



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، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث 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:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (40) صفحة حجم A4 (10.000 كلمة).
 9. 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.
 10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

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

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصدقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة... إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة (grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - 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 السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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 المرجع 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 وآخرون 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. عبداللطيف الحمد
	السيد/ سعد علي الناهض
	السيد/ محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد/ قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ.د. رجاء أبوعلام
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ.د. الغالي أحرشاو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	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 الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ.د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبد الله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا

محتويات العدد السابع والسبعون

الصفحة

- 8 * افتتاحية العدد
- * البحوث والدراسات:
- 10 - أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة- صنعاء
أ.د. هناء حسين الفللفي
د. أمة الرزاق الوشلي
أ. أسماء حمود العنسي
- 29 - فعالية برنامج تدريبي للمعلمات في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الابتدائي في البحرين
د. فاطمة أحمد الجاسم
د. نجاة سليمان الحمدان
- 49 - المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب
أ.د. الغالي أحرشواو
- 63 - أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم
د. محمد علي محمد الضو
أ. عنيات إبراهيم حسين زهران
- * كتاب العدد:
- 77 - توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة المبكرة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي
- * المقالات:
- 83 - أطفالنا: ومشكلاتهم السلوكية (الأسباب والعلاج)
د. محمد محمود العطار
- 96 * أنشطة وأخبار الجمعية

افتتاحية العدد

يأتي كالعادة عدد ديسمبر من كل عام بدون عنوان بخلاف الأعداد السابقة، ليقدم تشكيلة واسعة من البحوث والدراسات والمقالات التي تتناول موضوعات شتى، وأفكاراً متنوعة عن الطفولة ورعايتها، والاهتمام بها في وطننا العربي، فأنت الدراسة الأولى عن أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة صنعاء باليمن، وعالجت الدراسة الثانية فعالية برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي للطالبات في البحرين، كما تناولت الدراسة الثالثة موضوع المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب، أما الدراسة الرابعة فتعاملت مع أساليب المعاملة الوالدية من واقع إدراك تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم، كما جاء كتاب العدد ليتناول قضية تنمية الطفولة المبكرة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، في حين جاء مقال العدد ليتناول مشكلات الأطفال السلوكية من حيث الأسباب والعلاج.

إن مثل هذه الدراسات هي محاولة للسير نحو مشكلات الطفولة في العالم العربي، وإثراء مجالات البحث العلمي في إيجاد ثقافة تخدم المعرفة وتساهم في تنمية الطفولة ورعايتها ونمائها، وهذا ما تسعى إليه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عن طريق نشر الدراسات والأبحاث الميدانية الرصينة مساهمة منها في تعزيز الجهود الساعية إلى نشر الثقافة التربوية بحثاً وتدريباً وتطبيقاً، وهذا ما كرست له مجلة الطفولة العربية في عددها السابع والسبعين حيث أتت الموضوعات لتمثل الجانب النظري مع الجانب الميداني التجريبي لتقديم الوعي بقضايا الطفل العربي المعاصر.

إن استعراض أوضاع الطفل العربي يقتضي من الباحثين والملمين بقضايا الطفولة إيلاء مزيد من الاهتمام إلى مشكلات الأطفال السلوكية التي بدأت تنتشر في أوساطنا الاجتماعية نتيجة الاضطرابات السياسية والنزاعات المسلحة في محيطنا العربي.

أملين أن يمثل هذا العدد من مجلة الطفولة العربية منعطفاً للتغيرات المأمولة في محتوى المجلة، بحيث تعطى الأولوية للأبحاث والدراسات التي تتطلبها أوضاعنا الراهنة، وتسقط بظلالها على هموم الطفولة ومشكلاتها.

والله ولي التوفيق،،

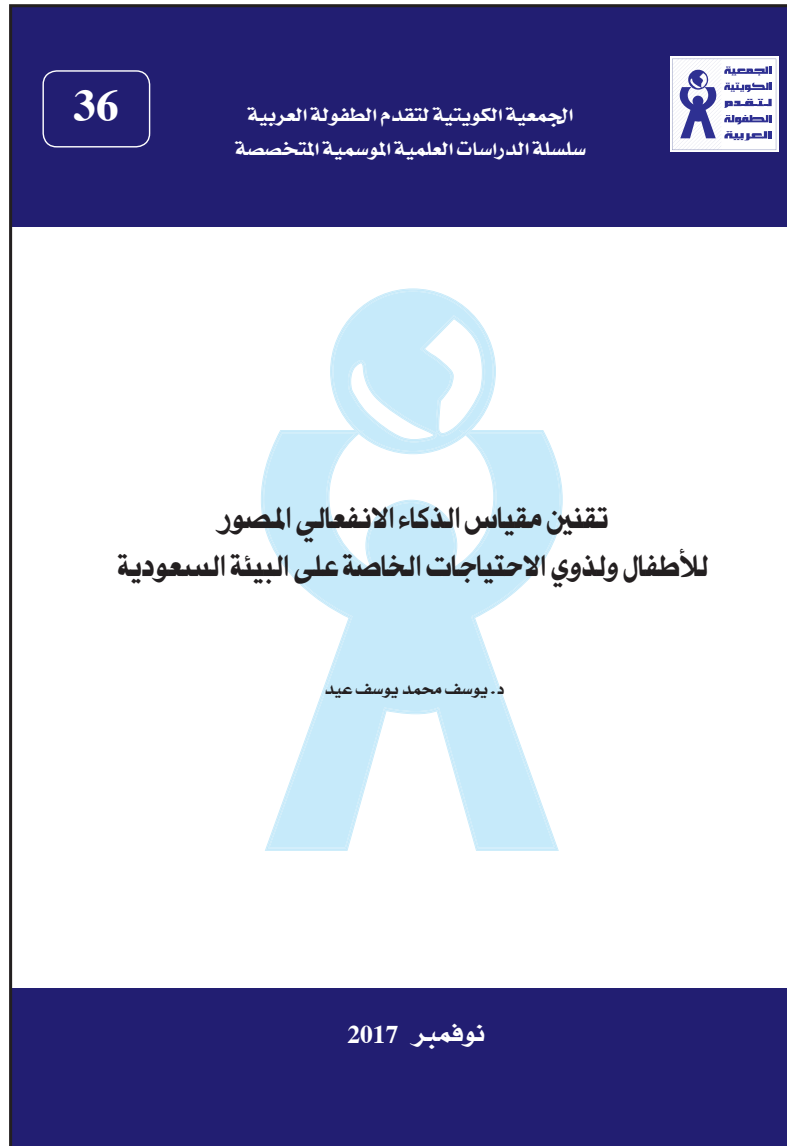
هيئة التحرير

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

أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة - صنعاء

أ. أسماء حمود العنسي
مدرسة بوزارة التربية بصنعاء

د. أمة الرزاق محمد الوشلي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية - جامعة صنعاء

أ. د. هناء حسين الفلظلي
أستاذ بقسم ماجستير رياض الأطفال
كلية العلوم التربوية - جامعة الإسراء
hanaalfulfuly@yahoo.com

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة صنعاء، تكونت عينة البحث من (70) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة الموجودين في المدارس الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء، والتي تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد استخدم اختبار الذكاء الرياضي والمستمد من بطارية الذكاءات المتعددة (لجاردنر)، و الركن التعليمي، و اختبار رسم الرجل. وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الرياضي بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الرياضي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الركن التعليمي، الذكاء الرياضي، أطفال ما قبل المدرسة

Effect of Instructional Corner on Developing the Mathematical Intelligence among KG Children in Sana'a City.

Hana H. AL- Filfli
Prof in Department of Master of
Kindergarten Faculty of education Sciences
Israe University
hanaalfulfuly@yahoo.com

Amatiilrazag M. Alwashli
Assistant Professor in Department of
psychology Faculty of Education
Sana'a University

Asma H .Alnsi
Teacher in Ministry of
Education in Sana

Abstract

The current research investigated the effect of teaching corner on the development of mathematical intelligence for pre-school children in Sana'a city .

The study's sample consisted of (70) children (males and females) chosen from children who attended public schools in Sana'a city. Their ages ranged between 5 and 6 years. The sample was divided into two groups: experimental and control groups.

The research used test of mathematical intelligence derived from multiple intelligence theory of Gardner, teaching corner and Man drawing test.

The results showed statistical differences in mathematical intelligence between the mean score of experimental group and that of control group , for the advantage of experimental group. Also, the result indicated statistical differences in mathematical intelligence between the mean score of males and that of females for the advantage of males.

Key word: Teaching Corner, Mathematical Intelligence, Children before school.

المقدمة :

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الطفل، لما لها من تأثير واضح في إكسابه العديد من المهارات والخبرات التي تنعكس على سلوك الطفل ومهاراته وقدراته في المستقبل، وذلك من خلال الخبرات التي اكتسبها من تفاعله مع البيئة المحيطة به.

وأكدت محامده (2005) على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الطفل، لأن نموه فيها يكون سريعاً، لاسيما النمو العقلي، كما أن الطفل يبدأ في تكوين المفاهيم المعرفية المختلفة، مما يوضح ضرورة تعريض الطفل في هذه المرحلة لأكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم المعرفية.

ومن هنا يأتي دور الروضة بصفتها إحدى مؤسسات المجتمع في تنشئة الطفل تنشئة سليمة، تسهم في إعداد الطفل للتكيف مع متطلبات الحياة العصرية، فمرحلة رياض الأطفال ليست مرحلة للتدريس بقدر ما هي مرحلة للتنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته، ومهاراته، وميوله، واتجاهاته (محمد، 2001).

لذا فبرامج التعليم والتعلم المعاصرة في مرحلة رياض الأطفال، تعمل على تخصيص فترات طويلة للعمل الحر والموجه؛ لإكساب الطفل الخبرات التي يحتاجها لظهوره كفرد قادر على الانجاز والعمل. وذلك من خلال استخدام الأركان التعليمية المختلفة، وحجر النشاط واستغلال المساحات المختلفة في تنمية المهارات، والأنشطة داخل الروضة.

وتشير الناشف (2005) إلى أنه لم تعد الجلسة المنظمة على شكل صفوف متناسقة من الكراسي الثابتة التي يجلس عليها الأطفال ساعة بعد أخرى هي الجلسة المناسبة في ظل المفهوم الحديث للتربية، وهنا يأتي دور الأركان التعليمية التي ترى في حركة الطفل عنصراً أساسياً للتعليم، بحيث يتم توزيع الأطفال على الأركان المختلفة دون أن يزاحم بعضهم بعضاً كي تتاح لهم عملية التعلم. فالأركان التعليمية عبارة عن مساحات صغيرة في الفصل تنحى جانباً ويستخدم فيها الطفل أدوات ومواد تعليمية لاكتشاف مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وذلك لتحقيق التعلم الفردي القائم على إشباع حاجات الطفل الفردية (الهولي وجوهر، 2006).

كما أنها بيئة جيدة التجهيز، لتثير حب استطلاع الطفل للكشف عن أسرارها، إذ تتكون من زوايا في حجر الصف، بها أرفف منخفضة ومفتوحة، وتوضع عليها مواد وأنشطة متنوعة تخص كل ركن ليقوم الطفل بممارسة نشاطات التعلم دون الحاجة إلى تدخل المعلمة بشكل دائم.

فاللعب في الأركان التعليمية يساعد في بناء الشخصية المتكاملة للطفل، فهو يعتمد على جهده الذاتي واستخدامه لحواسه من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء المراد تعلمها، لذلك فإن اللعب يعد حاجة أساسية من حاجات الطفل، ومظهراً من مظاهر سلوكه، واستعداداً فطرياً، إذ يتعلم الطفل عن طريق اللعب أشياء كثيرة عن البيئة المحيطة به، ويحقق التواصل معها، كما أن اللعب وسيلة لتعلم الكثير من المفاهيم العلمية والرياضية واللغوية والدينية والاجتماعية (العناني، 2004).

وبما أن اللعب سمة مميزة لطفل ما قبل المدرسة، لذا ضرورة استغلال هذه الميزة لدى الأطفال لتنمية جوانب النمو المختلفة لديهم بما فيها جوانب النمو العقلي. فالنظام التعليمي يتطلب البحث عن طرائق متعددة لتعليم الطفل، وكذا توفير البيئة والوسائل التعليمية التي تناسب عمره العقلي والزمني.

ويشير شرف الدين (2007) إلى أن الأركان التعليمية بيئة تعليمية تحتوي على أنواع متعددة من مصادر المعلومات، ويتعامل معها المتعلم، وتتيح له فرص اكتساب الدراسي، والخبرات وإثراء معارفه عن طريق التعلم الذاتي والجماعي. ويذكر فهمي (2007) أن فترة العمل الحر بالأركان

تعد تطبيقاً لمبدأ التعلم الذاتي الذي يجب أن يسود في رياض الأطفال، والذي يتفاعل فيه الطفل مع كل ما يحيط به بجدية، لامساً ومتحسساً كل الأشياء من حوله، فتشبع حاجاته للتحرك والتجربة والرغبة في الاستكشاف.

لذا دعا حسين (2003) إلى تنظيم بيئة تعليمية تسمح للأطفال بممارسة الأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعددة بالشكل الذي يساعد على تنمية هذه الذكاءات من خلال محتوى المنهج المخصص لأطفال الروضة، ومن أفضل الطرق نظام الأركان التعليمية إذ يتوافر في غرفة الدراسة تسعة أركان تعليمية تبعاً للذكاءات التسعة، ويتوافر في كل ركن من الأركان المواد والأدوات المناسبة للذكاء الخاص بها.

ومع مطلع القرن العشرين بدأ ميدان علم النفس يزخر بالعديد من مقاييس الذكاء، فقد أثبتت اختبارات الذكاء نجاحاً عالياً في قدرتها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، بحيث يمكن الاعتماد عليها في إلحاق الأطفال بنوع التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم (عامر وربيعة، 2008).

وبعد ثمانين سنة من وضع أول اختبار للذكاء قام سيكولوجي بجامعة هارفارد يدعى (جاردرنر) برفض اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، وقادته بحوثه التجريبية إلى إيجاد أسس متعددة للكشف عن أنماط متعددة من الذكاء، وسميت نظريته بنظرية الذكاءات المتعددة (عبيدات وأبوسميد، 2005).

وقد أكدت نظرية (جاردرنر) تعدد أنواع الذكاء بين الناس وتعددت أساليب استخدامها، مما يؤدي إلى أغناء المجتمع وتنوع ثقافته عن طريق إفساح المجال لكل صنف بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تنوير المجتمع وتقدمه. إن هذا المنظور يعيد الاعتبار لقدرات لم تحظ بقدر من الاهتمام مثل الذي حظيت به القدرات اللغوية. مع أن القدرات الأخرى (المنطقية الرياضية والجسمية والحركية والمكانية والموسيقية) ليست أقل أهمية من القدرات اللغوية (Armstrong, 1987).

لهذا فإن الاكتشاف المبكر للذكاءات المتعددة في مرحلة رياض الأطفال يؤدي دوراً مهماً وأساسياً في تحديد أساليب الرعاية والتنمية، ومن الأفضل تقديم البرامج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في المرحلة العمرية من 3-7 سنوات تأكيداً لما أوصى به (جاردرنر) من ضرورة تطبيق هذه النظرية.

ويذكر بدوي (2003) أن مرحلة ما قبل المدرسة هي الوقت المناسب لأطفالنا ليصبحوا قادرين على القيام بالعد والتصنيف وبناء الأشكال واكتشاف الأنماط وإجراء القياسات والتقديرية أو التخمين، كما تشير كرم الدين (2001) إلى أن هناك العديد من المفاهيم العقلية المهمة التي يكتسبها الطفل خلال فترة ما قبل المدرسة، ومن هذه المفاهيم مفهوم العد، ومفهوم الكم والحجم، ومفهوم المكان والعلاقات المكانية. ولاكتساب هذه المفاهيم لا بد من تدريب الأطفال على العمليات العقلية اللازمة لكل هذه المفاهيم.

ولتنمية الذكاء الرياضي لابد من تشجيع الطفل على استعمال المهارات الرياضية مثل التخمين والحسابات وإعادة إنتاج المعلومات في شكل رسوم بيانات كمية، وكذلك فهم الأفكار الرياضية في مواقف مختلفة في البيت والمدرسة والمجتمع (حسين، 2003).

لهذا تعددت الدراسات وتنوعت عن أهمية نظرية الذكاءات المتعددة للأطفال، ومن الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة (Highland and other, 1999) هدفت إلى تحسين سلوك أطفال الروضة وطلاب الصف الأول، من خلال استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني، والضبط الاجتماعي، حيث أظهرت النتائج تطوراً في تصرفاتهم عندما كانوا يعملون في مختلف الأنشطة الموجهة لتطوير ذكائهم.

كما هدفت دراسة فكسلر (Fixler, 2000) إلى تعليم القيم لأطفال الروضة وتطوير شخصياتهم من خلال استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني. وأظهرت النتائج تقدماً في تطوير شخصيات بعض الأطفال.

ومن الدراسات التي أجريت في العالم العربي دراسة (أمزيان، 2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية بين الأطفال المغاربة في مجالات الذكاءات المتعددة، وعن وجود فروق بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال.

أما الدراسات التي أكدت دور الأركان التعليمية في تنمية واكتساب الأطفال العديد من المهارات، دراسة (الهولي، 2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في المهارات، والعلاقات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة (جوهر، 2008) التي أظهرت نتائجها تفوقاً ملحوظاً للمجموعة التجريبية من خلال معاشتها لنشاطات الركن التعليمي في تنمية مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة، أما دراسة عبد الحق والفلالي (2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، ومتوسط درجات الأطفال الملتحقين بالرياض العادية في مهارات التفكير الإبداعي.

وما يميز هذا البحث عن غيره من الدراسات السابقة أنه تناول أثر الركن التعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى الأطفال، بينما تناولت الدراسات الأخرى أثر الركن التعليمي في تنمية مفاهيم أو اكتساب مهارات.

أما على الصعيد اليمني فقد اتجه اهتمام الباحثين بالذكاء المتعدد لدى الأطفال، إلى استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين وتحديداهم كدراسة فهيد (2008).

أما عن أثر بيئة الأركان في تنمية احد الذكاءات فلم يتم تناولها حتى الآن مما دعا الباحثات في هذه الدراسة إلى طرحها في الدراسات الحالية.

مشكلة البحث: تنطلق مشكلة البحث من أهمية الموضوع، ومن واقع رياض الأطفال في اليمن، الذي يفتقر إلى مقومات رياض الأطفال الحديثة، لاسيما الحكومية منها، إذ تعاني بعضها من قصور أساسي يتمثل في ضعف البنية التحتية من مباني ومرافق وملاعب وتجهيزات، وغياب البرامج الموحدة الحديثة، زيادة على ذلك عدم وجود الكادر الإداري والمعلمات المؤهلات، مما يؤدي إلى تباين ملحوظ في مستويات تلك الرياض حسب تفاوت الإمكانيات المتوافرة لديها، وهذا بدوره يؤدي إلى تباين الخدمات المقدمة لطفل ما قبل المدرسة من مستوى لآخر، وفي مقدمة تلك الخدمات ما هومتعلق بالجانب الذهني والمعرفي، ومنها تنمية الذكاء الرياضي مما يدفعنا إلى الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة في ضوء التربية الحديثة في رياض الأطفال، والاهتمام ببرامج التعلم والتعليم المعاصرة؛ لإكسابه العديد من الخبرات والمهارات التي يحتاجها ليصبح فرداً قادراً على الانجاز والعمل، بما يتناسب مع ميوله وقدراته وحاجاته.

ويعد الطفل في إطار المناهج الحديثة المحور الأساسي في جميع نشاطاتها، فهي تركز على النشاطات الذاتية، وتنمي لديه عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف، وتشجعه على اللعب الحر، وترفض مبدأ الإكراه، بل تركز على مبدأ المرونة والإبداع والتجديد والشمول، وهذا كله يتطلب توفير بيئة غنية بالمشغولات، وهذه البيئة يمكن تحقيقها من خلال استخدام الأركان التعليمية.

لذا نحاول تسليط الضوء على الأركان التعليمية، باعتبارها اتجاهاً حديثاً في تعليم الأطفال، ومعرفة أثرها في تنمية الذكاءات المتعددة لاسيما الذكاء الرياضي، لأهميته في تهيئة طفل ما قبل المدرسة للدخول إلى مرحلة التعليم الإلزامي.

وعلى الرغم من اهتمام بعض الباحثين بموضوع الأركان التعليمية لمعرفه أثرها في إكساب أطفال ما قبل المدرسة مفاهيم ومهارات معينة، فإنهم لم يتناولوا أثر تلك الأركان في تنمية الذكاءات المتعددة أو إحدائها لدى الأطفال.

وعلى الصعيد اليمني لم يحظ هذا الموضوع باهتمام الباحثين والتربويين، لذلك فإن مشكلة البحث تكمن في الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة صنعاء؟

الأهمية النظرية والتطبيقية:

1. يعطي البحث صورة شاملة وواضحة عن دور الأركان التعليمية في تنمية جوانب نمو الطفل بصورة عامة والذكاء الرياضي بصورة خاصة.
2. يفتح البحث المجال لدراسات أخرى لتنمية ذكاءات متعددة أخرى، في مراحل مختلفة.
3. يسهم البحث في إثراء المكتبة المتعلقة بالطفولة، ويسد جزءاً من النقص في الدراسات ذات العلاقة بدور الأركان التعليمية في تنمية جوانب نمو الطفل بصورة عامة والذكاءات المتعددة بصورة خاصة.
4. تفيد القائمين على رياض الأطفال بحسن اختيار البرامج التي تهدف إلى تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال.
5. تفيد العاملين في إعداد المناهج في تضمين نشاطات وفعاليات تنمي الذكاءات المتعددة.
6. تفيد الآباء وذلك في توفير الألعاب المتنوعة والنشاطات التي تعمل على تنمية الذكاءات المتعددة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة - العاصمة صنعاء.

فرضيات البحث:

اشتقت الفرضيتان الآتيتان :-

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الرياضي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الرياضي تبعاً لمتغير النوع.

تحديد مصطلحات البحث:

الركن التعليمي: يعرفه (المجادي، 2001:244). بأنه "ركن موجه دائماً، تستخدم به الألعاب التربوية والتطبيقات الورقية والألعاب الحسية". ويعرفه (الهوي وجوهر، 2006:106) بأنه "مساحات صغيرة في الفصل تنحى جانباً ويستخدم الطفل فيها أدوات ومواد تعليمية" لاكتشاف مجال أو أكثر من مجالات التعلم وذلك لتحقيق التعلم الفردي القائم على إشباع حاجات الطفل الفردية.

وتعرفه الباحثات بأنه مساحة من القاعة الدراسية تتكون من رفوف منخفضة ومفتوحة تحتوي على ألعاب ووسائل تعليمية (من تصميم الباحثات) يتردد عليها الأطفال.

الذكاء الرياضي؛ عرفه (امزيان، 2002:11) بأنه " القدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية المعقدة من خلال وضع الفرضيات وإقامة العلاقات المجردة عن طريق الاستدلال باستخدام الرموز " وعرفه (جاردنر، 2005:45) بأنه " القدرة على تحليل المشكلات منطقياً، وإجراء العمليات الحسابية، ودراسة الموضوعات دراسة عملية " .

وتبنت الباحثات تعريف أمزيان (2002) لأنهم استخدموا البطارية نفسها (الجزء الخاص بالذكاء الرياضي)

أما التعريف الإجرائي للذكاء الرياضي فهو الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال قيامه بالنشاط الخاص بالذكاء الرياضي.

الإطار النظري:

مفهوم الأركان التعليمية: تعد الأركان التعليمية مكاناً لتجمع الأطفال، يتم فيها تكوين الصداقات والعمل الجماعي، ففي كل ركن يجتمع عدد قليل من الأطفال وهذا يؤدي إلى التقارب الفكري والاجتماعي بين الأطفال، فالأركان تثري خبرات الطفل من خلال احتكاكه بزملائه الأطفال والمعلمة والمواد والخامات الموجودة بالركن (اليتيم، 2005).

ويشير شرف الدين (2007) إلى أن الأركان التعليمية بيئة تعليمية تحتوي على أنواع متعددة من مصادر المعلومات، ويتعامل معها المتعلم، وتتيح له فرص اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفه عن طريق التعلم الذاتي والجماعي، وتهدف إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة تتيح للمتعلم الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم، وتهيئ له فرص التعلم الذاتي، وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف، وتمكن المعلم من اتباع أساليب حديثه في تصميم مادة الدرس وتطويرها وتقويمها. ويسعى الركن التعليمي إلى تحقيق التعلم الفعال، من خلال أساليب متنوعة ومصادر وفيرة، تناسب قدرات المتعلمين المختلفة، وتؤكد الأهداف المرجوة من هذه المرحلة. وعند قيام معلمة الروضة بتنظيم الأركان ينبغي عليها مراعاة بعض القواعد العامة من أهمها:

1. التأكد من تكامل الأركان واحتوائها على الأدوات والوسائل التي يحتاجها الأطفال لممارسة الأنشطة المختلفة.
2. تنظيم الأركان بشكل يتيح للأطفال ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين في الأركان الأخرى.
3. التأكد من وجود التوصيلات الكهربائية اللازمة في الأماكن التي تستخدم فيها الأجهزة الكهربائية مثل أجهزة الاستماع أو العرض.
4. التأكد من وجود ممرات كافية لتحرك الأطفال دون إزعاج الآخرين أثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة في الأركان.
5. ملاحظة مصادر الإضاءة خصوصاً في الأركان التي تتطلب تمييزاً بصرياً.
6. تنظيم الأركان بشكل يسمح للمعلمة أن ترى الأطفال أثناء العمل، لتعرف من يحتاج منهم إلى مساعدة أو توجيه.
7. تجهيز الأركان بمواد وأجهزة تتناسب وطبيعة النشاط، كأن توضع سجادة ووسائد في ركن القراءة.
8. ضرورة إجراء تغيير من وقت لآخر في الأركان بهدف جذب انتباه الأطفال (سلامة، 2002).

وقد أشار شرف الدين (2007) إلى أن عدد الأركان في فصل الروضة يعتمد على الأهداف التعليمية التي وضعت، فقد يبدأ بخمسة أركان وينتهي بخمسة عشر ركناً وهكذا، وهناك تنوع كبير بين أشكال وأنواع الأركان التعليمية المستخدمة، سواء أكان ذلك في عدد الأركان، أو في الأنشطة والمواد والتجهيزات المكونة للركن.

وفيما يلي أهم الأركان الموجودة في الروضة: ركن المكتبة، ركن العلوم، ركن الرياضيات، ركن الألعاب التربوية، ركن الفنون، ركن المنزل والتعايش الأسري، ركن المطبخ، ركن الموسيقى.

نظرية الذكاءات المتعددة:

ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة في بداية الثمانينات 1983م وتنسب هذه النظرية إلى (هوارد جاردنر_ Howard Gardner) الذي رفض في كتابه (أطر العقل) اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، وقادته بحوثه التجريبية إلى إيجاد أسس متعددة من الذكاء، تراوحت بين سبعة أنماط وعشرة (عبيدات وأبوسميد، 2005).

ووضع (جاردنر) 1983م مبدئين رئيسيين لنظريته الأول هوالتغاضي عن مفهوم الذكاء التقليدي والذي يتم سماعه دائماً كخاصية أحادية فريدة للعقل البشري، والثاني هوإطلاق الذهن على نحوواسع حول العالم والتفكير في كل الوظائف والأدوار مهنة وهواية والتي منحت من خلال الثقافة طوال الأحداث المتنوعة (عامر ومحمد، 2008).

ثم توصل (جاردنر) (1999) في ضوء نظريته إلى مجموعة من الأسس والمبادئ الآتية :

- الذكاء ليس مفرداً، فهوذكاءات متعددة ومتنوعة خاضع للنمووالتنمية والتغيير.
- كل شخص لديه خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة.
- تختلف الذكاءات في النمو، كلها داخل الفرد الواحد أوبين الأفراد بعضهم بعضاً.
- يمكن أن يتم التعرف على الذكاءات المتعددة، وقياسها، وتحديدتها.
- يجب منح كل شخص الفرصة لكي يتم التعرف على ذكاءاته المتعددة وتنميتها.
- استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع هذه الذكاءات المتعددة.
- يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك قياس الشخصية وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي - الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، (مجيد، 2009).

الذكاء الرياضي؛ القدرة على فهم المبادئ الضمنية وراء أنواع معينة من الأنظمة السببية، أوالطريقة التي يعمل بها عالم المنطق أوأي عالم آخر، أوالقدرة على التعامل مع الأرقام أوالكميات والعمليات الحسابية التي يعمل على أساسها عالم الرياضيات (حسين، 2005). ويذكر عليوات(2007) أن الذكاء الرياضي هوالقدرة على التفكير المنطقي والمحاكاة العقلية والتعامل مع الأرقام وإنشاء أنماط عددية والتعرف على الأنماط المجردة. وهذا النوع من الذكاء نجده عند علماء الرياضيات ومحاسبي الضرائب والإحصائيين ومبرمج الحاسوب وعلماء المنطق، والمهارات التي تتميز لديهم هي حل المشكلات، وتصنيف المعلومات، والتعامل مع المفاهيم

المجردة للأشكال، والقدرة الاستدلالية مع السلاسل العددية، وتحديد العلاقة بين أجزائها المختلفة، والتساؤل حول الأحداث المرتبطة بالطبيعة، وإجراء عمليات حسابية معقدة، والتعامل بكفاءة مع الأشكال الهندسية (عامر ومحمد، 2008).

مؤشرات الذكاء الرياضي لدى الأطفال :

تشير مجيد (2009) بأن هناك مؤشرات تدل على وجود الذكاء الرياضي لدى الأطفال وهذه المؤشرات هي:

1. الأسئلة الكثيرة حول كيف تعمل الأشياء.
2. حساب المسائل الحسابية والرياضية في عقله بسرعة.
3. سعادته بممارسة حل المسائل الرياضية أو الألعاب الرياضية باستخدام الكمبيوتر.
4. الاستمتاع بلعب الشطرنج أو الألعاب الإستراتيجية الأخرى.
5. الاستمتاع بحل الألغاز وألعاب تنشيط المخ أو العقل التي تعتمد على الأرقام.
6. حبه الدائم لاختبار عمليات التفكير العليا لديه.

قدرات الذكاء الرياضي لدى الأطفال:

1. القدرة على استخدام الأرقام والتفكير المنطقي التحليلي.
2. القدرة على ترتيب الأحداث ترتيباً منطقياً.
3. القدرة على طرح تساؤلات رياضية، والبحث عن إيجاد حلول لها.
4. حل وفهم المسائل الرياضية السهلة بسرعة.
5. تفضيل الألعاب التي تعتمد على حل المشكلات.
6. إدراك العلاقات بين الأرقام والأشياء.
7. القدرة على الربط بين الأسباب والنتائج، واستنتاج المفاهيم والتعليمات.
8. القدرة على القيام بعمليات التصنيف، والتجميع والقياس (حسين، 2003).

أنشطة الذكاء الرياضي المنطقي في مرحلة رياض الأطفال :

1. المسائل الرياضية على السبورة.
2. خبرات حل المشكلات.
3. الألغاز والألعاب المنطقية.
4. برامج الكمبيوتر.
5. العرض المنطقي المتسلسل للموضوعات.
6. التدريبات المعرفية لبياجيه.
7. ابتكار الرموز (حسين، 2003).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة امزيان (2002) إلى معرفة الذكاءات المتعددة لدى الأطفال المغاربة وعلاقتها بحل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (31) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة في المغرب يبلغ متوسط أعمارهم (6) سنوات. واستخدمت الدراسة بطارية الذكاءات المتعددة، وقائمة حل المشكلات، واختبار الذكاء العام. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام، وكذلك عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة في أنواع الذكاءات المتعددة. في

حين كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال في أنواع من الذكاءات المتعددة.

وهدفت دراسة بيدنر، كوهلين افانس وسيفرس (Bednar.J; Coughlin.J; Evans.E. & Sievers, T., 2002) إلى زيادة دافع التحصيل في مادة الرياضيات من خلال التعلم وفقاً للذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة، والصف الثالث، والصف الرابع، وقد أخذت العينة من مدينتين في المنطقة الوسطى الغربية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة حقائب احتوت اختبارات نهاية العام، وامتحانات الرياضيات. وأظهرت النتائج زيادة الدافعية لدى الطلاب، ومواقفهم الإيجابية نحو المادة عند استعمال إستراتيجيه تدريس تناسب الذكاءات المتعددة.

أما دراسة عثمان (2002) فقد هدفت إلى قياس فعالية برنامج للأنشطة التعليمية المتكاملة لطفل ما قبل المدرسة في تنشيط الذكاءات المتعددة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (25) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني من إحدى الروضات الحكومية بمدينة حلوان في مصر. استخدمت الدراسة برنامج الأنشطة التعليمية المتكامل القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وبطاقة ملاحظة لسلوك الطفل وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنشطة المقترحة في تنشيط الذكاءات السبع لدى الأطفال.

في حين هدفت دراسة عفا والخازن دار (2003) إلى معرفة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، تكونت عينة الدراسة من (1387) طالباً وطالبة من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية في غزة. واستخدمت الدراسة أنشطة الذكاءات المتعددة، وتحصيل الطلاب من خلال درجاتهم في الاختبارات المدرسية. وأظهرت النتائج تفوقاً في الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الجسمي الحركي عند الذكور عن الإناث. وتفوق الإناث عن الذكور في الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المكاني؛ كما أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي، والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر.

أما دراسة صالح (2004) فقد هدفت إلى معرفة فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة أسلوبياً وطريقة تعلم على تنمية الذكاء المنطقي والذكاء المكاني البصري لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من إحدى الروضات الحكومية في محافظة الإسكندرية في مصر. استخدمت الدراسة كلاً من اختبار لتنمية الذكاء الرياضي المنطقي، واختبار لتنمية الذكاء المكاني البصري لطفل الروضة. وأظهرت النتائج فعالية الأنشطة التي تم إعدادها لتنمية الذكاءات لدى الأطفال والمتمثلة في الذكاء المنطقي والذكاء البصري.

وهدفت دراسة أمين (2006) إلى إعداد مقياس لقياس الذكاء الرياضي في مرحلة ما قبل المدرسة بما يناسب هذه المرحلة، وبناء برنامج لتنميته وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً من الذكور والإناث من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مصر. استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الرياضي للأطفال، واستمارة تقويم المعلمة لمؤشرات تمتع الطفل بالذكاء الرياضي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في البرنامج المعد للأطفال من خلال أنشطة الذكاء الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة حسن (2007) إلى اكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة من إحدى رياض الأطفال في محافظة الإسماعيلية في مصر وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس الذكاءات المتعددة، وأنشطة الذكاءات المتعددة، واستمارة لجمع البيانات، وأظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاءات السبعة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي) والدرجة الكلية.. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي والتتبعي للذكاءات السبعة للمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الهوي (2007) إلى التعرف على أثر استخدام ركن تعليمي في تنمية المفاهيم والمهارات والعلاقات الرياضية لدى أطفال الروضة، تكونت عينة الدراسة من (78) طفلاً وطفلة من المستوى الثاني في رياض الأطفال بدولة الكويت. استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبارات فهم الأطفال للمفاهيم التي يحتوي عليها الركن واختبارات تقيس معرفة الأطفال للعلاقات الرياضية واختبار رسم الرجل. وأظهرت النتائج تمكن أطفال المجموعة التجريبية من إنجاز ما يتضمنه محتوى الركن المقترح من جوانب معرفية ومهارات رياضية، كذلك تمكن أطفال المجموعة التجريبية من الذكور والإناث بشكل متوسط من إنجاز ما يتضمنه الركن المقترح من مهارات ومفاهيم وعلاقات رياضية.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الأركان التعليمية، نجد أن هناك شبه اتفاق في الجزء الأول من الهدف، وهو معرفة أثر بيئة الأركان، أو معرفة أثر ركن تعليمي واحد، بينما يأتي الاختلاف في الجزء الثاني من الهدف، وهو تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات في تعميق الرؤية النظرية للدراسات المرتبطة بموضوع البحث. والمنهجية المستخدمة فيها والإفادة من نتائجها في مناقشة نتائج هذا البحث

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي من نوع تصميم المجموعة الضابطة ذي الاختبار البعدي فقط، والذي يتطلب مجموعتين من الأفراد يتم اختيارها عشوائياً، وتحدد لكل واحدة ظرفاً مختلفاً، ولا يستخدم أي اختبار قبلي ويضبط التوزيع العشوائي لجميع المتغيرات الدخيلة المحتملة (أري وآخرون، 2004).

وتبعاً لذلك فإنه لم يتم تعريض الأطفال لاختبار قبلي لمحاولة ضبط العوامل التي تحدد الصدق الخارجي، وذلك خشية تأثير الاختبار القبلي على الاختبار البعدي من خلال تفاعل الأطفال مع الاختبار، وقد تم تعريض المجموعة التجريبية للركن التعليمي بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة سوى للبرنامج المعمول به في الروضة، بعد ذلك طبق عليهم اختبار الذكاء الرياضي والجدول (1) يوضح

الجدول (1): المنهج التجريبي المتبع في البحث

المجموعة	الركن التعليمي	القياس
التجريبية	تعرضت للركن التعليمي	بعدي
الضابطة	لم تتعرض للركن التعليمي	بعدي

متغيرات البحث: المتغير المستقل: الركن التعليمي، والمتغير التابع: الذكاء الرياضي.

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث جميع أطفال ما قبل المدرسة والمسجلين في المدارس الحكومية، تتراوح أعمارهم بين (5_6) سنوات. موزعين على (15) مدرسة حكومية تحتوي على قاعات لأطفال الروضة في أمانه العاصمة - صنعاء وفي خمس مناطق تعليمية هي. السبعين،

الوحدة، الثورة، معين، التحرير.

عينة البحث: تم اختيار مدرستين من مدارس منطقة الوحدة التعليمية بأمانه العاصمة صنعاء بالطريقة العشوائية، وتم توزيع أطفال المدرستين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تكونت عينة البحث من (70) طفلاً وطفلة، حيث مثل أطفال المدرسة الأولى المجموعة التجريبية، والتي تكونت من (35) طفلاً وطفلة، ومثل أطفال المدرسة الثانية المجموعة الضابطة، والتي تكونت من (35) طفلاً وطفلة.

تكافؤ المجموعات: تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر، والذكاء، وتعليم الوالدين باستخدام اختبار رسم الرجل (لجود انف) واستمارة جمع المعلومات. والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): دلالة الفروق بين المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر، والذكاء، وتعليم الوالدين

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمر	السنة	66.57	4.73	67.03	4.30	0.423	غير دال
الذكاء	الدرجة	110.60	14.93	112.23	13.09	0.472	غير دال
تعليم الأب	الدرجة	2.83	0.66	2.71	0.78	-0.656	غير دال
تعليم الأم	الدرجة	2.14	0.85	2.03	0.85	-0.562	غير دال

يتضح من الجدول (2) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر، والذكاء، وتعليم الوالدين. مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين.

أدوات البحث:

اختبار الذكاء الرياضي: هو جزء من بطارية الذكاءات المتعددة والمحتوية على الذكاءات السبعة والأداة مستمدة من بطارية تقويم القدرات العقلية كما حددها مشروع الطيف Project Speter. وهو عبارة عن لعبة تدعى لعبة التنين، وتهدف إلى قياس قدرات الطفل على الحساب، وفهم الأعداد ولعب الأدوار. وتتكون اللعبة من تنين ذي حجم كبير (مرسوم على الورقة) ثم تنينين صغيرين يوضعان فوق طاولة. ويشارك في اللعبة فردان يرميان مكعبين يحددان الاتجاه، وعدد الحركات التي يمكن القيام بها سواء في اتجاه فم التنين الأكبر الذي يتهدد بابتلاع التنينات الصغيرة، أو في اتجاه الذيل، وتتفادى هذه الأخيرة مصادفة فم التنين الأكبر. وعند نهاية اللعبة يطلب من الطفل أن ينظم مكونات اللعبة لتكون الوضعية في صالحه. ويرتكز تقويم الذكاء الرياضي في هذه اللعبة على مفهوم العدد ومهارة الحساب وفهم العلاقات والقواعد المنطقية (حسين، 2003).

ولتحقيق ذلك ترسم صورة تنين كبير الحجم على لوحة من فئة (27/31) سم. تحدد (35) خانة متدرجة من أعلى ظهر التنين إلى أسفل ذيله. ترسم نقطة الانطلاق من الخانة (14) ابتداء من الأعلى. تستخدم أربع مكعبات: الأول يسمى مكعب الأعداد، توضع على واجهتين منه نقطة

واحدة، ثم نقطتان على الواجهتين الآخرين، ثم ثلاث نقاط على الواجهتين المتبقيتين. المكعب الثاني، ويسمى مكعب الاتجاه، يحمل في ثلاث واجهات منه علامة (+) ثم في الواجهات الثلاث الأخرى علامة (-) المكعب الثالث يحمل علامة (+) في خمس واجهات ثم علامة (-) في واجهة واحدة. أما المكعب الرابع فيحمل علامة (-) في خمس واجهات ثم علامة (+) في واجهة واحدة. ويجب أن تشتمل اللعبة على نموذجين صغيرين للتنين من الحجم نفسه أحدهما للباحث، والآخر للطفل.

إجراءات التطبيق:

يختار الطفل نموذجاً ويحتفظ الفاحص بالآخر. يوضع النموذجان معاً في نقطة الانطلاق. ويكون الهدف من المسابقة هو الابتعاد ما أمكن عن فم التنين الكبير والاقتراب ما أمكن من نقطة الوصول الموجودة في أسفل الذيل. يستخدم المكعبان الأول (مكعب الأعداد) والثاني (مكعب الاتجاه). الأول يحدد عدد الخطوات الممكن القيام بها، والثاني يحدد الاتجاه إلى الأمام (+) أو إلى الخلف (-). ثم يرمي بالمكعبين في الهواء لمعرفة نوعية الخطوات. تجرى المرحلة الأولى من المسابقة في إحدى عشرة جولة باستخدام المكعبين الأول والثاني لتقويم قدرات الطفل على معرفة اتجاه الحركة وحساب الأعداد. وتجرى المرحلة الثانية في ثلاث جولات باستخدام المكعبين الثالث والرابع. وفي كل من المرحلة الأولى والثانية يتم تسجيل الملاحظات في الخانة المخصصة لذلك.

وتشمل المرحلة الثانية أنشطة اختيار المكعب المناسب واختيار الحركة المناسبة ثم اختيار العدد المناسب على المكعب. بالنسبة لنشاط اختيار المكعب يبدأ مع الجولة الثانية عشرة حيث يتم إدخال المكعبين $1-5+$ ثم $1+5-$. ثم نقول له « هذان مكعبان جديان، بإمكانك أن تختار واحداً منهما بدلاً عن الذي استعملته لحد الآن من أجل تنينك. انتبه جيداً إلى كل الجهات قبل أن تأخذ أي قرار. يسجل الباحث اختيار الطفل، ثم يسأله «لماذا اخترت هذا المكعب بالذات؟. أما بالنسبة لاختيار الحركة، نعطي الطفل المكعب الثاني ($3-3+$) والمكعب الأول (مكعب الأعداد)، ونقول له: عوضاً عن أن ترمي المكعبين يحق لك أن تختار الحركة المناسبة لتجعل تنينك يفوز، ثم الحركة التي تجعل تنيني أنا يخسر. وبالنسبة لاختيار العدد على المكعب يأخذ الباحث المكعب الثاني ($3-3+$)، ويعطي الطفل المكعب الأول (مكعب الأعداد). ويقول له: الآن جاء دورك. إذا وضعت أنا المكعب على الرمز (+)، ماذا تفعل أنت لتجعل تنينك يفوز أكثر؟ وإذا جاء دور تنيني أنا ووضعت المكعب على الرمز (-)، ماذا تفعل لتجعل تنيني أنا يخسر أكثر؟. وفي الجولة الثالثة يوضع المكعب على الرمز (-) بالنسبة لتنين الطفل. وفي الجولة الأخيرة يوضع المكعب على الرمز (+) بالنسبة لتنين الباحث، باتباع الإجراءات نفسها في الجولتين الأوليين السابقتين.

تصحيح الاختبار: تتكون لعبة التنين من خمس محطات هي: اتجاه الحركة، والحساب، واختيار المكعب، واختيار الحركة ثم اختيار العدد على المكعب.

أ. اتجاه الحركة: إذا كان عدد الأخطاء المرتكبة (2) أو أقل يمنح الطفل ثلاث نقاط، وإذا كان عدد الأخطاء (3) أو أكثر يمنح صفراً.

ب. الحساب: إذا كان عدد الأخطاء المرتكبة (2) أو أقل يمنح الطفل ثلاث نقاط، وإذا كان عدد الأخطاء (3) أو أكثر يمنح صفراً.

ت. اختيار المكعب: إذا كان يعرف لماذا اختار مكعب ($1-5+$) يمنح أربع نقاط. وإذا لم يعرف لماذا، يمنح نقطتين. ماعدا ذلك يمنح صفراً.

ث. اختيار الحركة: إذا اختار ($3-3+$) يمنح أربع نقاط، إذا اختار ($3+$) يمنح نقطتين، إذا اختار ($3-$) يمنح نقطتين.

ج. اختيار العدد على المكعب: إذا اختار العدد (3) يمنح نقطة واحدة (تئين الطفل)، إذا اختار العدد (3) يمنح ثلاث نقاط (تئين الباحث)، إذا اختار العدد (1) يمنح ثلاث نقاط (تئين الطفل)، إذا اختار العدد (1) يمنح نقطة واحدة (تئين الباحث).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينه صغيره مكونه من (30) طفلاً وطفله من أطفال ما قبل المدرسة، والهدف منه معرفة الوقت المستغرق في تطبيق الاختبار. والمفردات اللغوية المناسبة التي يجب استخدامها عند التطبيق. وبعد إجراء التطبيق الاستطلاعي تبين أن الوقت المستغرق في تطبيق الاختبار تراوح ما بين (12 - 20) دقيقة. واستخدام اللغة العامية في شرح طريقة اللعبة، وتطبيق الاختبار بشكل فردي.

الصدق الظاهري: تم عرض اختبار الذكاء الرياضي بصيغته الأولى على مجموعته من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم في كل من كليتي التربية والآداب بجامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وكذلك كلية رياض الأطفال بالقاهرة والبالغ عددهم (18) محكماً، وعلى ضوء آراء المحكمين، تم تعديل اختبار الذكاء الرياضي، وذلك بتخفيض عدد الخانات المتدرجة من أعلى ظهر التئين من (35) خانة إلى (15) خانة، وقد حظي الاختبار بقبول (94%) من المحكمين.

ثبات التصحيح: تم التحقق من ثبات التصحيح بين الباحثة الأولى والباحثة الثالثة أثناء تطبيق اختبار الذكاء الرياضي الذي يعتمد على وضع الدرجة أثناء ملاحظة الطفل في أثناء اللعب، وقامت الباحثة الأولى بوضع الدرجة لـ (20) طفلاً وطفلة بينما قامت الباحثة الثالثة بالشيء نفسه، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال التي وضعتها الباحثة الأولى وبين الدرجات التي وضعتها الباحثة الثالثة، حيث بلغت (0,98). ويعد ذلك ثباتاً عالياً إذ يشير فرج (2007) إلى أنه وبقدر اقتراب معامل الارتباط (معامل الثبات) من الواحد الصحيح بقدر ما يكون الثبات مقبولاً.

الركن التعليمي: تم بناء الركن التعليمي بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة وهو عبارة عن مكان من القاعة الدراسية يحتوي على رفوف مفتوحة بمستوى طول أطفال ما قبل المدرسة، تحتوي على ألعاب ووسائل تعليمية ويهدف إلى تنمية قدرات الأطفال العقلية لاسيما الرياضية (تنمية القدرة على العد ومطابقته بالرقم، مقارنة الأعداد وترتيبها، القدرة على التركيز والمطابقة، مفهوم الانغلاق (مفتوح - مغلق)، مفهوم الانغلاق (مفتوح - مغلق)، والقدرة على الترتيب من الكبير إلى الصغير والعكس)، من خلال ما يقدمه للأطفال من عناصر مشوقة وجذابة وخارجة عما هو مألف لديهم في يومهم الدراسي المعتاد. وقد تم تزيين القاعة المحتوية على الركن بالأرقام والأشكال، وبعض الشخصيات الكرتونية في الحائط لتصبح القاعة جذابة وممتعة للأطفال. كما تم وضع طاولة بشكل دائري حولها كراسي بجانب الركن ليتسنى للأطفال العمل بها.

صدق مكونات الركن التعليمي: للتحقق من صدق الألعاب والوسائل التي يحتويها الركن، تم عرض ألعاب الركن (10) ألعاب على (20) خبيراً من الخبراء والمحكمين في مجال الاختصاص في التربية وعلم النفس ورياض الأطفال. لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة ألعاب الركن في تنمية الذكاء الرياضي ومدى ملاءمتها للأطفال ما قبل المدرسة من عمر (5-6) سنوات من حيث الكيف والكم. وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم، تم حذف لعبتين، وذلك لوجود ألعاب تماثلها في الأهداف. وإضافة لعبتين أخريين وهي لعبة الأشكال ولعبة الحيوانات وذلك لإضافة مفاهيم رياضية أخرى. وكذلك تم التعديل في محتوى بعض الألعاب وكانت مكونات الركن التعليمي في صورته النهائية مكون من عشرة ألعاب. وقد حظيت ألعاب الركن بقبول (96%) من المحكمين.

1. التطبيق الاستطلاعي لمكونات الركن التعليمي: لمعرفة مدى ملاءمة أدوات الركن ووسائله لمرحلة ما قبل المدرسة من عمر (5-6) سنوات. تم تطبيق الألعاب والوسائل المختارة (لعبة تحدي العد، لعبة اللوحة المغناطيسية والأعداد، لعبة كروت العد، لعبة الذاكرة العددية، لعبة الأشكال الأسفنجية، لعبة ضبط الخرز، لعبة السلم والثعبان، لعبة تركيب الدوائر، لعبة لوحة الأشكال، لعبة الحيوانات) على عينة صغيرة من أطفال ما قبل المدرسة مكونة من (20) طفلاً وطفلة، وتبين من التطبيق ملاءمة تلك الألعاب ومناسبتها للمرحلة العمرية، ومستوى النمو العقلي للأطفال، وخلوها من الأخطار التي قد تؤذي الأطفال، وسهولة استخدامها.

الفترة الزمنية للعمل في الركن التعليمي: تم العمل في الركن التعليمي لمدة شهرين بواقع (3) أيام في الأسبوع للمجموعة الواحدة، حيث تم تقسيم أطفال المجموعة التجريبية إلى مجموعتين ليسهل العمل في الركن، وكانت المدة الزمنية ما يقارب الساعة والنصف يوميا.

اختبار رسم الرجل (لجود انف): لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم الاختبار رسم الرجل (لجود انف) لقياس ذكاء الأطفال، وقد اتفق هذا البحث مع دراسات سابقة في اختيار اختبار رسم الرجل لإيجاد التكافؤ بين المجموعات كدراسة الهولي (2007) ودراسة جوه (2008).

استمارة تعليم الوالدين: تم إعداد استمارة معلومات عن تعليم الوالدين لأغراض هذا البحث، وذلك لإيجاد تكافؤ المجموعتين، وقد تضمنت الاستمارة سؤالاً عن تعليم الأب، وآخر عن تعليم الأم، وتضم عدة اختيارات كالاتي (أمي، وأساسي، وجامعي، ودراسات عليا) وتم تعبئتها من قبل أولياء الأمور.

الوسائل الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: والتي نصها «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الرياضي». وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء الرياضي وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (3)

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء الرياضي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	35	16.26	3.74
الضابطة	35	8.57	3.53

يتضح من الجدول (3) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات اختبار الذكاء الرياضي بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة. ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في الذكاء الرياضي استخدم تحليل التباين الثنائي، وكانت نتائج تحليل

التباين كما تظهر في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي (2-ways ANOVA) للمتوسطات الحسابية لدرجات أطفال مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على اختبار الذكاء الرياضي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	1091.26	1	1091.26	96.27	0.000
الجنس	92.40	1	92.40	8.15	0.006
التفاعل	58.69	1	58.69	5.18	0.026
الخطأ	748.17	66	11.34		
الكلية	12721.00	70			
الكلية المعدل	1932.99	69			

يتضح من الجدول (4) بأن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (96.27) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية والتي تعرضت لمتغير الركن التعليمي، وعليه يمكن القول بأن الركن التعليمي كان فعالاً، وساعد في تنمية الذكاء الرياضي، وترجع هذه النتيجة إلى ما أكد عليه (جاردنر) في نظريته بأن كل فرد لديه القدرة على تنمية واحد أو بعض تلك الذكاءات إلى أعلى درجة ممكنة، وأن الذكاء تركيب عقلي ديناميكي وليس ثابتاً ويمكن تحسينه أو تثبيته، وأن أنماط الذكاءات المتعددة يمكن تنميتها والارتقاء بها إذا توافر الدافع والتشجيع المناسبين. وكذلك ما أكدت عليه الاتجاهات التربوية الحديثة من ضرورة استخدام الأركان التعليمية في رياض الأطفال، وإتاحة الفرصة للأطفال للعمل بها حسب اختيارهم، وجعل فترة عمل الأطفال بهذه الأركان أطول فترة البرنامج اليومي للروضة (فهيم، 2007). كما إن اللعب يؤدي دوراً كبيراً في نمو النشاط العقلي المعرفي، وفي نمو الوظائف العقلية العليا كالإدراك، والتفكير، والذاكرة، والكلام لدى الأطفال. فمن خلال اللعب يتعرف الطفل على الأشكال، والألوان، والأدوات، ويقف على الأشياء المحيطة به (فرج، 1982)، فضلاً عن مناسبة ألعاب الركن التعليمي الخاصة بالذكاء الرياضي وملاءمتها لتنميتها. بالإضافة إلى التفاعل بين الطفل وأقرانه، وبين الطفل والمعلمة، وخلق روح التنافس أدى إلى زيادة دافعية الأطفال، والتفاعل مع ألعاب الركن والاستفادة منها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية الأركان التعليمية، وإن اختلفت معها في ماهية الشيء الذي تنميه، إلا أنها اتفقت معها في فاعلية هذه الأركان في تنمية مفاهيم ومهارات وعلاقات رياضية كدراسة الهوي (2007)، و(جوهر، 2008) وعبد الحق والفللي (2014).

الفرضية الثانية: والتي نصها « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الرياضي تبعاً لمتغير النوع».

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث في الاختبار البعدي للذكاء الرياضي والجدول رقم (5) يبين ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في كل من المجموعتين التجريبيية والضابطة في الاختبار البعدي للذكاء الرياضي

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	28	13.82	5.98
إناث	42	11.48	4.62

يتضح من الجدول (5) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات اختبار الذكاء الرياضي بين الذكور والإناث، ولمعرفة دلالة الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث والتفاعل بين النوع والركن التعليمي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وبالرجوع إلى جدول (4) يتبين أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع (ذكور-إناث) تساوي (8.15) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01). وبلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين النوع والركن التعليمي (5.18) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

ويتضح من خلال ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث في اختبار الذكاء الرياضي لصالح الذكور. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى للتفاعل بين النوع والركن التعليمي في الذكاء الرياضي. وتتفق نتيجة الفرضيتين على ما أكد عليه (جاردنر) من أن مستوى الذكاءات المتعددة يختلف من فرد لآخر، وأن كل فرد يختص بمزيج أوتوليفة من الذكاءات تعمل بشكل مستقل، وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد (عامر ومحمد، 2008).

وقد يرجع ذلك إلى تفاعل الذكور مع ألعاب الذكاء الرياضي، حيث كان إقبالهم على الألعاب الخاصة بالذكاء الرياضي أكبر من الإناث لاسيما لعبة السلم والثعبان، وتفاعل الإناث مع ألعاب الذكاء المكاني كان أكثر من الذكور لاسيما الرسم والتلوين.

وتشير الشبكة الوطنية لرعاية الأطفال (2005) إلى أن الباحثين والتربويين يعتقدون بأن الأولاد يختلفون عن البنات في تعلم الرياضيات والعلوم، ويرجع السبب إلى الاختلاف البيولوجي فيما بينهم، بمعنى آخر أنهم يعتقدون أن عقل البنات يختلف عن عقل الأولاد. وهذا واضح من خلال الدراسات التي قام بها قسم التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في العاصمة واشنطن فقد وجدت الدراسات أن الأولاد أكثر براعة في التفكير الرياضي وحل المشكلات والتفكير العلمي المنطقي أما البنات فكانوا أكثر حظاً في تعلم اللغة ومهاراتها. وقد علل علماء الاجتماع هذا الفرق بين الأولاد والبنات في تعلم الرياضيات إلى أن الأولاد منذ نعومة أظفارهم لديهم الفرصة باللعب في الألعاب والأشياء مثل المكعبات، وسباق السيارات، وتركيب الآلات والتعامل معها، في حين أن البنات يقضين وقتهن في المنزل أو اللعب في العرائس. (National, Network for Child Care, 2005) في (الهولي، 2007 : 99).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عفانه والخازن دار (2003) التي أظهرت نتائجها تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الرياضي المنطقي والذكاء الرياضي الحركي، وتفوق الإناث في الذكاء اللغوي والمكاني.

الاستنتاجات: بناء على ما تقدم عرضه من النتائج يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. وجود أثر للركن التعليمي المقترح في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

2. تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الرياضي.

التوصيات: على ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث نوصي بما يأتي:

1. التخطيط والعمل على إعداد أركان تعليمية في القاعة الدراسية الخاصة برياض الأطفال.

2. التخطيط لأعداد مراكز للتعليم لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في جميع المراحل المختلفة.
3. إعداد برامج ودورات تدريبية لمربيات رياض الأطفال تتضمن (ماهية الأركان التعليمية، وأساليب العمل فيها، وكيفية إدماج الأطفال فيها).
4. الاهتمام بالقدرات العقلية للأطفال من خلال برامج تعليمية تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة ومحاولة تطبيقها في القاعة الدراسية.
5. توعية أولياء الأمور بما للألعاب التعليمية من دور في تنمية قدرات ومهارات أطفال ما قبل المدرسة.

المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي نقترح إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسات مختلفة لمعرفة أثر الأركان التعليمية في تنمية أنواع أخرى من الذكاءات المتعددة.
2. إجراء دراسات لمعرفة أثر الأركان التعليمية في تنمية قدرات ومفاهيم ومهارات مختلفة.
3. إجراء دراسة مسحية لمعرفة الذكاءات الموجودة لدى الأطفال اليمانيين.

المراجع:

المراجع العربية:

- أري، دونالد، رزايقي، أصغر، جاكوبس، لوسي (2004). مقدمة للبحث التربوي، ترجمة: سعد الحسيني. العين: دار الكتاب الجامعي.
- امزيان، محمد (2002). الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة سيدي محمد بن عبد الله: المغرب.
- أمين، إيمان (٢٠٠٦). الأنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقياس أثرها على تنمية كل من الذكاء المنطقي (الرياضي) والذكاء المكاني (البصري). مجلة دراسات في المناهج، (14)، 22-43.
- بدوي، رمضان مسعد (2003). الرياضيات في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة خطوة، (22)، 16-19، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- جاردنر، هوارد (2005). الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرون. ترجمة عبد الحكيم احمد الخزامي، القاهرة: دار الفجر.
- جوهر، سلوى باقر (2008). أثر استخدام الركن اللغوي على مساعدة أطفال الروضة بدولة الكويت في اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة. المجلة التربوية، 22 (87)، 49-113. مجلس النشر العلمي، الكويت.
- حسين، محمد عبد الهادي (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة. عمان: دار الفكر.
- حسين، محمد عبد الهادي (2006). الذكاء المتعددة وتنمية الموهبة. القاهرة: دار الأفق.
- حسين، محمد عبد الهادي (2005). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- سلامه، عبد الحافظ (2002). تخطيط وتطوير المنهج لطفل ما قبل المدرسة. عمان: دار اليازوري.
- صالح، ماجد محمود (2004). نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني \ البصري لدى أطفال الروضة. مجلة البحث التربوي، (4)، 45-67، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- شرف الدين، علي حمود (2007). منهج مقترح لرياض الأطفال في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا، مصر.
- عامر، طارق عبد الرؤف؛ محمد، ربيع (2008). الذكاءات المتعددة. عمان: دار اليازوري.
- عبد الحق، زهرية والفللي، هناء (2014). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 28 (1)، 27-54.
- عبيدات، ذوقان؛ أبوسميد، سهيلة (2005). الدماغ والتعلم والتفكير. عمان: دار ديبونو.
- عفانه، عزوإسماعيل؛ الخزاندار، نائلة نجيب (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. عمان: دار المسيرة.
- عليوت، محمد عدنان (2007). الذكاء وتنميته لدى أطفالنا. عمان: دار اليازوري.
- العناني، حنان عبد الحميد (2004). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار صفاء.

- فهيمي، عاطف عدلي (2007). *المواد التعليمية للأطفال*. عمان: دار المسيرة.
- فهد، سعيد علي محمد (2008). *استخدام أنشطة الذكاء المتعددة في اكتشاف الأطفال الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي باليمن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط: مصر.
- كرم الدين، ليلى (2001). *التنمية العقلية واللغوية لأطفال سن ما قبل المدرسة*. مجلة خطوة، (14)، 21-18، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- المجاوي، حياة (2001). *أساليب ومهارات رياض الأطفال*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مجيد، سوسن شاكر (2009). *تنمية وتدريب الذكاءات المتعددة للأطفال*. عمان: دار صفاء.
- محامده، ندى عبد الرحيم (2005). *التربية البيئية لطفل الروضة*. عمان: دار صفاء.
- محمد، عواطف إبراهيم (2001). *اللعب التربوي الموجة وعلاقته بإعداد معلمة الروضة*. مجلة خطوة، (11)، 23-21، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- الناشف، هدى محمود (2005). *رياض الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهوي، عبير عبد الله (2007). *أثر استخدام ركن تعليمي مستحدث في تنمية المفاهيم والمهارات والعلاقات الرياضية لدى أطفال الرياض*. *المجلة التربوية*، 22، (85)، 91-131. مجلس النشر العلمي، الكويت.
- الهوي، عبير عبد الله؛ جوهر، سلوى (2006). *الأركان التعليمية في رياض الأطفال بناء وتكوين شخصية الطفل*. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- الهيبي، هادي نعمان (1988). *ثقافة الأطفال*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.
- اليتيم، عزيزة (2005). *الأسلوب الإبداعي في تعليم طفل ما قبل المدرسة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

Armstrong, T. (1987). *Describing strength in children identified as learning disables using Gardners. H. theory of multiple intelligences as an organized framework*. Ann Arbor: VMI Dissertation Abstracts.

Bednar, J., Coughlin, J., Evans, E., Sievers, T. (2002). *Improving student motivation and achievement in mathematics through teaching to the multiple intelligences*. retrieved from <http://www.eric.ed.gov>

Fixler, B. (2002). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. retrieved from <http://www.eric.ed.gov>

Highland, S., McNally, P., Peart, M. (1999). *Improving student behavior through the use of the multiple intelligences*. retrieved from <http://www.eric.ed.go>

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

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسنكم 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: haa49@ksaac.org.kw

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

فعالية برنامج تدريبي للمعلمات في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الابتدائي في البحرين

د. نجاة سليمان الحمدان

أستاذ تربية الموهوبين المشارك

قسم تربية الموهوبين-كلية الدراسات العليا (سابقا)

جامعة الخليج العربي-مملكة البحرين

د. فاطمة أحمد الجاسم

أستاذ تربية الموهوبين المشارك

قسم تربية الموهوبين-كلية الدراسات العليا

جامعة الخليج العربي-مملكة البحرين

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي مقدم لمعلمات المرحلة الابتدائية في الإبداع على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأبعاده: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، لدى طالبات الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، حيث تم تطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات إحدى المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2012. احتوى البرنامج على تدريب نظري وعملي لتطبيق مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي، حيث بلغت عينة الدراسة من المعلمات (35) معلمة ومن الطالبات (249) طالبة، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمجموعة واحدة، وتم استخدام اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A) لرمزة فرانك وليمز لقياس التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج وجود فروق إيجابية ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي ثم تمت مناقشته النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وقدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، مهارات التفكير الإبداعي، برامج تدريبية للمعلمين، المرحلة الابتدائية، مملكة البحرين.

The Effect of a Creativity Training Program for Teachers on Developing Creative Thinking of Elementary School Female Students in the Kingdom of Bahrain

Dr. Najat S. Al-Hamdan

Associate professor of gifted education

Arabian Gulf University

(Formerly)

Dr. Fatima Ahmed Al-Jasim

Associate professor of gifted education

Arabian Gulf University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of an on-job creativity thinking skills training program presented to female primary school teachers in developing creativity thinking and skills (fluency, flexibility, originality, elaboration) of second stage primary school female students. The training program was administered to develop creativity thinking skills of female teachers at a public primary school in the Kingdom of Bahrain, during the second semester of the 2011/2012 academic year. The program consisted of conceptual along with practical training on introducing creative thinking skills in the school curriculum.

The study's sample consisted of (35) female teachers, and (249) elementary female students. The study was based on the experimental research methodology, where Creativity Assessment Packet Frank Williams test for Divergent Thinking Form (A) was used to measure creativity thinking skills. The results of the study indicated statistically significant differences in the levels of pre and post creativity thinking skills of female elementary school students in favor of the post results. The study results were discussed in light of the theoretical framework, prior research studies, and recommendations were presented based on the study is results

Keywords: creative thinking, creative thinking skills, training program for teachers, elementary school, kingdom of Bahrain

المقدمة:

تتطلع أغلب دول العالم لتتواءم مع تحديات القرن الواحد والعشرين المتمثلة في ثورة مجتمع المعرفة ومجتمع ما وراء المعرفة ومتطلباتها. وإحدى أهم متطلبات مجتمع المعرفة نشر ثقافة الإبداع والابتكار على المستوى الفردي والمجتمعي عبر تنمية الإبداع والاستفادة من الطاقات البشرية الإبداعية بأقصى قدر ممكن (ميناء، 2006). ويعد التعليم منطلقاً أساسياً لتشكيل الرؤية المستقبلية للمجتمع عبر تخريج متعلمين قادرين على التعامل مع مختلف التحديات والتفكير في حلول غير تقليدية تراعي الإمكانيات والموارد المتوفرة.

وتشكل المؤسسة المدرسية عبر تفعيل أدوارها المختلفة الخلية الأساسية لهذا التغيير، ولن يتم هذا إلا عبر تغيير الأدوار المناطة بمنسوبي العمل التربوي. خاصة ما يتعلق بدور المعلم في تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص، ففي دراسة مقارنة بين دور المعلم في مصر في تنمية التفكير الإبداعي مع دور المعلم في أمريكا وماليزيا، لوحظ اختلاف الخبرة المصرية عن الخبرتين الأمريكية والماليزية، بينما تشابهت الخبرتان الأمريكية والماليزية في إدراك أهمية التفكير الإبداعي وفي أدوار المعلم في توظيف الإبداع في المنهج المدرسي وفي السلوك التدريسي، وعليه تم تحديد الأدوار التي على المعلم القيام بها، منها أن يكون المعلم مبدعاً عبر إثارة أسئلة ومشكلات ذات نهايات مفتوحة، ودفع الطلبة للمعرفة والبحث والإبداع، واستخدام إستراتيجيات تعليمية تعزز الإبداع مثل العصف الذهني وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتعزيز الخيال (حباكة، 2011).

ويتطلب إعداد المتعلمين لمتطلبات القرن الواحد والعشرين التدريس بطرق إبداعية لتوفير مستوى من التعليم والمهارات المطلوبة للنجاح في الحياة المهنية وإعدادهم سواء لمهن تفرسها طبيعة التغيير في القرن الحالي أو مهن تقليدية حيث الطابع العام لتلك المهن هو المنافسة، من أجل التعامل مع الخدمات والمعلومات، باستخدام معرفة متطورة مع إلمام بالتكنولوجيا بأنواعها واستخدام مهارات التفكير بشكل عام وخاصة مهارات التفكير الإبداعي (Coil, 2005).

يتضمن التدريس بطرق إبداعية إلمام المعلمين بمفهوم الإبداع من حيث إنه قدرة على إنتاج منتج متمثل في شيء مادي أو فكري ذي مستوى ملائم وعالي الجودة. ومن الممكن تحقيق الإبداعية على مستويين، الفردي والمجتمعي، فعلى المستوى الفردي يكون الإبداع ضمن طبيعة الموضوعات والمشكلات الحياتية التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية سواء على المستوى الشخصي أو الوظيفي، وعلى المستوى المجتمعي يتمثل في الاكتشافات العلمية الجديدة والاختراعات والبرامج الاجتماعية والحركات الفنية الجديدة، ويتطلب والإبداع على المستوى المدرسي الإتيان بشيء جديد بالنسبة للمتعلم أو المجتمع (ستينبرغ، 2010).

ويتطلب تعليم التفكير الإبداعي العمل على تنمية مهاراته من طلاقة ومرونة وأصالة وخيال، والتحدي الفعلي في تعليم التفكير الإبداعي هو كسر الجمود والقوالب المعدة من معطيات وتصنيفات، وكذلك البحث عن حلول إبداعية لمشكلات موجودة والبحث عن مشكلات جديدة وإثارة التساؤلات حولها. وللمعلم دور مهم في استخدام تقنيات وإستراتيجيات مثل العصف الذهني وتأليف الأشتات، وخلق مواقف تساعد على التحليق بعيداً عن الحواجز الفكرية (شوارتز وبيركنز، 2003).

ولتضمن مفهوم التفكير الإبداعي في التعليم لابد أن ينعكس المفهوم بشكل عملي على كافة مكونات العملية التعليمية في المدرسة وبالأخص طرق التدريس المستخدمة، فالحاجة لممارسة عملية تعكس تنمية الدافعية للتعلم عبر تعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الاتصال والقيادة وتنمية الرغبة في العمل الجماعي والإحساس بأهمية الوقت لديه (بولسنان وبلوم، 2011).

لذا تسعى هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتضمين التدريس بطرق إبداعية في العملية التعليمية وإدماج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهاج المدرسي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين.

أدبيات الدراسة:

إن التعليم الإبداعي سمة مهمة ملازمة للتعليم المستقبلي فمن خلاله يتاح للمتعلم إنتاج المعرفة والمعلومات، واكتساب المهارات الضرورية التي تمكنه من التعامل مع كم المعارف، ومن خلاله يندمج مع كل شيء يشكل له معنى، ويشكل له هذا تحدي في اتساع دائرة إطلاعه وبحثه، ويحتم ذلك على المعلم إعادة تشكيل بيئة التعلم لتناسب مع التعليم الإبداعي.

يقع على المعلمين في التعليم الإبداعي تعزيز الإبداع لدى جميع طلبتهم حيث إنه قدرة عقلية توجد لدى كافة المتعلمين بدرجات متفاوتة (عامر، 2007). وتتعدد الممارسات التي على المعلم القيام بها، ويحددها رنكو (2012) من خلال توفير فرصة للمتعلمين لممارسة التفكير الإبداعي داخل الفصل الدراسي والمدرسة وتقدير الجهود المبذولة من قبلهم ومحاولة نمذجة السلوكيات الإبداعية.

ويتيح التعليم الإبداعي المجال للمعلم لتطبيق إستراتيجيات متنوعة لتعزيز الإبداع داخل الفصل، فمن خلال إشاعة أجواء المرح والفكاهة والحرص على تطبيق تدريبات الإحماء التي تختص بتطوير التفكير الإبداعي واستخدام إستراتيجية العصف الذهني وتقنيات توليد الأفكار وإستراتيجية سكامبر واستخدام التفكير التناظري والاستعارات والتفكير الجوانبي وإستراتيجية حل المشكلات بطرق إبداعية (Cramond, 2005). هذه الإستراتيجيات طبقت في دراسات عدة، وأثبتت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي لجميع الطلبة في مختلف المراحل وجميع المواد الدراسية.

وتشكل تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلم جزء أساسي من بناء منهاج تعليمي قائم على الإبداع الذي يشمل فلسفة المنهج وأهدافه العامة والخاصة وبناء المحتوى الذي يتضمنه والأساليب التربوية والبيئة المدرسية وإنتاج الطالب وأدوات التقويم المستخدمة (عبد الهادي وعياد، 2009).

تشمل مهارات التفكير الإبداعي التي هي رديفة للعملية الإبداعية مجموعة من المهارات، وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الحساسية تجاه المشكلة، الخيال، القدرة على التراجع، التفكير التناظري، التقويم، التركيب، التحويل، توسيع الحدود، الحدس، التنبؤ بالمنتج، مقاومة الإغلاق، التركيز، التفكير المنطقي، التفكير الجمالي. وتعد مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل التي وردت في مقاييس التفكير الإبداعي لدى جيلفورد وتورانس أكثر المهارات انتشاراً واستخداماً في الأدب التربوي (Davis; Rimm & Siegle, 2011). وسيتم التطرق لبعض الدراسات التي تناولت استخدام إستراتيجيات متنوعة لتنمية الإبداع لدى طلبة المدارس.

لاستكشاف العوامل التي تؤثر في التدريس الإبداعي ومعرفة الإستراتيجيات الفعالة في داخل الفصل الدراسي، تناولت دراسة هورنج وهونج وشانلن وشو (Horng; Hong; Chanlin; Chang & Chu, 2005) الطرق المتبعة من قبل ثلاثة معلمين حائزين على جوائز في مجال التعليم الإبداعي باستخدام الأنشطة المتكاملة. وبينت النتائج أن العوامل المؤثرة في التدريس الإبداعي تتمثل في: السمات الشخصية ومنها روح الدعابة والفضول وعمق الأفكار والخيال، وتراكم الخبرة والتعلم (استخدام الألعاب والقصص، العصف الذهني)، والمعتقدات التدريسية والعمل الجاد والدافعية، الجانب الإداري للمنظومة المدرسية. ومن بين هذه العوامل والمعتقدات

التدريسية استخدام إستراتيجيات تدريسية فعالة والتركيز على الطالب في الأنشطة ووجود صلة بين محتويات التدريس وواقع الحياة وإدارة المهارات والأسئلة المفتوحة واستخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة والاهتمام بأسس تنمية التفكير الإبداعي.

وللتعرف على آراء المعلمين كمهنيين في الممارسات التي تعزز الإبداع في المدرسة الابتدائية باليونان، صنفت دراسة كامبيلس وساريليوم وبيركي (Kampylis; Saariluom & Berki, 2008) مقترحات وآراء المعلمين إلى ثلاث فئات رئيسية، وهي: عملية التعلم والتدريس الإبداعي، صفات الطالب المبدع، خصائص البيئة الإبداعية، ولتعزيز الإبداع في الفصول الدراسية، أظهرت نتائج الدراسة أنه لا بد من تدريب المعلمين أثناء الخدمة على طرق التدريس الإبداعي وتنمية الإبداع لدى الطلبة وتوفير بنية تحتية مناسبة لإبراز القدرات الإبداعية وتوفير إطار زمني مناسب للقيام بذلك. وللتأكد من دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين، قامت دراسة (الفريجات، السالم، والقضاة، 2016) بالتعرف على دور معلمي مدارس الملك عبد الله للتميز، أظهرت النتائج أهمية دور المعلمين حيث حظي بمستوى مرتفع.

ولاكتشاف أثر برنامج اتجاهات جديدة في الإبداع على التفكير الإبداعي ومفهوم الذات للطلبة في صفوف أحادية وثنائية اللغة بالمرحلة الابتدائية، اعتمدت دراسة فيث ورنزولي وستبرغ (Feith, 2002) منهجية التصميم التجريبي بوجود عينة مكونة من مجموعتين ضابطة وتجريبية من الطلبة البرازيليين، حيث اختيرت صفوف أحادية اللغة (اللغة الإنكليزية) من (6) صفوف، وصفوف ثنائية اللغة (اللغة الإنكليزية واللغة البرتغالية) من (8) صفوف. وكشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إيجابياً بشكل طفيف في التفكير الإبداعي ومفهوم الذات، وأرجع المعلمون هذا التحسن إلى طبيعة البرنامج التدريبي، وثنائية اللغة لدى الطلبة البرازيليين والقضايا الثقافية.

هدفت دراسة واينج (Wang, 2003) التحقق من الآثار المترتبة على برنامج في الحركة الإبداعية والمهارات الحركية الجسمية لأطفال ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم ما بين (3-5) سنوات في مركز للأطفال في تايوان. وقد استخدمت الدراسة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار القبلي والبعدي، حيث تم تقسيم المجموعة التجريبية والضابطة إلى ثلاث مجموعات فرعية توزعت حسب الأعمار كالتالي: 36-48 شهر، 47-59 شهر، 60-71 شهر. قدم برنامج الحركة الإبداعية للمجموعة التجريبية مرتين في الأسبوع ولمدة ثلاثين دقيقة في كل مرة بينما شاركت المجموعة الضابطة في اللعب الحر غير المنظم. واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالأداء والحركة، وأظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية سجلوا تفوقاً ذا دلالة يفوق المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي والطلاقة والأصالة والخيال، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل اليدوي مع الأشياء الثابتة.

واهتمت دراسة فودة وعبيد (2005) بالتعرف على أثر طريقة القبعات الست لدى بونو في تدريس مادة العلوم لطلبة الصف الخامس الابتدائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ونزعاته. وضمت عينة الدراسة مجموعتين التجريبية وعددها (71) طالب، والمجموعة الضابطة وبلغت (75) طالب، تم استخدام بطارية وليمز للإبداع لقياس المشاعر الانفعالية الإبداعية (حب الاستطلاع، وتحمل المخاطرة، والتعقيد والخيال)، واختبار التفكير الإبداعي لقياس مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونه). وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للمشاعر الانفعالية الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة الجلاذ (2007) عن أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم. فتم

استخدام المنهج التجريبي على عينة ضمت (28) طالب من الصف الخامس بدولة الإمارات العربية المتحدة، موزعين على مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (14) طالباً تعلموا باستخدام العصف الذهني، ومجموعة ضابطة تكونت من (14) طالباً تعلموا بالطريقة الاعتيادية، ولأهداف الدراسة تم تصميم اختبارين لقياس درجة التحصيل في المادة ومقياس لقياس درجة تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تحصيل مادة التربية الإسلامية، وفي تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) وعلى درجة الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية.

كما كشفت دراسة البريقي والعدوان (2010) عن فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بالمملكة الأردنية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام المجموعتين التجريبية والضابطة، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (44) طالب وطالبة والمجموعة الضابطة (42) طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (ب). وتوصلت النتائج لوجود فروق تعزى لاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وقامت دراسة قباض (2011) بالكشف عن أثر استخدام أنشطة إثرائية في مادة الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي ككل وقدراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) لدى الطلبة الموهوبين بالصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية بمكة المكرمة، بلغت عينة الدراسة (41) طالباً، قسموا إلى (20) طالباً كمجموعة تجريبية و(21) طالب كمجموعة ضابطة. وتم استخدام اختبار تورانس الشكلي (ب). بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التفكير الإبداعي ككل وكذلك قدراته.

ولاستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي لحل المشكلات في تنمية التفكير التشعبي قامت دراسة أبو عواد وعشا (2011) بالتطبيق على عينة من طالبات الصف السابع بالأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالبة والمجموعة الضابطة من (30) طالبة، واستخدم اختبار التفكير الإبداعي لفرانك وليمز. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية كل مهارات التفكير التشعبي: الطلاقة، المرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعنونة، والتفكير التشعبي ككل.

لاختبار فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي طبقت دراسة شعبان (2013) على طلبة موهوبين بالمرحلة الابتدائية حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة بالصف الأول الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين حيث ضمت كل من المجموعة التجريبية والضابطة في كل منهما (30) طفلاً وطفلة. تم تعريب وإعداد برنامج مستند على أنموذج تريفنكر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وإعداد مقياس للتفكير الإبداعي اللفظي يقيس مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

درست دراسة خضر (2015) أثر توظيف الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ)، وأظهرت النتائج أن التوظيف قد ساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام، والمهارات الفرعية (الطلاقة، المرونة، والأصالة) بشكل خاص. ولمعرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي، قامت دراسة بركات وعبد الجبار (2017) من تطبيق التقنية على طلبة الصف

الثالث الأساسي في المدارس الخاصة بالأردن، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية التفكير الإبداعي لدى المجموعة التجريبية.

ويعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة الأسلوب الأمثل للتنمية المهنية التي تدعم التنمية الذاتية، وترفع من مستوى المتعلمين في المجالات التدريبية (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 2011). ويرى معاجيني (1996) أن برامج التدريب أثناء الخدمة مفيدة جداً في رفع كفاءة الهيئات التعليمية المختلفة، وجذب انتباههم لكل ما هو جديد ومفيد، من نظريات وطرق تدريس في المجال التربوي، كما أنها تزيد من قدرتهم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتقديم خدمات متميزة لكل فئة متجانسة من الطلبة.

ويمثل التدريب أثناء الخدمة أحد المسارات المهمة لتطوير أداء المعلمين داخل الفصول الدراسية، ومن الوسائل المساعدة في التدريب تعرف المعلمين على إستراتيجيات تعليمية جديدة أو ممارسات تربوية أو أساليب يسهل تنفيذها في الصف الدراسي (Tollefson, 2000). كما يزود التدريب المعلمين بالمعارف والرؤى الحديثة بالإضافة إلى قدرات ومهارات وأساليب في الجوانب المعرفية والمهارات التربوية وبالتالي يساعد الطلبة على اكتساب مفاهيم ومهارات يحتاجون إليها في مواجهة التحديات المستقبلية (السويدي، 2012).

ومن الأسس التي يقوم عليها تدريب المعلمين في مجال التعليم الإبداعي، التدريب على مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي وتنمية القدرات الإبداعية في أجواء الفصل الدراسي وتوفير بيئة ثرية تتسم بالمرونة والتحدى، وتقدير كيان الطالب عبر احترام أسئلته وخيالاته وإظهار قيمة أفكاره (منسي، 2008).

وفي نفس السياق، أجرى بلومن _ بارديو (Blumen-Pardo, 2002) دراسة كان الهدف منها التعرف على أثر ورشة عمل لتدريب المعلمين على تنمية الإبداع والمعرفة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، تم من خلال الورشة تدريب المعلمين على إثراء الطلبة الموهوبين في الصفوف العادية. شارك في الورشة (40) معلماً و(231) من طلبتهم في المرحلة الثانية في المدارس الحكومية ببيرو، وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائياً بين القدرة والزمن في الأداء الإبداعي التصوري وتفاعل دال إحصائياً بين الحالة والزمن، وأظهر تحليل لتحصيل الدراسي أن هناك تأثيراً للتفاعل بين القدرة والزمن.

وتعد دراسة مقداد والمناعي (2010) قريبة من الدراسة الحالية حيث هدفت معرفة أثر برنامج تدريبي على اتجاهات المعلمين نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وتم تطبيق المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة، وبلغ عدد المعلمين في العينة التجريبية (21) معلم ومعلمة و(75) طالب وطالبة. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الإبداع على المعلمين واختبار المترتبات للتفكير الإبداعي لعبد السلام عبد الغفار على طلبة العينة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الإبداعي بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في اتجاهات المعلمين نحو الإبداع لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الطيب (2012) للتعرف على فاعلية برنامج في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، والتعرف على أثره على مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبتهم. بلغت عينة الدراسة (80) معلماً ومعلمة حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبية (40) معلماً ومعلمة وكذلك (40) معلماً ومعلمة في المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج لوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من طلبة الصف الثالث الإعدادي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

تضمنت دراسة السويدي (2012) تأهيل معلمات الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي لتربية الموهوبين بغرض تنمية وتحسين اتجاهات المعلمات نحو الموهبة والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن. تبين وجود أثر للبرنامج التدريبي على مستوى تنمية القدرات الإبداعية لدى الطالبات في مهارات (المرونة، إعادة التعريف، العمليات ذات الصلة بالإبداع والمهارات ذات الصلة بالمجال) كما كان التأهيل أكثر فاعلية على تنمية المهارات (الطلاقة، النفاذ، الدافعية الداخلية لأداء المهمة).

وبهدف التعرف على العوامل التي تؤثر في تعليم التفكير الإبداعي والناقد في صفوف المرحلة الابتدائية العليا قامت دراسة آدم (Adam, 2013) باستخدام منهجية التطوير المهني لإعداد المعلمين لخلق وتعزيز بيئة تعليمية تشجع على التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات بطرق إبداعية لدى الطلبة. تم تحليل الممارسات الناشئة من المعلمين والتي تشجع على التفكير الإبداعي والناقد داخل الفصل الدراسي. تم اختيار ثماني عشرة مدرسة ابتدائية، وتم تقسيم معلمي الصفوف الرابع والخامس والسادس إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث يكون لكل صف ثلاثة معلمين. قدم للمجموعة التجريبية برنامج حول تدريس التفكير الإبداعي والناقد ودروس نموذجية لتعزيز تدريس التفكير الإبداعي والناقد في المنهج المدرسي. طلب من المعلمين تقديم دروس مشابهة في فصولهم وأعطوا تغذية راجعة حول الممارسات المقدمة. بعد انتهاء البرنامج تم عقد لقاءات وتطبيق الاستمارة الخاصة بتطبيق المهارات في الصف الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة. أسفرت النتائج عن عدم وجود أية اختلافات كمية في وتيرة الممارسات الصفية بين المعلمين في المجموعتين. وكشفت نتائج المقابلات أن التجانس في أساليب وإستراتيجيات المعلمين بالمدرسة يعزز التفكير الإبداعي والناقد، كما أن هذه المناخات كانت داعمة للتعاون والثقة ومثمنه للأجواء الإبداعية. خلصت الدراسة إلى أن تعليم التفكير الإبداعي والناقد يتأثر بأربعة عوامل، وهي: الإستراتيجيات البحثية التي تدعم الإبداعية وتشجع التفكير الإبداعي والناقد، المشاركة في أنشطة التنمية المهنية التي تشمل الحوار والتفكير في الدرس، والقيم الموجودة في أجواء المدرسة، وتشجيع ودعم التعاون في المدرسة، وكون الطالب محور العملية التعليمية.

وعلى ضوء الدراسات الواردة في الأدب التربوي، تحاول الدراسة الحالية التعرف على أثر تنفيذ برنامج تطويري لقدرات المعلمات في مدرسة ابتدائية في إدماج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي باستخدام طريقة باير وتنفيذ إستراتيجيات تربوية تساعد في تنمية الإبداع على تنمية المهارات الإبداعية لدى طالباتهن في صفوف الحلقة الثانية (الرابع، الخامس) بالتعليم الابتدائي بمملكة البحرين.

مشكلة الدراسة:

يعد إعداد المعلم وتدريبه ضرورة ملحة في العمل التربوي، وفي ظل التغيرات الثقافية والتحديات العلمية والتكنولوجيا المعاصرة يحتاج المعلم إلى تطوير أداءه وفق المعايير المهنية بشكل مستمر، والتدريب أثناء الخدمة على المجالات المستحدثة في النظام التربوي، ليتسنى له القيام بدوره بفاعلية ولينعكس ذلك على نواتج التعلم.

في إطار المشروع الوطني لإصلاح التعليم والتدريب المنبثق من رؤية البحرين 2030، تسعى هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب لقياس مستويات أداء مختلف مؤسسات التعليم والتدريب وضمان جودتها بإصدار تقارير تسلط الضوء على نقاط القوة في أداء تلك المؤسسات للعمل على تعزيزها والتعرف على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير من أجل وضع الخطط اللازمة لتحسينها من قبل المؤسسة (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2010).

تعد مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات من المدارس التي حصلت على تقدير جيد من قبل

الهيئة حيث تم تقويم أداء المدرسة من قبل وحدة مراجعة أداء المدارس في الفترة من 24 إلى 26 مايو 2010، وتضمن التقرير ملاحظات إيجابية حول فاعلية عمليتي التعليم والتعلم وانعكس ذلك في استخدام معلمات المدرسة إستراتيجيات تعليمية فعالة كالأستنتاج والتعلم باللعب، والمناقشة والحوار وتمثيل الأدوار. وتطرق التقرير إلى الجوانب التي تحتاج إلى تطوير بالمدرسة، وتمثلت في تنمية مهارات التفكير العليا وتحدي قدرات الطالبات وتوظيف التقويم بفاعلية من أجل تحسين تعلم الطالبات بصورة أكبر (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2010ب).

ولتطوير أداء معلمات المدرسة ورفع كفاءتهن، قامت الحمدان والجاسم (تحت النشر) بالتعاون مع الهيئة الإدارية بالمدرسة بدراسة هدفت تنمية مهارات التفكير العليا لدى معلمات المدرسة عبر تطبيق برنامج تدريبي للمعلمات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2011. احتوى البرنامج على تدريب نظري وعملي لتطبيق مهارات التفكير العليا ضمن المنهج المدرسي، حيث بلغت عينة الدراسة (35) معلمة، وتم استخدام اختبار البحر (SEA) لقياس مهارات التفكير العليا واستمارة لتقييم الزيارات الميدانية، أسفرت النتائج عن وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (0.001) لبرنامج التدريب الميداني الخاص بدمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي على تنمية مهارات التفكير العليا لدى معلمات مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات.

واستكمالاً للجوانب التي تحتاج للتطوير والمتعلقة بالعمل على تحدي قدرات الطالبات، عبر تنمية التفكير الإبداعي لديهن، جاءت هذه الدراسة لتحاول إكساب معلمات المدرسة أساليب وإستراتيجيات تعليمية تساعد في تطوير أداء المعلمات وتنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

س. ما أثر برنامج تدريبي لمعلمات الحلقة الثانية في التعليم الابتدائي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونة) لدى طالبات الحلقة الثانية (الرابع، الخامس) في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

هدف الدراسة:

التعرف على أثر برنامج تدريبي للمعلمات أثناء الخدمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونة) لدى طالبات الحلقة الثانية (الرابع، الخامس) في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين الأهمية النظرية والعملية كالآتي:

1. تتناول الدراسة مشكلة ميدانية تعاني منها مدرسة حكومية تتمثل في عدم التوظيف العملي لمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص في المحتوى المدرسي. والعمل على إيجاد حل عملي يتلاءم مع أهداف التعليم العامة والخاصة، ويحقق متطلبات الجودة في التعليم عبر توفير خبرات عملية تساعد في استيفاء العملية التعليمية التربوية للمعايير والمواصفات الموضوعية لها تتمثل في دورة تدريبية عملية تمكن المعلمات من إدماج مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي.
2. إعداد برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
3. الإسهام في الرفع من مستوى العمل التربوي داخل المدرسة عن طريق استخدام أسلوب

التطوير المستمر للكفاءات التعليمية بكافة تخصصاتها.

4. رفع كفاءة المعلمات في مجال التعامل مع المناهج المدرسية من حيث تحليل محتوى المناهج للتعرف على أوجه القصور في المنهج المدرسي فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي والتعرف على الطرق المناسبة لدمج تلك المهارات ضمن المنهج المدرسي.
5. خلق أجواء مدرسية علمية تنافسية بتسخير كافة الإمكانيات البشرية في المدرسة والعمل كفريق واحد يعمل ضمن هدف محدد لتحقيق دمج المهارات ضمن المنهج المدرسي.
6. الإسهام في خلق التحدي لدى طالبات المدرسة عبر تشجيعهن على التفكير بطرق مختلفة ومتنوعة.
7. توفير بيانات بحثية يمكن الاستفادة منها من قبل المختصين والمهتمين بهذا المجال مما يساعد في تحقيق فهم أفضل لهذا الموضوع، والأخذ به في إعداد برامج تأهيل وتدريب المعلمين.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1. الحدود الزمنية: استغرقت الدراسة حوالي خمسة شهور من العام الدراسي 2011/2012، من شهر فبراير إلى شهر يونيو 2012.
2. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمات مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات في المحافظة الوسطى بمملكة البحرين.
3. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على (35) معلمة من معلمات مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات و(249) طالبة في الصف الرابع والخامس الابتدائي.
4. حدود البرنامج التدريبي: يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على طبيعة البرنامج التدريبي المقدم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير الإبداعي:

مجموعة من المهارات المعرفية المتقدمة التي تتحكم في العمليات العقلية للفرد، وقد اقتصرت الدراسة على معالجة المهارات التالية:

الطلاقة: عدد الاستجابات التي يستجيب لها المفحوص، وتقاس بدرجة واحدة لكل استجابة من (12) مثيراً.

المرونة: التنوع في الأفكار، وتقاس بعدد مرات الانتقال من فئة الصورة الأولى إلى الفئة الأخرى.

الأصالة: التفكير بطريقة غير مألوفة وجديدة، وتقاس بالقدرة على إعطاء استجابات غير نمطية على الشكل غير المكتمل، وتقاس بطريقة إكمال الشكل عن طريق غلق الجزء المفتوح أو العمل في داخل الجزء المغلق أو خارجه.

التفاصيل: تقاس بعدد الإضافات للشكل الرئيس داخله أو خارجه.

العنونه: العناوين التي تعطى للاستجابات، وتراوح من صفر بدون عنوان و3 درجات للعناوين الإبداعية (Williams, 1993, 5).

فرض الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي.

إجراءات الدراسة:

مرّت الدراسة الحالية بعدة مراحل أساسية، وفي كلّ مرحلة قامت الباحثتان بجملة من الإجراءات، وهي مبيّنة على النحو التالي:

1. تم اللقاء مع الهيئة الإدارية للمدرسة لتقييم تجربة الدراسة السابقة المتعلقة بتضمين مهارات التفكير العليا ضمن المنهج المدرسي، وتم التأكيد على النتائج الإيجابية للدراسة السابقة وضرورة الاستمرار في رفع كفاءة المعلمات عبر إدماج مهارات التفكير الإبداعي في المنهج المدرسي لاستكمال الأسس المطلوبة لتمكين المعلمات من إدماج مهارات التفكير بشكل عام.
2. تم الإطلاع على التراث التربوي والنفسي بهدف التعرّف إلى أساليب التدريب على مهارات التفكير الإبداعي، ووجهات نظر الباحثين في كيفية تطويرها، وتوظيفها في المواقف التعليمية التعليمية خارج وداخل المنهج الدراسي.
3. تم وضع تصور للبرنامج التدريبي لتنمية قدرة المعلمات على دمج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي بعد التشاور مع الهيئة الإدارية للمدرسة. وقد تم الاتفاق على مشاركة جميع أعضاء الكادر التربوي في المدرسة ويشمل ذلك المعلمات الأوائل لضمان اكتسابهن لتجربة التطبيق وتمكنهن من التطبيق وكذلك متابعة معلمات المواد أثناء التطبيق. وقد شارك في الدورة معلمات الحلقة الأولى والثانية. ركزت الدراسة الحالية على طالبات الصف الرابع والخامس فقط.
4. تمّ تطبيق اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A) على الطالبات، قبل البدء بالبرنامج التدريبي في شهر يناير 2012.
5. تمّ تنفيذ تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة من فبراير إلى مايو 2012.
6. تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A) على الطالبات، بشكلٍ بعدي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.
7. تمّ إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وإعداد الدراسة بشكلها النهائي.

التحليل الإحصائي:

تم استخدام برنامج SPSS لتحليل النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t للفروق بين العينات المترابطة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة لدراسة مشكلة البحث، حيث تم اختيار المدرسة بشكل قصدي لإبداء إدارة المدرسة رغبة في تطبيق هذا البرنامج؛ كما أنه المنهج الملائم لملاحظة التغيرات الناتجة عن إدخال المتغير المستقل. واعتمد التصميم البحثي على وجود مجموعة تجريبية واحدة مع وجود قياس قبلي قبل تطبيق المعالجة (البرنامج التدريبي)، وبعد فترة مدتها خمسة أشهر من تطبيق المعالجة (البرنامج التدريبي) طبق القياس البعدي للتحقق من فاعلية البرنامج.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي لمعلمات المدرسة حول إدماج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي.

المتغير التابع: مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونة).

مجتمع الدراسة وعينتها:

أولاً: المعلمات:

يشكل مجتمع الدراسة عدد معلمات الحلقة الثانية في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات بمملكة البحرين للعام الدراسي 2011/2012.

شملت عينة الدراسة جميع معلمات الحلقة الثانية في مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات في مملكة البحرين والبالغ عددهن (35) معلمة، يتوزعن على المواد التالية: اللغة العربية، التربية الدينية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات.

ثانياً: الطالبات:

يشكل مجتمع الدراسة كل الطالبات بالحلقة الثانية في المدارس الحكومية للبنات بمملكة البحرين للعام الدراسي 2011/2012، والبالغ عددهن (15993) طالبة، موزعات على الصفوف الرابع والخامس والسادس.

شملت العينة الأصلية للدراسة (265) طالبة، تم حذف من لم يقدم اختبار القياس الأول والقياس الثاني، فبلغت عينة الدراسة (249) طالبة وتوزع أفراد العينة حسب الأعمار من 9 سنوات إلى 14 سنة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة على الصف الرابع والخامس.

جدول 1 توزيع عدد أفراد العينة على الصفوف الدراسية

الصف	الرابع	الخامس	المجموع
العدد	120	129	249
النسبة	% 48	% 52	% 100

أداتا الدراسة:

أولاً- رزمة فرانك وليمز لتقويم الإبداع CAP:

تهدف رزمة فرانك وليمز لتقويم الإبداع إلى الكشف عن القدرات الإبداعية الكامنة عبر قياس التفكير الإبداعي لدى الطلبة من عمر 6 سنوات إلى 18 سنة. تتكون الرزمة من ثلاثة مقاييس، وهي:

(1) اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A) والصورة (B): يقيس مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والعنونة، ويتكون من (12) سؤال تحتوي على شكل ناقص، يطلب من المفحوص إكمال الشكل ليعطي شكلاً ذا معنى، مع وضع عنوان لكل شكل، والوقت المعطى للحل (12) دقيقة.

(2) مقياس المشاعر الانفعالية الإبداعية: يقيس الجوانب الانفعالية والتي تتمثل في حب الاستطلاع، وتحمل المخاطرة، والتعقيد والخيال. يتكون المقياس من (50) عبارة، يحدد المفحوص مدى انطباق العبارة عليه، وهو غير محدد بزمن محدد.

(3) مقياس وليمز للأباء والمعلمين لقياس عوامل التفكير التباعدي والمشاعر الانفعالية التباعدية لدى الطلبة والتي تشمل: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، حب الاستطلاع، تحمل المخاطرة، التعقيد الخيال.

وتم في هذه الدراسة استخدام اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A)، والذي يقيس مهارات التفكير الإبداعي التالية:

الطلاقة: عدد الأفكار المنتجة من قبل كل طالب حيث يحسب لكل شكل درجة واحدة. وتتراوح درجات الطلاقة في السؤال من درجة واحدة إلى 12 درجة.

المرونة: القدرة على إنتاج أفكار متنوعة ومختلفة والانتقال من فئة إلى أخرى بسهولة، وتحسب درجة الانتقال من فئة إلى فئة أخرى في كل صورة مع الصورة التي تليها مباشرة. تم تحديد خمس فئات للمرونة في الاختبار، وهي: كائنات حية، آلات، رموز، منظر، استخدامات. وتتراوح درجات المرونة في السؤال من درجة واحدة إلى (11) درجة، حيث لا تحسب درجة الصورة الأولى.

الأصالة: القدرة على إنتاج أفكار جديدة وغريبة، وقياس الاختبار القدرة على العمل داخل الشكل وخارجه بحيث لا يتم التقيد بأية حدود. يتم حساب الدرجات كالتالي: درجة واحدة للرسم خارج الشكل، درجتان للرسم داخل الشكل، ثلاثة درجات للرسم داخل الشكل وخارجه. وتبلغ أقصى درجة للأصالة (36) درجة.

التفاصيل: القدرة على الإضافة على الشكل الرئيس بحيث يعطى للصورة معنى، وتبلغ أقصى درجة للتفاصيل (36) درجة، وتتراوح الدرجات لكل صورة من صفر إلى (3) درجات.

العنوان: تقاس بطول وتعقيد الكلمات المستخدمة، وتتحدد الدرجات كالتالي: صفر في حالة عدم كتابة العنوان، درجة واحدة إذا كان العنوان بسيطاً ومن غير تحوير، درجتان إذا كان العنوان غير مباشر وتصويري، ثلاثة درجات إذا كان العنوان خيالي وله دلالة رمزية. وتبلغ أقصى درجة للعنوان (36) درجة.

وتبلغ أقصى درجة لاختبار التفكير الإبداعي المستخدم (131) درجة.

صدق وثبات الاختبار على البيئة البحرينية:

قامت غلام (2008) بحساب مؤشرات الصدق والثبات للاختبار على البيئة البحرينية حيث طبق الاختبار على عينة بلغت (910) طالب وطالبة، بلغ عدد الطلاب (422) طالباً، وعدد الطالبات (488) طالبة، طبقت على صفوف المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي. وتم حساب صدق البناء بحساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.455-0.913) وهي دالة إحصائياً. كما تم حساب صدق المحك مع مقياس تورانس للتفكير الإبداعي حيث وجد أن قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية دالة وبلغ معامل الارتباط بينهما (0.479) وهو صدق محك مقبول، وبلغ معامل الارتباط للطلاقة (0.350) وللمرونة (0.361) وهي درجة مقبولة ودالة إحصائياً، بينما لم يكن معامل الارتباط لأبعاد الأصالة والتفاصيل دالاً إحصائياً وتم التحقق من الصدق التمييزي للاختبار بعد فرز الدرجات الأعلى والأدنى للطلبة، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة في الربع الأعلى والربع الأدنى، مما يشير إلى تمتع الاختبار بمعامل صدق تمييزي. وتم حساب مؤشر ثبات الاستقرار بإعادة تطبيق الاختبار على مجموعة (103) طالب بعد شهرين من التطبيق، وتراوحت معاملات ثبات الاستقرار ما بين (0.303-0.407)، وهي دالة إحصائياً.

تم التحقق في الدراسة الحالية من معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض

والدرجة الكلية للقياس وجدول 2 يوضح نتائج التحليل.

جدول 2 قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس بعضها ببعض والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	المرونة	الأصالة	التفاصيل	العنونة	الدرجة الكلية
الطلاقة	**0.87	**0.87	**0.55	**0.79	**0.91
المرونة	-	**0.74	**0.53	**0.66	**0.82
الأصالة	-	-	**0.70	**0.75	**0.94
التفاصيل	-	-	-	**0.52	**0.77
العنونة	-	-	-	-	**0.88

** دال عند مستوى (0.01)

يتبين من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونة) قد تراوحت ما بين (0.87 - 0.52) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهي ارتباطات مقبولة. كما أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.91 - 0.77) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتعد ارتباطات جيدة.

كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخراج معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغت (0.87)، وتعد مؤشرات مرتفعة مما تشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة الراهنة.

ثانياً؛ البرنامج التدريبي:

تم بالاتفاق مع إدارة المدرسة وضع تصور لرفع كفاءة المعلمات في العام الدراسي 2011/2010 تبعاً لملاحظات لجان التقويم والجودة التابعة لوزارة التربية والتعليم لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات المدرسة، ورفع كفاءة الهيئة التعليمية في المدرسة حيث تم في نفس العام تدريب الهيئة التعليمية على إدماج مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) ضمن المنهج المدرسي. استكمالاً للتصور تم بناء برنامج تدريبي للعام الدراسي 2011/2012، يتضمن إدماج مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) ضمن المنهج المدرسي، ويتمثل البرنامج في الآتي:

الهدف العام للبرنامج:

رفع كفاءة معلمات مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات في دمج مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) في المنهج المدرسي باستخدام إستراتيجية باير Beyer لتعليم مهارات التفكير، واستخدام إستراتيجيات تدريسية مساعدة في تنمية القدرات الإبداعية، وهي: إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية سكامر وإستراتيجية القراءة والكتابة الإبداعية، وإستراتيجية حل المشكلات بطرق إبداعية.

فلسفة البرنامج:

شكل تعليم التفكير الإبداعي طريقة لتطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة سواء في داخل المدرسة أو خارجها، والحاجة ماسة في مجتمعاتنا لتعليم التفكير الإبداعي ليصبح أسلوب في الحياة ينتهجه الطلبة في حياتهم القادمة. ويتطلب ذلك تدريب الطلبة على هذا النوع من التفكير عبر إدماجهم في المواد الدراسية المختلفة ليكون جزءاً من منظومة التفكير العام لدى الطلبة.

ولتحقيق ذلك لابد من إكساب المعلمين ممارسات تدريسية تنمي القدرات الإبداعية لدى المتعلمين وتشجعهم على الإبداع في حياتهم وذلك عبر تعرف المعلمين على أساليب وإستراتيجيات

تدريسية متنوعة ليتم توظيفها بشكل واع داخل المنهج، وتمكينهم من استخدام هذه الإستراتيجيات التدريسية داخل الفصل الدراسي.

أهداف البرنامج التدريبي الخاصة:

ستتمكن المعلمات في نهاية البرنامج التدريبي من تحقيق التالي:

أولاً؛ في الجانب النظري:

1. التعرف على البيئة الصفية المثيرة للتفكير الإبداعي.
2. التعرف على مفهوم التفكير الإبداعي.
3. التعرف على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونه).
4. التعرف على بعض إستراتيجيات التفكير الإبداعي: العصف الذهني، سكامبر، مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية، القراءة والكتابة الإبداعية.
5. التعرف على طريقة تحليل المنهج المدرسي بهدف دمج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج.
6. التعرف على إستراتيجية باير في دمج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي.

ثانياً؛ في الجانب العملي:

1. تحليل المنهج المدرسي بهدف دمج مهارات لتفكير الإبداعي ضمن المنهج.
2. تطبيق أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.
3. توظيف بعض إستراتيجيات التفكير الإبداعي في المنهج: العصف الذهني، سكامبر، مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية، القراءة والكتابة الإبداعية.
4. تهيئة أجواء صفية تتسم بالتقبل والمرونة.
5. تطبيق إستراتيجية باير في دمج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي داخل الصف الدراسي.

محتوى البرنامج التدريبي:

ضم البرنامج التدريبي جوانب معرفية وجوانب عملية، كالتالي:

الجانب النظري

1. مفهوم التفكير الإبداعي.
2. خلق أجواء مثيرة للتفكير الإبداعي داخل الفصل الدراسي.
3. مهارات التفكير الإبداعي: مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل: التعريف، المرادفات، تصنيف المهارة، متى يتم استخدامها؟ المتطلبات القبلية لتطبيقها، أهمية المهارة في التدريس وأهدافها، أهداف تدريس المهارة، الخطوات العملية للتطبيق، أنشطة تطبيقية، نماذج لأسئلة تطبيقية (تم توزيع أوراق عمل في كل مهارة من المهارات تضم الجوانب السابقة).
4. التمييز بين مهارات التفكير الإبداعي في الاستخدام.
5. إستراتيجيات تعليمية مساعدة في تنمية القدرات الإبداعية: إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية سكامبر وإستراتيجية القراءة والكتابة الإبداعية، وإستراتيجية حل المشكلات بطرق إبداعية.
6. طريقة إدماج مهارات التفكير الإبداعي في المنهج المدرسي.

الجانب العملي:

1. تدريبات عملية لاستخدام مهارات التفكير الإبداعي: المرونة، الأصالة، التفاصيل، في المنهج المدرسي.
2. طريقة تطبيق إستراتيجية باير لإدماج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج.
3. طريقة التحضير لحصص دراسية عبر دمج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج.
4. تطبيق إستراتيجيات مساعدة للتفكير الإبداعي: إستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية سكامبر وإستراتيجية القراءة والكتابة الإبداعية، وإستراتيجية حل المشكلات بطرق إبداعية.
5. الزيارات العملية في الفصول الدراسية من قبل المعلمات الأوائل.

تطبيق البرنامج التدريبي:

نفذ البرنامج منذ شهر فبراير إلى شهر مايو 2012، حسب الجدول التالي:

الجلسة	الشهر	المحتوى	المدة الزمنية	ملاحظات
الأولى	فبراير	التعريف بالبرنامج التفكير الإبداعي	ساعتان	
الثانية	فبراير	مهارة الطلاقة مهارة المرونة	ساعتان	
الثالثة	مارس	مهارة الأصالة مهارة التفاصيل.	ساعتان	
الرابعة	مارس	إدماج المهارات السابقة حسب إستراتيجية باير في دمج مهارات التفكير	3 ساعات	
الخامسة	مارس	- إستراتيجية العصف الذهني - إستراتيجية سكامبر	3 ساعات	
السادسة	أبريل	القراءة والكتابة الإبداعية	3 ساعات	
السابعة	ابريل	إستراتيجية حل المشكلات بطرق إبداعية داخل المنهج	3 ساعات	نفذت من قبل طالبات التدريب الميداني
طوال الفصل الدراسي	متابعة التطبيق من قبل المعلمات الأوائل	الزيارات الميدانية		

الفئة المستهدفة:

طالبات الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية.

الأساليب والطرق المستخدمة:

المحاضرة، العمل الجماعي، العمل ضمن مجموعات، طرح الأسئلة، العصف الذهني، حل المشكلات بطرق إبداعية، الكتابة والقراءة الإبداعية.

تقويم البرنامج:

1. التقويم القبلي: اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A) لفرانك وليمز، قدم للطالبات.
2. التقويم التكويني: الزيارات الصفية للمعلمات.

3. التقييم البعدي: اختبار التفكير الإبداعي (التباعدي) الصورة (A) لفرانك وليمز، قدم للطالبات.

4. استبيان رأي المعلمات بالبرنامج قامت بعمله إدارة المدرسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتحقق من صحة فرض الدراسة، تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لاستجابات المعلمات - عينة الدراسة - على صورتها اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيقين القبلي والبعدي؛ وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

فرض الدراسة، والذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونة) لصالح القياس البعدي.

لاختبار صحة الفرض السابق، تم حساب قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي، وتم استخدام اختبار «t» للعينات المرتبطة T-Test for Paired Samples للمقارنة بين متوسطات التفكير الإبداعي وأبعاده للقياسين القبلي والبعدي. وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول 3 نتائج اختبار (ت) بين متوسطي القياس القبلي والبعدي في أبعاد التفكير الإبداعي

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الطلاقة	10.98	2.779	11.55	2.012	2.640	0.009
المرونة	8.16	2.452	8.60	1.967	2.386	0.018
الأصالة	22.54	6.736	25.59	5.708	5.784	0.000
التفاصيل	10.36	5.245	17.77	6.304	17.473	0.000
العنونة	19.80	7.186	21.24	5.402	2.888	0.004
الدرجة الكلية	71.84	20.894	84.75	17.788	8.117	0.000

يتبين من الجدول (3) أن متوسط درجات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، العنونة) والدرجة الكلية للإبداع في التطبيق البعدي أعلى من التطبيق القبلي، ويتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في جميع مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، والعنونة) والمجموع الكلي لدرجات التفكير الإبداعي، مما يدل على تحقق فرض الدراسة من وجود فاعلية دالة للبرنامج التدريبي على الإبداع الموجه للمعلمات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن، ويتضح أن التحسن في مهارات التفكير الإبداعي ذو دلالة عملية واضحة.

ويعود مستوى الفاعلية الإيجابي الدال لدرجات مهارات التفكير الإبداعي للطالبات إلى طبيعة البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات المدرسة الذي اشتمل على تدريبات تهدف إلى تنمية مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والعنونة بحيث يتم تضمين تلك المهارات في المنهج المدرسي، وللخبرة العملية التي اكتسبتها المعلمات من الدورات التدريبية السابقة في إدماج مهارات التفكير بشكل عام في الأنشطة المدرسية حيث حققت المعلمات فروقاً إيجابية دالة إحصائية على مهارات التفكير العليا، واكتسبن من هذه التجربة جوانب نظرية وعملية في تعليم التفكير بشكل عام وتعليم مهارات التفكير العليا (التحليل، التقييم، التركيب) بشكل خاص. وقد تعود النتائج إلى ما بذلته معلمات المدرسة من جهد مع طالباتهن في توضيح مفهوم المهارة وتطبيقاتها وكثرة

التدريبات التي قدمت للطالبات من قبل أغلب معلمات المواد الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات) (الحمدان والجاسم، تحت النشر).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقداد والمناعي، 2010؛ Feith, Renzulli & Westberg, 2004) من أن التدريب على مختلف مهارات التفكير الإبداعي وطرق تضمينها في الأنشطة المقدمة تعمل على تنمية التفكير الإبداعي عامة والتفكير التباعدي خاصة. كما أن التدريب تطرق لتضمين إستراتيجيات تساعد في تنمية التفكير الإبداعي مثل العصف الذهني وسكامبر والقراءة والكتابة الإبداعية وحل المشكلات بطرق إبداعية حيث عملت معلمات المدرسة على استخدام تلك الإستراتيجيات، وبالأخص إستراتيجية العصف الذهني والقراءة الإبداعية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي درست تأثير إحدى الإستراتيجيات على تنمية التفكير الإبداعي مثل دراسة (الجلاد، 2007؛ البريقي والعدوان، 2010، شعبان، 2013؛ Cramond, 2005). كما أن تضمين الإستراتيجيات والأنشطة في أغلب المواد الدراسية وبالأخص المواد الرئيسة مثل اللغة العربية والعلوم والرياضيات عزز لدى الطالبات مهارات التفكير المختلفة وجعل كافة الطالبات بكافة مستوياتهن الدراسية قادرات على استخدام تلك المهارات (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2010ب). وهذا ما أكدته دراسة (Adam, 2013) من أن تجانس الأساليب والإستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين في المدرسة يساعد ويعزز التفكير الإبداعي بالمدرسة.

كما أن اهتمام ومتابعة الهيئة الإدارية بالمدرسة للتدريب والحرص على حضور جلسات التدريب والمشاركة الفعالة في التدريبات العملية، وتحديد دور المعلمات الأوائل في متابعة تنفيذ ما تم التدريب عليه في الدورة شكل دافعاً قوياً للمعلمات على التطبيق العملي في داخل الفصل في إدماج مهارات التفكير الإبداعي في المنهج المدرسي واستخدام أساليب وإستراتيجيات تشجع على الإبداع. كما أشار تقرير هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب إلى فاعلية القيادة والإدارة الممتازة للهيئة الإدارية للمدرسة وفي دعمها لرؤية ورسالة المدرسة التي تركز على الإنجاز والتطور الشخصي والمهني للمعلمات (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2010ب).

كما تطرق تقرير هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب إلى الممارسات التربوية لمعلمات المدرسة في العملية التعليمية العملية داخل الفصل الدراسي التي ساعدت في حصول المدرسة على مستوى جيد، واهتمام المعلمات بتطبيق إستراتيجيات جديدة مثل التعلم التعاوني في جميع الدروس بصورة ممتازة. كان لدى معلمات المدرسة تفهم للدور المناط بهن لتحقيق المستوى التعليمي المنشود. ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة (Kampylis; Saariluom & Berki, 2008) من أن المعلمين يرون في أن التدريب أثناء الخدمة حول أساليب التدريس الإبداعي يساعد في إبراز قدرات الطلبة الإبداعية.

وقد يرجع الفرق بين القياسين لتقبل طالبات المدرسة وحماسهن للتعلم بشكل عام، وهذا ما أكدته تقرير هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب من أن طالبات المدرسة يملكن الوعي والإحساس بالمسؤولية بالإضافة إلى فاعليتهن وحماسهن في الدروس والأنشطة والفاعليات (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2010ب). وهذا ما لاحظته الباحثتان عند زيارتهما لبعض الفصول من الحماس العالي الذي تملكه الطالبات تجاه التعلم بشكل عام والتعرف على مهارات التفكير بشكل خاص.

فعندما يخضع المعلم لتدريب متخصص في مجال تعليم التفكير، ويكتسب الكفايات التربوية اللازمة للتعامل مع مختلف الطلبة في داخل الفصل من خلال تميز المنهاج، يتمكن من تلبية احتياجات الفئات المختلفة، فتنمو مهارات التفكير لديهم، وتتفجر طاقاتهم الإبداعية، وتزيد دافعيتهم لتلقي المعرفة التي تلائم بثقلها وحجمها قدراتهم العقلية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة السابقة.

توصيات الدراسة:

- من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتيجة، ومن منطلق تفسيرات ومناقشة الباحثان لهذه النتيجة، يمكن صياغة التوصيات التالية:
1. العمل على تقديم دورات أثناء الخدمة للمعلمين في تطبيقات عملية لإدماج مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهج المدرسي.
 2. متابعة المعلمين في المدرسة أثناء تطبيق التدريس بالطرق الإبداعية مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.
 3. وضع سجل تراكمي لإنجاز المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة بحيث يتم تقديم مكافآت للمعلمين المشاركين في الدورات التدريبية.
 4. الحرص على متابعة الهيئة الإدارية بالمدرسة للبرامج التدريبية في المدرسة لضمان تحقيق نتائج إيجابية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو عواد، فريال محمد وعشا، انتصار خليل (2011). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12 (1)، 69-95.
- بركات، كفي وعبد الجبار، سيناريا. (2016). أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الخاصة بالأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25 (4) 544-570.
- البريقي، عبير عبيد الله والعدوان، زيد سليمان (2010). فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. *المجلة العربية للتربية* - 30 (2) 21-51، تونس.
- بولسنان، فريدة وبلوم، أسمهان (2011). طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* - (4) 543-560، الجزائر.
- الجلاد، ماجد زكي (2007). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 19 (2) 55-105.
- حباكة، أمل سعيد (2011). دراسة مقارنة لأدوار المعلم في تنمية التفكير الإبداعي بالتعليم قبل الجامعي في ضوء بعض الخبرات الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر. *التربية* - مصر. 14 (43) 11-62.
- الحمدان، نجاة والجاسم، فاطمة (تحت النشر). أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *مجلة جامعة الملك فيصل*.
- خضر، فخرى. (2015). أثر توظيف الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا. *مجلة العلوم التربوية*، 42 (3) 373-890.
- رنكو، مارك (2011). *الإبداع نظرياته وموضوعاته، البحث، التطور، الممارسة* (ترجمة دار العبيكان). الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.
- السويدي، هنادي. (2012). *أثر برنامج تدريبي في تربية الموهوبين لتأهيل معلمات الحلقة الثانية في تنمية اتجاهاتهن نحو الموهبة والتفاعل اللفظي والقدرات الإبداعية والدافعية لدى طالباتهن في دولة الإمارات العربية المتحدة* (دراسة دكتوراة غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- ستيرنبرغ، روبرت. (2010). *الحكمة والنكاء والإبداعية .. رؤية تركيبية* (ترجمة هناء سليمان). القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- شعبان، منال محمد (2013). فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبين من طلبة المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية* ببها. ع (93)، 182-224.
- شوارتز، روبرت وبيركنز، دي. (2003). *تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب* (ترجمة عبد الله النافع، وفادي دهان). الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية.
- الطيب، بدوي احمد (2012). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمي اللغة

- العربية وأثره على الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم. *مجلة القراءة والمعرفة*. (127)، 112-188.
- عامر، أيمن (2007). *آفاق جديدة لتنمية الإبداع* (ط. 2). القاهرة: الإعلامية للطباعة والنشر.
- عبد الهادي، نبيل وعياد، وليد (2009). *إستراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشر.
- غلام، هاجر خير الله (2008). *تقنين رزمة فرانك ويليامز لتقييم الإبداع CAP على طلبة صفوف (الثالث إلى السادس) الابتدائي بمملكة البحرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الفريجات، هناء والسالم، رفقة والقضاة، عمر (2016). دور معلمي مدارس الملك عبد الله في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*. (2) 7 55-73.
- فودة، إبراهيم محمد وعبد، ياسر بيومي (2005). أثر استخدام فنية دي بونو للقبعات الست في تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة التربية العلمية*. 8 (4)، 82-122.
- قياض، عبد الله عباس (2011). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 12 (3) 113-134.
- معاجيني، أسامة (1996). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوق لدى طلابهن. *رسالة الخليج العربي*. 58، 57-94.
- مقداد، محمد والمناعي، شمسان (2010). فعالية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين. *دراسات نفسية*. ع (2) 31-66.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي. (2011). *التكوين المهني للمعلم*. الرياض: مكتب التربية العربي.
- منسي، محمود (2008). *الإبداع والموهبة في التعليم العام*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مينا، فايز مراد (2006). *التربية في الأمة العربية ومجتمع المعرفة. مؤتمر التربية في مجتمع المعرفة*. المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (2010). *التقرير السنوي لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب*. مملكة البحرين: المنامة.
- هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (2010). *تقرير مراجعة مدرسة المستقبل الابتدائية للبنات*. استخرج في تاريخ 20 يناير 2012 من:

<http://www.qaa.edu.bh/UsersFiles/SRU/SRU%20Arabic//A1%20MustaqbalSA.pdf>

المراجع الأجنبية:

- Adam, J. W. (2013). *A Case study: using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom* (PhD Thesis) USA, Drexel university.
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, 47-58.
- Coil, C. (2005). *Teaching tools for the 21st century* (3rd ed.). USA: Pieces of Learning.
- Cramond, B. (2005). *Fostering creativity in gifted students*. Texas: Prufrok Press, Inc.
- Davis, G.; Rimm, S. and Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed)(USA: Pearson Education, Inc.,
- Horng, J., Hong, J., ChanLin, L., Chang, S., Chu, H. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*. 29 (4) 352-258.
- Kampylis, P.; Saariluom, P. & Berki, B. (2011). Fostering creative thinking, what do primary teacher recommended? *Hellenic Journal of Music, education, and Culture*. 2 (4) 46-64.
- Feith, D.; Renzulli, J. & Westberg, K. (2002). Effects of a creativity training programs on creative ability and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms. *Creativity Research Journal*. 14 (3&4) 373-386.
- Tollefson, N. (2000). Classroom application cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Reviews*. 12 (1) 63-83.
- Wang, J. H. (2003). *The effects of a creative movement program on motor creativity and gross motor skills of preschool children*. University of South Dakota.
- Williams, F. (1993). *Creativity assessment packet manual*. Texas: PROED, Inc.

دعوة للمشاركة

تعقد مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي مؤتمراً بعنوان: «الحركة النقدية في أدب الأطفال العربي» يتناول المؤتمر ويهتم بموضوع أدب الأطفال وتنقسم محاوره إلى قسمين، ينظر المحور الأول: إلى الفجوة بين الحركة الإنتاجية والحركة النقدية، فيدرس حال النقد المعاصر لأدب الأطفال، وتاريخه، وواقعه، والتجارب النقدية العينية من حيث مفاهيمها ومنهجها، كما ويتناول عوامل وظروف تطور الحركة النقدية لأدب الأطفال في العالم العربي، كذلك يعرض لتجارب في التصميم والإخراج، ولا يغفل النظر إلى تطور رسومات أدب الأطفال، وأما المحور الثاني: فهو في باب المساهمات في نقد أدب الأطفال وأدب اليافعين مرتكزاً إلى عدة محاور كالهوية، والتنوع والاختلاف، والحرب والهجرة، والتكنولوجيا وأثرها، والنصوص البصرية والرسومات، وجوائز أدب الأطفال، والاشتغال في الموروث الشعبي وتجلياته، والخيال في أدب الأطفال والتلقي.

يعقد المؤتمر في عمان - الأردن - المملكة الأردنية الهاشمية- في الفترة ما بين 19-22 تشرين الثاني/نوفمبر 2018.

علماً بأن المؤتمر هو شراكة بين مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية احتفاءً بأدب الأطفال واليافعين.

للاستفسار والمشاركة في البحوث، يرجى زيارة الموقع الآتي

Tamer Institute for Community Education

Tel.: + 972 2 298 6121 / 2

Fax: + 972 2 298 8161

Website : <http://www.tamerinst.org>

Facebook @TamerInstitute

البريد الإلكتروني: generaldirector@tamerinst.org

المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب

الغالي أحرشواو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية

شعبة علم النفس، جامعة فاس

الملخص:

تتلخص الفكرة الجوهرية التي تغذي هذه الدراسة في أن المدرسة التي تشكل القاعدة المرجعية للديمقراطية والتنمية، ما تزال تتخبط عندنا في متاهات ودوائر من المشاكل والتحديات. فرغم اختلاف الرؤى وتباين المرجعيات، فالمؤكد أن الجميع متفق على إخفاق وفشل وربما إفلاس هذه المؤسسة في وظيفتها التربوية ورسالتها الإنسانية إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستلزم تغيير المسعى لصياغتها وفق أسس وأهداف جديدة، تستجيب من جهة لانتظارات وتطلعات المواطن، ومن جهة أخرى لمقاييس المؤسسات الديمقراطية التي تعاضد القول بالفعل وتتوج التخطيط بالتنفيذ وترجم المبادئ والأهداف إلى حقائق وإنجازات ملموسة. فكثيرة هي الوعود والشعارات التي قُدمت باسم إصلاح المدرسة وجعلها رافعة أساسية لخدمة الديمقراطية والتنمية في المغرب، لكنها بقيت في أغلبها إما وعوداً كاذبة أو شعارات فضفاضة لا تدل سوى على شيء واحد ألا وهو الاستمرار في مسلسلها الحافل بالتراجعات والإخفاقات التي عمدنا إلى التفصيل في أهم معالمها وتمظهراتها من خلال المحاور الثلاثة التالية: (1) المقومات والخصائص الأساسية (2) المعوقات والتحديات البارزة (3) الآفاق والتوجهات المستقبلية.

School and the bet of democracy in Morocco

El Rhali Aharchaou

Laboratory of psychological and sociological research

University of Fes

The main idea that feeds this study is that the school that constitutes the referential base of democracy is still floundering in many labyrinths of problems and challenges. Despite the divergence of visions and references, it is certain that everyone agrees on the failure of this institution in its educational function. This is why it has become necessary to change the approach to reformulate it according to new objectives that meet the expectations of citizens and the standards of modern democratic institutions that translate words into action and principles into concrete projects. Many promises were made in the name of the reform of the Moroccan school in order to consider it as an essential lever of democratization and development. But all these promises have remained without any practical result, because the school continues to flounder at home in a series of failures that we have detailed in the following three axes: 1) Characteristics and fundamental aspects 2) Constraints and essential challenges 3) Prospects and future directions.

L'école et le pari de la démocratie au maroc

El Rhali Aharchaou

Laboratoire des recherches psychologiques et sociologiques
Université de Fès

L'idée principale qui nourrit cette étude est que l'école qui constitue la base référentielle de la démocratie patauge toujours dans de nombreux labyrinthes de problèmes et de défis. Malgré la divergence des visions et des références, il est certain que tout le monde s'accorde sur le fait de l'échec de cette institution dans sa fonction éducative. C'est pour cela qu'il est devenu nécessaire de changer la démarche pour la reformuler en fonction de nouveaux objectifs qui répondent aux attentes du citoyen et aux normes des institutions démocratiques modernes qui traduisent les paroles en actes, les principes en projets concrets. Beaucoup de promesses ont été faites au nom de la réforme de l'école marocaine dans le but de la considérer comme un levier essentiel de démocratisation et du développement. Mais toutes ces promesses sont restées sans aucun résultat pratique, car l'école continue à patauger chez nous dans une série d'échec que nous avons détaillés dans les trois axes suivants : 1) Caractéristiques et aspects fondamentales 2) Contraintes et défis essentiels 3) Perspectives et orientations futures.

المقدمة:

لقد صار من البديهي القول بجذلية علاقة المدرسة بالديمقراطية؛ إذ لا يمكن الحديث عن الأولى في غياب الحديث عن الثانية أو العكس. فالعلاقة بينهما هي علاقة تلازم عضوي، بحيث لا تعليم ناجح بدون ديمقراطية ولا ديمقراطية جيدة بدون تعليم. فإذا كانت الديمقراطية لا تقتصر على الحكم العادل والمساواة في الحقوق والواجبات، لكونها تمثل في العمق أسلوباً للحياة وممارسة نتعلمها ونتربى عليها، فإن المدرسة كانت وما تزال تشكل أهم أدوات ترسيخ قيم الديمقراطية ومبادئها، وبالخصوص على صعيد تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع وفق قواعد النظام والانضباط، الحرية والمسؤولية، المواطنة والمبادرة، العقلانية والنقد، ثم الانفتاح والتسامح (عبد المهدي، 2015؛ الهاشمي، 2013؛ Perrenoud، 2003). بمعنى أن المدرسة كانت وستظل المحرك الأساسي لتطوير الديمقراطية وترسيخ قيمها وإغناء معانيها وتعميق أخلاقياتها والتربية على ممارستها. فقد أضحت تشكل المؤسسة الفاعلة في بناء المجتمع الديمقراطي المثقف، من خلال المزاوجة في وظيفتها بين تعليم المعارف والمهارات وبين تلقين القيم والأخلاق. فدورها لم يعد يتوقف عند حدود تنفيذ وإنجاز المشاريع التربوية، بل يتعدى ذلك للمساهمة في تحقيق مشروع مجتمعي بأكمله ينعم فيه كل مواطن بالحرية والتعلم والعمل والرفاه (أحرشوا، 2014؛ Frin et Madilot، 2017). فرهان الديمقراطية يمثل إذن الهدف الأسمى لوظيفة المدرسة وبالخصوص على مستوى بناء وتكوين شخصية متوازنة قادرة على الاستيعاب والإنتاج والتكيف والاندماج (وقيدي، 2013).

لكن السؤال المطروح هو ما السبيل الأمثل للارتقاء بالمدرسة المغربية إلى مصاف المدارس الديمقراطية المتقدمة؟ قبل الإجابة على هذا السؤال المحوري يستحسن بنا الإشارة إلى أن ما نعيه بديمقراطية المدرسة والتعليم عامة، يتحدد باختصار شديد في مجمل الأساليب والممارسات الإدارية والبيداغوجية والسلوكية المتبعة في تحقيق العدالة التربوية في مفهومها الشامل، بدءاً بإلزامية التعليم وتعميمه ومجانيته وانتهاء بتفعيل مساراته وأسلاكه ومناهجه وبرامجه في التدريس والتكوين والتأطير والتقويم والتوجيه، بفرص متكافئة بعيداً عن الوصولية والمحسوبية والجاه والنسب وغيرها من الممارسات المشينة التي تتعارض مع مبدأ المساواة والإنصاف والكفاءة والاستحقاق.

الأکید أن إشكالية المدرسة ورسالتها الإنسانية تُعدُّ واحدة من التحديات الكبرى التي ما تزال تواجه المغرب. فهذه حقيقة لا نقاش فيها لأنها تحظى بإجماع الجميع، وتدعمها وقائع وقرائن كلها تصب في الاتجاه القائل: إن مصير مختلف الشعوب والأمم في هذا القرن الجديد وسبيلها إلى النهضة المرتقبة يتوقفان إلى حد بعيد على مدى فعالية نظمها التعليمية ونجاعة خططها التربوية في إعداد الإنسان وتأهيله لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته المهولة في مجال اقتصاد المعرفة والثورة الرقمية. فالواضح أن المدرسة التي تشكل القاعدة المرجعية للديمقراطية والتنمية عبر الارتقاء بالإنسان والمجتمع، فكراً وثقافة واقتصاداً وسلوكاً وتمدناً، من وضع متخلف إلى وضع متقدم، ما تزال تتخبط عندنا في المغرب في متهاتات ودوائر من المشاكل والتحديات. فرغم اختلاف الرؤى وتباين المرجعيات، فالمؤكد أن الجميع متفق على إخفاق وفشل وربما إفلاس هذه المؤسسة في وظيفتها التربوية ورسالتها الإنسانية إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستلزم تغيير المسعى لصياغتها وفق أسس وأهداف جديدة، تستجيب من جهة لتطلعات وانتظارات المواطن، ومن جهة أخرى لمقاييس المؤسسات الديمقراطية التي تعاضد القول بالفعل وتتوج التخطيط بالتنفيذ وترجم المبادئ والأهداف إلى حقائق وإنجازات. فكثيرة هي الوعود والشعارات التي قُدمت ورُفعت عندنا باسم إصلاح المدرسة، وجعلها رافعة أساسية لخدمة الديمقراطية والتنمية، لكنها بقيت في أغلبها إما وعوداً كاذبة أو شعارات فضفاضة لا تدل سوى على شيء واحد ألا وهو الاستمرار في مسلسلها الحافل بالتراجعات والإخفاقات (أحرشوا، 2017، 2013).

توطيداً لمصادقية هذا الطرح الذي نروم من ورائه إلى استنطاق مركزية علاقة المدرسة

والديمقراطية ودورها في ترسيخ قيم العدالة التربوية ومبادئ تكافؤ الفرص، نرى ضرورة التفصيل في ثنايا هذا البحث في ثلاثة محاور رئيسية، وذلك بهدف الإجابة على الأسئلة الجوهرية التالية: ما هي أهم المقومات والخصائص الديمقراطية للمدرسة المغربية؟ ما هو دورها في ضمان الحق في التربية والتعليم بفرص متكافئة للجميع؟ ما هي أبرز معوقات قيودها على صعيد العدالة التربوية؟ ثم إلى أي حد يمكن تجديد آفاقها وتطوير توجهاتها وتجويد مضامينها حتى تصبح قاطرة لبناء المواطن الحر المسؤول وترسيخ مقومات المجتمع الديمقراطي المنشود؟

1. المقومات والخصائص الأساسية:

يمكن الإقرار بأن المغرب عرف منذ ما يقارب عقدين من الزمن تحولات وتغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية كثيرة، تمثلت بالخصوص في بعض معالم التطور التي طالت قطاعات ومجالات حيوية من قبيل البنيات التحتية وحرية التعبير وإصلاح منظومة التعليم والتأمين الصحي ومدونة الأسرة والاندماج في الاقتصاد العالمي، إلا أنه على الرغم من المكتسبات التي رافقت هذه التحولات والتغيرات، فإن المدرسة ما تزال تعاني من كثير من بؤر العجز والقصور التي تعطل طموحها المشروع في الديمقراطية وتفوض آمالها في تحقيق هذا الطموح. فرغم الجهود التي بذلت والأموال التي صرفت في مجال إصلاح التعليم، فإن المدرسة عندنا أضحت تمر حسب خطب أعلى سلطة في البلاد وتقارير كثير من المنظمات الوطنية والدولية «بأزمة مشروعية ومصداقية تغذي القصور الحاصل في مجال المعرفة. فالأدوار الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة تأثرت سلبيا، كما يشهد على ذلك ما تعاناه من صعوبة في نقل قيم المواطنة والانفتاح والتقدم، وما يعترها من تراجع على مستوى جودة التعليم الأساسية لتنمية قدرات وكفايات القراءة والكتابة والحساب والتحكم في اللغات والتواصل» (تقرير التنمية البشرية، 2005: 26-27). فوضعها أصبح أكثر سوء مقارنة بما كان عليه الأمر قبل أكثر من عشرين سنة. فرغم مختلف محاولات الإصلاح التي تعددت وتنوعت، فهي ما تزال بعيدة عن الانخراط في سيرورة الديمقراطية الحقة ومعركة التنمية الفعلية.

إذن، رغم ضخامة الجهود والمكتسبات المحققة على صعيد إصلاح التعليم وتوفير البنيات التحتية والموارد المادية والبشرية الضرورية لممارسته، فالمؤكد أن الإجماع حول إخفاق وفشل المدرسة عندنا حاصل بامتياز، حيث يقرُّ به كافة المغاربة، ساسة وأصحاب قرار ومنظمات وطنية ودولية، بل حتى عامة الناس بما في ذلك الأشخاص البسطاء. فالجميع مقتنع بالوضع المتردية لمنظومتنا التعليمية ومركزاتها في خدمة الديمقراطية والتنمية، يكفينا أن نمثل لها بهذين الصنفين من الوقائع والمعطيات:

صنف الوقائع الكمية التي تشمل مجموعة من المعطيات الرقمية التي تعبر عن بعض تمظهرات واقع الفشل والإخفاق الذي تتخبط فيه المدرسة المغربية الحالية، والتي نوجزها في المؤشرات التالية (أحرشواو، 2017؛ اليونسكو، 2016؛ المجلس الأعلى للتربية، 2015، 2014، 2013؛ المندوبية السامية للتخطيط، 2015؛ وزارة التربية الوطنية، 2016؛ وزارة التشغيل، 2015؛ وزارة التعليم العالي، 2014):

- محدودية نسبة الالتحاق بالتعليم الأولي، بحيث إن أكثر من مليون و35 ألف من الأطفال بين 3 و 5 من العمر وبنسبة 51% لا يستفيدون من هذا التعليم وخصوصا في الأرياف والقرى ومعظم الأحياء الشعبية والهامشية في المدن.

- رغم التقدم المحقق على صعيد تعميم التمدرس، فإن ما يقارب 40 ألف من الأطفال البالغين السن القانوني للتمدرس لم يلتحقوا بالمدرسة السنة الماضية. كما يوجد حاليا حوالي مليون من الأطفال بين 9 و 14 سنة خارج المدرسة، ويجهلون تماما القراءة والكتابة.

- ضخامة الهدر المدرسي، بحيث إن 400 ألف تلميذ يتركون المدرسة سنوياً، و450 ألف طالب يغادرون الجامعة بدون شهادة. وللتوضيح فقط فمن ضمن 100 تلميذ مثلاً لا يقع فريسة التكرار منهم سوى 35% بالابتدائي و 18% بالإعدادي و6% بالتأهيلي ثم 3% فقط هم الذين يحصلون على البكالوريا بدون تكرار.

- اعتماد التوجيه غير المتوازن بين التخصصات؛ إذ يتوزع المسجلون في مؤسسات التعليم التأهيلي والجامعي بنسب مئوية متفاوتة ترجح كفة التخصصات الأدبية (60%) على كفة التخصصات العلمية (40%).

- يوجد حالياً ما يقارب 160 ألفاً من حملة الشهادات الجامعية (إجازة - ماستر - دكتوراه) في وضعية بطالة مزمنة وبنسبة 13% من الحجم الوطني العام الذي يشمل مليون و 160 ألف مواطن أغلبهم من الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و 34 سنة.

- ما يزال 10 ملايين (28%) من ساكنة المغرب ممن تتحدد أعمارهم في 10 سنوات فما فوق يعانون من الأمية الهجائية تمثل فيها نسبة النساء الثلثين.

- رغم الجهود والتدابير التي اتخذتها الوزارة الوصية مؤخراً ما يزال حجم الاكتظاظ مرتفعاً، بحيث إن كثيراً من مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي تضع 50 تلميذ في القسم الواحد، وكما أن كثيراً من التخصصات والمسالك الجامعية يسجل فيها أكثر من 250 طالباً للأستاذ الواحد.

- غياب التكافؤ في توفير واستعمال وسائل التواصل الحديثة (الحاسوب، الإنترنت...) والوسائط البيداغوجية الجديدة (السبورة الإلكترونية، التلفاز، الداتا شاو، شرائط الفيديو، الأقراص المدمجة...) بين المتعلمين حسب السلك التعليمي (ابتدائي - إعدادي - ثانوي - جامعي) والوسط المدرسي (بادية - مدينة / حي شعبي - حي راقى) ونوع التعليم (أصيل - عصري - خصوصي - بعثات / علمي - أدبي).

- هناك خصائص وتفاوت كبير في الموارد والبنىات الضرورية للتدبير والتدريس والتكوين والتأطير والبحث حسب الجهات الترابية والمؤسسات التعليمية.

صنف الوقائع الكيفية التي تشمل مجموعة من المؤشرات النوعية التي تترجم بعض مظاهر الفشل والإخفاق في مسيرة المدرسة المغربية الراهنة، والتي نجمها في القرائن التالية (أحرشواو، 2017، 2013، 2001):

- التذبذب بين نظامين تعليميين متعارضين، واحد تقليدي يراهن على الماضي وإرثه الخالد، وآخر عصري يراهن على المستقبل وأفق الواعد، وبالتالي التعرض باستمرار للهزات التعليمية التي توأكبها إصلاحات ترقية محدودة الفائدة والجدوى، تكويناً وتربية ودمقرطة وتنمية. فإمام هذا الوضع المتقلب المفعم بالإصلاحات المناسبة يبقى المتعلم ممزقاً بين نظامين متعارضين من التعليم: نظام أصيل تتمسك به نخب تقليدية تقاوم كل ما هو ديمقراطي وحدائي، ونظام عصري تتشبث به نخب حداثة تقاوم كل ما هو أصيل وماضوي. وهو وضع يرثي له كل المسؤولين دون النجاح في رفعه أو تجاوزه بفعل الافتقار إلى خطة دقيقة للإصلاح يوطرها مناخ ديمقراطي حقيقي قوامه ترسيخ قيم الحرية والمواطنة والمدنية والعقلانية والكفاءة والاستحقاق والتسامح.

- التخبط في متاهات ودوائر من المشاكل والصعوبات التي تحكم على خطط المدرسة وبرامجها بالتعثر، وعلى جهودها ووعودها باليأس، وعلى توجهاتها وأفاقها بالانسداد. فرغم اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والأساليب وتناقض المنطلقات والمرجعيات، فإن مرتكزاتها ماتزال تقليدية في مضامينها ومحتوياتها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة

في أهدافها وغاياتها ورافضة لروح العصر ومقوماته في جعل الديمقراطية رافعة أساسية لخدمة التنمية عبر نظام تعليمي ديمقراطي ينشد تكافؤ الفرص في مدخلاته ومخرجاته خدمة للشفافية في الانتقاء والتكوين، والموضوعية في التقويم والنتيجة، والفعالية في التنشئة والسلوك، بعيداً عن مظاهر الهدر والفساد والغش والعنف والعدوان.

- الغربية والانفصام عن الواقع وقطاعاته الحيوية، بحيث إنه ورغم كل الجهود والإصلاحات فالواضح أن المدرسة عندنا ما تزال تقليدية في برامجها وماهجها، نمطية في أساليبها وطرقها، جامدة في أسلاكها وتخصصاتها، متواضعة في جودتها ومردوديتها، ترجح الكم على الكيف والحفظ على الفهم والتقليد على الابتكار والاجترار على النقد والاستهلاك على الإنتاج، ثم التشنج على الحوار والتبعية على الاستقلالية والرضوخ على المبادرة. باختصار فهذا عجز يكمن وراءه عجز أعمق يتجلى في تواضع مدارسنا حتى الآن في التسلح بروح الفكر الديمقراطي ومبادئه الأساسية، وبالتالي فمن الطبيعي أن تمتد سلبيات هذا العجز لتشمل تمثلات المعلمين والمتعلمين والإداريين وبالخصوص فيما يتعلق بمفاهيم التعلم والابتكار والكفاءة والتفوق والنجاح وقيم الحرية والمواطنة والتعاون والمبادرة والتسامح (Bloch, 2010).

- التراجع الواضح لمكانة المدرسة وقيمتها في سلم اهتمامات وأولويات المواطن المغربي وذلك بفعل تدني مستواها، وتقلص وظيفتها، وشساعة الهوة التي تفصل السياسات عن الأهداف المعلنة والشعارات عن الإنجازات المحققة. فالجميع يُقرُّ بضعف ارتباط تلك السياسات والشعارات بمخططات دَمَقَرَطَة التعليم وخدمة التنمية، والقضاء على الأمية، وبناء الذهنية العلمية الحرة المنتجة والشخصية السوية المتوازنة. وهذا ما يجعل رهان تحقيق التنمية والتقدم والرقي الاجتماعي عن طريق الإقلاع التعليمي الديمقراطي بعيد المنال دون أن ندري متى وكيف سيتحقق. فإذا كان من أهم أدوار المدرسة الحديثة تعليم الديمقراطية وفرض مبادئها على أرض الواقع، خدمة لتأهيل الإنسان وتكوين المواطن الصالح المنتسب بقيم الديمقراطية والحدائق (أحرشاو، 2008؛ Ferrière، 2016)، فالأكيد أن المدرسة في المغرب ما تزال بعيدة عن لعب مثل هذا الدور. فهي لم تجعل بعد من التعليم قاعدة شعبية يستفيد منها جميع المغاربة بشكل عادل ومتساو، بغض النظر عن أصولهم الجغرافية وأوساطهم الاجتماعية، ولم تنخرط بعد في مسار تمكين هؤلاء من مبادئ الديمقراطية وآليات توظيفها. فبفعل اعتمادها على ممارسات تربوية تتراوح بين الأساليب الصارمة الباعثة على مشاعر الخوف والرضوخ والانطواء والأساليب التسيبية الباعثة على أحاسيس الحقد والكراهية والعدوان، نجدها تساهم في غرس قيم وسلوكيات ضد-تربوية، وضد-اجتماعية في نفوس المتعلمين (أحرشاو، 2013؛ حمداوي، 2017).

- الغياب شبه التام للعدالة التربوية؛ إذ إن كثيراً من مسببات فشل المدرسة عندنا وإخفاقها التربوي يعود إلى افتقادها الواضح للديمقراطية. فقد أصبح هاجسها الأساسي ينحصر في خلق المواطن الاتكالي الطَّيِّع الفاقد لأهم مقومات الفكر الحر الناقد وسمات الشخصية القوية المتوازنة، وبالتالي تغليب أساليب وممارسات تربوية تتأرجح بين الصرامة والتسيب لتتولد عنها فيما بعد سلوكيات ضد-اجتماعية قوامها التمرد والعنف والعدوان كوسيلة لإثبات الذات واستعادة الحرية المفقودة (عبد المهدي، 2015؛ Dubet، 2004). فالعدالة التربوية المحكومة بمبدأ تكافؤ الفرص لم تعد تعني مجرد تعميم التمدرس وإجباريته ومجانيته، بل صارت فضلاً عن ذلك تعني المساواة في فرص النجاح والاستحقاق وتجويد أساليب التعلم وبناء الكفاءات (عبد الدايم، 1988). فكلما اتسعت الفوارق والهوامش، مثلما هو حاصل في كثير من مؤسساتنا التعليمية حيث يغيب العدل والتكافؤ بين مدارس الأرياف والحواسر، بين مدارس القطاع العام والقطاع الخاص، بين مدارس الأحياء الشعبية والأحياء الراقية، بين مدارس الدولة ومدارس البعثات، إلا وكانت النتائج والحصيلة مفعمة بالإخفاقات والسلبيات بالنسبة لأبناء الأوساط المحرومة والفئات غير المحظوظة. ويبقى السؤال المركزي بهذا الخصوص هو إلى أي حد يستقيم الحديث عن المساواة في

فرص التعليم في غياب التكافؤ في الفرص الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؟ بمعنى إلى أي حد يصح الحديث عن العدالة (الديمقراطية) التربوية في غياب العدالة (الديمقراطية) الاجتماعية؟ في محاولة الإجابة على ذلك نستحضر الواقعتين التاليتين:

* هناك إجماع على أن إلزامية التعليم الأساسي يمثل بالنسبة للدولة الحق الطبيعي لكل مواطن، وأساس تكافؤ الفرص، ثم المدخل الرئيس للقضاء على الأمية كما ورد ذلك في توصيات المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب المنعقد في مراكش عام 1970. فالتزام الدولة بتوفير هذا السلك من التعليم لكل مواطن مغربي يمثل الإرهاص الأول لتحويلها من الممارسات التعصبية المحكومة بروابط القبيلة والدم إلى الممارسات المدنية المحكومة بروابط العدل والعقلانية بغض النظر عن إمكانات واحتمالات العمل بذلك الالتزام على أرض الواقع.

* رغم الفجوة القائمة بين الأمنيات التشريعية والإنجازات الواقعية بفعل إكراهات مادية وبشرية وتجهيزية، فالواضح أن الدستور الذي يؤكد منذ استقلال المغرب في نسخته المتتالية على ديمقراطية المدرسة عبر التنصيص على التزام الدولة بإجبارية التعليم ومجانيته وتعميمه على المواطنين بالتساوي، يبقى الضامن الأكبر للعمل بمبدأ تكافؤ الفرص. لكن هذا الالتزام التشريعي بديمقراطية المدرسة غالباً ما يتبخر على أرض الواقع بفعل إكراهات وتجاوزات كثيرة، وفي مقدمتها خرق قاعدة توحيد التعليم الأساسي بالنسبة لكل الملزمين به، ومحاباة التعليم الخاص على حساب التعليم العمومي الذي صار يعيش أكلح مراحل، فضلاً عن ظاهرة الدروس الخصوصية المتفشية في أغلب أسلاك التعليم.

2. العوائق والتحديات البارزة

لا جدال في أن المجتمع المغربي وكباقي المجتمعات كان وما يزال يتطلع إلى امتلاك مدرسة ديمقراطية، قوامها مساندة عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وترسيخ القيم الثقافية والسلوكية التي تحصنه تجاه مختلف التحديات والأخطار المحتملة. إلا أنه على رغم تطلعه المتواصل نحو تحقيق هذا المخطط المشروع يجد نفسه متعثراً بالحركات والخطوات، يائس الجهود والوعود، ومحدود الأهداف والرغبات. فإذا كانت المدرسة بشكل عام لا تنطلق من الصفر، ولا تعمل في فراغ لأنها تتأثر بأوضاع المجتمع وأحواله وتؤثر في بنياته ومؤسساته (Kerrero, 2017)، فإنها في المقابل وفي سعيها المتواصل لخدمة المجتمع، علماً وفكراً وثقافة وسلوكاً، تجد نفسها أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهي أمام واقع اقتصادي يحبس انطلاقتها وتركيب اجتماعي يشل حركتها ووضع ثقافي يشد مسيرتها إلى الوراء ويحول جهودها ووعودها الكبيرة إلى أحلام وأقاويل خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبها بين أصالة الماضي ومجده الخالد وبين حداثة الغرب ومستقبله الواعد، فهي تتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة، ويؤطرها منطق الممارسات والأساليب العتيقة، وتسيرها عقلية الشعارات والحلول الفضفاضة. فهذا واقع يدركه كل مهتم بأحوال المدرسة عندنا، بل هو واقع يعبر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرنا إلى الحاضر والمستقبل، وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحديات إستراتيجية (أحرشواو، 2001؛ محسن، 1999).

إذن ما هي مختلف العوامل التي تشد المدرسة المغربية إلى الوراء وتشكل بالتالي عوائق وصعوبات تحول دون انخراطها في مسيرة الديمقراطية المأمولة وفي سيرورة بناء المجتمع الديمقراطي المتعلم القادر على مواجهة مختلف الأخطار والتحديات؟ في محاولة توضيح هذا الأمر نرى ضرورة التنصيص على الصعوبات التالية (أحرشواو، 2017، 2013، 2001):

- غرائبية واقع المدرسة المغربية الذي يشكل حلبة للصراع والتعايش بين ثلاثة عوالم تربوية تتوزع بين الماضي البعيد والحاضر الغامض والمستقبل المسدود. فالتحدي الذي يواجهه

دعاة الإصلاح والتغيير هو كيفية النجاح في دَمَقَرَطَة هذه المؤسسة من خلال مد الجسور بين هذه العوالم التربوية المتباعدة في الزمان والمتنافية في المكان، وفي إطار التزام كامل بالعدالة التربوية المطلوبة. فالأکید أن الهوية، إن لم نقل القطيعة، حاضرة وقائمة الذات بين ماضيها ومستقبلها التربوي المنشود. فما ينعت بالتراث التربوي المرتبط بفترة من فترات ماضيها، ما هو إلا تراث حضارة توقفت فيها جوانب الإبداع والعطاء والتقدم منذ زمان، فأصبحت غريبة عن واقع الحاضر والعصر الذي نعيشه. وما يسمى بالفكر التربوي الغربي الذي ينعم لدينا ببعض الحضور، فيبدو هو الآخر غريباً عنا نحن المغاربة لأننا لم نعش لا بدايته ولا سيرورة ارتقائه. في حين أن ما يصطلح عليه بالحاضر فهو يشكل في واقع الأمر خليطاً أو تركيباً غريباً تتقاطع فيه بعض بقايا أفكار ومفاهيم ماضيها البعيد، وبعض امتدادات أفكار وتصورات حاضر غير حاضرنا، لأنه يشكل بالأساس حاضر الفكر التربوي الغربي (أحرشواو، 2013؛ الجابري، 1981).

- محدودية المدرسة المغربية بأسلاكها ومساراتها المختلفة في تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع عن طريق الإقلاع الديمقراطي، وذلك بفعل سياستها التربوية المتذبذبة وبنيتها الاجتماعية شبه المحافظة ومنظومتها الثقافية المتأرجحة بين الأصالة والحداثة. فرغم التطورات التي لحقت أحوال المجتمع المغربي نتيجة اتصاله بمنطق الحداثة والديمقراطية منذ بضعة عقود، فإن بنياته السوسيو-اقتصادية والثقافية المتخلفة بفعل الذهنية التقليدية التي تحكمها والأفكار العتيقة التي تسودها، ظلت تلعب دوراً معوقاً في مجال بناء مدرسة ديمقراطية وفي تعطيل مسيرتها التنموية. إلا أن هذه البنات والعوامل ما كان لها أن تلعب هذا الدور لو لم تجد في برامج ومناهج وأساليب هذه المؤسسة الإطار الملائم لذلك، بحيث إنها وبإجماع أغلب الباحثين، ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، خجولة في نتائجها ومردوديتها، جامدة في توجهاتها وأفاقها، متصلبة في تغيراتها وتحولاتها ورافضة لمنطق التحديث والدَمَقَرَطَة الذي يبقى بمثابة الشعار الفضفاض أو المطمح العسير التحقيق في المغرب المعاصر (أحرشواو، 2013؛ العروي، 1983).

- انغراس المدرسة عندنا داخل بنية مجتمعية شبه متخلفة، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة وتسيرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فالواقع أن تواضع الإمكانيات المادية وتدني الأوضاع المعيشية لفئات وشرائح عريضة من ساكنة المغرب، كلها عوامل تعطل هذه المؤسسة في أداء دورها المعرفي والديمقراطي والتنموي، حيث تحولها إلى مجرد مشروع فاشل، متذبذب الخطوات والأهداف ومتواضع النتائج والإنجازات. فمظاهر الفقر والتخلف التي تعاني منها تلك الفئات والشرائح تصاحبها انعكاسات سلبية بخصوص وظيفة المدرسة ودَمَقَرَطَتها، من قبيل العزوف عن التمدرس بدافع البحث عن لقمة العيش كأولوية أو حتى في حالة التمدرس يكون المال إما الرسوب والفسل وإما الانقطاع والضياع. لذا فالواضح أن المدرسة عندنا تبدو في غالب الأحيان عاجزة أمام آفة الفقر والعوز والجهل، مستسلمة لقدورها لتكرس منطق الأمر الواقع وتسقط بالتالي في فخ خدمة مظاهر الإخفاق والفسل. فبفعل افتقارها إلى مشروع مجتمعي هادف وواعد بالعطاء، أصبحت عرضة للإفلاس الذي تتلخص بعض مظاهره في العناصر التالية (أحرشواو، 2013؛ Roudet، 2017؛ Lazorthes، 2006):

* تنمية تصرفات وسلوكيات الطاعة والامتثال والاتكالية وذلك بفعل الارتكاز على الأساليب البيداغوجية التي ترجح كفة الكم على کیف، والحفظ على الفهم، والتلقين على النقد والتبعية على الاستقلالية والانغلاق على الانفتاح منذ سن مبكر.

* قولبة شخصية المتعلم وتشكيل مشاعره وعواطفه ومعارفه باعتماد بيداغوجيا التطبيق القائمة على إستراتيجيات الحشو والاجترار والتكرار والاتكال والجمود التي تغرس قيم الخضوع والدونية والغش.

* تعزيز ثقافة الانفصال بين ما هو فكري معرفي وما واقعي معيشي وبالتالي إضفاء المشروعية على استمرار نمط التركيب الاجتماعي السائد وتبرير اتساع دائرته وضيق أفقه الديمقراطي.

* الافتقار إلى التربة الخصبة التي تشجع على زرع بذور الديمقراطية وقيمها في الحرية والعدالة والعقلانية والمسؤولية والتسامح بدل ثقافة الخضوع والاتكال واليأس والغش والخوف والفشل والعدوان.

تبعاً لهذا التوصيف يبدو أن المدرسة قد تحولت عندنا إلى نوع من المشروع الفاشل الذي يدعم نمط التخلف الديمقراطي السائد ويقف بالتالي عائقاً أمام الرقي بالإنسان والمجتمع، فكراً واقتصاداً وسلوكاً وثقافة، من وضع تقليدي متخلف إلى وضع عصري متقدم. فنحن أمام مشروع تربوي فاشل يكرس ثقافة نبذ كل ما هو حديثي ديمقراطي من خلال توسيع الفوارق بين مدارس الأرياف والحوضر، بين مدارس الأغنياء والفقراء، بين مدارس المحظوظين وغير المحظوظين، رغم كل ما يعج به من شعارات الإجبارية والمجانية والتعميم والمساواة وغيرها من الشعارات الفضفاضة التي لا نجد ما يطابقها على أرض الواقع.

- الافتقار إلى مشروع مجتمعي ديمقراطي يتم الاسترشاد بمقوماته في تنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف. فالمؤكد أن مشروع ديمقراطية المدرسة عندنا لا يمكنه أن يرى النور إلا في ظل مشروع مجتمعي ديمقراطي يرتكز على مبدأ تكافؤ الفرص في الحرية والتعليم والعمل ويستند بفكرة التناوب وشرعية الاختلاف وروح المواطنة الصادقة والعدالة الاجتماعية. لكن في المقابل إن نجاح أي مشروع مجتمعي ديمقراطي يتوقف إلى حد بعيد على مدى فعالية ديمقراطية مشروعه التربوي. ففي ظل هذه المعادلة التي يتلزم فيها بشكل جدي المشروعان المجتمعي والتربوي تكمن الأرضية الخصبة لبناء المواطن الصالح العارف بحقوقه وواجباته، المتشبع بقيم الديمقراطية والحرية والحدثة (الهاشمي، 2013؛ حمداوي، 2017؛ Kerrero، 2017؛ Bloch، 2010). إلا أنه وفي غياب هذه الأرضية يبقى التباين بين المدرسة والمجتمع هو سيد الموقف، تقف وراءه عوامل كثيرة نوجزها في العناصر التالية (أحرشوا، 2017؛ عمار، 2010):

* غياب الرؤية الإستراتيجية التي تدعمها إرادة سياسية حقيقية، قوامها الارتقاء بالمدرسة إلى مصاف المؤسسات الديمقراطية النموذجية التي تستهدف عبر برامجها ومناهجها في التعليم والتكوين تعزيز قيم المواطنة والمسؤولية والحرية والنقد والانفتاح والتعايش باعتماد عدالة تربوية فعلية.

* اعتماد سياسة الارتجال التي تحكمها مزاجية شخص أو أشخاص معدودين بدل سياسة التخطيط المدروس والتدبير المحكم في إطار مؤسسات ديمقراطية ذات مصداقية واستمرارية.

* احتكار بعض خبراء الاقتصاد والسياسة لبرامج وخطط إصلاح المدرسة والتعليم عامة في تجاهل تام لوجهات نظر الفاعلين والشركاء الآخرين وفي مقدمتهم علماء التربية والنفس والاجتماع.

* اعتماد السياسة التعليمية التي تملئها إما المنظمات الدولية وإما الضغوط الاجتماعية والتي غالباً ما تؤدي إلى نتائج وانعكاسات كارثية.

* محدودية ثقافة الحكامة وبالخصوص غياب آليات لتقويم الفاعلين ومسؤولياتهم وتطوير هياكل التدبير على صعيد مختلف المؤسسات والإدارات التعليمية.

* تحوُّل المدرسة عندنا بفعل الزحف العولمي المدجج بأعظم الاختراعات التكنولوجية إلى مؤسسة استهلاكية ربحية، يحكمها مبدأ العرض والطلب وتفقد بالتالي دورها الإنساني الحضاري كممارسة لنشر المعرفة النافعة وغرس القيم النبيلة وبناء الشخصية المتوازنة.

3. الآفاق والتوجهات المستقبلية

على الرغم من مختلف العوائق والصعوبات السابقة الذكر فإن فسحة الأمل في التغيير والإصلاح تبقى حاضرة، تغذيها عوامل الإرادة القوية والمواطنة الصادقة وصبر أئوب التي يتسلح بها كثير من أبناء هذا الوطن. فاعتقادنا راسخ بأن مطمح ديمقراطية المدرسة لا يمكنه أن يتحقق إلا من خلال توفير مناخ ديمقراطي للمجتمع بأكمله. فالديمقراطية التي ننشدها مدارسنا عبارة عن منظومة تربوية - معرفية - قيمية، يوجهها هاجس زرع بذور العلم والمعرفة والإبداع والعمل، واستنابات قيم الحرية والصدق والعقلانية والمسؤولية والمبادرة والتسامح في عقول ونفوس المتعلمين عبر جهود كبيرة ومتواصلة للبناء، تدعمها إرادة قوية وخطط وبرامج وموارد بشرية وتجهيزات ووقت. ويهمنا في هذا المحور الأخير من المقال التنبيه إلى إمكانية ديمقراطية المدرسة المغربية وإعادة هيكلتها وفق أسس وتوجهات جديدة وفي مقدمتها الإجراءات التالية:

- العمل بالفكرة القائلة إن ديمقراطية المدرسة مدخل أساسي لديمقراطية المجتمع بأكمله، إذ إن تحقيق ديمقراطية التعليم عبر توفير فرص متكافئة للجميع هو السبيل الضامن لتحقيق ديمقراطية المجتمع والارتقاء به نحو الأفضل. فبتحقيق ديمقراطية المجتمع نكون قد ضمنا فعلياً الصرح المعماري للمدرسة الديمقراطية المرغوبة والتي تؤطرها قيم العدل والحرية والمساواة والابتكار والنقد والانفتاح والتسامح. بمعنى المدرسة التي تراهن بفعل تشبعها بمبادئ الديمقراطية على بناء المواطن الحر المسؤول والمجتمع الإنساني المتوازن الذي يتخذ من الحق والخير والجمال والعلم والعمل والصدق والسلم دعائم تربوية وموجهات فلسفية لتفاعلاته الاجتماعية وتعاملاته الإنسانية (أحرشواو، 2008؛ عمار، 2010؛ وطفة، 2011).

- أهمية المراهنة على المدرسة الديمقراطية المتنورة التي تحكمها رؤية فلسفية نقدية للعالم ومكوناته، وتؤطرها ممارسات تربوية عادلة. بمعنى المدرسة التي يُغذيها مشروع مجتمعي ديمقراطي يتخذ من العدل بدل الظلم، والمساواة بدل المحاباة، والاستحقاق بدل الوصولية، والانفتاح بدل الانغلاق، والنقد بدل الرضوخ، والصدق بدل النفاق، والاستقلالية بدل التبعية والنجاح بدل الفشل، القيم والسلوكيات التي يجب استهدافها وترسيخها في نفوس المتعلمين مهما كانت أصولهم وانتماؤاتهم الجغرافية والعرقية واللغوية والاجتماعية والثقافية. فقد اتضح من أبحاث وتجارب كثيرة أن الفرق بين المتعلم الناجح والمتعلم الفاشل لا يعود إلى التفاوت في الطاقة الفكرية والمعرفية اللازمة للاكتساب والتحصيل، بل يرجع في الغالب إلى نواقص وعوائق يكون سببها الرئيسي إما العدالة التربوية الغائبة داخل المدرسة، وإما الحافزية النفسية المفقودة تجاه المدرس والمدرسة عامة (أحرشواو، 2014، 2008؛ بشور، 1987؛ Blanquer، 2017).

- التأهيل الديمقراطي للمدرسة المغربية عبر تجويد أساليبها في الدبير والتسيير ومناهجها في التعليم والتكوين وفرصها في المبادرة والمشاركة وممارساتها في ترسيخ قيم العدالة التربوية الحقيقية. بمعنى العمل على الدفع بهذه المؤسسة في اتجاه تشبعها بمختلف هذه الضوابط والقيم، خدمة لمطمح خلق مواطن ديمقراطي متنور، وبناء مجتمع ديمقراطي متقدم (عبد المهدي، 2015؛ Blanquer، 2017).

- العمل ببيداغوجيا التعلم الجماعي كإحدى الوسائل الناجعة لديمقراطية المدرسة وتجويد بنياتها وأساليبها وبرامجها. بمعنى البيداغوجيا التي تعند بالتعلم والاكتماب في إطار فرق أو مجموعات تربوية صغيرة، تغذيها أولاً قيم وسلوكيات التعاون بدل التصادم والتعايش بدل التخاصم والانفتاح بدل الانغلاق والابتكار الجماعي بدل الابتكار الفردي والانبساط بدل الانطواء، وتؤطرها ثانياً حصص تكوينية وأنشطة ثقافية قوامها التعبير والتواصل والتمثيل والرسم والموسيقا والرياضة (أحرشواو، 2014؛ Blanquer، 2017). فبمثل هذا التوجه التربوي يمكن الانخراط في سيرورة ديمقراطية المدرسة المغربية عبر تقليص الفوارق والتفاضلات وتخفيف

الامتيازات والمحابة، وبالتالي العمل بمبدأ تكافؤ الفرص في الولوج والانتقاء، في التكوين والتدريس، في التحصيل والاكْتساب، في التوجيه والتقويم، في التنشئة والتثقيف، ثم في التأهيل والاندماج.

- الاقتداء بالبيداغوجيا المعرفية الشاملة التي يحكمها أولاً النظام المعرفي للمتعلم في كليته وتنوعه ومرجعياته المختلفة، ويؤطرها ثانياً الفضاء المدرسي الغني والمتنوع في بنياته التحتية وموارده البشرية ووسائله البيداغوجية، ويوجهها أخيراً المشروع التربوي الطموح في أهدافه وغاياته، الدقيق في برامجه ومناهجه والواعد في مخرجاته ونتائجه. بمعنى المشروع الذي يجعل من المدرسة فضاء ديمقراطياً لتعليم المتعلمين مهارات التفكير النقدي وإستراتيجيات مواجهة المشاكل، واتخاذ القرارات وأساليب التواصل والتفاعل والحوار، فضلاً عن سلوكيات وقيم الحرية والاستقلالية والمسؤولية والانفتاح والتسامح والمواطنة وقبول التنوع والاختلاف (أحرشواو، 2016؛ القباچ، 2006؛ Roudet، 2017؛ Dubet، 2004). فتجويد برامج ومناهج المدرسة وتطويرها في اتجاه فتح مضامينها على هذه البيداغوجيا المعرفية الشاملة، يمثل من منظورنا الشخصي السبيل الناجع لتكوين المتعلم علمياً ومعرفياً، وتأهيله قيماً وأخلاقياً، وتمنيعه سلوكياً ومعاملاتياً ليتصرف فيما بعد كمواطن ديمقراطي حر ومسؤول، يدرك ويعرف ما له وما عليه وما لغيره.

خلاصة:

الأکید أن المدرسة التي تمثل الأداة الأساسية لدمقرطة المجتمع وتحديث بنياته ومؤسساته عبر تحسين أحوال الناس وتطوير العقلية والممارسات، ما تزال تتخبط عندنا في حلقة من المشاكل والأعطاب رغم كل جهود الترميم وخطط الإصلاح التي تواترت وتعاقبت منذ أواسط الخمسينيات من القرن الماضي، تاريخ استقلال المغرب. وحرصاً منا على إقرار الإطار الملئم لبناء مدرسة ديمقراطية تتفادي كل العوائق والصعوبات السابقة الذكر، لا نرى محيداً عن إرساء قواعد تصور تربوي شموي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل وتحكمه مجموعة من المرتكزات والغايات التي نفضل إجمالها في الموجهات الثلاثة التالية:

- الانخراط في مسلسل بناء مدرسة وطنية فعلية تؤسس نظرتنا إلى الذات والواقع والآخر والمستقبل على مفاهيم وتصورات وقيم جديدة، قوامها تعرية ذاتنا التربوية أمام عيوبها ومظاهر قبحها وحدود فشلها، وبالتالي صياغة عناصرها الديمقراطية وبلورة أساليبها وألياتها الناجعة التي تستبدل أساليب القمع والترهيب والتبعية والاستهلاك والغش بأساليب الحوار والنقد والاستقلالية والعقلانية والمسؤولية والإنتاج. فالأمر يتعلق برهان إعادة النظر في هذه المؤسسة من خلال وعي مصادر انحطاطها وشقائها قصد إعادة هيكلتها وفق مبادئ وأهداف جديدة، يؤطرها مناخ اجتماعي ديمقراطي تسوده قيم الحرية والعقلانية والصدق والانفتاح التي تشكل الأدوات الجوهرية لكل ديمقراطية في هذا السياق (أحرشواو، 2008).

- إصلاح المدرسة وتأهيلها لتؤدي وظيفتها الكاملة كمؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ديمقراطية في اختياراتها وممارساتها، شفافة في أهدافها وقيمتها، دقيقة في برامجها ومناهجها، ناجعة في نتائجها ومخرجاتها وضامنة لشروط التعلم والاكْتساب، وروح المبادرة والتنافس، وفرص التميز والنجاح ثم عناصر الجودة والحكمة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى مع متطلبات المدرسة الديمقراطية النموذجية التي أصبحت تشكل في مستهل هذا القرن القاطرة الأساسية لولوج مجتمع العلم واقتصاد المعرفة ومنجزاته الرقمية والتكنولوجية المتطورة (أحرشواو، 2009؛ Blanquer، 2017؛ Kerrero، 2017).

- بلورة مدرسة ديمقراطية حقيقية، يوجهها منطق التحولات المحلية والتغيرات العالمية بمستجداتها وتحدياتها العلمية والتكنولوجية المذهلة، ويؤطرها هاجس الحسم في كثير من رهانات الإقلاع التربوي المأمول، وفي مقدمتها رهانات الديمقراطية والتحديث والجودة والحكمة

والاستحقاق والتفوق والتفكير النقدي والمسؤولية والاستقلالية والصدق والتسامح. بمعنى المدرسة التي تسمح أولاً بسد منابع الأمية والجهل والبطالة بتحقيق العدل التربوي، وتعميم التمدرس وتعليم الكبار، وملاءمة التكوين مع سوق الشغل ثم ضمان الارتقاء الفردي والمجتمعي. وتنجح ثانياً في تربية كفاءات التفوق والنبوغ وغرس قيم المواطنة والسلوك المدني وترسيخ ثقافة الإنصاف والاستحقاق. وتتمكن ثالثاً من توفير شروط الاندماج في مجتمع العلم واقتصاد المعرفة من خلال تجديد وظيفتها، وتصبح بالتالي كمؤسسة مندمجة في محيطها، خادمة لمحيطها وقادرة على ربح رهان الديمقراطية ومعركة التنمية. أي المؤسسة التي يتقوى فيها دور الإنسان والمجتمع على حد سواء، بامتلاكهما مقومات التربية الناجعة المؤهلة لصياغة وجداننا وتشكيل وعينا وبناء معارفنا وتطوير مهارتنا كمدخل أساسي لتحقيق اندماجنا في منظومة الألفية الجديدة بمختلف رهاناتها الديمقراطية وتحدياتها المعرفية والتكنولوجية (أحرشواو، 2017؛ Ferrière، 2016).

في الأخير نشير إلى أن استنتاجنا في هذا المقال لجدلية علاقة المدرسة بالديمقراطية وتشخيص مقومات هذه العلاقة وصعوباتها الأساسية، يُعدُّ تنبيهاً صادقاً منا إلى الانعكاسات والأخطار الاجتماعية المصاحبة لكل ممارسة تربوية تميز في الحقوق والخدمات بين الأطفال والشباب المغاربة إما بسبب أصلهم الجغرافي (أرياف - حواضر) أو انتمائهم الاقتصادي - الاجتماعي (فقراء - أغنياء / غير محظوظين - محظوظون) أو بسبب جنسهم (ذكور - إناث) أو بفعل نوع تعليمهم (أصيل - عصري / عمومي - خاص / وطني - أجنبي). فمخاطر هذه التفرقة إن لم يتم كبحها أو مواجهتها في مهدها، ستتقوى وتتفاقم بالتأكيد لتعبر عن نفسها في المستقبل المنظور، وقد بدأت بعض بوادرها تلوح في الأفق، عبر تهديدات جدية وحقيقية لاستقرار المغرب وسلمه الاجتماعي.

المراجع

- أحرشواو، الغالي (2017). *السياسة التعليمية ورهان التنمية في المغرب*. فاس: منشورات جامعة فاس، قطب: الترابط، المجتمع والتنمية المستدامة (قيد الطبع).
- أحرشواو، الغالي (2016). عرض ومراجعة كتاب «نحن والتربية: دراسة في إستراتيجية التربية والتنمية». الكويت: مجلة *الطفولة العربية*، 69، 99 - 104.
- أحرشواو، الغالي (2014). عرض ومراجعة كتاب «حتى يصبح التعلم مرثياً وملمساً». الكويت: مجلة *الطفولة العربية*، 61، 95 - 101.
- أحرشواو، الغالي (2013). *المعرفة والتنمية الإنسانية (مقاربة سيكولوجية)*. فاس: دار ما بعد الحداثة
- أحرشواو، الغالي (2009). نحو بيداغوجيا معرفية للتعليم الأثري في المغرب. الرباط: *البحث العلمي* مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 51، 87 - 115.
- أحرشواو، الغالي (2008). دور الجامعة في تنمية السلوك المدني. فاس: *لسان جامعة فاس*، 16، 28 - 30.
- أحرشواو، الغالي (2001). الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل. البحرين: *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3، 150 - 159.
- الجابري، محمد عابد (1981). *رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية*. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.
- العروي، عبد الله (1983). *ثقافتنا في ضوء التاريخ*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- القباج، محمد مصطفى (2006). التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات. الرباط: *مجلة علوم التربية*، 32، 27 - 34.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2013). *الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000 - 2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات*. الرباط: منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014). *الرؤية الإستراتيجية للإصلاح: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء*. الرباط: منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015). *التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي*. الرباط: منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين.

- المنذوبية السامية للتخطيط (2015). نتائج البحث الوطني حول التعليم والتجربة المهنية وتكوين الرأسمال البشري. الرباط: منشورات المنذوبية السامية للتخطيط.
- الهاشمي، إبراهيم (2013). التعليم والديمقراطية: علاقة تفاعل أم تنافر؟ <http://www.Alkhaleat.ae>
- بشور، منير (1987). الفرص التعليمية في البلاد العربية. في الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة، الكويت: الكتاب السنوي الخامس، منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- تقرير المملكة المغربية (2005). 50 عاماً من التنمية البشرية في المغرب ومنظورات العام 2025. الرباط: منشورات المملكة المغربية.
- تقرير اليونسكو (2016). التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. باريس: منشورات منظمة اليونسكو. حمداوي، جميل (2017). التربية والديمقراطية والمساواة. [Hppt://www.arabworldbooks.com/authors/jamil_hamdaoui.htm](http://www.arabworldbooks.com/authors/jamil_hamdaoui.htm)
- سعيد، إسماعيل عمرو (2011). في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شبل، بدران (2011). التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر. القاهرة: الدار اللبنانية المصرية.
- عبد الدايم، عبد الله (1998). التربية العربية والقيم الإنسانية. بيروت: مجلة المستقبل العربي، 230، 81 - 98.
- عبد المهدي، صلاح (2015). ديمقراطية التعليم ومعوقاته في العراق. بغداد: مركز الفرات للتنمية والدراسات الإستراتيجية. <http://www.Fedrs.com>
- عمار، حامد (2010). عوالة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محسن، مصطفى (1999). الخطاب الإصلاحي التربوي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (2014). البحث العلمي والابتكار. الرباط: منشورات وزارة التعليم العالي.
- وزارة التربية الوطنية (2016). واقع المدرسة العمومية بالمغرب. الرباط: منشورات وزارة التربية الوطنية.
- وزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية (2015). الشغل في المغرب: مفارقات. الرباط: منشورات وزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية.
- وظيفة، علي أسعد (2011). رأسمالية المدرسة في عالم متغير. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- وقيدي، محمد (2013). التعليم بين الثوابت والمتغيرات. الرباط: دار النشر المغربية.

المراجع الأجنبية:

- Blanquer, J.M. (2017). *L'école de demain, propositions pour une éducation nationale rénovée*. Odile Jacob.
- Bloch, De D. (2010). *Ecole et démocratie*. PUG. Collection : Regards sur l'éducation.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances, qu'est - ce qu'une école juste ?* Seuil, La république des idées.
- Ferrière, D. (2016). *L'école, La démocratie questions contemporaines*. Armand Colin.
- Frin, CH et Madilot, P. (2017). *L'école, fondement de la démocratie*. In Michel Amiel « La démocratie dans l'école », *Chahiers Pédagogiques*, N° 433.
- Kerrero, CH. (2017). *Ecole, Démocratie et Société*. Berger le vrault.
- Lazorthes, F. (2006). *La démocratie dans l'horizon des valeurs*. *Revue informations sociales, Les valeurs en crise ?* N° 136.
- Perrenoud, PH. (2003). *L'école est-elle le creuset de la démocratie ?* *Chronique sociale*. Lyon.
- Roudet, B. (2017). *Les jeunes, les valeurs de la démocratie et l'école*. Sous la direction de Valérie Bocquet et Chantal de Linares, *Débat des jeunes Eds L'Harmattan*.

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.

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم

أ. عنايات إبراهيم حسين زهران
نائب مدير الرعاية الاجتماعية بمحلية الدويم
ولاية النيل الأبيض - السودان

د. محمد علي محمد علي الضو
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
- كلية التربية - جامعة بخت الرضا - السودان

abuharith101@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ الصف الثامن مرحلة التعليم الأساسي بمدارس مدينة الدويم وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (200) تلميذ وتلميذة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد أنور رياض وعبد العزيز المغيصيب (1996)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات تعزى لمتغير النوع، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات ترجع لعمل الأم، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء مع أبنائهم تبعاً لمستوى تعليمهم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات مع أبنائهم لصالح المستويات العليا في التعليم.

Parental Treatment Styles as Perceived by Grade Eight Students at Basic Education in Duwaim City

Enayat Ibrahim Hussain Zahran
Vice_Director of Social Welfare in
Duwaim Locality
White Nile State – Sudan

Dr. Mohammed Ali Mohammed Ali Eldow
Associate Professor – Department of Educational
Psychology- Faculty of Education
University of Bakht Alruda – Sudan
abuharith101@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to identify the styles of parental treatment among the eighth grade students (boys and girls) at the basic stage of education in the schools of the city of Duwaim for the academic year 2016- 2017. The researchers used the descriptive method. The study's sample included (200) students. To investigate this study, the researchers used the styles of parental treatment as perceived by children, designed by Anwar Riyad and Abdulaziz Al-Muskib (1996).

The following results were found: (1) There were statistically significant differences in the styles of parents treatments, (2), there were statistically significant differences in the styles of mothers treatment, (3) there were no statistically significant differences in treatment styles due to the mother's work, (4) there were statistically significant differences in the treatment of fathers according to their level of education, and (5) there were statistically significant differences in the mothers treatment according to their level of education.

المقدمة:

تعتبر الأسرة اللبنة الأولى في التنشئة الاجتماعية و تؤثر في عملية نمو وتطور شخصية الفرد، وتكسبه الخصائص الأساسية المستمدة من المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى ضوءها تتكون القيم والاتجاهات والأعراف السائدة التي تحدد مسار السلوك الاجتماعي المرغوب فيه. وهي عملية مستمرة ومتدرجة تهدف إلى التوجيه نحو الأفضل.

وتذكر ونجن وزمام (2017، 61) أن الأسرة تعتبر أهم مؤسسة اجتماعية في حياة الأفراد، وهي تقوم ببناء صرح المجتمع، وذلك بتنظيم سلوك الأفراد بما يتماشى والأدوار الاجتماعية المحددة لهم، فمن خلالها يكتشف الطفل نفسه ومحيطه وهي المسؤولة عن قوة أو ضعف البنية المجتمعية العامة، لكونها تقوم بوظيفة الأمن لأفرادها ووظيفة التنشئة الاجتماعية والمراقبة والتربية.

ويؤكد النجحي (1978، 81) أن أهمية الأسرة تتضح في شخصية الطفل، وهي بالنسبة له مصدر خبرات الرضا، وهي التي تشبع معظم حاجاته، وعلى هذا فان استقرار شخصية الفرد وارتقائه يعتمدان على ما يسود الأسرة من علاقات كما ونوعاً.

ويشير حمود (2010، 23) إلى أن أسلوب التنشئة الذي تتبعه الأسرة يؤثر على نمو الطفل عقلياً ونفسياً واجتماعياً، وأن الأساليب السوية في التنشئة مثل التقبل والتسامح والود والعطف ترتبط بها خصائص الطفل الإيجابية، وينمو نتيجة لذلك الشعور بالأمن النفسي والثقة بالنفس، وخلاف ذلك فإن أساليب التنشئة السلبية مثل التشدد والتسلط تؤدي إلى سوء التوافق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد أساليب المعاملة الوالدية من بين العوامل المؤثرة في سلوك التلاميذ، خاصة إذا كانت تتسم بالتسلط والرفض، وتؤدي من ثم إلى تكوين شخصية عدوانية نحو ذاتها والآخرين، وتتسم بالتخريب والفوضى، وتصبح مصدر قلق وإزعاج للوالدين والمعلمين، باعتبارها من المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، لهذا اختار الباحثان موضوع أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء تعزى للنوع؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات تعزى للنوع؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات تعزى لعمل الأم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء مع أبنائهم تعزى لمستوى تعليم الآباء؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات مع أبنائهم تعزى لمستوى تعليم الأمهات؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على الفروق في أساليب معاملة الآباء كما يدركها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم تعزى للنوع (ذكر، أنثى).

2. التعرف على الفروق في أساليب معاملة الأمهات كما يدركها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم تعزى للنوع (ذكر، أنثى).
3. التعرف على الفروق في معاملة الأمهات كما يدركها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم تعزى لعمل الأم.
4. التعرف على الفروق في أساليب معاملة الآباء كما يدركها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم تعزى لمستوى تعليم الآباء.
5. التعرف على الفروق في أساليب معاملة الأمهات كما يدركها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم تعزى لمستوى تعليم الأمهات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ الصف الثامن بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم، وذلك لأهمية تلك الشريحة من المجتمع وحاجتها للرعاية، وتعزيز دور الوالدين في تربية الأبناء وتوجيههم ومعاملتهم، وإبراز الجوانب الإيجابية للعوامل الثقافية و الإجتماعية والإقتصادية والتي تؤثر علي تحصيل هؤلاء الطلاب الدراسي، من هنا نبعت أهمية الدراسة، وذلك لأهمية تلك الفئة ألا وهي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وهم ما زالوا في مرحلة الطفولة مما يعني حاجتهم لمزيد من الرعاية والاهتمام من كافة المؤسسات، الأسرة والمدرسة والمجتمع.

أهمية الدراسة التطبيقية: تأتي من خلال البرامج التدريبية التي يمكن إعدادها تحت إشراف مختصين في شؤون الأسرة، وذلك للوقاية والعلاج، وأيضاً في أهمية الدراسة التي تركز على إدراك التلاميذ لأساليب المعاملة الوالدية وحكمهم على جودة دور والديهم بالتربية، وقد تُظهر نتائج هذه الدراسة حاجة الأبوين إلى تدريب متطور على المعاملة الوالدية الفعالة، مما يشير إلى ضرورة مواكبة الوالدين لمستوى نمو أبنائهم وضرورة العمل على رفع كفاءة الوالدين من خلال برامج إرشاد أسرية متخصصة.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم، وذلك في العام الدراسي 2016/2017م.

مصطلحات الدراسة:

أساليب المعاملة الوالدية (Parental Treatment): عرفت محرز (2005، 294) بأنها "مجموعة السلوكيات التي يمارسها الآباء والأمهات مع أطفالهم في مختلف المواقف خلال تربيتهم وتنشئتهم.

وتعرف أساليب المعاملة الوالدية إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ مرحلة الأساس في استبانة المعاملة الوالدية".

مرحلة التعليم الأساسي (Basic Education): هي المرحلة التي تلي مرحلة رياض الأطفال، وتسبق المرحلة الثانوية في التعليم العام بالسودان، وتمتد حوالي ثمان سنوات.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

يشير عكاشة وزكي (1997، 39) إلى أن المعاملة الوالدية هي عبارة عن الطرق التي يتبعها الآباء، ويتمسكون بها عند تعاملهم مع الأبناء في مواقف الحياة المختلفة ويكون لها الأثر الفعال النفسي والاجتماعي لهم.

وتذكر عبد الباقي (2003، 102) بأنه كما تقل مشكلات الأبوة والأمومة غالباً إلى الحد الأدنى حين يكون الإنسان على علم بكيفية تنسيق مهاراتهم كأباء مع احتياجات أطفالهم ولا شيء هنا يدعو إلى الدهشة، فعادةً ما يكون الفارق بين الأطفال وأبائهم عشرين عاماً من الخبرة والقدرة على التبرير وعلى ضبط النفس، وتكون لهم أيضاً أفكارهم ومشاعرهم وتوقعاتهم عقائدهم وقيمهم وفكرتهم عن أنفسهم، وعن الآخرين وعن العالم كله، وفي أحسن الأحوال يكونون معاندين مجهدين غير قادرين على استخدام منطق الكبار، وفي نفس الوقت لابد أن ندرك أن للأطفال احتياجاتهم ورغباتهم ومشاعرهم الخاصة التي لا يستطيعون أن يعبروا عنها بوضوح في معظم الأحوال.

ويرى الباحثان أن دور الوالدين في تربية أطفالهم من الأدوار الشاقة والمضنية والصعبة، وهي تتطلب منهم القدرة على فهم هؤلاء الأبناء على حقيقتهم، ومعرفة الصفات والمميزات والقدرات والرغبات والميول التي يتسمون بها، حتى لا يقع الوالدان في خطأ تفضيل طفل على آخر، وكذلك عدم المساواة في التعامل بينهم، ما بين اللين والتسامح لأحدهم والحزم والقسوة والرفض والعقاب للآخر، مما يولد الحقد بين الأخوة والأشقاء في الأسرة الواحدة، وكذلك ظاهرة ميل الأمهات عموماً في المجتمع السوداني والمجتمعات العربية في الغالب بتفضيل الذكر على الأنثى، وهذا ما يجعل الغيرة هي السائدة في الأسر التي تسود فيها تلك الأساليب من المعاملة الوالدية.

أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على شخصية الأبناء:

وهنا يؤكد هيلات والقضاة والربابعة (2008، 2) على أن أساليب المعاملة الوالدية تعد من أهم العوامل التي تؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، وذلك لأن شخصية الطفل تتشكل في السنوات الأولى من عمره من خلال الخبرات التي يتعرض لها في الأسرة، والتي تؤثر في النمو الانفعالي والاجتماعي واللغوي، وهي المسؤولة عن إكساب الطفل مقومات شخصيته كالحب والكرهية والتعاون والخضوع والتسلط.

ويرى احرشاو (2017، 78) أن المعاملة الوالدية التي توفر حاجات الطفل وإشباعها والتمثلة في المرونة والحرية والتقبل والتسامح والعدل والحوار، ثم الدفاء الوالدي، فالطفل في ظل هذه المعاملة يتميز بسمات الشخصية السوية المتمثلة في الاستقلال الذاتي، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية والشعور بالأمن والكفاءة في التحصيل، وفي التواصل والمهارة في حل المشكلات ومواجهة مواقف الحياة.

ويرى الخوي (1978، 21) أن الطفل يتعلم أساليب التنشئة الاجتماعية من خلال بيئته الأسرية التي تقوم بتربيته، وعلى الرغم من صغر حجم الأسرة بالنسبة للمجتمع الكبير فهي أقوى نظم المجتمع، فعن طريقها يكتسب الطفل إنسانيته.

ويرى منصور والتويجري والفقي (2000، 118) إن الطفل يتأثر بأبيه وأخوته وذويه، والأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى، والبيئة الأسرية التي ترعى الفرد، ولهذا فإنها تشمل أقوى المؤثرات التي توجه نمو الطفل.

ويشير كفاي (1995، 30) إلى دور الوالدان في حياة أبنائهم من خلال تهيئة الجو النفسي السليم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، عبر أساليب المعاملة التي يتلقاها الطفل منهم في المنزل وتطبيع علاقته معهم، وذلك لكي لا يعاني مشكلات نفسية تؤدي إلى عدم توافقه.

ويشير أبومرق وأبوعقيل (2012، 113) إلى أن أساليب المعاملة الوالدية تختلف في التنشئة الاجتماعية للأبناء باختلاف ظروف الآباء وثقافتهم والبيئة التي يعيشون فيها، وأن بعض هذه الأساليب قد تساعد على فصل شخصية الأبناء واتزانهم الانفعالي، ويتضح أن هناك بعض الأساليب الوالدية مرغوب فيها تؤدي إلى رسم شخصية الأبناء بينما يؤدي بعضها إلى عكس ذلك.

ويرى الزغبى (1994، 93) أن المعاملة الوالدية هي " كل سلوك يصدر من الوالدين ويؤثر على نمو الطفل وعلى شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أو التربية".

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

درس الكندري والرشيدي (2006) أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في نمطين أسريين في المجتمع الكويتي، هي: الأسر التي ينتمي إليها أبناء الشهداء، والأبناء من غير الشهداء، وقد شملت عينة الدراسة (276) مستجيباً أعمارهم تتراوح ما بين (14 - 18) سنة، (170) من أبناء غير الشهداء و (106) من أبناء الشهداء، وقد تم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن معدلات سوء معاملة الأبناء هي أعلى لدى أبناء أسر غير الشهداء مقارنة مع الشهداء، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وقد أشارت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين سوء المعاملة الوالدية ومستوى تعليم الأم.

واستهدفت دراسة عابدين (2010) الكشف عن الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، تم إعداد استبانة مكونة من (60) فقرة بنموذجين للأب والأم لقياس الاتجاهات الوالدية، وبلغ حجم عينة الدراسة (423) طالباً، وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات الوالدية كما يدركها الطلبة بالنسبة للأم والأب "ديمقراطية" وتميل إلى الحماية الزائدة لدى الأم، والإهمال لدى الأب، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث مقارنة مع الذكور، وتبعاً للمستوى التعليمي لصالح ذوي المستوى التعليمي الأعلى، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

وهدف دراسة حميدة (2010) للتعرف على علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالسلوك العدوانى والنشاط الحركى الزائد وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بشعبية الجفرة بالحماهيرية الليبية، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم عينة الدراسة (400) تلميذ وتلميذة، وقد تم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: تتسم كل أساليب المعاملة الوالدية بالإرتفاع بدرجة دالة إحصائية دون استثناء الوالد، كما توجد فروق دالة إحصائية في جميع أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير النوع.

وهدف دراسة عتروس (2010) إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (168) أسرة، واستخدم الباحث الاستبانة، ومن أبرز نتائج الدراسة: عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، في حين ظهر ذلك في المشكلات السلوكية: كالعدوان والعناد لصالح الذكور.

وأجرى الظفري وآخرون (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أكثر أنواع أنماط التنشئة الوالدية شيوعاً كما يدركها الأبناء، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (1754) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثون مقياس بيوري Buri, 1991 بعد تعريبه، وقد أشارت النتائج إلى أن النمط الحازم هو السائد لدى الوالدين، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

وهدف دراسة أبرييم (2011) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين إدراك الأبناء لأساليب معاملة الأب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تم تطبيق مقياس أساليب المعاملة الوالدية على عينة مكونة من (186) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إدراك الأبناء لأساليب معاملة الأب (التفرقة، التحكم والسيطرة، التذبذب) في المعاملة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الأبناء في إدراك بعض أساليب

معاملة الأب ولصالح الإناث.

وسعت دراسة أبومرق وأبوعقيل (2012) لمعرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل، ومعرفة أهم أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة، وبلغ حجم عينة الدراسة (308) طالباً وطالبة، وقد استخدمت استبانة أساليب التنشئة الوالدية إعداد مائسة المفتي (1987)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في المعاملة الوالدية تعزى لمتغير الجنس.

هدفت دراسة شهرزادا وسعاد (2013) التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، بلغ حجم عينة الدراسة (100) طالب، واستخدمت استبانة النموذج المثالي والواقعي للتنشئة الأسرية إعداد يمينية خلادي (2004)، أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ الثانوية تتسم بالاتزان، وكذلك اختلاف إدراكات أساليب المعاملة الوالدية عند تلاميذ مرحلة الثانوية باختلاف الجنس، الإناث يملن للتسامح، والذكور للتشدد.

ودرس شريف (2014) كفاءة الوالدين في التربية من وجهة نظر الأبناء وهم طلبة المرحلة الثانوية الصف الأول، وبلغ حجم عينة الدراسة (291) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الآباء والأمهات بالكفاءة لصالح الأمهات، وأظهرت المتوسطات فروق دالة بين الأم العاملة وغير العاملة لصالح الأم العاملة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى هونق (2000) Hong دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التنشئة الأسرية في الصين، بلغت عينة الدراسة (1000) أم وأب، وأشارت النتائج إلى ارتباط أساليب التنشئة الأسرية بالطبقة الاجتماعية، وتبين أن الآباء من ذوي الطبقة الاجتماعية المتوسطة ينشئون أبناءهم على الاستقلالية، وأن الآباء من ذوي الطبقة الاجتماعية العامة لديهم اتجاهات نحو وجوب امتثال الأبناء لقرارات الآباء وأوامرهم.

ودرس أسادي وآخرون (2007) Assadi et al، العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية ومستويات التحصيل لدى عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة، من طلاب الصف الثامن، استخدم مقياس بيوري (Buri, 1991)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وسالبة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي مع النمط التسلسلي.

ودرس لوهاوس وفيرهاوس وباوو (2009) Lahuas & Vierhaus, & Bau مقياس السلوك الصحي وأنماط التنشئة الوالدية لدى عينتين من ألمانيا (432 من الصف الثاني والثالث، و 366 من الصف الرابع إلى الصف السابع)، استخدم مقياس ريتزل وآخرون، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع.

تعليق على الدراسات السابقة:

وبعد مراجعة الباحثين للدراسات السابقة اتضح أنها اهتمت بموضوع أساليب التنشئة الوالدية للأبناء من وجهة نظر الوالدين معاً، مثل (دراسة أسادي وآخرون، 2007، ودراسة شريف، 2014، ودراسة شهرزادا وسعاد، 2013، ودراسة أبومرق وأبوعقيل، 2012، ودراسة أبرييم، 2011، ودراسة الظفري وآخرون، 2011، ودراسة عابدين، 2010)، وتناولت دراسات أخرى أساليب المعاملة الوالدية غير السوية مثل (دراسة الكندري والرشيدي، 2006)، وتناول بعضها أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يسلكها الوالدان تجاه أبنائهم وعلاقة تلك الدراسات بمجموعة من المتغيرات، مثل (دراسة عتروس، 2010).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج الذي أتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذه الدراسة الذي يهدف لوصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع. ويشير عبيدات وعدس وعبد الحق (2005: 191) إلى أن الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع الآن ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، وتبرز أهمية الأسلوب الوصفي في كونه الأسلوب الوحيد الممكن لدراسة بعض الموضوعات الإنسانية، وبذلك يعتبر الأسلوب الوصفي أسلوباً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه في الدراسات الإنسانية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم للعام الدراسي (2016/2017)، والذين يبلغ عددهم (471) طالباً وطالبة وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية، وبذلك فقد بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة (42.46 %)، كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة على مدارس مدينة الدويم

م	المدرسة	ذكور	إناث
1	الشاطئ بنات	-	50
2	الفتاح أبو طالب	33	-
3	الزهراء المزدوجة بنات	-	68
4	أبوبكر الصديق بنين	35	-
5	الماجرى بنين	48	-
7	الشيما بنات	-	74
8	النهضة بنات	40	74
9	بخت الرضا	23	26

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون استبانة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد عبد العزيز المغيصيب وأنور رياض (1991)، بعد مراجعتها ومواءمتها مع البيئة السودانية حيث تكونت من (69) فقرة. حيث وضعت ضمن مقياس ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً)، بحيث تعطى ثلاث درجات لدائماً، ودرجتين لأحياناً، ودرجة لأبداً.

الخصائص السيكومترية للأداة:

صدق أداة الدراسة وثباتها: تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا، والطلب إليهم تحديد درجة مناسبة فقرات استبانة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وتعديل ما يلزم واقتراح أي فقرات أخرى، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات بحيث أصبح عدد فقرات الأداة كما هي (69) فقرة بعد إجراء التعديلات اللازمة التي أوصى بها المحكمون.

وتم احتساب ثبات الأداة بطريقة (ألفا كرونباخ)، وذلك من خلال تجربتها على عينة استطلاعية عددها (16) تلميذ وتلميذة، وتم حساب معامل الثبات إذ بلغ (0.84) وهي درجة

ثبات ممتازة تجعل إستخدام الأداة أمراً ممكناً وبلغت درجة صدقها (0.92).

تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج (spss) لإجراء إحصاءات وصفية متمثلة في إحصاءات تحليلية مثل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الأول و الثاني والثالث، وتحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع والخامس.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء تعزى للنوع؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لاختبار متوسطين مستقلين، كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) يوضح نتيجة اختبار (ت) لاختبار متوسطين مستقلين

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الذكور	100	154.56	14.287	2.433	198	0.016
الإناث	100	150.11	11.407			

يتضح من الجدول (2) أنه توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مستوى المعاملة الوالدية بين الذكور والإناث تجاه آبائهم على استبانة أساليب المعاملة الوالدية إذ كانت القيمة الإحصائية (0.016) أقل من (0.05)، وهذه الفروق كانت لصالح الذكور، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (حميدة، 2010)، ودراسة (شهرزادا وسعاد، 2013) بوجود فروق تعزى للجنس، واختلفت مع دراسات (الكندري والرشيدي، 2006، وعطروس، 2010، وأبومرق وأبوعقيل، 2012، وشريف، 2014)، وكذلك اختلفت مع دراسة (عابدين، 2010، وأبريم، 2011) التي وجدت فيها فروق ولكنها لصالح الإناث. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بوجود الفروق في أساليب معاملة الآباء تجاه أبنائهم وظهور التسامح تجاه الذكور أكثر منه تجاه الإناث لرغبة الوالدين في إعطاء فرص للأولاد الذكور في الحياة أفضل من تلك التي عاشها الوالدان، وعادة ما تحظى الإناث بحماية زائدة أكثر من الذكور، وهذا أمر طبيعي ينسجم مع القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع السوداني وكذلك معظم الشعوب العربية الأخرى، وفي الغالب تكون الأسرة أكثر تشدداً مع الإناث مقارنة مع الذكور بسبب إختلاف الدور الاجتماعي لكل منهم. وفي هذا الصدد يشير راجح، (1999، 634) إلى أن القسوة والتربية الصارمة تؤدي لا محالة إلى خلق ضمير صارم يحاسب الطفل على كل صغيرة وكبيرة، كما أنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل ما يشبهها أو يمثلها فيتخذ الطفل من الكبار ومن المجتمع عامة موقفاً عدائياً قد يدفعه إلى الجناح.

وهنا يؤكد الباحثان على الدور المنوط بالمؤسسات الاجتماعية والتربوية والدينية والإعلامية للقيام بدورها تجاه أفراد المجتمع بالتوعية والتوجيه وتقديم برامج للآباء والأمهات لتوضيح أسس التربية السليمة للأبناء، وتكاتف الجهود الرسمية والطوعية للقيام بشيء ما في سبيل رفع الوعي لدى الوالدين لإدراك العلاقة بينهم وأطفالهم، لأن الباحثين لاحظوا من خلال عملهما في التدريس والرعاية الاجتماعية الخلل الواضح والكبير في سوء المعاملة لدى كثير من الآباء تجاه أبنائهم مما قاد في نهاية الأمر إلى نتائج سلبية في ظل مجتمع تخيم عليه نسبة عالية من الأمية وترى في الطاعة العمياء للأبناء هي السبيل الوحيد للخروج بالطفل إلى بر الأمان.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات تعزى للنوع؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لاختبار متوسطين مستقلين،

كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3) يوضح نتيجة اختبار (ت) لاختبار متوسطين مستقلين

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الذكور	100	154.41	13.775	1.102	198	0.272
الإناث	100	152.44	11.406			

يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مستوى المعاملة الوالدية بين الذكور والإناث تجاه أمهاتهم على استبانة أساليب المعاملة الوالدية، إذ كانت القيمة الاجتماعية (0.272) أكبر من (0.05)، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسات (الكندري والرشيدي، 2006، عتروس، 2010، ابومرق وأبوعقيل، 2012، شريف، 2014) بعدم وجود فروق تعزى للجنس، واختلفت مع دراسة (عابدين، 2010)، و (أبرييم، 2011)، بوجود فروق لصالح الإناث. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بعدم وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة للأمهات تجاه أبنائهم إلى أن الأمهات يعاملن أبنائهن الذكور والإناث معاملة واحدة دون تفرقة بينهما، وذلك لأن عاطفة الأمومة تشمل الجنسين وفي غالب الأحيان لا تستطيع الأم أن تفرق بين أبنائها الذكور والإناث. وكذلك يرى الباحثان أن الأم عموماً لا تميل إلى استخدام أسلوب اللوم تجاه الأبناء وهي مضطربة في كثير من الأحيان إلى مسامحتهم حتى عند ارتكاب الأخطاء، وذلك لأن العاطفة عندها تطغى على التفكير المنطقي والعقلاني السليم في مواقف كثيرة، وعليه يجب الاهتمام بفترة الطفولة ومراعاة الأطفال في تلك المرحلة وذلك لأهميتها القصوى في حياتهم وتأثيرها المستقبلي عليهم، وهنا يشير الشرقاوي (د.ت، 216) إلى أن الطفولة هي الفترة التي تصاغ فيها نظرة وقيم ومثل الفرد الأساسية، والتجارب التي يمر بها الأطفال في البيت والمدرسة وفي المجتمع أثناء سنوات الصياغة هي التي تحدد مكونات شخصيتهم خاصة في جانبها الانفعالي، وهذه الفترة تتطلب من الوالدين والمربين المعنيين بتلك المرحلة أن يتفهموا حاجات الأطفال الأساسية والمشاكل الخاصة بهم، والعوامل التي تؤدي إلى تعديل أو تكوين التغيرات السلوكية لهم، وأن هذه الممارسات تمتد آثارها لتتصل بالمستقبل، وتؤثر على مجرى الحياة كلها.

نتيجة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات تعزى لعمل الأم؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لاختبار متوسطين مستقلين، كما هو موضح بالجدول (4).

جدول (4) يوضح نتيجة اختبار (ت) لاختبار متوسطين مستقلين

عمل الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاجتماعية
تعمل	34	150.91	12.251	0.741	198	0.459
لا تعمل	166	152.75	13.321			

يتضح من الجدول (4) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مستوى المعاملة بين التلاميذ العاملات أمهاتهم وغير العاملات على استبانة أساليب المعاملة الوالدية، إذ كانت القيمة الاجتماعية (0.459) أكبر من (0.05)، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (شريف، 2014) بعدم وجود فروق تعزى لعمل الأم. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن دور الأم لا يقل عند خروجها للعمل وغيابها عن أبنائها لأنه بإمكانها التوفيق بين العمل والمنزل، وذلك بترتيب الحياة داخل البيت، ويؤيد ذلك طبيعة المجتمع السوداني الذي يتمتع بوجود الأسرة الممتدة، والتي يعيش في كنفها الأطفال فهي تقوم بتعويض غياب الأم

بعد خروجها للعمل. وهنا يشير دسوقي (1979، 334) إلى أن الأم وبعبارة الأمومة تلهت في وظائفها التقليدية التي هي رعاية الأبناء: إطعامهم وتنظيفهم وصحتهم، والسهر على راحتهم وتخفيف متاعبهم ومواساتهم وتقوية إرادتهم.

نتيجة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء مع أبنائهم تعزى لمستوى تعليم الآباء؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5) تحليل التباين الأحادي للمستويات التعليمية للآباء وأساليب معاملتهم تجاه أبنائهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاجتماعية
بين المجموعات	423.297	5	84.659	0.521	0.760
داخل المجموعات	31518.703	194	162.468		
المجموع	31942.000	199			

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مستوى المعاملة الوالدية تعزى للمستوى التعليمي للآباء على استبانة أساليب المعاملة الوالدية، إذ كانت القيمة الاحتمالية (0.760) أكبر من (0.05)، ولم يعثر الباحثان في حدود علمهما على دراسات اتفقت أو اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن الآباء في المجتمع السوداني سواء كانت مستوياتهم التعليمية مرتفعة أو منخفضة يكونون مشغولين بعملهم فمهمة متابعة التلاميذ في المدارس عادة ما تقوم بها الأم، وفي أحيان كثيرة توكل هذه المهمة إلى المدرس الخاص، والذي يقوم بتدريس ومراجعة دروس التلاميذ بالمنزل فالأب هنا يقوم فقط بتسديد الرسوم المالية مقابل ذلك الأداء مما يظهر عدم وجود فروق تعزى للمستوى التعليمي للأب على الأبناء.

نتيجة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات مع أبنائهم تعزى لمستوى تعليم الأمهات؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي للمستويات التعليمية للأمهات وأساليب معاملتهم تجاه أبنائهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاجتماعية
بين المجموعات	2782.950	5	556.590	3.714	0.003
داخل المجموعات	29075.925	194	149.876		
المجموع	31858.875	199			

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مستوى المعاملة الوالدية تعزى للمستوى التعليمي للأم على استبانة أساليب المعاملة الوالدية، إذ كانت القيمة الاحتمالية (0.003) أقل من (0.05)، ولتحديد الأوساط الحسابية التي بين أوساطها فروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثان اختبار (ف) لاختبار ست متوسطات تعليمية، كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7) يوضح المعطيات الوصفية لاختبار (ف)

العدد	المتوسط الحسابي	المستوى التعليمي للآباء	الانحراف المعياري
33	147.15	أمي	16.707
10	159.30	خلوة	9.068
62	152.40	أساس	11.484

10.274	ثانوي	155.24	59
12.082	جامعي	153.68	25
13.163	فوق الجامعي	162.36	11

يتضح من الجدول (7) أنه توجد فروق في متوسطات استجابات تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مستوى المعاملة الوالدية تعزى للمستوى التعليمي للأُم على استبانة أساليب المعاملة الوالدية، وذلك لصالح المستوى التعليمي فوق الجامعي بمتوسط حسابي (162.36)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عابدين، 2010). ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأمهات الأعلى في المستوى التعليمي هم الأكثر حساسية تجاه فشل الأبناء الدراسي بعكس ذوات المستوى التعليمي الأدنى واللأئي لا يابهن كثيراً لفشل أبنائهن، وهن أكثر إدراكاً للأثر السلبي أي ذوات المستوى التعليمي الأعلى، الذي تحدته الأنماط السلوكية غير السوية على الأبناء نفسياً وجسيمياً في ظل إنشغال الأب بأمور تدبير المعاش والذي يقضي وقتاً طويلاً خارج المنزل، مما يدفع هذه الفئة من الأمهات إلى تشجيع أبنائهن على الاعتماد على النفس ومساعدتهم ومتابعة دروسهم.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

بعد النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من أساليب المعاملة الوالدية يقدم الباحثان التوصيات التالية:

1. حث الوالدان على استخدام الأساليب التربوية الحسنة والسليمة في تربية أبنائهم وتنشئتهم وعدم التفرقة بين الذكور والإناث.
2. تعزيز وتقوية أساليب معاملة الأمهات لأبنائهم، وتنميتها تجاههم.
3. مراعاة الأمهات العاملات والتخفيف عليهن في ساعات العمل حتى يتسنى لهن متابعة الأبناء داخل الأسرة.
4. تحسين مستوى الآباء التعليمي وذلك للوصول إلى معاملة والدية فعالة تجاه الأبناء.
5. الاهتمام أكثر بتعليم الأمهات لما لذلك الأثر الكبير على مستويات الأبناء الدراسية.
6. توفير الجو الأسري الآمن للأبناء ومراقبتهم ومتابعتهم في مراحل نموهم المختلفة، وكذلك متابعة أدائهم في المدرسة لمعرفة مستواهم الأكاديمي من أجل الوقوف على مستوى تحصيلهم ومعالجة أي قصور أو تدنٍ.
7. الاهتمام بالمراكز الشبابية والأندية الرياضية ودعوة الأبناء والآباء لقيام المسابقات والأنشطة الثقافية والرياضية والترفيهية لتزيد أواصر الصلة بينهم ومساعدتهم على التحدث مع بعضهم.

دراسات وبحوث مقترحة:

يقترح الباحثان تناول الموضوعات التالية كدراسات مستقبلية:

1. دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و مفهوم الذات.
2. دراسة أساليب المعاملة الوالدية نحو الأطفال المعاقين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
3. دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية للأبناء ومستوى الطموح.
4. دراسة أثر أساليب التنشئة الوالدية على الثقة بالنفس.

المراجع

المراجع العربية:

- أبرييم، سامية (2011). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبسة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 25(7)، 1785-1816.
- أبومرق، جمال و أبو عقيل، إبراهيم (2012). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل بالضفة الغربية، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، 16(1)، 112-144.
- أحرشواو، الغالي (2017)، التربية الوالدية وسيكولوجية الطفل، *مجلة الطفولة العربية*، 70، 70-75.
- الخولي، سناء (1979)، *الزواج والعلاقات الأسرية*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الشرقاوي، مصطفى خليل (د.ت). علم الصحة النفسية. بيروت: دار النهضة العربية.
- الزغبى، أحمد حسن (1994). *أسس علم النفس الاجتماعي*. صنعاء: دار الحكمة اليمنية للطباعة والنشر.
- الظفري وآخرون، سعيد (2011). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف من 7 إلى 12) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 29، 1-26.
- الكنذري، يعقوب يوسف و الرشيدى، عفاف (2006). أساليب المعاملة الوالدية السلبية وعلاقتها ببعض المتغيرات «دراسة مقارنة لأبناء الشهداء وأبناء غير الشهداء في المجتمع الكويتي». *مجلة الطفولة العربية*، 26، 8-23.
- النجيحي، محمد لبيب (1979). *الأسس الاجتماعية للتربية*، ط6. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمود، محمد الشيخ (2010). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسيوياء والجانحون «دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق». *مجلة جامعة دمشق*، 26(4)، 17-56.
- حميدة، محمد الشيخ (2010). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني والنشاط الحركي الزائد لدى تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي شعبية الجفرة بالجماهيرية الليبية*. دكتوراه، جامعة الخرطوم، السودان.
- راجح، أحمد عزت (1999). *أصول علم النفس*، ط11. القاهرة: دار المعارف.
- دسوقي، كمال (1979). *النمو التربوي للطفل والمراهق*. بيروت: دار النهضة العربية.
- شريف، ليلي (2014). كفاءة الوالدين في التربية من وجهة نظر الأبناء. *مجلة جامعة دمشق*، 30(2)، 47-80.
- شهرزاداء، نوار و سعاد، حشاني (2013). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء «دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة». *الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة*، جامعة قاصدي مرباح الجزائر، 9-10/أبريل/2013م.
- عابدين، محمد (2010). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 6(2)، 129-146.
- عبد الباقي، سلوى محمد (2003). *فن التعامل مع الطفل*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبيدات، ذوقان و عدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (2005)، *البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط9، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عتروس، نبيل (2010). أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة التواصل جامعة باجي مختار*، 26، 223-251.
- عكاشة، محمود وزكي، محمد (1997). *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- كفافي، علاء الدين (1995). *الصحة النفسية*، ط3. القاهرة: هجر للطباعة والنشر.
- محرز، نجاح رمضان (2005)، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. *مجلة جامعة دمشق*، 12(1)، 285-324.
- منصور، عبد المجيد سيد و التويجري، محمد عبد المحسن و الفقي، إسماعيل محمد (2000)، علم النفس التربوي، ط3، الرياض: مكتبة العبيكان.
- ونجن، سميرة و زمام، نور الدين (2017). دور الأسرة التربوي في تفوق الأبناء دراسياً، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، الجزائر*، 23، 49-71.
- هيلات، مصطفى قاسم و القضاة، محمد أمين و الربابعة، جعفر كامل (2008)، العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والاضطرابات الانفعالية لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذكور، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 6(1)، 1-34.

المراجع الأجنبية:

- Assadi, S. M., Zokaie, N., Kaviani, H., Mohammadi, M. R. Ghaeli, P. Gohari, M. R. Vijver, F. J. (2007). Effect of sociocultural context and parenting style on scholastic achievement among Iranian adolescents, *Social Development*, 16(1), 169 – 180.

Hong, X, (2000). Structure of child-Rearing values in Urban China, *Sociological Perspectives*, 43(3), 457 – 471.

Lahuas, A., Vierhaus, M., Bau, J. (2007). Parenting Styles and health-Related behavior in Childhood and early a dolescence: Results of a longitudinal study, *Journal of Early A dolescence*, 29(4), 449 – 475.

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 الإبراهيم

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

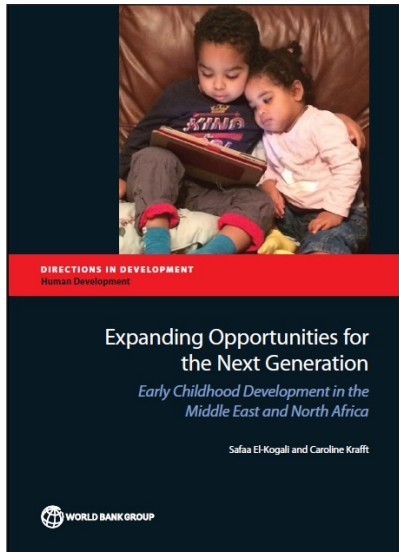
توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة المبكرة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

Expanding Opportunities for the Next Generation: Early Childhood Development in the Middle East and North Africa

تأليف: صفاء الكوكلي & كارولين كرافت

الناشر: البنك الدولي للإنشاء والتعمير، 2015
(313) صفحة

عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي
مدرس أصول التربية بكلية التربية - جامعة الإسكندرية
khaldesalah78@yahoo.com



يقع هذا الكتاب في (313) صفحة، ويضم (15) فصلاً، وهو من تأليف كل من: صفاء الكوكلي و كارولين كرافت. وبالنسبة لصفاء الكوكلي فهي خبيرة تعليمية واقتصادية ومديرة قطاع التنمية البشرية السابق بالبنك الدولي، وهي الآن تعمل بمجموعة الممارسات العالمية المعنية بالتعليم لدى البنك الدولي، ولها منشورات على نطاق واسع في مجالات التنمية البشرية، والتعليم، وأسواق العمل، والنوع الاجتماعي. وهي حاصلة على بكالوريوس في الاقتصاد من جامعة بنسلفانيا (الولايات المتحدة) ودرجة الماجستير في الفلسفة في دراسات التنمية من معهد الدراسات التنموية في جامعة ساسكس (المملكة المتحدة). أما كارولين كرافت فهي باحثة دكتوراه بقسم الاقتصاد التطبيقي بجامعة مينيسوتا.

ويسعى هذا الكتاب لدراسة الواقع الحالي لجهود تنمية الطفولة المبكرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال

أفريقيا وإمكانياتها، والوضع المستهدف تحقيقه، وتوثيق أوضاع الأطفال في تلك المنطقة مقارنةً ببلدان أخرى، وذلك من خلال تحليل وضع الأطفال في (12) بلداً وهي: (الجزائر، وجيبوتي، وجمهورية مصر العربية، والعراق، وليبيا، والمغرب، والجمهورية العربية السورية، وتونس، والضفة الغربية وقطاع غزة، واليمن). ودراسة ظروفها وبيانات عن جهود تنمية الطفولة المبكرة فيها، واستخدام بيانات المسوحات الوطنية لأوضاع الطفولة المبكرة من حيث التغذية والصحة والتعليم، والتطور المعرفي والعاطفي والنفسي للأطفال، فضلاً عن دراسة أوضاع تكافؤ الفرص بين الأطفال، ومساهمة الخصائص الأساسية في تفاوت الفرص بين الأطفال. ويقترح مسارات لتعزيز فرص تحسين تنمية الطفولة المبكرة، وتحقيق الرفاهية للأجيال القادمة، من منطلق أن الاستثمار في الطفولة المبكرة هو أفضل أنواع الاستثمار لشعوب المنطقة.

وكانت فصول الكتاب كالتالي:

1. الفصل الأول: بعنوان «مقدمة حول تنمية الطفولة المبكرة» وتناول هذا الفصل عرضاً لتنمية الطفولة المبكرة، والمنهجية المستخدمة في الكتاب، والتي اعتمدت على

تحليل المسوحات المتوافرة بقاعدة البنك الدولي، ومنظمة اليونيسف حول جهود تنمية الطفولة المبكرة في دول المنطقة، واحتساب المستوى المتوسط لمؤشر تنمية الطفولة المبكرة لكل من البلدان، ورصد علاقة مؤشرات تنمية الطفولة المبكرة مع عدد من الخصائص الأساسية للأطفال مثل النوع الاجتماعي، والثروة، والتعليم، والإقامة في الريف مقابل الحضر، وكذلك دراسة عوامل الفرص غير المتكافئة في تنمية الطفولة المبكرة، ونطاق عدم المساواة بين الأطفال من خلفيات مختلفة.

2. الفصل الثاني: وجاء بعنوان «وجهات نظر عالمية وإقليمية لتنمية الطفولة المبكرة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا»، ومقارنة جهود تنمية الطفولة المبكرة في دول المنطقة مقارنة بباقي دول العالم، وتحليل العوامل التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في تنمية الطفولة المبكرة، وتحليل مؤشرات تنمية الطفولة المبكرة وهي تقديم الرعاية الصحية المبكرة للأم الحامل قبل الولادة، وتوفير الرعاية للطفل الوليد، والتطعيمات، ونسبة وفيات حديثي الولادة، ووفيات الرضع، ونسب المصابين بالتقزم، ونسب توافر الملح المعالج باليود، والأنشطة التنموية، والعنف ضد الأطفال، ومدى تحقق الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وعمالة الأطفال من سن خمس سنوات، وذلك بناء على البيانات المتوافرة في البنك الدولي. وتوصلت المؤلفتان لوجود فجوات في الرعاية الصحية، وارتفاع نسب التقزم، وانخفاض معدلات الأنشطة الإنمائية، وانتشار عمالة الأطفال، وانخفاض مستوى تغطية خدمات التعليم والرعاية الصحية، ووجود فجوات كثيرة أمام تحقيق تكافؤ الفرص في الحياة والتعليم في سنوات الطفولة المبكرة في كثير من دول المنطقة، والحاجة إلى الاهتمام بتنمية جميع الأطفال بغض النظر عن نوعهم أو مكان ميلادهم أو الأسر التي ينتمون إليها.

3. الفصل الثالث: بعنوان «الطريق إلى الأمام: بعض السياسات والبرامج المستخدمة للنهوض بالطفولة المبكرة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا»، وتناول ذلك الفصل جهود تحسين الرعاية الصحية والتعليم، وتعزيز الوالدية والمشاركة المجتمعية، وتعزيز التعلم المبكر، والإستراتيجيات الوطنية والمحلية التي تم اتباعها، ودور تنمية الطفولة المبكرة في تحقيق الرخاء. وتوصل هذا الفصل لوجود قصور كبير في جهود تنمية الطفولة المبكرة في دول شمال أفريقيا والشرق الأوسط، وغياب التنسيق بين الأطراف الفاعلة في مجال الطفولة المبكرة من حكومات، ومنظمات مجتمع مدني، والقطاع الخاص، والآباء والأمهات، ونقص البيانات، وقلة عدد الأبحاث حول حال الطفولة المبكرة في تلك المنطقة، وحاجة بلدان تلك المنطقة لتحويل تنمية الطفولة المبكرة إلى أولوية.

4. الفصل الرابع: تنمية الطفولة المبكرة في الجزائر، ومؤشرات تنمية الطفولة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل هذا الفصل لوجود تحديات أمام الأطفال في هذه المرحلة المبكرة وتنميتهم، وخصوصاً في مجال الرعاية الصحية، وارتفاع نسب وفيات المواليد، ونقص التطعيمات، وانخفاض معدلات الأنشطة التنموية، وارتفاع معدلات العنف ضد الأطفال، والفص غير المتكافئة في الرعاية الصحية، ورغم ذلك فإن الجزائر حققت تقدماً في مجال رعاية وتعليم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، حيث ارتفعت معدلات التحاق الأطفال ببرامج التعليم المبكر من 2% إلى 75% خلال اثني عشر عاماً.

5. الفصل الخامس: تنمية الطفولة المبكرة في جيبوتي، ومؤشرات تنمية الطفولة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل هذا الفصل إلى ارتفاع معدلات وفيات الرضع وحديثي

الولادة، وانخفاض نسب تغطية برامج التطعيم والتحصين للمواليد الجدد، وإصابة ثلث الأطفال بالتقزم، وسوء التغذية، وارتفاع نسب عمالة الأطفال، والعنف ضد الأطفال، وعدم المساواة بين الأطفال في التعليم والصحة.

6. الفصل السادس: تنمية الطفولة المبكرة بجمهورية مصر العربية، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل التقرير إلى وجود فجوات في التنمية الصحية للأطفال المصريين، على الرغم من تقليل معدلات وفيات الأطفال المبكرة، وتوفير اللقاحات على نطاق واسع، ومعاونة الأطفال في الالتحاق في رعاية وتعليم الطفولة المبكرة.

7. الفصل السابع: تنمية الطفولة المبكرة بالعراق، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل التقرير إلى وجود عجز كبير في مجال الرعاية الصحية المبكرة أثناء وقبل وبعد الولادة، وانتشار مرض التقزم بين الأطفال، وسوء التغذية، حيث لا يحصل سوء نصفهم على التغذية السليمة، وانتشار العنف ضد الأطفال، وعمالة الأطفال من سن الخامسة، وكذلك عدم تكافؤ الفرص.

8. الفصل الثامن: تنمية الطفولة المبكرة في الأردن، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وأوضحت النتائج إلى جودة برامج الرعاية الصحية المقدمة للأطفال، لكن هناك ضعف في مشكلة التغذية للكثير من الأطفال، وانتشار العنف ضد الأطفال، كما يواجه الأطفال في الأردن عدة تحديات نتيجة الصراعات في الدول المجاورة وتدفق اللاجئين.

9. الفصل التاسع: تنمية الطفولة المبكرة في لبنان، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل هذا الفصل إلى حصول الأطفال على معدلات جيدة من الرعاية الصحية، وانخفاض نسب الوفيات المبكرة، لكن في المقابل يعاني الأطفال من عدم تكافؤ الفرص، والاختلافات في إمكانية الوصول إلى رعاية وتعليم الطفولة المبكرة.

10. الفصل العاشر: تنمية الطفولة المبكرة في ليبيا، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. ويعاني الأطفال من انخفاض فرص حصولهم على التنمية الصحية الكافية، حيث لا يحصل نصفهم على الملح المضاف له اليوم اللازم لنموهم، ومعدلات الالتحاق برعاية وتعليم الطفولة المبكرة متدنية جداً كما أن الأطفال يواجهون فرصاً غير متكافئة للتنمية الصحية استناداً إلى ظروف خارجة عن إرادتهم. كالثروة والاختلافات الجغرافية، وتعليم الوالدين تساهم جميعها في عدم المساواة، التي تعد كبيرة في ليبيا.

11. الفصل الحادي عشر: تنمية الطفولة المبكرة في المغرب، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل التقرير لأن برامج التطعيم في المغرب ذات فاعلية كبيرة، لكن في المقابل يعاني كثير من الأطفال من سوء التغذية، وعدم تكافؤ الفرص بين الأطفال في الريف والحضر، وبناء على الثروة، والحاجة لمزيد من الجهود لتحقيق تكافؤ الفرص في مرحلة الطفولة المبكرة.

12. الفصل الثاني عشر: تنمية الطفولة المبكرة في سوريا، ومؤشرات تنمية الطفلة

المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. ودرس هذا الفصل حال الطفولة المبكرة بناء على البيانات المتوافرة قبل حدوث الصراع، والتي كانت تشير لانخفاض معدلات وفيات المواليد الجدد، وفي المقابل ارتفاع نسب التقزم وانتشار سوء التغذية والعنف ضد الأطفال وأشار إلى الحاجة إلى توفير الحماية للأطفال من الصراع الدائر.

13. الفصل الثالث عشر: تنمية الطفولة المبكرة في تونس، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وأوضحت النتائج تحقيق تونس نجاحات في مجال تنمية الطفولة المبكرة، وتغطية الرعاية الصحية المبكرة مرتفعة ومعدل الوفيات متدن نسبياً. لكن هناك انتشار للتقزم، وانخفاض معدلات التحاق الأطفال بالتعليم في سن ثلاث وأربع سنوات، وغياب تكافؤ الفرص في الرعاية الصحية والتعليم.

14. الفصل الرابع عشر: تنمية الطفولة المبكرة في الضفة الغربية وقطاع غزة، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وأشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات جهود التنمية المبكرة، ومع معدلات مرتفعة لرعاية ما قبل الولادة والرعاية الماهرة أثناء الولادة ومعدلات منخفضة في الوفيات، لكن هناك انتشار لمرض التقزم، وانخفاض نسب الالتحاق بالتعليم المبكر حيث لا يحصل عليه سوى ثلث الأطفال الفلسطينيين، وغياب تكافؤ الفرص.

15. الفصل الخامس عشر: تنمية الطفولة المبكرة في اليمن، ومؤشرات تنمية الطفلة المبكرة، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة، والفرص غير المتكافئة في الرعاية الصحية. وتوصل هذا الفصل إلى أن الجمهورية اليمنية بها عدد كبير من السكان الشباب مع إمكانيات تنموية هائلة، إلا أن الأطفال لا يصلون إلى إمكانياتهم الكاملة من حيث التنمية الصحية بسبب العجز الكبير في صحتهم، وتغذيتهم، وتطورهم المعرفي، والاجتماعي، والعاطفي والفجوات في رعاية ما قبل وأثناء الولادة ونقص التطعيمات مما يعرض الأطفال للخطر، وتساهم في معدلات عالية للوفاة، إضافة لتأثير سوء التغذية على قدرات الأطفال، ويحد من قدراتهم على التطور، ويواجه الأطفال فرصاً متدنية وغير متكافئة للتطور معرفياً، واجتماعياً، وعاطفياً، مع معدلات منخفضة لتنمية الطفولة المبكرة، وتعرض الأطفال لمعدلات عالية من العقاب العنيف.

ونخلص من عرض الكتاب إلى النقاط الآتية:

1. الحاجة إلى توفير قاعدة بيانات دقيقة عن أوضاع الطفولة المبكرة ومؤشراتها في دول المنطقة والعالم العربي من حيث الرعاية الصحية (نسب الوفيات لحديثي الولادة والرضع، وبرامج التطعيمات والحصينات ونسب تغطيتها للأطفال، وانتشار أمراض سوء التغذية والتقزم)، وكذلك معدلات تعليم مرحلة الطفولة المبكرة ومدى تغطيتها، إضافة لحساب الفرص غير المتكافئة في مجالات التعليم والصحة، حيث إن غياب تلك البيانات والمعلومات يؤدي لصعوبة معالجة المشكلات الراهنة.

2. الحاجة إلى تنسيق الجهود بين كافة الأطراف في مجالات تنمية الطفولة المبكرة والتي تشمل كل من القطاعات الحكومية، والأسر، والقطاع الخاص، ومنظمات المجتمع المدني.

3. تشجيع ودعم البحوث في مجال الطفولة المبكرة في دول المنطقة، وتحليل خبرات دول

- المنطقة، والإفادة من الحلول التي تطرحها لمعالجة المشكلات والتحديات الراهنة.
4. دعم برامج الوالدية، وتوعية الآباء بالاحتياجات العاطفية والتعليمية والصحية لأطفالهم.
5. إن تعليم الطفولة المبكرة يجب أن يكون على رأس أجندة الأولويات لدى دول المنطقة، لأنها تمثل الفرصة للنهوض بالشعوب والبلدان.

دعوة إلى الباحثين العرب للمساهمة في إصدار عدد خاص بمجلة الطفولة العربية

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية بصدد إصدار عدد خاص حول موضوع "الأجهزة الذكية" وتأثيراتها وأبعادها المتنوعة، فإنها تدعوكم للمساهمة في كتابة بحوثكم ودراساتكم لتبيان هذه القضية الهامة والخطيرة. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة لها، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي تجدونها على موقع المجلة الآتي:

www.jac-kw.org

على أن ترسل البحوث الخاصة بهذا الموضوع على
العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب. 23928 الصفاة 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748479، 24748387، فاكس 24749381

أو بالبريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

المقالات:

أطفالنا.. ومشكلاتهم السلوكية (الأسباب والعلاج)

د . محمد محمود العطار

أستاذ مساعد - جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية

melattar2010@yahoo.com

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة حجر الزاوية التي تعتمد عليها المراحل اللاحقة من حياة الإنسان فهي من أهم المراحل العمرية، لأنها المرآة التي نرى من خلالها مستقبل الأمة، فأطفال اليوم هم شباب الغد، ورجال ونساء المستقبل، وبقدر الاهتمام بهم وإعدادهم الإعداد السليم تتقدم الأمة وترتقي. لذا فالأمة المتقدمة هي التي تعد أطفالها وتنشئهم، وتوفر لهم الجو المناسب للنمو المتكامل في مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والصحية، وعليه فالاهتمام بالطفل يعد استثماراً بشرياً يذخره المجتمع لمستقبله.

وتعتبر السنوات الأولى من الطفولة من أهم فترات الحياة لما لها من أثر خطير في توجيه حياة الإنسان بعد ذلك. ففي هذه السنوات تتحدد ملامح شخصية الفرد وتتشكل طباعه ويكتسب عاداته وأساليبه سلوكه.

ولا شك أن شخصية الطفل تتأثر كثيراً بجو الأسرة التي ينشأ فيها، ونوع المعاملة التي يتلقاها فيها، والخبرات المختلفة التي تمر به والانفعالات والعواطف المتباينة التي يحس بها.

وعلينا أن ندرك أن السلوك المشكل لا يكون في حد ذاته أساس المشكلة فعلى سبيل المثال، إذا مدارسنا مائة طفل يعانون من الانطواء وجدنا أن الأعراض الخاصة بالسلوك المشكل واحد، في حين أن العوامل النفسية الحقيقية الكامنة وراء هذا السلوك قد تكون متباينة تماماً. ولذلك فالتشخيص الناجح، وعلاج السلوك المشكل يتوقف لدرجة كبيرة على تقدير العوامل العديدة التي تؤثر على مثل هذا السلوك فخبرات الطفل بأجمعها وتفاعله مع أفراد أسرته ومدرسيه وأقرانه في المدرسة، وزملائه في اللعب. وغيرهم، كذلك الجوانب الطبيعية في بيئة الطفل تلعب دوراً كبيراً في تكوين أنماط سلوكية معينة قد تكون مقبولة أو غير مقبولة فاتساع المنزل مثلاً وبالتالي حرية الحركة واللعب يؤثر في العلاقات بين أفراد العائلة، ومن ثم في أنماط سلوك الطفل.

وتنوع المشكلات المتعلقة بسلوك الأطفال، ومن أهم المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الأطفال ما يلي:

(1) الخوف:

الخوف «انفعال يتضمن حالة من حالات التوتر التي تدفع الشخص الخائف إلى الهرب من الموقف الذي أدى إلى استثارة خوفه حتى يزول التوتر» وهو بذلك يتضمن حالة من التوجس تدور حول خطر معين له وجود واقعي (حافظ، 2006)، والخوف إذا ما اقترن بالحذر والترقب فإنه في هذه الحالة يؤدي وظيفة وقائية قد تؤدي بالفرد الخائف إلى الهرب من الخطر، ولكن إذا تجاوز الخوف لدى الإنسان هذه الحدود وهذه الوظيفة التوافقية فإنه يعني أمراً مختلفاً.

ويجب أن نفرق بين الخوف غير المرضي والخوف المرضي، فالخوف غير المرضي هو الخوف الموضوعي الحقيقي من خطر حقيقي ويتناسب مع مثيراته ومع الموقف، وهذا يتعرض له الكثيرين من الأفراد الأسوياء، بينما الخوف المرضي هو خوف من شيء أو شخص أو مكان ليس مخيفاً أصلاً وهو خوف غير واقعي أو غير حقيقي، ومن ثم فهو غير موضوعي، ويصعب التخلص منه ويعاني من هذا الخوف المرضي الأفراد غير الأسوياء، ويسمى في علم النفس «الرهاب» أو «المخاوف المرضية». فهناك من يخاف من المرتفعات، وهناك من يخاف من الأماكن المفتوحة، ومن يخاف من القطط والكلاب.. إلخ (الشوادفي، والدسوقي، وسكران، 1999).

أسباب الخوف:

من الممكن أن نرجع الخوف إلى العديد من الأسباب منها ما يلي (مجلة الأم، 2004):
الخوف من الغرباء: حيث يبدأ الطفل في اكتشاف أن هناك أشخاصاً قريبين منه، وآخرين ليسوا كذلك، وهذه هي بداية ما يسمى بالخوف من الغرباء. يميز الطفل بين الأشخاص الذين يعيش معهم أو يقومون برعايته، ويعتبرهم أشخاصاً أمنين، أما غيرهم فيعتبرهم أشخاصاً غير أمنين.

الخوف من الانفصال وفوبيا المدرسة: الخوف من الغرباء يتحول بعد ذلك إلى الخوف من الانفصال، وهو خوف الطفل من الانفصال عن أمه، أو عن الشخص الذي يراعه، وكذلك الخوف من بيئة جديدة لم يعتد عليها. الخوف من الانفصال يكون طبيعياً حتى سن السادسة ولكن يمكن أن يتحول بعد ذلك إلى فوبيا المدرسة، وهو مرض، وليس مجرد خوف، حيث إنه لا يكون خوف من الانفصال فقط، بل يكون أيضاً خوفاً متعلقاً بمشاكل يقابلها الطفل في المدرسة، كمشاكل اجتماعية، مشاكل دراسية، عدم قدرة الطفل على التكيف مع زملائه أو مدرسيه، إلى آخر هذه المشكلات، وقد يعاني الطفل من كوابيس بخصوص المدرسة، غالباً تختفي فوبيا المدرسة في أول ثلاث سنوات من عمر الطفل. وإذا لم يحدث ذلك فقد يحتاج الأمر لعلاج نفسي متخصص.

الوالدان: قد يكون الوالدان دون قصد هما السبب في مخاوف طفلهما، فهما قد يعرضان طفلهما لسماع قصص مخيفة سواء منهم أو من مربيته أو من شخص يقوم برعايته أو قد يهمل الوالدان الإشراف على ما يشاهده الطفل في التلفزيون أو عن طريق الإنترنت، أو ما يسمعه في الراديو، أو قد يقوم الوالدان بمناقشة موضوعات أمام الطفل لا يستطيع استيعابها، أو قد يكون أحد الوالدين يعاني من مخاوف خاصة به (مثل الخوف من الظلام، الأشباح... إلخ) حيث يمكن أن تنتقل هذه المخاوف إلى الطفل.

البيئة المحيطة بالطفل: حيث يكون خائفاً من البقاء في البيت بمفرده أو تحت رعاية أخيه الأكبر دون إشراف أبويه أو شخص كبير خاصة إذا كان هذا الأخ الأكبر يترصد به أو يخيفه كنتيجة لغيرته منه. وكذلك بقاء الطفل الصغير في أماكن ليست مألوفاً لديه أو مزدحمة قد يبعث في نفسه الشعور بالخوف وعدم الأمان.

الخلافات الزوجية: الخلافات الزوجية من أهم الأسباب وراء عدم شعور الطفل بالأمان، وقد يتوجه خوف الطفل إلى شيء آخر مثل لعبة معينة أو الظلام. إلخ. هذا خوف ارتباطي حيث لا تكون اللعبة هي السبب الرئيسي في الخوف.

استقلالية الطفل واعتماده على نفسه: عندما يبدأ الطفل في الاعتماد على نفسه، مثل مشيه وحده لأول مرة، قد يملكه الشعور بالخوف. سريعاً ما يبدأ الطفل في ملاحظة أنه مثلما يستطيع المشي والابتعاد عن أمه أو عن الشخص الذي يقوم برعايته يمكن لأمه أيضاً أو لذلك الشخص أن يبتعد عنه، ومن الصعب على الطفل أن يشعر بالأمان خلال هذه التغيرات وينطبق ذلك على مواقف أخرى كثيرة مثل نوم الطفل في غرفته بمفرده أو ذهابه إلى المطبخ، أو إلى أي مكان آخر بمفرده.

علاج الخوف:

علاج الخوف عند الطفل ليس صعباً، ولكن يجب ألا يعتمد على العنف والإكراه، بل يبدأ بإثارة رغبة الطفل في التخلص من الخوف، ويعتمد ذلك على:

- العمل على علاج مخاوف الوالدين، وعلاج الجو المنزلي الذي كثيراً ما يكون السبب الأساسي لمخاوف الطفل، فالطفل في المنزل الهادئ تكون انفعالاته هادئة بينما في المنزل المشحون بالتوتر يجعل انفعالاته غير مستقرة.
- ضرورة معرفة أن الخوف المرضي من المدرسة قد يرجع إما إلى قلق الانفعالات الذي ينتاب الطفل لانفصاله عن الوالدين، وإما أن يرجع إلى معاناة بعض الأطفال من عقاب الوالدين قبل سن الخامسة، لذلك لا بد أن تركز المدرسة على كيفية مراجعة بعض الآباء لأساليب التنشئة الوالدية الخاطئة.
- أساليب المعاملة الوالدية المتسمة بالحب والقبول والاحترام للطفل والأساليب القائمة على تفهم وتقبل الطفل وإشعاره أنه مرغوب فيه والاهتمام به وعدم إهماله أو رفضه أو عقابه بدنياً بإفراط أو التسلط كلها شروط مسؤولة عن توفير الطمأنينة الانفعالية عند الأطفال، وغير ذلك يمكن أن يشكل الخوف والقلق والشعور بعدم الأمن الذي يؤدي بدوره إلى أشكال مختلفة من الاضطراب النفسي (الشوادفي، وآخرون، 1999).

(2) مص الأصابع:

يبدأ الطفل مص أصابعه منذ الأيام الأولى من عمره، وقد تستمر هذه العادة حتى الخامسة أو السادسة من العمر، وليس هناك شك في أن الطفل يستمتع بهذه العادة ويجد فيها نوعاً من التسلية الذاتية. وتلك مسألة طبيعية في الشهور الأولى من عمره، ولكن إذا ما استمرت تلك العادة فإن ذلك يعني أن هناك أسباباً أدت إلى استمرارها، فمص الأصابع سلوك سلبي استسلامي (أباطة، 1997).

أسباب مص الأصابع:

أهم سبب يجعل الطفل يضع إبهامه دائماً في فمه هو عدم حصوله على الغذاء الكافي له أثناء الرضاعة، وإنه يلجأ إلى هذه العادة ليتخلص من شعوره بالحرمان، ثم ينمو الطفل، ويستمر في هذه العادة السيئة (العقاد، د.ت).

ويذهب علماء النفس إلى أن استمرار هذه العادة إنما يكون بسبب عدم إشباع حاجات الطفل النفسية وافتقاره إلى الحنان والعطف أو عدم حصوله على قدر كاف من الرضاعة الطبيعية من الأم بما يمثله هذا الموقف من أهمية المستويين الفسيولوجي والنفسي (العقاد، د.ت).

علاج مص الأصابع:

إن معرفة العوامل المسببة لمص الأصابع هي جزء من العلاج، وهذا يحتاج إلى (مجلة المرأة اليوم، 2006):

- دراسة وافية لظروف العائلة ودورها والتركيز على دور الأم خصوصاً وإعطائه المزيد من الحنان والاهتمام.
- عدم استخدام العنف والشدة لإجبار الطفل على الإقلاع عن مص الأصابع.
- مساعدة الطفل على ترك هذه العادة أثناء النوم، وذلك عن طريق استخدام القفازات أو

أى وسيلة أخرى مع مراعاة أن تكون آمنة.

(3) الغضب:

يتخذ الغضب في فترة الطفولة أشكالاً وصوراً متعددة لها أثر كبير في حياة الطفل وأسلوب معاملته للناس ، ونلاحظ أن التعبيرات الحركية لانفعال الغضب تقل في حداثها كلما تقدم الفرد في العمر ، فعندما يكبر ويكتسب اللغة ويبدأ في استخدام الألفاظ اللغوية ، كأسلوب من أساليب التعبير عن حالته الانفعالية ، ويتعلم الطفل طرق التعبير عن الغضب من بيئته ، ويستخدم أكثرها فاعلية في إثارة من حوله ، وقد يمتنع عن الأكل ويدمر الأشياء ، وقد يستغرق في أحلام اليقظة ، وتتسم أحلامه الليلية بالقلق ، وقد يصاحبها الصراخ والبكاء وثورات الغضب (إبراهيم ، 2000).

أسباب الغضب:

من أهم بواعث الغضب في هذه الفترة، اللوم والنقد وتكليف الطفل بعمل فوق طاقته، مقارنة الطفل بغيره من الأطفال، وإرغام الطفل على اتباع بعض العادات والأنظمة، وكذلك شعور الطفل بالعجز عن تحقيق رغباته.

وقد بينت إحدى الدراسات العلمية أن مظاهر الغضب تختلف باختلاف سن الطفل، فبينما الأطفال من سن 3 - 5 سنوات تعترتهم نوبات الغضب ويلجأون إلى البكاء وضرب الأرض وجذب الانتباه إليهم، فإن الأطفال في سن 5 - 7 سنوات يظهرون غضبهم بالعناد أو الهياج، والملل، والاكتماب، والخمول، والشكوى من الشعور بالإجهاد والتعب السريع (جرجس، 1993).

علاج الغضب:

يجب على الآباء والأمهات توفير الجو الأسري السليم، لكي يساعد الطفل على النمو الانفعالي السليم، وعدم تكليف الطفل بواجبات فوق طاقته وإمكاناته وقدراته العقلية، وعدم وضع معايير لسلوك لا يستطيع الطفل التوافق معها، والعمل على فهم الدوافع الحقيقية التي تدفع الطفل إلى الغضب، والعمل على إشباع وتحقيق حاجاته النفسية.

(4) السلوك العدواني:

يعرف العدوان بأنه الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير وهو يتراوح بين التعليقات التهكمية على فرد آخر إلى قتل الشخص مصدر الاحباطات المتكرر للطفل أثناء محاولاته للوصول إلى أهدافه (عكاشة، وإسماعيل، 1993).

ويأخذ السلوك العدواني صوراً، منها العدوان الظاهر والتدمير، وهنا نجد الطفل يضرب هذا، ويركل ذاك، ولذا فإنه لا يؤتمن على بقائه مع أخواته وزملائه، لأنه قد يؤذيهم.

أسباب السلوك العدواني:

هناك العديد من الآراء عن أسباب السلوك العدواني من أهمها (عكاشة، وإسماعيل، 1993):

- يأتي العدوان نتيجة لإحباط محاولات الطفل لإشباع حاجاته.
- قد تكون الميول العدوانية ناشئة عن تقليد أمثلة عدوانية عن طريق التعليم.
- قد ينشأ العدوان نتيجة لحرمان الطفل من الإرضاء العاطفي والحب والمساعدة والقبول الاجتماعي.
- وقد ينتج العدوان نتيجة للشعور بالنقص عن العجز الجسمي أو المرضي.

- ويمكن الكشف عن العدوان في سلوك الطفل عن طريق ما يفعله عند لعبه بالعرائس والدمى، أو من خلال رسوماته، وعن طريق القصص التي يقصها كاستجابته لسلسلة من الصور التي تعرض عليه، وفي كل الحالات فالطفل يسقط انفعالاته وحاجاته وتهيؤاته على ما يراه.

علاج السلوك العدواني:

يستلزم علاج السلوك العدواني تعليم الطفل العدواني الأساليب والطرق المقبولة في التعامل، كما يجب العمل على تغيير ظروف البيئة التي أدت إلى عدوانيته وإعطائه النماذج السليمة في التعامل مع الغير، وكذلك تعليم الطفل كيف يتحمل الإحباط على الأقل بالدرجة التي تجعله لا يضار من الإحباطات التي تحدث له في الحياة اليومية، وكذلك عليه أن يتعلم قبول تأخير إرضاء أو إشباع العديد من حاجاته ورغباته، وعليه أن يجد البديل عن الإشباع التي يحرم منها (عكاشة، وإسماعيل، 1993).

وفي حالة السلوك التدميري يمكن تقديم ألعاب للطفل يمكن فكها. وتركيبها حتى لا يعطى فرصة لتدمير الأشياء الثمينة في المنزل، وقد يكون الإكثار من اللعب بالقدر غير المقبول من الأمور التي تزيد من إغراء الطفل لتدميرها، وبالتالي يعمم استجاباته على غيرها من الأشياء. والأهم من ذلك اكتساب الطفل القيم والعادات المرغوبة، فالأطفال في حاجة لاكتساب قيم خاصة بالملكية ونسبية تملك الأشياء.

(5) التبول اللاإرادي:

تعتبر مشكلة التبول اللاإرادي منتشرة بين الأطفال في أثناء نومهم بالليل في سن كان ينتظر منهم أن يكونوا قد تعودوا ضبط جهازهم البولي والاستيقاظ لتفريغ ما تجمع في مثانتهم من البول.

ويقصد بالتبول اللاإرادي «هو عدم قدرة المثانة على الاحتفاظ بالبول، أو عدم القدرة على ضبطه» (الشواقي، والدسوقي، وسكران، 1999).

وتختلف سن ضبط الجهاز البولي من طفل إلى آخر اختلافات كبيرة يرجع بعضها إلى حساسية الجهاز البولي، وإلى حجم المثانة وسعتها، وسن ضبط هذا الجهاز تقع في الثالثة ولو أن بعض الأطفال يضبطون قبل سن الثانية بكثير، وإذا استمر الطفل يتبول وهو نائم إلى ما بعد الرابعة فعلى الآباء استشارة الطبيب، فقد يتمكن نسبة من الأطفال حوالي 10% التحكم في سن السنة وحوالي 65% إلى 80% يتحكمون في نهاية العامين، ويتوقع من الطفل أن يتحكم في عملية التبول في نهاية السنة الثانية.

أسباب التبول اللاإرادي:

- الإصابة بالبرد العادي أو كثرة أخذ السوائل قبل النوم.
 - بعض المشكلات الانفعالية العارضة.
 - بعض الأسباب العضوية مثل التهابات بحوض الكلى أو الحالب أو المثانة، والتهابات المستقيم مثل الإنكلستوما والبلهارسيا والديدان التي تهيج منطقة التبول. مرض السكر والجيوب الأنفية وتضخم اللوز - عدم التئام الفقرات القطنية أو الجزء السفلي من العمود الفقري.
 - الإمساك وسوء الهضم، والإسهال العصبي وفقر الدم ونقص الفيتامينات.
- وقد يرجع التبول إلى عوامل نفسية أهم عنصر فيها عنصر الخوف سواء أكان قائماً بذاته

أو داخلاً في تكوين انفعالات مركبة. وقد يكون الخوف قائماً بذاته، كما في الخوف من الظلام أو الحيوان أو من التهديد، أو سماع قصة مزعجة. أو في حالة مجيء طفل جديد في الأسرة. قد يهتم به الوالدان. وكثيراً ما تصبح الغيرة من طفل جديد تبول أثناء النوم. وقد يجد الطفل لذة لا شعورية عندما يقوم بممارسة التبول اللاإرادي الذي يثير ضيق وغضب الوالدين (إبراهيم، 1998).

علاج التبول اللاإرادي؛

- التأكد من سلامة الجسم من كل ما يحتمل أن يكون عاملاً فعالاً أو عاملاً مساعداً في عملية التبول، ويجب تحليل البول والبراز والدم.
- تحسين حالة البيئة التي يعيش فيها الطفل وتوفير المناخ النفسي السليم المشبع بالأمان النفسي والطمأنينة والحب والرعاية.
- تشجيع الطفل على استعادة ثقته بنفسه وبالدور الذي يجب أن يقوم به للتخلص من هذه العادة المؤلمة مع ما قد يكون من فشل أو تأخر دراسي (إبراهيم، 1998).
- تقديم للطفل مكافآت على شكل هدايا من الألعاب المسلية، والعمل على إعطاء الطفل هدية فورية كان يتوق إليها ولكن الوالدين كانا يصران على أن لا يقدمها له إلا عندما يكف عن التبول اللاإرادي، والغاية من ذلك هي إعطاؤه انطباعاً سريعاً بأنه أصبح طبيعياً مثل بقية أقرانه (عبد العزيز، 2006).
- تعويد الطفل نهائياً ضبط نفسه مدة كافية، ومع ذلك يجب تعويد الطفل تلبية الحاجة للتبول في الوقت المناسب، لأن حبس البول مدة طويلة جداً تفقد المثانة قدرتها الطبيعية على حجز البول.
- تعويد الطفل الاستيقاظ ليلاً وذلك بإيقاظه إيقاظاً تاماً لهذا الغرض، ويكون ذلك بعد أول زهابه للنوم بساعة ونصف، ثم مرة كل أربع أو خمس ساعات.
- منع أكل الأشياء التي تتطلب شرب كميات كبيرة من الماء كالمواد الشديدة الملوحة أو الحلوى.
- الامتناع كلية عن شرب الماء أو اللبن أو المشروبات عامة بعد الساعة السادسة مساءً، إلا للضرورة وبقدر محدود (جرجس، 1993).

(6) العناد؛

الطفل الذي يتصف بسلوكيات العناد والمبالغ فيه يرفض كل ما يطلب منه أو يؤمر به حتى وإن كان هذا الرفض ضد مصلحته ورغباته، وهذا أسلوب سلبي عدواني أي أن هذه الحالة نوع من العدوانية ولكن يعبر عنها بطريقة سلبية وكأنه يعبر عن عدوانه بالمعاندة كأسلوب سلبي، ومن صفات هذا الطفل المعاند صعوبة إقناعه بأي شيء والاستمرار في المجادلة التي ليس لها فائدة. وتعتبر ظاهرة طبيعية قبل الخامسة، ولكنها بعد ذلك تعتبر سلبية (السماحي، 2004).

أسباب العناد؛

- سيطرة وتشديد الوالدين مما يجعل الطفل يأخذ الاتجاه المخالف واتباع المعاند ليحافظ على تماسك شخصيته التي يشعر بأنها مهددة بفقدان استقلاليتها.
- يحدث هذا السلوك كاستجابة انفعالية مصاحبة لأزمة نفسية حادة، ويكون ذلك حينما

ينتقل الطفل إلى بيئة جديدة بعيدة عن الوالدين.

- يبدأ هذا السلوك المضطرب عند حدوث خلل في النمو النفسي مرتبطاً بأسلوب الوالدين في تدريب الطفل على النظافة (السماحي، 2004).
- كثرة التدخل من الكبار في لعب الطفل ومنعه من اللعب.
- كثرة الرفض لاحتياجات الطفل.

علاج العناد:

على الآباء والأمهات أن يدركوا أن سلوك العناد سلوك طبيعي في حالة الصغار ممن هم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وأن مقابلة سلوك العناد عندهم بطريقة غير صحيحة سينتج عنه ضرر محقق، ولذلك يجب في مثل هذه الحالات تقليل الأوامر للطفل بقدر الإمكان، وعدم الإهمال بالرفض وفي نفس الوقت الإصرار على العناية بالعمل المطلوب مع إعطاء الطفل الوقت الكافي لاكتساب الأسباب، وكذلك محاولة تفسير السبب وراء إعطاء هذه الأوامر، وتوضيح ما هي الدوافع التي تكمن وراء اختيار أساليب معينة من السلوك، أو إعطاء أوامر معينة بفرض تجنب سلوك ما (عكاشة، وإسماعيل، 1993)، ومن ثم يجب اتباع الآتي (السماحي ، 2004):

- محاولة تغيير بيئة الطفل وعمل مقابلات مع أسرة الطفل والتأكيد على الوالدين بتغيير أسلوب معاملتهم للطفل ومساعدته على إثبات ذاته.
- تحقيق استقلاليته بصورة إيجابية.
- محاولة كسب ثقة الطفل وإعطائه فرصة التعبير عن حاجاته.
- التقليل من التدخل في أعمال الطفل ولعبة وعدم تقييد حريته في اللعب.
- عدم استخدام المعاندة والتسليط مع الطفل.

(7) الخجل:

يعاني كثير من الصغار وخاصة البنات من سلوك الخجل، ونقصد بالخجل هنا الخجل الشديد الذي يؤثر على مقدرة الطفل على مواجهة المجتمع وغالباً ما يكون صفة موروثه أو جزء من طبيعة الطفل.

والخجل خلق مذموم يبعث صاحبه - طفلاً كان أم بالغاً أو رجلاً - على الانعزال والانعزال عن الآخرين، وعدم الأخذ والعطاء معهم، بل يبعث صاحبه على التنازل عن المطالبة بحقوقه منهم (الجراح، 1425).

والطفل الخجول في الواقع طفل مسكين وبائس، يعاني من عدم القدرة على الأخذ والعطاء مع أقرانه في المدرسة وفي المجتمع، وبذلك يشعر بالنقص بالمقارنة بغيره من الأطفال (جرجس، 1993).

أسباب الخجل:

- الخطأ وسوء التربية من والدين يخافان على ولدهما ويخفيانه عن أنظار الآخرين بداعي الخوف من الحسد والعين، أو يلبسان الطفل ملابس البنات ويطيّلان شعره مثلهن.
- أن يكون الطفل وحيداً بين أخوة بنات فيعيش معاملة خاصة في بيته كأخوته البنات معاملة ناعمة لا يجد مثلها خارج البيت فيشعر بالخجل.

- وعلى عكس التدليل فإن الإفراط في القسوة والزجر والتوبيخ والتعنيف من النصح لأتفه الأسباب - وبخاصة أمام الأقران والآخرين - كل ذلك يؤدي إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس فتجعل الطفل يميل إلى الخجل والانطواء.
- ومن الأسباب الأخرى للخجل ما يعانيه بعض الأطفال من (مركب النقص) بسبب نواقص جسمية (كضعف في البصر أو السمع أو التأتأة أو اللججة في الكلام أو السمنة المفرطة أو الطول الزائد أو نواقص مادية من فقر وعوز).
- التأخر في التحصيل الدراسي، وقد لا يكون ذلك لضعف معدل الذكاء وإنما بسبب عدم الاستقرار الداخلي والشعور بالتعاسة وعدم الرضا، وربما كان الأمر معكوساً فقد يكون الطفل ذا معدل عال من الذكاء فيحس بالتململ من بطء العملية التعليمية.

علاج الخجل:

- توفير الجو الهادي للأطفال في المنزل، وعدم تعريضهم للمواقف التي تؤثر في نفوسهم ونشعرهم بالقلق والخوف وعدم الاطمئنان.
- أن يهتم الوالدان بتعويد أطفالهما الصغار الاجتماع بالناس، سواء بجلب الأصدقاء إلى المنزل لهم بشكل دائم، أو مصاحبتهم لأبائهم وأمهاتهم في زيارة الأصدقاء والأقارب، أو الطلب منهم برفق ليتحدثوا أمام غيرهم سواء كان المتحدث إليهم كباراً أو صغاراً (الدرع، 1428).
- أن نتوجه إلى الذين يلونون بالأطفال، ويحيطون بهم من آباء ومعلمين وبالغين، بأن يحسنوا فهمهم والتعامل معهم وبيثوا الثقة في نفوسهم ويشجعوهم ولكن على أن يكون هذا التشجيع في مكانه المناسب وعلى الشكل المناسب ودون مبالغة.
- على الآباء والأمهات عدم مقارنة أطفالهم بغيرهم خصوصاً ممن كانوا أحسن منهم حظاً في الذهن أو الجسم أو الوسامة في الشكل، لأن ذلك يضعف ثقتهم بأنفسهم، ويفضي بهم إلى الخجل.
- البعد عن التعنيف والتوبيخ وبخاصة أمام أقرانهم وتوجههم بالحكمة والموعظة الحسنة.
- أن نشعره بالمحبة والقبول وأن يفهم نفسيته والظروف المحيطة به سواء كانت صحية أو اجتماعية أو أسرية ثم معالجة ذلك بإزالة أسباب شعوره بالنقص الناجم عن عيوب بالنطق أو النحافة أو البدانة (الجراح، 1425).
- منح الطفل جواً عاطفياً ملائماً حتى يفصح عما يعاني به من داخله ويبوح به لمساعدته على التخلص من الخجل.
- تنمية قدرات الطفل ومهاراته وهواياته المفيدة المحببة إلى نفسه.
- تنمية الروح الاستقلالية لدى الطفل وعدم تدليله تدليلاً يقتل شخصيته ويجعله اتكالياً انزالياً، فكلما اعتمد الطفل على نفسه نشأ متماسك الشخصية منبسطة غير خجول.
- عدم الإكثار من قول (هذا عيب) ولكن بالأسلوب الأحسن والتعريف بالصواب بالطريقة المثلى.

(8) السرقة:

السرقة عند الطفل تختلف في المدلول عنها في عالم الكبار باختلاف الدوافع إليها، والأسباب التي جعلت الطفل يمد يده ليسرق شيئاً يملكه غيره، فالسرقة لها دوافعها النفسية التي تكمن أساساً في حب التملك، أو في الرغبة في الانتقام من الغير أو تهدف إلى إشباع رغبة أو ميل لدى صاحبها (سليمان، 1994).

أسباب السرقة:

تتعدد أسباب السرقة عند الطفل فمنها ما هو اقتصادي، أو نفسي أو اجتماعي أو تربوي... وأياً كانت الدوافع للسرقة فإنه يجب إدراك أخطارها بمعرفة أسبابها وأهمها (الطنطاوي، 1425):

الحاجة والعوز: فقد يسرق الطفل ليسد رمقه أو ليشبع دافع الجوع لديه، وتكون السرقة غالباً هنا طعاماً أو نقوداً قليلة تكفي لشراء حلوى أو خبز.

الرغبة في امتلاك الشيء: يسعى بعض الأطفال إلى الحصول على أشياء يتمتعون بامتلاكها كالأدوات الهندسية في الفصل الدراسي أو اللعب التي مع ابن الجيران. وربما يسرق الطفل هذا الشيء لفترة وجيزة كاللعب في كرة صديقه أو استعمال أداه مدرسية يملكها زميله من دون أن يشعر صاحبها بذلك ويقوم الطفل بإعادتها خفية أيضاً بعد تحقيق رغبته واستمتاعه بلذة ملكيتها ولو كان لبعض الوقت.

نقص الحب: قد يسرق الطفل نتيجة نقص الحب والرعاية اللذين يتوق إليهما وبخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذه السرقة تكون في الأغلب سرقة لا شعورية، حيث يلجأ الطفل إلى سرقة شيء خاص بأحد والديه أو أصدقاء أسرته أو أحد أقاربه، ويرغب الطفل في إقامة علاقة تعوضه عن حب مفقود أو حنان يعوزه من شخص يتوسم فيه موضعاً للحب والحنان فإذا لم يجد استجابة لهذه الرغبة البريئة ولم يهتم به الشخص نفسه فإنه يسرق شيئاً أو أشياء خاصة به ويضع ما يسرقه في مكان أمين ويتفحصه خلصة بين الحين والآخر، ويحتفظ به مدة زمنية تطول أو تقصر، ولكنه يشعر في هذه الحالة بأنه حقق ما تمناه، ويجد في الشيء الذي سرقه وخبأه علاقة ودية وحباً وحناناً، وهذا النوع من السرقات يتوقف فور شعور الطفل باهتمام من حوله من عالم الكبار وحبهم له .

الانتقام: فقد تكون السرقة عند الطفل بسبب رغبته في الانتقام، وكرد فعل لشعوره بالضيق أو الغيرة من أحد زملائه أو أخوته، فيقوم بسرقة أدواته أو لعبته ويحطمها بقصد الانتقام من صاحبها، ويرى الطفل فيها متنفساً عن غضبه.

علاج السرقة:

الاهتمام بالطفل ومنحه مزيداً من الحب والحنان يغير كثيراً من سلوكياته اللاشعورية ويشبع توافقه النفسي إلى ذلك فلا بد من معاملة الطفل معاملة حسنة ملؤها الحب والدفء العاطفي. ويجب على الآباء والأمهات إرشاد الطفل برفق ولين إلى السلوك الأمثل، ومن ثم تبصيره بمواطن الصواب والخطأ دون انفعال أو عصبية. وكذلك الاهتمام ببعض الأشياء التي تشكل قيمة كبيرة في عالم الطفل كاللعب والدمى، وعدم تمييز أحد من الأطفال وبخاصة من إخوته في الرعاية والاهتمام وتركه كما مهملاً في حال استقبال الأسرة لضيف جديد (مولود). مع ضرورة تقوية الوازع الديني وتقديم القدوة الطيبة للطفل (الطنطاوي، 1425).

(9) الغيرة:

الغيرة شعور طبيعي بين الأطفال حيث تنمو حساسية الإدراك الاجتماعي عما لديهم، ومعها تبدأ المقارنات بينهم وبين زملائهم، وهذا الشعور بالغيرة قد يؤدي أحياناً إلى التقليل من تقديره لذاته ويقف في طريق تكوينه لصداقات سويه خاصة إذا شعر بأنه أقل من زملائه، فالغيرة حالة انفعالية داخلية لها مظاهر خارجية تنشأ من الإحباط والفشل في تحقيق الرغبة عند الطفل.

أسباب الغيرة:

- عدم الثقة بالنفس وإثبات الذات. فضعف ثقة الطفل بنفسه لوجود نقص يشعر به في قدراته العقلية أو الجسمية، أو في المظهر الخلقى كالدمامة مثلاً مما لا يجد الطفل معه حيلة في التغلب عليه.
- الخوف من فقدان الحب فكثير من الآباء والأمهات يصرفون جل اهتمامهم إلى المولود الجديد، وتتجه عنايتهم كلها إليه، وعندئذ يشعر الطفل الذي كان بالأمس مستأثراً باهتمامهما ورعايتهما أنه أمسى كماً مهملًا من دون ذنب اقترفه، ويدرك أن السبب الرئيسي في ذلك هو ذلك الضيف الجديد الذي استحوذ على اهتمام الأسرة وحبها. فيبدأ يشعر بغيرة من هذا المولود، ويعمل جاهداً على جلب اهتمام والديه فيتمارض حيناً ويتباكى حيناً آخر، وقد تتنامى غيرته فيكره الرضيع، ويتعمد إتلاف بعض أثاث المنزل ناسباً ذلك الفعل إلى الصغير ويتمادي متصيدياً له الأخطاء (الطنطاوي، 1426).
- زجر الطفل ومنعه لمجرد الاقتراب من الرضيع أو مداعبته يولد في نفسه غيرة شديدة.
- منازعة الأب نفسه للطفل في اهتمام أمه به خصوصاً إذا كان هذا الطفل وحيداً، وهذا هو الأقل انتشاراً من بين الأسباب المؤدية إلى الغيرة عند الأطفال. فالطفل قد يشعر بالغيرة من أبيه الذي استحوذ على رعاية زوجته والاهتمام البالغ به عند عودته من سفر، أو بعد تغيبه عن المنزل مدة طويلة.

علاج الغيرة:

من أهم السبل لعلاج الغيرة ما يلي:

- يجب على الوالدين أن يمهدا الطفل لاستقبال المولود الجديد، ويتوخيا الحذر من الإفراط في اهتمامهما به أمام أخيه فيقصدا في إظهار العواطف أمام الطفل الأكبر.
- إشعار الطفل بأنه مازال ذا قيمة وموضع اهتمام الأسرة، وذلك من خلال إسناد بعض المهام البسيطة إليه في المنزل.
- السماح للطفل بالاقتراب ومداعبة الطفل الصغير تحت مرأى ورقابة الوالدين أو أحدهما، فيشعر عندئذ أنه شريكه في الحب والاهتمام وليس منافساً له.
- صرف الطفل إلى ممارسة الأنشطة التي يرغب فيها أو يميل إليها والتي تتناسب مع قدراته الجسمية والعقلية في مرحلتي الروضة والابتدائي (الطنطاوي، 1426).

(10) الكذب:

يلجأ الطفل إلى الكذب للتعويض، أو لإيجاد نوع من العدالة التي يفتقد الإحساس بها نتيجة لحب أو إعجاب الوالدين بأحد الإخوة لصغر سنه، أو لتفوقه في الدراسة، أو لأي شيء آخر ومنشأ الكذب عند الأطفال هو خصوبة خيالهم، فقد يتخيل الطفل أنه رأى أشياء وقابل أشياء أخرى،

ويقص على والديه، نسجه خياله فيتهمه المحيطين به بالكذب والواقع أننا يجب ألا نجزع عندما تقابلنا هذه الناحية، إذ إنها فتره يجب أن يمر عليها الطفل، ومن واجبنا أن نأخذ بيده حتى يخطو إلى عتبة الواقع (عبد الملك، 1989).

إن الكذب صفة أو سلوك مكتسب، نتعلمه كما نتعلم الصدق، وليس صفة نظرية أو سلوكاً موروثاً. والكذب عادة عرض ظاهري له دوافع وقوى نفسية تعيش في نفس الفرد سواء كان طفلاً أم بالغاً (فهيم، 1997).

أسباب الكذب:

- الطفل يكذب ليجلب جواً من الدعابة والمرح لوالديه وللمحيطين.
- يلجأ الطفل للكذب ليتجنب مواقف الارتباك والمواجهة والتي لها علاقة بتقدير الذات عنده.
- ليبقى بعيداً عن المشاكل ويتخلص من العقاب.
- يكذب الطفل لأنه لا يزال غير مدرك للفرق بين الحقيقة والخيال (عبدات، 2004).

علاج الكذب:

- يجب أن يساعد الطفل على الحصول على استجابات طيبة مع الأصدقاء والراشدين.
- إشباع الحاجات النفسية الضرورية وشعوره بأنه محبوب والشعور بالثقة بالنفس.
- يجب أن نتيح للطفل الاستمتاع بحياة مشوقة.
- يجب أن يشعر الطفل بأنه يعيش في بيئة مرحة متسامحة.
- إبصار الطفل بأهمية الصدق فيما يقول ويفعل، وبأهمية الأمانة.
- تعويد الأبناء على الحب والتسامح وإبعادهم عن الكراهية والانتقام (فهيم، 1997).

(11) الإزعاج:

الطفل المزعج هو المثير للإزعاج في البيت والمدرسة والشارع والنادي ولكل من حوله. ففي بعض الأحيان نجد سلوك الطفل يتسم بالإزعاج في البيت فقط ومع الوالدين، أما في المدرسة فيتميز سلوكه بالطيبة وحسن المعاملة والأدب مع زملائه ومدرسيه.

وقد نجد العكس تماماً فقد يكون الطفل مزعجاً في المدرسة، ويشتكي منه زملاؤه ومدرسه، ويفاجأ الوالدان بهذه الشكوى، وقد لا يصدقانها إذ يجدان أن سلوك طفلهما يتميز بالهدوء في البيت (حمودة، 1425).

إن الطفل المزعج لا يعتبر حالة أو ظاهرة مرضية وإنما هو سلوك يعبر عما يعتري الطفل من شيء يخافه أو يقلقه أو يضايقه.

أسباب الإزعاج:

يرجع السلوك المزعج من قبل الطفل إلى شدة الخوف من والديه أو من أحدهما وقسوتهما في معاملته وعقابه دائماً بصورة مبالغ فيها على كل كبيرة وصغيرة، أو أي خطأ ولو بسيط يقع فيه الطفل. وقد يرجع إزعاج الطفل لخوفه من المدرسة ومدرسيه لمستواه الدراسي الضعيف

وعدم رغبته في استكمال تعليمه. وقد يرجع إلى كثرة المشاحنات والمشاجرات المستمرة بين والديه وخلو البيت من جو الحب والدفء العاطفي وإحساس الطفل بعدم الأمان، وفي بعض الأحيان قد يرجع سلوك الطفل وتلبية كل مطالبه. وقد يرجع إزعاج الطفل لبعض العوامل النفسية التي يعاني منها مثل إحساسه وشعوره بالنقص ومستواه الاجتماعي المتواضع أو رغبته في إثبات ذاته وكيانه، وقد يرجع لأسباب صحية مثل فرط النشاط عنده وامتلاكه لنشاط كبير من الانفعالات (حمودة، 1425).

علاج الإزعاج:

- ضرورة توافر الجو النفسي المناسب في المنزل من قبل الوالدين المليء بالحب والحنان واللفظ والهدوء والاستقرار حتى ينشأ الطفل سوياً، وابتعاد الوالدين عن المشاجرات الصاخبة والعنيفة أمام الطفل.
- عدم انفعالات الوالدين وثورتهم ولجوئهم للعقاب الجسدي في حال خطأ الطفل، بل عليهم إرشاد الطفل لأخطائه بأسلوب سهل ومرن وتوافر جو من التسامح داخل البيت.
- عدم الإفراط في تلبية كل طلبات الطفل في الحال، بل يجب على الوالدين إرجاء بعضها لوقت لاحق حتى لا يتعود الطفل على اللجوء للإزعاج والبكاء والغضب لتلبية حاجاته.
- شغل أوقات فراغ الطفل بتشجيعه على اللعب مع أقرانه وزملائه وتعليمه الأخذ والعطاء واحترام الآخرين (حمودة، 1425).
- المتابعة المستمرة من قبل البيت والوالدين للطفل مع المدرسة لمعرفة أحواله وسلوكياته مع زملائه ومدرسيه، والتدخل في حال وجود مشكلة لطفلهم في المدرسة بكياسة وعقل وحكمة ومرونة في التعامل مع أبنيهما.

المراجع

- إبراهيم، فيوليت فؤاد (1998). مناهج البحث في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، فيوليت فؤاد (2000). محاضرات في الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة جامعة عين شمس.
- الجراح، سمير صالح (1425). الخجل عند الأطفال: أسبابه وعلاجه، مجلة الصحة العربية، السنة (3)، العدد (31)، المملكة العربية السعودية، مؤسسة العالم للصحافة.
- الدرع، ربي محمد ديب (1428). الأخيار الطيبة لعلاج الخجل، مجلة المعرفة، العدد (143)، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- السماحي، فريدة عبد الغنى (2004). اضطرابات اللغة والتواصل، كفر الشيخ، كلية التربية، جامعة طنطا .
- الشوادفي، الغمري محمد، والدسوقي، ووجيه، وسكران، ماهر عبد الرازق (1999). الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والطفولة، كفر الشيخ، مطبعة هشام.
- الطنطاوي، ممدوح إبراهيم (1425). عندما يسرق الطفل .. ماذا نفعل؟، مجلة الوعي الإسلامي، السنة 41، العدد (471)، الكويت، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- الطنطاوي، ممدوح إبراهيم (1426). قبلوا غيرة الطفل ولكن حذار..؟، مجلة الوعي الإسلامية، السنة (42)، العدد (480)، الكويت، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- العقاد، حسام (د. ت). صحة طفلك العناية - الغذاء - الوقاية - العلاج، المنصورة، مكتبة الإيمان.
- أبازلة، أمال عبد السميع (1997). محاضرات في علم النفس النمو، طنطا، التركي للطباعة.
- جرجس، ملاك (1993). مشاكل الأطفال النفسية وطرق علاجها. سيكولوجية الطفولة، القاهرة، مكتبة المحبة.
- حافظ، داليا (2006). مجلة المعرفة، العدد (132)، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- حمودة، أيمن (1425). كيف نتعامل مع الطفل المزعج؟، مجلة الوعي الإسلامي، السنة (41)، العدد (464)، الكويت، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- سليمان، على (1994). دور الأسرة في تربية الأبناء، القاهرة، شركة سفير.

- عبدات، روي (2004). هل يكذب الأطفال المعاقون ذهنياً، مجلة المنال، العدد (186) الإمارات العربية المتحدة، مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.
- عبد العزيز، تهاني (2006). التبول اللاإرادي، مجلة المرأة اليوم، العدد (276)، أبو ظبي، العربية للصحافة والإعلام.
- عبد الملك، رسمى (1989). كيف يصبح طفلك اجتماعياً، القاهرة، مكتبة المحبة.
- عكاشة، محمود فتحي، وإسماعيل، علي فهمي (1993). مدخل للصحة النفسية، الإسكندرية، المكتب العربي للطباعة.
- فهيم، كلير (1997). المشاكل السلوكية لطفل الابتدائي، القاهرة، مكتبة المحبة.
- مجلة الأم (2004). السنة (6)، العدد (3)، المملكة المتحدة، جيت واى ميديا.
- مجلة المرأة اليوم (2006). العدد (275)، أبو ظبي، العربية للصحافة والإعلام .

أنشطة وأخبار الجمعية

حضرة صاحب السمو أمير البلاد المفدى الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح - حفظه الله ورعاه

يهنئ الدكتور عدنان شهاب الدين
لحصوله على جائزة " هاس " الدولية



تلقى د. عدنان أحمد شهاب الدين، مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، تهنئة من صاحب السمو أمير البلاد - حفظه الله ورعاه -، بمناسبة حصوله على جائزة " هاس " الدولية التي منحها له جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، في احتفال أقيم في مقرها بمنطقة بركلي؛ تقديراً لما وصفته الجامعة بشغفه المتواصل لبناء نظام بحث علمي، ونظام حديث للتعليم العالي لدولة الكويت وللوطن العربي.

وقد أشاد د. عدنان أحمد شهاب الدين بتهنئة صاحب السمو أمير البلاد - حفظه الله ورعاه - مثنياً جهود سموه في دعم البحث العلمي، وحث العلماء الذين يعملون وفق توجيهات سموه السامية؛ لتحقيق أهدافها المنشودة في تعزيز دور العلم والتكنولوجيا والإبداع في البلاد.

وتقدم جائزة " هاس " الدولية السنوية من الجامعة لتكريم خريجها ممن أسسوا سجل خدمات لبلدانهم في مجالات الفنون والعلوم والهندسة والتعليم والأعمال وحماية البيئة وغيرها من المجالات.

والجدير بالذكر أن د. عدنان أحمد شهاب الدين، حصل على شهادة البكالوريوس في تخصص الهندسة الكهربائية من جامعة كاليفورنيا، كما حصل منها أيضاً على شهادتي الماجستير والدكتوراه في تخصص الهندسة النووية.

والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وهي تتقدم إلى الدكتور / عدنان أحمد شهاب الدين - عضو بمجلس إدارتها، وعضو هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية - بالتهنئة على الفوز بهذه الجائزة، وتتمنى له مزيداً من التقدم والرقى.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ملتقى «الطفولة في عصر تكنولوجيا المعلومات»

يوم الأربعاء الموافق 24 أكتوبر 2018م - قاعة أتلانيس - فندق المارينا



نظمت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ملتقى: «الطفولة في عصر تكنولوجيا المعلومات» وبدعم مشكور من وقف عبد الباقي عبد الله النوري والخطوط الجوية الكويتية، وذلك يوم الأربعاء الموافق 24 أكتوبر 2018 في قاعة أتلانيس بفندق المارينا - الكويت.

واستهدف الملتقى كافة شرائح المجتمع لأهمية القضية المطروحة من معلمين وموجهين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالإضافة إلى أصحاب القرار من لجان الشؤون التشريعية والقانونية وشؤون التعليم والثقافة والإرشاد بمجلس الأمة الكويتي. كما تم دعوة عدد من المهتمين من الدول العربية ودول مجلس التعاون، ومن أبرز المشاركين المختصين المتميزين في هذا الملتقى:

- المقدم / سعود طالب العامر
- الأستاذ الدكتور / محمد غانم الرميحي
- الدكتور / محمد الفيلي
- الأستاذة الدكتورة / فضيلة المحروس
- الدكتور / جاسم محمد حاجيه
- الأستاذ الدكتور / فايز الظفيري
- الأستاذ الدكتور / بدر عمر العمر

وتناول الملتقى ستة أبعاد، هي: البعد الأخلاقي، والبعد الاجتماعي، والبعد الصحي، والبعد القانوني، والبعد النفسي، والبعد التربوي.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تشارك في مؤتمر "التربية الوالدية ورفاه الطفل والتنمية" في دولة قطر

تلقت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة كريمة من معهد الدوحة الدولي للأسرة للمشاركة في المؤتمر الدولي بعنوان "التربية الوالدية ورفاه الطفل والتنمية"، الذي تعقده مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، بالتعاون مع منظمة اليونيسف، تحت رعاية صاحبة السمو الشيخة موزة بنت ناصر - رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع -، وذلك خلال الفترة 22 - 24 أكتوبر 2018م، في مركز قطر الوطني للمؤتمرات في الدوحة.

وستمثل أ.د. زهرة أحمد حسين علي - الأستاذ بقسم اللغة الإنجليزية وآدابها بكلية الآداب في جامعة الكويت - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، في هذا المؤتمر المهم، كما ستشارك أيضاً في اجتماع منظمات المجتمع المدني.

أملين النجاح والتوفيق لهذه الأنشطة التي تسهم في رعاية الطفولة والنهوض بها، بما يعود على الطفولة تنمية ورفاهة، ليتسنى للهيئات والجمعيات المعنية الاطلاع الكامل بمسؤولياتها داخل المجتمعات العربية.

الأستاذ الدكتور/الغالي أحرشوا يتقاسم جائزة أحسن وأفضل باحث لسنة 2018م

مع الدكتور/حسن الإبراهيم - رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية-



فاز أ.د. الغالي أحرشوا، بجائزة أحسن وأفضل باحث لسنة 2018م، وتم تكريمه من جامعة فاس بالمملكة المغربية، التي ينتسب إليها.

وقد قام باقتسام الجائزة مع الدكتور/ حسن الإبراهيم وجميع الزملاء الأفاضل في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وقراء مجلة الطفولة العربية،

تعبيراً عن محبته واعتزازه وتقديره للجمعية ومجلتها وجميع العاملين فيهما، وكذلك جميع قراء المجلة.

والجدير بالذكر بأن أ.د. الغالي أحرشوا، - عضواً بالهيئة الاستشارية -، وتوطدت علاقته العلمية والأكاديمية والأخوية مع مسؤولي ومنتسبي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، من خلال التعاون مع الجمعية بمشاركاته العلمية في المؤتمرات والندوات والاستكتاب في مجلتها. والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية تهنئة على الفوز بهذه الجائزة، وتتمنى له مزيداً من التقدم والرقى.



مدير تحرير مجلة الطفولة العربية يشارك مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي

في مؤتمرها الأول، بعنوان: «أدب الأطفال العربي: الحركة النقدية»

شهدت العاصمة الأردنية عمّان في المملكة الأردنية الهاشمية، المؤتمر الأول الذي أقامته مؤسسة ثامر للتعليم المجتمعي - رام الله - فلسطين -، خلال الفترة من 21 إلى 22 نوفمبر 2018م، بعنوان «أدب الأطفال العربي: الحركة النقدية».

وذلك بدعم مالي من وقف عبد الباقي عبد الله النوري، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بدولة الكويت.

وقد شارك في هذا المؤتمر الأستاذ الدكتور / علي عاشور الجعفر - مدير تحرير مجلة الطفولة العربية، وعضو الهيئة الاستشارية بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ممثلاً عن الجمعية، ومقديماً ورقة علمية بعنوان: «قصص الأطفال المصورة وفق معايير الخطاب البصري الفعال تجليات الخط العربي كنموذج».

وشارك في المؤتمر الذي عقد في مركز هيا الثقافي في الأردن، نخبة من المختصين والمفكرين المعنيين بموضوع المؤتمر، الذي اشتمل على عدة جلسات، وكانت كما يلي:

الجلسة الأولى: النصوص البصرية والرسومات في أدب الأطفال وأدب اليافعين.

الجلسة الثانية: الهوية والتنوع والاختلاف في أدب الأطفال وأدب اليافعين.

الجلسة الثالثة: الموروث الشعبي وتجلياته في أدب الأطفال وأدب اليافعين.

الجلسة الرابعة: تجارب نقدية عينية من حيث مفاهيمها ومنهجها (نقد النقد).

الجلسة الخامسة: الحرب والهجرة

الجلسة السادسة: عدسة مقربة (موضوعات خاصة في أدب الأطفال).

الجلسة السابعة: جوائز أدب الأطفال.

شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة)
عقدت اجتماعها الثاني العادي لعام 2018م في بيروت

برئاسة الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس مجلس الأمناء، وحضور السيدات والسادة أعضاء المجلس، عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) الاجتماع الثاني العادي لعام 2018 في مكتب اليونسكو الإقليمي -مقابل المدينة الرياضية -بالعاصمة اللبنانية بيروت صباح يوم السبت الموافق 10 تشرين الثاني/ نوفمبر 2018م.

وافتح د. الإبراهيم الاجتماع مرحباً بالحضور، وقد تمت المصادقة على محضر الاجتماع السابق، مع متابعة توصياته، كما تم عرض نتائج اجتماع اللجنة المالية للعام 2018/2019م

وقد نوه رئيس مجلس الأمناء إلى عدد من الأمور المهمة، منها: تقدم عمل شمعة واقتراحات لمشاريع جديدة، واستقطاب أعضاء جدد.

وصرح د. الإبراهيم بأنه تم إقرار التعديلات اللازمة على النظام الأساسي والنظام الداخلي، وانتهى الاجتماع بانتخاب اللجنة التنفيذية.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيان
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