, Auditory Closure, Sequences Auditory of Instruction, Auditory blending ability and the sum of grade for Auditory Perception skills test), in favor of the sixth primary grade students.

مقدمة:

تعد صعوبات الإدراك واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، ويُعتقد أنها ناتجة عن الخلل المخي البسيط الذي يُعد أحد أهم أسباب صعوبات التعلم، ويتفق هذا الافتراض مع تعريفات صعوبات التعلم التي تُرجعها للعمليات النفسية الأساسية التي تظهر على شكل صعوبات في القدرة على الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (كيرك وكالفانت، 1988). فالتلاميذ الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي يجدون صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمثيرات السمعية، بالرغم من أن حاسة السمع لديهم سليمة (عبد الهادي، أبو حشيش، وبسندي، 2009)، ولكي يدرك هؤلاء التلاميذ الأصوات المسموعة، فهم بحاجة إلى وقت أطول مما يحتاجه أقرانهم العاديون للتركيز على ما يسمعون حتى يدركوا معناه ومدلوله (عدس، 1998).

ويُعد الاستماع إحدى المهارات الأكاديمية التي يُسجل فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم انحرافاً في الأداء بين قدراتهم أو استعداداتهم أو مستوى ذكائهم وتحصيلهم أو إنجازهم الأكاديمي، نتيجة تأثرها باضطراب الإدراك السمعي، وإن الاهتمام بتطوير مهارات الاستماع لدى التلاميذ هو الأساس للنجاح في مهارات التحدث، والقراءة، والكتابة والقدرة على التفكير، وحل المشكلات، وكل تلك المهارات مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالتقدم في حياتهم بشكل عام، وبتحصيلهم الأكاديمي بشكل خاص (Burrows, 1999).

وتُشير بعض الدراسات إلى مبررات كثيرة لإعطاء الفهم الاستماعي ما يستحقه من أهمية، ومن هذه المبررات أن القراءة والتحدث يرتبطان بدرجة كبيرة بالاستماع، حيث إن الاستماع يشكل خلفية من الخبرات تكون عوناً للطفل على التحدث والقراءة، وهما يشكلان معاً العديد من الخبرات ذات الأثر في تهيئة الطفل للقراءة (مجاور، 1988).

مشكلة الدراسة:

يحتل الإدراك أو الصعوبات الإدراكية موقعاً مركزياً أو محورياً بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العملية المعرفية بصفة خاصة، فهو العملية التي يتم من خلالها تعرف المعلومات الحاسوبية وتفسيرها، وهي مهارة متعلمة، لذا فإن عمليات التدريس وأساليبه تؤثر تأثيراً كبيراً على تيسير اكتساب التلميذ للمهارات الأكاديمية (الزيات، 1998). ويُعد الإدراك السمعي وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم، فقد أظهرت كثير من الدراسات دلالات على أن عملية التعلم تعتمد إلى حد ما على المهارات الإدراكية السمعية السليمة. فقد كشفت نتائج دراسة كل من: (دينجرا، منهاز وكوهلي، 2010، Dhingra, Manhas, & Kohli؛ ووبستر، 2005، Webster؛ ولافا ورونالد، 2004، Lava & Ronald؛ ودليوكا، 2003، Deluca؛ وإنيز، 2003، Ehnis؛ وييمان ومورينسي، 2002، Wapman & Morency) أن المهارات اللغوية بشكل عام ارتبطت بشكل كبير بالإدراك السمعي.

ويتضح من أدبيات مجال صعوبات التعلم أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون اضطراباً في عمليات الاستقبال فيما يخص الإدراك السمعي، حيث يُشير يونس (2005) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات الإدراكية السمعية، والتي تؤثر وتعيق عملية اكتساب المهارات السمعية لديهم.

ويُشير كل من (Disarno, Schowalter & Grassa, 2002) إلى أن لدى بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم صعوبة في معالجة المعلومات المسموعة؛ فهم بحاجة إلى وقت لمعالجة السؤال قبل معالجة الإجابة، وهذه المعالجة تستغرق وقتاً أقصر عند التلاميذ العاديين، وكثيراً ما يعتقد المعلم بأنهم لا يعرفون الإجابة، بينما هم في الحقيقة يحتاجون إلى وقت إضافي لمعالجة المعلومات

المسموعة للاستجابة سمعياً بشكل ملائم، لذا يعاني هؤلاء من صعوبات في الفهم الاستماعي.

كما يؤكد كل من (Foonnan & Torgesen, 2001) أن العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في الاستماع، وقد يعود ذلك إلى قلة النماذج الملائمة للاستماع والتعلم الجيد، مما يعيق عملية الفهم لديهم، مما كان له الأثر الكبير في التأثير وبشكل شديد على لغتهم المنطوقة.

وقد تنبه الكثير من المشتغلين في مجال صعوبات التعلم إلى أهمية التركيز على قياس المتغيرات الإدراكية للتلميذ، ووضع الافتراضات بأن يكون العجز الإدراكي السمعي يقع وراء اضطراب عملية التعلم. فقد كشفت دراسة كل من: (بولر 2004؛ Boller, 2004؛ وفاليسون ووروك 2003؛ Finlayson & Rourke؛ والرشيدي، 2002) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

وإذا كان الاستماع يعتمد على الانتباه، ومعالجة المعلومات المسموعة، وعلى محتوى الخلفية المعرفية من مفردات وخبرات حياتية، فإن كفاءة التجهيز السمعي تُعد من أهم العوامل التي تؤثر في التجهيز المفاهيمي، وفهم النصوص التي يستمع إليها التلاميذ (سليمان، 2005).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الاستماع في تنمية قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على التحصيل الأكاديمي، باعتباره فناً لغوياً يؤثر في الفنون اللغوية الأخرى، ويتأثر به، إلا أن ذلك الفن لم يحظ في مدارسنا الابتدائية بالاهتمام الكافي يتناسب وأهميته. ففي هذا الصدد أجمعت نتائج دراسات كل من: (الناقة وشيخ العيد، 2009؛ والشكيلي، 2007؛ Graham, 2006؛ والمقبول، 2005؛ والبشير 2005؛ وحواس، 2004؛ ورجب، 2002)، على أن المستوى الحالي لتدريس مهارات الاستماع منخفض، ولم يصل إلى المستوى المطلوب.

وللاقتراب بدرجة أكبر لتلك الحقيقة، وتلمس حجمها على مستوى الممارسة والواقع الميداني في مملكة البحرين، قام الباحثون بدراسة استطلاعية لتعرف أهمية الاستماع في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد كشفت نتائج تلك الدراسة الاستطلاعية، أنه على الرغم من الأهمية البالغة التي يحتلها الاستماع ضمن مجالات اللغة، وعظم الدور الذي يؤديه في النشاط التعليمي، إلا أنه على المستوى التطبيقي لم يحظ بعد بتلك الأهمية النسبية من وجهة نظر المختصين، ويتضح ذلك بشكل جلي من خلال عدم قيام القائمين على تدريسيه بتحليل مهاراته ودراسة العلاقة بينها وبين غيرها من المهارات، أو على المستوى التربوي كتدريس مهارات الاستماع أو قياسها أو محاولة تنميتها لدى التلاميذ.

وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة من جهة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية من جهة أخرى، برزت فكرة الدراسة الحالية، والمتمثلة في معرفة مدى تباين بروفایل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتحديدًا تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل يختلف بروفایل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى أقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟
2. هل يختلف ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي عن العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
3. هل يختلف التلاميذ ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والسادس) الابتدائي؟
4. هل يختلف التلاميذ العاديين في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والسادس) الابتدائي؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تعرف الفروق في مهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتلاميذ العاديين بالصفين الرابع والسادس الابتدائيين.
2. تعرف الفروق في مهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع والسادس) الابتدائي.
3. تحاول هذه الدراسة تعرف مهارات الإدراك السمعي الأكثر تأثيراً في الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تسعى النظم التعليمية إلى التركيز عليها والاهتمام بها.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. الحاجة لمزيد من الفهم لطبيعة الفروق في مهارات الإدراك السمعي لذوي صعوبات الفهم الاستماعي مقارنة بنظرائهم العاديين.
2. عند تعرف العوامل التي يُحتمل أن تؤدي إلى الصعوبة في الفهم الاستماعي ومعالجتها، فإن ذلك سوف يؤدي إلى الحد من صعوبات الفهم الاستماعي لدى هؤلاء التلاميذ.

مصطلحات الدراسة:

الإدراك: Perception: تُعرفه ليرنر (Lerner, 2006) باعتباره العملية التي من خلالها تُفهم وتُفسر المعلومات الحسية، والقدرة على إعطاء المعنى للمثيرات الحسية. ومن ثم فالإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية.

الإدراك السمعي Auditory Perception: يُعرفه (الزيات، 1998) على أنه: القدرة على تعرف ما يُسمع وتفسيره، وهو يُعد وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم.

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات الإدراك السمعي: يُعرف التلميذ ذو صعوبات الإدراك السمعي في هذه الدراسة بمجموع درجات الاستجابات التي يحصل عليها التلميذ على الأبعاد الخمسة لاختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثين، 2011)، والمستخدم في هذه الدراسة، حيث تُشير الدرجة المنخفضة في هذا الاختبار وفقاً لمعايير تصحيحه إلى وجود صعوبة في الإدراك السمعي لدى التلميذ، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى عدم وجودها لديه.

الفهم الاستماعي: يعرفه لاينبرجر (Linebarger, 2001) بأنه قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات ومعانٍ، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني.

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي: ويعرف الباحثون التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي في هذه الدراسة: بأولئك التلاميذ الذين لا تقل نسبة الذكاء لديهم عن المدى المتوسط، وفقاً لاختبار الذكاء المستخدم في الدراسة الحالية، وأن يقل مستوى الأداء التحصيلي لديهم في الفهم الاستماعي عن المتوسط بانحراف معياري واحد أو أكثر، وفقاً للاختبار التحصيلي في الفهم الاستماعي (إعداد الباحثين)، ولا يعانون من إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية، وتنطبق عليهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات الفهم الاستماعي، وفقاً لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد الزيات، 2007)، كما أنهم لا يعانون من صعوبات في تعرف الكلمة، وفقاً للاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً. الإطار النظري:

مفهوم صعوبات التعلم: قدمت اللجنة التقويمية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) National Joint Committee on Learning Disabilities في سنة (1994) تعريفاً ينص على أن: "صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها - أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات" (الزيات، 1998).

ونظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول العلماء والباحثون تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقترح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة. ولكن التصنيف الأكثر شيوعاً الذي قال به كيرك وكالفانت (1988)، والذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

الأول: صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities ويُقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

والثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities ويُقصد بها الصعوبات التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة، وتشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب.

ومن هنا فإن صعوبات التعلم تُعد أحد العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي بما تتضمنه من اضطرابات في فاعلية الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير واللغة كصعوبات نمائية، والتي تؤدي بدورها إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي نتيجة لعملية نفسية أو عصبية أو داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتهجي والحساب.

الفهم الاستماعي: يشير لاينبرجر (Linebarger, 2001) إلى أن الفهم الاستماعي يتمثل في قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يُسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وإن ما نسبته 80% من التخمينات المستخدمة تُكتسب من خلال الاستماع، فالاستماع أولى مهارات اللغة، لذلك فإن كثيراً من الأطفال يُطورون هذه المهارة كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة.

ويُشير عبد الهادي، أبوحشيش، وبسندي (2009) إلى أن الاستماع يُعد نوعاً من أنواع القراءة، باعتباره تعرف الرموز اللغوية تعرفاً سماعياً، يترتب عليه إدراك وفهم وتمثيل المعاني والتفاعل معها بحيث تقوم الأذن بنقل المعاني والألفاظ إلى المخ، لكي تترجم وتفسر، ويدرك معناها بما

يستثيره من خبرات سابقة.

صعوبات الفهم الاستماعي: يرتبط الاستماع بعملية الإدراك السمعي، ومن الطبيعي أن ترتبط صعوبات الفهم الاستماعي ارتباطاً وثيقاً بالاضطرابات السمعية. فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ونطقها، وموقعها ودورها في السياق، ومن هنا فإن أي اضطراب في هذا الوسيط يؤثر على فاعلية الفهم الاستماعي كنشاط عقلي (يونس، الناقة، ومحمود، 1999).

ويمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات في التعلم صعوبات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية؛ ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة، أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً. فمن الممكن أن يعاني التلميذ من مشكلات في اللغة الاستقبالية أو مشكلات في اللغة التعبيرية أو مشكلات في كلا النوعين من اللغة. فقد يعاني التلميذ ممن لديه صعوبة في الفهم السمعي من مشكلة في الاستقبال السمعي على شكل أسئلة أو مشكلة في تتابع الذاكرة السمعية، فقد يظهر عليه بأنه لا يفهم ما يُطلب، منه أو أنه ينسى الأوامر أو التعليمات التي تُصدر إليه. فقد يقع الطفل في أخطاء تركيبية ونحوية أو حذف بعض الكلمات من الجملة التي يقولها، مما يواجه صعوبة في التفاعل اللفظي (القيوتي، السرطاوي، والصمادي، 2001).

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل صعوبات في الإدراك السمعي، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية، والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية، وهؤلاء التلاميذ ليس لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة لديهم في الإدراك السمعي (الزيات، 1998). وقد ترتبط هذه الصعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري، وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم المختلفة، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الفهم الاستماعي لكي يدركوا الأصوات، فهم بحاجة إلى وقت أطول مما يحتاجه غيرهم للتركيز على ما يسمعون حتى يدركوا معناه ومدلوله (عدس، 1998).

مفهوم الإدراك Perceptual Concept: يُعرف الإدراك على أنه العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها، ومن ثم فهو عملية إعطاء هذه المعلومات الحسية معانيها ومدلولاتها. ومن ثم فالإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية (الزيات، 2007). وتُعرفه ليرنر (Lerner, 2006) الإدراك باعتباره العملية التي من خلالها تُفهم وتُفسر المعلومات الحسية، والقدرة على إعطاء المعنى للمثيرات الحسية. ويُعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) الإدراك بأنه العملية التي يتم من خلالها تعرف المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها.

الإدراك السمعي ومظاهره: يُعرف الإدراك السمعي على أنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمثيرات التي ترسل للمخ عن طريق حاسة السمع (Waldron & Saphire, 1992). ويُعرفه الزيات (1998) على أنه القدرة على تعرف ما يُسمع وتفسيره، وهو يعد وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم. ويعرفه يونس (2005) بقدرة الفرد على تعرف الأصوات، وإعطاء معنى للصوت المسموع. ويُعرفه عبد الهادي، أبوحشيش، وبسندي (2009) بأنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمعلومات التي بُعثت للمخ عن طريق حاسة السمع. وتتضمن المهارات الإدراكية السمعية ذات الصلة بعملية التعلم المظاهر الآتية:

إدراك النطق Phonological awareness: وهي قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون أو تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر

عن الفرد عند قراءته لها. وتُسمى هذه المهارة الوعي بالنطق أو إدراك النطق (الزيات، 2007).

التمييز السمعي Auditory discrimination: وهو قدرة الفرد على استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف، أو أوجه التشابه والاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه وحدته ومعدله. وقد يؤدي عدم قدرة الفرد على فهم الأصوات إلى تعطيل عملية سماع الكلمات لديه، وتزداد المشكلة تعقيداً عندما يكون غير قادر على الفهم عندما يسمع أصواتاً خارجية، أو لا يستطيع الإصغاء أو يستمع إلى أكثر من صوت (قطامي، 1992).

الإغلاق السمعي Auditory Closure: هو القدرة على إدراك المعنى أو الشكل الكلي للكلمة أو للأصوات المسموعة عند الاستماع إلى جزء من هذه الكلمة أو الكلام (كيرك وكالفانت، 1988). ويتضمن الإغلاق السمعي تلك العمليات التي تؤدي إلى الفهم من خلال تحقيق التكامل بين أجزاء منفصلة لتصبح كليات ذات معنى، ولاستنتاج معانٍ من المدخلات السمعية بوجه عام، ولا يتطلب الأمر الانتباه إلى كل مثير سمعي، أو كل عنصر من عناصر الصوت لإمكان تحقيق الفهم أو الاستيعاب السمعي الكلي (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، ومارتنيز، 2007).

التذكر السمعي Auditory memory: يُعرف التذكر بأنه العملية العقلية التي تمكن الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بطريقة مرئية وصحيحة بعد فترة وجيزة من سماعها (عبد الواحد، 1991). وتلعب الذاكرة السمعية الدور الحيوي والحاسم في عملية التعلم وتنمية مهارة الاستماع، وتكمن الأهمية في إعادة تكرار المعلومات على مسامح الطفل بالتدريج وبشكل مُبرمج مما يزيد من فعالية تخزين واسترجاع الخبرات لديه بشكل منظم (نيروخ، 2005). وأشار كيرك وكالفانت (1988) إلى أن الذاكرة السمعية مهمة لتطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية؛ فالطلاب الذين يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية يكون لديهم صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعوها، أو إعطاء معاني الكلمات، أو اتباع التعليمات والتوجيهات الشفهية.

المزج أو التوليف السمعي Auditory Blending: يُشير مفهوم المزج أو التوليف السمعي إلى القدرة على مزج أو توليف صوت أو فونمية أحادية ضمن عناصر أو أصوات أو فونيمات أخرى من الكلمة الكاملة، ويُعبّر المزج أو التوليف السمعي عن قدرة الفرد على تجميع الأصوات بعضها البعض لتشكيل كلمات كاملة (Jacobsen & Ducette, 2002).

التعاقب أو التسلسل السمعي Auditory Sequencing: يُقصد بالتعاقب أو التسلسل السمعي القدرة على تذكر ترتيب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، وتُشير الدراسات والبحوث التي أجريت على خاصية التعاقب أو التسلسل السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال، أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما أنهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية - والبصرية المكانية. ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، بالإضافة إلى صعوبة اكتساب المهارات الحركية (الزيات، 1998).

صعوبات الإدراك السمعي: يعاني التلميذ ذو صعوبات التعلم من بعض المشكلات الإدراكية السمعية والتي تؤثر وتعيق عملية اكتساب المهارات السمعية لدى هذا التلميذ. فالمشكلات السمعية تكمن في الانتباه للأصوات وفي إدراكها وفي تذكرها، وليس في سماعها فقط (يونس، 2005).

وتتمثل أهمية الإدراك السمعي من خلال استجابة الطفل لطبيعة المحادثة أو المثيرات السمعية، وأيضاً من خلال الربط بين الكلمات أو بين الأصوات ومصادرها، أو حتى في التمييز بينها. ففي بعض الحالات التي يمتلك الطفل حدة سمع عادية، ربما يواجه صعوبة في تعرف أوجه الشبه والاختلاف بين درجة الصوت وارتفاعه وبعده ومدته (Wright, 2003). وهؤلاء

الأطفال ليس لديهم صعوبات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة الأساسية لديهم تتمثل في الإدراك السمعي. وبسبب أن نمو قدرات الإدراك السمعي يتم عادة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، فإن العديد من المدرسين يفترضون أن جميع الأطفال يكتسبون هذه المهارات، وهو افتراض خاطئ لا يؤيده الواقع الفعلي للأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك السمعي (الزيات، 2002).

اضطراب الإدراك السمعي وعلاقته بصعوبات القراءة المسموعة (الفهم الاستماعي): تحتل الصعوبات الإدراكية السمعية والبصرية مكانة متميزة بين صعوبات التعلم النمائية، ذلك لأن الغالبية العظمى (90% تقريباً) من المعلومات التي نتعامل معها في سياق حياتنا اليومية، أو تلك التي تقدم لنا وتتناولها في إطار التعليم المدرسي النظامي تعتمد في المقام الأول استقبالاً وتجهيزاً وإرسالاً على الصيغ الإدراكية السمعية والبصرية (سليمان، 2003). ويشير اضطراب الإدراك السمعي إلى ضعف قدرة الفرد على تعرف وتفسير المسموعات (حسن، 2006). وتشير الدراسات والبحوث التراكمية في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية (الزيات، 1998). وأن الطلاب الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي يجدون صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمحفزات والمثيرات السمعية. بالرغم من أن حاسة السمع لديهم سليمة (عبد الهادي، أبو حشيش، وبسندي، 2009). وأيضاً يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعون من مثيرات أو معلومات، ويفتقدون المتابعة الشفهية للحوار أو المحادثة في اللغة المنطوقة. كما أنهم يفتقرون إلى الفهم القرائي واتباع التعليمات الشفهية. ويعكسون الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الإدراك. كما أنهم يحتاجون إلى تكرار الشرح الشفهي للدروس. وخفض معدل تدفق أو عرض المعلومات الشفهية ويبطؤ لديهم نظام تجهيز ومعالجة المعلومات المسموعة (الزيات، 1998).

ومن خلال عرض ما سبق يؤكد الباحثون على محدودية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة، وارتباط صعوبات الفهم الاستماعي لديهم بقصور في مهارات الإدراك السمعي من جهة أخرى، وبالتالي لا يمكن معالجة صعوبات الفهم الاستماعي بمنأى عن صعوبات الإدراك الاستماعي باعتبارها سبب أساس في هذه الصعوبة، وهذا في الحقيقة ما نفتقده في واقعنا التعليمي المرتبط بمحاولات التغلب على الصعوبات الأكاديمية بعيداً عن أسبابها الإدراكية المنشئة لها.

ثانياً. الدراسات السابقة:

هدفت دراسة دينجرا، منهاز، وكوهلي (Dhingra, Manhas & Kohli, 2010) إلى معرفة العلاقة القائمة بين القدرات الإدراكية الحسية والأداء الأكاديمي عند الأطفال، وقد تم تقويم علاقة فئات الإدراك الحسي، ومنها الإدراك السمعي مع ثلاثة مجالات أكاديمية وهي، القراءة، التهجئة، والرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ بالصفين الرابع والسادس الابتدائيين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: أظهرت كل الأداءات الأكاديمية ارتباطاً دالاً مع القدرات الحسية الإدراكية السمعية والبصرية والحركية، وارتبطت القراءة والتهجئة بشكل كبير ليس مع بعضهما البعض فقط، بل مع قدرات الإدراك الحسي، ومنها الإدراك السمعي.

ووضحت دراسة ووبستر (Webster, 2005) إلى بيان اختبار التأثيرات المختلفة لوسيلة الإدخال (السمعية، البصرية) والمخرجات (الشفهية، الكتابية) على الذاكرة قصيرة المدى. تكونت عينة الدراسة من (73) تلميذاً من المتفوقين عقلياً في الرياضيات و(80) تلميذاً من التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. وقد توصلت الدراسة إلى الآتي: هناك فروق بين المجموعتين في التذكر السمعي لصالح المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وإن

التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من ضعف في الاستخدام الفعال للترميز في الذاكرة.

وحاولت دراسة لافا ورونالد (Lava & Ronald, 2004) الكشف عن تأثير الضعف اللغوي عند الأطفال على معالجة المعلومات السمعية والمكانية لديهم. تكونت عينة الدراسة من 48 طفلاً في سن المدرسة من ذوي صعوبات اللغة. وبالمقارنة بين أداء هؤلاء الأطفال وأقرانهم العاديين، تبين ما يلي: المعالجة المكانية للمعلومات أقل دقة من المعالجة السمعية للمعلومات، وإن الأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي لا يستطيعون استدعاء المعلومات، وخاصة الأرقام والمواقع عبر كل الشروط، في حين استطاع الأطفال العاديون من استدعاء المعلومات السمعية والمكانية تحت الشروط التي مكنتهم من ذلك. إن الأطفال ذوي صعوبات اللغة لديهم سعة معالجة سطحية، وأنهم يستخدمون أقل الإستراتيجيات الفاعلة في معالجة المعلومات السمعية والمكانية على الرغم من أن معامل الذكاء لديهم عادية.

كما حاولت دراسة بوللر (Boller, 2004) تعرف أداء التلاميذ المتفوقين عقلياً على اختبار مدى الأرقام للذاكرة السمعية والبصرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طفلاً من الصف الأول حتى السادس. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أداء التلاميذ المتفوقين عقلياً متطور ومتقدم بدرجة كبيرة على اختبار مدى الأرقام في كل الصفوف ما عدا الصف السادس، ولم يكن أداء تلاميذ الصف السادس أعلى من المعايير، ويستطيع التلاميذ العاديون تذكر مدى الأرقام الطويلة، والتي تتكون من سبعة أرقام بدون صعوبة.

واستهدفت دراسة دليوكا (Deluca, 2003) تعرف العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي البصري والقدرة على تعلم القراءة والتهجي والحساب. وتكونت عينة الدراسة من (156) طفلاً لديهم صعوبات في القراءة والتهجي والحساب. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة (قراءة - تهجي - حساب) على التحصيل الدراسي، ومهارات الإدراك السمعي والبصري وسمات الشخصية، والحالة النفسية للطفل.

كما هدفت دراسة إنيث (Ehnis, 2003) تعرف العلاقة بين الذاكرة السمعية وتسلسل التذكر السمعي وصعوبات القراءة والرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات بالمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين المهارات السمعية (الذاكرة السمعية والتسلسل السمعي) مع القدرات القرائية، وهناك ارتباط كبير بين المهارات البصرية وتشمل الذاكرة البصرية والتسلسل في الذاكرة البصرية مع القدرة على القيام بالعمليات الحسابية.

وقارنت دراسة فاينيسون وروك (Finlayson & Rourke, 2003) بين التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي اضطرابات الإدراك السمعي والبصري في القدرات التحصيلية. تكونت عينة الدراسة من 45 تلميذاً لديهم صعوبات في التعلم، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والحساب. الثانية: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والهجاء. الثالثة: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الحساب فقط. وقد بينت نتائج الدراسة أن الإدراك السمعي يؤثر على قدرات القراءة والهجاء أكثر من الحساب، وأن الإدراك البصري وإدراك العلاقات المكانية أكثر تأثيراً على تعلم القدرات الحسابية.

أما دراسة ويبمان ومورينسي (Wapman & Morency, 2002) فقد هدفت إلى تعرف أثر المعالجة السمعية والبصرية بالنسبة للتحصيل الدراسي على تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال دراسة تتبعية. اشتملت عينة الدراسة على 120 تلميذاً. ومن خلال نتائج الدراسة التتبعية، توصلت الدراسة إلى أن حالات التأخر في النمو الإدراكي (السمعي البصري) لها علاقة مستمرة

بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى، وإن المشكلات الإدراكية اختفت لدى التلاميذ قبل نهاية الصف الثالث.

كما هدفت دراسة (ليفين، 2002) إلى تعرف العلاقة بين المعرفة المسبقة بأسماء الحروف والمهارات الإدراكية السمعية والبصرية لدى الأطفال. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما بمرحلة رياض الأطفال، والأخرى مجموعة من تلاميذ الصف الأول الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين المعرفة المسبقة بأسماء الحروف وبين الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية كلا على حدة، وأن هذه المعرفة كانت مقياساً للتنبؤ بنجاح الطفل بالقراءة والكتابة في المدرسة بدرجة أكبر من مقياس الذكاء IQ الذي لم يستطع التنبؤ بهذه القدرة (كما ورد في نيروخ، 2005).

يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة اتفاق معظمها على وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي، ومحدودية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وارتباط صعوبات الفهم الاستماعي بقصور في مهارات الإدراك السمعي لديهم، مع وجود علاقة بين المهارات الإدراكية السمعية والمهارات اللغوية، وأن حالات التأخر في النمو الإدراكي السمعي لها علاقة مستمرة بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى.

ويستخلص الباحثون من نتائج الدراسات السابقة أهمية تنمية مهارات الإدراك السمعي في عملية التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لما لذلك من أثر واضح في تحسين قدراتهم التحصيلية، وأنه يمكن تدريب الإدراك السمعي من خلال برامج علاجية نمائية ملائمة. وقد استفاد الباحثون من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وفي منهجها، كما تتفق الدراسة الحالية ومعظم تلك الدراسات في طبيعة عينتها باعتبارها تنتمي للمرحلة الابتدائية، ومتغيري الحالة التعليمية (عاديون، صعوبات تعلم) والصف الدراسي.

منهج الدراسة:

أخذت هذه الدراسة طابع المنهج الوصفي، وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة وإجراءاتها، كما أنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية التي تتمثل في تعرف مدى تباين بروفيل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عن العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للعام الدراسي 2011 / 2012 م.

عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (196) تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين (109 من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، و 87 من التلاميذ العاديين)، تم اختيارهم من عينة أولية قوامها (1187) تلميذاً وتلميذة تتوزع بين مناطق تعليمية ممثلة لجميع المحافظات الخمس بمملكة البحرين. وهي (المحرق، والوسطى، والشمالية، والعاصمة، والجنوبية).

إجراءات فرز التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي:

1. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة غير الملون لرافن (تعريب: عوض، 1999) على جميع أفراد العينة الأولية في المدارس المختارة من المحافظات الخمس، وتم أخذ متوسطي

1. الذكاء المقابل للمثني (50) فأكثر وذلك لأن منحى التوزيع الطبيعي اعتدالياً.
2. تطبيق الاختبارات التحصيلية للفهم الاستماعي (إعداد الباحثين) على جميع أفراد العينة.
3. استبعاد التلاميذ الذين لم يطبق عليهم اختبار الذكاء أو الاختبار التحصيلي للفهم الاستماعي أو كليهما بسبب الغياب.
4. حساب المتوسط والانحراف المعياري في الفهم الاستماعي لتلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين لكل مدرسة.
5. حساب التباعد بين الدرجات المعيارية للذكاء والاختبار التحصيلي للفهم الاستماعي.
6. تطبيق محك الاستبعاد على ما تبقى من العينة لتعرف حالات الإعاقة كالإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو العوامل البيئية، واستبعاد جميع الحالات التي ينص عليها تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي ورد في القانون رقم (94-142) بالولايات المتحدة الأمريكية (كما ورد في الزيات، 1998).
7. تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد: الزيات، 2007) على العينة المتبقية، وذلك عن طريق توزيع المقياس على معلمي ومعلمات اللغة العربية لتحديد مدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات الإدراك الاستماعي، على اعتبار أن كل تلميذ أو تلميذه تقل درجته عن (20) درجة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي يُعد من ذوي التفريط التحصيلي.
8. تطبيق اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثين) على العينة المتبقية، وذلك بغية تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعرف الكلمة باعتبار أنها متطلب مسبق للمهارة موضع القياس.
9. اختيار عدد من التلاميذ العاديين يقارب العدد النهائي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، وقد تم اختيارهم من التلاميذ الذين لم ينطبق عليهم محك التباعد؛ أي التلاميذ الذين كان ذكاؤهم متوسطاً فما فوق، ومستوى التحصيل لديهم في الفهم الاستماعي فوق المتوسط. كما هو موضح بالجدول رقم (1):

جدول (1) عينة الدراسة النهائية للتلاميذ من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين

الصف	التلاميذ	متوسط الذكاء	الانحراف المعياري	متوسط العمر الزمني	العدد
الرابع	عاديون	26.636	5.61	108	44
	ذوو صعوبات الفهم الاستماعي	24.769	4.50	110	52
السادس	عاديون	29.535	4.74	131	43
	ذوو صعوبات الفهم الاستماعي	27.947	3.85	136	57

يتضح من الجدول رقم (1) تقارب أعداد عينة الدراسة النهائية بالنسبة للفئتين من العاديين وذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الدراسيين الرابع والسادس الابتدائيين. بالإضافة إلى عدم دلالة الفروق في متوسطي الذكاء لمجموعتي الدراسة لكل من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين.

أدوات الدراسة:

(1) اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (1938)، (تعريب: عوض، 1999):

يعد هذا الاختبار من اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويهدف إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، لأنه يعتمد على مجموعة من الأشكال الهندسية التي لا تتطلب الاستجابة لها قدرة على القراءة أو الكتابة، ويمكن تطبيقه على المراحل الدراسية الثلاث من (6-18) سنة. وقد قنن على البيئة الكويتية، ويتكون من (48) مصفوفة متدرجة في صعوبة المهمة المطلوبة، والتي تتراوح بين مجرد دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة المتصلة بالعمليات العقلية المجردة. ويتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية مناسبة ومقبولة لتبني الاختبار.

(2) الاختبارات التحصيلية للفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس الابتدائيين (إعداد: الباحثين):

تهدف لقياس فهم مضمون ما يُسمع وتفسيره وفقاً للمهارات التعليمية المتوقعة للاستماع في مستوى صفه التعليمي، وتم إعداد الاختبارات وفقاً لخطوات إجرائية أهمها:

1. الاطلاع على المصادر المتخصصة في مجال صعوبات التعلم لحصر المهارات اللازمة لفهم مضمون ما يستمع إليه التلميذ، كالزيات (2007) وهلالاهان وآخرين (2007).
2. مراجعة نتائج الدراسات والبحوث في مجال الاستماع والفهم الاستماعي لمضمون ما يستمع إليه التلميذ، لتحديد مهارات الاستماع وحصر الصعوبات الخاصة بالفهم الاستماعي.
3. الاطلاع على محتوى الكتاب المدرسي المقرر على تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين، وعلى نماذج من الامتحانات الوطنية الخاصة بالمرحلة الابتدائية.
4. تم تقسيم تلك الكفايات بحسب المستويات الثلاثة للفهم الاستماعي وهي النصية، والاستنتاجية، والتفسيرية، مع إجراء تحليل كيفي يتضمن تصنيف تلك الكفايات وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.
5. اختيار نص استماعي قصصي كمحتوى للكفايات موضع القياس لاشتمال الاختبار على مجموعة من الكفايات لا يمكن قياسها إلا من خلال النص القصصي.
6. تم تسجيل النص الاستماعي صوتياً على أقراص مدمجة (CD)، بصوت أحد المتخصصين في تدريس اللغة العربية بغرض تحييد المؤثرات الوسيطة المرتبطة بالاستماع.
7. تم عرض الاختبارات بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص بمجال اللغة العربية مع بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وقد تم تعديل صور الاختبارات من حيث الشكل والمضمون بما يتوافق مع نتائج التحكيم.
8. أجرى الباحثون تجربة استطلاعية للاختبارات التحصيلية في الفهم الاستماعي في صورته الأولية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين بواقع صفين دراسيين. وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية استخراج الخصائص السيكومترية للاختبارات.
9. تم التأكد من صدق الاختبارات التحصيلية للصفين في الفهم الاستماعي، بحساب معامل الارتباط بين الاختبارات التحصيلية، والتحصيّل المدرسي في مهارات الفهم الاستماعي للعينة الاستطلاعية وجاءت معاملات الارتباط للصف الرابع 0.707، وهي دالة عند مستوى 0.001، وللصف السادس 0.813 وهي دالة عند مستوى 0.001، مما يدل على أن الاختبارات التحصيلية في الفهم الاستماعي تتمتع بدرجة عالية من الصدق. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار بحسب

كل مستوى من مستويات الفهم الاستماعي الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار، ووجد أن جميع الأسئلة ترتبط مع الدرجة الكلية للمستوى ارتباطاً دالاً بدلالة إحصائية عند مستويي دلالة (0.05-0.001)، وهذا يدل على أن الاختبارات التحصيلية متنسقة داخلياً.

10. تم التحقق من ثبات الاختبارات بطريقة الاتساق الداخلي لثبات المفردات حيث تبين من نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل ثبات اختبار الفهم الاستماعي للصف الرابع الابتدائي بطريقة (ألفا كرونباخ) (0.811) وكان (0.616) بطريقة (التجزئة النصفية)، في حين بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة (ألفا كرونباخ) لاختبار الفهم الاستماعي للصف السادس الابتدائي (0.819)، و(0.726) بطريقة (التجزئة النصفية) وبذلك فإن الاختبارات تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يطمئن بها الباحثون في التطبيق على عينة الدراسة.

11. تم تحديد الزمن التقديري الملائم لأداء الاختبارات للصفين، وذلك باستخراج متوسط زمن الاختبار خلال تطبيق الدراسة الاستطلاعية، كما تضمنت الاختبارات تعليمات التطبيق.

(3) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد: الزياد، 2007):

يهدف هذا المقياس إلى الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الإدراك الاستماعي من تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تقدير المدرسين مدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم الإدراك الاستماعي. ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة، ويعتمد على تقدير المعلم مدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبة تعلم الإدراك الاستماعي لدى المفحوص، ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في قياسه للخصائص السلوكية.

(4) اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثين):

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مستوى أداء التلاميذ في مهارات (تعرف الكلمة) باعتبارها إحدى المتطلبات اللازمة لتعرف التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي. وللتأكد من صدق اختبار تعرف الكلمة، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار، والتحصيل القرائي المدرسي في القراءة الجهرية لعينة مكونة من (63) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ صفوف الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي (الرابع والخامس والسادس الابتدائي). وجاءت معاملات الارتباط بين التحصيل القرائي المدرسي والاختبار في تعرف الكلمة، 0.807 وهي دالة عند مستوى 0.001 مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق. كما تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي لثبات المفردات، حيث بلغ معامل الثبات (0.732) باستخدام طريقة التباين ألفا كرونباخ Alpha cronbach.

(5) اختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثين):

يهدف إلى تشخيص الصعوبات الإدراكية السمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال قياس مهارات الإدراك السمعي لديهم في ضوء الصف الدراسي، ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي، وتحديد العمليات السمعية المعرفية الأكثر ارتباطاً بالفهم الاستماعي. ولقد استند الباحثون إلى بعض الأسس التربوية والنفسية عند إعداده أهمها: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والمستحدثات التربوية بصفة عامة، وفي أساليب وطرائق التدريس للنظام اللغوي بصفة خاصة، وقد ارتأى الباحثون الأخذ بجميع مهارات الإدراك السمعي المتاحة في جميع المواد التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتم إعداد الاختبار بمجموعة خطوات أهمها تحديد مصادر بنائه، وتحديد الإطار العام لمهارته، ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية لمهارات الإدراك السمعي، مرتبة على النحو التالي:

- 1- التذكر السمعي Auditory Memory، ويشتمل على:
 - التذكر السمعي للأرقام Auditory Number Memory.
 - التذكر السمعي للكلمات Auditory Word Memory.
 - التذكر السمعي للجمل Auditory Sentences Memory.
- 2- التمييز السمعي للكلمات Auditory Words Discrimination ويتكون من جزأين.
- 3- الإغلاق السمعي للكلمات والجمل Auditory Closure ويتكون من جزأين.
- 4- التفسير السمعي للتعليمات Auditory Perception of Instruction.
- 5- الدمج الصوتي أو السمعي Auditory blending ability.

وتتميز مفرداته بارتباطها بالنظام الصوتي للغة العربية، ويعرض كل جزء منه أسس بنائه ومحتواه وإجراءات تطبيقه، وينتهي إلى تعليمات يجب وضعها في الاعتبار عند تصحيحه وفقاً لمعيار كل اختبار فرعي. كما تم الاستناد إلى مجموعة من المعايير أهمها:

- 1- المعايير الخاصة بمهارات الإدراك السمعي.
- 2- المعايير الخاصة بالمحتوى لكل اختبار فرعي.
- 3- المعايير الخاصة بتعليمات التطبيق والتصحيح.

الخصائص السيكومترية لاختبار الإدراك السمعي:

أولاً - صدق الاختبار: تم التحقق من الصدق الخاص بمحتوى الاختبار من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج، واختصاصيين تربويين يعملون في سلك التربية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات والأجزاء وتعديل بعضها الآخر بما يتوافق مع نتائج التحكيم بحسب توصيات المحكمين وملاحظاتهم، كما جرى التحقق من صدق الاختبار باستخدام الارتباطات البينية لفقرات الاختبار Intra Correlation items، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (42) تلميذاً وتلميذة (22) تلميذاً وتلميذة للصف الرابع الابتدائي، و20 تلميذاً وتلميذة للصف السادس الابتدائي). وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار الفرعي بالدرجة الكلية للاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه. وتُشير نتائج الفقرات أنها ترتبط مع الدرجة الكلية للاختبار الفرعي التي تنتمي له ارتباطاً دالاً بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوحت بين (0.001 - 0.01) وهذا يُشير إلى أن الاختبار متسق داخلياً.

ثانياً - ثبات الاختبار: تم حساب ثبات كل اختبار من الاختبارات الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حذف بعض الفقرات من كل جزء بحسب معامل الثبات، وبذلك أصبح عدد الفقرات لكل اختبار فرعي من اختبار الإدراك السمعي (8) فقرات. كما تم تجزئة كل اختبار فرعي من الاختبارات الإدراكية التسعة إلى جزأين، حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة (التجزئة النصفية) لجميع فروع الاختبار وتصحيحها بمعامل الارتباط بين الجزأين لكل اختبار فرعي من الاختبارات التسعة باستخدام معادلة (سبيرمان - براون). وتبين تمتع الاختبارات الجزئية التسعة بدرجة مقبولة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وينص على: هل يختلف بروفایل الإدراك السمعي لدى

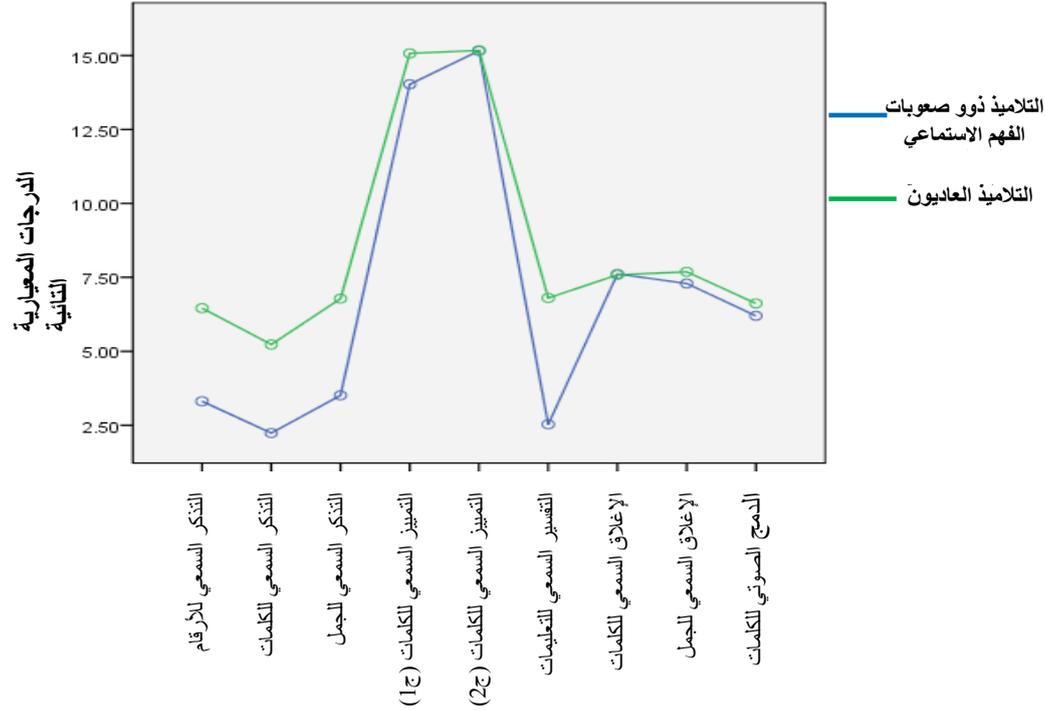
ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى أقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ وللتحقق من دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التباين أحادي المتغيرات ANOVA ويبين الجدول رقم (2) نتائج ذلك:

جدول (2) تحليل التباين أحادي المتغيرات (ANOVA) للفروق في أبعاد مهارات الإدراك السمعي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائي

م	المهارة	الاختبار الفرعي	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	التذكر السمعي للأرقام	بين المجموعات	479.420	1	479.420			
		داخل المجموعات	401.004	194	2.067	231.937	0.001	
		المجموع	880.423	195	-			
	التذكر السمعي للكلمات	بين المجموعات	432.937	1	432.937			
		داخل المجموعات	267.200	194	1.377	314.333	0.001	
		المجموع	700.138	195	-			
التذكر السمعي للجمل	بين المجموعات	516.670	1	516.670				
	داخل المجموعات	368.080	194	1.897	272.316	0.001		
	المجموع	884.750	195	-				
2	التميز السمعي للكلمات	بين المجموعات	52.476	1	52.476			
		داخل المجموعات	554.504	194	2.858	18.359	0.001	
		المجموع	606.980	195	-			
	الجزء الأول	بين المجموعات	013.	1	013.			
		داخل المجموعات	230.762	194	1.189	0.011	غير دال	
		المجموع	230.776	195	-			
الجزء الثاني	بين المجموعات	883.184	1	883.184				
	داخل المجموعات	412.816	194	2.128	415.046	0.001		
	المجموع	٢٥٨	195	-				
3	التفسير السمعي للتعليمات	بين المجموعات	039.	1	039.			
		داخل المجموعات	94.920	194	489.	080.	غير دال	
		المجموع	94.959	195	-			
	الإغلاق السمعي للكلمات	بين المجموعات	7.590	1	7.590			
		داخل المجموعات	129.226	194	666.	11.40	0.001	
		المجموع	136.816	195	-			
الإغلاق السمعي للجمل	بين المجموعات	8.488	1	8.488				
	داخل المجموعات	368.042	194	1.897	4.474	05.		
	المجموع	376.531	195	-				
الدمج الصوتي للكلمات	بين المجموعات	12049.2	1	12049.18				
	داخل المجموعات	8053.490	194	41.513	290.3	001.		
	المجموع	20102.67	195	-				
الدرجة الكلية للاختبار	بين المجموعات	479.420	1	479.420				
	داخل المجموعات	401.004	194	2.067	231.937	0.001		
	المجموع	880.423	195	-				

كما تم استخدام تحليل البروفایل Analysis Profil، والذي يمكن من خلاله مقارنة بروفایل مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي مع العاديين بناء على متوسط أدائهم على مقياس مهارات الإدراك السمعي، والشكل (1) يوضح بروفایل الدرجة المعيارية لمهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين:



شكل (1) بروفایل الدرجة المعيارية لمهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين

ثانياً . النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وينص على: هل يختلف ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي عن العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) T-test للفروق بين متوسطي المجموعتين من التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين في مهارات الإدراك السمعي بغض النظر عن نوع الصف، ودلالة هذه الفروق، والقيم التائية. ونتائج هذا التحليل موضحة في الجدول رقم (3) التالي:

جدول (3) دلالة الفروق في متوسط درجات مهارات الإدراك السمعي من خلال نتيجة اختبار (ت) T-test للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين

م	المهارة	الاختبار الفرعي	عاديون (ن=87)		صعوبات (ن=109)		قيمة (ت)	الدلالة
			ع	م	ع	م		
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	1.08	6.4598	1.67	3.312	14.714	0.001
		التذكر السمعي للكلمات	1.14	5.2299	1.20	2.239	043.	غير دال
		التذكر السمعي للجمل	93.	6.7816	1.65	3.514	41.157	0.001
		الدرجة الكلية	2.17	18.471	3.53	9.018	22.430	0.001

0.001	18.359	1.97	14.028	1.25	15.069	الجزء الأول	التمييز السمعي للكلمات	2
غير دال	011.	1.12	15.156	1.06	15.172	الجزء الثاني		
001.	10.189	2.60	29.202	1.76	30.242	الدرجة الكلية		
0.001	415.05	1.58	2.532	1.28	6.8046	التفسير السمعي للتعليمات	الإغلاق السمعي	3
غير دال	080.	67.	7.615	74.	7.5862	الإغلاق السمعي للكلمات		
0.001	11.395	91.	7.294	69.	7.6897	الإغلاق السمعي للعلم		
0.01	5.004	1.27	14.881	1.17	15.276	الدرجة الكلية	الدمج الصوتي للكلمات	5
0.05	4.474	1.39	6.202	1.36	6.6207			
0.001	290.25	7.05	61.725	5.60	77.506	الدرجة الكلية للاختبار		

ثالثاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وينص على: هل يختلف التلاميذ ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والسادس) الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثين Independent Samples T-test للفروق بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، السادس) ودلالة هذه الفروق، والقيم التائية، ونتائج هذا التحليل موضحة بالتفصيل في الجدول رقم (4) التالي:

جدول (4) دلالة الفروق في متوسطات درجات ذوي صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي، باستخدام اختبار Independent Samples T-test

م	المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	الرابع (ن=52)		السادس (ن=57)		قيمة (ت)	الدلالة
			ع	م	ع	م		
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	3.0192	1.64	3.579	1.67	820.	غير دال
		التذكر السمعي للكلمات	2.0000	1.05	2.456	1.30	3.538	0.05
		التذكر السمعي للعلم	3.0769	1.78	3.912	1.42	6.359	0.01
2	التمييز السمعي للكلمات	الدرجة الكلية	7.9808	3.38	9.965	3.42	079.	غير دال
		الجزء الأول	13.269	2.19	14.719	1.46	16.820	0.001
		الجزء الثاني	14.846	1.21	15.439	95.	8.183	0.005
3		الدرجة الكلية	28.154	2.99	30.158	1.72	18.837	0.001
		التفسير السمعي للتعليمات	1.8654	1.31	3.141	1.57	20.842	0.001
		الإغلاق السمعي للكلمات	7.3462	79.	7.8596	40.	18.875	0.001
4	الإغلاق السمعي	الإغلاق السمعي للعلم	7.1346	1.07	7.439	71.	3.123	0.001
		الدرجة الكلية	14.442	1.49	15.281	88.	13.082	0.001
		الدمج الصوتي للكلمات	5.8846	1.11	6.491	1.56	5.365	0.01
6		درجة الاختبار الكلي	57.846	6.63	65.263	5.39	41.405	0.001

رابعاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، وينص على: هل يختلف التلاميذ العاديون في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع والسادس) الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثين Independent Samples T-test للفروق بين التلاميذ العاديين في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، السادس) ودلالة هذه الفروق، والقيم التائية، ونتائج هذا التحليل موضحة بالتفصيل في الجدول رقم (5) التالي:

جدول (5) دلالة الفروق في متوسط درجات التلاميذ العاديين في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، السادس)، باستخدام اختبار (ت) Independent Samples T-test

م.	المهارة	الاختبار الفرعي	الرابع (ن=44)		السادس (ن=43)		قيمة (ت)	الدلالة
			ع	م	ع	م		
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	1.08	6.1136	96.	6.8140	120.	غير دال
		التذكر السمعي للكلمات	1.17	4.8864	1.01	5.5814	502.	غير دال
		التذكر السمعي للجمل	95.	6.4773	81.	7.0930	2.270	غير دال
2	التمييز السمعي للكلمات	الدرجة الكلية	2.04	17.500	1.84	19.465	168.	غير دال
		الجزء الأول	1.45	14.591	73.	15.558	12.627	0.001
		الجزء الثاني	1.13	14.818	86.	15.535	6.132	0.010
3	التفسير السمعي للتعليمات	الدرجة الكلية	1.80	29.409	1.25	31.093	3.087	0.010
		التفسير السمعي للتعليمات	1.43	6.2500	79.	7.3721	14.384	0.001
		الإغلاق السمعي للكلمات	81.	7.3636	59.	7.8140	19.116	0.001
4	الإغلاق السمعي	الإغلاق السمعي للجمل	85.	7.4773	37.	7.9070	34.114	0.001
		الدرجة الكلية	1.38	14.841	67.	15.721	23.251	0.001
		الدمج الصوتي للكلمات	1.52	6.0682	88.	7.1860	6.858	0.010
6	درجة الاختبار الكلي	5.78	73.818	2.82	80.930	14.238	0.001	

مناقشة النتائج:

أولاً. مناقشة نتائج السؤالين الأول والثاني:

وقد أشارت نتائج السؤالين الأول والثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين) في الأبعاد الخمسة من اختبار مهارات الإدراك السمعي، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.001-0.01)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في مهارتي التمييز السمعي للكلمات (الجزء الثاني)، والإغلاق السمعي للكلمات والتذكر السمعي للكلمات وفقاً لنتائج السؤال الثاني. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة كل من: بوللر (Boller, 2004)؛ ودراسة فاينسون وروك (Finlayson & Rourke, 2003)؛ والرشيدي (2002)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدراك السمعي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

ويرى الباحثون أنه من الطبيعي أن يختلف ذوو صعوبات التعلم بصورة عامة عن العاديين في العمليات المعرفية، وأن يقل أداء ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عن العاديين في كفاءة العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك السمعي بصورة خاصة، ذلك لأن ما يحدث من نقص وتحريف وتشويه للمدخلات السمعية للمعلومات والخبرات لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، يرجع بالضرورة إلى الاضطرابات في مهارات الإدراك السمعي. وأن ما يفتقره ذوو صعوبات الفهم الاستماعي من كم وكيف الذخيرة المعرفية ومن رصيد مفاهيمي لمحتوى الكفايات ناتج عن نقص في الوصول إلى دلالات ومعاني المهارات المعرفية المرتبطة بالإدراك السمعي. وهذا ما يشير إليه الزيات (2007) من أن اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية لدى ذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى حدوث تداخل أو تشويش لديهم عند استقبالهم المعلومات أو المثبرات عن طريق أحد الوسائط الحسية، والذي ينتج بدوره أنماطاً من المعارف والخبرات الخاطئة أو الناقصة أو المشوهة.

كما يُشير شكل البروفایل (1) في السؤال الأول إلى التقارب بين المجموعتين في مهارات التمييز السمعي، الإغلاق السمعي، والدمج الصوتي، في حين يُشير إلى تباين واضح بينهما في مهارات التذكر السمعي، والتفسير السمعي للتعليمات، مما يعكس ما للذاكرة السمعية من أهمية فارقة في التمييز بين أداء العاديين وذوي صعوبات الفهم الاستماعي، حيث إن قدرة الطفل على الاستيعاب منذ الصغر تقوم على الفهم ثم الحفظ، وذلك لا يتم إلا بال تكرار، وهذا التكرار قائم على القدرة على تذكر المثبر وإعادته، ثم تنمو هذه القدرة وتزداد نضجاً بالتدريب والممارسة (Leith, 2003).

ويرى الباحثون أن الدور الذي تلعبه الذاكرة السمعية في عمليات التعلم يأتي في ضوء العلاقة الوثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، أي أن الصعوبات الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها. فالعلاقة بينهما هي علاقة سبب ونتيجة. وتُشير نتائج البحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية.

وقد ركزت معظم البحوث التي أجريت في هذا المجال على الذاكرة السمعية قصيرة المدى مع ما يشير إليه هولم وسنولج (Hulme & Snowling 1992) (كما ورد في هلالهان وآخرين، 2007) من أن هناك أدلة عديدة تفيد بأن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهام الخاصة بالذاكرة السمعية قصيرة المدى يعتبر أقل من أداء أقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم.

ويشير بريان وآخرون (Bryan et.al 1991) (كما ورد في سليمان، 2005) من أن البحوث الراهنة في مجملها توضح أن أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقل عن أقرانهم العاديين في مجموعة كبيرة من المهام الفونولوجية، والمهام المرتبطة بالدلالات اللفظية للكلمات والعبارات المختلفة، والمهام التي تتعلق بالتركيبات اللغوية فضلاً عن المهام الخاصة بالتواصل.

وإذا ما كانت هناك مكونات معينة للمهارات والإجراءات المتبعة في التعليم تعد ذات أهمية بالغة بالنسبة لتعلم القراءة بأنواعها، فإن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون في الواقع إلى مثل هذه المهارات، وبمجرد أن يبدووا في خبرة الفشل يصبح من الصعب بالنسبة لهم أن يصلوا إلى مستوى أقرانهم ومسايرتهم (سليمان، 2003). وهذا ما تبين بشكل واضح في البروفایل من أن مهارة التذكر السمعي تُعد من المتطلبات المسبقة لعملية التفسير السمعي للتعليمات، فإذا لم يكن التلميذ قادراً على تذكر جمل معينة ذات سياق محدد ولفترة قصيرة فمن المحتمل عدم تمكنه من تتابع سلسلة من التعليمات ترتبط وتعتمد في مجملها على عملية التذكر.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين في الإغلاق السمعي للكلمات والتذكر السمعي للكلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص كل من الكلمة والجمله في اللغة العربية، فمن المنطقي أن

تكون عملية الإغلاق السمعي للكلمة المفردة المجردة خارج السياق أسهل بدرجة أكبر من الإغلاق السمعي للجملة باعتبارها تحتل معاني متعددة، ومن ثم فإن عملية إغلاقها سمعياً بشكل صحيح تكون بدرجة كبيرة مقارنة بإغلاقها وهي في إطار جملة، وذلك لاحتوائها على معنى واحد ومحدد، ولا يمكن للتلميذ إغلاق الكلمة سمعياً في إطار الجملة، أو لا يتأتى له ذلك إلا بعد معرفة وفهم السياق بأكمله، والذي يتطلب معرفة محددة بكل معاني كلماته، وذلك من خلال ما يمتلكه من بنية معرفية ثرية تُساعده على ذلك. ولكون التلاميذ العاديين يمتلكون المعرفة الكافية والدقيقة والمتسمة بالثراء لمعاني كثير من المفردات، ومن ثم تكون لهم القدرة على تفهم المعاني المختلفة للكلمة الواحدة، تصبح مدركاتهم مناسبة للقيام باستجابة صحيحة وفعالة. وفي المقابل فإن ذوي صعوبات الفهم الاستماعي يفتقرون إلى البنية المعرفية السليمة مما يُصعب المهمة عليهم في تعرف المعنى المقصود للكلمة في إطار سياقها الدلالي. ومن ثم انعكس ذلك بصورة جلية في وجود فروق بين المجموعتين في الإغلاق السمعي للجملة، في حين لا توجد فروق بينهما في الإغلاق والتذكر السمعي للكلمة. 0.01

ثانياً. مناقشة نتائج السؤالين الثالث والرابع:

وقد أشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في التذكر السمعي للأرقام والدرجة الكلية للمهارة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر السمعي للكلمات والجمل بين تلاميذ الصفين، وذلك لصالح الصف السادس الابتدائي.

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارة التمييز السمعي بجزأيه والدرجة الكلية للمهارة، والتفسير السمعي للتعليمات، والإغلاق السمعي للكلمات والجمل والدرجة الكلية للمهارة، والدمج الصوتي للكلمات، وفي الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإدراك السمعي بمستويات دلالة تراوحت بين (0.001 - 0.01)، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي.

وقد أشارت نتائج السؤال الرابع إلى ما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارة التذكر السمعي بشكل عام.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارة التمييز السمعي بجزأيه والدرجة الكلية للمهارة، والتفسير السمعي للتعليمات، والإغلاق السمعي للكلمات والجمل والدرجة الكلية للمهارة، والدمج الصوتي للكلمات، وفي الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإدراك السمعي بمستويات دلالة تراوحت بين (0.001 - 0.010)، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: الناقة وشيخ العيد (2009)؛ ودراسة حواس (2004) التي أشارت إلى أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تمكنوا من بعض مهارات الاستماع العامة، ولم يتمكنوا من مهارات الاستماع الناقد. كما تتفق ونتائج دراسة أبو حجاج (2005) التي أشارت إلى تدني حد في مراقبة فهم المسموع لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى مع وجود فروق ظهرت في غالبية الأحوال لصالح الصف الأعلى. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي: أولاً: النضج والنمو العقلي. ثانياً: الخبرات المتراكمة للتلميذ. ثالثاً: طريقة تدريس مهارات الفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس الابتدائيين. رابعاً: تدرج مهارات الفهم الاستماعي.

فالقراءة المسموعة مهارة مستمرة النماء، تتحسن مع استمرار عملية الممارسة، وتزيد باطراد الإقبال عليها، ولا يمكن الوصول بالفهم الاستماعي إلى مستوى الإتقان سريعاً أو من مرة أو عدة مرات، وإنما يحدث التحسن فيها تدريجياً اعتماداً على النمو العقلي والمعرفي من جهة، واستمرار ممارستها من جهة أخرى. فكل من النمو العقلي والمعرفي والممارسة يقف بقوة خلف نمو وزيادة مكوناتها المتمثلة في الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والفهم اللغوي والحصيلة اللغوية المعرفية، والبناء المعرفي (Lerner, 2000).

ويعني ذلك أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي سواء من العاديين أم من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي يتصفون بالنضج والنمو العقلي في امتلاك المهارات الإدراكية السمعية اللازمة والقائمة على المستويات العليا من التفكير كالتحليل والنقد والاستنتاج. وإن مهارات الفهم الاستماعي وتحديداً المستوى التفسيري والنقدي يتطلبان بشكل مستمر التدريب على المهارات الإدراكية السمعية كالتمييز والإغلاق والدمج.

وأن العمليات المعرفية المرتبطة بمهارات الإدراك السمعي تنمو كبقية المهارات الأخرى، وتصل إلى مرحلة من الثبات والاستقرار مع تقدم العمر الزمني للفرد، حيث تستقر العمليات المعرفية وتصل إلى مستويات كفاءتها الأدائية لدى تلاميذ الصف السادس، في حين تكون لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قدرات متدنية منها لأنها في طور النمو؛ وحيث إن كثيراً من المعلمين في نظام الحلقة الأولى يغفلون هذه المهارات، ويكتفون من طلابهم في الصف الرابع الابتدائي بما يحققونه من حدود دنيا لمستوى الفهم الاستماعي، وبالتالي فإن كل الخطوات التي يتبعها المعلمون أثناء تدريس مهارات الفهم الاستماعي لا ترتقي وذلك المستوى، وتدل في الوقت نفسه على النظم التعليمية التي لا تهتم بتعلم وتنمية المستويات العقلية العليا في تعلم مهارات الاستماع، وأن الاهتمام بتلك المهارات قليلة في هذه النظم، لذا جاءت الفروق في مجموعة التلاميذ العاديين لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

بمعنى آخر أن المهارات الإدراكية السمعية تنمو وتستقر مع تقدم العمر الزمني سواء للعاديين أو ذوي صعوبات التعلم. ومن المنطقي أن تكون الفروق لصالح الصف السادس باعتباره ممثلاً لمرحلة النضج المتقدمة في المرحلة الابتدائية. وباعتبار مهارات الإدراك السمعي أحد المتطلبات الأساسية في عملية التعلم، فإن الإخفاق فيها أو عدم اكتمال نموها ينعكس بدوره على حصيلة التلميذ من مهارات الفهم الاستماعي، وهذا ربما يفسر لنا الفروق بين الصنفين الرابع والسادس الابتدائيين لمجموعتي الدراسة في مهارات الإدراك السمعي.

وقد أشارت نتيجة السؤال الثالث لعدم وجود فروق دالة في التذكر السمعي للأرقام بصورة خاصة والتذكر السمعي بصورة عامة بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصنفين الرابع والسادس الابتدائيين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إينيز (Ehnis, 2003)؛ وبولر (Boller, 2004) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الأرقام العددية حيث إنها تختلف عن الكلمات والجمل في أنها أبسط في التذكر، وبخاصة الأرقام الأحادية من (0-9)، وأكثر قدرة على الاستيعاب، ولا تتطلب جهداً عقلياً أو مستوى مرتفعاً من المعلومات اللغوية كالكلمات والجمل، وهذا ما يبرر لنا عدم الفروق بين الصنفين الرابع والسادس الابتدائيين، وإذا ما كانت أداء التمارين الشفوية التي تعتمد بشكل كامل على المعالجة السمعية فإن استخدام التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي لبعض الإستراتيجيات الخاصة بقراءة وكتابة وفهم هذه الأرقام، قد يساهم في سرعة استيعابها وتذكرها. وإذا ما كان التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تذكر الحقائق الرياضية والمعلومات الشفهية وبخاصة الجديدة منها، فإن تلميذ الحلقة الثانية قد تغلب على حالة التذكر لهذه الأرقام بفضل معالجة المعلومات السمعية ونتيجة التدريب عليها استخدام الطريقة الملائمة في تذكرها أثناء التدريس العلاجي، والتدريب الصفي والمذاكرة المتكررة طوال السنوات التعليمية الماضية.

التوصيات التربوية:

1. الاستعانة بنتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريس علاجية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من خلال اختيار المهارات الإدراكية السمعية التي ارتبطت بدرجة أكبر بمهارات الفهم الاستماعي.
2. بغية الوصول بالتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي إلى مستويات متقدمة من مهارات الفهم الاستماعي، ينبغي تدريبهم على المهارات الإدراكية السمعية بشكل عام، وعلى مهارات التذكر السمعي والتفسير السمعي للتعليمات بشكل خاص باعتبار التباين فيهما كان دالاً إحصائياً بين المجموعتين.
3. تقدير نمو المهارات الاستماعية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتدريب التلاميذ على الكفايات الخاصة بمهارات الفهم الاستماعي في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، لما ترتب على ذلك من قصور في الأداء على هذه المهارات في الصفوف الأعلى من المرحلة الابتدائية باعتبارها كفايات تراكمية.
4. أهمية الكشف والتدخل المبكر لصعوبات الإدراك السمعي في مرحلة ما قبل المدرسة، للحد من صعوبات الفهم الاستماعي المترتبة على ذلك في مراحل تعليمية لاحقة.

المراجع

المراجع العربية:

- البشير، أكرم (2005). دراسة تحليلية لمهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية بالأردن. *المجلة التربوية*، (77)، 99-127.
- الرشيدى، بداي (2002). *دراسة لبعض العمليات المعرفية المرتبطة بصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة*. البحرين: جامعة الخليج العربي.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (2002). *المتفوقون عقلياً نوو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (2007). *صعوبات التعلم، الإستراتيجيات التدريسية والمدخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الشكيلي، سعد (2007). *مدى توافر مهارات الاستماع اللازمة لتلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في أسئلة دروس الاستماع المقررة عليهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عُمان: كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.
- القيروتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- المقبول، محمد (2005). *تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثامن للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. اليمن: كلية التربية.
- الناقة، صلاح أحمد، شيخ العيد، إبراهيم سليمان (2009). *التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- حسن، عبد الحميد (2006). *التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان*. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (9).
- حواس، نجلاء (2004). *تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة قناة السويس. كلية التربية.
- رجب، فناء (2004). *أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. *مجلة القراءة والمعرفة*، يناير، (3). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سليمان، السيد عبد الحميد (2005). *صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد (2003). *صعوبات التعلم مفهومها، تشخيصها، علاجها*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش، عبد العزيز، ويسندي، خالد (2009). *مهارات في اللغة والتفكير*. عمان: دار المسيرة.
- عبد الواحد، دلال (1991). *أساسيات صعوبات التعلم*. القاهرة: دار العربية للنشر والتوزيع.

- عدس، محمد (1998). *صعوبات التعلم*. عمان: دار الفكر.
- قطامي، محمد (1992). *أساسيات علم النفس المدرسي*. عمان: دار الشروق.
- كيرك، صاموئيل، كالفانت، جيمس (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مجاور، محمد (1988). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (أسسه وتطبيقاته)*. الكويت: دار القلم.
- نيروخ، سميرة (2005). برنامج نور - تنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال. القدس: جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية / مركز الإيمان للطفولة.
- هللاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، ماجريت؛ ومارتنيز، إيزابيث (2007). *صعوبات التعلم مفهومها - طبيعتها - التعلم العلاجي*. ترجمة: عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي (2005). *القراءة وتنمية التفكير*. ورقة بحث عرضت في المؤتمر العلمي الرابع، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- يونس، فتحي؛ الناقة، علي؛ ومحمود، كامل (1999). *طرق تدريس اللغة العربية*. مشروع تدريس المعلمين الجدد، برامج تحسين التعليم الأساسي. القاهرة: دار التيسير.

المراجع الأجنبية:

- Boller, J. (2004). Differential effects of two T group styles. *Counselor Education and Supervision*, 14, 117- 123.
- Burrows, L.k. (1999). Improving listening skills in children. (*ERIC Documents Reproduction Service No. ED435107*).
- Deluca, D. (2003). *Teaching the learning disabled*. Newjersey: Prentice Hall.
- Dhingra, R., Manhas, S. & Kohli, N. (2010). *Relationship of perceptual abilities with academic performance of children*. University of J by Ammu, India.
- Disarno, N., Schowalter, M. & Grassa, P. (2002). Classroom amplification to enhance student performance. *Teaching Exceptional Children*, 34,20-25.
- Ehns, C. R. (2003). Visual and auditory memory components of reading and arithmetic in learning disabled children. *Dis.Abs.* 39,6145-6146.
- Finlayson, M.A. & Rourke, B.P. (2003). Neuro psychological significance of variation of patterns of academic performance verbal and visual spatial abilities. *J.of Abnor mal Child-Psycho*, 6, 121-133.
- Foonnan, B. & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research if Practice*, 16, 203-212.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners perspective. *An International Journal of Educationl Technology and Applied Linguistics*, 34,165-182.
- Jacobsen, B. & Ducette, S. (2002). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educationl Technology and Applied Linguistics*, 78, 59- 64.
- Lava, H. & Ronald, B. (2004). Verbal and spatial information processing constraints in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, .47, 114- 126.
- Lerner, J. (2006). *Learning disabilities*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Lerner. J. (2000). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd – Mead.
- Linebarger, D. L. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 188-192.
- Leith, G. (2003). The effects of extroversion and methods of programmed instruction on achievement. *Educational Research*, 15, 150-177.
- Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology*. (3rd). New York. Thomson-wads worth.
- Waldron, K. & Saphire, D. (1992). Perceptual and academic patterns of learning -disabled/gifted students, perceptual motor skills. *Journal of of Learning Disabilities*, 74, 599-609.
- Wapman & Morency, D.D. (2002). On defining learning disabilities consceneous. *J. of learning disabilities*. 13, 81-30.
- Webster, R. (2005). Visual and aural short – term memory capacity deficits in mathematics disabled students. *J.of Educ. Res.*, 72, 277-283.

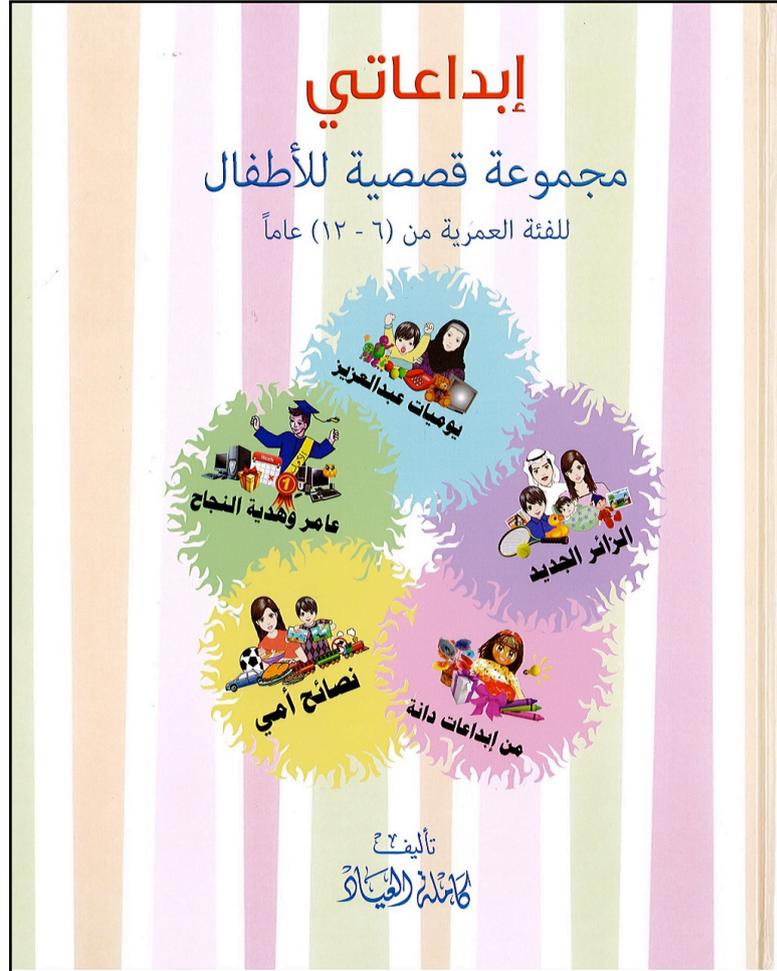
كتاب جديد

إبداعاتي

مجموعة قصصية للأطفال
للفئة العمرية من (6-12) عاماً

تأليف: كاملة سالم العياد

الكويت، 2014



صدر مؤخراً للأستاذة/ كاملة سالم العياد عضو الهيئة العالمية لكتب الأطفال (KUBBY) فرع الكويت بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: "إبداعاتي: مجموعة قصصية للأطفال للفئة العمرية (6-12) عاماً".

وتناقش هذه المجموعة القصصية موضوعات مهمة في حياة الأطفال، تستدعي أفكارهم ورؤاهم لجعل الحياة أجمل بها، فحين يتحلى الطفل بالثقة المتبادلة التي تخلق الحوار المتبادل، يكتشف الأسرار ويفك رموزها ويحاول حلها، إنها مهارة تجعل عالمهم أجمل فهل نعينهم على ذلك!

الوساطة الأسرية مقومات نظرية وتقنيات منهجية (*)

أ.د. الغالي أحرشواو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز
فاس - المملكة المغربية

كثيراً ما يتعرض الزوجان للطلاق والانفصال، وكثيراً ما يتنازع الوالدان حول حضانة الأطفال، وكثيراً ما يحرم الأجداد من رؤية أحفادهم... باختصار نادراً ما تسلم الأسرة في المغرب وغيره من بلدان المعمورة من مثل هذه الفواجع والأزمات الإنسانية التي ينقطع معها حبل التواصل والحوار وتتشنج معها الأعصاب والانفعالات وتحتدم معها الخلافات والنزاعات. فالأسرة بقدر ما تعيش فترات هدوء واستقرار بقدر ما تجد نفسها معرضة من حين لآخر لفترات توتر وصراع. فهي نظام حي تتقاطع فيه أساليب إرضاء المصاح الفردية والمشاركة مع نعرات الاحتكاك والنزاع بين أعضائها. فمشاكلها لا تعود فقط إلى تغيرات طبيعية بفعل مجيء الطفل الأول أو فقدان الشغل أو الإحالة على التقاعد أو الإصابة بمرض مزمن، بل إن استدامة عدم التوازن بين أعضائها عادة ما ينفث على مشاكل أعوص من قبيل الطلاق والانفصال والتفكك والانحصار.

نقترح في هذه الورقة عن «الوساطة الأسرية: مقومات نظرية وتقنيات منهجية» خلاصة تركيبية لظروف ظهور هذه الممارسة في ميدان تسوية النزاعات الأسرية ومقوماتها النظرية الفلسفية والأخلاقية، مع استحضار أهم تعاريفها وأهدافها ونماذجها ثم توصيفاً دقيقاً لأبرز اختياراتها المنهجية وشروط ممارستها كآلية لبنيّة العلاقات الأسرية. وسننهي الورقة بموجز عن الانتقادات الأساسية للوساطة مع التنصيص على بعض آفاقها المستقبلية.

1. المقومات النظرية للوساطة الأسرية:

يمكن اعتبار ثمانينيات القرن الماضي فترة بداية اعتماد الوساطة الأسرية كممارسة ناجعة لتسوية النزاعات الأسرية على أسس تفاوضية، وبالخصوص تلك التي تتعلق بالطلاق والانفصال. وهذه فكرة سنوضحها من خلال استحضار سياق ظهورها وأسسها الفلسفية والأخلاقية ثم أهم تعارفها وأهدافها ونماذجها:

سياق الظهور ومبرراته:

الواقع أن الوساطة الأسرية حتى وإن كانت تتميز بتطورات وتحولات خاصة بها، فهي تندرج ضمن حركة واسعة لبلورة صيغ بديلة لتسوية النزاعات، انطلقت أوائل ستينيات القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية. فتجاربها الأولى التي شملت كثيراً من مدن هذه الأخيرة (Los Angeles 1973; Atlanta, 1974) تشبعت بالحركات الاجتماعية المدافعة خلال تلك

(*) لقد أسهم الباحث بهذه الورقة في أعمال الندوة الوطنية التي نظمها مركز الرؤى الوردية والوساطة الأسرية بقصر المؤتمرات بفاس أيام 16 و17 يناير 2016.

الحقبة عن توسيع الحقوق المدنية والمساواة بين الأجناس والأعراق والأنواع. وتكمن مبررات هذا الظهور في (Robert, 1997؛ Tap, 2010):

- قصورات النظام القضائي، وتعقد المساطر، ومحدودية دور المحاكم في تسوية النزاعات.
 - تأكيد أعمال كثير من المنظرين الأكاديميين على أهمية الوساطة (Foberg, 1985؛ Sandfr, 1976).
 - الشهادات الإيجابية لعدد من الوسطاء والخبراء في ميدان الوساطة (Coogle, 1978؛ Floberg et Taylor, 1984؛ Hayness, 1981؛ Irving, 1980).
 - وأخيراً التحولات التي لحقت مورفولوجية الأسرة، حيث أصبحت الهيمنة منذ خمسينيات القرن العشرين لصالح الأسرة النووية التي أحلت الصلة العاطفية محل روابط الدم والتضامن. وهي الهيمنة التي كرستها الإصلاحات التشريعية حول الطلاق.
- إذن فبعد تمركزها في المدن الأمريكية على يد وسطاء أمثال عالم النفس Coogler، والناشط الاجتماعي Hayness، ثم Ury و Fisher كمثلين لمشروع هارفارد للتفاوض أواخر الستينات وبداية السبعينات، عرفت حركة الوساطة الأسرية بداية من الثمانينات مرحلة مأسسة مهنتها عن طريق التشريع القانوني والتكوين الأكاديمي وتصديق الشهادات في أغلب الدول الغربية وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (1970) كندا وبريطانيا (1980) وفرنسا وبلجيكا (1990)، أما الدول العربية فما تزال حديثة العهد بهذه الحركة.

الأسس الفلسفية والمبادئ الأخلاقية:

فبخصوص الأسس الفلسفية، تتلخص أبرز الحقائق التي تتشعب بها روح وفلسفة الوساطة الأسرية في المظاهر التالية (Savourey, 2008):

- أهمية الأدوار المنوطة بكل عضو من أعضاء الأسرة وبالخصوص على مستوى وظيفة الأبوة والأمومة في التربية والحفاظ على استقرار الأسرة.
- الوعي بالصراع كمحرك للتوترات والنزاعات لكن في المقابل كفرصة للتغيير في العلاقات الأسرية.
- أولوية الحوار وبالخصوص ذلك الذي يكشف المستور ويسمح بالانصات المتبادل والجواب الملعل والالتزام الفردي والمشارك، بمعنى الحوار الذي يساهم في تجاوز العنف الناجم عن سوء الفهم والتقدير.
- الحاجة إلى فضاءات للمواجهة المباشرة بين الأطراف المتنازعة من أجل استعادة لحمية الروابط المتضررة المجروحة والمعطوبة.
- الاعتقاد في الطاقات الإنسانية كقدرات قائمة الوجود يمكنها أن تعبر عن نفسها بكل استقلالية ومسؤولية مع ابتكار إستراتيجياتها لحل المشكلات ومواجهة الصعوبات، ولعب دورها في الأسرة والمجتمع.

أما فيما يتعلق بالمبادئ الأخلاقية للوساطة الأسرية، فالأكيد أن كل نشاط تحكمه بالضرورة مبادئ ومسلّمات ولا يكون محايداً بشكل نهائي. فالوساطة لا تشكل فقط تنسيقاً عالمياً للمعارف والمهارات بل هي كذلك إطار منهجي للعيش والحث على الحياة. فهي تتميز عن أشكال الضبط الاجتماعي الأخرى من قبيل الصلح والتوفيق Conciliation والتحكيم Arbitrage والحكم Jugement والخبرة Expertise وبالخصوص عن طريق شخصية الوسيط وأسلوب اتخاذ القرارات الحاسمة. وبهذا فهي تنبني على المبادئ الأخلاقية التالية (Savourey, 2008):

- المسؤولية، بمعنى مسؤولية الأشخاص كأفراد وكأصحاب وظائف أبوية وأسرية واجتماعية.
- الحرية، بمعنى ترك الحرية الكاملة للمتنازعين في اختياراتهم لتفعيل آلية الوساطة وانتقاء الموضوعات الملائمة للنقاش ثم الحسم في نوعية قراراتهم ومحتوياتها.
- الغيرية L'altérité، بمعنى قبول حضور الطرف الآخر كشخص لدينا معه مشكلات وخلافات (الشريك السابق)، يجب التواصل المتبادل والتداول المشترك بخصوصها قصد الوصول إلى حل مرضٍ. Noreau et Amor, 2012.

تعدد التعاريف والأهداف والنماذج: Tap, 2010; Noreau et Amor, 2012; التعاريف:

- تكشف الأدبيات العلمية عن غياب تعريف عالمي موحد للوساطة الأسرية، حيث يلاحظ أن تعريفها يتراوح بين التنصيص على دور الوسيط وبين التركيز على غايات الوساطة وبين الدفاع عن الأسلوب العلاجي. وهذه أمثلة توضح ذلك (Noreau et Amor, 2012; Tap, 2010; Saint-yvers, 1999):
- تشكل الوساطة العملية التي بواسطتها يحدد المشاركون المدعومون بشخص محايد أو أكثر، القضايا الخلافية بينهم بشكل يسمح ببلورة حلول توافقية تستجيب لرغباتهم.
 - تشكل الوساطة عملية تشاركية يشرف عليها طرف محايد لمساعدة المتنازعين على إيجاد تسوية مريحة للصراع بينهما.
 - تشكل الوساطة في حالة الطلاق عملية علاجية يوفر الوسيط من خلالها الجو الملائم لتواصل الزوجين والانهاء إلى تسوية تلائم انتظاراتهما.
 - تشكل الوساطة العملية السرية التي يشرف عليها وسيط مؤهل ومحايد بشكل يسمح للزوجين بتسوية مرضية ودائمة لصراعهما عن طريق التفاوض.
- وعلى الرغم من تعدد هذه التعاريف فالواضح أنها تنبني على خصائص مشتركة قوامها خلق أجواء مواتية لاستعادة لحمة الروابط الأسرية بين الأطراف المتنازعة. ونجمل أهمها في الآتي:
- الوساطة الأسرية عبارة عن تدبير للنزاعات.
 - الوساطة الأسرية عبارة عن عملية لتشجيع التواصل والحوار بين الزوجين المتنازعين.
 - الوساطة الأسرية عبارة عن آلية لبناء الثقة وإقامة التفاهم بين الطرفين المتصارعين.
 - الوساطة الأسرية عبارة عن عملية للتفاوض بين طرفين متنازعين يشرف عليها وسيط محايد.

الأهداف:

- تتلخص أهداف هذه الممارسة التي أصبحت تعتمد كصيغة للتدخل السريع والفعال في المظاهر التالية (Savourey, 2008):
- تحيين الخلافات بين الأزواج وتهيئ الفضاء المريح للتفاوض قصد الخروج من النفق المسدود.
 - تسهيل التواصل بين الأطراف المتنازعة في جو من الإنصات والاحترام المتبادل.
 - تمكين كل طرف من التعبير بحرية عن مشاعره ومخاوفه وانفعالاته ورغباته وانتظاراته.
 - استعادة السلطة المتوازنة بين أطراف النزاع مع الأخذ في الاعتبار حاجات كل طرف.
 - البحث عن إستراتيجيات ووسائل ملموسة للخروج من المأزق والأبواب الموصدة.

النماذج:

الواقع أن نماذج الوساطة الأسرية التي تحكمها سلسلة من القواعد والإستراتيجيات قوامها تأطير سلوك الوسيط وتقييد مراحل ممارسة الوساطة تتلخص في الأبعاد التالية (Noreau et Amor, 2012; Saint-yvers, 1999; Savourey, 2008):

النموذج النفسي - القانوني: الذي يستلهم أسسه من نموذج الوساطة في ميدان علم نفس الشغل لصاحبه Coogler (1979) الذي يعتبر مؤسس الوساطة الأسرية. وهو نموذج يبنى على فض الصراعات البينشخصية والتي تنتهي بالطلاق والانفصال وتقف وراءها في الغالب الإدراكات الخاطئة والانفعالات الحادة والسلوكيات السلبية والتواصل الناقص بين الأزواج، فضلاً عن أنشطتهم وحاجاتهم وقيمهم المتعارضة. وعلى الرغم مما يوليه هذا النموذج من أهمية للانفعالات والمشاعر كعوائق لحل النزاعات، فهو يرتكز أساساً على الفكر المنطقي العقلاني. فالوسيط يقوم في هذا النموذج بدور الميسر المحايد الذي يدفع في اتجاه تسوية النزاع عن طريق التفاوض.

النموذج النفسي - الاجتماعي: الذي يستلهم مقوماته من نموذج الوساطة في مجال سوسيولوجيا التنظيمات لصاحبه Hayness (1980) ويوظف في تدبير النزاعات المرتبطة بالطلاق والانفصال. فهو يركز على إيجاد تسوية مرضية للنزاع بين الزوجين عبر التفاوض مع الأخذ في الاعتبار أهمية الحياة الانفعالية ومشاعر التوتر والغضب في هذه التسوية. ويتحدد دور الوسيط بهذا الخصوص في تهيؤ الجو الملائم لجمع أطراف النزاع في مكان واحد من أجل التواصل المتبادل والبحث عن حل متفاوض عليه للمشكلة.

النموذج الاندماجي - التكاملي: الذي يستلهم مركزاته من المقاربة الاندماجية التي تعتمد في العلاج النفسي الأسري لكل من Benjamin و Irving (1982) وهو يسمح للوسيط بدمج عناصر مقاربات أخرى حسب حاجات الزبناء (طالبي الاستشارة والخبرة) دون أن يتخلى عن توجهه النظري المرجعي المتمثل في محاولة إدماج الأطراف المتنازعة في سياق للبحث عن تسوية مرضية.

النموذج التفاوضي - المبدئي: لكل من Ury و Fisher (1982)، الذي يشكل المرجع الأساسي للوساطة الأسرية لكونه يبنى على مصالح الأشخاص عوض مواقفهم ويرجح كفة الحل الوسط عن الحلول الأخرى. وتتحدد أهم مقوماته في المبادئ الأربعة التالية:

- معالجة خلافات الأشخاص ونزاعاتهم بشكل مختلف.
- التركيز على مصالح الأطراف المتنازعة وليس على مواقفهم.
- ابتكار وتخيّل الحلول التي توفر المنافع المشتركة لأطراف النزاع.
- ضرورة استخدام معايير موضوعية حينما تتفاقم النزاعات والخلافات بين الأزواج.

2. الاختيارات المنهجية وتقنيات الوساطة الأسرية:

تشكل الوساطة الأداة المنهجية التي تساعد في حل كثير من مشاكل الأسرة وتمزقاتها بفعل الطلاق وغيره. ولتوضيح أهم معالم ممارسة هذه الأداة في أرض الواقع نستحضر الأبعاد التالية (Robert, 1997; Saint-yves, 1999; Noreau et Amor, 2012; Savourey, 2008):

الكلفة والتمويل:

كل مشارك في الوساطة مطالب بمساهمة مادية محددة. وإذا كانت مقابلة تحصيل المعلومات الشخصية تتم بالمجان، فإن تمويل مؤسسات ومصالح الوساطة الأسرية عادة ما يتم عن طريق المساعدات والتبرعات التي تقدمها قطاعات وجهات رسمية وغير رسمية.

الوظائف الأساسية:

- تتمثل الوظائف الأساسية للوساطة الأسرية في كونها تشكل الآلية الفعالة الآتية:
- للتعبير والتواصل، بحيث يجب على أطراف النزاع الالتزام بالإنصات المتبادل في جو من الاحترام والسرية والتوقيع على أقوالهم التي يدونها الوسيط في وثيقة خاصة.
 - لإعادة الصياغة والبناء المشترك، بحيث تصبح الشكاوى والتوترات عبارة عن رغبات وانتظارات يجب إرضاؤها من خلال البحث عن تسوية مريحة للجميع.
 - للمواجهة والمجابهة، بحيث يعمل الوسيط على توفير الفضاء المناسب للوجود والحوار المباشرين بين أطراف النزاع في جو من الحيادية والنزاهة والسرية والإنصاف.
 - آلية للتفكير والتأمل، بحيث يعمد أطراف النزاع إلى التهيؤ الجيد لتصوراتهم بخصوص موضوعات الحوار وأسئلة التفاوض ونوعية انتظاراتهم ودورهم الأبوي أو الأمومي داخل الأسرة.
 - للابتكار والإبداع، بحيث يعمد الوسيط إلى توفير الجو المناسب الذي يسمح لطرفي النزاع بالحديث عن جميع الأسرار التي تحيط بعلاقتهم وانفعالاتهم وقراراتهم.
 - لأخذ القرارات الحاسمة، بحيث أن ضمان سير الوساطة بالصورة المطلوبة يستدعي من الوسيط اعتماد مراحل متدرجة تمتد من تعيين الوضعيات والقضايا الخلافية إلى استكشاف المنافع والمصالح إلى جرد الحاجات والرغبات إلى حصر لائحة الخيارات وأخيراً إلى الحسم في التوافقات الناجمة عن النقاشات ليدونها في وثيقة يوقعها طرفا النزاع.

أماكن الممارسة:

- تمثل المؤسسات والمصالح التالية أهم أماكن ممارسة تقنيات الوساطة الأسرية:
- داخل جمعيات العمل الاجتماعي والأسري (حماية النساء والطفولة والأسرة)، بحيث أن الوسيط العامل في هذه الجمعيات يكون متخصصاً في العمل الاجتماعي الموجه أساساً لتسوية النزاعات المرتبطة بالطلاق والانفصال.
 - داخل الجمعيات العاملة في مجال المصاحبة الأسرية ومراكز الاستشارة الزوجية وحقوق النساء وقضاء الأسرة، حيث تتنوع هنا مهنة الوسطاء: علماء النفس، قضاة، مستشارون في الأسرة والزواج... إلخ.
 - داخل الجمعيات المتخصصة في الوساطة الأسرية وبالخصوص في تسوية النزاعات الزوجية وتفكك الأسرة، والتي يدبرها في أغلب الأحيان متخصصون في مجال الوساطة تتنوع انتماءاتهم التخصصية وأنشطتهم المهنية.
 - داخل مؤسسات ومصالح عمومية من قبيل الجماعات المحلية، صناديق الضمان الاجتماعي، جمعيات المجتمع المدني... التي يخضع مهنيوها للتفرغ للعمل في مجال الوساطة الأسرية.

صفات ومميزات الوسيط:

تتلخص صفات ومميزات الوسيط الأسري الناجح في المظاهر التالية:

- البشاشة والقبول والكفاءة في الإنصات الواعي والتأويل السليم.
- الحكمة والهدوء والتدبير الجيد للزمن والتعامل المرن مع المواقف الصعبة.
- الإلمام الجيد بسياق التدخل والكفاءة في التحليل والفهم والاستنتاج والتنبؤ والتواصل الجيد.
- الحيادية والنزاهة والشفافية والسرية والإنصاف لجميع أطراف النزاع.

3. أهم الانتقادات:

- يعتقد كثير من الباحثين أن التفاوض من أجل تسوية النزاعات الزوجية خارج النظام القضائي يقلل من فرص استتباب العدالة وترسيخها. وفي المقابل يرى باحثون آخرون في تكاثر ممارسة الوساطة إمكانية لمراقبة عمل الدولة في مجال العمل الاجتماعي عامة والأسري خاصة.
- يؤكد عدد من الباحثين على صعوبات الوساطة في مجال الاستجابة لتظلمات النساء المعنفات والمطلقات مثلاً، بحيث أن آلية الوساطة عادة ما تساهم في تكريس سلطوية العنصر الذكوري وهيمنته أثناء التفاوض على حساب حقوق الإناث ومطالبهن المشروعة.
- مشكلات حيادية الوسيط ونزاهته في علاقته مع أطراف النزاع وفي طبيعة القيم التي يتشبع بها وأهداف الوساطة في حد ذاتها. فالوسيط قد يزيغ عن مبدأ الحياد من خلال الميل نحو الطرف المؤهل أكثر للدفاع عن مصالحه أو النزوع نحو أهداف ضمنية محددة، وبالتالي الحد من حرية أطراف النزاع في التفاوض المبتغى من سياق الوساطة.
- تنوع أنشطة الوساطة الأسرية وممارساتها، بحيث ماتزال في حاجة إلى تدقيق مهامها وتعميد أدوارها وتقنين وظائفها عن طريق مأسسة مهنتها وتخصيص هويتها المعرفية والاجتماعية.

4. الآفاق المستقبلية:

- يصعب الحسم اليوم في مستقبل الوساطة الأسرية وكيف سيكون مآلها وتطورها؟ وهل ستعرف تزايداً في ممارساتها وأنواعها أم ستبقى عند مستواها الضعيف الذي لا تمثل فيه إجراءً إجبارياً؟ وفي أي إطار للتوازن ستتأسس العلاقة المستقبلية بينها وبين الطلاق بمفهومه القضائي التقليدي؟ نعتقد أن الإجابة عن هذه الأسئلة تستدعي النظر في قضيتين اثنتين هما اللتان ستحسمان مستقبل الوساطة الأسرية (Moreau et Amor, 2012; Savourey, 2008):
- مشاركة الأجداد Grands parents والأصهار Beaux parents، بحيث كثيرة هي التشريعات والأبحاث التي تؤكد على حق هؤلاء في ربط علاقات منتظمة مع أحفادهم من خلال تبادل الزيارات والمشاركة في جلسات الوساطة الأسرية.
 - مشاركة الأطفال، بحيث هناك إقرار بأهمية إشراك هؤلاء في الوساطة الأسرية ولكن بأشكال غير مباشرة، تحكمها لقاءات خاصة بعيدة عن المشاركة الفعلية في سير التفاوض بين أطراف النزاع. بمعنى جلسات موزعة على فترات متغيرة قد تتم في بداية الوساطة أو في وسطها أو في نهايتها حسب الحالة وفي حضور أو عدم حضور الوالدين.

المراجع

- Noreau, P. & Amor, S. (2012). Médiation familiale: de l'expérience sociale à la pratique juridique (Site Web).
- Robert, CH. (1997). Une technique ou un nouveau mode de régulation sociale, Actes de colloque de 10 Oct., 1996, Geneve, Travaux CETEL, N° 49, Sep.
- Saint-yves, A. (1999). L'essentiel en médiation familiale: une approche psychologique. Eds. Saint-yves inc, Québec.
- Savourey, M. (2008). La médiation familiale. *Journal du droit des jeunes*, 268, 15-28.
- Tap, C. (2010). *La médiation: aspects théoriques et foisonnement de pratiques* (Site Web).

إصدار جديد

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

التقرير النهائي لمشروع:

«المسؤولية التضامنية في النظام التربوي الكويتي»



وقد هدف هذا المشروع إلى دراسة وتقصُّ ميداني في آليات وسياسات اتخاذ القرار التربوي الكويتي وكيفية تنفيذه والتعامل معه، واشتملت الدراسة على عينة من الخطب الأميرية التي ألقاها صاحب السمو أمير البلاد منذ توليه مقاليد الحكم في عام 2006 وحتى نهاية العام 2012 والمتعلقة بالتربية والتعليم.

وتضمنت الدراسة مجموعة من المقترحات الإصلاحية لتحسين صورة النظام التربوي الحالي في دولة الكويت في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



نشر:

- ← البحوث التربوية المحكمة
- ← مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- ← محاضرات الحوار التربوي
- ← التقارير عن المؤتمرات التربوية
- ← وملخصات الرسائل الجامعية

✻ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
✻ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٢ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

«جان جاك روسو» أو ميلاد مفهوم الطفولة الحديث التربية وإشكالية السلطة والحرية

أ.د. محمد طواع

دكتوراه دولة في الفلسفة الغربية المعاصرة - كلية الآداب - الرباط
أستاذ مكون في مجال علوم التربية - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
سطات - المغرب
tawaemhammed@yahoo.fr

مقدمة:

نجل ملخص هذه المساهمة في الإشكالية التالية: كيف يمكن أن نفكر في مناهج للتربية والتدريس، وما تقتضيه من صرامة مأسسة في التخطيط والتدبير، على أساس ما تفترضه نظرية «جان جاك روسو» حول طبيعة الطفولة وما تستلزمه كمبادئ للتربية وخاصة مبدأ الحرية؟ وهو ما اعتبرناه إشكالية سيكابدتها المرابي بين مطالب المدرسة ومنظومتها التربوية من جهة، وبين حقوق الطفولة بوصفها تنهض على الحرية.

نوعية البحث ودواعيه:

البحث عبارة عن قراءة لمؤلف - مرجع في مجال التربية الحديثة لصاحبه «جان جاك روسو». والهدف هو مقارنة أطروحة هذا المفكر الأنواري من أجل الوقوف على بعض المبادئ التي رأيناها مفيدة في تجديد الفكر التربوي وطرق التعلم عندنا.

سياق عام

كما هو وارد في عنوان، الدراسة، إن مفهوم الطفولة هو رهان محاورتنا للمفكر «جان جاك روسو»، ونحن نعتقد أن رهان أية دولة منشغلة بمنظومة تربوية تفكر في قضايا التربية والتكوين بمبدأ الاستشراف، هم الأطفال بوصفهم عماد المستقبل، لذا يكون هؤلاء هدف مشروعها المجتمعي ومشاريعها في التنمية المستدامة.

وغير خاف على أحد أن «ج. ج. روسو» معروف في الدراسات التربوية بأنه صاحب توجه متميز في هذا المجال وهو الموسوم بـ: «التربية الطبيعية»: وهو كذلك، لكون هذا المفكر قد أسس تصور للتربية، كما للسياسة على مفهوم «الطبيعة». لذلك يصنف هذا المفكر في إطار الفكر السياسي الحديث ضمن مفكري «الحالة الطبيعية» ومعروف كذلك أن المفهوم الأخير، مفهوم يفترضه جيل فلاسفة عصر الأنوار باعتباره مفهوماً إجرائياً يمكن من تفسير سيرورة التاريخ البشري وانتقاله من حالة أولى مفترضة وهي «حالة الطبيعة» إلى الحالة التي انتقل إليها الإنسان باعتباره باني الاجتماع والثقافة والتمدن والدولة والمواطنة وهي «حالة الثقافة».

لقد تم افتراض مفهوم «حالة الطبيعة» من طرف هؤلاء المفكرين الأنواريين ليفسروا الأسس التي قام عليها مفهوم الدولة الحديثة، وطبيعة السلطة السياسية وإشكالية الحرية ومفهوم المواطن. وهي نفس الأسس التي وجهت تفكير هؤلاء في الطفولة ودور التربية. لذا ركز هؤلاء على المدرسة بوصفها مشتل استنبات التربة الثقافية ومنظومة القيم للمجتمع واستدامتها.

من داخل هذا السياق الفكري الأنثوري قارب «ج.ج. روسو» سؤال التربية وإشكالية السلطة والحرية. وبما أن لمفاهيم العصر قوة في توجيه الفكر وانشغالاته وحدود فهمه، جثم مفهوم «حالة الطبيعة» وإشكالية الحرية على الفكر الروسي التربوي فيما هو يتحدث عن مفهومه الطفولة.

إذا سلمنا بهذا الافتراض، ونحن نفكر مع «روسو»، نتساءل كيف فهم هذا المفكر سؤال الطفولة والتربية على أساس مفهوم الطبيعة؟ وكيف قارب هذا السؤال في علاقة بإشكالية السلطة والحرية؟

يؤسس «ج.ج. روسو» أطروحته في التربية على المبدأ الأساسي التالي:

على التربية ومؤسستها المدرسية بالخصوص، أن تحترم مبدأ الطبيعة الإنسانية التي تقوم أساساً على مفهوم الحرية. ذلك على افتراض أن الإنسان كائن حر وطيب، وأن ما يميزه عن غيره من الكائنات هو القدرة على التعلم المستدام. وهي القدرة التي تتجسد في رغبة الإنسان في تجاوز ذاته، وتجويد إمكانات وجوده مدى الحياة. هذا المبدأ الذي يقيم عليه هذا الفكر تحديده لماهية الإنسان يؤرخ للحظة تاريخية أساسية في فهم الطفل بوصفه مشروعاً أي: كائناً قادراً على الإسهام في رسم شروط انفتاحه على محيطه وفهمه.

من أجل هذا الفهم يتعين على المؤسسة المدرسية ومن خلالها الدولة، أن توفر لسؤال التربية الذي سيخدم هذا المبدأ، جميع الشروط من أجل أن تنمو طبيعة المتعلم، وتتفتح كما تتفتح البذرة بكامل التلقائية والحرية من أعماق الأرض.

غير أن هناك إشكالية تطرح هنا، إشكالية موصولة بالمبدأ الذي يقوم عليه مفهوم التربية لدى «روسو»، ألا وهي إشكالية السلطة التربوية، كيف يمكن تدبيرها على أساس هذا المبدأ؟

كيف نقيم التربية على مبدأ الحرية، كما يفهمه «روسو»، والمؤسسة التعليمية مؤسسة تنتمي إلى وضع بشري يقوم أساساً على القواعد المؤسسية والتوجيهات التربوية من أعلى هرم في الدولة؟

نعرف في سوسيولوجيا المدرسة، أن المؤسسة التعليمية مؤسسة إيديولوجية، ومن ثم فهي ليست بريئة. وكباقي المؤسسات التي تكون تابعة للدولة، بوصفها نظاماً سياسياً وقانونياً واقتصادياً واجتماعياً، المدرسة مؤسسة تحتل أساس المنظومة التربوية، وهي بذلك تعمل على تنزيل السياسة التربوية والتكوينية. وبما أنها كذلك فهي نظام مؤسسي يجسد وجهها السلطوي. وما يجسد السلطة هنا، هو المنهاج الدراسي وجملة الأعراف والضوابط الإدارية والمراسيم والقرارات والمقررات من جهة، والمنظومة التشريعية التي تعين لكل فاعل تربوي مكانه في تراتبية من الأدوار، ومسؤولياته. كما لا يخفى على أحد البعد السلطوي لهندسة البناية ومرافقها وللأقسام وتجهيزاتها. ويكون خلف هذا الواقع المؤسسي فلسفة ومقاربة بيداغوجية تحدد لكل متعلم مواصفاته ودوره وواجبه كما لكل وضعه الاعتباري داخل تراتبية من الأوامر والنواهي، مثلما ترسم الأهداف من وجود المدرسة في المجتمع وخاصة إعادة إنتاج نفس البنيات الثقافية ونفس النظم القيمية التي يعتبرها المجتمع ثوابت له.

هذه المؤسسة التعليمية بسلطتها المكشوفة والمتسترة، هي التي ستستقبل في فضائها الطفل المتعلم، للاستفادة من العرض التربوي والتكويني الذي ستسهر أطرها التربوية على تنفيذه في احترام تام للسياسة التربوية للدولة.

من داخل هذا المنظور السوسيولوجي، كيف يمكننا أن نقارب إشكالتنا المرتبطة بسؤال

التربية والسلطة والحرية ونحن نفكر في الطفولة، بالاعتماد على أطروحة المفكر «ج.ج. روسو»؟
مقاربة أطروحة «ج.ج. روسو». بصدد الطفولة وسؤال التربية:

سنعتمد في هذه المقاربة وأساساً على مؤلف إميل Emile من خلال كتبه الخمسة، مفترضين أن هذا المؤلف ليس مجرد كتابة في التربية بقدر ما هو أكثر من ذلك، إنه «نظرية حول إنسانية جديدة». ونفترض معه أن المرحلة الحاسمة في التربية والتعليم والتعلم، والتي يتعين على المدرسة أن توليها أقصى العناية، هي تلك التي يعيشها الطفل منذ الولادة إلى حدود إنهاء السلكين الأولي والابتدائي كما هو معروف عندنا اليوم⁽¹⁾.

قبل الدخول في مقاربة أطروحة هذا المفكر، لابد من ذكر بعض المعطيات الأساسية منها ما يرتبط باعترافاته المرتبطة بطفولته، وكذلك معطيات من مساره الفكري، وهو يفكر في سؤال الطفولة والحرية والسلطة.

لقد عاش هذا المفكر السويسري وهو من نجوم عصر الأنوار، يتيماً، من جهة أمه، منذ اليوم التاسع من ولادته، وربما سيكون لتجربة اليتيم هذه أثر بالغ الأهمية في طرقة لسؤال الطفولة. كما أنه يعتبر من مؤسسي الفكر السياسي الحديث، ذلك أنه من المفكرين واضعي قيم الحداثة. نعرف أنه دافع عن مفهوم «التعاقد» وعن قيمة «سيادة الشعب» وعن قيمة مفهوم «المصلحة العامة». كما أنه دافع بقوة كذلك عن مبدأ «العدالة الاجتماعية». ويذهب إلى ضرورة إعادة بناء تعاقد سياسي - اجتماعي جديد يقوم على نظام دولة يتأسس على مبدأين: مبدأ سيادة الشعب في الاختيار ومبدأ المصلحة العامة.

غير أن «روسو» يعتقد بشكل يقيني في أن قيام نظام الدولة الجديد، ونمط وجود اجتماعي جديد، يقتضي تكوين «إنسانية» جديدة. ومن أجل هذه الإنسانية الجديدة، إنسانية أساسها «الشعب» و«المواطن» و«الحق» و«الحرية» و«العدل»، يقتضي الأمر وضع نظام للتربية والتكوين والتعليم والتعلم يخدم هذه الغاية. هذه الحقيقة هي ما يفسر الوضع الاعتباري الذي ينبغي أن تحوزه المدرسة في جميع المجتمعات. إنها مؤسسة من أجل بناء مشروع مجتمعي - حدائهي.

يقنع «روسو» بأن التربية هي الطريق إلى تكوين، ليس مختلف كفايات التعلم وحسب وإنما أساساً تكوين «المواطن» الذي يؤمن بقيم النظام السياسي والمجتمعي الجديد. من هنا نفترض، من جهة، أن كلاً من مؤلف «إميل» ومؤلف «العقد الاجتماعي» يتكاملان: الأول يحدد أسس التربية لإنسانية حديثة، والمؤلف الثاني يضع ركائز المجتمع على دولة الحق والحرية والقانون، دولة «المواطن» الذي لا يكتسب المعارف العلمية والتقنيات فقط، وإنما كذلك اللغات والفنون والتاريخ والجغرافيا وباقي العلوم الإنسانية وكذا «ثقافة الواجب».

ونفترض من جهة ثانية أن «روسو» هو المفكر الذي أسهم بشكل متميز في وضع الأسس النظرية للتربية الحديثة أي: النظريات التربوية التي اشتغلت بالأساس على مفهوم الطفولة باعتباره اسماً لمشتل التربية الأساسية، وعلى مفهوم مناهج التعلم الفعالة وعلى إشكالية السلطة والحرية في مجال التربية والتكوين. أي: الإشكالية المحرجة للمؤسسة التربوية و«ضباطها» أي «الكبار»، الذين يزعمون تمثيل الرشد والعقل، ويتكلمون بوصفهم أوصياء على قيم المجتمع وحراساً لها كالحرية اللازمة للمتعلمين وخاصة الأطفال منهم، الحرية التي تعتبر اليوم من لوازم الحقوق الأساسية للطفل. خاصة وأن «روسو» يميز بين الإنسان كما هو في الواقع وبين «الإنسان الأصيل الطبيعي» الذي عمل المجتمع على محو هويته القائمة على الحرية.

(1) Rousseau (J.J.), Emile ou le roman de la nature humaine, p. 159.

إذا انطلقنا من هذين الافتراضين، كيف يمكن أن نربي ونعلم، داخل المدرسة بوصفها مؤسسة للدولة، وفي نفس الوقت نحافظ على الحق في الحرية؟

نقول مع إدغار موران، إن الفكرة التي جثمت على ذهن «روسو»، والتي تميز مساهمته في مجال التربية، تفيد ضرورة «استعادة العلاقة الجوهرية بالطبيعة، واستعادة طبيعتنا الخاصة»، وهي فكرة جديدة كل الجدة في أدبيات الفكر السياسي لعصر هذا المفكر⁽¹⁾.

نشير بعد هذه المعطيات التي من اللازم أخذها بعين الاعتبار، ونحن نريد مقارنة سؤال التربية لدى أحد أقطاب فلاسفة عصر الأنوار، إلى أن مؤلف «إميل» يقوم على عمل تخييلي يشبه العمل الذي يقوم عليه العمل الروائي. لكنه مفيد وقابل للاستثمار في المجال الذي يهمنا وهو مجال التربية، وأن مجمل الأفكار التي عملنا على إبرازها في هذه المقاربة، قابلة للجرأة على المستوى العملي.

من بين أهم الأسئلة التي انشغل بها «روسو» نذكر ما يلي: هل يمكن أن نتصور مفهوماً للتربية بدون وجود مربٍ؟ وكيف نفكر في دور الأسرة؟ وبأي معنى تكون الفترة العمرية المشار إليها حاسمة في التربية والتعلم؟ وكيف يمكن أن نفكر في الإحراج الذي يتضمنه مفهوم التربية نفسه أي: كونه، في جوهره، مفهوم يضمن السلطة، وأن للطفل الحديث حقوقاً وعلى رأسها الحق في مجموعة من الحريات؟

يميز «روسو» بين ثلاثة أنواع من التربية: تربية الطبيعة أو الفطرة وتربية الأشياء وتربية الأسرة. يقول: «إذا كنا نهيي التربة للنباتات بالفلاحة فإننا نقوم بالشيء نفسه للإنسان عبر التربية. إننا نولد ضعفاء، ونحتاج إلى قوى وإلى رعاية، نولد «أغبياء» Stupides لذلك نكون بحاجة إلى ملكة الفهم، فكل ما لم نكتسبه بالفطرة لحظة ولادتنا، وكل ما كنا في حاجة إليه طيلة سيرورة نمونا تم إكسابه إيانا عن طريق التربية»⁽²⁾.

لكن السؤال، ونحن نتحدث عن دور التربية، بأي معنى يتحدث «روسو»، هنا، عن التربية؟ وكما قلنا سابقاً أنه يفترض ثلاث أنواع من التربية: بالطبيعة وبالأشياء وبالأسرة تتم التربية؟ كيف يمكن للطبيعة أن تربي، وللأشياء كذلك أن تربي؟ نحن نعرف عادة أن التربية تبدأ من الأسرة وتتابع مسارها في المدرسة.

يقصد «روسو» بالتربية التي تأتينا من الطبيعة أو بالفطرة، مجموع التحولات ومراحل النمو التي يتحكم فيها النسيج البيولوجي لبنائنا العضوي: نتأمل لحظة نمو الأسنان لدى الطفل: بالتجربة، نحن نعرف ما يصاحب هذه اللحظة التي تندفع فيها الأسنان للخروج لتثبت في الفم، من تحولات وارتفاع دائم للحرارة وحالات إسهال وصداع الرأس، وكذلك حالات نزلات البرد والحمى المصاحبة لها، وإشكالات التنفس والحكة الحادة وارتفاع أو نزول درجة الحرارة. لا شك أن لهذه التجربة التي يدخلنا فيها نمو جسدنا بالفطرة، أثرها على الصحة وكيان الطفل منذ لحظات النمو الأولى، التي تتميز بكونها هشة إن لم نقل مهددة بمختلف الأمراض والمخاطر. وهو ما يفسر إدخال نظام التلقيح بشكل منظم في حياتنا الطفولية فيما بعد، أي لحظة تطور طب الأطفال.

هذه التجربة المرتبطة بلحظات النمو طيلة أشهر السنوات الثلاث الأولى، تمكن الطفل من اكتساب مختلف قوى المقاومة. هذه التجربة يعتبرها «روسو» نوعاً من التربية بالطبيعة، وكأن نمو الطبيعة الفطري يحمل الطفل على اكتساب قوى المقاومة.

(1) Morin (Edgard), la raison cultivée seule a un caractère abstraitest humain, in le monde, hors-série, MAI-JUILLET 2012.

(2) روسو، نفس المرجع المذكور، 82، 83.

أما ما نكتسبه من ملاحظة أشياء الطبيعة واحتكاكنا بها، خاصة في أثناء اللعب، فهو النوع الثاني للتربية التي يسميها «روسو» تربية الأشياء للإنسان.

أما الصنف الثالث للتربية هو ما يكتسبه الطفل في أحضان الأسرة والاحتكاك بباقي الناس في وسطنا المجتمعي. يذهب «روسو» إلى أن الشخص الذي لا يقوم بأدوار الأب وواجباته تجاه الطفل لا يستحق اسم «الأب». التربية الأسرية واجب الأبوين. من هنا ينتقد «التربية بالتفويض»، الأسرة التي تفوض أمر التربية للحاضنة أو للمربية، يعتبرها لا تقوم بواجبها تجاه الطفولة. يتساءل «روسو»: «هل تعتقد صواباً أن تسلم ابنك إلى شخص آخر من أجل أن ينوب عنك في واجبك ودورك كمسؤول أسري أب أو أم؟ من له الصلاحية في تربية الأبناء؟»⁽¹⁾.

يرد «روسو»: إن التربية السليمة هي التي يقوم بها الآباء أنفسهم تجاه أطفالهم، ولا أحد من حقه أن يفوض أمر واجب التربية الأساسية إلى الغير / غير الأسرة.

وهنا يتساءل «روسو» عن دور المربي وحدود تدخله في مهمة التربية؟ يتساءل: هل دور المربي هو أن يهذب أو يؤدب الطفل أم أن يقوده فقط؟ هل دور المربي هو إعطاء التعليمات بشكل متخارج أم عليه أن ييسر الطريق للمتعلم من أجل أن يكتشف بذاته، وفق مستوى نضج ملكاته، لغز الفرجة التي يلاحظها في المجتمع؟

الطفل والقدرة الطبيعية على التعلم:

يفترض «ج. ج. روسو» أن الطفولة مقدسة لأنها هي مشتل تربية «الإنسانية» ولها قانونها أو نحوها الخاص في التفتح. كما يذهب إلى أن الأطفال يولدون وهم يكتسبون القدرة على التعلم، أي: متهيئون بالفطرة لذلك «Nous naissons capable d'apprendre» وما دمنا نفترض أن ما يميز الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى هي هذه القدرة الفطرية على إمكانية التعلم، يغدو من الضروري أن نقيم التربية على مبدأ أساس وهو مبدأ الحرية⁽²⁾. لكن ما معنى أن نربي على أساس الحرية؟ إنه يعني أن نوفر للطفل الشروط التي تحميه من المخاطر أو أن نغلق النوافذ التي يأتي منها الشر لبراءة الطفولة. وذلك بالعمل على حمايته من خطورة كل ما يتسبب في إيذاء جسده أو من أي بلاء قد يخترق روحه، وأن نفسح المجال، احتراماً لسيرورة نمو الطفل وحماية لها، لأن للأطفال «نحوهم الخاص» «leur propre grammaire» الذي تنتظم بموجه تصرفاتهم بحسب قواعد عاشوها وجربوها بمقارنتهم إياها بقواعد النحو التي تنظم سلوك وتصرفات الكبار⁽³⁾.

وهذا يعني بالنسبة لـ «روسو» أنه لا ينبغي أن نختزل زمان الطفولة بتعاملنا مع الطفل وكأنه «رجل» قبل الأوان.

ما يميز تعلم الطفل في السنوات الأولى هو أنه يتعلم أشياء كثيرة دفعة واحدة: يكتسب طقوس الأكل والكلام والمشي والوقوف والجلوس والأحاسيس والأفكار. هذه المكتسبات في مجملها هي ما يميز حياة الطفل الأولى، وهي المكتسبات التي يشعر من خلالها بوجوده الخاص

1- روسو، 115.

2- المرجع السابق، 126.

3- المرجع السابق، 129.

كطفل وسط العالم⁽¹⁾. على التربية الفاعلة إذن، أن تحترم هذا المبدأ وتشتغل بناءً عليه: أن تفهم حرية الطفل باعتبارها الأرض التي تستنبت فيها «قيم الإنسانية». هذا هو الواجب الأول للكبار على الطفولة: «أن يكون الكبار إنسانيين في مختلف مراحل النمو وحالاته، هل هناك حكمة خارج مفهوم الإنسانية؟ علينا أن نحب الطفولة وأن نوفر لها اللعب التي تستحقه»⁽²⁾. يعني ذلك أنه وفي أثناء التربية لا ننسى طبيعة «النحو» الحاكم للطفولة أي علينا أن نتعامل مع الطفل في ذاته ولذاته كطفل. لكل مرحلة عمرية إذن «نحوها» الخاص يقتضي نوعاً خاصاً من التعامل. لهذا نفهم مع «روسو» أن الطفولة مشتل الحياة الإنسانية الأساس.

لكن السؤال الآن هو: نعم للعمل بمبدأ الحرية، لكن كيف نعالج معادلة الصراع، معادلة سر الألم، الذي يعيشه الإنسان نتيجة الصراع بين اتساع مجال الرغبة، الرغبة في الحصول على كل شيء، ونحن نعمل بمقتضى الحرية، وبين حدود الإمكانيات وما تقتضيه «الطقوس»؟ وهو عينه الاختلاف بين لغة الواقع الفعلي للإنسان، بمحدداته وإكراهاته وبين اتساع صور الخيال. إن كل سوء تدبير لهذه المعادلة هو سر الإحساس بالألم لدى الإنسان في هذه الحياة، فكيف نفكر في طبيعة الطفولة التي هي في مجملها اندفاع وحيوية وانفجار لا يعرف الحدود بينها وبين الإكراه؟!

يرى «روسو» أن قوة الإنسان تكمن في الوعي بالحدود، هذا الوعي الذي يحدده لنا ما هو إنساني في الطبيعة البشرية ذاتها. لذلك يكون هدف التنشئة والتربية السليمة هو عدم تجاوز هذه الحدود. لذلك يجب الاستماع لما هو إنساني في الطفولة، لأنه هو سر قوة الإنسان.

لا ننسى القول المأثور: «الإنسان كائن فان»، والوعي بهذه الحقيقة هو أهم هذه الحدود. ولولا الوعي بهذه الحقيقة أي الفناء المحتوم، لكان الإنسان بئساً طيلة حياته، لأنه سيظل أسير اندفاعاته البهيمية القاتلة. صحيح أن الموت حدث صعب، لكنه أهون على الإنسان من أن يقضي حياته كلها في حالة البؤس. الموت ضرورة للخلاص إذن، و«ضرورة الموت هي بالنسبة للإنسان الحكيم حجة بأن يتحمل أعباء الحياة، أن يتجشم أعباء الحياة ومعاناتها، لكن عليك أن تعيش إلى آخر ساعة من حياتك» واعياً بالحدود⁽³⁾. لأن هذه الأخيرة هي أساس الحرية. ونعرف أن ما يرسم الحدود على مستوى السلوك والأفعال، ومن ثم فضاء الحرية، في الدولة الحديثة هو القانون.

الطفل، الجسد، ومفهوم الحرية:

بالنظر إلى الفكر الفلسفي «الروسوي» العام، يلزم التمييز بين مفهومين للحرية: الحرية كما جربها الإنسان في «حالة الطبيعة»، والحرية كما سيعيشها الإنسان لحظة الخروج إلى «حالة الثقافة والمجتمع» والحدود.

وقد اتفق جل فلاسفة عصر الأنوار على أساس مقولتي «الطبيعة» و«الثقافة» على افتراض أن الحرية في حالة الطبيعة هي مرادفة لإمكانية تصرف الإنسان في حياته بدون حواجز، إنه يفعل ما يشاء، إنه يسلك فيما هو ينصت إلى ما تمليه عليه أهواؤه ورغباته، كما تمتد يده، مع هذا الصنف من الحرية، إلى كل ما رآته يده واشتتهاه، إنها حالة الحرية المطلقة.

1- روسو، 134.

2- المرجع السابق، 138.

3- المرجع السابق، 141، 142.

مع هذا النمط من الحرية، يعيش الإنسان خارج الحدود، لذا سيظل تابعاً لعالم الأهواء والغريزة المدمر، أي: سيمسي حبيس صوت الجسد وجنونه.

وفي إطار هذا السياق الفكري العام الذي ساهم فيه «ج. ج. روسو»، والذي يفسر ما آل إليه حاضر القرن 18 من حراك وتحولات في أفق التأسيس للمجتمع الحديث، خلافاً للنظام المجتمعي السياسي القديم الذي شرعت أسسه العصور الوسطى، فكر «روسو» في التربية ومبدئها الأساس وهو الحرية. وفي المناخ الفكري العام لأسئلة الحرية والمواطن والتربية، يفترض «روسو» أن «الأطفال في حالة الطبيعة لا يتمتعون سوى بحرية ناقصة» لأن التصرف بدون حواجز والحصول على ما يرغب فيه الطفل بدون موانع وحدود، هو ما سيحكم عليه بالتعاسة والشقاء طيلة حياته. ويتساءل «روسو»: «هل تعرفون الطريقة الأكيدة التي تحول طفلكم إلى كائن بئس؟ هي تعويده على أن يحصل على أي شيء، ويحقق مختلف رغباته المتنامية بدون توقف، بكامل السهولة»⁽¹⁾.

الحرية بالفعل تقتضي التصرف في إطار حدود. من هنا أهمية التربية. ذلك أن الصراع بين دوافع الرغبة والحدود الممكنة للتحقق، هو سر معاناة الإنسان. لذا يلزم أن تربي الطفل على ثقافة الحدود. ذلك لأن الرغبة دون فرامل، تطلب الإشباع حتى وإن لم تكن هناك إمكانات لإشباعها، فيصطدم الشخص مع الواقع، فيعيش الألم الأبدي.

غير أن التربية على ثقافة الحدود، ليست سوى التربية على ثقافة الحق في الملكية. وهو الحق الذي قد تحكمه قوة الرغبة فيكون فقط مجرد «حق القوة»، وهو في الحقيقة ليس حقاً أصلاً. كما قد يكون الحق قائماً على روح الحق وقوتها، فيكون ما تحصل عليه هو عين قوة الحق.

وهنا ينبغي أن نتذكر ما قاله توماس هوبز حول مخاطر الحرية المطلقة القائمة على حق القوة:

إن حق القوة يجعل اليد تمتد بامتداد القوة، ومن ثمَّ يكون سبباً جوهرياً في حالات السرقة والنهب والفوضى، لأن القوي سيستولي على كل ما امتدت إليه يده، دون مراعاة حق الآخرين. وهو القول الذي يتفق معه «روسو» إلى حد ما، بحيث نجد «روسو» يفهم هذا الميل نحو «مد اليد» و«وضع اليد» على كل شيء ميلاً طبيعياً في بني البشر، بحيث يكثف الإنسان جهوده من أجل أن يشبع رغباته بسيادته على كل شيء وضعت يده عليه.

وبناءً عليه، فالطفل الذي لا يعرف سوى الرغبة في إشباع حاجاته، يتمثل نفسه هو السيد المالك للعالم بأكمله وينظر إلى جميع الناس باعتبارهم عبيداً له. وعند أدنى رفض من أي كان، لأي شيء، يثور الطفل خارج كل مفهوم للحق. وهنا يتحدث «روسو» عن الأطفال المدللين. إن الطفل إذا ما استحوذت عليه الرغبة والأهواء، في الحصول على كل شيء بدون «حق»، سيحكم عليه، طيلة حياته، بالشقاء والألم.

ربما خلف حديث «روسو» عن الرغبة والميول الغريزية، وسلطتها على السلوك البشري يتكلم أفلاطون، الفيلسوف اليوناني، الذي دعا المدينة إلى سن نظام للتربية من أجل مكافحة «جنون الجسد». ومع ذلك نتساءل مع «روسو»: إذا كان المبدأ الذي يتعين أن نقيم عليه المنظومة التربوية هو الحرية، فكيف سيكون ذلك من خلال التربية على الحدود؟

1- المرجع السابق، 150.

يجيب «روسو» كما يلي: لا ينبغي للمربي أن يمنح للطفل ما يرغب فيه وكل ما يطلبه، وإنما يمنحه فقط ما يكون في حاجة ضرورية إليه. بمعنى أن نربي على العدل: أن نربي على معادلة الطلب بالحاجة الضرورية. وبين الرغبة - الطلب وبين الحاجة الفعلية للموضوع المطلوب، ترسم التربية ثقافة الحدود والاعتدال. بمعنى أن التربية تجعل الطفل يعي بقيمته والرغبة والضرورة، الرغبة اندفاع وطلب بدون حدود لأنها امتداد للغريزة وتتكلم لغة الجسد، أما الضرورة فحدود ترسمها إمكانات الواقع. والوعي بالضرورة وحدود الإمكانيات هو ذاته حرية. بمعنى أن اكتساب ثقافة الحدود والاعتدال والضرورة هو إكراه طوعي وإع لجنون الجسد، من أجل مقاومة عبوديتي: الرغبة والغريزة بدون وازع. أليس الوعي بالحدود والضرورة والحالة هذه، تدبير وعقل لمطالب الجسد؟ أو تعقيل لجنون الجسد بالمعنى اللغوي للفظ «عقل». نعرف في لسان العرب أن لفظ العقل من مادة (ع، ق، ل) بمعنى ربط وقييد. فالسعادة والحرية هما مع العمل بصوت العقل. لكن لا ينبغي أن ننسى أننا نتحدث عن الطفل خاصة في مرحلة صوت الأهواء!

يشدد «روسو»، ناقداً لأطروحة «ج. لوك» التي تفيد أن هدف التربية هي إضفاء العقلنة على السلوك، منبهاً إلى أن نكون على بينة من أمرنا بأننا بصدد تربية طفل، أي نحن بصدد الحديث عن المرحلة العمرية التي تمتد طيلة السنوات الاثنتي عشرة الأولى: العقل وعقلنة السلوك هما من قدرة الكبار وليس الأطفال: لا نطلب من طفل العاشرة مثلاً ما هو ليس في وسعه إدراكه: الطفل طفل. العقل واجب الراشد. والطبيعة تريد أن يكون الطفل هو ذاته، وأن نتعامل معه بوصفه طفلاً. فمطلب عقلنة السلوك لدى الطفل قبل الأوان، من شأنه أن يؤدي إلى قطف الفاكهة قبل نضجها.

لقد أسلفنا القول إن للطفولة «نحوها الخاص» في الفعل والتصرف وفي الفهم والرؤية والانفتاح على العالم. يقول «روسو»: «للطفولة كصفات خاصة في الرؤية والإدراك والإحساس (...). في ماذا سيفيد العقل في هذا العمر، عمر الطفولة؟ إنه فرملة لقوى طبيعة الطفل، وهذا الأخير ليس في حاجة إلى فرامل (...). إن كل محاولة لإقناع التلاميذ بـ «واجب الطاعة» هو نوع من ممارسة القوة والتهديد»⁽¹⁾. إشهار مقولة العمل بمفهوم الواجب في هذه المرحلة العمرية هو ضد منطق التربية الخاصة بالأطفال بل هو تسلط على إرادة الطفل.

يقول «ج. ج. روسو»: «ينبغي أن نتعامل مع الطفل بحسب الفترة العمرية التي يعيشها (...). علينا ألا نرض عليه قهراً إنجاز طلب ما كيف ما كانت الأحوال، أن لا نجعله يتخيل أنه أمام سلطة قهرية»⁽²⁾.

ذلك أن الطفل منذ ولادته إلى حدود 12 سنة من عمره هو في مرحلة عمرية لا تميز بعد بين الخير والشر، ولا يدرك ما معنى الخطأ ولا ما معنى الشر. الطبيعة لدى «روسو»، طبيعة خيرة وبريئة. لا ينبغي أن نتعجل في الحكم على سلوك الأطفال. بمفهوم الشر أو الخير لأن جميع أخطاء التربية في التعامل مع الطفل، قد تترسخ إلى الأبد في عمق الحياة النفسية للطفل. لذلك على التربية أن تراعي حساسية الطفل المرهفة والنمو الطبيعي لمختلف قدراته، أو أن يكون المربي على دراية بهذه الطبيعة الطفولية، من حيث قدراتها الذهنية ونحوها الخاص في الإدراك والفهم والإحساس. على المربي أن يلاحظ بدقة ويشخص وضع المتعلمين قبل أن يتلفظ بأول كلمة. من هنا تتجلى أهمية أفكار «روسو» بالنسبة لمدرس السلكين الأولي والابتدائي من النظام التربوي - المدرسي.

1- روسو، 155.

2- المرجع السابق، 156.

التربية والتعلم الحقيقيان هما اللذان يبنيان التخطيط وتدبير التعليمات على التشخيص. أن تكون لدى المربي عين الملاحظ الخبير، العين التي تترك البذرة في طبيعتها الحرة في النمو والتفتح والانكشاف. ومعنى ذلك أن واجب التربية هو توفير جميع الشروط للانفتاح والنمو، ويكون شأن المربي هو عينه شأن الفلاح من حيث رعاية التربة واستنبات البذور. من هنا يمكن الحديث عن البعد الشعري في تربية الأطفال. لا تدخل من أجل الإكراه أو المعاندة. وهو عينه التصرف العبقري للطبيب النفساني مثلاً، فهو لا يتسرع في تقديم وصفة العلاج عند الملاحظة الأولى، بل إنه لا يدون الدواء إلا بعد دراسة متأنية للحالة النفسية للمريض، أي: بعد التشخيص. بهذه العناية يكون الدواء صحيحاً، أما الدواء الذي يقدمه الطبيب المتسرع فهو دواء قاتل⁽¹⁾. وبهذه المماثلة يعتبر المربي فلاحاً وفناناً وطبيباً في مجال التربية. ذلك أن الحديث عن التربية بلغة الطبيعة والتربة والفلاحة والبذور والتفتح أي بلغة الصورة هو حديث شعري. في مجال التربية لا نمارس عملية «الدمج» بالمعنى الإيديولوجي، التربية ليست عملية أدلجة Endoctrinement. لا نرسم لهم الطريق على أهواء «نا». التربية مجال لتهيئة شروط التفتح والتحرر والاستقلالية.

وأول ما ينبغي أن نحرر الطفل منه هو سطوة مطالب جسده، موظفين من أجل ذلك جميع وسائل المرح والبهجة في التصرف وفق قواعد. لنجعل من يوميات الطفل وكأنه في كل لحظة يعيش تجربة يوم العيد. نتعلم مع «روسو» التربية المرحية.

مبادئ «منهج» التعلم لدى «روسو»

المبدأ (الأول): احترام «النحو» الطفولي في الإدراك:

يعني هذا المبدأ، أن يركز الفعل التربوي على الإدراك الحسي للطفل، ويوظف المناهج الفعالة في التعلم أي: تلك التي تجعل من المتعلم بؤرة الاهتمام والتفكير لحظة إبداع أنشطة التربية والتعلم والتكوين. لذلك نلاحظ الأهمية التي توليها هذه المناهج للتقويم التشخيصي في مقارنة أسلوب وإستراتيجيات المتعلم ومختلف موارده قبل التفكير في أنشطة التعلم ولا أساسها الديدانكتيكية.

يكون الفعل التربوي فعالاً إذن لما تشغل مناهج التعلم وفق مبدأ احترام «النحو» الذي يحكم ذكاءات الطفل المتعددة. لذلك يكون حرياً بنا أن ننتبه إلى ما اقترحه «ج. ج. روسو» في حديثه عن «البعد البصري» في التعلم. ذلك أنه يقترح مجموعة من الأفكار الفعالة في هذا الشأن، بحيث يقول بضرورة تطوير المنهج البصري في التعلم ويقصد بناء التعليمات بواسطة إسناد أو دعائم ديدانكتيكية تعتمد الصورة. من هنا يحث «روسو» على الصورة قبل الفكرة. وهنا يمكن أن نوظف التقنيات الحديثة التي يوفرها العصر الآن في العملية التعليمية باعتبارها تمكن من استغلال قوة الصورة في التواصل التربوي. من هنا أهمية الاشتغال على الذاكرة البصرية لدى الطفل. ذلك أن الطفل الذي يخبر التجربة العمرية من ولادته إلى حدود السنة 12 من عمره، تتطور لديه ملكة الحساسية وذاكرته البصرية بشكل مطرد. وتعتبر ملكة الحساسية، أساس التواصل بين الطفل والوسط الخارجي. ذلك أن الطفل في هذه المرحلة العمرية، يرى الأشياء كما ترسم لديه كصور في الذاكرة أو «كأعمال صبغية».

صحيح أن القدرات العقلية، هي كذلك، تنمو وتتطور بشكل مطرد لدى الطفل، لكن ما يكتسبه الطفل كمعارف أولية يتحقق عبر الصورة الحسية للأشياء، وليس من خلال إدراك «أفكار» عن الأشياء. وترسم هذه المتصورات في الذاكرة بوصفها إدراكات بصرية بألوان مختلفة. من هنا

نفترض مع «روسو» أن تكون إسناد أو دعامة التعلم هي الدعائم الديدانكتيكية الملموسة من رسومات وتخطيطات وصور وأشياء مادية طبيعية أو اصطناعية. لذلك يفترض «روسو» أن كل تواصل تربوي مع الطفل بواسطة خطاب «الأفكار» لا يفي بالمهمة. ذلك أن القدرة على التجريد والربط لازالت لم تتطور بما فيه الكفاية في هذه المرحلة العمرية، خاصة وأن الانتقال من «الشيء» إلى «المفهوم» وإلى «الفكرة» أمر يقتضي نمواً ونضجاً منطقيين لا يتحقق لكثير من الأطفال إلا لاحقاً. في حين أن إدراك الصورة يكون من السهولة بمكان لأنها تدرك لوحدها ويتم تمثيلها مستقلة بذاتها⁽¹⁾. ذلك أنه لما يتخيل الطفل أو يتمثل شيئاً ما، يكون الإدراك بصرياً، فيرى صورة مرتسمة ومتمثلة حسيّاً. أما أمام خطاب «الأفكار» فالأمر يقتضي تمثلاً عقلياً لصورة في غاية التجريد والتعميم، وهذا ليس بمقدور الطفل بلوغه في تعلمه الأولي بالخصوص.

يقول «روسو»: «إذا كانت ملكة الحساسية ملكة استقبال سلبية، فإن إدراك الأفكار يتولد عن مبدأ عقلي فاعل هو مبدأ القدرة على إصدار الأحكام» هذا التمييز بين الحساسية وإدراك الأفكار⁽²⁾. هو ما يجعلنا نشعر بنوع من الغرابة: غريب أمر هذا الكلام عند «ج. ج. روسو». إنه يذكرنا فيما تعلمناه مع الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط كذلك، بصدده ما ورد عنده حول إشكال فهم مصادر بناء المعرفة أو ملكاتها، وحديثه عن «الحساسية» و«ملكة الحكم» و«بنية مقولات» العقل البشري. إن الأمر يستدعي دراسة مقارنة بين المفكرين.

لعلنا أميل إلى القول بأن ما ذهب إليه كانط، فيما يتعلق بموضوع إمكان حصول المعرفة، هو تعميق لما ذهب إليه «روسو» في مؤلفه «إميل» بصدده طريقة تعلم الأطفال و«النحو» الذي يحكم حساسيتهم وقدراتهم في الرؤية والإدراك والفهم.

يقول «روسو»: «ليس بمقدور الأطفال أن يصدروا أحكاماً فقط. إنهم يمتلكون ذاكرة حقيقية. إنهم يحفظون الأصوات والأشكال والإحساسات، ونادراً ما يحفظون الأفكار، وبالأحرى الربط فيما بينها... إن معرفتهم تكتسب بملكة الحساسية، ولا شيء ارتقى إلى مستوى ملكة الفهم»⁽³⁾ ألا تتكلم هذه اللغة لغة المفكر كانط في مؤلفه نقد العقل الخالص أو في دراسته الموسومة بـ: «نقد ملكة الفهم»؟

إن للأطفال إذن «نحوهم» الخاص في الإدراك والتعلم. وبلغتنا اليوم نقول، إن للأطفال منهجهم الخاص وأسلوبهم المتفرد في التعلم: إنهم مهندسون صغار لطريقتهم في التعلم. هذا ما ينبغي للمربين أن يستمعوا إليه قبل إصدار الأحكام على الأطفال. أن نفهم أولاً هذا «النحو» الطفولي، وبعد ذلك نرسم هندسة التعليمات التي تسير قدراتهم في بناء المعرفة. هذا مبدأ أساس قبل عمليات التخطيط والتدبير والتقويم لوضعيات التعلم أو أنشطته.

لا نرسم هندسة التعلم كما نراها نحن، ولا ننحت طريقاً على أهوائنا ومنطقنا لنقدم للأطفال «دروساً». درسنا الأول يؤخذ من الانفتاح على عالم الأطفال والاستماع إلى «موسيقاه» و«نحوه». إنهم يولدون في زماننا ولكنهم سيعيشون لزمانهم. من هنا ضرورة توفير الشروط وفتح السبل وتيسير الأمور أمام الأطفال، لصقل قدراتهم وذكاءاتهم وتأهيلهم للتعلم مدى الحياة.

المبدأ (الثاني): اعتماد التجربة والاكتشاف قبل الخطاب:

يفيد هذا المبدأ أن التعلم عملية تقوم على التجربة والاكتشاف أولاً. مثلاً: قبل الحديث مع الأطفال عن الروائح العطرية ولغز إنتاج النباتات للاخضرار، أو على الرطوبة المنعشة للنباتات

1- روسو، 180.

2- المرجع السابق، 317.

3- المرجع السابق، 108 و181.

والأزهار أو العلاقة بالطيور وأصواتها، على المرابي أن يمكن الطفل من ملامسة الموضوعات التي يتحدث عنها في الواقع الفعلي: أن يلامس الطفل بحواسه الخاصة عطر الأزهار وجمالية خضرتها والرائحة الرطبة المنبعثة منها وأصوات الطيور أولاً، أي: أن يستكشفها بنفسه. التجربة الفعلية مع هذه المواضيع هو ما يقرب الطفل من محيطه وما يسهل عملية تحويل محيطه المادي إلى موضوع للكلام وللسؤال وللتفكير. هل من المقبول تربوياً، أن نتحدث مع طفل المدينة عن الجبل أو قمته المكسوة بالثلج، وهو لم تطأ قدمه هذه الأمكنة ولم تلامس حواسه فضاء الجبل وثلوجه على أرض الواقع؟؟.

ينبها «روسو» في هذا الصدد بقوله: «لا تقدم للطفل خطابات ليس بمقدوره إدراكها وفهمها (...). إن المعارف السجالية لا تتوافق مع عالم الأطفال»⁽¹⁾. وعليه، فلكي نمي القدرة على إدراك الطفل للعلاقات والقوانين، يتعين أن نبدأ معه بالانفتاح على المحيط المادي الذي تحكمه ظواهر ينبغي ملاحظتها قبل فهمها: مثلاً لفهم قانون سقوط الأجسام نتذكر حديث مكتشف قانون الجاذبية عن سقوط «التفاحة»، وعلى نفس المنوال نوظف المثال في التعلم.

هذه الأفكار هي ما يجعلنا نفهم لماذا قدم «روسو» كتاب «روبانسون كروزوي» لتلميذه إميل؟ الحكمة في ذلك هو أن ندرك كيف تعلم هذا الطفل المتوحد في الجزيرة، بدون موجه أو أدوات، مختلف أشكال المقاومة من أجل حفظ الحياة؟ ما تعلمه هذا الطفل كان من خلال احتكاكه المباشر مع الأشياء المحيطة به، أي: أن ما اكتسبه كان بالتجربة والاستكشاف.

ما يفترضه «روسو» طرقاً للتعلم تنبه إلى ضرورة نقد «طرق التعلم بالخطاب» أو «السجال». يقول «روسو»: «أنا لا أجد التفسير بالاعتماد على الخطاب، ذلك أن هذه الطريقة تخيف الأطفال إذ هم لا ينتبهون إليها، ومن ثم فهم لا يحفظونها البتة. علينا بالأشياء، الأشياء»⁽²⁾.

صحيح أن «روسو» يميز بين الطفل روبانسون، والطفل إميل. فالأول يعيش حالة الطبيعة، أما إميل فهو ابن المجتمع. لكن ما يفيدنا في تعلمه هو أن نتعلم نحن الحكمة من التعلم بواسطة الاحتكاك بالأشياء واستكشافها أولاً. أي: أن التعلم الأولي يكون بطريقة الاكتشاف الذاتي لقيمة الأشياء في محيطنا. أي: أن الاحتكاك الاختباري بها خير تعلم أولي من التعلم بالكتب. واذن ليكتشف الطفل الأشياء بذاته ويخبرها بنفسه، وبعد ذلك يأتي الخطاب والتفسير والأحكام.

من هنا يقترح «روسو» ألا نعلم أطفالنا «أحكاماً على الأشياء» وإنما نكسبهم القدرة على إبداء الحكم على الأشياء بأنفسهم. بهذا نكرس مبدأي: الحرية، حرية الرأي، والاستقلالية في اتخاذ القرار. وبهذا نحقق التعلم الفعال الذي يقوم على نسج علاقات بين المدرسة وفضائها المجتمعي والبيئي والثقافي والاقتصادي أولاً قبل أي تساؤل. لنترك ملاحظات التجربة والاكتشاف تُسائلنا أولاً. وكأننا مع «روسو» بصدد الحديث عن براديجم في التعلم ألا وهو براديجم عملي - نظري. من هنا أهمية المختبرات في المدارس في مختلف أسلاك التعليم المدرسي.

المبدأ (الثالث): تنمية القدرة الذاتية على اكتشاف الحقيقة أو التعلم الذاتي؛

لا نعلم أحكام القيمة، وإنما نمي القدرة على الحكم على الأشياء التي تلامسها اليد في إطار الأنشطة التطبيقية. وبالجملة نقول مع «روسو»: التعلم ليس تقديم أفكار أو أحكام جاهزة للمتعلم، بقدر ما يتعين تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين على بناء الأفكار أو القدرة الذاتية على الحكم على الأشياء. يقول «روسو»: «لا يتعلق الأمر بتلقين الطفل حقيقة ما، وإنما أن نعلمه كيف ينبغي أن يتوصل إليها ويكتشفها بنفسه» من خلال أنشطة تعليمية - عملية ملموسة⁽³⁾.

1- روسو، 269، 279.

2- المرجع السابق، 283.

3- المرجع السابق، 320.

إذا ما تأملنا هذه المبادئ الثلاثة، وإذا قارنا ذلك بالمبادئ التي تقوم عليها المناهج الفعالة في التعلم اليوم، سنرى أن الأساس الفكري واحد: التجريب، الاكتشاف، البناء الذاتي للمعرفة، التوصل الذاتي للحقيقة... وبالجملة ليس التعلم هو عرض الأفكار والحقائق الجاهزة، وإنما التعلم الفعال هو تعلم كيف نتعلم بشكل ذاتي عبر أنشطة عملية. وهنا أهمية إبداع وضعيات للتعلم من طرف المدرس. بمعنى أن المعرفة تبني بمعية المتعلم وبمشاركته في هذا البناء بالانطلاق من وضعيات وأنشطة. بهذه الطريقة في التدريس تتم تنمية القدرة على التفكير بالترتيب. يقول «روسو» إن: «فن الحكم والمقارنة هو عينه فن البرهنة (...) علينا أن نوجه الطفل صوب التعلم الذاتي وتشغيل عقله الخاص (...) وتملك الأشياء بإدراكه الخاص قبل وضعها في الذاكرة (...) إن ما يكتسبه إميل من معارف هو قليل، لكن المهم هو أن هذه المعارف هي من اكتشافه هو (...) يكفيني أن يعرف ماذا يفعل و«سؤال لماذا» بصدد كل ما يعتقد. مرة أخرى، إن هدفي هو تعلم كيفية اكتساب العلم حسب الحاجة وليس تلقين الجاهز منه (...) وكذلك حثه على حب الحقيقة فوق كل شيء. بهذا المنهج سنتقدم ببطء، لكن سوف لا نقوم بخطوة غير نافعة»⁽¹⁾.

المبدأ (الرابع): التربية على الاستقلالية:

يمكن أن نقول مستخلصين مما سبق، إن مكاسب الاشتغال بالمبادئ الثلاثة السابقة، ينتهي بنا إلى المبدأ الرابع. ويفيد هذا المبدأ، أن على المتعلم عندما يلج الحياة الاجتماعية، أن يكون قد اكتسب قيمة الاعتماد على النفس في كل شيء. فكل ما تعلمه على أساس مبدأ الحرية والتجربة والاكتشاف والتعلم الذاتي، سيفضي لا محالة إلى اكتساب أهم قيمة تدخل في إطار «معرفة قيم الوجود» وهي الاستقلالية. يقول «روسو» متحدثاً عن إميل: «في إطار المجتمع ينبغي له أن يعتمد على نفسه في كل شيء (...) من دون أن يزعم الآخرين»⁽²⁾. لكن بأي معنى الاستقلالية هنا؟ أو ما معنى الاعتماد على النفس؟ ونحن نهتم بالفترة العمرية الأكثر حساسية في حياة الطفل؟ هل معنى هذا قيادة الحياة الشخصية دونما حاجة إلى الغير؟ لقد بينا أن الحاجة إلى المربي ضرورة للكائن البشري. ذلك أن ضعف الإنسان بطبيعته وعدم كفايته لذاته، هو ما يحتم عليه أن يكون اجتماعياً. يقول «روسو»: «إن الكائن الفرح على الحقيقة هو من يعيش متوحداً، لكن من منا له نفس الفكرة؟ بالنسبة لكائن يعوزه الكمال، فبماذا سيتمتع؟ سيكون وحيداً وسيكون بئساً (...) ولا أعتقد أن من لا يحب أي شيء سيكون فرحاً»⁽³⁾. الكمال لله وحده أما البشر، بالإضافة إلى عون الله، لا بد له من «مصاحبة» الغير في حياته أقول المصاحبة وليس التدخل الإكراهي. من أجل بناء القوى التي تمنح المتعلم مناعة إنسانيته.

نعرف أن السوسولوجيا تؤكد أن الحياة المجتمعية تقتضي اندماج الفرد في الجماعة والدخول بالضرورة، في علاقات. لكن على أي أساس يتعين أن تكون هذه العلاقة بالغير؟

داخل العلاقة الغيرية، التي يفرضها الوضع البشري، تنمو أبعاد نفسية وثقافية كثيرة في شخصية الإنسان: تنمو الأهواء والعواطف وعالم الوجدان واللغة والحدود والعوائد. كما يتكون لديه الإحساس بالمحبة والصدقة، إلى جانب ذلك يكتشف المرء الشعور بالحقق ويدرك معنى الكذب والمكر والخداع والشر⁽⁴⁾.

1- روسو، 322، 323.

2- المرجع السابق، 324.

3- المرجع السابق، 339.

4- المرجع السابق، 342.

ومن أجل اكتساب مناعة المواطنة والاستقلالية لدى المتعلم، لابد من اتباع نهج تربوي تكويني مفعم بالحياة يقوم على المصاحبة، أن تكون العلاقة مبنية على نهج يعتمد التكوين الذاتي وينمي قدرات الحوار والتقاسم والحجاج والمشاركة في إطار أنشطة تعاونية جماعية. بهذا النهج يتأسس الفعل التربوي على قيمة الاستقلالية في الرأي والموقف.

مجموع هذه المبادئ التي حاولنا استخلاصها من اجتهاد «ج. ج. روسو» في مؤلفه إميل، نجد لها صدى قوي في مبادئ مجموعة من نظريات التعلم الفعال، وخاصة النظرية التكوينية عند جان بياجيه أو عند أصحاب النظرية المعرفية، بحيث نجد هذين النظريتين تجعلان من المتعلم بؤرة أنشطة التعلم والتكوين. كما تفهم فعل التعلم، ليس بوصفه تلقيناً للمعلومات، بل يقوم التعلم على وضعيات وأنشطة تعليمية تراعي حاجات المتعلم وأسئلة المعنى لديه.

وفي الختام نقول:

التعلم مع هذه الفلسفة التربوية التي وضع لبناتها الأساس «ج. ج. روسو»، ومن بعده صاحب النظرية التكوينية أو أصحاب الاتجاه البنائي في التعلم، سيرورة بنائية تراكمية منفتحة على المحيط، يكون فيها المتعلم هو العنصر النشط والدينامي والفعال في مختلف أنشطة التعلم. وبالنسبة لـ «روسو» نؤول مفترضين أن هذا التعلم يقوم على أساس براديغم تجريبي - نظري يبني على أساس الاستكشاف والملاحظة قبل السؤال.

أما المدرس، بحسب هذا المنظور التربوي فسينبري داخل الفصل الدراسي باعتباره المبدع لأنشطة التعلم ومختلف أسانيدھا ميسراً للتعلّات ومتفهماً لأخطاء المتعلمين ونحوهم، حريصاً على بناء الثقة بالنفس لديهم، مصاحباً لهم فيما يقومون به بأنفسهم من فهم لمشكلات الوضعية ومن تعبئة للموارد المطلوبة للحل، ولا يتدخل إلا عند الضرورة. وهي في مجملها أفكار عملية لمهنة التدريس تنص عليها مختلف المقاربات البيداغوجية والمناهج الفعالة اليوم. من هنا أهمية ما ورد في مؤلف «إميل» من أفكار يمكن تعميق الدراسة بصدها وخلق نقاش هادئ حولها من أجل جرأة روحها على المستوى التربوي والديداكتيكي بالنسبة لمختلف المواد الدراسية.

مرجع الدراسة:

Jean Jaque Rousseau, Emile ou le roman de la nature humaine.

الدراسة التي تم الاستئناس بها:

Edgard Morin, la raison cultivée seule a un caractère bistrat est humain, in le monde hors-série, Mi-juillet, 2012.

مجلة العلوم الاجتماعية

فصلية - أكاديمية - محكمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاقتصاد والاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس والأنثروبولوجيا الاجتماعية والجغرافيا وعلوم المكتبات والمعلومات



رئيس التحرير: هادي مختار اشكتاني

تفتح أبوابها أمام

أوسع مشاركة للباحثين العرب في مجال العلوم الاجتماعية لنشر البحوث الأصيلة والاسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم

التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم بالقضايا المطروحة.

المقابلات والمناقشات الجادة ومراجعات الكتب والتقارير.

تؤكد المجلة التزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشتريها.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت
ص.ب. 27780 الصفاة، 13055 - الكويت
تليفون: 00965-4810436
فاكس 4836026
E-mail: JSS@kuc01.kuniv.edu.kw

الاشتراكات

الدول الأجنبية		الكويت والدول العربية	
15 دولاراً	أفراد	3 دنائير سنوياً ويضاف إليها دينار واحد في الدول العربية	أفراد
60 دولاراً في السنة 110 دولارات لسنتين	مؤسسات	15 ديناراً في السنة 25 ديناراً لمدة سنتين	مؤسسات

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً أو بشيك باسم المجلة مسجوباً على أحد المصارف الكويتية ويرسل على عنوان المجلة، أو بتحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم 07101685 لدى بنك الخليج في الكويت (فرع العدلية).

Visit our web site: <http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/jss>

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* شارك الأستاذ الدكتور/ علي عاشور الجعفر - مدير تحرير مجلة الطفولة العربية، وعضو الهيئة الاستشارية بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، في ورشة العمل التي عُقدت في مقر اتحاد الجامعات العربية في عمّان بالمملكة الأردنية الهاشمية، خلال الفترة من 23 إلى 24 أكتوبر 2017، وذلك بدعم من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، وبتنظيم من كل من: شبكة المعلومات العربية «شمعة» (لبنان)، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية حول: «معايير التحكيم والنشر».

وقد شارك في الورشة مندوبون عن المجالات العلمية التربوية بدول الخليج العربية، الأردن، فلسطين، واليمن.

تناولت ورشة العمل المجالات الآتية على (7) جلسات خلال يومي الورشة: أخلاقيات النشر في المجالات العلمية، الإجراءات والمراحل، القواعد الشكلية (الفحص الأولي للبحوث)، القواعد المتعلقة بالمضمون (قواعد النشر في المجالات التربوية العربية)، وأمور أخرى.



* عُقد في مقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الاجتماع 2017/2 لمجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية «شمعة» في يوم الأحد الموافق 12 نوفمبر/ تشرين الثاني 2017، برئاسة الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس مجلس أمناء «شمعة»، وحضور السادة أعضاء المجلس من لبنان: الدكتور عدنان الأمين، السيدة سلوى السنيورة بعاصيري - رئيس اللجنة التنفيذية لـ «شمعة»، السيدة بسمة شباني، والسيدة/ ريتا معلوف - مديرة «شمعة» التنفيذية، ومن الكويت: أ. د. فائزة الخرافي، والأستاذ محمود النوري. وقد اعتذر بقية الأعضاء عن عدم الحضور.

وهذا الاجتماع كان قد أُتفق على انعقاده في دولة الكويت بمناسبة الذكرى العاشرة لإنشاء «شمعة» (2017-2018)، كان ذلك في الاجتماع السابق 2017/1 لـ «شمعة».

وقد بدئ الاجتماع بكلمة للدكتور حسن الإبراهيم - رئيس مجلس الأمناء - رحب فيها بالسادة الأعضاء، وبمجيئهم دولة الكويت، ثم انتقل المجتمعون إلى مناقشة جدول الأعمال الآتي في جلسته الأولى: إقرار جدول الأعمال، المصادقة على محضر الاجتماع السابق 2017/1، متابعة توصيات الاجتماع السابق، ثم تقدم عمل «شمعة». وفي الجلسة الثانية: تمت مناقشة الدعم المالي 2017/2018، استقطاب أعضاء جدد، الاحتفال بالذكرى العاشرة لإنشاء «شمعة»، وأمور أخرى. ثم الدعوة لحفل غداء.



وفي المساء جرى الاحتفال بالذكرى العاشرة لتأسيس «شمعة» في فندق مارينا الكويت، وقد حضره السادة أعضاء مجلس الأمناء، ونخبة من الشخصيات العامة والمانحين ومديري مؤسسات ورجال أعمال كويتيين. وقد بدأ الاحتفال بعرض فيلم قصير عن مسيرة «شمعة»، وبعد الفيلم ألقى د. حسن الإبراهيم كلمة رحب فيها بالمدعوين،

وشكرهم على دعمهم لـ «شمعة» وعبر عن تقديره لأهمية هذا الدعم في استمرار «شمعة» واضطلاعها بمسؤولياتها. كما ألقى السيدة/ ريتا معلوف كلمة رحبت فيها بالحضور، وعن بالغ سعادتها والوفد المرافق لها من بيروت بوجودهم في الكويت.



وبعد الكلمة وزع د. حسن الإبراهيم والسيدة سلوى السنيورة بعاصيري، تذكارات كعربون شكر وتقدير، على من كانوا إلى جانب «شمعة» خلال مسيرتها منذ البداية وحتى الآن، وهم: السيد/ عبد اللطيف الحمد ممثلاً عن الصندوق العربي للإنماء، الدكتورة/ مشيرة الجزيري ممثلة عن مؤسسة فورد، السيد/ بدر ناصر الخرافي ممثلاً عن شركة الاتصالات المتنقلة (زين)، السيد/ عبد المحسن السعيد ممثلاً عن عبد المحسن السعيد وإخوانه، الدكتور/ عدنان شهاب الدين ممثلاً عن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، السيد/ عبد الرحمن النوري ممثلاً عن وقف عبدالباقي عبد الله النوري، السيد/ مناور أنور النوري ممثلاً عن جائزة أنور عبد الله النوري لأفضل أطروحة



دكتوراه في التربية في العالم العربي، السيد/ عصام محمد البحر ممثلاً عن وقف خيرات المرحوم محمد عبد الرحمن البحر، الدكتور/ سليمان العسكري ممثلاً عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، السيد/ محمد الغربية ممثلاً عن شركة الاستثمارات الوطنية، السيد/ عادل البحر ممثلاً عن وقف المرحوم عبد الرحمن البحر، السيد/ عدنان عبد العزيز البحر، والسيد/ ساير بدر السائر، وأخيراً السيد/ عدنان أحمد يوسف ممثلاً عن بنك البركة.

وبعد الانتهاء من الاحتفال، انتقل المدعوون إلى حفل عشاء أقامته «شمعة» على شرفهم بهذه المناسبة.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

البيانات داخل الكويت دول مجلس التعاون الدول الأخرى

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children

البنك التجاري الكويتي - الرئيسي

Commercial Bank of Kuwait - Main Office

الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي

A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

