



البحوث والدراسات

أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الأردن

د. ميماس ذاكر كمور

أستاذ مساعد في الجامعة العربية المفتوحة. الأردن

د. فتحي عبد الرحمن جروان

أستاذ مشارك في جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، في خفض السلوكيات العدوانية، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة مؤلفة من (60) من طلبة الصفين: الثامن والتاسع، تم اختيارهم قصدياً من بين (950) طالباً وطالبة، ملتحقين بمدرستين حكوميتين في مدينة عمان بالأردن، وذلك في ضوء استجاباتهم على مقياسين تم تطويرهما لأغراض الدراسة، هما مقياس السلوكيات العدوانية، ومقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. ووزعوا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية، ثم طبق البرنامج الإرشادي، وبعد تحليل بيانات القياسين: القبلي والبعدي باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي، وتحليل التباين المصاحب covariance، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياسي السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجنس، بالنسبة إلى السلوكيات العدوانية لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة فيما يتعلق بالاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المجموعة، بالنسبة إلى كل من السلوكيات العدوانية، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

The Effect of a Group Counseling Program Based on Goleman's Theory of Emotional Intelligence on Reducing Aggressive Behaviors and Negative Attitudes Towards School in the Intermediate Stage in Jordan

Fathi Jarwan

Associate Prof., Amman Arab Univ.

Mimas Kamour

Assistant Prof., Arab Open Univ.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of a group counseling program, based on Goleman's theory of emotional intelligence, on reducing aggressive behaviors and negative attitudes towards school of a sample consisted of sixty 8th and 9th grade male and female students, who were randomly distributed equally into two groups: the control and experimental groups. They were deliberately selected from among 950 students in two public schools in Amman/Jordan, based on their responses on the aggressive behaviors and negative attitudes towards school scales, which have been developed for the purpose of the study. The two instruments were used before and after the completion of the counseling program. The data were collected and analyzed by using descriptive statistics and analysis of covariance.

The results showed that there were significant differences between the experimental and control groups on the aggressive behaviors and negative attitudes towards school scales, in favor of the experimental group. There were also significant differences due to gender on the aggressive behaviors scale favoring male students. No significant differences were found between the experimental and control groups that can be attributed to the interaction between gender and group.

مقدمة:

تُعدّ ظاهرة السلوكيات العدوانية بين الطلبة في المدارس، والاتجاهات السلبية لديهم نحو المدرسة، من أكثر المشكلات المدرسية التي يمكن أن تعوق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة، وتجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، سواء على الصعيد المحلي أو العالمي.

وتظهر أنماط السلوكيات العدوانية الشائعة بين الطلبة بأشكال مختلفة، مثل استخدام العنف الجسدي، والإيذاء المعنوي واللفظي، أما الاتجاهات السلبية نحو المدرسة فهي تمثل أنماطاً عديدة من السلوكيات اللاتكيفية لدى الطلبة، كالانسحاب من المدرسة، والتحصيل المنخفض، والغياب غير المسوّغ عن المدرسة، إضافة إلى مشاعر الكراهية التي يبديها بعض الطلبة تجاه المدرسة. إن هذه الأنماط من السلوكيات تشير إلى افتقار الطلبة للمهارات الانفعالية وإلى نقص في المهارات الاجتماعية لديهم، وهي تلك المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة بين الطلبة من جهة، وبينهم وبين الآخرين من جهة أخرى (منصور، 2004؛ جولمان، 2000).

وتعد نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي من أهم النظريات الحديثة نسبياً، وهي ترى أن السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى الطلبة سببها افتقارهم للمهارات والكفايات الانفعالية التي تعكس القدرة على إدراك الانفعالات، وفهمها وإدارتها بطريقة إيجابية، وتتمثل قوة هذه الانفعالات وأهميتها في تأثيرها على توجيه مسار التفكير والتخطيط وصولاً إلى هدف معين (جولمان، 2005). وقد أصبحت نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي تشكل الأساس النظري لكثير من البرامج التربوية التي تعالج الكثير من المشكلات المدرسية والتعليمية، وأثبتت هذه البرامج فعاليتها في خفض السلوك العدواني ومشاعر الامتناع، والخوف من المدرسة، والاتجاهات السلبية نحوها (Obiakier, 2001).

أما تطبيقات نظرية الذكاء الانفعالي في مجال الإرشاد المدرسي فهي أكثر وضوحاً، حيث قامت الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي (The American School Counseling Association, 2003) بنشر المعايير الوطنية لبرامج الإرشاد المدرسي، وجعلت الذكاء الانفعالي أساساً لها، ودعت إلى تطوير مهارات هذا الذكاء لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية الوقائية، والعلاجية، والتنموية بحيث يكون الهدف الأساسي لبرامج الإرشاد المدرسي تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الثانوية (Ackerman & Shelton, 2006).

إن البرامج الإرشادية والتعليمية التي تستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وتستهدف إيجاد الحلول لظاهرتي السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لم تجد طريقها إلى المدارس الأردنية بشكل عام، ولهذا كان اهتمام الدراسة الحالية بموضوع الذكاء الانفعالي وتطبيقاته في البرامج الإرشادية، حيث تسعى إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض بعض مظاهر سوء التكيف المدرسي، والمتتمثلة في السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة في ضوء التزايد المستمر للسلوك العدواني بأشكاله المختلفة، سواء كان على الصعيد العالمي أو الصعيد المحلي، وهذا التزايد مرده عوامل متعددة ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية، وما خلفته هذه العوامل من أزمات معقدة. وقد كشف الدراسات (Goleman, 1995; Segal, 1997) أن السبب الجوهري للسلوك العدواني هو نقص المهارات الانفعالية لدى الطلبة، وأن هناك حاجة ماسة إلى تعليمهم هذه المهارات الانفعالية إلى جانب الدراسة الأكاديمية. وكذلك فإن الاتجاهات السلبية نحو المدرسة أصبحت ظاهرة بات من الضروري دراستها والبحث فيها إلى جانب السلوك العدواني بين الطلبة، وذلك لآثار السلبية التي تتركها على النظم التربوية والمجتمعية.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وقياس أثره في خفض السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لدى عينة من الطلبة الذين لديهم هذه السلوك والاتجاهات، ممن هم في مرحلة المراهقة المبكرة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. إبراز أهمية الذكاء الانفعالي، ودوره في حياة الطلبة في سن المراهقة، وأهميته أيضاً في التعامل مع أهم وأصعب المشكلات التربوية وأخطرها، وهي السلوك العدواني في المدارس، وتوضيح دور هذا الذكاء في تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وتوفير بيئة مدرسية آمنة للتعلم.
2. تقدم هذه الدراسة برنامجاً إرشادياً جمعياً يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي يمكن أن يساهم في تحسين مستوى الممارسات الإرشادية التي يقوم بها المرشدون والمدرسون في التعامل مع السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وخاصة بالنسبة إلى الطلبة في المرحلة المتوسطة.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضين الآتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي، يعزى لنوع المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي، يعزى لنوع المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

تعريف المصطلحات:

الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence: هو القدرة على إدراك الفرد لمشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، وقدرته على تحفيز دافعيته وإدارة انفعالاته الذاتية بطريقة جيدة وفعالة (Goleman, 1998).

السلوك العدواني Aggressive Behavior: سلوك هجومي موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم، ونحو النظام المدرسي، وذلك بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر بهم عن طريق العدوان اللفظي أو الرمزي أو المادي (منصور، 2004)، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك العدواني.

الاتجاهات السلبية نحو المدرسة Negative Attitude: مجموعة من الميول والمعتقدات والتقويمات السلبية والمشاعر العدائية نحو المدرسة والمعلمين والمواد الدراسية تجعل الطالب يرفض كل ما يتعلق بها (عودة والكندري، 1990)، ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة المستخدم في هذه الدراسة.

البرنامج التدريبي الإرشادي: مجموعة من الاستراتيجيات والنشاطات والإجراءات المشتقة من نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان، والتي تتضمن خمسة أبعاد: الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي، تحفيز الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية. ويتكون من ست عشرة جلسة تدريبية، وبواقع (3) جلسات لكل بُعد، بمعدل حصة مدتها (45) دقيقة لكل جلسة.

محددات الدراسة:

- تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:
- اقتصر عينة الدراسة على طلبة ملتحقين بمدرستين حكوميتين في مدينة عمان من الفئة العمرية (14 - 15) في مستوى الصفين الثامن والتاسع ممن لديهم سلوكيات عدوانية واتجاهات سلبية نحو المدرسة.
- مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة لقياس السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

الإطار النظري:

يعد عالم النفس الأمريكي ثورانديك Thorndike من أوائل الذين قاموا بتحديد أحد جوانب الذكاء الانفعالي، مشيراً إلى ذلك بالذكاء الاجتماعي (Social Intelligence)، وعرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين وإدارة العلاقات الإنسانية والتعرف على ما يحكمها (Schulze & Roberts, 2005). وفي عام 1983 قدم جاردنر Gardner في كتابه أطر العقل (Frames of Mind) نظريته في الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، وأسهمت كتاباته عن الذكاء الداخلي / الشخصي والذكاء البينشخصي / الاجتماعي، في التمهيد لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث عرف جاردنر الذكاء البينشخصي بأنه القدرة على ملاحظة الفروق بين أمزجة الأفراد وطبائعهم ودوافعهم ومقاصدهم (جاردنر، 2004).

وفي عام 1988 قام بار-أون (Bar-On) بتطوير مفهومه عن الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يعكس كيفية تفاعل الشخص مع الموقف واستخدام حالاته الانفعالية في هذا الموقف (Bar-On, 2000). وفي عام 1990 نشر سالوفي وماير ورقة علمية عن الذكاء الانفعالي وعرفاه بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد وبالأخرين، ثم طوراً تعريفهما للذكاء الانفعالي عام 1997، وعدلاه في عام (2000) حيث عرفاه بأنه القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، بما تتضمنه من إدراك الانفعالات، وفهمها وإدارتها (Mayer & Salovey, 2000).

وقد تأثر جولمان بنظرية ماير وسالوفي وأصدر كتابه الأول عام 1995 بعنوان «الذكاء الانفعالي» وأكد فيه أن النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني لا يمكن أن يتحقق من دون اكتساب الفرد للمهارات الانفعالية والاجتماعية، وأشار إلى أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم جاردنر في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والبيئشخصي (Goleman, 1995).

مفهوم الذكاء الانفعالي:

الذكاء الانفعالي من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في علم النفس خلال العقدين الماضيين باعتباره عملية غير منفصلة عن التفكير، بل إن الانفعال والتفكير عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان لا يمكن فصلهما، والذكاء الانفعالي يقوم على فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يتوقف على ما يوجد لديه من قدرات عقلية فقط (الذكاء المعرفي)، ولكن أيضاً على ما يمتلكه من مهارات انفعالية واجتماعية تشكل مكونات هذا الذكاء (Sala, 2001).

وقد عرّف جولمان الذكاء الانفعالي، بأنه القدرة على إدراك الفرد لمشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، وقدرته على تحفيز دافعيته، وإدارة انفعالاته بطريقة جيدة، ولاحظ أن هذا الذكاء ما هو إلا كفايات شخصية، تتمثل في ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز الذات، ورأى فيها أموراً يمكن تعليمها لأطفالنا حتى نضمن لهم فرصاً أفضل لاستخدام إمكانياتهم النفسية بالمعنى الجيني أو الوراثي (Goleman, 1998)، فالأميغدالا والقشرة الدماغية الجديدة (Neocortex)، وقنوات الاتصال بينهما تشكل الأساس العصبي للعلاقة ما بين التفكير والشعور، وتفسر الأهمية الحاسمة للانفعالات في زيادة فاعلية التفكير لاتخاذ قرارات حكيمة، وإتاحة الفرصة للتفكير الواضح (Elias, Harriett & Hussey, 2003). إن ما يميز الحالات الانفعالية، هو التغيرات الجسمية والفسيولوجية المصاحبة لها، ومن ثمّ فالحالات الانفعالية المختلفة، وما يصاحبها من تغيرات تؤثر على تفسيرنا لسلوك الأشخاص الآخرين (Barrett & Salovey, 2002).

نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي:

أسهمت أبحاث جولمان Goleman وكتاباته واهتماماته البحثية والنظرية في مجال الذكاء الانفعالي في بلورة نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء، وتم استخدامها بشكل واسع وفعل في المجالات التربوية (جولمان، 2005). واعتبر أن الذكاء الانفعالي كفايات شخصية واجتماعية تتضمن الفهم والإرادة والتعبير عن الجوانب الاجتماعية الانفعالية لحياة الأفراد، بطرق تساعد

على الإدارة الناجحة للمهام الحياتية، مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المتطلبات المعقدة للنمو والتطور (Goleman & Cherniss, 2000). وتنقسم هذه الكفايات كما ورد في جولمان (Goleman, 1998) إلى:

أولاً. الكفايات الشخصية (Personal Competences): وتقرر الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية، وتتضمن أبعاد الذكاء الانفعالي الثلاثة الآتية:

1. الوعي الذاتي Self-Awareness: وهو معرفة الحالات الداخلية الانفعالية للفرد وتفضيلاته، ويتضمن الكفايات الآتية:

- أ. الوعي الانفعالي: ويقصد به معرفة الفرد لانفعالاته وتأثيراتها.
- ب. التقييم الدقيق للذات: ويعني معرفة نقاط القوة والضعف لدى الفرد.
- ج. الثقة بالنفس: يقصد بها الإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها.

2. التنظيم الذاتي Self-Regulation: ويعني إدارة الفرد لحالاته الداخلية ودوافعها ومصادرها، ويتضمن الكفايات الفرعية الآتية:

- أ. التحكم الذاتي: يعني السيطرة على الانفعالات والدوافع المثيرة.
- ب. النزاهة: ويقصد بها الحفاظ على معايير الاستقامة والكرامة.
- ج. الضمير: ويعني تحمل مسؤولية الأفعال الشخصية.
- د. التكيفية: وتعني المرونة في التعامل مع التغيير.
- هـ. الابتكار: يقصد به التقبل والارتياح مع الأفكار الأصيلة والطرق الحديثة والمعلومات الجديدة.

3. الدافعية Motivation: هي النزعات الانفعالية التي تقود الفرد نحو الأهداف أو تسهل عليه تحقيقها، وتتضمن:

- أ. دافع الإنجاز: ويقصد به الكفاح لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق.
- ب. الالتزام: ويعني الميل نحو أهداف المجموعة أو المؤسسة.
- ج. المبادرة: وتعني الاستعداد لاستغلال الفرص.
- د. التفاؤل: ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف على الرغم من العراقيل.

ثانياً. الكفايات الاجتماعية Social Competences: وتقرر الكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين، وتتضمن البعدين الرابع والخامس للذكاء الانفعالي، وهما:

1. التعاطف Empathy: ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، ويتضمن هذا البعد:

- أ. فهم الآخرين: أي: الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم، وإبداء الاهتمام بما يشغلهم.
- ب. تطوير الآخرين: أي: توقع وتعرف حاجات الآخرين للتطوير، وتعزيز قدراتهم.
- ج. التوجه للخدمة: أي: فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين وتلبيتها.
- د. فعالية التنوع: أي: تشجيع الفرص والفعالية بين الأفراد المختلفين.
- هـ. الوعي السياسي: ويعني قراءة التدفقات الانفعالية وعلاقات القوى لدى المجموعة.

2. المهارات الاجتماعية Social Skills: وهي المهارات الهادفة إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين وتتضمن:

- أ. التأثير: أي: استخدام الأساليب الفعالة للتأثير والإقناع.
- ب. التواصل: أي: الإصغاء وإرسال رسائل مقنعة.
- ج. إدارة النزاعات: أي: إدارة التفاوض وحل نقاط الخلاف.
- د. القيادة: أي: تحفيز وقيادة الأفراد والمجموعات.
- هـ. تسريع التغيير: أي المبادرة في التغيير أو إدارته.
- و. بناء الروابط: أي: بناء الروابط المثمرة مع الآخرين.
- ز. التعاون والتنسيق: أي العمل والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.
- ح. قابليات الفريق: أي: استثمار قوة الفريق من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

ويرى جولمان أن مهارات الذكاء الانفعالي مستقلة، بمعنى أن كل مهارة تسهم بشكل فريد في الأداء الوظيفي، ومتفاعلة تعتمد كل واحدة على الأخرى في إحداث الأثر المطلوب، وهرمية تترتب الواحدة على سابقتها (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).

السلوك العدواني:

العدوان Aggression هو أفعال عنيفة أو إكراهية جسمية أو لفظية أو رمزية، وغالباً ما يبدو في شكل سلوك عدواني أو تدميري قد يوجه نحو البيئة أو نحو شخص آخر أو نحو الذات كما في حالة الاكتئاب (الخطيب، 1989). وقد عرّفه منصور بأنه سلوك هجومي موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم، ونحو النظام المدرسي؛ وذلك بقصد الإيذاء، وإلحاق الضرر عن طريق العدوان الجسدي أو اللفظي أو الرمزي أو المادي (منصور، 2004). وتصنف الفئة العمرية لعينة الدراسة الحالية (14-15 سنة) ضمن فئة المراهقة المبكرة والتي تمتد من عمر (13-17 سنة). ومن أهم السمات الانفعالية لهذه المرحلة التقلب الانفعالي والرهافة الانفعالية والحدة الانفعالية (عقل، 2000).

مظاهر السلوك العدواني المدرسي: صنف منصور (2004) مظاهر السلوك العدواني المدرسي ضمن ثلاث فئات، هي السلوك العدواني تجاه الطلبة أنفسهم والآخرين، والسلوك العدواني ضد المعلمين والإداريين، والسلوك العدواني تجاه المدرسة. وهناك افتراضات أساسية قامت عليها بعض النظريات والاتجاهات الشائعة في تفسير السلوك العدواني، وهي كما أوردها كالفيو (Calvillo, 2000).

1. وجهة النظر البيولوجية/ التحليلية: تتمثل وجهة النظر البيولوجية والتحليلية في النظرة إلى الإنسان على أنه عدواني بطبيعته، وأن العدوان محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان. وكان فرويد من الأوائل الذين اعتبروا العدوان سمة من سمات الشخصية، حيث اعتقد أن السلوك البشري عدواني بالفطرة، وأن العدوان ينتج من جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة وبقاء الجنس من جانب، ومن جانب آخر يقود للموت.

2. نظرية العدوان الناتج عن الإحباط: من أشهر علماء هذه النظرية ميللر Miller الذي افترض نظريته وجود ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، وأن الإحباطات

- تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.
3. النظرية السلوكية: يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله عن طريق القيام بهدم نموذج التعلم العدواني، وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد.
4. نظرية التعلم الاجتماعي: يرى باندورا Bandura أن معظم السلوكيات العدوانية متعلمة من خلال الملاحظة والتقليد، وهناك مصادر عدة يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني منها التأثير الأسري، وتأثير الأقران، والنماذج الرمزية كالتلفزيون، إضافة إلى اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
5. النظرية المعرفية: حاول علماء النفس المعرفيون أن يتناولوا السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه، وقد ركزوا في معظم دراساتهم على المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان وانعكاساته في تكوين مشاعر الغضب والكرهية. وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني.

تفسير نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي للسلوك العدواني:

عد مشكلة السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، من أهم المشكلات التي اهتم بها جولمان، فحوادث العنف والقتل التي تجري بين الطلبة في المدارس الإعدادية والثانوية دفعت جولمان إلى إجراء المزيد من البحوث عن المهارات الانفعالية لدى المراهقين، وأولها الأهمية في برامج تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية. ويرى جولمان أن أطفال اليوم يعانون من مشكلات عدة منتشرة بشكل واضح في المجتمع الأمريكي والمجتمعات الأخرى، ووصف هذه المشكلات «بالانحراف العاطفي» بمعنى النقص الكبير في الكفايات الانفعالية، حيث إن أساس مشكلات الأطفال الخطيرة يكمن في احتياجاتهم المتزايدة للكفايات العاطفية والاجتماعية، وهناك خلل ما يوحد هؤلاء الأطفال وهو كونهم يتخيلون أن الأطفال الآخرين عدوانيون ضدهم، ولا يفكرون في لحظة الغضب سوى في شيء واحد هو الاعتداء. إن هؤلاء الأطفال ضعفاء عاطفياً، بمعنى أنهم سريعو التوتر يشعرون بالغضب لأسباب كثيرة في معظم الأحيان دون الانتباه لما يحدث في الواقع. ويرى جولمان بأن التوجه العدواني يبدأ منذ سنوات الدراسة المبكرة حيث نجد أن الأطفال الأكثر عدوانية يفشلون في تعلم التفاوض وحل النزاعات، ويلجؤون للقوة والتهديد في حل خلافاتهم (جولمان، 2005).

من أهم الأسباب التي تجعل هؤلاء الأطفال يفكرون إلى المهارات الأساسية للتعامل بنجاح مع الآخرين أنهم لم يتعلموا الأساسيات في التعامل مع الغضب، أو حل الصراعات حلاً إيجابياً، ولم يتعلموا التعاطف الوجداني مع الآخرين، والسيطرة على الاندفاع أو أية كفاية عاطفية من الكفايات الجوهرية، فالطالب الذي يمارس السلوكيات العدوانية لا يستطيع تمييز سلوكه والحكم عليه، والغضب من السلوكيات التي ربما لا نستطيع تفسيرها أو معرفة آلية حدوثها (Segal, 1997).

البرامج التي تستند إلى الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية:

قام جولمان مع فريق من الخبراء التربويين بتأسيس منظمة تهتم بتطوير البرامج التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وأطلقوا عليها اسم «التعاون من أجل التعلم الأكاديمي»

والاجتماعي والانفعالي» Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). وتهتم هذه المنظمة بإعداد الأبحاث والبرامج التربوية التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي وتطبيقها في حقل التعليم الانفعالي والاجتماعي وتقويمها، وهي عبارة عن برامج إرشادية وقائية وعلاجية تعتمد على التطوير الإيجابي للطلاب وتهتم بتعليم الطلبة المهارات الانفعالية التي تحقق النجاح في التعليم وفي الحياة، (O'Brien, Weissberg & Shriver, 2003).

إن تطوير مهارة ضبط الذات، ومعرفة الذات، وتفسير المشاعر السلبية وثورات الغضب يتم عن طريق برنامج حل الصراعات الإبداعي Resolving Conflict Creatively Program (RCCP). وترى مديرة هذا البرنامج (لانتييري) أن البرنامج يقوم بإرشاد الطلاب إلى أن هناك اختيارات أخرى غير السلبية والعدوان للتعامل مع الصراعات ويقوم بعض الطلبة المشاركين في البرنامج بدور الوسيط لحل الصراع (Lantieri, 2003).

من البرامج التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني أيضاً برنامج «تطوير إستراتيجيات بديلة للتفكير» Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH). ويتضمن هذا البرنامج (50) درساً تدور حول الانفعالات المختلفة، ويساعد هذا البرنامج على التحكم بالاندفاعات، والتعرف على المشاعر الذاتية، كما يساعد على التعرف على المواقف العدائية وإدارة الغضب (O'Brien et al., 2003).

الاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

تطغى الاتجاهات على إدراك الفرد ونشاطاته وتؤثر على إنجازاته، وتحقيق الكثير من أهدافه؛ ولذلك فإن دراسة الاتجاهات تعد من أهم الحاجات الملزمة لتفسير السلوك، وإلى جانب اهتمام العلماء بتكوين الاتجاهات، فقد اهتموا أيضاً بإمكانية تغييرها، فعلى الرغم من اتصاف الاتجاهات بالثبات النسبي ومقاومة التغير، إلا أن هناك إمكانية لتغييرها وتطويرها عن طريق مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (Shrigley, 1990).

قد عرّف النشواتي (2003) الاتجاهات بأنها نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. وينطوي الاتجاه على ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد المعرفي (Cognitive Dimension)، والبعد الوجداني أو الانفعالي (Affective Dimension)، والبعد السلوكي (Behavioral Dimension) (عودة والكندري، 1990).

يبدأ تكوين الاتجاهات في البيئة الأسرية والمحيطية بالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يمكن أن تنطوي على مؤشرات قوية تدفع الطالب لتبني توجهات سلبية نحو المدرسة، فيأتي إلى المدرسة ولديه تصورات قائمة عنها (Stottlemire, 2002). وقد تسهم علاقة المعلم بالطلاب في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة عندما تكون مواقف المعلم التربوية خالية من أي عنصر عاطفي إيجابي في تعامله مع الطلبة (Crick, 2002).

كما أن الطابع البيروقراطي الذي غالباً ما تتصف به الإدارة المدرسية له دور أساسي في

تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (خوالدة، 2004). كما تشير دراسات عديدة إلى العلاقة بين التحصيل واتجاهات الطلبة نحو المدرسة، فالنجاح الدراسي يعزز الدافعية نحو التعلم المدرسي، في حين أن الفشل الدراسي يؤدي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي (Barchard, 2003).

من أكثر المظاهر التي تعزز التوجهات السلبية نحو المدرسة، عدم التعامل الفردي مع الطالب، وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف، وعدم وجود تقدير للطالب كإنسان له احترامه وكيانه، وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن مشاعره، والتركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من انتقاده، إضافة إلى الاعتماد على أساليب التلقين التقليدية (McCluskey, 2002).

تفسير نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي للاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

يؤكد جولمان في نظريته أن القصور الانفعالي هو سبب تكوين اتجاهات سلبية لدى الطلبة في المدارس، على افتراض أنهم يعانون من الصمم الاجتماعي، ويجدون صعوبة دائمة في قراءة الانفعالات والاستجابة لها، وفي إقامة علاقات سوية داخل المدرسة، إضافة إلى مشاعر القلق والخشية التي تنتاب هؤلاء الطلبة. ويوجه جولمان نقداً للمدارس التقليدية في تعاملها مع مشكلات الطلبة، وتركيزها على الذكاء الأكاديمي للطالب، حيث إن المدارس تتنافس في طرح برامجها الأكاديمية، ولكن هذه البرامج تفنقروا إلى مهارات الذكاء الانفعالي التي تحقق للطالب السعادة والنجاح (جولمان، 2000).

وتشير نظرية جولمان إلى أن تكوين الاتجاهات والمعتقدات الإيجابية هي النتائج المهمة التي يمكن أن تترتب على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي، ولذلك فإن تقويم الذكاء الانفعالي ينطلق من مدى تطور مهارة وعي الذات Self-awareness، ومراجعة الذات Self-review، والتي من خلالها يستطيع الطالب أن يحدد اتجاهاته ويفهمها ويعيها، ومن ثم يتحمل مسؤولية مشاعره تجاه تعلمه. إن الاتجاهات السلبية غالباً ما تكون غير مفهومة ولا يعيها الطالب، وقد لا يشعر بوجودها حتى تظهر من خلال سلوكاته (Elias, 2004).

ويرى جولمان أن استعداد الطالب لتقبل المدرسة وتطوير اتجاهات إيجابية نحوها يقوم على سبع مهارات انفعالية ترتبط بالذكاء الانفعالي، وهي: الثقة، حب الاستطلاع، الإصرار، السيطرة على النفس، القدرة على تكوين علاقات والارتباط بالآخرين، القدرة على التواصل، والتعاون.

البرامج التي تستند إلى الذكاء الانفعالي في خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

من أهم المشروعات التي أعدتها منظمة "CASEL" التي أشير إليها سابقاً لتطوير الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو المدرسة «مشروع نمو الطفل» The Child Development Project (CDP). وقد صمم هذا البرنامج لتحسين مهارات الطالب وتحسين دافعيته في أن يصبح قادراً على تحمل المسؤولية، ونيل احترام الآخرين، وتطوير أهم مهارات الذكاء الانفعالي التي تنمي اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وهي: التعاطف مع الآخرين، تقمص المشاعر، فهم المشاعر، وعي الذات، وتحفيز الدافعية نحو الإنجاز المدرسي. ومن هذه البرامج

أيضاً «برنامج التعلم السحري» (The Magic Learning Program (MLP) الذي يقوم على تنمية مهارة وعي الذات، ومراجعة الذات، من خلال تنمية مهارة الحوار الذاتي (Lewis, Watson & Schaps, 2003).

الدراسات السابقة ذات الصلة:

هدفت هذه الدراسات في مجملها إلى تنمية الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، مما يؤدي إلى خفض السلوك العدواني وتطوير مشاعر إيجابية نحو المدرسة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرى فريدمان (Freedman, 2001) دراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة أثر التدريب على برنامج (علم الذات) Self Science على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي والتقليل من بعض السلوكيات العدوانية والنزاعات داخل الصف بين الطلبة. تكونت العينة من (209) طلاب من الصف الثاني وحتى الصف العاشر. وتم اختيار (20) معلماً للمشاركة في تطبيق البرنامج واستمر تطبيق البرنامج مدة خمسة أشهر، بواقع (12) حصة في الشهر، وقام قسم الإرشاد في المدرسة بالإشراف على تطبيق البرنامج وتقويمه. أظهرت النتائج أن هناك تزايداً في العلاقات الإيجابية داخل الصف بين الطلبة من جانب، وبين الطلبة والمعلمين من جانب آخر، بالإضافة إلى زيادة في سلوكيات التعاون والاحترام المتبادل، والعبارات اللفظية الإيجابية بين الطلبة، كما لوحظ وجود تناقص في السلوكيات العدوانية والنزاعات بين الطلبة.

وأجرى بدر (2003) دراسة استهدفت تطوير برنامج إرشادي، وفحص مدى فاعليته في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، وذلك على افتراض أن تحسين الذكاء الانفعالي من شأنه أن يحسن الأداء الدراسي، وقد حدد الطالب الموهوب باستخدام ثلاثة محكات: هي الذكاء والتفكير الابتكاري والأداء في امتحان الثانوية العامة، واختار الباحث أفراد العينة ممن وقعوا في الربع الأعلى بين زملائهم على اختباري الذكاء والتفكير الابتكاري، وحصلوا في الثانوية العامة على معدل 95% أو أكثر، وبلغ عدد أفراد العينة الذين تحققت فيهم الشروط (76) طالباً وطالبة، من بينهم (55) طالبة و(21) طالباً من طلبة كلية التربية في بنها الذين راسبوا أو نجحوا بمادة أو مادتين في السنوات الأولى والثانية والثالثة، واعتبرت هذه المجموعة من الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.

وطور الباحث برنامجاً إرشادياً تركز حول المحاور الآتية: تحديد المشاعر والانفعالات، والتحدث عنها وإدارتها، والتفهم العطوف، والتواصل. وطبق البرنامج على مدى تسعة أسابيع، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، تتراوح مدتها ما بين 50-60 دقيقة في جلسات الإرشاد الفردي، وما بين 60-90 دقيقة في جلسات الإرشاد الجمعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي بجميع أبعاده، وعلى قائمة الأعراض الانفعالية والسلوكية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، أي: أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.

وأشار الباحث إلى أن النتائج الدراسية لأفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الذي طُبق فيه البرنامج الإرشادي أظهرت نجاح الطلبة في مواد التخلف أو الرسوب، مما ساعدهم على تغيير اتجاهاتهم وإصرارهم على مواصلة بذل الجهد لتحقيق النجاح في السنوات القادمة.

وقام بريرلي (Brearly, 2001) بتطبيق برنامج «التعليم السحري» Magic Learning بهدف التقليل من الاتجاه السلبي نحو المدرسة، وسلوكيات التمرد على المعلمين، والسلوكيات الفوضوية داخل الصف وزيادة الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وبناء الثقة بين الطلبة والمعلمين. وتم تطبيق البرنامج على طلاب الصف العاشر (15 سنة) ممن قضوا عشر سنوات متواصلة في المدرسة، وسجلوا أكثر حالات التمرد والعصيان. وتم اشتراك حوالي (16) مدرسة من مدينة نيويورك، وكانت عينة الطلبة من ذوي التحصيل المتدني أيضاً. واستمر تطبيق البرنامج لمدة عام دراسي كامل، أشارت نتائج تقويم البرنامج إلى تحسن الاتجاهات نحو المدرسة بنسبة 81% وزيادة الطموح لدى الطلبة بنسبة 60% وزيادة التعاون مع الأقران بنسبة 70%.

وقام جولمان وزملاؤه (Goleman et al., 2002) بتطبيق برنامج هدف إلى تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في اتخاذ القرار الاجتماعي، وحل المشكلات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية والوعي الانفعالي والاجتماعي. تم اختيار مجموعتين من الطلبة في المدارس الابتدائية في مدينة نيويورك من الذكور والإناث، إحداها ضابطة، والأخرى تجريبية. وبعد تطبيق البرنامج قام جولمان بتقويمه، حيث لوحظ أن المجموعة التجريبية من الذكور والإناث أظهرت تكييفاً أفضل في المواقف الحياتية من المجموعة الضابطة، كما أظهرت اتجاهات إيجابية نحو ذاتهم ونحو المدرسة.

وقامت الصرايرة (2003) بتطوير برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي، وقياس أثره في تحسين مستوى التفكير الإبداعي، ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الكرك بالأردن. وتألفت عينة الدراسة ومجتمعها من (60) طالباً وطالبة، وقد قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، في كل منهما (30) طالباً وطالبة. أما أدوات الدراسة فقد اشتملت على أداتين للقياس تم تطويرهما للبيئة الأردنية بالإضافة للبرنامج التدريبي، هما اختبار تورانس للتفكير الإبداعي - الصورة اللفظية ومقياس مفهوم الذات الذي تضمن الأبعاد الآتية: القيمة الاجتماعية، الثقة بالنفس، الاتجاه نحو الجماعة، القدرة العقلية، والجسم والصحة، والاتزان العاطفي، والنشاط، والعدوانية.

وبنت الباحثة برنامجاً تدريبياً توزع على (22) جلسة تناولت المواقف التدريبية فيها الأبعاد الخمسة الآتية للذكاء الانفعالي بحسب نظرية جولمان: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وطُبق البرنامج على طلبة المجموعة التجريبية.

واستخدمت الباحثة في تحليل الدراسة أسلوب تحليل التباين المشترك الثنائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك على

العلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات.

وقام إلياس وزملاؤه (Elias et al., 2003) بتطبيق برنامج حل النزاعات حلاً إبداعياً (Resolving Conflict Creatively Program) في مدارس مدينة نيويورك، شارك فيه حوالي 5000 طفل و300 معلم ومرشد من (15) مدرسة حكومية أساسية، لفترة امتدت إلى سنتين تقريباً. هدف البرنامج إلى خفض السلوكيات العدوانية في المدارس، وتوفير مناخ مناسب لتنمية المزيد من الرغبة في التعاون، وتنمية مهارة التقمص والتعاون، وتحسين مهارات الاتصال، ووعي الذات، والوعي الانفعالي. وأشارت نتائج تطبيق البرنامج إلى استفادة الطلبة جميعاً بغض النظر عن الجنس أو المرحلة الدراسية أو الحالات الخطيرة، إضافة إلى أن الطلبة الذين تلقوا البرنامج حققوا أداء أفضل في المناهج الأكاديمية والتحصيل الدراسي مقارنة مع الطلبة الذين لم يتلقوا البرنامج.

وأجرى بيترايدس وفردريكسن وفيرنهم (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). دراسة للتعرف على دور الذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والسلوك المنحرف في المدرسة، كإهمال الواجبات، والتغيب عن المدرسة، وعدم التقيد بالأنظمة المدرسية. وأجريت الدراسة على عينة من (650) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (16.5) سنة، ويدرسون في الصف الحادي عشر في سبع مدارس ثانوية بريطانية في منطقة بكنغهام شاير Buckingham Shire، وكانت نسبة الذكور إلى الإناث 52% إلى 48% على الترتيب. واستخدم الباحثون في دراستهم الأدوات الآتية: استبانة سمة الذكاء الانفعالي، واستبانة آيزنك للشخصية Eysenk Personality Questionnaire، واختبار الاستدلال اللفظي.

أما المحكات التي استخدمت في الدراسة وحصل عليها الباحثون من سجلات المشاركين فقد شملت نتائج أدائهم على اختبارات تقويم طلبة الحلقة الثالثة التي يخضع لها جميع الطلبة في بريطانيا عندما يبلغون عمر (14) سنة تقريباً، ونتائج امتحانات الثانوية العامة التي تعقد من قبل مؤسسات خارجية عندما يكون الطلبة في عمر (16) سنة تقريباً، أي: مستوى الصف العاشر (الأول الثانوي في مدارسنا)، وبيانات الغياب بإذن ومن دون إذن، والحرمان من الدراسة، وتم الحصول عليها من القيود المدرسية للطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء العاطفي على محكات التحصيل المدرسي، والأداء على الاختبارات الأكاديمية التي استخدمت في الدراسة، كما أظهرت وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين تدني مستوى الذكاء الانفعالي وبين السلوكيات المنحرفة، أو غير المقبولة لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

وقام قسم الإرشاد المدرسي في مدرسة "Bay Ridge" الإعدادية في بروكلين بنيويورك بإجراء دراسة هدفت إلى رفع الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى طلاب المدرسة من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي، وطبق من خلالها برنامج التعليم الانفعالي الاجتماعي Social Emotional Learning المستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي. وقد هدف هذا البرنامج إلى تحفيز الدافعية والإنجاز المدرسي لدى الطلبة، تحقيق التفاعل الإيجابي مع الأقران، تنمية مهارات التواصل الشخصي، رفع درجة العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين والإداريين، فهم مشاعر الغضب، فهم دوافع السلوك العدواني، تنمية مهارة ضبط الذات. وأظهرت نتائج الدراسة تحسن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين، تدني نسبة

حدوث مشكلات وسلوكيات عدوانية، متعة وفائدة أكثر في أثناء تدريس المواد الأكاديمية وإنجاز مدرسي أفضل (Fasano & Pellitteir, 2006).

خلاصة الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات التي تمت مراجعتها إلى بناء أو تطوير برامج إرشادية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي (Goleman et al., 2002; Freedman, 2001; Fasano & Pellitteir, 2006)، وتخفيض السلوكيات العدوانية بتعليم الطلبة العدوانيين المهارات الانفعالية والاجتماعية، وبناء علاقات جيدة بين الطلبة والمدرسين، وزيادة الميول الإيجابية نحو المدرسة (Brearly, 2003; Elias et al., 2004; Petrides et al., 2001)، كما هدف بعض الدراسات إلى التعرف على أثر برامج تنمية الذكاء الانفعالي على مفهوم الذات والتفكير الإبداعي والتحصيل كدراسة بدر (2002) والصرايرة (2003) و (Petrides et al., 2004).

وقد أظهرت البرامج الإرشادية فاعلية في خفض السلوكيات العدوانية، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي. ويلاحظ أن معظم الدراسات التي تمت مراجعتها أجنبية؛ وذلك لأن الدراسات العربية التي تضمنت برامج لتنمية الذكاء الانفعالي بهدف معالجة السلوكيات العدوانية وتحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة في نهاية مرحلة الدراسة المتوسطة إما معدومة أو نادرة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وإجراء قياسين: قبلي وبعدي للتعرف على مدى التحسن في مستوى السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، من الصفين الثامن والتاسع تتراوح أعمارهم بين (14 - 15) عاماً، وقد تم اختيارهم بعد القيام بعدة إجراءات، حيث تم حصر المدارس في مديرية عمان الثانية، واختيار مدرستين تتوافر فيهما شروط معينة، واحدة للذكور، وهي «مدرسة جميل شاكر» وأخرى للإناث وهي «مدرسة أم حبيبة»، وذلك للأسباب الآتية:

تعدد شعب الصفين: الثامن والتاسع فيهما، حيث بلغ عدد الشعب في مدرسة جميل شاكر (تسع شعب) خمس شعب للصف الثامن، وأربع شعب للصف التاسع، وبلغ عدد الطلاب فيها (450) طالباً، كما بلغ عدد الشعب في مدرسة أم حبيبة إحدى عشرة شعب (خمس شعب للصف الثامن، وست شعب للصف التاسع)، وبلغ عدد الطالبات في هذه الشعب (500) طالبة.

- أ- تواجد مرشدين تربويين في هذه المدارس أبدوا استعداداً واضحاً للتعاون.
- ب- لا تعمل هذه المدارس وفق نظام الفترتين الدراسيتين مما يوفر وقتاً مناسباً وكافياً للتطبيق.

- ج - تقديم التسهيلات من قبل إدارات هذه المدارس من قاعات ووسائل تعليمية.
- د - التقارب المكاني بين المدرستين، مما يوفر الوقت والإمكانية لتطبيق البرنامج في نفس اليوم على الطلبة في المدرستين بشكل متواصل.

تم تطبيق أداتي الدراسة، وهما مقياس السلوك العدواني، ومقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة على (450) طالباً و(500) طالبة في المدرستين، من الصفين الثامن والتاسع. وبعد تحليل نتائج الاستجابات تم اختيار (30) طالباً و(30) طالبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على المقياسين، ثم تم ترتيبهم بحسب درجاتهم تنازلياً، وبعد ذلك تم توزيعهم عشوائياً لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب المجموعة والجنس.

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
تجريبية		15	15	30
ضابطة		15	15	30
المجموع		30	30	60

ويرجع اختيار الباحثين لعينة هذه الدراسة من طلبة الصف الثامن والتاسع للأسباب الآتية:

- أ - يمر طلبة هذه الفئة العمرية بمرحلة المراهقة المبكرة، حيث تتصف انفعالاتهم بالعنف والتهور، ولا تتناسب مع مثيراتها، ولا يستطيع المراهق التحكم بها (زهران، 2000).
- ب - يتصف المراهق في هذه المرحلة بالتقلب الانفعالي، حيث ينتقل من انفعال إلى آخر من الفرح إلى الحزن، ومن التفاؤل إلى التشاؤم، ومن البكاء إلى الضحك، حيث تتناوبه مشاعر الفرح تارة، ومشاعر الحزن تارة أخرى، وتتصف انفعالاته بالرهافة الانفعالية، حيث يثور لأتفه الأسباب، كما أن رغبة المراهقين في تأكيد ذواتهم وحساسيتهم الشديدة للنقد، من العوامل التي تقف وراء استجاباتهم العدوانية (عقل، 2000).
- ج - غالباً ما يتبنى الطلبة في هذه المرحلة من المراهقة اتجاهات سلبية نحو المدرسة بسبب خبرات سابقة، وبسبب قصور في الوعي الانفعالي وافتقار للمهارات الاجتماعية اللازمة، لإقامة علاقات إيجابية مع المدرسين والأقران وضعف الدافعية نحو المدرسة (Alderman، 2004).
- د - حاجة الطلبة في هذه الفئة العمرية إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والانفعالي السوي؛ لأن النقص في هذا النوع من الذكاء هو سبب الكثير من المشكلات السلوكية للطلبة في المدرسة (جولمان، 2000).

أدوات الدراسة:

أولاً. مقياس السلوكيات العدوانية:

تم تصميم هذا المقياس بعد إجراء مسح ومراجعة موسعة وشاملة لأشكال السلوكيات العدوانية في المدارس شملت ما يأتي:

1. مراجعة الأدب النظري حول السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

2. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت السلوك العدواني و/أو الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وهي:

أ. قائمة السلوك العدواني لدى الطلبة وفق تقديراتهم الذاتية لعبدالقادر (1996)، وتضمنت (54) فقرة.

ب. قائمة أشكال سلوك العنف الشائعة في المدارس الحكومية في الأردن التي أعدها الزعول والهنداوي (97)، وتضمنت (21) فقرة.

ج. مقياس السلوك العدواني الذي طوره المعابرة (99)، وتضمن (23) فقرة.

3. طُلب من ستة مدرسين وعشرة من الطلبة من ثلاث مدارس مختلفة أن يضعوا قوائم بالممارسات والسلوكيات العدوانية الملاحظة في مدارسهم من واقع خبراتهم ومشاهداتهم، وذلك وفق التعريف المستخدم في الدراسة، وقد تم الحصول على قائمتين تضمنتا (45) فقرة و(60) فقرة على الترتيب.

وفي ضوء ذلك تم حصر فقرات المقياس في صورته الأولية، وقد بلغت (41) فقرة مختلفة، ودرجت الاستجابة على كل فقرة في ثلاثة مستويات: غالباً - أحياناً - نادراً، بحيث تعطي درجات 1-2-3، على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين 123.41، مع ملاحظة أن الدرجة الأعلى تدل على ارتفاع مستوى السلوك العدواني. وقد توزعت فقرات المقياس على أربعة أبعاد للسلوك العدواني على النحو الآتي:

1. السلوك العدواني الجسدي Physical Aggression كالضرب، واستخدام أدوات حادة، وضم (10) فقرات.

2. السلوك العدواني اللفظي Verbal Aggression ويشتمل على شتم الآخرين وتهديدهم، وضم (6) فقرات.

3. السلوك العدواني الرمزي Symbolic Aggression ويشمل التصرف على نحو يرمز إلى احتقار الآخرين أو إهانتهم وتجاهلهم، وضم (11) فقرة.

4. الاعتداء على الممتلكات Possession Aggression ويبدو في مظاهر تدمير أو تخريب ممتلكات الآخرين، أو تحطيم نوافذ المدرسة أو تخريب الجدران، وضم (14) فقرة.

صدق الاستبانة وثباتها:

تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على (12) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي وعلم النفس، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس السلوك العدواني بأبعاده الأربعة، وقد تم تعديل صياغة

بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وبقي عدد الفقرات (41) فقرة.

كما قام الباحثان باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (35) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين 13 و 14 سنة، وذلك كمؤشر على تجانس الفقرات، والاتساق الداخلي للمقياس، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس السلوكيات العدوانية

رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط
1	0.37	11	0.38	21	0.53	31	0.39
2	0.39	12	0.56	22	0.47	32	0.73
3	0.58	13	0.49	23	0.71	33	0.58
4	0.45	14	0.59	24	0.61	34	0.81
5	0.58	15	0.37	25	0.65	35	0.51
6	0.38	16	0.66	26	0.77	36	0.62
7	0.54	17	0.67	27	0.64	37	0.53
8	0.55	18	0.38	28	0.36	38	0.52
9	0.48	19	0.54	29	0.61	41	0.67
10	0.70	20	0.45	30	0.79		

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.37، 0.81)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في الفقرات (1، 2، 6، 9، 15، 18، 28، 31)، وعند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الفقرات الباقية، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات تقيس الخاصية نفسها، وتسهم في بناء مقياس متجانس للسلوك العدواني.

وتم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث طبقت الاستبانة على نفس المجموعة. وتم استخراج معامل الثبات الذي بلغت قيمته 0.94، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها.

ثانياً - مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة:

تم بناء هذا المقياس في ضوء مراجعة الأدب التربوي حول مفهوم الاتجاهات، ومكوناتها المعرفية والانفعالية والسلوكية، وأبعادها في البيئة المدرسية، كما تم الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة ومن بينها:

أ - مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن، الذي طوره العزام (1999)، وتألف من (28) فقرة تناولت ثلاثة أبعاد، هي: العلاقات الاجتماعية، والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، وهيئة المدرسة.

ب - مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة الذي طوره معايرة (1999)، وتآلف من (35) فقرة، تناولت العلاقة بين الطلبة أنفسهم، وبين المعلمين.

وفي ضوء الدراسة تم إعداد المقياس بصورته الأولية، وضم (57) عبارة تقيس الاتجاه نحو الأقران، والاتجاه نحو المعلمين، وهيئة المدرسة، والاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو المواد الدراسية.

صدق المقياس وثباته:

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض المقياس على (12) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة بأبعادها الأربعة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وبقي عدد الفقرات (57) فقرة.

كما قام الباحثان باستخراج معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية من واقع بيانات التطبيق على العينة الاستطلاعية التي ضمت (35) طالباً وطالبة، وذلك للتعرف على درجة التجانس أو الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر على صدق البناء، وكانت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاستبانة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة

رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط	رقم الفقرات	معامل الارتباط
1	0.39	20	0.36	39	0.68
2	0.47	21	0.64	40	0.59
3	0.38	22	0.51	41	0.57
4	0.45	23	0.75	42	0.60
5	0.49	24	0.61	43	0.64
6	0.38	25	0.59	44	0.39
7	0.36	26	0.62	45	0.67
8	0.45	27	0.61	46	0.55
9	0.36	28	0.64	47	0.55
10	0.39	29	0.66	48	0.71
11	0.49	30	0.63	49	0.39
12	0.51	31	0.67	50	0.50
13	0.38	32	0.58	51	0.51
14	0.48	33	0.41	52	0.60
15	0.59	34	0.57	53	0.73
16	0.67	35	0.53	54	0.54
17	0.56	36	0.49	55	0.66
18	0.63	37	0.71	56	0.61
19	0.40	38	0.68	57	0.59

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبانة الاتجاهات الكلية نحو المدرسة تراوحت بين (0.36-0.73)، وكلها دالة إحصائياً، وذلك عند مستوى (0.05) لل فقرات 1، 3، 6، 7، 9، 10، 13، 19، 20، 33، 44، 49. وعند مستوى (0.01) لباقي الفقرات، مما يشير إلى أن جميع الفقرات متجانسة، وتقاس شيئاً واحداً، وأنها تسهم في بناء استبانة الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، مما يؤكد صدق البناء للاستبانة.

وتم حساب معامل الثبات استناداً للبيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية المشار إليها. وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (كرونا باخ ألفا) 0.59، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

ثالثاً. البرنامج الإرشادي:

تم بناء البرنامج استناداً إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي باعتباره قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات، وإدارة الانفعالات في العلاقات مع الآخرين بشكل فعال. وتكون البرنامج من خمسة أبعاد رئيسية، وهي (وعي الذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية).

أهداف البرنامج:

1. تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.
- (الوعي الذاتي - تنظيم الذات - الدافعية - التعاطف - المهارات الاجتماعية).
2. خفض السلوكيات العدوانية لدى الطلبة المصنفين عدوانيين.
3. خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

إستراتيجيات البرنامج الإرشادية:

1. إعطاء التعليمات: ويقصد بها إعطاء الطلبة تعليمات واضحة ومحددة حول الاستجابة المرغوبة.
2. لعب الدور: يتضمن القيام بأدوار تمثيلية مع الطلبة لعدد من المواقف الافتراضية.
3. التغذية الراجعة: يقصد بها تعليقات الباحثين على أداء الطلبة بعد تزويدهم بالتعليمات للقيام بمجموعة من السلوكيات.
4. التعزيز الاجتماعي: ويتضمن الثناء على الطلبة عند قيامهم بالاستجابة المطلوبة.
5. النمذجة: تتضمن عرض السلوكيات المرغوبة للطلاب عدداً من المرات.
6. الوظائف المنزلية: تهدف إلى تطبيق ما تعلمه الطالب في البيئة الواقعية خارج المدرسة.
7. الحوار والمناقشة: تشجيع الطالب ليتحدث عن مشاعره والتعبير عن وجهة نظره.
8. العصف الذهني: يهدف إلى وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات وتوليد أكبر قدر من الأفكار.

صدق المحتوى للبرنامج:

للتأكد من صدق محتوى البرنامج كأداة فاعلة في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية لدى الطلبة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم خمسة محكمين وذلك للتحقق من ملاءمته وصحة إجراءات تطبيقه، وقد أجريت بعض التعديلات عليه وفقاً لملاحظات المحكمين، وتم وضعه بشكله النهائي من أجل تطبيقه على عينة الدراسة.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (16) جلسة بما فيها الجلسة التمهيدية للتعارف، ولتوضيح الهدف العام من البرنامج والتعرف على الطلبة، وإجراء القياس القبلي. ثم تم توزيع (15) جلسة على الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي، بواقع ثلاث جلسات لكل بعد، مدة الجلسة حصة صفية مدتها 45 دقيقة، واستمر تطبيق البرنامج شهرين متواصلين، بواقع لقاءين في الأسبوع.

تصميم الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة؛ إذ جرى تقديم البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج، وقد تم القياس القبلي والبعدي للمجموعتين.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: ويمثله البرنامج الإرشادي.
2. المتغيرات التابعة:
 - أ. السلوكيات العدوانية.
 - ب. الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.
3. المتغيرات الوسيطة: الجنس (الذكور والإناث).

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة، على استبانت السلوكيات العدوانية، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة. ثم استخدم تحليل التباين المصاحب ANCOVA، كما استخرجت معاملات الارتباط للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة تبعاً لفروضها :

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس البعدي تعزى لمتغيرات المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس القبلي والبعدي والجدول (4) يبين تلك البيانات.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس القبلي والبُعدي بحسب المجموعة والجنس

المتغيرات		القبلي		البُعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة	التجريبية	90.40	11.88	67.13	12.44
	الضابطة	87.86	11.41	84.27	11.36
الجنس	ذكور	91.26	13.24	78.27	16.41
	إناث	87.00	7.97	73.13	12.35

ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة ومتوسطات درجات الذكور والإناث، وكذلك معرفة أثر التفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس السلوك العدواني في القياس البُعدي مع تثبيت أثر القياس القبلي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب، وقد اتضحت النتائج في الجدول (5).

جدول (5) تحليل التباين المصاحب لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس السلوكيات العدوانية في القياس البُعدي تبعاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	5692.59	1	5692.59	148.96	0.001
المجموعة	7478.71	1	7478.71	195.70	0.001
الجنس	279.43	1	279.43	7.31	0.001
الجنس X المجموعة	88.41	1	88.41	2.31	0.13
الخطأ	2101.80	55	38.22		
المجموع	12634.6	95			

يتبين من الجدول (5) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك العدواني دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة «ف» 195.70، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (4) نلاحظ أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية كان أقل من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أثر البرنامج

الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفيما يتعلق بدلالة الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني، فقد كانت دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (ف) 7.31، وهي دالة عند مستوى (0.001)، مما يشير إلى أن هناك اختلافاً في أثر البرنامج الإرشادي يعزى للجنس، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات نلاحظ أن البرنامج الإرشادي كان له أثر على الإناث أكبر من أثره على الذكور، حيث أدى إلى خفض السلوك العدواني عند الإناث بدرجة أكبر ودالة إحصائية. ويظهر الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في السلوكيات العدوانية تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) 2.13، وهي ليست دالة إحصائية، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك أثراً مستقلاً لكل عامل على حدة على السلوك العدواني.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي تعزى لمتغيرات المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات السلبية في القياسين: القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري الجنس والمجموعة، وقد اتضحت النتائج في الجدول (6)

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات السلبية في القياسين القبلي والبعدي بحسب الجنس والمجموعة

المتغيرات		القبلي		البعدي	
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
المجموعة	التجريبية	201.66	25.97	153.93	27.96
	الضابطة	203.07	24.41	200.63	22.17
الجنس	ذكور	205.77	24.35	186.87	36.16
	إناث	198.97	17.47	167.70	30.07

ولمعرفة دلالة الفروق الظاهرة بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة ومتوسطات درجات الذكور والإناث، ومعرفة أثر التفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (7).

جدول (7) تحليل التباين المصاحب لبيان دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة في القياس البعدي تبعاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة « ف »	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	6383.18	1	6383.18	14.79	0.00
الجنس	355.86	1	355.86	0.82	0.37
المجموعة	31706.34	1	31706.34	73.46	0.00
الجنس x المجموعة	706.01	1	706.01	1.64	0.21
الخطأ	23739.90	55	431.63		
المجموع	69644.18	59			

يوضح الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة ف (73.47)، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (6) نلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات السلبية كان أقل من الضابطة، مما يشير إلى أثر البرنامج في خفض هذه الاتجاهات لدى المجموعة التجريبية، أما فيما يتعلق بدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، فيتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لاختلاف الجنس، حيث إن الاختلاف بين متوسطات درجات الذكور والإناث ظاهري، ولكنه غير دال إحصائياً، مما قد يشير إلى أن تأثير البرنامج الإرشادي على خفض الاتجاهات السلبية كان متقارباً عند الذكور والإناث، ويظهر الجدول أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة للتفاعل بين الجنس والمجموعة عند مستوى (0.05). ويمكن تفسير ذلك بأن هناك أثراً مستقلاً لكل عامل على حدة في خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فرق ذي دلالة إحصائية مرتفعة بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان في تنمية مهارات وكفايات الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث أسهمت النشاطات التي مارسها الطلبة خلال الجلسات الإرشادية في تحقيق فهم وإدراك أفضل لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، والتعرف على نقاط الضعف والقوة لديهم، وإدراك أن لكل مشكلة حلاً غير العدواني، وربما أدى التركيز على انفعال الغضب وفهم الأعراض المصاحبة له والتعرف على مسبباته، ونواتجه، وكيفية التحكم بالانفعالات، إلى خفض السلوك العدواني، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جولمان (2000) من أن السلوكيات العدوانية سببها افتقار الطلبة للكفايات الانفعالية والاجتماعية في المدارس.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جنسن وزملائه (Jensen et al., 2001) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج الذكاء الانفعالي في رفع مستوى هذا الذكاء، والتقليل من السلوكيات العدوانية عند مجموعة من طلبة المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إلياس وزملائه (Elias et al., 2003) التي طبق فيها برنامج حل النزاعات حلًا إبداعياً (RCCP)، وهدفت إلى خفض السلوكيات العدوانية وتنمية المزيد من الرغبة والتعاون، ووعي الذات، وتنمية مهارات ضبط الذات.

وأظهرت النتائج أن تأثير البرنامج الإرشادي كان أوضح وأكبر في خفض السلوكيات العدوانية لدى الإناث، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات أبدن حماساً للبرنامج وانتظاماً أكثر من الطلاب في أثناء التطبيق، كما أن العلاقة الإرشادية بين المرشدة والطالبات ربما كانت أكثر فاعلية. وقد ظهر حماس بعض الطالبات في نهاية البرنامج بالمطالبة بتمديد مدة البرنامج، وتقديم جلسات جديدة في حين لم يحدث ذلك مع الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه سيمبسون (Simpson, 2001) بأن أثر البرامج المعدة لتقليل السلوك العدواني أكثر فاعلية لدى الإناث مقارنة بالذكور، وأن نوعية السلوك العدواني تختلف بين الذكور والإناث. وربما كان للثقافة المجتمعية أثر في تقييد حرية التعبير عن المشاعر، أو مناقشتها عند الإناث في البيت أو المدرسة، وقد تنسحب هذه القيود على مواقف الاستبانة، حيث تتحفظ الإناث قليلاً في التعبير عن سلوكهن العدواني. كما يمكن تفسير ذلك في إطار التنشئة الاجتماعية وأثرها على العدوان لدى الذكور والإناث، حيث إن العدوان من الذكور أكثر قبولاً منه لدى الإناث، وأن الإناث أكثر قابلية لتعديل السلوك العدواني من الذكور نظراً لأنماط التنشئة الاجتماعية السائدة بهذا الخصوص.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوكيات العدوانية تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، ويفسر ذلك بأن أثر كل من المجموعة والجنس كان مستقلاً عن الآخر في علاقته بالسلوك العدواني.

وأشارت النتائج إلى انخفاض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي أسهم في التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي والمتمثلة في الوعي بالذات، وتنظيم الانفعالات، التي أدت إلى استخدام الانفعالات بطريقة منتجة وفعالة وتحمل أكبر للمسؤولية، وقدرة أكبر على التركيز والانتباه للمهام التعليمية المطروحة، واندفاع أقل وتحكم أكبر بالذات. كما أن تنمية مهارة وعي الانفعالات وتنظيمها، وفهم المشاعر والتعرف على الانفعالات بأسمائها، تساعد الطلبة في التغلب على مشاعر الخوف من المدرسة التي تسهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (جولمان، 2000).

إن مهارة الإنصات والتركيز والتحكم في الاندفاع والمشاعر تجاه الآخرين تزيد من إحساس الطلبة وشعورهم بمسؤوليتهم عما يفعلون، والاهتمام بما يتعلمون، ومن ثم يمكن أن تتطور مهاراتهم في تحسين كفاءتهم التعليمية (Brearly, 2001)، كما أن تنمية مهارة التعاطف تؤدي إلى مزيد من الشعبية والانطلاق والاختلاط والانسجام مع الأصدقاء والمزيد من الديموقراطية في التعامل مع الآخرين. وقد ركز البرنامج على تعريف الطلبة بمفهوم

الدافعية والدافع للإنجاز، والتعرف على الطرائق المناسبة لإشباع الدافعية ومستوياتها، حيث إن الطلاب الذين يتوافر لديهم الدافع الذاتي يتوقعون نجاحهم، ولا يعانون من المتاعب حين يضعون نصب أعينهم أهدافاً سامية، ومن ثم فهم يطورون اتجاهات إيجابية نحو الدراسة (شابيرو، 2004).

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج البرنامج الذي طبق في مدرسة Bay Ridge الإعدادية في بروكلين، والذي كان من ضمن أهدافه تطوير مشاعر إيجابية نحو المدرسة، وتحفيز الدافعية والإنجاز المدرسي. وأظهرت نتائجها تحسن العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين وانخفاض نسبة المشكلات بين الطلبة، ومتعة وفائدة أكثر في أثناء الدروس الأكاديمية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات السلبية نحو المدرسة. ويمكن تفسير ذلك بأن نمو المهارات الانفعالية يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، من خلال استخدام التفكير الواقعي، وتنمية مهارات حل المشكلات، ويتساوى الذكور والإناث عادة من حيث القدرة على التعلم واستخدام التفكير الواقعي والمعلومات المعرفية (شابيرو، 2004). واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة بريرلي (Brearly, 2001) التي أشارت نتائجها إلى تحسن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة بنسبة 81% لدى كل من الذكور والإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائية للتفاعل بين الجنس والمجموعة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن العلاقة بين المجموعة (تجريبية وضابطة) والاتجاهات السلبية لا تتوقف على الجنس، وأن العلاقة بين الجنس والاتجاهات السلبية لا تتوقف على المجموعة.

التوصيات:

في ضوء ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي للطلبة في المناهج التربوية في المراحل المدرسية المختلفة الأساسية والثانوية، ولذلك يجب تطوير المناهج المدرسية بأن يتم التركيز فيها على التعليم الاجتماعي والانفعالي، إضافة إلى الجانب المعرفي، وإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لمواجهة ظاهرة السلوكيات العدوانية التي تكتسح الكثير من المدارس، ويعاني منها المعلمون ومديرو المدارس، وإعداد برامج تلائم المراحل العمرية.

المراجع

المراجع العربية:

- بدر، إسماعيل إبراهيم محمد (أبريل، 2003). برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية بينها، 11 - 67.
- جولمان، دانيال (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- جولمان، دانيال (2005). ذكاء المشاعر، الذكاء الانفعالي، (ط2)، ترجمة هشام الحناوي، القاهرة، هلا للنشر والتوزيع.
- جارندر، هوارد (2004). أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة: بلال الجيوسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الخطيب، جمال (1989). برامج في تعديل السلوك العدائي والتخريبي، عمان، الأردن، مديرية الصحة المدرسية، قسم الإرشاد التربوي، وزارة التربية والتعليم.
- خوالدة، محمود (2004). الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، عمان، الأردن، دار الشروق.
- زهران، حامد عبدالسلام (2000). علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب.
- شابيرو، لورانس (2004). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة جرير.
- الصرايرة، أسماء (2003). أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عبدالقادر، فواز عبد الحميد (1996). أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.
- العزام، حسين (1999). تطوير مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العقاد، عصام (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- عقل، محمود عطا حسين (2000). النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الخرجي للنشر.
- عودة، محمد والكندي، أحمد (1990). اتجاهات طلبة كليتي التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التعليم، الكويت، مطابع دار السياسة.
- معاينة، محمد حسن (1999). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- منصور، طلعت (2004). مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي، الكويت، منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
- نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي، إربد، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Ackerman, B.M. & Shelton, C. (2006). Practitioners Perspective on School Counseling and Emotional Intelligence. In J. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, & B. Ackerman (Eds.), Emotionally Intelligent School Counseling (pp.17-20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alderman, M.K. (2004). Motivation for Achievement. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

American School Counseling Association. (2003). The ASCA National Model: A framework for school counseling programs. Alexandria, VA: ASCA.

Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational & Psychological Measurement*, 63, 840-859.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Baron & J.D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place* (pp. 363-388). San Francisco, CA.: Jossey - Bass.

Barrett, L. & Salovey, P. (2002). *The Wisdom of Feeling*. New York: The Guilford Press.

Brearly, M. (2001). *Emotional Intelligence in the Classroom: Creative learning strategies*. Wales, U.K: Crown House Publishing limited.

Calvillo, D. (2000). *The theoretical development of aggression*, California State University, Bakersfield.

Crick, A.T. (2002). Emotional intelligence, social competence and success in high school students. Unpublished master's thesis, Western Kentucky University, Bowling Green, KY.

Elias, M.J. (2004). Strategies to Infuse Social and Emotional Learning Into Academic. In J.E. Zins, R.P., Weissberg, M.C., Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 113-134). New York: Teachers College Press.

Elias, M.J., Arnold, H. & Hussey, C.S. (Eds.). (2003). *EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools*. CA: Corwin Press.

Fasano, C.C., & Pellitteri, J. (2006). Infusing Emotional Learning Into the School Environment. In J. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton & B. Ackerman (Eds.), *Emotionally Intelligent School Counseling* (pp. 66-79). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jensen, A., Freedman, J. & Rideout, M. (2001). Self-science 2001 Pilot Report. Retrieved August 15, 2007 from www.self-science.com.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*, New York: Bantam Publishing Group.

Goleman, D., Cherniss, C. (2000). *The Emotionally Intelligent Workplace*, Retrieved August, 2006, from <http://www.eiconsortium.org>

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Lantieri, L. (2003). Waging Peace in Our Schools: The resolving conflict creativity program. In M.J. Elias, H. Arnold & C.S. Hussey (Eds.), *EQ+IQ = Best leadership practice for caring and successful school* (pp. 76-98). CA: Corwin Press.

Lewis, C., Watson, M. & Schaps, E. (2003). Building Community in School: The child development project. In M.J. Elias, H. Arnold & C.S. Hussey (Eds.), *EQ+IQ = Best Leadership practice for caring and successful Schools* (pp. 100-108). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mayer, J. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

McCulskey ,A. (2002). Emotional Intelligence in Schools. Retrieved May 10, 2005, from www.connected.org

O'Brien, M.U., Weissberg, R.P. & Shriver, T.P. (2003). *Educational Leadership for Academic*

Social, and Emotional Learning. In M.J. Elias, H. Arnold & C.S. Hussey (Eds.), *EQ+IQ = Best leadership practice for caring and successful schools*, 23-35, CA, Corwin Press.

Obiakor, F. (2001). Developing Emotional Intelligence in Learners with Behavioral Problems: Refocusing special educational behavioral disorder, Aug 2001; 26, 4, Wilson Education Abstract, 321.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

Sala, F. (2001). It's lonely at the Top: Executives' emotional intelligence self (mis) perceptions. Retrieved September 26, 2005, from www.eiconsortium.org.

Schulze, R. & Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence: An international handbook*. New York: Hogrefe and Huber Publishers.

Segal, J. (1997). *Raising Your Emotional Intelligence*. New York: Henry Holt and Company, Inc.

Shrigley, R.L. (1990). The attitude concept and science teaching. *Science Education*, 74(4), 425-442.

Simpson, A. (2001). Neurobiology of violent and aggressive behavior, Retrieved January 2006, from <http://www.erin-utoronto.CA/NW3PSY/>

Stottlemire, B.G. (2002). A conceptual framework for emotional intelligence in education: Factors affecting student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville, DAI-A 63/02 , 572.

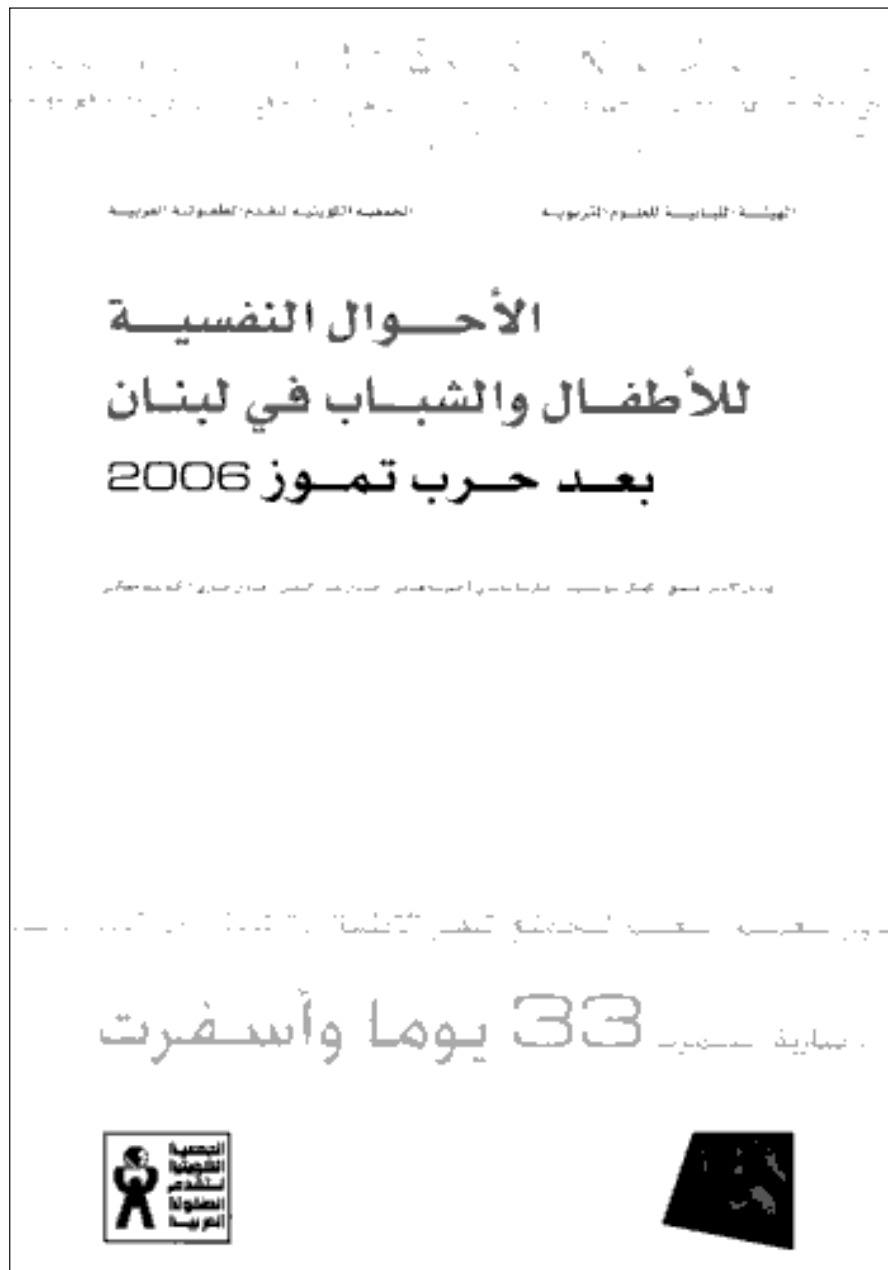
Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press.

إصدار جديد

صدر مؤخراً كتاب :

الأحوال النفسية للأطفال والشباب في لبنان بعد حرب يوليو / تموز 2006

يعرض هذا الكتاب نتائج مشروع الدراسة الميدانية التي أجريت على عينة تعتبر واحدة من أكبر العينات في لبنان، ومن فئة العينات الكبرى عالمياً في هذا النوع من الدراسات، وشملت الصفوف من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية (6632 تلميذاً وتلميذة). وقد قامت بهذا المشروع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، وبتمويل من شركة الاستشارات المالية الدولية (إيفا) وبدعم من المرحوم السيد / جاسم محمد البحر - رئيس مجلس إدارتها.



فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة

د. أمل السيد خلف

مدرسة في قسم تربية الطفل

د. أسماء فتحي توفيق

مدرسة في قسم تربية الطفل

كلية البنات - جامعة عين شمس

الملخص:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها انطلاقاً من رافدين أساسيين: هما طبيعة الموضوع الذي تعالجه، طبيعة المرحلة العمرية، وهي الطفولة المبكرة.

فمن منطلق أهمية الذكاء العاطفي الذي يؤدي دوراً مهماً في توافق الطفل مع نفسه وأسرته ومجتمعه، ومن ثمّ النجاح في جميع مجالات الحياة مستقبلاً.

حيث إن الذكاء العاطفي قدرة ديناميكية آخذة في النمو في مختلف مراحل العمر الزمني، وكلما تم البدء في تعليمها للأطفال مبكراً أتت بنتائجها المرجوة، وقد استخدمت الباحثتان رواية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي، حيث تستطيع القصص المختارة بعناية أن تقدم للطفل مفردات لغة التعاطف، وإثارة الوعي بأهمية المشاعر وكيفية إدراكها وإدارتها، ومن ثم تيسر له اكتساب المعرفة، والتعبير عن مشاعر التفهم والتعاطف.

وأجريت الدراسة على ستين طفلاً وطفلة من (6-7) سنوات وقسمت تلك العينة إلى (تجريبية وضابطة).

وانتهت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المستخدم برواية القصة.

The Story Efficiency as an Entry for Developing KG Child Emotional Intelligence

Asmaa Fathy Tawfik

Lecturer in the Child Education Section

Amal El Sayed Khalaf

Lecturer in the Child Education Section

Women's College Ain Shams University

Abstract

The current study takes its importance from two basic tributaries: the nature of the treated subject, and the nature of child's age that is early childhood.

The researchers used the story telling as an entry to develop the emotional intelligence whereby the carefully chosen stories can present to the child the vocabulary of the language of sympathy and stimulate the consciousness of the importance of feeling and how to perceive and manage it, and hence to facilitate the gaining knowledge, expressing feeling of understanding and sympathy. The study included of 60 male and female children aged (6-7) and were divided into experimental and controlled groups.

The study concluded that the experimental group was superior over the controlled group in emotional intelligence.

مقدمة:

تعد فترة الطفولة المبكرة الفترة التكوينية من حياة الفرد التي تتبلور وتظهر ملامحها في مراحل حياته المقبلة؛ لذا فهذه الفترة تعد من أهم فترات مراحل النمو التالية، حيث تعد خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصية الطفل وتطور مسار نموها، وهي الأساس الذي تُرسى عليه دعائم الشخصية؛ لأن ما يحدث فيها من نمو يصعب تغييره وتعديله فيما بعد.

«وتشكل العاطفة مساحة واسعة في نفس الطفل الناشئ، وهي تُكوّن نفسه، وتبني شخصيته، فإن أخذها بشكل متوازن كان إنساناً سوياً في مستقبله وفي حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك سواء بالزيادة أو النقصان تشكلت لديه عقد لا تحمد عقباها، لذلك فإن البناء العاطفي له أهمية خاصة في بناء نفس الطفل وتكوينه» (محمد، 2005: 271).

فعواطفنا تزودنا بمعلومات قيمة عن ذاتنا وعن الآخرين، والمواقف التي نمر بها، وإن الاستخدام الذكي لهذه العواطف يساعد بلا شك على توجيه سلوكنا وتفكيرنا بطريقة تعزز النتائج التي نرغب في الحصول عليها.

وقد أثبتت إحدى الدراسات أن «هناك عقليْن، عقلاً يفكر وآخر يشعر، أي: عقل منطقي، وآخر عاطفي، وهذان العقلان يقومان معاً في تناغم دقيق دائماً بتضافر نظاميهما المختلفين جداً في المعرفة بقيادة حياتنا. ذلك لأن هناك توازناً قائماً بين العقل العاطفي والعقل المنطقي. العاطفة تغذى وتزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي. فالمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير مهم للمشاعر» (جولمان، 2000: 25). كما أثبتت الدراسات «أن المهارات العاطفية يمكن أن يكون لها الأثر الأكبر في النجاح في الحياة أكثر من الأثر الذي يكون للقدرة العقلية (الذهنية)، بمعنى أن التمتع بقدر كبير من الذكاء العاطفي يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة على جميع المستويات من أهمية حاصل الذكاء IQ الذي يتم قياسه باختبار مقنن» (شابيرو، 2005: 5).

ومما تقدم فإن تنمية الذكاء العاطفي لدى الأطفال يعد ضرورة ملحة لتنمية إمكانياتهم العقلية والانفعالية والسلوكية بما يساعدهم على فهم الذات، وفهم الآخرين، والتعاطف معهم، وبما يمكنهم من الاستفادة من جميع إمكانياتهم في تحقيق أهدافهم بنجاح. فقد أكد (جولمان Goleman) أن الذكاء العاطفي ليس ثابتاً عند الميلاد، وإنما متعلّم فهو قدرة نامية، ويأتي تعلمه في السنوات الأولى من عمر الطفل من خلال التفاعل الاجتماعي بين الطفل ومن يقوم برعايته، والتي ترسي دورها أساسيات التربية الانفعالية في نفوس الأطفال الصغار (Randolph, & Applenton; 2000).

وللقصة أهمية كبيرة في التربية الوجدانية (الانفعالية) للطفل لما لها من تأثير عميق في نضج شخصية الطفل، فهي تعد عملاً فنياً رائعاً يسمو بوجودان الطفل. فهي تجعله يرى انفعالاته، ويفهم ذاته، ويدرك مشاعره ومشاعر الآخرين والتنسيق بينها. فجنده يتقصد إحدى شخصياتها، ويفكر بطريقتها مما يساعد على استثارة عواطفه ومشاركته الوجدانية لإحدى شخصياتها (قناوي، 1994). هذا فضلاً عن أن الأسلوب القصصي يعد من أهم الوسائل لإثارة الدافع للتعلم؛ وذلك لما يثيره من التشويق لدى المستمعين، ولما يستتبعه من الانتباه

في تتبع الأحداث التي تروى في القصة.

وترى الباحثان أنه طالما أن الذكاء العاطفي يمكن تعلمه وتدريب الأطفال عليه فإن القصة تعتبر من أنسب الوسائل التي يمكنها أن تسهم في إنمائه؛ وذلك لما تتمتع به من مزايا وخصائص تجعلها تأتي في مقدمة أدب الأطفال. فالأطفال يميلون إلى الاستماع إليها، والاستمتاع بها، والتأثر بشخصياتها، والتقمص الوجداني لأحداثها بما يساعد على التدريب على مهارات الذكاء العاطفي بطريقة غير مباشرة ومحبة للأطفال.

مشكلة الدراسة:

إن الحياة أصبحت رحلة صعبة مليئة بالضغوط والأحداث، وفي مواجهتها يبدي الإنسان ردود الفعل المختلفة، والتي تتوقف على مرحلة نموه وقدراته وإمكانياته، ولا شك أن تأثير الخبرات الأولى على نمو الطفل لها تأثيراتها في حالاته الانفعالية والوجدانية، ومن هنا ينبغي أن يكون هدفنا الأول هو كيفية تربية إنسانية الإنسان التي تجعله أكثر شفافية ووعياً لذاته وبالآخرين، فكثيراً ما يخسر الأطفال أصدقاءهم، ويواجهون عقبات يومية؛ لأنهم يتصرفون من دون أن يضعوا في اعتبارهم كيف يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم، وكيف تؤثر انفعالاتهم وتصرفاتهم على مشاعر الآخرين، ولن يأتي ذلك إلا بتربية مشاعر الطفل وتهذيبها بإدخال الذكاء إلى عالمها من خلال الاهتمام بعمليات التطبيع الاجتماعي للمشاعر والانفعالات، وتشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره ومحاولة تهدئة المشاعر الحادة، وتعليمه طرقاً لتنظيم الانفعالات، ومن ثم مساعدته على حل ما يواجهه من مشكلات، وتغيير الطريقة التي يفكر بها في المواقف ومن ثم رؤية جميع جوانبها بشيء من التعقل والإيجابية.

ومن واقع التعامل الفعلي مع الأطفال في أثناء التدريب والإشراف في مجال الروضات وجدت الباحثان أن مجال تربية المشاعر والانفعالات وإدارتها واستخدامها كعامل مساعد على التفكير وحل المشكلات والتواصل مع الآخرين يترك لمحض المصادفة، ولا يحسن استثماره في هذه المرحلة الحساسة لتنمية الذكاء العاطفي لدى الأطفال حيث لوحظ أن نسبة قليلة من الأطفال هم من يتمتعون بالفعل بالذكاء العاطفي، حيث يكون لديهم مهارات الاشتراك في مختلف الألعاب والأعمال الجماعية والإحساس بمشاعر الآخر، وإدراكهم لهذه المشاعر، وكيفية التعبير عنها سواء بالنسبة لهم أو للآخرين.

فالذكاء العاطفي قدرة تنمو في مختلف مراحل العمر، وإن البدء في تعليمها للأطفال في سن مبكرة يثمر عن أفضل النتائج في المستقبل، ومن ثم فلا بد من رؤية جديدة تقف على الدور الذي يجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية الالتزام به في تعليم أطفالها وكيفية تفعيل هذا الدور لإثراء التعلم بمزيد من الخبرات، حيث يجمع بين الجوانب المعرفية والعاطفية على حد سواء.

ومن هنا انبثقت فكرة الدراسة الحالية، وهي استخدام القصة كوسيلة ومدخل يحبه الطفل ويستمتع به وينفعل معه، ويتقمص شخصياته في إنماء الذكاء العاطفي لديه بطريقة غير مباشرة ومشوقة ومثيرة للاهتمام والدافعية للتعلم.

مما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما تأثير البرنامج المقدم للأطفال من (6 - 7) سنوات في تنمية أبعاد الذكاء العاطفي المختلفة؟ (الوعي بالذات - فهم الانفعالات وإدارتها والتعبير عنها - توظيف المشاعر - التعاطف مع الآخرين - المهارات الاجتماعية).
2. ما تأثير الجنس (ذكور - إناث) على معدل الاستجابة للبرنامج المقترح لتنمية الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة (الوعي بالذات - فهم الانفعالات وإدارتها والتعبير عنها - توظيف المشاعر - التعاطف مع الآخرين - المهارات الاجتماعية) لدى الأطفال من 6 - 7 سنوات؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تدريب أطفال الروضة (6 - 7) سنوات على كيفية التمتع بذكاء عاطفي من خلال برنامج مقترح يعتمد على استخدام القصة كمدخل ووسيلة لتعلم هذا الذكاء.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تعد هذه الدراسة إثراءً للأطر النظرية المتعلقة بأهمية الذكاء العاطفي والدور الذي يلعبه في توافق الطفل مع نفسه ووالديه وإخوته وأقرانه وبيئته، ومن ثم مساعدته على النجاح في المستقبل في شتى مجالات الحياة.
2. توجيه نظر الجهات المسؤولة عن وضع وتخطيط مناهج رياض الأطفال إلى أهمية إدماج وتضمين أنشطة ومواقف تعليمية تساعد على إنماء الذكاء العاطفي لدى طفل الرياض.
3. تضع الدراسة الحالية رؤية متنوعة لمعلمات الرياض يمكن الاستفادة منها في كيفية إثارة وعي الطفل بأهمية المشاعر وإدراكها، وإدارتها، وإدراك مشاعر الآخرين، والتعامل معها والتعاطف الوجداني في مختلف المواقف الحياتية، ومن ثم القدرة على حل المشكلات التي تواجهه.

مصطلحات الدراسة:

القصة: «تعريف إجرائي» هي عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والتشويق، ويسمو بوجدانه، ويزوده بالخبرات غير المباشرة في إطار من السعادة والبهجة.

الذكاء العاطفي: «تعريف إجرائي» هو عبارة عن مجموعة الصفات الشخصية والاجتماعية والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره وانفعالاته وتسميتها وإدارتها، وتفهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم. فهو القدرة على فهم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين والتعامل معهم وتكوين علاقات معهم والتعبير عن العواطف والسيطرة عليها، والقدرة على اتخاذ القرار.

الروضة: هي المؤسسة التربوية التي يلتحق بها الأطفال الذين بلغوا سن الخامسة، ولم

يتجاوزا السابعة، وتهدف الروضة إلى تحقيق النمو المتكامل من خلال الأنشطة المتعددة التي تقدم لهم.

البرنامج: هو مجموعة من الخبرات التربوية المحددة والمتكاملة التي يمكن تقديمها لأطفال الروضة من خلال القصة بما يتناسب مع خصائص نمو الأطفال واحتياجاتهم؛ وذلك بهدف تدريبهم وتعليمهم كيفية التمتع بذكاء عاطفي.

طفل الروضة: هو الطفل الذي يلتحق بمرحلة الروضة، ويتراوح عمره بين الخامسة والسابعة من العمر.

الإطار النظري للدراسة: القصة "Story":

القصة فن له مكانته الخاصة بين الفنون الأخرى، فنجدته يأتي في المقام الأول على أنواع الأدب الأخرى. فالقصة أكثر الأجناس الأدبية انتشاراً وشيوعاً بين الأطفال، وأشدها جاذبية لهم ولا يمكن تصور طفل دون أن نتخيله مع لعبة يلعب بها، وحكاية يستمتع إليها، أو قصة يقرأها، أو يشاهدها ويعيش أحداثها، وينفعل بها فرحاً أو حزناً، غضباً أو رضاً، أمناً أو خوفاً (الحديدي، 1991).

وتلعب القصة دوراً كبيراً في شد انتباه الطفل ويقظته الفكرية والعقلية والانفعالية، وتحتل المركز الأول في التأثير على عقل الطفل وعواطفه وأحاسيسه لما لها من متعة ولذة وإثارة وتشويق تجذب الطفل بكل أحاسيسه وانفعالاته وعواطفه.

تعريف القصة:

إن للقصة تعريفات متعددة فقد عُرِّفت كالاتي:

«هي كل ما يؤلف خصيصاً للطفل، ويزوده بالخبرات غير المباشرة، ولتحقيق المتعة والسعادة والتسلية لدى الطفل، وتتضمن أحداثاً تشكل في مجموعها حكاية، ولها عناصر هي أحداث، وعقدة، وحل، وهدف، وأشخاص، وزمان، ومكان» (عبدالمعظم، 1990: 15).

«عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، كما تتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة خيال الطفل، وقد تتضمن غرضاً أخلاقياً أو علمياً أو لغوياً أو ترويحياً، وقد تشمل هذه الأغراض كلها أو بعضها» (عبدالرحيم، 1989: 28).

«هي شكل من أشكال التعبير الأدبي الذي يعمل على نقل خبرة من الحياة والواقع يصوغها الكاتب أو الأديب من خلال خياله المبدع في صورة تعيد تشكيل الواقع في صورة جديدة، وتعبّر عن وجهه نظر الكاتب تجاه الخبرة الحياتية التي يريد نقلها للقارئ من أجل تحقيق هدف وجداني ثقافي معرفي» (حسين، 2002: 5).

أهمية القصة بالنسبة إلى الطفل:

تعتبر القصة من أهم الحوافز التي تعطى للطفل، والتي تعمل على إكسابه العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والعاطفية والنفسية لديه.

كما تؤدي القصة دوراً في تشكيل وجدان الطفل؛ فهي أول شكل أدبي ينقل له خبرات الحياة والعواطف الإنسانية ومواقف البشر، وهي أيضاً الوعاء الذي تقدم من خلاله القيم والسلوكيات والاتجاهات التي كثيراً ما يتوحد معها الطفل، مما يجعلها عاملاً مهماً في نمو شخصيته من خلال الخبرات التي تقدم في هذا النموذج الأدبي (قناوي، 1994).

فالقصة تتمتع بجاذبية خاصة في الاستحواذ على انتباه الأطفال، وتثير فيهم حب الاستطلاع والرغبة في الاستمتاع، كما أنها تلمس في وجدانهم مواطن المشاعر الحميمة، وتثير جوانب روح الطفل، وتسمو بأحاسيسه المرهفة (عبده؛ محمد، 2003).

وفي القصة مغزى وفكرة وخيال وأسلوب ولغة، ولهذا كله أثره في تكوين الطفل وتوجيهه، وعملية سرد المعلمة للقصة فن إذا أجادته سما بالقصة، وزاد في قيمتها، وفي تمتع الأطفال بها وفي محاولة الطفل سرد القصة بعد سماعها والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه تدريب له على التعبير عن أفكاره بلغته، هذا بالإضافة إلى التعبير المؤثر بالحركات والوجدانيات (إبراهيم، 1996).

كما تتضح أهمية القصة في تدعيم بدايات التفكير، فالقصة تعمل على ترتيب أفكار الطفل وخبراته، وجعلها في كل منظم ذي معنى وهدف، فهي تدفع الطفل إلى إعمال العقل والتفكير بألوانه المختلفة، وذلك عن طريق طرح المشكلات وحلولها المتنوعة والأقوال والأفعال وتسويغاتها المنطقية (خلف، 2006).

«فالقصة تؤثر على سلوكنا، وعلى تشكيل ثقافتنا، ففي القصة يكون البطل هو الذي يوصل صوراً معينة لذهن الطفل، ويرسم له التفكير الواقعي وحل المشكلات في أفكاره ومشاعره وسلوكياته» (شابيرو، 2005: 128).

والقصة بفضل مسرحيتها للحياة وما فيها من معانٍ يجد فيها الأطفال متنفساً لما يشعرون به من رغبات مكبوتة، فتساعدهم على التعبير عن أفكارهم، والتواصل مع الآخرين ومشاركتهم وجدانياً وفهم مشاعرهم.

فالأسلوب القصصي هو أفضل وسيلة يقدم عن طريقها كل ما نريد تقديمه للأطفال، فالأسلوب القصصي بما فيه من تشويق وخيال، وربط للأحداث، يمكن أن يكون الوعاء الذي نصب فيه كل ما نريد تقديمه للأطفال (الشاروني، 1983).

وفضلاً عما تقدم فإن القصة فن يجذب انتباه الطفل، ويشد اهتمامه، فيجعله يتفاعل مع أحداث القصة فيحرك مشاعره، ويثير انفعالاته من بدء الأحداث وحتى نهايتها، وهذا يساعده على أن يتقمص إحدى شخصياتها حتى إذا ما كانت نهاية القصة شعر الطفل بشيء من الراحة النفسية لحل مشكلة أو أزمة عاناها من خلال تقمصه لإحدى الشخصيات، ويظل تأثره بأحداث القصة فترة من الزمن، وغالباً ما تترك هذه القصة أثراً في بناء شخصية الطفل، فتراه يسلك كما تسلك الشخصية التي أحبها وتقمصها، بل يتحدث كما تتحدث، ويفكر بطريقتها (قناوي، 1994).

كما تعد القصة ذات تأثير فعال في معالجة بعض المشكلات التي يعاني منها الأطفال مثل الخوف والقلق.. وما إلى ذلك، كما تساعد على بناء وجدانه النفسي والتفكير بطريقة جديدة

في حل مشكلاتهم بما يثير بعد ذلك المشاعر وتوجيه السلوك (شابيرو، 2005).

وفي دراسة جوسن Ghosn وجد أن تعلم الذكاء العاطفي؛ من العوامل التي تؤدي إلى سعادة الأطفال، وأن القصص تقوم بدور فعال في تحسين الذكاء العاطفي؛ لأنها تقدم نماذج لشخصيات تشعر وتنفع، وتحاول أن تتغلب على انفعالاتها السلبية مما يساعد الأطفال على فهم أنفسهم وإدارة انفعالاتهم.

فالقصة إذاً تعتبر من أهم الأساليب التربوية التي تؤثر في تعليم وتدريب الأطفال في جميع مجالات الحياة، لما لها من دور شديد الفاعلية، والتأثير في نفس الطفل ووجدانه وعقله، فهي تنير تفكير الطفل، وتمس مشاعره وأحاسيسه، فتمنحه فرص التقمص الوجداني لشخصياتها، فينفعل معها، ويشعر بها، وبانفعالاتها وعواطفها، ويسلك سلوكها، فالقصة تعمل على تنشيط الأجزاء العاطفية والفكرية لدى الطفل مما يساعد على اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تمكنه من الوعي بمشاعره وانفعالاته وتوظيفها على نحو صحيح، هذا بالإضافة إلى القدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم ومشاركتهم وجدانياً وفهم مشاعرهم واحترامها، كل هذا بلا شك يعمل على إثراء الذكاء العاطفي لطفل الروضة، ومن ثم إعداد جيل يمكنه التعامل مع الحياة والنجاح في إدارة حياته على نحو إيجابي في شتى مجالات الحياة ذلك بطريقة تثير في نفس الطفل الشعور بالمتعة والسعادة والطمأنينة.

أنواع القصص:

1. القصص الديني: تشمل قصص الأنبياء والرسل والخلفاء وقصص القرآن والأبطال الخالدين الذين دافعوا عن قضية الدين، ويهدف هذا النوع إلى بث تعاليم الدين ويجد فيه الطفل الموعظة الحسنة والمثل الأعلى.
2. القصص التاريخي: وتنمي تلك القصص إدراك الطفل بالأحداث الماضية، وتقرب شخصياتها إلى الأذهان، وتقوي فيهم روابط الانتماء والوعي بصلات المواطنة.
3. القصص الهزلية: يتميز هذا النوع بأنها تضخم العيوب لإثارة الضحك، وتتضمن التكرار كعنصر من عناصرها، وهي تضم أحياناً مواءمات خلقية يمكن تطبيقها في المواقف الحياتية، قيمتها التربوية تتركز في إمتاع الأطفال والترويح عن النفس والتنفيس عن الضغوط التي تحيط بالطفل.
4. القصص العلمية: وتهدف إلى إثارة اهتمام الأطفال العلمي، وتزويدهم بالثقافة العلمية بطريقة شيقة.
5. قصص الساحرات: ويقصد بها الحكايات الخيالية وقصص المغامرات، وتقدم هذه القصص بعض القوانين الأخلاقية.
6. القصص الاجتماعي: وموضوعاتها الأسرة والمجتمع والعلاقات الاجتماعية والأجداد والأحفاد والأبناء.
7. القصص الشعبي: وهو يدور حول الأبطال الشعبيين، وينسجها الخيال الشعبي حول حدث تاريخي أو بطل شارك في صنع التاريخ.

أهداف قصص الأطفال:

1. الإمتاع والتسلية بما فيها من جمال الفكرة والخيال والعرض.
2. تنمية العلاقات الاجتماعية الجيدة.
3. تنمية ثقة الطفل بنفسه.
4. زيادة خبرة الطفل عن الحياة.
5. تعزيز الاتجاهات الإيجابية.
6. تعويد الطفل على الدقة في التعبير.
7. تعزيز الشعور بالأمن والطمأنينة.
8. مساعدة الطفل على فهم وتفسير السلوك الإنساني.
9. تنمية الخيال وتربية الذوق لدى الأطفال.
10. دعم الثقة المتبادلة بين الطفل والمعلمة.
11. تنمية الانتباه لدى الأطفال وهو أول خطوات التفكير العلمي.
12. تهذيب وجدان الطفل والسمو به وبعواطفه.

القصة والنمو الانفعالي والاجتماعي للطفل:

«تؤدي الانفعالات دوراً مهماً في حياة الطفل والطفولة المبكرة، وهي الفترة التي تكون فيها الانفعالات أكثر عمومية، وأكثر حدة من المعتاد، ولكي يحدث الاتزان الانفعالي يجب التحكم في بيئة الطفل خلال هذه المرحلة لكي يخبر أقل قدر ممكن من الانفعالات غير السارة وأكبر قدر ممكن من الانفعالات السارة» (غنيمي، 2005: 220).

هذا وتؤدي القصة دوراً فعالاً وإيجابياً في النمو الانفعالي للطفل، فالطفل في بداية التحاقه بالروضة يعاني من توتر انفعالي وقلق نفسي، وتقوم القصة بدور مهم في تخفيف حدة هذا التوتر، فالقصة حين يسمعها الطفل يشعر بالأمن والأمان والطمأنينة، كما تجلب له المسرة والبهجة والمتعة والمشاركة الوجدانية، وبذلك يهدأ انفعالياً، ويندمج مع أقرانه.

فالقصة تعطي الطفل الفرصة للتعبير عن نفسه وعن انفعالاته وتنمية قدراته على النقد، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الآخرين (خلف، 2006).

ويمدنا التراث البحثي في مجال النمو الوجداني عبر المراحل العمرية بنتائج تشير إلى أن الاستجابات الانفعالية تبدأ من لحظة وصول الطفل للحياة، وخلال مرحلة المهد يستجيب الطفل للانفعالات بناءً على مبدأ اللذة مقابل الألم، وبداية من مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ الطفل في تعلم إدراك الانفعالات وضبطها والتمييز بينها، كما يتعلم فهم انفعالاته وانفعالات الآخر، ويستجيب لها بناءً على مستوى النضج المعرفي المرتبط بالمرحلة العمرية التي وصل إليها (عويس، 2003). كما يري علماء التحليل النفسي أن السنوات الأولى من عمر الطفل هي الدعامية الأساسية التي تقوم عليها حياته النفسية والاجتماعية بجميع مظاهرها؛ إذ يدرك فيها الطفل فرديته، وفيها يخضع لتقاليد البيئة، وفيها يتحول تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية المباشرة إلى العلاقات الاجتماعية (غنيمي، 2005).

وتؤدي القصة دوراً أساسياً في تنشئة الطفل اجتماعياً بصورة سوية، فالطفل حين

يتقمص شخصية بطل القصة التي يسمعها عن طريق التقليد والإيحاء يمكن أن تدعم لدى الطفل شخصية بطل القصة السلوك المقبول، وتزداد خبراته، ويصبح أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم، كما يصبح أكثر قدرة على احترام الآخرين، وحسن التصرف في المواقف المختلفة التي تواجهه (خلف، 2006).

ومما تقدم فإن القصة تؤثر بلا شك في عاطفة الطفل ووجدانه، كما تؤثر في تنشئته اجتماعياً، فهي تساعد على رؤية ذاته من خلال رؤية الآخرين، فيمكنه أن يعرف ما لها وما عليها، مما ييسر فهم أفضل للذات والآخرين، والقدرة على احترام مشاعرهم والتعاطف معهم، بالإضافة إلى حسن التصرف في مختلف مواقف الحياة مما يساعده على النجاح في الحياة، ويكسبه فن التعامل مع الآخرين، وتزداد خبراته وتنوع. وهذا أمر يساعد بدوره على إعداد جيل يتمتع بذكاء عاطفي يمكنه التعامل مع جميع مجالات الحياة بنجاح.

هذا وقد اشتمل البرنامج على مجموعة من القصص التي تساعد على تعليم وتدريب الأطفال على كيفية التمتع بذكاء عاطفي، لما لها من قدرة على استثارة التفكير والعاطفة والوجدان لدى الطفل.

وقد رُوعي أن تكون القصص المقدمة للطفل سهلة الأسلوب في عباراتها وكلماتها، وذلك حتى يتمكن الطفل من فهمها وتتبع أحداثها، كما استُخدمت طرق متعددة لسرد القصص على الأطفال منها:

اللوحة الوبرية - الألبومات - المجسمات - الكتلوج - القصة نفسها - مسرح العرائس - اللوحة الجيبية - تمثيل القصة باستخدام الأقنعة - رواية القصة من دون وسيلة - الأقراص المدمجة.

الذكاء العاطفي Emotional Intelligence:

الذكاء العاطفي دعوة للإبحار في خفايا النفس البشرية في إطار من التفكير المنفتح على الآخر بشيء من الحلم والروية، فالمشاعر والعواطف والانفعالات الإنسانية لها مملكة خاصة يدين الجنس البشري في وجوده لقوة تأثيرها. وقد أمكن للعلم الخوض في غمارها من خلال الاهتمام بدراسة الذكاء العاطفي، تلك القدرة المتميزة في مجال النفاذ النفسي للتعامل مع مشاعر الفرد الداخلية، ومشاعر الآخرين من حوله، ومن ثم المهارة الاجتماعية في تبادل المشاعر الإنسانية مع الآخرين من حوله، وهذا يقود إلى الأداء الأفضل، ليس على المستوى الأكاديمي فحسب، وإنما أيضاً إلى تفاعلات صحية وإيجابية مع الآخرين (السواح، 2005). وإلى وقت قريب كانت دائرة المعرفة تحظى بتقدير أعلى، وتعتبر هي المحرك الأساسي والرئيسي للسلوك. وقد كان ينظر إلى الوجدانيات والمشاعر والعواطف على أنها نقاط ضعف في الإنسان عليه أن يتخلص منها، أو يقلل منها في شخصيته كلما استطاع ذلك، ثم اكتشف العلماء أن الذكاء العقلي وحده لا يحقق النجاح أو التميز، فبدأوا يتحدثون عن ذكاءات متعددة مثل الذكاء اللفظي، والعملية، والاجتماعي، والعاطفي، وكانت الطفرة الهائلة في المعرفة الإنسانية الحديثة هي اكتشاف الذكاء العاطفي، حيث تبين أن هذا النوع من الذكاء أكثر تأثيراً في نجاح الإنسان ونموه وتطوره وتألقه، مقارنة بالذكاء العقلي التقليدي القديم.

ومن ثم فنحن أمام ضرورة ملحة، وهي أن نستثمر إمكانات كل طفل في السنوات الذهبية

الأولى من عمره، فإن نوافذ التعلم لدى كل إنسان تتفتح في هذه السنوات بما يساعد على تنمية إمكانياتهم العقلية والانفعالية والسلوكية، وهذا يساعد على فهم الذات والبيئة من حولهم على نحو إيجابي ومثمر. فالتعلم الانفعالي (العاطفي) يلعب دوراً كبيراً في توجيه النمو الاجتماعي والشخصي للفرد، ومن ثم تحقيق فهم أفضل للمشاعر والعمل على إدارتها وتوظيفها على نحو إيجابي، فالطفل لديه أحاسيس ومشاعر قوية يحتاج إلى من يساعده في التعبير عنها والسيطرة عليها. كما أنه في حاجة إلى فهم مشاعر الآخرين وتقديرها على نحو صحيح، ومن ثم مساعدته على النجاح على المستوى الاجتماعي والشخصي والعاطفي بالإضافة إلى النجاح على المستوى الأكاديمي.

ما الذكاء العاطفي؟

لقد تعددت تعريفات الذكاء العاطفي بتعدد الباحثين فيه، وسوف يتم الإشارة في السطور القليلة القادمة إلى بعض هذه التعريفات:

فيُعرّف كل من «سالوفي وماير» الذكاء العاطفي على أساس أنه يمثل مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعي تتضمن القدرة على قيام الفرد بالتحكم في عواطفه وأحاسيسه هو والآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله أو تصرفاته (شابيرو، 2005). ويشير جولمان "Golman" إلى مفهوم الذكاء العاطفي على أنه قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقتنا بالآخرين بشكل فعال (Goleman, 1998) ويعرفه جاردنر "Gardner" على أنه القدرة على التعاطف مع الآخرين، وفهم التنظيم المنطقي للمشاعر مع فهم المشاعر المختبئة أو المستترة بالنسبة للآخرين (حسونة، سعيد، 2006). كما يعرفه بارون وباركر "Baron وparker"، بأنه عبارة عن القدرات المرتبطة بفهم الذات والآخرين، وارتباط الأفراد بعضهم ببعض، والتكيف مع احتياجات البيئة وإدارة الانفعالات (Abraham, 1999) كما يعرفه «العتيبي» بأنه مجموعة من القدرات التي تتعلق بكيفية قدرة الفرد على التعامل ذاتياً مع مشاعره وعواطفه، والقدرة كذلك على التعامل مع مشاعر الآخرين (العتيبي، 2002).

ويعرفه «إبراهيم» بأنه عبارة عن مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية (إبراهيم، 2005). كما يعرفه «السيد، عبد السميع» بأنه نوع من حساسية الفؤاد وفطنة القلب، ورهافة الشعور، وجيشان الانفعال ونبل العاطفة. (السيد، عبد السميع، 1998). ويعرفه «عبدالله» على أنه قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية في سياق العلاقات بين الأفراد، كما يعني القدرة على الوعي والانتباه الجيد للانفعالات الخاصة به، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبته وإدراكه الدقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على التواصل والنجاح في الحياة (عبدالله، 2002).

وانطلاقاً مما سبق فقد اجتمعت التعريفات المتعددة للذكاء العاطفي على أن الذكاء العاطفي يحمل بين طياته عدداً من السمات والصفات مثل:

- القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والتعرف عليها.

- القدرة على تحفيز الذات وإدارة الانفعالات.
- القدرة على التعاطف مع الآخرين وتفهم المشاعر والانفعالات.
- القدرة على التحكم في التقلبات الانفعالية مع توظيف المشاعر والعواطف لما فيه الصالح الشخصي دون تضحية بصالح الآخرين.

لذا فالذكاء العاطفي هو مجموعة الصفات الشخصية والاجتماعية والوجدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره وانفعالاته وتسميتها وإدارتها، وتفهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم، فهو القدرة على فهم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين والتعامل معهم، وتكوين علاقات، والتعبير عن العواطف والسيطرة عليها.

أهمية الذكاء العاطفي للطفل:

يؤدي الذكاء العاطفي دوراً مهماً في توافق الطفل مع البيئة من حوله بما يساعده على النمو السوي منسجماً مع الحياة، هذا بالإضافة إلى أن التدريب على مهاراته وأبعاده يمكن الطفل من تحسين ورفع كفاءته في التحصيل الدراسي، فالذكاء العاطفي يكسب الطفل القدرة على الحد من الانفعالات غير المضبوطة والتحكم في المشاعر وإدارتها، بالإضافة إلى فهم مشاعر الآخرين وقراءتها على نحو صحيح وإدارة العلاقات الاجتماعية بصورة فعالة.

فانخفاض الذكاء العاطفي يؤدي بلاشك إلى الشعور السلبي كالخوف، والقلق، والاكتئاب والعدوانية، وهذا بدوره يؤدي إلى شخصية ذات عاطفة سلبية فلا تساعد صاحبها على الخوض في الحياة والتعامل معها على نحو إيجابي.

أما ارتفاع الذكاء العاطفي لدى الفرد فإنه يجلب له الشعور الإيجابي، مثل التفاؤل وارتفاع الروح المعنوية والثقة بالنفس، وكل هذا يجعل من ذلك الفرد محبوباً ومثابراً وقادراً على فهم مشاعره وتوظيفها بشكل إيجابي، كما نجده متألقاً وقادراً على التواصل مُصرّاً على النجاح في جميع مجالات الحياة.

لذلك فنحن في حاجة إلى تدريب وتعليم الأطفال الذكاء العاطفي لإعداد جيل يمكنهم استخدام قوة المشاعر، كعامل مؤثر وبناء ليس في حياتهم فحسب، وإنما أيضاً في حياة الآخرين. فالمشاعر هي مصدر متجدد للطاقة في نفس الإنسان، وهي التي تعطيه الدافع للتعامل مع فن الحياة.

هل يمكن تعليم الطفل وإكسابه الذكاء العاطفي؟

«تشير الدراسات العلمية إلى أن مجموعة التفاعلات والمشاعر التي يعيشها الطفل في أيامه الأولى وسنواته الأولى تؤسس وتؤصل لديه مجموعة دروس عاطفية تبقى مدى حياته كمرجعية قوية وثابتة وراسخة للتعامل مع محيطه والبشر من حوله، وذلك يتوقف على نوعية البيئة المحيطة» (أحمد، 2001:3).

ويرى «إبراهيم» أن الذكاء العاطفي يتصف بعدد من المهارات التي يمكن تعلمها واكتسابها بيسر، فقد كشفت البحوث في هذا الصدد أن للذكاء العاطفي خاصية أو مجموعة من الخصائص يمكن تدريبها وتنميتها من خلال كثير من الأساليب التي تساعد على تنميتها وتقويتها في

الشخصية (إبراهيم، 2005).

وقد أشار جولمان "Golman" إلى أن المهارات العاطفية قابلة للتعليم، وعلى الرغم من الاختلاف بين الأطفال في سماتهم الوجدانية الوراثية فإن هذه السمات قابلة للتعديل. فهو يرى أن هذه المهارات تتكون خلال خبرات الطفولة المبكرة، لذلك فهو ينصح المدارس أن تعلم الأطفال كيف ينظمون مشاعرهم، ويتحكمون فيها، ويوجهونها الوجهة الصحيحة في المواقف المختلفة، وأن المعلمين ينبغي أن يكونوا نموذجاً للذكاء العاطفي في عملهم، وأن يتسموا بالاحترام في تفاعلهم مع الأطفال عن طريق إقامة علاقات ودية معهم قائمة على الاحترام والود (Goleman, 1996).

ومما تقدم فإن الأطفال يمكنهم التعلم والتدريب لإكسابهم الذكاء العاطفي، وهناك طرق بسيطة يمكن أن يكون لها تأثير عظيم وفعال ومؤثر في التدريب على مثل هذا النوع من الذكاء الذي يمنحهم فن التعامل مع الحياة من أمثلة هذه الطرق: الألعاب والأنشطة، القصص، الكمبيوتر، والمسرحيات...، فإن مثل هذه الطرق تعطي الأطفال فرصة التعلم والممارسة والتعامل مع الآخرين، والتواصل معهم، وإبداء طرق متعددة للتفكير، والتصرف في مختلف مواقف الحياة.

العلاقة بين الذكاء العاطفي EQ والذكاء العقلي IQ:

إن مهارات الذكاء العاطفي ليست على النقيض لمهارات الذكاء الإدراكي (العقلي)، ولكنها تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية على مستوى مقبول من المفاهيم. وكذلك في عالم الواقع، بطريقة مثالية يمكن لأي شخص أن يتفوق في كل من مهارات الذكاء العقلي، وفي المهارات الاجتماعية والعاطفية (شابيرو، 2005).

ويرى «المغازي»، أن العلاقة بين الذكاء الأكاديمي والحياة الوجدانية ليست خطية باستمرار، والدليل أنه قد يفشل الفرد المرتفع في الذكاء الأكاديمي في حياته، لضعف مهارته الانفعالية، ومن هذا المنطلق قد تفشل مقاييس معامل الذكاء "IQ" أو مقاييس المهارات الدراسية الأساسية في التنبؤ بالنجاح في الحياة، تاركاً 80% للعوامل الأخرى، ومنها قدرات الذكاء العاطفي (الوجداني) (المغازي، 2002).

وأهم ما يميز الذكاء العاطفي عن معدل الذكاء "IQ" هو أن الذكاء العاطفي أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، مما يعطي الفرصة للوالدين والمربين في أن يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته لتحديد فرص نجاح الأطفال في الحياة، ولا شك أن الأفراد الذين يجمعون المستويات المرتفعة بين كل من الذكاء العقلي والذكاء العاطفي سيكونون أكثر قدرة على التوافق الفعال مع المواقف الحياتية (شابيرو، 2005).

وبناءً على ما سبق فإن كل فرد يجمع ما بين الذكاء الإدراكي "IQ" والذكاء العاطفي "EQ"، ولكن بدرجات متفاوتة، وأن هذا الأخير يُمكن الطفل من التمتع بمهارات اجتماعية وعاطفية يمكن أن يكون لها أثر كبير في النجاح في الحياة أكثر من الأثر الذي يمكن أن يحدثه معدل الذكاء الأكاديمي، فالذكاء العاطفي يجعل الفرد أكثر إنسانية، وذلك بتربية مشاعره وتهذيبها، بينما معدل الذكاء يجعله أكثر عقلانية؛ وذلك بتنمية مهاراته العقلية التي تقاس

بمقاييس مقننة.

نظرية الذكاءات المتعددة كمصدر للذكاء العاطفي؛

يرى جاردنر "Gardner" أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة، ويقرر أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم من أجل تنمية الأطفال هو توجيههم نحو المجالات التي تتناسب وأوجه التميز لديهم، حتى يحققوا الرضا والكفاءة، وبدلاً من توجيه معظم الوقت والجهد نحو ترتيب الأطفال من أفضل ومن أقل، علينا أن نهتم باكتشاف أوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية لديهم لنقوم بتنميتها (روبنسون وسكوت، 2000: 88).

ولقد اقترح جاردنر "Gardner" سبعة ذكاءات وهي: (الذكاء اللغوي - الذكاء المنطقي الرياضي - الذكاء المكاني - الذكاء الجسمي أو الحركي - الذكاء الموسيقي - الذكاء الاجتماعي - الذكاء الشخصي).

ويعتبر الذكاء العاطفي جزءاً من منظور «جاردنر» للذكاء الاجتماعي والشخصي، فالأول يعرف بأنه قدرة الفرد على إدراك أفكار الآخرين ومشاعرهم والحكم عليها، والثاني يعكس قدرة الفرد على فهم الآخرين وكيفية التعاون معهم، وهو ينقسم إلى قسمين الأول: هو ما أطلق عليه ذكاء العلاقات البينشخصية، والثاني هو ما أطلق عليه ذكاء العلاقات داخل الشخصية، ويؤكد على قدرة الفرد على فهم ذاته ومشاعره ودوافعه، وكلا النوعين منفصل عن الآخر، ومن النوع الثاني انبثق الذكاء العاطفي.

ويتضمن الذكاء الاجتماعي القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينهما، كما يتضمن الذكاء الشخصي معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقاً على أساس تلك المعرفة، كما يتضمن أن تكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها (عبد الحميد، 2003).

وبمقارنة تعريف جولمان "Golman" للذكاء العاطفي ووصف جاردنر "Gardner" للذكاء الشخصي والاجتماعي نجد أن كليهما قد تضمن الوعي بالذات وفهمها والقدرة على توجيهها وإدارتها وإدراك مشاعر الآخرين وأفكارهم. ولكن نجد أن جاردنر "Gardner" قد ركز على الإدراك العقلي للمشاعر أكثر من المشاعر ذاتها. أي: أن يتفهم الإنسان ذاته ودوافع الآخرين، فيما يتعلق بعاداتهم في العمل، وأن يستخدم البصيرة لتسيير حياته الخاصة والتواصل مع الآخرين؛ وبذلك فإن جاردنر "Gardner" لم يصل إلى لب القضية، وهو أن الذكاء متضمن في انفعالات الإنسان وعواطفه، وأن الانفعالات والعواطف يمكن أن تكسب الذكاء. (جولمان، 2000). وعلى الرغم من ذلك فإن جاردنر "Gardner" يعتبر من أوائل العلماء الذين لفتوا النظر إلى أهمية العاطفة في حياة الأفراد، فهو يعد من أوائل من أسهموا في ظهور الذكاء الشخصي والاجتماعي اللذين يعتبران أساس الذكاء العاطفي الذي بنى دانييل جولمان مفهومه للذكاء العاطفي عليهما.

نظرية التعلم الاجتماعي والذكاء العاطفي؛

إن الجانب العاطفي في حياة الفرد النفسية له تأثير كبير على جميع جوانب النمو الأخرى،

بالإضافة إلى دوره في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، واكتساب المعارف والقيم والاتجاهات والسلوكيات، وسوف نشير بإيجاز إلى نظرية التعلم الاجتماعي باعتبارها أكثر النظريات التي تناولت الجانب العاطفي للفرد.

نظرية التعلم الاجتماعي:

لقد حاولت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أن تفسر لنا كيف يتعلم الطفل بالقوة في مواقف التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل من خلال ما يمارسه الطفل في اللعب الإيهامي في سن الثانية، ولعب الأدوار فيما بعد، وهو اللعب الذي يسمح للطفل أن يكتسب مجموعة من السلوك المتداخل لا دخل للتدريب أو التدعيم فيه.

كما يتعلم الطفل من خلال النمذجة والاقتران أساليب واستراتيجيات للتفاعل يعبر بها عن مشاعره، ويكتسب الناس العديد من الاستجابات عن طريق الملاحظة غير المقصودة والإشارات غير اللفظية، وهو ما يؤكد على أن الاستجابات الانفعالية (الوجدانية) والمعارف المرتبطة بها ذات خصوصية ثقافية تختلف من مجتمع إلى آخر (عويس، 2003).

ويرى باندورا أن ملاحظتنا للطريقة التي يكافأ أو يعاقب بها الآخرون تنمي لدينا معارف تساعدنا على أن نقدم على سلوك معين أو لا نقدم عليه. كما تجعلنا نبكر طرقاً جديدة للاستجابات الانفعالية تختلف عن تلك التي شاهدناها في النموذج.

هذا ويخضع السلوك الانفعالي المرتبط بعلاقة الفرد بذاته وبالأخر إلى ما يسمى بنظام الذات، (هو نظام يستخدم المعارف ووظائف الإدراك والتقويم والتنظيم في ملاحظة الذات والحكم على سلوكها وأفكارها واستجاباتها وفق معايير مصاحبة لها)، فالسلوك لا تحدده عوامل داخلية أو خارجية مستقلة، بل يتم من خلال التفاعل بين معارف الفرد والبيئة الخارجية والخبرات السابقة (كامل، 2003).

ويتضح مما سبق أن تعلم الذكاء العاطفي طبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يعتمد على فهم وتنظيم وتقويم المدركات، وابتكار استجابات تساعد الذات على تحقيق ما تهدف إليه وما تريد الحصول عليه.

أبعاد الذكاء العاطفي:

لقد تعددت وتنوعت التصنيفات لأبعاد الذكاء العاطفي، وذلك بتعدد العلماء الذين تناولوه بالبحث والدراسة، وطبقاً لطبيعة تفسيرهم وفهمهم له. فيرى جولمان "Golman" أن الذكاء العاطفي يعني «قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقتنا بالآخرين بشكل فعال.

ومن ثم فإن هناك خمسة أبعاد للذكاء العاطفي، وهي:

1. الوعي بالذات: الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس. فنحن في حاجة إلى معرفة أوجه القوة لدينا، وكذلك أوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا؛ لذلك يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة، وكذلك أسباب هذه المشاعر.

2. معالجة الجوانب الوجدانية (العاطفية): وتعني كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذي وتزعجنا، فهذه المعالجة هي أساس الذكاء العاطفي (روبنسون وسكوت، 2000).

كما تتضمن القدرة على تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة وتحقيق التوازن في تناول أمور الحياة، فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها، ومن دون عاطفة تصبح الحياة راكدة ومفتاح الصحة النفسية العاطفية هو مراقبتنا لمشاعرنا السلبية (حسونة؛ وآخر، 2001).

3. الدافعية: إن التقدم والسعي نحو دوافعنا هما العنصر والقدرة الثالثة للذكاء العاطفي، فالأمل والتفاؤل مكونان أساسيان في الدافعية، وهما عبارة عن ميل أو نزوع نحو النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث أو الأحوال وتوقع أفضل النتائج. ومن أهم مزايا تعليم الأطفال التفاؤل هو مكافحة الاكتئاب، فالأطفال المتفائلون يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة من الأطفال المتشائمين. كما أن الأمل (التفاؤل) يساعد على أن يكون لدينا هدف واحد نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي. (روبنسون وسكوت، 2000)؛ (شابيرو، 2005).

4. التعاطف العقلي (التفهم): وهو يعني قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون. أي: أن التعاطف العقلي هو القدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر، والتصرف تبعاً لذلك، فمهارات التواصل هي التي تتيح للطفل فرصة معرفة ما إذا كان من المناسب الاقتراب من الصديق الذي يعاني من كرب أو هم، أو أن يبتعد عنه ويتركه وحيداً، والتعاطف الإدراكي لا يتطلب اتصالات عاطفية (كالبكاء)، ذلك لأن الطفل قد يكون لديه في هذه المرحلة مرجع داخلي يوضح له الطريقة التي يجب أن يتصرف بها بإظهار شعوره نحو موقف سبب المألأ الآخرين أو عدم إظهاره (روبنسون وسكوت، 2000)؛ (شابيرو، 2005).

5. المهارات الاجتماعية: تعني القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي الانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بمهارة وكفاءة، ويشير البروفيسور (روبن) إلى أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتوصلون إلى ممارسة المهارات الاجتماعية ليس فقط من الكبار وإنما أيضاً من تفاعلاتهم مع بعضهم البعض، فإنهم يكتشفون عن طريق المحاولة والخطأ أي الاستراتيجيات يثبت نجاحها، وأياً يثبت فشلها، ثم يبدأ الأطفال بعد ذلك في التصرف بوعي وتفكير بما يعكس ما سبق لهم تعلمه وممارسته (حسونة؛ وآخر، 2001)؛ (شابيرو، 2005).

كما قدم ماير وسالوفي تصنيفاً لأبعاد الذكاء العاطفي يتضمن خمسة مكونات أساسية هي:

1. أن يعرف الإنسان كل عواطفه فالوعي بالذات والتعرف على شعور ما وقت حدوثه هو الحجر الأساسي في الذكاء العاطفي.

2. إدارة العواطف: وتعني التعامل مع المشاعر لتكون ملائمة، وهذه القدرة تبني

على الوعي بالذات.

3. تحفيز النفس: أي: توجيه العواطف في خدمة هدف ما.
4. التعرف على عواطف الآخرين أو التقمص الوجداني: وهو مقدرة تتأسس على الوعي بالانفعالات.
5. توجيه العلاقات الإنسانية: حيث إن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين (جولمان، 2000).

ويرى كل من «السيد وعبد السميع» أن الذكاء العاطفي له مكونات خمسة، وهي:

1. المعرفة الانفعالية: وتعني القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات.
2. إدارة الانفعالات: وهي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى الانفعالات الإيجابية.
3. تنظيم الانفعالات: وتعني تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق.
4. التعاطف: يعني إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم.
5. المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على قراءة انفعالات الآخرين (السيد: وآخر، 1998).

وبناءً على ما سبق فإنه يمكن إجمال أبعاد الذكاء العاطفي التي يمكن تدريب أطفال الروضة عليها فيما يأتي:

1. الوعي بالذات: وهو يعني قدرة الطفل على التعرف على مشاعره وتسميتها، والتعبير عنها، فإن ذلك يعد جزءاً من أجزاء التواصل العاطفي والتحكم في العاطفة وهذا أمر يزيد من الثقة بالنفس لدى الأطفال.
2. توظيف المشاعر: وهو يعني كيفية التعامل مع المشاعر التي يمكن أن تكون مزعجة ومؤلمة مثل معرفة كيفية تهدئة الذات عقب مشاعر الغضب أو الخوف....، وكذلك القدرة على إدراك الأسباب التي أدت إليها، والنتائج التي ترتبت عليها.
3. الدافعية: وأساس الدافعية التفاؤل والأمل، وهو يعني النظر إلى الجانب الإيجابي للمواقف والأحداث، وتوقع الحصول على أفضل النتائج. بمعنى تكوين نظرة وأفكار تفاؤلية لدى الأطفال والابتعاد عن الأفكار التشاؤمية.
4. التعاطف مع الآخرين: وهو يعني القدرة على أن يتخيل الطفل نفسه مكان طفل آخر، فإن ذلك يساعد على فهم مشاعر الآخر وأفكاره ورغباته وطريقة تفكيره. وتعتبر إثارة الشفقة لدى الأطفال من أسهل الطرق لتعليم الأطفال التعاطف مع الآخرين.
5. المهارات الاجتماعية: وهي تعني قدرة الطفل على التعامل مع الآخرين في البيئة بأساليب مقبولة اجتماعياً.

دور الروضة في إنماء الذكاء العاطفي لدى الطفل:

إن عمليات التنشئة الاجتماعية لها أهميتها في إنماء الذكاء العاطفي للطفل، وذلك من

خلال جماعات متعددة تهتم بالطفل في عملية التنشئة الاجتماعية بدرجات متفاوتة. فإن هذه الجماعات تعمل من أجل نمو الطفل وتنمية قدرته على الضبط والتحكم في ذاته وقمع العدوان، وفي نفس الوقت تشجيع السلوك المرغوب، وسوف نقتصر فيما يلي على دور الروضة في إنماء الذكاء العاطفي للطفل باعتبارها من أهم جماعات التنشئة التي لها تأثير فعال على الطفل، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تعتبر هي المكان الذي ينشأ فيه الطفل، ويستمد خبراته ومعارفه.

فالروضة تعد من أهم العناصر التي لها تأثير ذو فاعلية على الطفل، وذلك لما تملكه من قدرة على تشكيل سلوك الطفل.

ويتفق كثير من الباحثين والمعلمين على أن الروضة يجب أن تؤدي دوراً في جذب الانتباه إلى أهمية التطور العاطفي (الوجداني) لدى الأطفال، واهتمامهم يتجاوز مجرد الجهد المبذول لتطوير احترام الطفل لذاته، بل يعطون اهتماماً كبيراً لمهارات التعامل مع الآخرين التي يحتاجها الأطفال (عبدالتواب، 2004).

ولكننا نجد قصوراً في دور الروضة في هذا الجانب، حيث إن الجوانب الوجدانية الانفعالية مهمة في التربية، فهي تنمي الانتباه الذي بدوره ينمي التعلم والتذكر، ولكن لأننا لانفهم جيداً البناء العاطفي فإننا لانعرف كيف نتعامل معه في الروضة، فنادرًا ما نقدم الجوانب العاطفية في المقررات الدراسية بالإضافة إلى ذلك فإن التربية لم تهتم بالعلاقة المهمة بين الخبرات العاطفية (الوجدانية) الإيجابية داخل الفصل ومردودها الإيجابي لدى الأطفال والمعلمات (روبنسون وسكوت، 2000).

ويمكن إجمال أهم الأدوار التي يمكن أن تسهم بها الروضة في تنمية الذكاء العاطفي لدى الطفل فيما يلي:

1. تشجيع الأطفال على إقامة علاقات مع الأطفال الآخرين.
2. تدريب الأطفال على اتخاذ القرارات من خلال المشاركة في وضع بعض الاستراتيجيات والقواعد.
3. تطوير قدرات أعضاء الهيئة التعليمية من خلال دورات تدريبية لهم عن الذكاء العاطفي وكيف يصبحون أكثر ذكاءً عاطفياً، وإعداد الأجيال القادمة للتمتع بمهاراته المتنوعة.
4. مساعدة الأطفال على تسمية مشاعرهم واحترامها واحترام مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
5. تقمص شخصيات القصص والقيام بلعب الأدوار، مما يساعد على إدراك المشاعر ومشاعر الآخرين والانتباه الجيد.
6. مناقشة الأطفال في مشاعرهم وكيفية التعبير عنها والتحكم فيها.

الدراسات السابقة:

نظراً لحدائثة مفهوم الذكاء العاطفي فلاتزال الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع قليلة، وخاصة الدراسات العربية.

وفيما يلي عرض لتلك الدراسات.

أولاً. الدراسات العربية:

1. دراسة (حسونة؛ سعيد 2001):

تهدف هذه الدراسة إلى إكساب طفل ما قبل المدرسة أبعاد الذكاء الوجداني، وهي التعاطف والتعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين.

وتكونت عينة الدراسة من (140) طفلاً وطفلة في مرحلة ما قبل المدرسة (4-6) سنوات، وقسمت تلك العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة واستخدمت الباحثتان مقياس الذكاء الوجداني وبرنامجاً لتنمية أبعاد الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من الأنشطة والألعاب التعليمية، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على المقياس في التطبيق البعدي لصالح الإناث.

2. دراسة (السواح، 2005):

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد مقياس وبرنامج الذكاء الوجداني للأطفال من (6-12) سنة، وإعداد استمارة تقويم خاصة بالمعلم تبين مدى تمتع الطفل بالذكاء الوجداني وتعريب وتقنين قائمة للذكاء الوجداني للآباء.

وتكونت عينة الدراسة من (70) طفلاً (ذكور-إناث) بالصف الخامس الابتدائي، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية-ضابطة)، وبينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

كما وجدت فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهم بعد التطبيق، وذلك في استمارة تقويم المعلم.

كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الأطفال في اختبار الذكاء الوجداني وبين درجات الآباء على قائمة الذكاء الوجداني.

ثانياً. الدراسات الأجنبية:

1. دراسة بينيت وهيكسوك (Bemmett.; Hiscock,1992):

وتهدف هذه الدراسة إلى تنمية فهم الانفعالات المتناقضة لدى الآخرين، وتكونت عينة الدراسة من (51) طفلاً وطفلة. بواقع (24) مجموعة تجريبية، (27) مجموعة ضابطة عند عمر 6 سنوات و6 أشهر، وتمت تنمية هذا البعد من خلال توضيح الانفعالات الأولية للأطفال، ثم تذكر الجمل التي يوجد بها أكثر من انفعال مع التركيز على توضيح الاختلاف بين كل انفعال وآخر، واستمر هذا التدريب ثمانية أسابيع.

وقد بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التعرف على

الانفعالات المتناقضة.

2. دراسة جولمان (Goleman, 1996):

وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة حالة قام بها جولمان من خلال ملاحظاته للطفلين (لين وجاي) في مواقف اللعب والغضب والبكاء نتيجة تنازع اللعبة. وقد بينت النتائج أن علامات التعاطف تظهر لدى الأطفال مع بلوغ سن العامين، وأن فن إدارة العلاقات بين البشر يتطلب نضج مهارتين عاطفتين، هما التحكم في النفس، والتعاطف.

3. دراسة يونج (kyoung, 1999):

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي لدى الأطفال الصغار والطبيعة المزاجية والقدرة الإدراكية لديهم، تكونت عينة الدراسة من (973) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (3 - 6) سنوات، وقد استخدم الباحث التحليل العاملي، وتم التوصل إلى ستة أبعاد للذكاء العاطفي لدى الأطفال، وهي الوعي بالعاطفة - التعاطف - التعبير عن المشاعر الذاتية - تنظيم العاطفة - علاقة الطفل بمعلمته - علاقة الطفل بأقرانه، وبينت النتائج وجود ارتباط دال بين الذكاء العاطفي وأبعاده والطبيعة المزاجية لدى الأطفال، ووجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والاستجابات النفسية، وردود الفعل العاطفية، والقدرة الإدراكية، والاستنتاج والابتكار، وحل المشكلات لدى الأطفال.

4. دراسة جوسن (Ghosn, 1999):

تهدف هذه الدراسة إلى بحث مدى فاعلية التراث القصصي في تنمية الذكاء الوجداني لدى الصغار، حيث تستطيع الخبرات الأدبية المختارة بعناية أن تقدم للطفل مفردات لغة التعاطف ومن ثم تيسر له اكتساب المعرفة والتعبير عن مشاعر التفهم والتعاطف، وذلك من خلال إتاحة مختلف الخبرات الوجدانية البديلة التي يتم فيها تشكيل الدوائر العصبية الخاصة باستجابات التفهم أو التعاطف العقلاني الذي هو من أهم مقومات الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من أطفال الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث استخدمت الباحثة مجموعة مختارة من المواقف والحكايات القصصية التي هدفت إلى إثراء لغة الأطفال بمفردات وتراكيب لغوية جديدة تساهم في نمو لغة التعاطف والتفهم الوجداني لديهم.

وبينت النتائج إمكانية اكتساب الطفل لعدد من المهارات المرتبطة بنمو الذكاء الوجداني، مثل كيفية جعل الآخرين يشعرون بشعور أفضل - مشاركة الآخر لمشاعره - كيفية قراءة لغة الجسم - اكتشاف المشاعر في نص ما - إثراء الحصيلة اللغوية بتراكيب ومفردات لغة التعاطف والتفهم العقلاني - تعليم الطفل أن يضع نفسه مكان الآخر فيشعر بنفس مشاعره.

5. دراسة جوسلين وسيمارد (Gosselin & Simard, 1999):

تهدف هذه الدراسة إلى قياس قدرة الأطفال على التعرف على الانفعالات وكذلك قدرتهم على التمييز الانفعالي (الخوف - الدهشة)، تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (5 - 10) سنوات.

وقد طبق على الأطفال اختبار تعبيرات الوجوه المصور، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدقة في التعرف على الانفعالات ومقدار الاختلاف بين تلك الانفعالات، وأن الأطفال الأكبر سناً كانوا أكثر نجاحاً في التمييز بين الانفعاليين (الخوف- الدهشة)، وأن قدرة الأطفال في التعرف على الانفعالات تسبق قدرتهم على التمييز الانفعالي بينهم.

6. دراسة سوليفان (Sullivan, 1999):

تهدف هذه الدراسة إلى ابتكار أداة لقياس المستوى المهاري للذكاء الوجداني لدى الأطفال. ويتكون هذا المقياس من عدة مقاييس فرعية هي تعبيرات الوجوه- النغمات الموسيقية- القصص- الفهم- التحكم. بالإضافة إلى أداتين إضافيتين: الأولى هي مقياس الانفعال لتقويم الإمكانيات المتزامنة لنقاط مقياس الذكاء الوجداني. الثانية تسمى مقياس التدرج بين الآباء والمدرسين لمعرفة مهارات الذكاء الوجداني لدى الطفل من خلالهم.

وهناك أيضاً مقاييس اختبار فهم القصة واختيار الأشكال المألوفة، وهي لتدعيم استخدام مقياس الذكاء الوجداني مع الأطفال.

وانتهت الدراسة إلى أنه ينبغي إجراء عدة مراجعات للمقاييس الفرعية وكذلك إجراء الاختبارات حتى يتمكن المتخصصون من مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات الذكاء الوجداني.

7. دراسة كيمبرلي (Kimberley, 2000):

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الارتباط بالأمهات والآباء وبين الذكاء العاطفي، وافترضت الدراسة أن الارتباط الآمن بالأبوين يتعلق بمستويات عالية من الذكاء العاطفي، وخاصة الارتباط بالأم ارتباطاً وثيقاً. وتكونت عينة الدراسة من (31) طفلاً من مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدمت الباحثة مدخلاً مركباً يتضمن تدرج العلاقة بين الطفل والأبوين وتقويم المدرس للكفاءة الاجتماعية لأداء الطفل على مستوي عدة مقاييس صممت لقياس الوعي الانفعالي والتعاطف وتنسيق الأداء. وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين الارتباط بالأم والذكاء العاطفي، لكن الارتباط بالأب له علاقة بالمستويات المنخفضة في إظهار مشكلات السلوك، وتنسيق الأداء، كما بينت الدراسة وجود فروق بين ارتباط الطفل بالأم وبين جوانب تنسيق الأداء بالنسبة للإناث. ووجد أن عمر الطفل وجنسه ومهارات اللغة لديه ترتبط بالطرق المؤثرة على نمو الذكاء العاطفي.

8. دراسة روفنجر (Rovenger, 20000):

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال، وتكونت العينة من (60) طفلاً وطفلة في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد استخدم الباحث أسلوب المناقشة مستعيناً بالكثير من الكتب التي تحتوي على العديد من القصص.

وقد بينت النتائج نجاح الأطفال في الاختبار البعدي في التعرف على أسماء الانفعالات، والتمييز بينهما، والتحكم في انفعالاتهم السلبية في تعاملاتهم مع الآخرين.

9. دراسة شوستر (Shuster, 2000):

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين تعلم الأطفال وبين التنمية الاجتماعية العاطفية عن طريق الذكاء اللغوي، وتقدم هذه الدراسة منهجاً مقترحاً خاصاً بالمدرسين لمساعدة الطفل في التعبير عن نفسه وعن خبراته، وتصف الدراسة عدة استراتيجيات لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال، وتتضمن سرد القصص - الرسم - تصوير الأحداث - الكتابة - هناك نشاط تكميلي يسمى الدائرة القصصية، ويمثل ندوة للطفل يناقش فيها مع أقرانه محتوى القصة.

وقد بينت النتائج ضرورة إعطاء الفرص المتعددة للطفل للتعبير عن مشاعره بطرق هادئة.

10. دراسة كولينز وجي آر (Collins & JR, 2001):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على قدرة الأطفال في التعرف على مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، وعلاقة ذلك بالشخصية والكفاءة الاجتماعية والأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (84) طفلاً وطفلة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. ولقد استخدم الباحثان اختبار الكفاءة الاجتماعية، والذي يركز على علاقة الطفل بالمدرسين. واختباراً آخر يقيس التحصيل الدراسي، وبينت النتائج أن الأطفال بصورة عامة أقل دقة في التعرف على تعبيرات الوجه ونبرات الصوت للآخرين، وكانت الإناث أكثر تحصيلاً وكفاءة اجتماعية، وأكثر قدرة في التعرف على تعبيرات الوجه ونبرات الصوت. والذكور كانوا أكثر قدرة في التعرف على الانفعالات من نبرات الصوت وكانوا أكثر كفاءة اجتماعية في المواقف التي تتعلق بالمدرسين.

11. دراسة سوليفان وسترانج (Sullivan & Strang, 2003):

تهدف هذه الدراسة إلى استخدام العلاج كمنهج يستخدم التراث المكتوب كطريقة فعالة وغير مباشرة لمعالجة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية التي يعاني منها الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال لديهم صعوبات اجتماعية وانفعالية في التعامل مع أقرانهم داخل الصف، حيث ينعكس ذلك على كثرة شجارهم مع زملاء الفصل، والابتعاد عنهم، وعدم المشاركة في أداء المهام المطلوبة منهم.

وقد بينت نتائج الدراسة مدى فاعلية التراث المكتوب كطريقة فعالة وغير مباشرة لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها الأطفال، حيث يساهم في تنمية وترقية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، ومن ثم مساعدة الأطفال على تحقيق النجاح في المستوى المدرسي والمجتمعي.

12. دراسة كوهين (Cohen, 2004):

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الوعي الذاتي لدى الطفل واستخدامه لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي باستخدام تقنية جديدة لتقويم معرفة الطفل لهذه الاستراتيجيات، وتكونت عينة الدراسة من (116) طفلاً تتراوح أعمارهم من (3 - 5) سنوات، وقد تمت ملاحظة السلوك التنظيمي لهم في سياق مهام الإحباط، واختارت الباحثة لعبة

الدمية لتقويم استراتيجيات الوعي.

وقد بينت النتائج أن معرفة الطفل بالوعي الانفعالي واستراتيجيته تعد مؤشراً على استخدامه نوعين من السلوك التنظيمي (الإصرار- البحث عن المساعدة)، وأن قدرة الطفل على مضاعفة تلك الاستراتيجيات خلال عملية التقويم لم تُشر إلى السلوك التنظيمي خلال مهام الإحباط، وأن جنس الطفل قد يعدل العلاقة بين الوعي بالاستراتيجية والسلوك التنظيمي.

فروض الدراسة:

- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء العاطفي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.
- 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- 3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة⁽¹⁾ مكونة من (60) طفلاً (ذكور- إناث)، تتراوح أعمارهم من (6 - 7) سنوات ملحقين برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث شملت كل عينة (30) طفلاً وطفلة)، وقد تم التحقق من تجانس العينتين من حيث السن والذكاء ودرجات مقياس الذكاء العاطفي قبل تطبيق البرنامج لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة.

وللتحقق من تجانس عينتي البحث يوضح الجدول رقم (1) دلالة الفروق في السن محسوبة بالأشهر بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

جدول (1) دلالة الفروق بين أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة في السن

العامل المقاس	العينة	ن	م	ع	د. ح	ت	دلالة "ت"
السن بالأشهر	تجريبية	30	75.23	5.14	85	0.118	غير دالة
	ضابطة	30	75.37	03.5			

يتبين من الجدول رقم (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة من حيث السن، مما يؤكد تجانس المجموعتين.

(1) تشير الباحثتان إلى أن اختيار مجموعة الدراسة كان اختياراً قصدياً ليمثل فكرة الدراسة، أما عن المجتمع الأصلي، وهو عدد الرياض، فهو (10) رياض، ومن ثم فإن لفظ العينة لا يعني الأصل الإحصائي في تحديد عينة الدراسة، إذ إن تحديد حجم العينة يخضع للقانون الآتي

$$2 \times 2 \div 2$$
عن احتمال الفرض الصفري أو الخطأ المسموح ÷ الخطأ المعياري في حالة احتمال النسبة.

جدول (2) دلالة الفروق في مستوى الذكاء لأطفال المجموعة التجريبية والضابطة
بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن

العامل المقاس	نوع العينة	ن	م	ع	د. ح	ت	دلالة "ت"
الذكاء	ضابطة	30	8.4	0.77	58	0.532	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	8.5	0.68			

تبين من الجدول رقم (2) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة من حيث مستوى الذكاء، مما يدل على تجانس العينتين من حيث مستوى الذكاء.

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء العاطفي قبل تطبيق البرنامج

العامل المقاس	نوع العينة	ن	م	ع	د. ح	ت	دلالة "ت"
درجات اختبار الذكاء العاطفي	تجريبية	30	24.2	3.22	58	0.532	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	30	24.57	4.87			

يتبين من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء العاطفي، وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح باستخدام القصص على المجموعة التجريبية، مما يدل على تجانس أفراد المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في اختبار الذكاء العاطفي قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

1. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس الذكاء:

يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من أشهر اختبارات الذكاء المتحرر من أثر الثقافة؛ لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، حيث تتكون المصفوفة من شكل كبير حذف جزء منه، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء الناقص من بين (6) أو (8) أشكال معروضة أمامه.

وقد أسفرت نتائج حساب معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية عن نتائج وصلت إلى 0.95.

وأسفرت نتائج حساب معاملات صدق الاختبار بطريقة مقارنة طرفي الاختبار، فكانت قيمة $t = 3.9$ ، وهي دالة إحصائية مما يؤكد صدق الاختبار.

ويعتبر هذا الاختبار من أفضل المقاييس في الوقت الحاضر لقياس الذكاء العام، فهدفه هو

تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص.

2. اختبار الذكاء العاطفي «إعداد الباحثين»:

يتضمن البحث بناء برنامج مقترح باستخدام القصة، ولتدريب طفل الروضة على كيفية التمتع بذكاء عاطفي. ويقوم هذا البرنامج على أساس مجموعة من القصص والمناقشات والحوارات التي تناسب أطفال الروضة في المرحلة العمرية من (6 - 7) سنوات، ولما كان القياس هو أحد وسائل التقويم المهمة، ولا يمكن أن يوجد تقويم من دون قياس في أي صورة لذلك، فقد تم إعداد اختبار لقياس الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة.

الهدف من تصميم الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء العاطفي لطفل الروضة من (6 - 7) سنوات للتعرف على:

1. قدرة الطفل على التعرف على المشاعر والانفعالات وفهمها وإدارتها، والتعبير عنها، وكيفية توظيفها على نحو سليم.
2. قدرة الطفل على إدراك مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وكيفية التفاعل مع مواقف الحياة اليومية ليصبح أكثر قبولاً وتكيفاً في مجتمعه، وأكثر قدرة على حل المشاكل التي تواجهه.

وتقاس هذه الأهداف عن طريق إجراء مقابلة فردية مع كل طفل على حدة، ويتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد أساسية وهي:

1. الوعي بالذات.
2. فهم الانفعالات وإدارتها والتعبير عنها.
3. توظيف المشاعر.
4. التعاطف مع الآخرين.
5. المهارات الاجتماعية.

ويشتمل كل بعد على سبعة مواقف من واقع الخبرات الحياتية للأطفال، والعدد الكلي لبنود الاختبار خمسة وثلاثون بنداً. ويشتمل كل موقف على خيارين، وعلى الطفل أن يختار استجابة واحدة منهما، كما تتضمن مجموعة من البطاقات المصورة تليها مجموعة من الأسئلة يجيب عليها الطفل.

بالإضافة إلى مجموعة من المشاعر يقوم الطفل بالتعبير عنها باستخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسم. ويأخذ الطفل (1) درجة واحدة للاستجابة الإيجابية، ويأخذ (صفر) للاستجابة السلبية، ويتراوح زمن تطبيق الاختبار بين (30 - 35) دقيقة لكل طفل على حدة. وقد قامت الباحثتان بتسجيل استجابات الأطفال على بنود الاختبار، وذلك بتسجيل اختيارات الطفل للمواقف، والإجابة عن الأسئلة، وتمثيل المشاعر باستخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسم.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وقد بلغت معامل ثبات الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون 0.85، مما يشير إلى ثبات الاختبار.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الطفولة وعلم النفس، وقد تم حساب

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad \text{نسبة الصدق لكل بند بطريقة "لاوشى" باستخدام المعادلة التالية :}$$

حيث CVR = نسبة صدق المحتوى، Ne = عدد المحكمين الذين أنفقوا على كون العبارة أساسية في قياس البعد الذي تدرج تحته، N = العدد الكلي للمحكمين (Cohem, R.1988). وقد تراوحت متوسطات نسب الصدق بين (0.76 - 0.88).

الإطار العام للبرنامج:

فلسفة بناء البرنامج:

تعتمد فلسفة بناء برنامج تنمية الذكاء العاطفي لطفل الرياض على فلسفة التربية السيكولوجية Psychological Education التي تهدف إلى تنمية إمكانات الطفل العقلية والانفعالية والسلوكية بما يمكنه من فهم ذاته، وفهم بيئته، ومن ثم تحقيق أهدافه وإدارة حياته بمزيد من الكفاءة والفاعلية.

كما تعتمد فلسفة البرنامج على أهم مسلمات التربية السيكولوجية، وهي أن الإنسان قادر على تحقيق النمو الذاتي، وذلك في ضوء قابلية المخ للنمو والتعديل الذاتي، هذه الحقيقة العلمية التي أكدت دراسات الجهاز العصبي وتشريح المخ وعلم النفس العصبي، حيث ينمو المخ ويخبو من خلال تفاعله مع البيئة، فالبيئة الثرية تنشطه وتنميه والبيئة الفقيرة تحجمه.

وتستند فلسفة بناء البرنامج أيضاً على إسهامات نظرية المعرفة والبناء المعرفي سواء ما قدمه بياجيه Piaget أو ما قدمه فيجوتسكي Vygotsky، وبصفة خاصة مفهومه في حيز النمو الممكن Zone of Proximal development ويقصد به مدى المهام المعقدة التي يصعب على الطفل القيام بها بمفرده، ولكنه يمكنه تحقيقها من خلال التوجيه والتشجيع المستمر من قبل الوسيط mediator أو القائم على رعايته، وتتمثل البيئة الثرية في وجود وسيط إنساني يكمن دوره في تنشيط التفاعل بين الطفل وبيئته من خلال تنشيطه للعمليات العقلية والوجدانية بما يحقق وعياً أفضل، ومعرفة أفضل، واستخدامها بصورة أمثل لخبراته المتجددة (Shaffer, 1993) (الأعسر، 2001).

أما عن المصادر الأساسية التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج فهي كتابات وتدريبات لورانس شابيرو Lawrence Shapiro في كيفية تربية طفل يتمتع بذكاء وجداني مرتفع وكتابات إرما جوسن (Irma Ghosn, 1999) في تعليم الذكاء الوجداني للأطفال من خلال التراث القصصي وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني إعداد صفاء الأعسر

وعلاء الدين كفاقي، التراث السيكلوجي في الذكاء الوجداني من تعريفات وأبعاد وطرق مختلفة للقياس فضلاً عن البرامج التدريبية لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية والوجدانية، مراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية وقياس الذكاء العاطفي لدى الأطفال (Rovenget, 2000)، (Sullivan, 1999)، (Ghosn, 1999).

عناصر بناء البرنامج:

يقوم بناء البرنامج على ثلاثة جوانب أساسية هي:

الجانب المعرفي: ويتضح من خلال المعلومات المقدمة للأطفال عن طريق القصص.

الجانب المهاري: ويتضح من خلال التدريب على بعض المهارات المختلفة اللازمة للوعي بالذات والتعاطف مع الآخرين، فضلاً عن تحفيز الذات وإدارة الوجدان.

الجانب الوجداني: ويتضح من خلال تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو الوعي والانتباه وإدراك المشاعر الخاصة بالذات وبالآخرين، والتعاطف مع الغير.

وقد قامت الباحثتان بإعداد الصورة الأولية للبرنامج المقترح بهدف إنماء أبعاد الذكاء العاطفي لطفل الروضة (6 - 7) سنوات (الوعي بالذات، فهم الانفعالات وإدارتها والتعبير عنها، توظيف المشاعر، التعاطف مع الآخرين، المهارات الاجتماعية).

وقد تم عرض البرنامج على أساتذة مختصين من أعضاء هيئة التدريس في قسم تربية الطفل، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق من حيث ملاءمة المواقف والقصص المستخدمة وطرق ووسائل تقديمها، ومدة تطبيق كل نشاط وما يعقبه من استثمار.

إن تحديد الأهداف يعد خطوة ضرورية في توضيح معالم التخطيط والتقويم بأسلوب منطقي علمي. كما أن الأهداف تقترح أنواع الخبرات التربوية المراد تعلمها، وكذلك الفنيات وأدوات التقويم المناسبة.

الأهداف العامة للبرنامج:

1. إدراك الطفل لأهمية المشاعر والانفعالات وتنوعها والتعرف عليها والتعبير عنها.
2. معرفة الطفل جوانب القوة والضعف التي يتمتع بها، ومن ثم الرغبة في تحسينها والارتقاء بها.
3. ممارسة مهارات الذكاء العاطفي المتعلمة في مختلف المواقف والأمور الحياتية اليومية.
4. تنمية التفاعل الإيجابي بين الأطفال.
5. توفير خبرات للأطفال للتعبير عن مشاعرهم الخاصة والوعي لمشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
6. إثارة وعي الطفل بأهمية توظيف انفعالاته وإدارتها على نحو سليم في المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

تضمن البرنامج استخدام مجموعة من الاستراتيجيات تتضح فيما يأتي:

- المناقشة والحوار الجماعي مع الأطفال.
- توجيه الأسئلة التي تدعو الأطفال للتفكير.
- استخدام بعض الصور التي تثير اهتمام الأطفال.
- استخدام لعب الأدوار واللعب في مجموعات صغيرة.

محتوى البرنامج:

يتضمن محتوى البرنامج مجموعة منتقاة من القصص والمواقف المصورة المناسبة لأطفال ما قبل المدرسة من حيث استعداداتهم ونموهم وقدراتهم.

الزمن المحدد للبرنامج (10) أسابيع بواقع ثلاث مرات في الأسبوع، ولمدة ثلاث ساعات في اليوم الواحد، وذلك من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة القصصية مع الأطفال، فالنشاط القصصي يعد من أكثر الأنشطة إثارة لانتباه الأطفال، فهم ينتبهون بسهولة ويسر مع أي شخصية في أي موقف من مواقف القصة، وهم لذلك يستمتعون بالقصص التي تعبر عن أحاسيسهم ومشاعرهم وانفعالاتهم.

وقد تم استخدام طرق متنوعة لرواية القصص المقدمة للأطفال منها:

- رسم شخصيات القصة على بطاقات كبيرة، وعرضها على اللوحة الوبرية.
- الكتالوج والألبوم، وقد روعي أن تكون الصور واضحة وملونة، ومعبرة عن أحداث القصة.
- رواية القصة من دون وسيلة.
- مسرح العرائس الذي يعتبر من أحد الطرق المقدمة للأطفال، وتستخدم فيه عرائس (القضبان - الجوانتي - عرائس الإصبع).
- المجسمات والتلفزيون والأقراص المدمجة كوسائل لعرض القصة.
- تمثيل القصة بارتداء الأطفال لملابس وأقنعة تعبر عن شخصيات القصة.

ومن ناحية أخرى قد تم استثمار القصص المقدمة في البرنامج بطرق مختلفة منها:

- ارتداء الأطفال لملابس شخصيات القصة، وتمثيل أدوارها، مع التركيز على وصف المشاعر والانفعالات التي عبرت عنها كل شخصية.
- إجراء المناقشات والحوارات البناءة مع الأطفال عن كيفية توظيف شخصيات القصة لانفعالاتها.
- التمثيل الصامت يقوم به أحد الأطفال لتقمص مشاعر شخصيات القصة باستخدام لغة الجسم وتعابير الوجه، وعلى باقي الأطفال التعرف على مسمى هذه المشاعر.
- استخدام الرسم الحر والعجائن الملونة في تصميم وجوه تعبر عن مشاعر وانفعالات مختلفة.
- وضع الأطفال في مواقف معينة مثل شخصيات القصة تماماً، وهنا نسأل الأطفال:

ماذا لو كنت أنت في مكان الشخصية هذه؟، ماذا لو حدث لك ذلك؟، ما الذي ستشعر به؟.

- إتاحة الفرص للأطفال لوضع نهايات لبعض القصص المقدمة لهم، وعناوين لها.
- إتاحة الفرص للأطفال لعمل تسجيلات صوتية للتعرف على وجهة نظرهم تجاه مشاعر شخصيات القصة، ثم التعقيب على هذه التسجيلات ومناقشة وجهات النظر المختلفة لتعزيز تبادل الآراء والأفكار، فيشعر الطفل في النهاية بانفعالات الآخرين، ويستطيع في الوقت ذاته توصيل ما يريد من مشاعر للآخرين.
- يقوم الأطفال بعمل كروت باستخدام خامات بسيطة لتعبر عن مشاعر مختلفة: (فرح - خوف - حزن - غضب... إلخ)، وتبادلها مع بعضهم البعض ليقوم كل منهم بقراءة مشاعر الآخر، والتعبير عن مشاعره في آن واحد.

تقويم البرنامج:

1. ملاحظة الأطفال في أثناء تقديم الأنشطة القصصية وبعدها للتعرف على مدى التقدم الذي حققه الأطفال في مهارات الذكاء العاطفي.
2. الحوار والمناقشة مع الأطفال.
3. تطبيق اختبار الذكاء العاطفي.

عرض النتائج وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث الحالي والتحقق من مدي صدق فروضه، حيث يبدأ بعرض كل فرض من فروض البحث ثم عرض النتائج وتفسيرها.

الفرض الأول:

توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء العاطفي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين ومتساويين في العدد، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

العامل المقاس	ن	التطبيق	م	ع	ف _{م-1م}	ر	ف _ع م ₁ -م ₂	ت	د.ج	دلالة ت	قوة التأثير (د)	أوميغا w ²
اختبار الذكاء العاطفي	30	قبلي	24.2	3.22	31.27	0.21	0.83	37.7	92	دالة عند مستوى أقل من 0.001	14	96 %
		بعدي	55.47	3.96								

يتضح من الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين مستوى درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، وقد تبين من

قيمة (د)، أوميجا2 أن 96 % من معدل التغيير والتباين يرجع لتأثير وفاعلية البرنامج الذي قدم لأطفال المجموعة التجريبية لتنمية الذكاء العاطفي لديهم، وبذلك يكون قد ثبت صحة الفرض الأول، وهذا التفوق الذي أحرزه الأطفال في الاختبار البعدي يدل على فاعلية البرنامج المقترح باستخدام القصص في تدعيم الذكاء العاطفي عن طريق تقديم خبرات عاطفية بديلة تشكل محتويات المسار العاطفي داخل العقل، وتجعل الطفل أكثر تعمقاً في السلوك البشري، حيث إن تكرار القصص التي تتناول المشاعر والانفعالات وإدارتها وتوظيفها على نحو صحيح على مسامع الطفل يشكل دوائر المخ، ويجعلها تستجيب للعاطفة أكثر. وعلى الرغم من أن المخ يظل مرناً طول الحياة إلا أن درجة مرونته ليست بنفس الدرجة الفائقة في سنوات الطفولة المبكرة وعليه فإن فترة الطفولة تمثل نوافذ فرص نادرة لاكتساب المهارات وإدارة الانفعالات التي يتم تعليمها للأطفال على تشكيل الدوائر العصبية لتصبح جزءاً أساسياً من الوصلات في البناء العصبي، ومن ثم يصعب تغييرها في المراحل التالية من عمر الطفل (Ghosn,1999).

كما يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى تفاعل الأطفال مع القصص المقدمة إليهم بطرق متنوعة سمعية وبصرية مع التغيير في نبرات الصوت وتعبيرات الوجه ولغة الجسم، وقيامهم بدور إيجابي ونشط، كل ذلك أدى إلى زيادة دافعية الأطفال نحو التعليم والتساؤل والاستفسار عن مشاعر، وانفعالات شخصيات القصص المقدمة لهم.

هذا بالإضافة إلى أن تنوع طرق استثمار القصص أدى إلى تنوع الحوارات والمناقشات مع الأطفال، مما جعلهم أكثر وعياً بمشاعرهم وكيفية التعبير عنها والتعرف على مشاعر الآخرين والتعاطف معهم كما أن طول الفترة الزمنية المستغرقة في التدريب مع الأطفال وطبيعة البرنامج المقدم الذي يعتمد على القصص التي تمس وجدان الأطفال ومشاعرهم، وتسمو بأحاسيسهم، وذلك لما للقصّة من دور مهم في الاستحواذ على انتباه الأطفال، وإثارة حب الاستطلاع لديهم، كل ذلك أدى إلى اكتساب المجموعة التجريبية مهارات وكفاءات الذكاء العاطفي انعكست على سلوكهم محدثة تغييراً ملحوظاً فيه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (جوسن، Ghosn, 1999، روفنجر Rovenger, 2000، حسونة؛ وآخر 2001؛ السواح، 2005).

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسط مجموعتين غير مرتبطتين ومتساويتين في العدد والجدول التالي يوضح دلالة الفروق في درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج

العامل المقاس	المجموعة ن	م	ع	ف م ¹ -م ²	ف ع م ¹ -م ²	ت	د.ج	دلالة ت	قوة التأثير (د)	أوميغا w ²
اختبار الذكاء العاطفي	التجريبية	55.47	3.96	30.34	1.29	23.52	58	دالة غير مستوي أقل من 0.001	6.18	90 %
	الضابطة	25.13	5.84							

الجدول السابق رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في اختبار الذكاء العاطفي، حيث كانت (ت) دالة إحصائية عند مستوى (0.001)، مما يؤكد وجود فروق بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وقد تبين من حساب قيمة أوميغا² أن (90 %) من التأثير والتباين الذي حدث بعد تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى البرنامج المقدم، وبذلك تكون قد ثبتت صحة الفرض الثاني.

ويرجع ذلك إلى أن البرنامج الذي قدم لأطفال المجموعة التجريبية قد أسهم بدرجة كبيرة في إحداث تغيير وتحسن إيجابي في أداء أطفال هذه المجموعة على الاختبار البعدي، وهذا أمر انعكس بدوره على وعيهم بذواتهم وإمكانياتهم وبالعالم من حولهم فقد أظهر الأطفال قدرات أفضل في التعبير عن المشاعر والقدرة على توظيفها، واحترام مشاعر الآخر، والتعامل مع المشكلات الحياتية، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي من الخبرات. والمعالجات التي تعرضت لها المجموعة التجريبية. هذا فضلاً عن الدور التي تؤديه القصة في توصيل ما يراد تدريب الأطفال عليه من مهارات وكفاءات تتعلق بالذكاء العاطفي بطريقة غير مباشرة مثيرة ومشوقة في آن واحد، ومن ناحية أخرى تدل هذه النتيجة على وجود قصور في البرامج المقدمة لرياض الأطفال تهتم بتربية المشاعر والوجدان، وعدم وعي معلمات الروضة بالأنشطة التي يمكن عن طريقها تربية وجدان الطفل وإعطاؤه الحرية الكافية للتعبير عن مشاعره وتوفير المواقف التي تساعد على السيطرة على انفعالاته وتوظيفها وإدارتها على نحو فعال، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (بينيت وهيسكوك Bennet & Hiscock، 1992، حسونة وآخر، 2001؛ السواح، 2005).

الفرض الثالث:

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين غير مرتبطين، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث بعد تطبيق البرنامج.

جدول (6) دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

العامل المقاس	المجموعات	ن	م	ع	مجموع مربع الفروق	د. ح	ت	دلالة (ت)
اختبار الذكاء العاطفي	الإناث	15	56.13	5.00	91.72	28	0.92	غير دالة إحصائياً
	الذكور	15	54.8	2.56	350.4			

يوضح الجدول السابق رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار الذكاء العاطفي في القياس البعدي، مما يؤكد صحة الفرض الثالث، وتعتبر هذه النتيجة منطقية وطبيعية ومتسقة مع التكوين الوجداني والعاطفي للأطفال في هذه المرحلة العمرية.

وقد تعرض أطفال المجموعة التجريبية لنفس البرنامج الذي روعي فيه مشاركة كل من الجنسين على حد سواء، كما أن العينة كانت متجانسة من حيث العمر ونسبة الذكاء والمستوي الاقتصادي الثقافي الاجتماعي، فكل هذه العوامل ساعدت على انعدام الفروق بين الجنسين. كما أن طبيعة المجتمع وأسلوب التنشئة الاجتماعية يقومون على المساواة وعدم التفرقة بين الجنسين (ذكور- إناث) فكلاهما يلاقين نفس المعاملة الوالدية والرعاية، كما أن المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس قد تغيرت، وأصبحت تنظر إلى الأنثى على أنها كائن له دور اجتماعي كبير.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية نوصي بالآتي:

1. تضمين موضوعات الذكاء الاجتماعي والعاطفي في صميم المناهج الدراسية، بحيث لا يترك أمر التعليم الانفعالي والعاطفي للأطفال للعشوائية والمصادفة البحتة، حيث يتم تعليم الأطفال أساسيات التعامل مع مختلف المشاعر التي تجتاح الإنسان، مثل الغضب والانفعال وغيرها، ويكون ذلك أكثر جدوى وفاعلية، حيث يتم تعليم الأطفال حل المشكلات بإيجابية.
2. الاهتمام بإعداد برامج التنمية العاطفية والوجدانية للأطفال، وسرعة البدء في تقديمها لهم لتحقيق الاستفادة المثلى من هذه البرامج، مع مراعاة أن يتناسب محتوى هذه البرامج مع احتياجات واهتمامات الأطفال.
3. تطوير إعداد معلمة الروضة في أثناء سنوات الدراسة بما يؤهلها أن تكون قدوة ونموذجاً ممثلاً للذكاء العاطفي لطفل الروضة.
4. إجراء دراسات تركز على فاعلية دور الأسرة في تدريب أطفالهم على كيفية التمتع بالذكاء العاطفي.
5. قد تكون نتائج هذه الدراسة حافزاً للجهات المعنية بالطفولة فتتيح المزيد من

الفرص للتفكير لعمل ما هو مناسب من البرامج من أجل إعداد جيل يتمتع أطفاله بالذكاء العاطفي.

بحوث مقترحة:

1. فن الوالدية ودوره في تمتع الأطفال بقدرات الذكاء العاطفي.
2. دراسة تجريبية مقارنة في الذكاء العاطفي بين أطفال الريف والحضر.
3. فاعلية استخدام الوسائط التكنولوجية في تنمية الذكاء العاطفي لدى الطفل.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، وليد (2001). الذكاء العاطفي، ملتقيات الرامس للحوار
<http://vb.alrames.net/showthread.php?t=7259>
- إبراهيم، عبدالستار (2005). الذكاء الوجداني (العاطفي) منتدى سواحل. html.socail.com. الذكاء الوجداني (العاطفي) File / / G.
- الأعسر، صفاء (2001). تربية الطفل والإصلاح الحضاري من الذكاء إلى الحكمة، مؤتمر تربية الطفل في الإصلاح الحضاري، القاهرة، مركز دراسات الطفولة ومركز الدراسات المعرفية.
- الحديدي، علي (1991). أدب الأطفال، ط6، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- السواح، منار (2005). فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- السيد، فاروق؛ عبدالسميع، محمد (1998). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية المنصورة، العدد 38.
- الشاروني، يعقوب (1983). تنمية عادة القراءة عند الأطفال القاهرة، سلسلة اقرأ، العدد 483.
- العتيبي، سعد (2002). الذكاء العاطفي والقيادة الإدارية، المنتدى العربي الموحد
<http://www.4uarab.com/rb/archive/index.php?l=19373.html>
- المغازي، خيرى (2002). الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- جولمان، دانييل (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، الكويت عالم المعرفة، عدد 262.
- حسونة، أمل؛ سعيد، منى (2001). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة العدد 23.
- حسين، كمال الدين (2000). مدخل في قصص وحكايات الأطفال، ط3، القاهرة، مكتبة العمرانية.
- خلف، أمل (2006). قصص الأطفال وفن روايتها، القاهرة، عالم الكتب.
- روبنسون وسكوت (2000). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفاي، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- شابيرو، لورانس، ف.د (2005). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، مكتبة جرير.
- عبدالقواب، أماني (2004). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الأزهر.
- عبدالحميد، جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم - تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبدالرحمن، سعد (2006). القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبدالرحيم، جوزال (1989). النشاط القصصي لطفل الرياض، الجزء الأول، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مطابع الشروق.
- عبدالله، عزت (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عبدالمعزم، ثناء، (1990). برنامج مقترح في قصص الأطفال لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وتأثيره على نموهم اللغوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عبد، فاروق؛ محمد، السيد (2003). الطفل العربي الواقع والطموح، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عويس، عفاف (2003). النمو النفسي للطفل، القاهرة، دار الفكر العربي.
- غنيمي، حسنية (2005). دراسات وبحوث في علم النفس، القاهرة، عالم الكتب.
- قناوي، هدى (1994). الطفل وأدب الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- كامل، سهير (2003). سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- محمد، عبدالباسط (2005). المنهج النبوي في تربية الطفل، القاهرة، دار ألفا للنشر.

المراجع الأجنبية:

- Abraham, R.(1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization, Genetic, Social and general psychology monographs, 125, 209-224.
- Bennett, M. & Hiscock (1992). Children's understanding of conflicting emotions: Atraning study, *Journal of Genetic psychology*, 154, 4, 515-524.
- Cohen, L. (2004). Links between preschooler's awaremess and use of emotion regulation strategies piss. Abs., 65, 47601.
- Collins, M., & JR. (2001). African American children's ability to identify emotion facial expressions and tons of Voice of European Americans, *Journal of Genetic psychology*, 162, No.3, 334-346.
- Cohen, R. (1988). Psychological testing an introduction to tests and measurement, New York Board of Education.
- Ghosn, I. (1999). Emotional intelligence through literature, paper presented at the Annual meting of the teachers of English to speakers of other languages (33rd New York, march 9-13) .
- Golemen, D. (1996). On Emotional intelligence Educational leadership, 54, 1.
- Golemen, D. (1998). Working with emotional intelligence, :New York Bontam,p.3.
- Gosselin, p. & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expression of emotions

Distinguishing fear and surprise, *Journal of genetic psychology*, 160, 2, 181- 193.

Kimberley,A.(2000). Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers, PhD Diss. Abs, 62, 62322, 4818.

Kyoung , K. (1999). Construct validation of young children's emotional intelligence, *Korean Journal of Developmental psychology*, (12), (4),. 25-38.

Randolph, G. & Appleton, W., (2000). Emotional intelligence help children work with feelings (Anger- Emotions parenting) A health Association 11c.net.

Rovenger, J. (2000). Fostering emotional intelligence, *school Library Journal*, 46, Issue 12, 40-42.

Shaffer, D. (1993). *Developmental Psychology childhood and Adolescence* third edition, California Brooks Cole; INC.

Shuster, C. (2000). Emotions count: scaffolding children's representations of themselves and their feelings to Develop Emotional intelligence Diss. Abs.

Sullivan, A. (1999). The emotional intelligence scale for children [psychologic measurement Early childhood development multiple intelligences theory] Diss. Abs.

Sullivan, A. & Strange, H. (2003). Bibliotherapy in Classroom: using literature to promote the Development of Emotional intelligence, *childhood Education*, 79, 2,. 74-80.

المجلة التربوية



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



نشر:

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

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

الاشتراكات:

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

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw.

الخصائص السيكومترية الأولية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لأطفال سن الثامنة في ولاية الخرطوم

د. صلاح الدين فرح عطا الله

قسم التربية الخاصة .كلية التربية .جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على بعض الخصائص السيكومترية الأولية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى الأطفال في عمر (8) سنوات، أجريت الدراسة على عينة من (145) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (8) سنوات إلى (8) سنوات و(11) شهراً، بوسيط قدره (8) سنوات و(7) أشهر، (47 %) منهم ذكور و(53 %) إناث.

كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية جيدة لبنود الاختبار، حيث تراوح الارتباط ما بين البنود والاختبار الكلي ما بين (0.721-0.035)، و(0.773-0.004) ما بين البنود ومجموعاتها الفرعية. وكانت كل الارتباطات دالة عند (0.05) أو (0.01) ما عدا (9) بنود كانت ضعيفة، مما يشير إلى أن لغالبية البنود فاعلية جيدة، كما ارتبطت مجموعات الاختبار مع بعضها ومع الاختبار الكلي، حيث تراوح الارتباط بين (0.908-0.342)، وكانت الارتباطات دالة عند مستوى (0.01). أما من حيث الصدق فقد تدرجت مجموعات الاختبار في الصعوبة، مما يشير لصدق المفهوم، عدا المجموعتين (ج) و(د)، فكانتا متساويتين في الصعوبة، كما كونت مجموعات الاختبار عاملاً واحداً، مما يدل على الصدق العاملي.

أما معاملات الثبات المعبرة عن الاتساق الداخلي والتجانس مثل معامل ألفا لكرونباخ، ومعاملات التجزئة النصفية، والمعاملات المعدلة بمعادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان فكانت كلها جيدة. وتراوح معامل ألفا عند حذف أحد البنود من المجموعة الفرعية أو الاختبار الكلي ما بين (0.938-0.598)، مما يشير إلى أن بنود الاختبار لها أهمية نسبية متقاربة.

The Psychometric Characteristics of The Standard Progressive Matrices, of Children of (8) Years of Age in Khartoum State

Salah Eldain Farah Attallah

slh999@yahoo.com

Abstract

This study aimed at knowing some of the psychometric characteristics of the Standard Progressive Matrices (SPM) for eight - year old children in the State of Khartoum .The sample consisted of (145) children whose ranged from (8) years to 8 and 11 months, with a median of (8) years and (7) months), selected by stratified method, of whom (47%) were males, and (53%) were females.

The study proved a good efficacy for the test items; as the correlation between the items and the total test, was between (0.035-0.721); and (0.004-0.773) between the items and their sub-sets. Most of the correlations were significant at (0.05) or (0.01); except for (9) items which were weak. This clearly indicates that most of the items had a good efficacy. The tested groups, also, correlated together and with the total test. Hence, the correlation ranged between (0.342-0.908) and they were significant at (0.01).

As for the reliability coefficients which exposed the internal consistency ; such as, Alpha Chronbach test, half-split coefficients, Spearman - Brown Coefficients and Guttman formula, were good. Alpha coefficient ranged, after omitting one of the items from the sub-set, or the total test, between (0.598-0.938). This shows that the test, items had approximate relative importance.

المقدمة:

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري من ضمن اختبارات الذكاء التي يطلق عليها الاختبارات النقية ثقافياً، أو العادلة ثقافياً، أو المتحررة من أثر الثقافة (Cultural Free Tests, Cultural Fair Tests)، ويرى مصمموها أنها صالحة للتطبيق في مختلف الدول والثقافات. وقد أشار خيرى (1978) إلى أن تطبيق اختبار المصفوفات في عدد من الأقطار غير الأوروبية ألقى كثيراً من الشك على صلاحية التطبيق على جماعات ذات خلفية مختلفة اختلافاً واضحاً عن جماعات التقنين الأصلية، كما أوضح أن تطبيق الاختبار في بعض هذه الأقطار تأثر بالخلفية العلمية ومدى التدريب العملي، ويتفق هذا مع مايراه ريفن وكورت (Raven & Court, 1998 a) أن هناك تأثيراً واضحاً لخبرة المفحوص، وألفته بالخطوط والأشكال الهندسية على درجته في اختبار المصفوفات المتدرجة، وقد كشفت دراسة كانيل وفيشرمان (Kaniel & Fisherman, 1991) أن اليهود الإثيوبيين تقل درجاتهم فيه بفرق دال جوهرياً عن اليهود الإسرائيليين المتساوين معهم في العمر الزمني؛ وبينت الدراسات على عينات التقنين الأصلية في بريطانيا أن (9%) من التباين في الأداء يرجع إلى الخلفية الاجتماعية، كذلك عند التقنين الأمريكي للاختبار عام (1986) على أكثر من (22000) مفحوص تم استخراج معايير إثنية بالإضافة للمعايير القومية، وفي كثير من أغراض التشخيص يوصى باستخدام المعايير الإثنية (Raven, Court & Raven, 1986)، وعلى الجانب الآخر برزت شواهد تدل على صلاحيته للاستخدام في مجتمعات متعددة، فقد تم تقنينه وتعيره في العديد من المجتمعات حيث قن في بريطانيا في عام 1938، ثم أعيد تطبيقه عام 1943، وخلال الخمسينيات والستينيات أعيد تقنينه عدة مرات، كما تم تقنينه على المجتمع الأيرلندي عام 1972 م، وعلى المجتمع الألماني عام 1979 م، وعلى المجتمع الصيني عام 1986 م، وعلى المجتمع البريطاني مرة أخرى عام 1998 م (Raven & Court, 1998 b)، وتوصل أوين (Owen, 1992) في دراسته التي أجراها في جنوب أفريقيا على أربع مجموعات من البيض، والسود، والملونين، والهنود، إلى ما يشير لتحرر الاختبار من العنصر الثقافي وصلاحيته للتطبيق على مجتمعات ذات ثقافات مختلفة، وعلى الرغم من توصله لهذه النتيجة فقد كشفت دراسته عن تفوق البيض على السود بثلاث درجات.

مثل هذه الآراء والنتائج تستلزم إجراء المزيد من الدراسات حول الاختبار في بيئاتنا المحلية المتنوعة حتى نتحقق من عدالته الثقافية في ثقافتنا الفرعية من جهة، وحتى نتحقق من صلاحيته في الأعمار المقابلة للفئات العمرية التي يطبق عليها في موطنه الأصلي من جهة أخرى، وذلك حتى نجد مسوغات علمية تسوّغ استخدامه لأغراض التشخيص السيكومتري المختلفة، خاصة أنه يطبق في دول العالم المختلفة للأعمار من (8-65) سنة (البطش والصمادي، 1994) (Raven, Court & Raven, 1986)، ولم يقن في ولاية الخرطوم إلا للأعمار من (9-25) سنة، حيث تبرز ضرورة لتقنيته في الفئات العمرية التي لم يشملها التقنين السوداني، خاصة للأعمار الصغيرة، التي يندر في بيئتنا وجود اختبارات ذكاء جمعية مقننة ومناسبة لها، مثل الفئة العمرية (8) سنوات التي نحتاج فيها إلى تشخيص دقيق للقدرة العقلية للطفل، حتى يتم توجيهه تربوياً، وإجراء التدخلات المناسبة.

أضف إلى ذلك أن الاختبار يصنف من ضمن الاختبارات السيكولوجية المهمة تاريخياً،

فقد ذكر ياسين (1986) أنه ورد في قائمة ساند بيرغ وتايلر (Sundberg & Tyler, 1962) للاختبارات النفسية الذائعة الانتشار، والتي أورد فيها (50) من الاختبارات النفسية التي تعد أكثر قيمة في مجال القياس النفسي وعلم النفس الإكلينيكي. أيضاً تبرز ضرورة أخرى تتمثل في الحاجة لهذا الاختبار للأطفال في عمر (8) سنوات بولاية الخرطوم لإجراء عمليات الكشف عن الموهوبين، إذ إن الكشف عن الموهوبين في الولاية يتم من الصف الثالث الأساسي، ويمثل الأطفال في عمر (8) سنوات نسبة كبيرة من تلاميذ هذا المستوى الدراسي، واختبار المصفوفات من أشهر الأدوات المستخدمة في المراحل الأولية للكشف عن الموهوبين، حيث استخدم في كثير من الدول الغربية لهذا الغرض (الخليفة، 2000)، كما تم استخدامه لنفس الغرض في ألمانيا (Ziegler & Steoger, 2003; Ziegler, Heller & Stanchel 1998)، وفي إسرائيل (Milgram, 1980; Zorman, 1998)، وكذلك في الدول العربية، إذ أوصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) بتطبيق اختبار المصفوفات المتدرجة المعياري للكشف عن الموهوبين في المدارس الابتدائية والمتوسطة، ومدارس الأساس (صادق وآخرون، 1996)، كما اعتمد لفترة طويلة للكشف عن الموهوبين في الأردن (جروان، 2002؛ منسي، 1996)، كما استخدم للكشف عن الموهوبين بمدارس القبس (الخليفة، 2004؛ Khaleefa, 2003؛ عطا الله، 2005)، وأورد عبد السلام والجاسم (2005) أنه قد استخدم في (40) رسالة ماجستير للكشف عن الموهوبين في جامعة الخليج العربي، أي: بنسبة (40%) من الرسائل التي أجريت في الجامعة في مجال الموهبة والتفوق العقلي، وبذا اكتسب هذا الاختبار ضرورة عملية (للممارسة)، بالإضافة لأهميته النظرية والبحثية، مما دفع الكثير من الدول والباحثين للاهتمام بتقنيته وإجراء المزيد من الدراسات السيكمترية حوله.

الدراسات السيكمترية في مجال الذكاء في السودان:

بدأت حركة القياس العقلي في السودان منذ منتصف الأربعينيات من القرن الماضي على يد التربوي البريطاني إسكوت (Scott, 1946). لم يكن إسكوت خبيراً في مجال اختبارات الذكاء، ولكنه أدى عمله بإشراف دقيق من عالم النفس الشهير فيرنون (Vernon) صاحب النموذج الهرمي في الذكاء، والذي كان مهتماً بالدراسات الثقافية المقارنة (عبر الثقافية) للقدرات العقلية (صادق، 1988). وقد نشرت دراسات إسكوت في مجلة علم النفس التربوي البريطانية (Scott, 1950)، وفي مجلة السودان في مذكرات ومدونات (Scott, 1948) التي كانت تصدر في السودان. وقد قام سلمان (2000) بنشر اختبار إسكوت الثامن المسمى اختبار الذكاء السوداني، وقد كان يهدف لقياس الذكاء اللفظي. والمقياس عبارة عن نسخة مطورة من مقياس عدله في مصر القباني من نسخة لمقياس بالارد البريطاني (Ballard, 1926)، وقد كانت دراسات إسكوت على ثماني مراحل، واشترك فيها (3424) طفلاً من تلاميذ المدارس الوسطى أعمارهم ما بين (11 - 15) سنة، كما قام بتطبيق اختبار جنكنز للذكاء غير اللفظي. وعلى الرغم من قدم دراسات إسكوت فإنها كانت دراسات مهمة تميزت بالمنهجية والدقة، ومما يؤسف له أنه لم يبق منها إلا القليل من آثارها، ولم يتم تطوير المقياس الذي كيّفه إسكوت، ولا الاستمرار في استخدامه في الأغراض التي أعد من أجلها.

قام فهمي (1965)، وفهمي وإبراهيم (1955) بتطبيق عدة مقاييس للذكاء على أطفال

قبيلة الشلك في جنوب السودان منها: اختبار رسم الرجل، ولوحة الأشكال لجودارد، ومتاهات بورتوس، واختبار الإزاحة لالكسندر، وكان الهدف من ذلك هو التعرف على ملامح ذكائهم والاستفادة من ذلك في تخطيط السياسات التربوية الملائمة لهم، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن الكثير من المقاييس التي استخدمت لم تكن صالحة للاستخدام بصورتها التي أعدت بها لتناسب الطفل الأوروبي.

قام بدري (1966، 1997) بإجراء دراسة واسعة باستخدام مقياس رسم الرجل لجود إنف (Goodenough, 1926) في كل من أم درمان، وبعض القرى في مديرية النيل الأزرق، وتحقيق من صلاحية المقياس للاستخدام، كما قام بتكييف تعليمات التطبيق والتصحيح لتناسب مع البيئة المحلية.

في منتصف الثمانينات من القرن الماضي تم تقنين مقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل (WAIS-R) (الخليفة، 1987)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) (حسين، 1988). وقامت البشير (1993) بتقنين الطبعة الثالثة من مقياس استانفورد بينيه، وتلتها بتقنين الطبعة الرابعة منه (البشير، 2004).

قامت بدري (Badri, 1997) بتجريب مقياس كولومبيا للنضج العقلي (CMMS) الذي استخدم استخداماً واسعاً في رياض الأطفال والبحوث العلمية. وقامت (عبد الرحمن، 1997) بإجراء دراسة سيكومترية على مقياس همنون - نلسون (Hemnon-Nelson). وقام الخطيب والمتوكل (2001، 2002) بتقنين مقياس المصفوفات المتدرجة المعياري بولاية الخرطوم. وقامت أسماء ميرغني بمحاولة للتحقق من صلاحية مقياس أوتس ولينون للأطفال ما قبل المدرسة (3-5 سنوات) (حسين، 2004)، وقام الحسين (2005) بتقنين النسخة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC - III) بولاية الخرطوم، كما قام الخطيب والمتوكل وحسين (2006) بالتحقق من صدق وثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للأطفال بالتعليم قبل المدرسي وبصفوف الحلقة الأولى بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم، ثم قاموا من بعد بتقنيته واستخراج معايير لتلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس (الخطيب والمتوكل وحسين، 2006 ب).

كشفت الدراسات التحليلية عن واقع البحوث النفسية في السودان (من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه)، عن قلة الدراسات السيكومترية عموماً، وخاصة في الذكاء، مقارنة مع فروع علم النفس الأخرى، ففي دراسة عطا الله والشيخ (2003) التي حلت رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعة الخرطوم في الفترة (1977-2002)، فقد وجدت (220) رسالة ماجستير، و(35) رسالة دكتوراه، كانت الدراسات في مجال القياس النفسي حوالي (8) دراسات فقط، من بينها (5) في مجال مقاييس الذكاء بنسبة (2%)، وفي دراسة عطا الله والشيخ (2006) التي حلت رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعتي أم درمان الإسلامية وإفريقيا العالمية في الفترة (1977-2003) لم توجد دراسة واحدة في القياس النفسي أو تقنين مقاييس الذكاء، وكذلك لم توجد دراسات في تقنين مقاييس الذكاء في دراستهما (2006 ب) التي قدمت عرضاً بليبوغرافياً لرسائل الماجستير والدكتوراه في جامعة أم درمان الإسلامية وإفريقيا العالمية في الفترة (1985-2005)، وفي دراسة عطا الله والشيخ (قيد النشر) التي حلت رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعة الجزيرة،

السودان للعلوم والتكنولوجيا، النيلين، جوبا في الفترة (1997-2005) وجدت دراستين فقط في تقنين اختبارات الذكاء؛ وإحداها كانت لعينة إماراتية، بينما وجد حسين (2005) أن نسبة رسائل الماجستير في القياس النفسي تبلغ (3.4 %)، وذلك في دراسته التي حلت رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية (الخرطوم، وأم درمان الإسلامية، وإفريقيا العالمية، والسودان) في الفترة (1990-2002). أما الدراسات السودانية المنشورة في مجال قياس الذكاء فهي أيضاً قليلة، حيث تنحصر في دراسات بدري (1966، 1997)، وفهمي، 1955، وفهمي وإبراهيم (1965)، ودراسات إسكوت (Scott, 1946, 1948, 1950)، ودراسة المركز القومي للأبحاث التربوية (1979)، والخليفة وطه وعشرية (1995)، والخليفة وعشرية (Khaleefa & Ashria, 1995)، وسلمان (2000)، والخطيب والمتوكل (2001، 2002)، الخطيب والمتوكل وحسين (2006). على الرغم من قلة الدراسات السيكمومترية في مجال الذكاء في السودان مقارنة مع الدراسات العالمية والعربية، إلا أن العدد المحدود الذي تم تقديمه أفاد كثيراً في مجال الدراسات والأبحاث والممارسات العملية، ومع تطور الحياة تتطور الحاجة إلى المزيد من المقاييس لأغراض تشخيص وتصنيف الأفراد في الأعمار المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تُعد اختبارات ومقاييس الذكاء والقدرات العقلية مجالاً مهماً في علم النفس، كما تعد أحد ضلعين أساسيين في القياس النفسي (تايلور، 1989)، وذلك لأهميتها التشخيصية للفروق الفردية بين الأفراد، مما يستفاد منها في الجوانب التربوية، والتعليمية، والكلينيكية، والإرشادية، والعسكرية، والمهنية، وفي إجراء البحوث والدراسات، مما يستلزم إجراء المزيد من البحوث والدراسات حولها لتكييفها، والتحقق من صلاحيتها (صدقاً وثباتاً)، وتقنينها (موضوعية ومعايير)، حتى تؤدي الدور المنوط بها في عملية التقويم والتشخيص، وفي هذا السياق قام الخطيب والمتوكل (2001-2002) بأضخم دراسة سودانية حتى الآن لتقنين مقياس المصفوفات المتدرجة المعياري على سكان ولاية الخرطوم للأعمار من (9-25) سنة، وقد سد هذا المقياس فراغاً واسعاً في الساحة العلمية السودانية، وقد تم استخدامه في كثير من الدراسات، كما تم استخدامه في أقسام علم النفس لتدريب الطلاب عليه للتشخيص وكتابة التقرير النفسي، بالإضافة إلى ذلك تم استخدامه في أقسام الصحة النفسية والمراكز المختلفة، أضف إلى ذلك استخدامه للكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر (الخليفة، 2004)، وفي مشروع مدارس المتميزين في وزارة التربية بولاية الخرطوم، كما تم استخدامه لأغراض الانتقاء المهني في بعض المؤسسات والشركات السودانية (محمد، 1999)، ودراسة تشخيص القدرات العقلية لأطفال الشوارع (ياسين، 2004)، وعلى الرغم من هذا الاستخدام الواسع للاختبار فإن مقنني الاختبار في الخرطوم لم يقوموا بالتحقق من صلاحيته، وتقنيته لأطفال الفئة العمرية (8) سنوات، وهي إشكالية وقعت فيها عدة دراسات، فمثلاً في سوريا تم تطبيقه للأعمار (12-23) (رحمة، 2004)، وفي سلطنة عمان تم تقنيته للفئات العمرية (9-22) سنة (يحيى وجلال، 1998؛ يحيى وإبراهيم وجلال، 2003)؛ وفي العراق تم تقنيته للأعمار (11-60) سنة (الدباغ وطاقة وكوماريا، 1982)؛ وفي إيران تم تقنيته للأعمار (9-18) سنة (Baraheni, 1974)، في حين أن معظم الدراسات العربية والعالمية أثبتت صلاحيته لهذه الفئة العمرية، وعليه تدور مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من صلاحية

اختبار المصفوفات المتدرجة المعياري لأطفال الفئة العمرية (8 سنوات)، وتحديدًا تحاول
الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية بنود اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى أطفال الفئة العمرية (8 سنوات)؟
2. ما دلالات صدق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى أطفال الفئة العمرية (8 سنوات)؟
3. ما دلالات ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى أطفال الفئة العمرية (8 سنوات)؟

أهداف الدراسة:

1. تهدف الدراسة للتحقق من مدى صلاحية اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لأطفال الفئة العمرية (8 سنوات)، وذلك من حيث دلالات الصدق والثبات، وفاعلية بنود الاختبار.
2. تهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على إمكانية تقنين الاختبار لهذه الفئة مستقبلاً.

أهمية الدراسة ومسوغات إجرائها:

1. يعد اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري أداة تشخيصية مهمة للتعرف على الموهوبين، ومنخفضي الذكاء، وحالات التخلف العقلي، وصعوبات التعلم، وحالات بطء التعلم، خاصة في عمليات المسح الأولي، مما يبين أهمية إجراء المزيد من الدراسات عليه، والاستفادة منه في جميع الأعمار الزمنية المتاحة.
2. تعد هذه الدراسة امتداداً لدراسات الخطيب والمتوكل (2001، 2002)، لإكمال الفئة العمرية التي لم تتناولها دراساتهم.
3. تأتي أهمية هذه الدراسة متلازمة مع التوجهات الحديثة في السودان والدعوات الصادقة التي ظل يوجهها رائد علم النفس في السودان الزبير بشير طه (طه، 2001)، لإعطاء المزيد من الاهتمام في مجال القياس النفسي، وكذلك توجيه مقنني المقياس الخطيب والمتوكل (2001، 2002) بضرورة الاستمرار في البحوث والدراسات التجريبية عن المقاييس النفسية عامة في ولاية الخرطوم وغيرها من ولايات السودان.

حدود الدراسة:

اقتصرت تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال في مدارس القبس بمرحلة الأساس الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8 سنوات)، و(8 سنوات و(11 شهراً، وذلك في فروعها التي تتكون من (10) مدارس للبنين والبنات في كل من الخرطوم، وبحري، وأم درمان، ولذلك فإن نتائج الدراسة قد لا تنطبق على عينات مأخوذة من مناطق أخرى.

وصف اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري:

تُعد اختبارات ريفن للمصفوفات المتتابعة من المقاييس التي اعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلي العام (Anastasi, 1982)، كما يعد اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري أحد اختبارات المصفوفات الثلاثة (الملون، والمتقدم، والمعيارى)، التي أعدها عالم النفس الإنجليزي جون ريفن (Raven, 1958)، حيث ظهرت أول صورة للمصفوفات سنة (1938)، وقد استمر هو وتلاميذه أكثر من (30) سنة في تطوير هذه المصفوفات حتى وفاته سنة (1970) (القرشي، 1987). وتعد مصفوفات ريفن من اختبارات الذكاء غير اللفظي وتعتمد أساساً على التطبيق الجمعي، ويمكن أن تطبق فردياً، وهو يقيس الكفاءة العقلية إذا أعطي بشكل موقت، ويقيس السعة العقلية إذا أعطي بشكل غير موقت (Raven, 1952).

يتألف الاختبار من (60) بنداً تتوزع على خمس مجموعات رئيسية هي (A, B, C, D, and E)؛ حيث تحتوي كل مجموعة على (12) مصفوفة مفردة حيث تتألف كل مصفوفة من رسوم أو تصاميم هندسية، بحيث تتزايد صعوبة الفقرات داخل كل مجموعة تدريجياً حتى نهاية الاختبار، أما الصورة العربية للمقياس فقد قسمت أقسامها إلى: أ، ب، ج، د، هـ وتناسب الأعمار من (8) إلى (65) عاماً (أبو حطب وآخرون، 1977؛ القرشي، 1987؛ إبراهيم، 1987).

استمد ريفن فكرته الأساسية في بناء المصفوفات من سبيرمان (Spearman) الذي كان يستخدم لوحات مرسوماً عليها أشكال هندسية، ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، وكانت الصورة التجريبية الأولى التي استخدمها ريفن عبارة عن (9) أشكال تشبه اختبار سبيرمان، وبدلاً من أن يطلب من المفحوص أن يذكر القاعدة التي تفسر العلاقات بين الأشكال كان ريفن يطلب منه معرفة الجزء الناقص في الأشكال، والهدف من المصفوفات هو قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات (القرشي، 1987).

ويرى ريفن أن مصفوفاته ينبغي أن يُنظر إليها على أنها اختبار للملاحظة والتفكير الواضح المرتب، حيث تمثل كل مجموعة من المشكلات خطأ معيناً للتفكير، ويأتي التداول في ترتيب المشكلات ليقدّم الترتيب المقنن في طريقة العمل، وتبدأ كل مجموعة بالمشكلات السهلة الواضحة، ثم تتدرج إلى المشكلات الأكثر صعوبة (فرج، 2000).

بالإضافة لقياس العامل العام فقد نقلت بعض الدراسات أنه يقيس جوانب أخرى مثل التأزر البصري العقلي (فرج، 2000)، والاستدلال الإدراكي (عليان والصمادي، 1988). ويرى معوض (1994) أن أهم مميزات هذا الاختبار أنه: غير متأثر بالجوانب الثقافية، ومعامل الارتباط بينه وبين اختبارات أخرى لفظية معامل مرتفع، كما يقيس مكونات عوامل الاستدلال مثل: استنتاج العلاقات، والعوامل المكانية في بعض وحداته، وقد كشفت عن ذلك دراسات التحليل العاملي على هذا الاختبار.

ويضيف فرج (2000) أن الاختبار يتطلب قدرة تحليلية بدرجات متفاوتة من هذه القدرة، وقدرة على إدراك التكامل من ذلك النوع الذي يمكن تسميته الاستبصار من خلال المسح البصري، كما أنه يستخدم على نطاق واسع، وعلى عينات مختلفة ومن مجتمعات مختلفة،

وعقدت في ضوء نتائجه مقارنات حضارية متعددة، بالإضافة إلى التحليل العاملي للأداء عليه، وقد فسرت عوامل الاختبار في بعض الدراسات على أنها عامل الذكاء العام، وعامل إدراك العلاقات المكانية، بينما أمكن في دراسات أخرى استخلاص عامل للسرعة الإدراكية، وعامل المرونة، وعامل لسرعة الإغلاق، وعامل تحليل للاستدلال الشكلي، وعامل ذكاء في إطار الاستدلال الشكلي، أضف إلى ذلك يرى عوض (1999) أنه من أفضل المقاييس التي تستخدم في التصنيفية المبدئية العامة سواء من الناحية التربوية، أو المهنية، أو العسكرية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

احتلت الخصائص السيكومترية للاختبار حيزاً كبيراً في المراجعات الشاملة التي أجريت للاختبار في الأعوام (1947، 1962، 1976، 1977) (البطش والصمادي، 1994؛ عبد العال، 1983)، كما اشتملت المراجعات الحديثة للاختبار على تقارير وافية عن صدق وثبات الاختبار وفاعلية البنود، وذلك في المراجعات التي قام بها كل من: ريفن وكورت وريفن (Raven, Court & Raven, 1986)، وريفن وكورت (Raven & Court, 1992)، وفي هذا الجزء من الدراسة سنقتصر على عرض الدراسات التي تناولت دلالات صدق وثبات الاختبار لدى الأطفال في عمر (8) سنوات في الأدبيات العالمية والإقليمية.

صدق الاختبار:

أورد ريفن وكورت وريفن (Raven, Court & Raven, 1986)، وريفن وكورت (Raven & Court, 1992) أنه توفرت للاختبار مؤشرات عديدة للصدق عند تطبيقه على مجموعات عمرية متنوعة بين (8-65) سنة، حيث تم حساب الصدق التنبؤي، والتلازمي، والعاملي، والاتساق الداخلي، وكلها كانت دالة إحصائياً، حيث بلغ صدقه بالارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية بين (0.4-0.75)، وأن الارتباطات تميل إلى كونها أعلى في الاختبارات الأدائية، وقد كانت تلك الدراسات أوروبية، وأمريكية، وآسيوية، وأفريقية، ووجدت دلالات صدق جيدة للاختبار عند الأطفال في عمر (8) سنوات في التقنين الألماني للاختبار (Ziegler, Heller, & Stanchel 1998)، وكذلك وجدت دلالات صدق عالية للاختبار في الفئة العمرية المحددة، وذلك في دراسات الكسو التي أجريت في الإمارات العربية المتحدة، والعراق، ومصر، وتونس (صادق وآخرون، 1996).

وتوصل ريمولدي (Rimoldi, 1948) في دراسته التي أجريت في الأرجنتين على (1680) تلميذاً في الفئات العمرية من (8-12) إلى مؤشرات صدق عالية. أما الصفدي (1973) فقد أجرى دراسته على عينة مكونة من (960) تلميذاً وتلميذة من الأعمار (8-14) سنة، وقام بإجراء الصدق التلازمي مع نتائج الامتحانات المدرسية الفصلية الذي بلغ (0.51).

أما أبو حطب وآخرون (1977) فقد أجروا دراستهم على عينة من (4932) مفحوصاً من بينهم (3158) من الذكور، و(1774) من الإناث وتراوحت أعمارهم ما بين (8-30) سنة، وقد أظهرت النتائج مجموعة من الدلالات المتعلقة بصدق الاختبار، حيث توافر للاختبار الصدق التمايزي حسب الأعمار الزمنية، والصدق التلازمي مع الذكاء المصور، واختبار الشباب اللفظي، واختبار رسم الرجل، ومجموع درجات التحصيل الدراسي، وكانت كل هذه المحكات دالة عند مستوى (0.05) أو (0.01). وفي دراسة الصافي (1994) ارتبط بمقياس رسم

الرجل، على عينة مكونة من (62) طفلاً في عمر (8) سنوات، حيث بلغ الارتباط (0.30)، وكان دالاً عند (0.05) مما يدل على صدقه التطابقي.

قامت عوض (1999) بتطبيق الاختبار على عينة من (388) مفحوصاً في الأعمار من 6 إلى 18 سنة، بالنسبة للأطفال في عمر 8 سنوات فبلغ الارتباط بين مجموعاته الخمس بين (0.71-0.91)، وكانت قيمة (ت) للمقارنة الطرفية دالة عند مستوى (0.001)، وكانت نتائج الصدق في دراستها مشابهة لدراسة أبو علام (1981) التي أجراها في نفس البيئة، إلا أنها أوصت بحذف (12) بنداً من الاختبار لضعف ارتباطها بدرجات الاختبار الكلي.

وأورد الشريف، وسيد، ومصطفى (2004) أن أحمد عثمان صالح (1988) قد قام بتقنيته على البيئة المصرية في الفئات العمرية (8-10) سنوات، وحسب صدقه المحكي مع التحصيل الدراسي فبلغ الارتباط بينهما (0.5) وهو دال عند (0.01)، وفي مصر أيضاً قام عبد الحليم والشريف (2001) بتقنيته على التلاميذ الصم للأعمار من (6-8) سنوات في محافظة أسيوط وسوهاج وأسوان، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال بين الذكاء والتحصيل الدراسي لكل من البنين والبنات، كما أن متوسط الأداء يزداد تبعاً للتقدم في العمر، ولا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الأداء على الاختبار.

ويشير فرج (2000) أن صدق الاختبار تراوح بين (0.5-0.86) من خلال استخدام محك مقياس استانفورد-بينيه للذكاء وذلك في بعض الدراسات المصرية. وفي دراسة قام بها جيمز (James, 1984) للتحقق من صدقه التطابقي مع مقياس وكسلر للذكاء الأطفال المعدل WISC-R على عينة من الأطفال الصم تراوحت أعمارهم بين (6.5-16) سنة بلغ صدقه التطابقي لدى الإناث (0.84)، ولدى الذكور (0.78)، وهي معاملات دالة عند مستوى (0.01)، بينما وجدت العكري (2002) في البحرين أن للاختبار ارتباطاً جيداً مع التحصيل الدراسي للأطفال في عمر (8) سنوات.

وفي قطر قامت آل ثاني (2002) بتطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث من عمر (6-11.5) سنة بلغ حجمها (1135) طفلاً؛ (177) منهم في عمر (8) سنوات، (90) ذكوراً، و(87) إناثاً، وتوصلت إلى أنه يتمتع بخصائص الاختبار الجيد من حيث صدق التمييز، والصدق العاملي، سوى بعض الفقرات التي جاءت معاملات تمييزها ضعيفة، كما قامت بتحديد معايير القصرية.

وفي دراسة عطا الله (قيد النشر) بحسب ارتباطه مع مقياس وكسلر للذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC-III)، لأطفال موهوبين تراوحت أعمارهم بين (8-12) سنة، فبلغ ارتباطه مع الذكاء اللفظي (0.418)، ومع الذكاء الأدائي (0.530)، ومع الذكاء الكلي (0.533) بمستوى دلالة (0.01)، وكان ارتباطه مع الاختبارات الأدائية أعلى من ارتباطه بالاختبارات اللفظية.

ثبات الاختبار:

لخص ريفن وكورت وريفن (Raven, Court & Raven, 1986)، وريفن وكورت (Raven & Court, 1992) عدة دراسات تناولت ثبات الاختبار، حيث كشفت نتائج

الدراسات العديدة التي أوردوها في مراجعاتهم تلك أن الاختبار متسق داخلياً (متجانس)، وله معامل استقرار جيد، وذلك في (40) دراسة اشتملت على عينات اكلينيكية، وسوية، من حضارات متعددة، منها دراسات: (Burke, 1972; Dolke, 1976; Kuhnlein et al., 1983)، كما أشاروا لضعف ثباته لدى الأعمار الصغيرة أقل من (7) سنوات، كما أوضحوا أن معاملات الثبات للاختبار حسبت عن طريق الإعادة في مجموعات عمرية متعددة من (8-65) سنة، وقد تراوحت قيمتها بين (0.70) و(0.90)، وكشفت دراسة جاورسكا وسزستراو (Jaworska & Szustrowa, 1993)، التي قننته للأعمار (5-15) سنة أن ثباته يتراوح بين (0.8-0.9).

وكشفت دراسة ريمولدي (Rimoldi, 1948) عن درجات ثبات عالية للأعمار المختلفة في الدراسة. بينما بلغ ثبات الاختبار (0.83) في دراسة الصفدي (1973)، أما في دراسة أبو حطب وآخرون (1977) فقد كان الثبات للفئات العمرية المختلفة يتراوح ما بين (0.46) و(0.86)، وذلك عن طريق الإعادة، أما الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كودر وريتشاردسون رقم (21) (KR-21) فقد تراوح للمجموعات العمرية المختلفة بين (0.87-0.96).

وفي دراسة أحمد عثمان صالح (1988) بلغ ثبات للأطفال في عمر (8) سنوات (0.77) باستخدام طريقة كيودر وريتشاردسون (انظر: الشريف، وسيد، ومصطفى، 2004)، بينما في دراسة عوض (1999) بلغ الثبات بمعامل ألفا (0.90)، وبالتجزئة النصفية (0.88)، ووجد أبو هلال والطحان (2002) في دراسة لهما في دولة الإمارات العربية المتحدة إن معامل ثباته بطريقة ألفا لكرونباخ بلغ (0.94) للأطفال في عمر (8) سنوات. وتوصلت آل ثاني (2002) إلى أنه يتمتع بخصائص دالة على الثبات.

كل الدراسات التي استعرضناها تناولت الفئة العمرية (8) سنوات، ومعها فئات عمرية أخرى، إلا أن نتائجها اتفقت على صلاحية الاختبار للتطبيق مع أطفال الفئة العمرية (8) سنوات حيث توافرت له دلالات صدق وثبات عالية، ومعظم هذه الدراسات أجريت في الدول العربية، وتبرزها هنا الفجوة السيكمترية في الدراسات المحلية، حيث لم يجد هذا الموضوع اهتماماً بحثياً مناسباً؛ إذ لا توجد دراسة سودانية تناولت هذه الجزئية المهمة، مما يجعل الدراسة الحالية تمثل ضرورة محلية، وامتداداً للدراسات العالمية والإقليمية الأخرى، وتضيف بعداً نوعياً (حضارياً ومعرفياً)، وامتداداً مكانياً للدراسات الإقليمية والعالمية في هذا الجانب.

منهج الدراسة:

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث شملت النوعين (الذكور والإناث) للأطفال في عمر (8) سنوات إلى (8) سنوات و(11) شهراً في الصف الرابع، بوسيط قدره (8) سنوات و(7) أشهر. وتم اختيارهم من مدارس القبس لمرحلة الأساس بولاية الخرطوم، في فروعها بالخرطوم، وبحري، وأم درمان، وبلغ حجم العينة (145) مفحوصاً، منهم (68) ذكوراً بنسبة (47%)، و(77) إناثاً بنسبة (53%).

طريقة جمع البيانات:

قام الباحث بنفسه بتطبيق الاختبار بمساعدة بعض المعلمين في المراقبة وحفظ النظام بالصف، وتم التطبيق في الحصة الأولى والثانية في بداية اليوم الدراسي في فصول الطلاب العادية، وتراوح زمن أداء الاختبار ما بين (45-85) دقيقة، وهو زمن مقارب لأداء الأطفال في أعمار أعلى، ونسبة لانتشار عينة الدراسة في المدن الثلاث فقد استغرق التطبيق والتصحيح والتفريغ ما يقارب الأسبوع.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بحساب المتوسطات، والوسيط، والانحرافات المعيارية، والربيعين الأعلى والأدنى، ومعاملات الارتباط لثبات الاختبار بالتجزئة النصفية، والتعديل بمعادلة سبيرمان-براون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا لكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لمجموعتين متساويتين، والتحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية، مستعيناً في كل ذلك بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-Version 12).

عرض نتائج الدراسة:

أولاً. فاعلية بنود الاختبار:

للتحقق من فاعلية البنود تم إيجاد معامل ارتباط البند بمجموعته الفرعية وبالاختبار الكلي:

جدول (1) ارتباط البند بمجموعته الفرعية وبالاختبار الكلي (ن = 145)

رقم البند	المجموعة (أ)		المجموعة (ب)		المجموعة (ج)		المجموعة (د)		المجموعة (هـ)	
	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية	كلية	فرعية
1	0.530	<u>0.000</u>	0.158	0.044	0.342	0.329	0.521	0.489	0.396	0.659
2	0.556	<u>0.143</u>	0.199	0.218	0.534	0.502	0.756	0.681	0.380	0.468
3	0.555	0.197	0.461	0.530	0.705	0.649	0.603	0.512	0.253	0.333
4	0.547	0.221	0.446	0.342	0.571	0.544	0.773	0.741	0.487	0.305
5	0.503	<u>0.151</u>	0.513	0.496	0.681	0.635	0.714	0.675	0.428	0.366
6	0.542	<u>0.163</u>	0.458	0.375	0.576	0.613	0.648	0.721	0.287	0.256
7	0.416	0.447	0.439	0.432	0.694	0.673	0.644	0.569	0.404	0.365
8	0.305	0.251	0.523	0.584	0.504	0.527	0.635	0.633	0.263	0.271
9	0.375	0.303	0.593	0.603	0.537	0.592	0.431	0.472	0.386	0.235
10	0.439	0.396	0.636	0.572	0.252	0.342	0.657	0.629	0.243	<u>0.071</u>
11	0.429	0.422	0.698	0.678	0.231	0.240	0.338	0.372	<u>0.023</u>	0.035
12	0.182	0.356	0.326	0.338	<u>0.035</u>	0.113	0.202	0.222	<u>0.004</u>	0.152

يتضح من الجدول (1) أن عدداً كبيراً من بنود الاختبار ترتبط مع مجموعاتها الفرعية ومع الاختبار الكلي ارتباطاً دالاً (مقبولاً) عند (0.05، و0.01) مما يدل على فاعلية هذه البنود، عدا بعض البنود التي كان ارتباطها ضعيفاً مثل البنود : 1، 2، 5، 6، 13، 36، 58، 59، 60. حيث

كان ارتباط بعضها ضعيفاً بالدرجة الكلية، وبعضها ضعيفة الارتباط بالدرجة الفرعية والدرجة الكلية للمجموعة. والبنود ذات الارتباط الضعيف قام الباحث بتوضيحها بوضع خط تحت معامل الارتباط المقابل لها في الجدول (1).

جدول (2) معاملات ارتباط درجات مجموعات الاختبار مع بعضها ومع الدرجة الكلية

المجموعات	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	(هـ)	الدرجة الكلية
(أ)	–	0.507	0.569	0.510	0.342	0.684
(ب)	–	–	0.714	0.700	0.501	0.858
(ج)	–	–	–	0.777	0.579	0.907
(د)	–	–	–	–	0.624	0.908
(هـ)	–	–	–	–	–	0.704
الدرجة الكلية	–	–	–	–	–	–

يلاحظ من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية كلها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ثانياً. صدق الاختبار:

للتحقق من دلالات صدق الاختبار لدى أطفال الفئة العمرية (8) سنوات تم إيجاد مؤشرات الصدق بالطريقتين التاليتين: تدرج صعوبة الاختبار، الصدق العاملي.

(1) تدرج صعوبة الاختبار:

يعد التعرف على تدرج صعوبة الاختبار أحد الوسائل التي يتم بها التعرف على صدق المفهوم، والتحقق من تطابق الأداء مع المفهوم النظري الذي بني عليه الاختبار، وللتعرف على تدرج الصعوبة قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من مجموعات الاختبار، كما تم حساب تحليل التباين للفرق بين متوسطات المجموعات التالية، كما تم استخدام المقارنة البعدية:

(أ) و(ب)، (ب) و(ج)، (ج) و(د)، (د) و(هـ)، والجدول (3)، و(4)، و(5) توضح هذه الإجراءات:

جدول (3) تدرج متوسطات مجموعات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري

مجموعات الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(أ)	8.555	1.894
(ب)	6.146	2.954
(ج)	4.635	3.046
(د)	4.759	3.495
(هـ)	1.394	1.472

يتضح من الجدول (3) التناقص المتدرج في المتوسطات الحسابية للمجموعات، عدا المجموعتين (ج) و(د) فمتوسطاتهما متقاربة، وللتحقق من وجود فروق بين هذه المجموعات، وللتحقق من تدرج صعوبة المجموعات، قام الباحث بإيجاد تحليل التباين الأحادي، وجدول (4) يوضح هذا الإجراء:

جدول (4) تحليل التباين أحادي الاتجاه لمجموعات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	«ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3871.189	4	967.797	131.100	0.000
داخل المجموعات	5204.394	720	7.382		
الكل	9075.583	724			

يتضح من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000) بين المجموعات الخمس للاختبار، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق لصالح أي من المجموعات، قام الباحث بتطبيق اختبار شيفية للمقارنة البعدية، وكانت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5) قيمة ف للفروق بين مجموعات الاختبار باستخدام اختبار شيفية

المجموعة	(i)	(ب)	(ج)	(د)	(هـ)
(i)		*2.49	*4.03	*3.89	*7.18
(ب)			*1.54	*1.40	*4.69
(ج)				0.134	*3.15
(د)					*3.29

(*دالة عند مستوى 0.05).

يتضح من نتائج اختبار شيفية المبينة في جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين كل مجموعة والتي تعقبها، ما عدا (ج) و(د)، وهذه النتيجة مشابهة لما وجدته مقننو الاختبار في السودان (الخطيب والمتوكل، 2001، 2002) في أعمار مختلفة. كما يلاحظ وجود فروق دالة بين المجموعة (i) والمجموعات التي تليها لصالح المجموعة (i)، مما يشير إلى أن المجموعة (i) أقل المجموعات صعوبة، وكذلك يلاحظ وجود فروق بين (ب) والمجموعات (ج)، و(د)، و(هـ) لصالح (ب). وفروق بين المجموعة (ج) والمجموعتين (د)، و(هـ) لصالح (ج). وفروق بين المجموعتين (د)، و(هـ) لصالح المجموعة (د)، مما يشير إلى أن المجموعة (هـ) أكثر المجموعات صعوبة. وهذه النتائج تؤيد صدق المفهوم، وتنفق مع النظرية التي بني عليها الاختبار.

(2) الصدق العاملي:

لإيجاد الصدق العاملي للاختبار، قام الباحث بتطبيق أسلوب التحليل العاملي بطريقة

المكونات الأساسية على مجموعات الاختبار الخمس، وقد بيّنت نتائج هذه الإجراءات أن مجموعات الاختبار الخمس تتشعب على عامل واحد فقط له جذر كامن تزيد قيمته عن الواحد الصحيح، والجدولان (6) و(7) يوضحان هذه النتائج التي كشفت عنها إجراءات التحليل العاملي:

جدول (6) الجذر الكامن لعوامل الاختبار ونسبة ما تفسره من التباين المشاهد في درجات الاختبار

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر
1	3.358	% 67.165
2	0.670	% 13.40
3	0.460	% 9.19
4	0.295	% 5.89
5	0.217	% 4.340

توضح النتائج المبينة في جدول (6) أنه يوجد مكوّن واحد فقط (عامل) له جذر كامن قيمته أكبر من الواحد الصحيح، وأطلق عليه الباحث اسم القدرة العقلية العامة (الذكاء)، وذلك وفقاً للدراسات السابقة التي توصلت إلى مثل هذه النتيجة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي حللت مجموعات الاختبار عاملياً مثل دراسة الخطيب والمتوكل (2002).

جدول (7) مصفوفة تشعبات مجموعات الاختبار بالعامل العام

مجموعات الاختبار	قيم التشعب	قيم الشيع
(أ)	0.699	0.489
(ب)	0.845	0.714
(ج)	0.900	0.811
(د)	0.894	0.799
(هـ)	0.738	0.545

من الجدول (7) يتضح أن قيم تشعبات جميع مجموعات الاختبار بالعامل العام تزيد على (0.699) أي: إنها دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الخطيب والمتوكل (2002) ويرى الباحث أنه، وفي ضوء قيم تشعبات مجموعات الاختبار وقيم نسبة التباين المفسر، إمكانية القول بأن نتائج الدراسة الحالية جاءت مؤكدة ومتطابقة مع الإطار النظري للاختبار الذي يفترض وجود عامل واحد فقط.

ثالثاً. ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار لدى الأطفال في عمر (8) سنوات تم استخدام الطرق الآتية: معاملات الثبات بالتجزئة النصفية، وتعديله بمعادلة سبيرمان-براون ومعادلة جتمان، وعن طريق تحليل التباين بمعاملات ألفا لكرونباخ.

(1) معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

قام الباحث بإيجاد معامل الثبات النصفية للاختبار، وذلك بأخذ مجموع الدرجات الفردية والزوجية كل على حدة، وأجرى معامل الارتباط بينهما، ثم قام بتعديله بمعادلتى جتمان، وسبيرمان - براون فكانت النتائج كما في جدول (8):

جدول (8) معامل الثبات النصفية ومعادلتى سبيرمان - براون وجتمان للاختبار ومجموعاته الفرعية

المجموعات	معامل الثبات النصفية	تعديل سبيرمان - وبراون	تعديل جتمان
(أ)	0.28	0.43	0.40
(ب)	0.41	0.59	0.57
(ج)	0.65	0.79	0.75
(د)	0.74	0.85	0.82
(هـ)	0.39	0.56	0.50
الدرجة الكلية	0.83	0.91	0.90

يتضح من الجدول (8) أن معظم مجموعات الاختبار تتمتع بثبات عالٍ (اتساق داخلي) لأطفال الفئة العمرية (8) سنوات، عدا المجموعات (أ)، و(ب)، و(هـ) التي تتمتع بثبات متوسط، أما الدرجة الكلية للاختبار فتتمتع بثبات عالٍ.

(2) معاملات الثبات بطريقة تحليل التباين (معامل ألفا لكرونباخ):

لإيجاد ثبات للاختبار بطريقة تحليل التباين قام الباحث بإيجاد معامل ألفا لكرونباخ للاختبار ومجموعاته الفرعية، فكانت النتائج كما في جدول (9).

جدول (9) معاملات الثبات (ألفا) للاختبار ومجموعاته الفرعية

المجموعات	معامل ألفا
(أ)	0.75
(ب)	0.82
(ج)	0.83
(د)	0.89
(هـ)	0.64
الاختبار الكلي	0.94

يتضح من الجدول (9) أن الاختبار متسق داخلياً في كل مجموعة على حدة، وفي الاختبار الكلي.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى استخراج المؤشرات القياسية الأولية (دلالات الصدق والثبات، وفاعلية البنود) لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لأطفال الفئة العمرية (8) سنوات بولاية الخرطوم، وقد كشفت النتائج أن للاختبار فاعلية بنود جيدة؛ إذ تراوح الارتباط ما بين البنود والاختبار الكلي ما بين (0.035-0.721)، كما بلغ (0.004-0.773) ما بين البنود ومجموعاتها الفرعية، وكانت الارتباطات دالة ما عدا (9) بنود كانت ضعيفة، وكذلك كان الارتباط عالياً بين الاختبار ومجموعاته الفرعية، بالإضافة لذلك فإن الاختبار يتمتع بصدق التمييز بين مجموعاته الطرفية (الرابع الأعلى والأدنى)، كما أن مجموعات الاختبار تتدرج في الصعوبة متفقة في ذلك مع الفكرة الرئيسية التي صمم على ضوءها الاختبار، ويتمتع بالصدق العاملي، ويتشعب تشعباً عالياً بالعامل العام، أما معاملات ثباته المعبرة عن الاتساق الداخلي والتجانس، مثل معامل ألفا لكرونباخ، ومعاملات التجزئة النصفية والمعدلة بمعادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان كانت معظمها جيدة، كما كانت للبنود أهمية نسبية متقاربة في ثبات الاختبار. ومن هذه المؤشرات جميعها تتضح كفاءة اختبار المصفوفات المتدرجة المعياري كأداة صالحة لقياس ذكاء الأطفال في عمر (8) سنوات، مما يشجع على إمكانية تقنيته مستقبلاً على هذه الفئة العمرية من الأطفال.

تتفق هذه النتائج مع مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة مثلاً: (Rimoldi, 1948) (Raven, Court, and Raven, 1986؛ الصفدي، 1972؛ أبو حطب وآخرون، 1977؛ أبو حطب، 1979؛ أحمد عثمان صالح (1988) (انظر: الشريف، وسيد، ومصطفى، 2004)؛ عبد الحليم والشريف، 2001؛ آل ثاني، 2002).

ربما تشير صلاحية الاختبار لأعمار زمنية متساوية مع عينة التقنين الأصلية في إنجلترا، وكذلك عينات أرجنتينية، وأردنية، وسعودية، ومصرية، وقطرية، وسودانية إلى تحرر الاختبار ثقافياً، أو ملاءمته الثقافية، وإمكانية استخدامه مع الأفراد في حضارات مختلفة، وهذا بخلاف ما أشار إليه خيرى (1978) بعدم صلاحيته في الدول غير الأوروبية.

التوصيات والمقترحات:

1. إضافة الفئة العمرية (8) سنوات لفئات الأعمار التي يطبق عليها اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري؛ وذلك لأن الدراسة أثبتت صلاحيته لهذه الفئة، وكذلك الشروع في تقنيته واستخراجه معاييرها لأطفال الفئة العمرية (8) سنوات.
2. إجراء المزيد من الدراسات السيكمترية، والعاملية، والنوعية (الفروق بين الجنسين) لهذا الاختبار على أطفال الفئة العمرية (8) سنوات لتوفير مزيد من الأدب السيكمترية عنه، والتعرف على خصائصه المتنوعة، مما يساعد على استخدامه بناءً على مرجعية صلبة.
3. إجراء دراسة واسعة للتعرف على الفروق في صعوبة المجموعتين (ج) و(د)، حيث كشفت نتيجة الدراسة الحالية عن تساويهما في الصعوبة، وقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب والمنوكل (2001)؛ وذلك يستلزم بحث هذا الأمر للتعرف على قوتهما التشخيصية.

المراجع

أولاً. المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (1987). أسس علم النفس، الرياض، دار المريخ.
- أبو حطب، فؤاد (1979). بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، آمال (1987). التقويم النفسي. الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد؛ وزهران، حامد؛ وموسى، عبد الله؛ وخضر، علي؛ ويوسف، محمد؛ ومحمود، يوسف (1977). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري. مركز البحوث النفسية والتربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- أبوعلام، رجاء (1981). اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، وزارة التربية، دولة الكويت (غير منشور).
- أبو هلال، ماهر؛ والطحان، خالد (2002). العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة مركز البحوث التربوية، 22، 155-182.
- آل ثاني، العنود (2002). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الدوحة في دولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- بدري، مالك (1966). سيكولوجية رسوم الأطفال. اختبار رسم الرجل وتطبيقاتها على البلاد العربية. بيروت، دار الفتح للطباعة والنشر.
- بدري، مالك (1997). سيكولوجية رسوم الأطفال. اختبار رسم الإنسان وتطبيقاتها على البلاد العربية. الطبعة الثانية. بيروت، دار الفتح للطباعة والنشر.
- البشير، مها (1993). تعديل مقياس ستانفورد بينيه بما يتناسب مع البيئة السودانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان.
- البشير، مها (2004). تعديل الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه بما يتناسب مع البيئة السودانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- البطش، محمد؛ والصمادي، يحيى (1994). دليل الباحث في المقاييس النفسية والتربية في ميداني القدرات والشخصية، الجزء الأول. عمان، برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية.
- تايلور، ليونا (1989). الاختبارات والمقاييس. ترجمة: سعد عبد الرحمن، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الشروق.
- جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، أسماء (2004). الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى التعليمي للأبوين وعلاقتهما بالقدرات العقلية لدى الأطفال بالتعليم قبل المدرسي. دراسة ميدانية بمحافظة أم درمان. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- الحسين، أنس (2005). تكييف وتقنين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
- حسين، حاج شريف (2005). توطین علم النفس في السودان (تحليل رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية في الفترة 1990-2002)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
- حسين، محمد (1988). الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال. المعدل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد (2001). دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية، الخرطوم، شركة مطابع دار العملة.

- الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد (2002). دراسة استطلاعية للخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتدرجة العادي. دراسات نفسية، 1، 89-102.
- الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد؛ وحسين، أسماء (2006). دلالات الصدق والثبات لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون للأطفال بالتعليم قبل المدرسي وبصفوف الحلقة الأولى بمرحلة الأساس في ولاية الخرطوم، مجلة دراسات تربوية، 14، 138-169.
- الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد؛ وحسين، أسماء (2006). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لتلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس في ولاية الخرطوم. شركة مطابع السودان للعملة المحدودة.
- الخليفة، عمر؛ وطه، الزبير؛ وعشرية، إخلاص (1995). تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية تجربة من السودان. المجلة العربية للتربية، 15، 106-131.
- الخليفة، عمر 1987. الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين المعدل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- الخليفة، عمر (2000). هل الطفل (آية) متخلف، عادي أم موهوب؟. مجلة الطفولة العربية، الكويت، 2، 53-26.
- الخليفة، عمر (2004). مشروع طائر السمير: أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين (تقويم الموهوبين والتجربة السودانية). ورقة مقدمة لحلقة نقاش طرق تعليم ورعاية الموهوبين، وزارة التربية الوطنية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 15 أبريل، الخرطوم.
- خيري، السيد (1978). الفروق الثقافية في الذكاء. دراسات، 2، 129-160.
- الدباغ، فخرى؛ وطاقة، ماهر؛ وكوماريا، ف (1982). اختبار المصفوفات المتتابعة: القياسي العراقي، جامعة الموصل.
- رحمة، عزيزة (2004). دراسة العوامل المؤثرة في الذكاء باستخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين الثنائي. دراسة ميدانية في محافظة دمشق للأعمار بين 12-23 سنة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 20، 221-243.
- سلمان، سلمان (2000). اختبار الذكاء السوداني وثيقة تاريخية. دراسات تربوية، 1، 138-156.
- الشريف، صلاح الدين؛ وسيد، إمام؛ ومصطفى، علي (2004). الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء والذاكرة البشرية. الرياض، دار الزهراء.
- صادق، آمال (1988). فيليب فرنون: العالم والإنسان. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، 451-464. من 25-27 يناير.
- صادق، آمال؛ والبوني، أحمد؛ وبشارة، جبرائيل؛ وأبو حطب، فؤاد؛ وبيع، مبارك؛ وبن فاطمة، محمد (1996). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الصافي، عبد الله (1994). تأثير الالتحاق برياض الأطفال على القدرة العقلية العامة والتحصيل الدراسي والتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات نفسية، 4، 533-556.
- الصفدي، علي (1972). تطبيق مقياس رافن في البيئة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- طه، الزبير (2001). كلمة في الحفل الذي أقامته الجمعية النفسية السودانية بمناسبة اليوم العالمي للصحة النفسية، قاعة الشارقة، 18/10/2001م.
- عبد الحليم، محمد؛ والشريف، صلاح الدين (2001). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار من 6-8 سنوات في محافظة أسيوط وسوهاج وأسوان. مجلة كلية التربية، 25، 40-67.
- عبد الرحمن، ستننا (1997). الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس (همنون-نلسون) للذكاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

- عبد السلام، محمود؛ والجاسم، فاطمة (2005). دليل ملخصات رسائل الماجستير لبرنامج التفوق العقلي والموهبة. البحرين، جامعة الخليج العربي.
- عبد العال، سيد (1983). دراسة أمبريقية لاكتشاف صلاحية اختبار المصفوفات المتدرجة في دولة الإمارات العربية المتحدة. أبو ظبي، مكتبة سعيد رأفت.
- عطا الله، صلاح الدين (2005). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم. (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- عطا الله، صلاح الدين. (قيد النشر). أداء الأطفال الموهوبين عقلياً المكتشفين وفق مدخل المحكات المتعددة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. الطبعة الثالثة (WISC-III).
- عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (2003). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعة الخرطوم في ربع قرن (دراسة تحليلية توثيقية). دراسات نفسية، 2، 173، 193.
- عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (2006 أ). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس في الجامعات السودانية في ربع قرن، الجزء الثاني، جامعتي أم درمان الإسلامية وإفريقيا العالمية. مجلة دراسات تربوية، 13، 77، 113، مجلة علمية محكمة يصدرها المركز القومي للمناهج والبحث التربوي.
- عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (2006 ب). بيليوغرافيا الرسائل الجامعية في علم النفس بجامعتي أم درمان الإسلامية وإفريقيا العالمية في الفترة (1985-2005). مجلة دراسات نفسية، 4، 155، 175، مجلة علمية محكمة تصدرها الجمعية النفسية السودانية.
- عطا الله، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (قيد النشر). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس المجازة في بعض الجامعات السودانية، في الفترة من 1997-2005م، دراسات نفسية.
- العكري، سكيئة (2002). الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، مملكة البحرين.
- عليان، خليل؛ والصمادي، جميل (1988). معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد أعمارهم على 11 عاماً على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة. دراسات، 15، 107-132.
- عوض، فتحية (1999). اختبار المصفوفات المتدرجة (كراسة التعليمات). (إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية - مراقبة الخدمة النفسية، وزارة التربية، دولة الكويت (غير منشور).
- فرج، صفوت (2000). القياس النفسي. الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهيم، مصطفى؛ وإبراهيم، عبد اللطيف (1955). دراسات في جنوب السودان. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- فهيم، مصطفى (1965). التنشئة الاجتماعية وذكاء أطفال الشك في جنوب السودان. في: مليكة، لويس (محرر). قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية (312-342) الطبعة الأولى. القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.
- القرشي، عبد الفتاح (1987). اختبار المصفوفات المتدرجة الملون لرافن دليل الاستخدام. الكويت، دار القلم.
- محمد، نهال (1999). مقابلة شخصية في 15/3/2004 م، في قسم علم النفس، جامعة الخرطوم، السودان.
- المركز القومي للأبحاث التربوية (1979). دراسة تحليلية لاختبارات ج.ك. اسكوت لقياس الذكاء السوداني، البحوث التربوية، 3، 14، 22.
- معوض، خليل (1994). القدرات العقلية. الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
- منسي، حسن (1996). خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المرحلة الأساسية بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

- ياسين، سامي (2004). مقابلة شخصية في 4/12/2004م في قسم علم النفس. جامعة الخرطوم، السودان.
- ياسين، عطوف، (1986) علم النفس العيادي (الإكلينيكي)، القسم الأول. بيروت، دار العلم للملايين.
- يحيى، علي؛ و جلال، أحمد (1998). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة العمانية. عُمان، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- يحيى، علي؛ وإبراهيم، علي؛ و جلال، أحمد (2003). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لريفن في البيئة العمانية (منطقة مسقط)، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، 6، 58.35.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

- Anstasi, A. (1982). Psychological Testing. New York: The Macmillan Company.
- Badri, H. (1997). A Trial of standardization of Columbia Mental Maturity Scale (CMMS) in Khartoum State. Unpublished M. A. thesis, University of Khartoum: Sudan.
- Baraheni, N.(1974). Ravens Progressive Matrices as applied to Iranian Children. Educational and psychological measurement, 34, 983 - 988.
- Heller, K., Kartzmeier, H., and Lengfelder, A. (1998). Standard Progressive Matrices (SPM; Raven, J. C. 1958). Gottinge. Germany: Beltz.
- James, R. (1984). A correlation Analysis Between the Ravens Matrices & WISC-R Performance scales. Volta Review, 86, 336- 341.
- Jaworska, A.; Szustrowa, T. (1993). Polish Standardization of RPM. Polish Psychological Bullten, 24, 303- 304.
- Kaniel, S., and Fisherman, S. (1991). Level of Performance and Distribution of Errors in the Progressive Matrices Test: A Comparison of Ethiopian immigrant and Native Israeli adolescent. *International Journal of Psychology*, 26, 25-33.
- Khaleefa, O. (2003). The Identification of Talented Children and Their Care in Al-Kubs School in Sudan. A Paper Presented at The Middle East North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, U. A. E.: (13-18) December.
- Khaleefa, O. & Ashria, I. (1995). Intelligence Testing In an Afro- Arab Islamic Culture : The Northern Sudan. *Journal of Islamic Studies*, 6, 222 - 233.
- Milgram, R. (1980). Gifted children in Israel: Theory, practice and research. *Journal of School Psychology International*, 3, 10-13.
- Owen, K. (1992). The Suitability of Ravens standard progressive matrices for various group south Africa, Person individual differences, 13, 245- 250.
- Raven, J. (1952). Human Nature. London: H. K. Lewis Co.
- Raven, J. (1958). Standard Progressive Matrices A, B, C, D, and E. London: H. K. Lewis and Co. Ltd.
- Raven, J. & Court, J. (1992). General Overview: Manual For Ravens Progressive Matrices & Vocabulary Scales. London: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. & Court, J. (1998a). Raven Manual, section 1. England: oxford psychologists press.
- Raven, J. & Court, J. (1998b). Raven Manual, section 3 Standard progressive matrices, introducing the parallel and plus version. England: oxford psychologists press.
- Raven, J. Court, J., & Raven, J. (1986). Manual For Raven's Progressive Matrices and



Vocabulary Scales, Section 1, General Overview. London: Dinwiddie Grieve Ltd.

Rimoldi, H.(1948). Anote en Ravens progressive Metrecis Test. Educational Psychology Measurment, 8, 347-352.

Scott, G. (1946). Intelligence testing in the Sudan. Sudan Notes and Records,129, 1-14.

Scott, G. (1948). Intelligence testing in the Sudan. Sudan Pamphlet, 128, 1-13.

Scott, G. (1950). Measuring Sudanese Intelligence. *Journal of British Educational Psychology*, 20, 43-54.

Ziegler, A. Heller, K., & Stanchel, S. (1998). Comparison of the academic motivation of average, gifted and highly gifted girls and boys. *Gifted and Talented International*, 13, 58-64.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talent International*, 18, 87-94.

Zorman, R. (1998). A model for adolescent giftedness identification via challenges (Magic). *Gifted and Talented International*, 13, 65-72.



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.kw

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 4748250، 4748479، فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

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

لكي يتعلم الجميع دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة

تأليف: هارفي ف. سيلفر، ريتشارد و. سترونج، وماثيو ج. بريني

ترجمة: مدارس الظهران الأهلية

الناشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2006

عدد الصفحات: 140

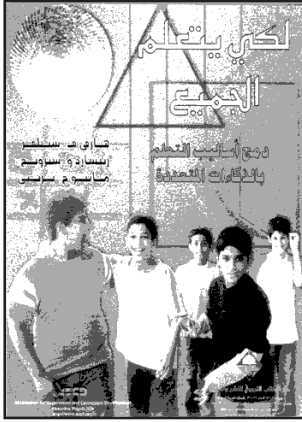
عرض ومراجعة: أ. د. صالح عبد الله جاسم

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية

جامعة الكويت

يتألف هذا الكتاب من فصول ستة وملاحق ثلاثة.

وفي فصله الأول: تقديم للذكاءات المتعددة، يقدم الكتاب نظرية Howard Gardener عن الذكاءات المتعددة، ويشرك القراء في التقويم الذاتي مستخدماً مؤشراً Silver Strong للذكاءات المتعددة، وتمتزج الطرق التي يستخدمها المعلمون للاستفادة من النظرية في غرف الصفوف، ويبين لهم كيف يحلون الذكاءات التي يستخدمونها في صفوفهم.



وقد بدأ هذا الفصل بالبحث في ماهية الذكاء. وعرض في هذا الخصوص لفهم كثير من فلاسفة الإغريق مثل أفلاطون وتلميذه

أرسطو. وبين أن وجهة النظر الإغريقية القديمة هذه لا تشكل سوى جزء جد يسير من الجدل الدائر حول معنى أن يكون الإنسان ذكياً. ثم انتقل إلى الفلسفة البوذية، وأوضح أنها تتحدث عن صفات ثلاث للعقل، وهي الحكمة والأخلاق والتأمل، ترشد البشري ينظروا ويفكروا ويتصرفوا في العالم من حولهم بصورة صائبة. ومن بعد انتقل إلى الفلسفة المسيحية التي قللت من شأن الذكاء والتعلم معتبرة أنهما أمران ثانويان يأتيان بعد الإيمان والتقوى. ثم بين أن مفكري عصر النهضة، أمثال ليوناردو دافينشي ونيكولو مكيافيلي وتوماس مور قد عملوا على إرجاع القدرات البشرية على التفكير والإبداع إلى موضع الصدارة باعتبارها قوى قادرة على التحكم بالعالم، بل وعلى إعادة صياغته، وأخيراً أوضح أن كل الحركات الفلسفية والثقافية التي تلت عصر النهضة قد أجرت تأملات في دور الفكر الإنساني وفي معنى القدرات الفريدة للعقل، وأن هذا المعنى لا يزال يصاحبنا حتى اليوم. وأوضح أنه على الرغم من هذا التاريخ المتعدد لمراحل مفهوم الذكاء الإنساني، فإننا لم نشهد تحولاً في تعريف الذكاء مثل ذلك الذي شهدناه في القرن العشرين، والذي ينسجم مع فهمنا المتزايد للدماغ البشري وعملياته المعرفية.

وفي تعريف للذكاء، قاموسياً، أورد تعريفات مثل: القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، ملكة الفكر والمنطق، قوى العقل العليا.

أما لب هذا الفصل وجوهره فيتمثل في نظرية هوارد جاردنر Howard Gardener، الذي أثمرت بحوثه عن كتابه الشهير «أطر العقل» عام 1983، والذي تمكن فيه، بمجرد استخدام صيغة الجمع لكلمة ذكاء بدلاً من المفرد، من الابتعاد عن نظرية حاصل الذكاء (IQ) التي كانت تلتزم فيما مضى بمبدأين أساسيين: أن الإدراك البشري أحادي، وأنه يمكن وصف الأفراد بأنهم يمتلكون ذكاءً فردياً قابلاً للقياس الكمي. وفي مقابل هذا الاختزال الكبير للذكاء، عرّف جاردنر الذكاء بأنه: القدرة على حل المشكلات التي تواجه المرء في حياته، والقدرة على توليد مشكلات جديدة ليحلها، والقدرة على صنع شيء أو تقديم خدمة تمنحها ثقافته.

وقد قسم جاردنر الفكرة التقليدية عن الذكاء إلى سبع فئات متميزة، ثم أضاف إليها مؤخرًا ذكاءً ثامناً. ومن ثم فالذكاءات المتعددة عند جاردنر ثمانية، هي:

1. ذكاء لغوي - لفظي: ويتجلى في المقدرة على التحكم في الكلمات لأغراض عديدة كالمنظرة، والإقناع، ورواية القصص، وكتابة النثر، ونظم الشعر، وعادة ما يتصف الأشخاص ذوو الذكاء اللغوي اللفظي عالي المستوى بقدرتهم الكبيرة على التلاعب بالألفاظ، وباستخدام المحسنات البديعية المختلفة كالتشبيه والتورية والجناس والطباق. ومن أمثال هؤلاء Maya Angelou وطه حسين وعباس محمود العقاد.

2. ذكاء رياضي منطقي: ويميل الناس الذين يتصفون بهذا اللون من الذكاء إلى التأكيد على الأمور العقلانية مثل علاقات السبب / النتيجة، وطرح الأسئلة، والتفكير بالمفاهيم، وإخضاع الأفكار للتجربة مثل ألبرت أينشتاين وماري كوري وأحمد زويل.

3. ذكاء موسيقي: ويتمثل في القدرة على ضبط الإيقاع وإنتاج الأنغام، وفهم وتشكيل الآراء الموسيقية. ويتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذا اللون من الذكاء بحساسيتهم تجاه جميع أنواع الأصوات غير اللفظية الموجودة في صخب الحياة اليومية، مثل لويس أرمسترونج ومحمد عبد الوهاب وفيروز وإلياس الرحباني.

4. ذكاء حركة جسمانية: ويتمثل في الذات البدنية، ويتحكم المرء بجسمه وبإتيانه حركات دقيقة مبهرة. وأفضل تعلم للأشخاص الذين يتصفون بهذا اللون من الذكاء يأتي عن طريق عمل الأشياء وتحريكها وتمثيلها، ومن هؤلاء الأشخاص Jahie Thorpe Rolinson وأيمن زيدان.

5. ذكاء بينشخصي (اجتماعي): ويتمثل في الأشخاص الاجتماعيين بطبيعتهم والذين يحسنون العمل مع الآخرين، والحساسين تجاه أي تغييرات ولو بسيطة في أمزجة الناس ومواقفتهم ورغباتهم. ويحققون أفضل تعلمهم عندما يتمكنون من الاتصال بالآخرين، ومن هؤلاء Oprah Winbrey وعمرو خالد وجورج قرداحي ودريد لحام.

6. ذكاء مكاني - بصري: ويتضمن قدرة عالية على الملاحظة، وإعادة خلق الصورة والانطباعات الذهنية. ومن هنا فالفنانون والمهندسون المعماريون والنحاتون

يستخدمون ذلك النوع من الذكاء. ويتصف الناس الذين يتمتعون بدرجة عالية من حرصهم على ملاحظة أدق التفاصيل البصرية، ورسم الأفكار بالرسومات البيانية أو الجداول أو الصور، ولديهم إحساس قوي بالمواقع والاتجاهات، مثل بابلوبيكاسو والنحات المصري محمد مختار.

7. ذكاء ضمنشخصي (العلاقة مع النفس): ويتمثل في المقدرة على الوصول إلى مشاعر المرء الذاتية وحالات العاطفية أو الانفعالية. وأصحاب هذا الذكاء يختارون العمل بمفردهم، وهم على اتصال فحسب بمشاعرهم الداخلية، ومنهم Mahtama Gandi & Carl jung وأبو العلاء المعري.

8. الذكاء الطبيعي: ويوجد عند أولئك المتوجهين بقوة نحو العالم الطبيعي بحيواناته ونباتاته وبحاره ومحيطاته وكواكبه ونجومه. وهم أناس يحبون أن يكونوا في الهواء الطلق يدرسون البيئة، ويفهمونها، ويقدرّون أهمية صيانتها والمحافظة عليها مثل Charles Darwin & George Washington وفاروق الباز.

وفي تعليقه على هذه الذكاءات، يؤكد الكتاب أنها ليست أنماطاً أو قوالب جامدة، وإن نحن نظرنا إليها بهذه النظرية رجعنا إلى نفس تأثيرات اختبارات حاصل الذكاء (IQ). على الرغم من أن جارديزيصر على أن كل الناس يمتلكون كل هذه الذكاءات، إلا أن معظمهم يظهرون مقدرة عالية في واحد فقط أو اثنين منها.

وبعد هذا تطرق الكتاب لمناقشته موضوعات أخرى مثل: الذكاءات كميول، وتطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي، مؤكداً على ضرورة تنويع طرق التدريس وأساليبه، وتنويع الخبرات المقدمة في المنهج الواحد، ودعم تعلم الطلاب في ذكاء معين بالسماح لهم باستخدام ذكاء آخر أكثر تطوراً.

وفي الفصل الثاني: تقديم لأساليب التعلم: يقدم الكتاب نظرية Carl Jung عن الأنماط النفسية، ويشرك المربين في التقويم الذاتي مستخدماً قائمة أساليب التعلم للكبار، وتمتزج الطرق التي يستخدمها المعلمون في تطبيق أساليب التعلم في غرف الصفوف، ويبين لهم كيف يحللون تلك الأساليب التي يستخدمونها في غرف صفوفهم.

ويبدأ هذا الفصل بمناقشة مفهوم «الرباعية» أو «الأربعين» Fourness أي الترتيب أربعة أربعة في الفكر الإنساني كطريقة تفكير في الفروق الفردية بين الناس. فأشار إلى أنه منذ أيام الإغريق القدماء حتى عصر النهضة، كان المفهوم السائد عن الشخصية الإنسانية هو أخلط أبوقراط الأربعة التي زعم أنها توجد في أجسام الناس جميعاً وهي: الدم، والسوداء، والبلغم، والصفراء. كما أشار إلى طاقات الجسم وحواسه، والقلب وطاقته على الحب، والرأس وقدرته على التفكير العقلاني، والروح وقدرتها على الخيال الخلاق. ومن ثم انتقل إلى بيان ما يسمى «عجلة الطب» المقدسة عند هنود أمريكا في منطقة سهول أمريكا الشمالية، والتي تخبرنا عن سمات أربع في الشخصية الإنسانية (الحكمة، ووضوح الإدراك، والاستبطان، وفهم المرء لعواطفه) وربط كل ذلك بعالم الحيوان.

وكان كل ما تقدم تمهيداً للوصول إلى العصر الحديث، والذي تميزت فيه جهود عالم النفس السويسري Carl Jung في إعادة تشكيل مفهوم الرباعية البشرية كأنماط نفسية. وبين

أن الاختلافات البشرية في نموذج Jung تقوم على وظيفتين أساسيتين هما: الإدراك (كيف نستوعب المعلومات)، والحكم (كيف نعالج تلك المعلومات المستوعبة).

ثم بين عناصر رباعية Jung وهي: الإحساس، ويخبرك بأن شيئاً ما موجود، والتفكير، ويخبرك ما هو ذلك الشيء، والشعور، ويخبرك إن كان ذلك الشيء مقبولاً أو لا، والحدس، ويخبرك من أين جاء، وإلى أين هو ذاهب.

وانتقل الكتاب بعد ذلك لإلقاء نظرة عامة على الإدراكات والإحكام. وفيما يتعلق بالإدراك بين أنه يأتي بطريقتين: إما عبر الإحساس، أو عبر الحدس. (البصيرة). وبين أننا جميعاً نعتمد على هاتين العمليتين معاً: فنحن نحتاج إلى الإحساس لنصف الحقيقة ونوضحها، ونحتاج إلى الحدس لنقرر المفاهيم الكبرى التي تعطي الحقيقة معناها، وأننا جميعاً نعتمد على كل واحدة من هاتين العمليتين بدرجات متفاوتة. وأنه إذا كان الإدراك يمثل نصف القصة فقط، حيث يتم إدراك المعلومات عبر الإحساس والحدس، فإن العقل يصبح بحاجة لأن يحكم كيف يستخدمها. وبإمكان العقل فعل ذلك بطريقتين: عبر التفكير، وعبر الشعور.

وفي انتقاله من الوظيفة إلى الأسلوب، يرى إمكانية استخدام تصميم Silves Hanson (1998) كأساس لاستكشاف كيف تتجمع الوظائف الأساسية الأربع لتشكيل أسلوب تعلم موجه نحو العملية. وفي شكل (1) يتكون كل ربع من تفضيل إدراكي (إحساس أو حدس)، وتفضيل حكمي (تفكير أو شعور)، لتنتج عن ذلك مجاميع أربع محتملة. ويعتبر هذا التصميم وما يتبعه من تحليلات من أظهر ما يتناوله هذا الفصل.

شكل (1) أساليب التعلم الأربعة

من الأصل
شكل (2 - 4)
ص 30

ومن ثم فالناس، وفقاً للتصميم المبين، أربعة أنماطٍ أو أصناف، وهم:

1. المفكرون الحسيون (متعلمو الاتقان): وهم يتصفون بالكفاءة والاهتمام بالنتائج، ويفضلون العمل على الكلام، والتطبيق على النظرية، وأن لديهم مستوى عالياً من الطاقة لعمل أشياء واقعية ومنطقية مفيدة. وهم في تعلمهم يميلون إلى التعلم العملي والتقني، ويركزون على الأشياء أكثر من تركيزهم على الأفكار أو الناس، ولديهم شهية للعمل فهم محتاجون لأن يظلوا منشغلين دائماً. والأسئلة التي يطرحونها هي: ماذا؟، وكيف؟. ولدى تكليفهم بمهمة ما فإنهم يفضلون أن تأتيهم التعليمات خطوة خطوة، وينفذ صبرهم إذا أتتهم التعليمات طويلة ومتداخلة.
2. المفكرون الحدسيون (متعلمو الفهم): وهم نظريون عقليون، وذوو توجه نحو المعرفة، ويحبون مواجهة تحديات ثقافية، ورغبة ظاهرة في استطلاع الأفكار، والبحث في المسائل المعقدة، واهتمام بالنتائج البعيدة المدى. وهم يتوجهون نحو التعلم بشكل منطقي ومنظم ومنهجي. ويستغرقون وقتاً طويلاً في التخطيط

وتنظيم الأفكار قبل أن يبدأوا العمل في تنفيذ ما يريدون. كما أنهم يقتحمون المشكلات بتفتيتها إلى أجزائها، ويحبون النظر إلى الأشياء بعقلانية، وتسير عملياتهم الفكرية وفقاً لخط السبب / النتيجة. ويسألون باستمرار: لماذا؟، وتميل أسئلتهم إلى الإثارة، وينصب اهتمامهم على المعنى. كما أنهم قارئون نهمون، ومجيدون لاستعمال الرموز التجريدية والمعادلات بأنواعها، فضلاً عن أنهم مبدعون في استعمال اللغة، ومنطقيون في كل تناولهم لما هم يبحثون فيه.

3. الشعوريون الحدسيون (متعلمو التعبير الذاتي): وهم حاملون، خياليون، وفي بحث دائم عن طرق جديدة وغير عادية للتعبير عن ذواتهم. وفي تعلمهم تواقون لاستكشاف الأفكار وتوليد حلول جيدة للمشكلات. كما أنهم مستقلون بطبيعتهم وليسوا خاضعين، ولا يخشون أن يكونوا مختلفين عن غيرهم، ومنفتحين على كل شيء غير عقلائي فلا تقيدهم التقاليد، ويمتلكون قدرة عالية على التكيف مع الأوضاع الجديدة. وإجمالاً فهم مرنون فكرياً وعملاً.

4. الشعوريون الحسيون (المتعلمون البينشخصيون): وهم حساسون تجاه مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ويفضلون أن يتعلموا عن الأشياء التي تؤثر بصورة مباشرة في حياة الناس بدلاً من الأفكار التي لا تفيدهم. وفي تعلمهم تجدهم في أحسن حالات عملهم إذا كانوا منخرطين وجدانياً. فيما يطلب منهم تعلمه. وهم بحاجة لأن يشعروا بالاسترخاء والارتياح وإمتاع النفس في أثناء التعلم.

وفي الفصل الثالث: الربط بين النموذجين: خلفية، يوضح الكتاب المسوغ المنطقي للربط بين نموذجين من نماذج التعلم وبين كيفية الربط بينهما، ويوضح المبادئ التي تستند إلى الدماغ، والتي يعتمد التكافل بينهما عليها.

ولعل أظهر ما تناوله الكتاب في هذا الفصل، هو بيانه كيفية تحقيق التكافل والدمج بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، وذلك في خطوات ثلاثة، هي (الأشكال 2 و 3 و 4).

شكل (2) الخطوة (1)

من الأصل
شكل (3 - 10)
ص 53

شكل (3) الخطوة (2)

من الأصل
شكل (3 - 11)
ص 53

شكل (4) الخطوة (3)

من الأصل
شكل (3 - 12)
ص 54

- 1 - الخطوة الأولى: استخدام الذكاءات المتعددة كنقطة انطلاق: وذلك بتقسيم كل ذكاء منها إلى أربعة أقسام وفقاً لكل أسلوب من أساليب التعلم. وهذا يعني أننا نصف لكل ذكاء (لغوي - لفظي مثلاً) أربع طرق منفصلة لاستخدام اللغة.
- 2 - الخطوة الثانية: مطابقة المهن مع التطبيقات الفعلية لها في ذكاء - أسلوب ما: ويمكننا تثبيت الذكاءات والأساليب في سياق من التطبيقات الفعلية.
- 3 - الخطوة الثالثة: جميع أوصاف المنتجات التي قد ينتجها شخص لديه مقدرة ذكاء - أسلوب معين.

وكذلك تناوله للمبادئ الأربعة التي يقوم عليها التنوع، حيث يشير إلى إمكانية مدى كامل من التنوع بالاستعانة بنموذجي تعلم قويين: الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، وكذلك إمكانية بل وضرورة تكامل هذين النموذجين في نموذج تعلم كلي. وضع هذا النموذج موضع التنفيذ بطريقة تحقق أقصى درجات التحصيل، يعني أننا بحاجة إلى توجيه الاهتمام نحو أربعة مبادئ أساسية، هي:

- 1 - المبدأ الأول: الارتياح: إذ يعتبر تحقيق الارتياح في التعلم أمراً أساسياً إذا ما أردنا تجاوزاً إيجابياً من الطلاب تجاه تعليمهم. والعكس إن عدم الارتياح من وضع تعليمي معين يعد أمراً مدمراً للتعليم الجيد. أما إلى أي مدى يشعر الطلاب بالارتياح فإن ذلك يتطلب العمل إلى حد كبير على الأساليب والذكاءات. ومن المسلم به أن كل الناس لا يشعرون بالارتياح نحو الشيء نفسه؛ لذا فمن المهم أن يخلق الارتياح عن طريق استخدام نشاطات تعليمية في كل واحدٍ من أشكال الأساليب الأربعة، وفي مدى واسع من الذكاءات.
- 2 - المبدأ الثاني: التحدي: فالتعلم الحقيقي يتطلب أن يكون المتعلم مستعداً للتحدي، وهو لا يشترط الارتياح فحسب، وإنما يشترط حلول حالة عقلية يمكن تسميتها (التدفق). ومن وجهة نظر الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، فإن تشجيع حالة التعلم المثلى يعني إيجاد التوازن الصحيح بين الارتياح والتحدي. فالطلاب سوف يقبلون التحدي إذا ما شعروا أن المعلمين يحترمون أساليبهم وذكاءاتهم السائدة.
- 3 - المبدأ الثالث: العمق: معروف أنه لا الذكاءات المتعددة ولا أساليب التعلم يلبيان الطرق القائمة على أساس الدماغ. أما العمق في التعلم فيأتي عندما يعالج الطلاب المحتوى ويفكرون فيه بعمق من منظورات مختلفة، وبطبيعة الحال فإن تنفيذ نشاطات واستراتيجيات في جميع الأساليب والذكاءات يشجع الطلاب على الالتزام بالموضوعات بصورة أكثر عمقاً ومعنى، ومن ثم يصبح الأساس الذي يبنى عليه محتوى التعلم الجيد أطول عمراً.
- 4 - المبدأ الرابع: الدافعية: إذا ارتاح المعلمون للتنوع أن يفعل فعله مع أساليب

التعلم والذكاءات المتعددة، فإنهم يمكنهم عندئذ خلق بيئة صفية ينهمك فيها الطلاب بالبحث عن مواهبهم واهتماماتهم. ومن خلال الاستشكاف الشخصي والمقدرة على الاختيار، يحافظ المتعلمون على الاهتمام ويشاركون مشاركة نشطة، وتزداد ثقتهم في أنفسهم، وتعظم الدافعية لديهم.

وفي الفصل الرابع: المنهج المتكامل أو التدريس المتكامل: يبين الكتاب للمعلمين كيف يدقون منهجهم، وكيف يخططون له بحيث يتم الدمج بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة في آن معاً، وكيف يحللون استراتيجيات التعلم ليقرروا أي الأساليب والذكاءات يستخدمون، وكيف يصممون وحدة دراسية تستفيد من النموذجين.

ولبيان مدى إمكانية توافق المنهج وطرق التدريس مع ذكاءات الطلاب وأساليب تعلمهم، قدّم الكتاب مشهدين من داخل غرفتي صف: المشهد الأول: التعليم لإشعال الذكاءات المتعددة، بينما خطّطت المعلمة الثانية وحدتها الدراسية آخذة في اعتبارها أساليب التعلم الأربعة. وعندما ندمج أشكال التخطيط التي استخدمها كل من المعلمين، فإننا نشكل قالباً يمكن استخدامه لتدقيق دروسنا ووحداتنا القائمة حالياً، وفقاً للأساليب والذكاءات لتقرير مدى كفاءة استراتيجيات التعليم في تحقيقها للأهداف المرجوة منها.

وإجمالاً يمكن للمعلمين، من خلال دمج أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وأيضاً من خلال التخطيط والتنفيذ الفاعلين للدروس المختلفة، أن يصلوا إلى أعلى مستويات التعلم الفعّال في غرفة الصف.

ولخلق هذا التكامل، بين الكتاب أولى خطواته متمثلة في تدقيق المنهج وإعادة ترتيبه. فالبدء يكون إذن بتدقيق وحدة دراسية قائمة بالفعل، ومن خلال التدقيق يأتينا التحليل، ومن التحليل تبرز خطة للتكامل. ويمكن تحقيق تدقيق المنهج وإعادة ترتيبه عبر عملية بسيطة من خطوات خمس، هي: تحديد جوانب التعلم المرجو الخروج بها من درس معين، وكتابة قائمة بنشاطات التعليم والتعلم التي سوف يقوم الطلاب بها، واستخدام مصفوفة أو جدول أساليب التعلم. الذكاءات المتعددة لتحلل تلك الأساليب والذكاءات في المادة المتعلمة، وتوليد بعض الأفكار عن أنواع الذكاءات والأساليب التي نحتاج إليها، ومراجعة الأفكار ونقدها بمشاركة أحد الزملاء المعلمين.

وينتقل الكتاب لتوضيح مفهوم التدريس المتكامل، ويشير إلى أنه ينطوي على ثلاثة عناصر أساسية: دمج الذكاءات المتعددة في التعليم، ودمج أساليب التعليم في التعليم، ودمج استراتيجيات تدريسية ناجحة في التعليم تقوم على أسس بحثية. ومن بعد قدّم الكتاب مشاهد أربعة لمعلمات من تخصصات مختلفة، ومستويات تعليمية مختلفة لملاحظة طرقهن في التدريس المتكامل: المشهد الأول من اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر، والثاني من رياضيات الصف الرابع، والثالث من اجتماعيات الصف الثاني، والرابع من علوم الصف السابع. واختتم الكتاب هذا الفصل ببيان كيفية تصميم وحدة تدريسية بأسلوب «التعليم حول العجلة»، وهي طريقة منهجية لتصميم وتدريب وحدات تعليمية متكاملة. ويمكننا عندما نقوم بتطوير الوحدات التعليمية التي تدمج فيها أساليب التعلم والذكاءات المتعددة أن نستخدم هيكلًا تخطيطيًا بسيطاً يتكون من خطوات خمس، هي: تحديد نوع الدرس الذي

نرغب في تعليمية والمعايير والنتائج والأهداف التي نريد معالجتها، وتطوير قائمة لكل ذكاء بفرص التعليم الممكنة للطلاب ليحققوا الأهداف، وتقويم الاستراتيجيات التعليمية التي يمكننا استخدامها لتحقيق أهدافنا التعليمية، وتجهيز خطة متابعة أو مصفوفة تخطيط للدرس.

وفي الفصل الخامس: تصميم مهمات تقويمية للأداء المتكامل: يقدم الكتاب تقويم الأداء ويوضح علاقته بأساليب التعلم والذكاءات المتعددة، ويبين للمعلمين كيف يستخدمون قوائم التقويم المتاحة لهم لتنويع التقويم، ويقدم إرشادات لتحقيق إدارة صفية فاعلة لعملية التقويم.

ويستفتح الفصل بالتساؤل: ما تقويم الأداء المتكامل! ويخلص إلى أنه يعني جعل الارتباطات بين الأساليب والذكاءات والعالم الحقيقي واضحة بطريقة مفيدة للطلاب والمعلمين على حد سواء.

ثم يبين أنه بدمج أساليب التعلم والذكاءات المتعددة يمكننا الحصول على مجموعتين من قوائم التقويم تضم مهاماً حقيقية أساسها الأداء يمكن استخدامها في أي غرفة صف، وتدور حول الأسلوب والذكاء ومهام العالم الحقيقي. وهنا عرض لثماني قوائم عرضاً مفصلاً شبيهاً بقوائم وجبات الطعام مما يسهل على المعلمين أن يطوروا نظام تقويم يستند إلى الأسلوب / الذكاء يولي أهمية كبيرة إلى إقامة روابط حقيقية بين المدرسة والعالم خارجها. وهذه القوائم هي: قائمة تقويم متكامل لغوية - لفظية، وقائمة تقويم متكامل رياضية منطقية، وقائمة تقويم متكامل مكانية بصيرية، وقائمة تقويم متكامل حركية جسمانية، وقائمة تقويم متكامل موسيقية، وقائمة تقويم متكامل بينشخصية، وقائمة تقويم متكامل ضمنشخصية، وقائمة تقويم متكامل طبيعية.

وبعد ذلك عرض لعدد من الإرشادات التي يجب مراعاتها في أثناء استخدام قوائم التقويم المتكامل من أجل تسهيل تنفيذ نظام التقويم هذا في غرفة الصف، وأجمل هذه الإرشادات فيما يلي: استخدام القوائم كبوصلة، والبدء بطريقة بسيطة ثم التقدم عند الشعور بالراحة لذلك، والنظر إلى القوائم كخريطة لجميع الاهتمامات والإمكانات المتاحة لدى الطلاب، وتقويم عملية التقويم ذاتها.

ويختتم هذا الفصل ببيان العلاقة بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة وما يسمى «اختبار جدير بأن يؤدي»، ثم يبين المبادئ التي توجه مثل هذا الاختبار وعينة من فقراته. وقد حدد أهم مبادئه في المبادئ الثمانية التالية: بدء الاختبار بهدف، وأن يكتب كأنه قصة تروى، وأن يتضمن جزءاً يكتب الطلاب فيه بكلماتهم ماذا تعلموا من دراستهم للوحدة، وأن يوفر الاختبار مجالاً للاختيار، وأن يتضمن أساليب التعلم الأربعة وأكبر عدد مناسب من الذكاءات، وأن يؤكد على الكفاءة لأعلى العلامات، وأن يوفر تغذية راجعة للطلاب والمعلم على حد سواء، وأن يتضمن جزءاً لتأملات الطلاب.

وفي الفصل السادس: تعليم الطلاب بأساليب التعلم والذكاءات المتعددة: يوضح الكتاب المسوغ المنطقي لتعليم الطلاب الأساليب والذكاءات، كما يقدم الطرق التي استخدمها المعلمون ليعلموا على النموذجين كليهما.

فيمكن تعليم الطلاب أساليب التعلم من خلال عرض عملي لنعلمهم الإدراك والحكم، مثل العرض الذي قدمته إحدى المعلمات لطالباتها في ولاية نيويورك. وثمة طريقة أخرى لتعلم الطلاب أساليب التعلم الأربعة، وهي جعلهم يجربون نشاطات أو أسئلة في كل من هذه الأساليب، ثم نطلب منهم أن يتأملوا في التفكير الذي استخدموه ليجتنبوا عن الأسئلة أو يكملوا النشاطات / مثل الأسئلة التي طرحتها إحدى المعلمات على طلابها بعد قراءتهم قصة: عن ماذا يتذكرون (إتقان)، أو أسئلة تتطلب الإيضاح والإثبات (فهم)، أو أسئلة تتطلب استخدام الخيال (تعبير ذاتي)، أو أسئلة تدعو الطلاب لأن يتأملوا ويتبادلوا بينهم مشاعرهم (بينشخصي). ثم قدم نماذج عن: أسئلة في الأسلوب، والتأمل في الأسلوب من مستويات تعليمية متباينة. واختتم هذا الفصل بنوعين من القوائم: قوائم التفقد، وقوائم السلوك، والتي هي بمثابة أدوات مهمة تساعد الطلاب على التأمل في سلوكياتهم المفضلة.

ومن الطرق الأخرى التي أوردتها الكتاب في خاتمة هذا الفصل: قائمة أساليب التعلم المفضل (LPI)، وهي من أفضل الطرق لمساعدة الطلاب على التأمل في مواطن قوتهم وجوانب ضعفهم كمتعلمين بدءاً من المستوي الابتدائي الأعلى صعوداً إلى المرحلة الثانوية، وأساليب «الأميبا» وهي طريقة فعالة ومرحة لتعليم الأسلوب لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وخرائط التأمل، ومحطات للذكاءات أو مراكز النشاط، وهي عبارة عن مراكز تعلم مع نشاطات ملائمة لكل ذكاء تقام في غرفة الصف.

وما تقدم كان عن فصول الكتاب، أما الملاحق فهي ثلاثة: الأول مؤشر الذكاءات المتعددة للكبار، والثاني: صفحات عينة من قائمة أساليب التعلم للكبار، والثالث: دليل استراتيجية التعليم.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة 2004-2009 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: 4748250 / 4748479

فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: e-mail:haa49@qualitynet.net

المقالات

فلسفة للأطفال: تحليل نقدي لرؤية إبداعية جديدة

بقلم: والتر كوهان (Walter Omar Kohan)

ترجمة: أ.د. علي أسعد وطفة

يؤكد ليبمان M. Lipman على طبيعة العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والتربية في المستويين: النظري والتطبيقي. وهو في هذا المستوى يرى ضرورة إعطاء المعارف التربوية مضامين فلسفية، قادرة على التجاوب مع المناهج الفلسفية الحيوية في مجال المحاكمة والتأمل والنظر. ومثل هذه الفلسفة يجب أن تأخذ صورة نظام فكري يتسم بالوحدة والعمق والشمول. وهذه الأهمية التي يعطيها ليبمان لهذه الرؤية الجديدة في مجال التربية بروح فلسفية تجسد هذه الطاقة الحية التي تتمثل في قدرة الفلسفة بأنظمتها المنطقية والذهنية على التأثير في الممارسة التربوية. ولم يقف اهتمام ليبمان بالعلاقة الجوهرية بين التربية والفلسفة، بل يحاول أن يرسم إمكانية الممارسة المؤسساتية لهذه الفلسفة في مختلف المؤسسات المدرسية والتربوية.

إن الطموح الجديد الذي يعمل ليبمان على تحقيقه، هو العمل على تأصيل الممارسة الفلسفية كحقيقة حيّة في الوسط المدرسي. لقد طرحت هذه الفكرة منذ ثلاثين عاماً قبل ليبمان ووجدت مقاومة كبيرة ورفضاً لها. ومن ثم فإن قبول هذه الفكرة كما هو الحال في الأمس سيجد صعوبة كبيرة؛ لأنها تبدو غريبة ومستهجنة بالنسبة إلى كثير من المفكرين.

وفكرة ليبمان هذه تنطوي على جدة أخرى تتمثل في وضعية المتعلم، فهؤلاء الذين يتوجب عليهم ممارسة الفلسفة ليسوا راشدين أو مراهقين بل أطفال صغار لم يسبق لهم في تاريخ التربية على مدى تاريخ الإنسانية تعلم الفلسفة وممارستها.

التقليد والتجديد:

يؤكد عدد كبير من الفلاسفة عبر التاريخ على أهمية البعد التربوي للفلسفة. وهذا ما نجده عند سقراط Socrate وأفلاطون Platon وسان توماس Saint Thomas وكانط Kant وهيغل Hegel وديوي Dewey وكرامشي Gramsci. وغني عن البيان أن هؤلاء الفلاسفة كانوا يؤكدون هذه العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والتربية في أعمالهم ونظرياتهم الفلسفية، ولكنهم كانوا في حقيقة الأمر يتناولون هذه المسألة ويبحثون فيها من زوايا واتجاهات نظرية خالصة، وهنا يمكننا الإشارة إلى الصيغة التي يتبناها كانط حيث يقول: لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف، Il n'est pas possible d'apprendre la philosophie, on peut seulement apprendre à philosopher. ويريد كانط بهذا القول أن يعلمنا بأن الفلسفة علم لم ينجز بعد، وهو في حالة تطور لا تتوقف حركته أبداً، ولكنه يمكننا أن نتعلم في حقيقة الأمر ممارسة الفلسفة، وتوظيف مقولاتها ومنطقها ورؤاها ومنهجها في حياتنا الفكرية، وهذا يعطينا إمكانية الحكم والتأمل المنهجي والنظر، أو ما يسمى بخاصة التفلسف.

وفي هذا السياق فإن مونتيني Montaigne يرى أن المرء لا يمكن أن يكون صغيراً لدرجة أنه لا يستطيع ممارسة الفلسفة، وهذا يعني أن ممارسة الفلسفة في مستوى التفكير والمنهج إمكانية قائمة للجنس البشري بعيداً عن التفاوت في الأعمار والأزمنة. وهذا يعني أيضاً أن الصغار يستطيعون ممارسة الفلسفة ممارسة ذهنية. ولا يقف مونتيني عند هذا الحد، بل يذهب إلى أبعد من ذلك ليرى في الفلسفة مصدراً حياً واثراً من مصادر السعادة الإنسانية. وسقراط بدوره جعل من الممارسة الفلسفية مبدأه الأساسي في التربية، ومنهجه في الديالكتيك لظالماً أخذ على أنه منهج في التربية قبل أن يكون منهجاً في الفلسفة.

وهكذا نجد أن سقراط ولييمان وكانط جميعهم يتفقون على أن الفلسفة قابلة للتعليم بوصفها ممارسة، وليست مجرد مادة مجرة. وهم في هذا السياق يعتقدون بأن إحدى القيم الأساسية لهذه الممارسة الفلسفية تأتي من هذه الفكرة التي يتوقف فيها الناس عن الاعتقاد بأنهم يعرفون. وهم يذهبون إلى الاعتقاد أيضاً بأن الممارسة الفلسفية هي نوع من المشاركة والحوار والبحث الإنساني. والتجربة الفلسفية تنبع كما يعتقدون من هذا الحوار المفتوح غير المتوقع، حيث تكون الأسئلة الحيوية والجوهرية مطروحة دائماً تخاطب العقل الإنساني وملكاته الفكرية الحيوية.

وعلى الرغم من هذا التوافق الكبير في منظور هؤلاء الفلاسفة فإنه يمكننا أن نلفت النظر إلى بعض الاختلاف. فسقراط على سبيل المثال يحاور الشباب هنا وهناك في مختلف الأماكن في أثينا، ولكنه لا يؤسس مدرسة، ولا يُعَلِّم من أجل الديمقراطية أو من أجل أي نظام آخر.

أما لييمان فإنه يحيي ممارسة فلسفية قديمة، ويحاكي سقراط في منهجه، ويعتمد الحوار منهجاً للممارسة الفلسفية والتربوية. ووفقاً لهذه الرؤية فإن حملته الفكري ليس تجديداً بل إحياء لنظام فكري سابق عليه. فليس فيما يقدمه جدة فكرية أو فلسفية، ويمكن تحديد هذه الرؤية في نقطتين أساسيتين: إنه يحيي منهجاً قديماً عانى من القطيعة التاريخية هذا من جهة، ومن جهة ثانية، إنه يستقدم فكرة قديمة، ولكنه يدفعها بطاقة جديدة في مجال تعليم الفلسفة في المدرسة.

وإذا كان لييمان يؤكد الأهمية الكبيرة للعلاقة بين الفلسفة والتربية على منوال سقراط فإن الجودة والأصالة الفكرية التي يتميز بها تقع في مجال التأكيد على هذه العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والطفولة. وفي هذا المجال فإن لييمان يستحق أن يكون مجدداً ومبدعاً؛ وذلك لأنه يطرح فكرة متأصلة في الفكر سابقاً في مستواها النظري، ولكن يندر أن نجدها في طور الممارسة التي يحييها، حيث لم يسبق لأحد مسبقاً في تاريخ الفكر مطارحة مسألة الممارسة الفلسفة في تربية الأطفال.

تقتضي الممارسة الفلسفية للأطفال وجود معلمين يمتلكون القدرة والمهارة في مجال معالجة الأفكار وتداولها وممارستها على نحو فلسفي. معلمون قادرين على تقدير الحوار وممارسته وتوجيهه في نسق الخيارات التربوية والفلسفية الممكنة في إطار احترام الطفولة نفسها، وتقدير الجوهر الإنساني للأطفال. هؤلاء المعلمون يمكنهم التعامل مع طائفة من الأطفال في داخل الصفوف. والعمل في الصف هنا يجب أن يجري بصورة ممارسة تربوية، حيث تأخذ العلاقة بين الأطفال صورة اجتماع متعاون يتم فيها التداول والجدل والحوار

التربوي بروح فلسفية. في الصف يجتمع الأطفال كأشخاص يمارسون التفكير والحياة القائمة على التساؤل والحوار والتكامل والاحترام.

في هذا الوسط المدرسي لا تأخذ المعرفة صورة معرفة تقتضي من الطفل أن يتعلمها شخصياً، وعلى خلاف ذلك فإن هذه المعرفة تأتي نتاجاً لممارسة جمعية بين مختلف أفراد الصف أو الجماعة عبر التساؤل والحوار والتفهم، وهنا تأخذ الديمقراطية كنظام أو كطريقة في الحياة الاجتماعية داخل الصف حضورها، وهذه العلاقة الديمقراطية تكون جوهر وغاية الجماعة في الصف، أي: جماعة الأطفال وهذه العملية الديمقراطية تمثل الطريقة الأمثل لممارسة الروح الفلسفية في عالم الطفولة والأطفال.

ولكن كيف تتم هذه الممارسة الديمقراطية بروحها الفلسفية؟ ما أبعادها وطبيعتها؟ في هذه الممارسة يجلس المعلم والأطفال في صورة دائرة في قاعة الصف. ويقوم المعلم بقراءة نص أو فقرة تتضمن خبراً أو مادة فكرية، وبعد ذلك يتم بناء مجموعة من الأسئلة والتساؤلات حول النص المقروء، ثم يجري الحوار بين الجماعة حول هذه الأسئلة، على أساس الحوار المنهجي المنطقي ومعايير الأساسية.

دور المعلم:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما الدور الذي يلعبه المعلم في هذه الوضعية المفترضة؟ مما لاشك فيه أن المعلم هنا يؤدي دوراً نموذجياً. في هذه الوضعية يشارك المعلم بحماسة في الحوار، ويعمل على توجيهه وتحريضه وإثارته، كما يعمل أيضاً على تسهيل مجريات الحوار بين الأطفال. المعلم في وضعيته هذه يجب ألا يقدم إجابات، بل يستثير التساؤل ويحرض عليه، كما يتوجب عليه أن يساعد الأطفال على احترام وجهات النظر الأخرى لأفراد الجماعة، ويساعد الأطفال على احترام القواعد الأساسية للحوار بين أفراد الجماعة أو المجموعة.

وخلال الحوار فإن المعلم يستخدم الأدوات التي يقتضيها الكتاب المدرسي: مخطط المناقشة والحوار، وذلك من أجل تعميق فهم الأطفال بالمفاهيم الفلسفية وبالممارسات التي تؤدي إلى بناء المهارات المعرفية والمنطقية عند الطفل. كما يعمل على إعادة بناء مضمون الحوار، ثم يعطيه مضموناً سائغاً يتميز بالبساطة والوضوح والتكامل. وتأخذ هذه العملية من قبل المعلم صورة تحكيم يتعلق بمضمون الحوار دون أن يتخذ موقفاً مسبقاً ومحدداً من مضمون الحوار نفسه؛ لأن اتخاذ هذا الموقف قد تترك انطباعات سلبية غير منطقية أو فلسفية في تفكير الأطفال.

من المعلمين الذين يواجهون الصفوف الفلسفية؟ بالطبع هم المعلمون الذين لم يسبق لهم الحصول على تعليم فلسفي. ولكن كيف يستطيع معلم من غير تأهيل فلسفي أن يؤدي هذه المهمة الفلسفية؟ ببساطة يمكن تأهيل هؤلاء المعلمين عبر دورات تربوية مكثفة في أحضان المدرسة ذاتها، وعبر جلسات وسيمينارات يشرف عليه ويوجهها متخصصون في الشأن الفلسفي.

ومع أهمية هذا التدريب والتعليم القصير الأجل للمعلمين من أجل ممارسة التربية على أسس فلسفية فإن هذه الفكرة تستثير القلق. إنه لمن الصعوبة بمكان نظرياً القول بأنه يمكن

بناء المعلم الفيلسوف بهذه السهولة التي يمكن له فيها أن يتجاوز العقلية التقليدية للتعليم، وأن يمتلك هذه القدرة على تأصيل منج فلسفي جديد.

إن الصعوبة الرئيسية التي يواجهها هذا المنهج في الممارسة التربوية للفلسفة تكمن في غياب القدرة على ترجمة النصوص الفلسفية إلى مواد وتبسيطها بحيث يمكن للطفل أن يفهمها ويناقشها في آن واحد. ومن أجل هذه الغاية يمكن للمعلم أن يكتب قصصاً يكون أبطالها من الأطفال، ويراعي في ذلك أن شخصية الأطفال في النص مساوية للمستوى العمري نفسه للأطفال في الصف. وأن يراعي في هذه القصص أن تتبنى الحوار السقراطي أو أن تكون قابلة للتصريف في حوار فلسفي من طبيعة سقراطية. وهذا يعني أن تكون هناك أسئلة من غير إجابات محددة ونهائية عنها. وهذه الشخصيات شخصيات النص يمكن أن تأخذ صورة عقلانية للسلوك الإنساني، حيث لا يكون هناك أي قطيعة عنيفة في دائرة الحوار في داخل النص. ومن الضرورة بمكان الإشارة في هذا السياق إلى أن الكتب المدرسية تحمل كثيراً من النصوص المجانسة لهذه التي نتحدث عنها، حيث يمكن أن تؤخذ هذه النصوص كنماذج حية للحوار الفلسفي في داخل الصف. وهذا يمكن المعلمين من تعزيز قدرة الأطفال على الحكم والتساؤل والحوار الفلسفي والمحاكمة المنطقية.

وهنا يمكن القول بأن العلاقة القائمة بين النص وبين الفلسفة يمكنها أن تأخذ صورة علاقة أداتية غائية في جوهرها، فالنصوص والقصص لا تأخذ هنا قيمة في ذاتها أبداً، بل هي أداة لقيمة فلسفية محددة بصورة مسبقة. وهذا يعني بأنه يمكن إسقاط مضامين هذه النصوص واستبعادها حالاً بعد أداء المهمة الفلسفية في بناء الحوار الفلسفي المطلوب. ومع ذلك كله فإنه لمن المفضل أن تكون مضامين هذه النصوص إيجابية، ومشبعة بالمعاني الجمالية والروحية ومتساوقة إلى حد كبير مع الروح الفلسفية للمحاكمة والحوار. وغني عن البيان أيضاً أن هذه النصوص يجب أن تتوافق وتتوازن مع مستويات التطور السيكلوجي للطفل في كل مرحلة عمرية. والمهم جداً في هذه النصوص أن تكون داعمة لمسألة الحوار الفلسفي المطلوب بين الأطفال.

تبين الرؤى الفلسفية التي استعرضناها أن الجودة التي ينطوي عليها هذا البرنامج الحوارية محدودة. فالبرنامج الذي عرفناه ينبع من صلب التربية التقليدية التي تضرب جذورها في عمق الممارسة التربوية تاريخياً. فمثل هذا البرنامج الفلسفي للتربية ينطوي على عدة نقاط سلبية تتصل بالنموذج التربوي المطروح عينه. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ما مدى مشروعية هذا النموذج، وكيف يمكنه أن يحظى بالمشروعية؟ كيف يمكن بناؤه أيضاً وتحويله إلى ممارسة حيّة؟ وهل يتوافق هذا النموذج مع نزعة الطفل إلى الاستقلال؟ وكيف نتصرف مع الأطفال الذين لا يمكنهم التكيف مع هذا النموذج التربوي؟ هذه أسئلة تطرح نفسها حول معطيات هذا النموذج التربوي.

ويضاف إلى ذلك أيضاً أن الموضوعات التي يفترضها هذا البرنامج هي موضوعات كلاسيكية من تاريخ الفلسفة، وهذا التاريخ الجزئي يمكن أن يكون موضع مناقشة وتساؤل وارتياح بين الباحثين والمفكرين. وهذا يعني من جهة أخرى أم المشكلات الحياتية والفلسفية المعاصرة لن تكون حاضرة في مثل هذا البرنامج أو التجربة الفلسفية، وكما لاحظنا، فإن انتقاء النصوص عبر هذه التجربة ليس منهجياً بل يعتمد على مجرد المصادفة الخاصة.

وهذا النموذج يفترض أن موضوعات الفلسفة واحدة في كل زمان ومكان، وهذا ينسحب على مشكلاتها وقضاياها.

هذه التربية تمتلك بالضرورة على عدد من المكونات المحافظة. فالفلاسفة يبتكرون المادة، ويحددون الطابع الفكري لهذه المواد. ويأتي دور المدرسين الذين يطبقونها في برامج عملهم، وهذا يعني أن المدرسين يطبقون أفكاراً ونظريات أبدعها آخرون. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن للمدرسين تجنب التأثير بنصوص غريبة عنهم؟ وكيف يمكن طرح الأسئلة حول أسئلة طرحها الآخرون؟ وهذا يعني في نهاية الأمر أن تطبيق المناهج يدين منفذها، ويدفعهم إلى موقف غير فلسفي؛ إذ كيف يمكن توحيد المسائل المختلفة التي تولد في معترك الحوار والجدل؟ وكيف يمكن تعميم مختلف وجهات النظر؟ وكيف يمكن صدّ الجديد الذي ينبثق؟ تلك هي المشكلات التي تفرضها الكتب المدرسية.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن اعتماد الكتب المدرسية موضوعاً للممارسة الفلسفية يبدو لنا أمراً متناقضاً في ذاته: فالممارسة التي تنبثق عن الفلسفة ذاتها لا يمكن أن تبدو واضحة لذاتها بيّنة بمعانيها الذاتية. إن المشاريع الفلسفية التي نطرح غالباً ما تأخذ طابعاً سياسياً، قوامه تحقيق الديمقراطية. وهنا نجد أنفسنا أمام موقف إشكالي يختنق بالتناقض قوامه: من غير الديمقراطية لا توجد هناك فلسفة، ومع الديمقراطية هناك فلسفة لا تضع القضايا الديمقراطية في محط التساؤل. وهنا نجد أن الفلسفة تخضع لمآرب وغايات سياسية، فتضع نفسها بعيداً عن التناول الفلسفي. وهنا يمكن القول بأنه لا يوجد هناك تجديد فلسفي في فلسفة تسعى إلى تحقيق أهداف خارجة عنها.

في الفلسفة وعلى عكس ما أوردناه فإن الديمقراطية ليست هي الهدف، بل هي نقطة البداية. وهذا يعني أن الديمقراطية تشكل موضوعاً للجدل الفلسفي، إنها مشكلة فلسفية، وليست قيمة تسعى إلى تأكيدها.

فالنص الجيد لا يمكن التنبؤ بجماع معانيه، والنص الذي يتصف بالغنى يعطي مساحة أكبر للتساؤل. وهنا نجد المناظرة الحقيقية وجهاً إلى وجه بين الفلسفة والأدب، وليس لأحدهما بالطبع أن يملّي على الآخر قانونيته الخاصة، لأن ذلك يؤدي إلى عملية تشويه وضرر.

خلاصة:

إن الفلسفة كما تبدو لليمان هي منهاج يعمل على بناء أفكار تربوية، وهذه الفكرة جديدة إلى حد ما، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار أن لييمان يضع بين يدي الأطفال شيئاً جديداً للتفكير والتساؤل، وهي فكرة لم يسبقه إليها أحد: وهذا الجديد يتمثل في ممارسة الفلسفة. ولكن العمل علة وضع هذه الفكرة في إطارها المؤسساتي يفقد عنصر الجدة والابتكار.

في الفلسفة لا يوجد هناك حلول سحرية؛ لأنها ممارسة فكرية معقدة وصعبة، إنها نشاط يحيل ذاتيته إلى دائرة التساؤل. حيث لا يمكن لأحد ما أن يستبق تساؤلات الآخر، وليس لأحد ما أن يتفلسف من أجل الآخر.

والفلسفة يمكنها أن تكون أداة حرية وتحرير، لأنها تعطي مساحة كبيرة للتساؤل. ويمكنها أيضاً أن تسنح للأطفال بالتفكير بأنهم في مرحلة تاريخية محددة، وأن تجعلهم يفكرون في



ذاتيتهم، وبهذا المعنى فإن المعلم المبدع هو الذي يساعد الأطفال على التفكير ويحثهم على التأمل. وهو من أجل ذلك يجب عليه أن يتحرر من قهر الأنظمة التقليدية القائمة، وأن يخرج من عباءة المناهج الكلاسيكية ويرفض أدواتها.

ونحن لن نكون مجددين أبداً إذا عملنا على تأصيل أنظمة أخرى سابقة؛ لأن ذلك يؤدي إلى نتائج سلبية في الحياة التربوية، وهذا يعني أنه لا يوجد منقذون في التربية، بل هناك ضرورة لطرح إشكاليات وتجارب وممارسات: التفكير الجاد والتساؤل الحرفي القضايا والمسلمات والطروحات من غير الخضوع لنماذج فكرية محددة.

عنوان المقالة الأصلي:

PHILOSOPHIE POUR ENFANTS: ANALYSE CRITIQUE D'UNE INNOVATION

par Walter Omar Kohan.



تقارير

تقرير حول المشاركة في «مقهى التعليم»
المؤتمر السنوي السابع لمؤسسة الفكر العربي
القاهرة 14 - 16 نوفمبر 2008

أ.د. بدر عمر العمر

بدعوة كريمة من مؤسسة الفكر العربي للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، شارك أ.د. بدر عمر العمر فعاليات المؤتمر تحت عنوان «ثقافة التنمية» وبالأخص اليوم المخصص للتعليم. لقد عقد المؤتمر في جمهورية مصر العربية - القاهرة - في فندق إنتركونتيننتال ستي ستار في الفترة ما بين 14 - 16 نوفمبر 2008. وعلى الرغم من أن افتتاح المؤتمر كان في يوم 15 نوفمبر فإنه سبق ذلك فعاليات «يوم التعليم»، وقد تمت دعوة أهل الفكر والتربويين لحضوره. نظمت الفاعلية بشكل أطلق عليه «المقهى التربوي» حيث انتظم الحضور على طاولات مستديرة جمع في كل منها عدد من المدعوين الذين اختلفت تخصصاتهم وأعمالهم مما أعطى فرصة أكبر لتبادل الخبرات.

تم افتتاح الفاعلية بكلمة ترحيبية من الدكتور سليمان عبد المنعم أمين عام مؤسسة الفكر العربي، وأعقبه كلمة الافتتاح الرسمية للشيخ خالد التركي عضو مجلس الإدارة، وعضو مجلس الأمناء في مؤسسة الفكر العربي، والراعي الرسمي لمنتدى «مقهى التعليم». حيث تركزت كلمته حول بث ثقافة التفاؤل بين المتعلمين في الوطن العربي، وقام الأستاذ عبد الرحمن التويجري بدور الميسر للمقهى.

ثم عرض الأستاذ ياري كوافيستو حالة رقم (1) حول النظام التربوي في فنلندا، وأوضح فيه عوامل النجاح فيها ومنها ما يلي:

- الإصلاح المستمر للتعليم.
- تطور المدارس.
- أهمية مرحلة الطفولة.
- ضرورة تحقيق النمو السليم.
- أهمية المعلم.
- الدور الميسر للإدارة المدرسية.
- تقليص دور الاختبارات.
- تشجيع احترام الذات.
- أهمية التأهيل العالي للمعلم (لا يقل عن ماجستير).
- ارتفاع الدخل المادي للمعلم بشكل ملموس.

أعقب العرض حوار بين المجتمعين في كل طاولة لأبرز نقاط القوة التي ذكرها المحاضر، ثم مشاركة باقي المجتمعين برأي الجماعة الصغرى. «وأرى شخصياً أن التعليم في فلندا لم يأت بمفاهيم جديدة على المجال التربوي لكنه نجح وبجدارة في ترجمة هذه المفاهيم على أرض الواقع، فلم يكن هناك فكر دون واقع يعكسه».

انتقل المجتمعون بعد ذلك إلى الجزء الثاني من الفاعلية التي تمثلت بتجربة «تمام» TAMAM في الجمهورية اللبنانية. قدم التجربة كل من د. صوما أبو جودة، ود. ريم كرامة. قام الاثنان بإعطاء نبذة عن التجربة وهي بمثابة مشروع ممول من مؤسسة الفكر العربي التي يشارك فيها ثلاث مدارس من ثلاث دول هي الجمهورية اللبنانية، والمملكة الأردنية، والمملكة العربية السعودية. تجسّد التجربة العلاقة الوظيفية بين المدرسة كنهاية للترتيب الإداري والإدارة المركزية. فبدلاً من أن تكون القرارات من أعلى إلى أسفل تبدأ القرارات في التجربة من أسفل (المدرسة) إلى أعلى. حيث قامت كل مدرسة باختيار مشكلة تربوية، وبدأت في بحثها ومعالجتها. ومن ثم أصبح القرار عند المدرسة.

بعد العرض قام المجتمعون بإعطاء تغذية راجعة حول المشروع، وتعزيزه بأفكار عدة حتى يستمر القائمون عليه بإنجازه لكي يصبح أنموذجاً لبرامج مماثلة، «وأرى أن هذا المشروع على الرغم من أنه لم ينته بعد، فإنه خروج عن التفكير التقليدي المألوف، وهذا ما نحتاجه على أنه أعمال ابتكارية وإبداعية في المجال التربوي. لكن هذا لا يعني أن هناك علامات استفهام ما زالت تطرح حول المشروع، وبالأخص فيما يتعلق بالمشكلات التي تم اختيارها».

لقد كان للمشاركين عودة أخرى إلى النظام التربوي في فلندا، حيث كان هذا اللقاء مع السيدة «إيرا كاسبر» ركزت فيه على واقع المدرسة، وكيف أنها تقوم بدور إنتاج المعرفة، أي المساهمة في بناء المنهج إضافة إلى المنهج المركزي، والمساهمة في بناء قدرات المعلمين، وتأثيرها الواسع على البيئة المحيطة. كما أسهبت في عرض الدرجة الاستقلالية التي يتمتع بها مدير المدرسة، وبالأخص فيما يتعلق بتوظيف المعلمين، ومشاركتهم ببناء المنهج الدراسي. لقد خلصت المتحدث إلى الإشارة إلى دور «الثقة» في العمل التربوي. وبعد الانتهاء من الحديث شارك المدعوون بإعجابهم بالنظام التربوي الفنلندي، وخصوصاً بالعوامل المسؤولة عن نجاحه. إن الشيء اللافت للانتباه هو إشارتها إلى عدم وجود مدرس فاشل واحد طوال حياتها العملية، ودور مدير المدرسة في سد ثغرات المعلم منذ البداية حتى لا يتحول إلى معلم فاشل.

كان لجمهورية مصر العربية دور في هذا المقهى، حيث عرض د. شريف قنديل من جامعة الإسكندرية تجربة تطوير التعليم في مصر، والتي تأخذ ثلاثة محاور منها خلق المدرسة الفاعلة من خلال الاهتمام بمفرداتها؛ إضافة إلى الإدارة والمناهج. ولقد دعم د. أسامة سالم من جامعة الإسكندرية أيضاً هذه الرؤية بالتحول من النظام المركزي إلى النظام اللامركزي، وإمكانية النجاح المتوقعة في بعض المسائل.

بعد النقاش الذي دار حول تجربة التطوير في جمهورية مصر العربية أقفل المقهى أبوابه بعد عمل دام اثنتي عشرة ساعة متواصلة.



تعليق:

يحقّ لمؤسسة الفكر العربي أن تضع التعليم أحد قضاياها الرئيسية بل تبدأ به، حتى قبل افتتاح مؤتمرها العام، ويشارك فيه سمو الأمير الملكي خالد بن فيصل بن عبدالعزيز آل سعود، والشيخ خالد التركي، وانتقاء نخبة من المتخصصين التربويين والإعلاميين والعاملين في المجال التربوي. كما أن الجلسة تميزت بحسن الإدارة والمشاركة المخلصة من المدعوين. وعلى الرغم من القصد الحسن من اختيار مسمى «مقهى التعلم» فإننا نأخذ على الملتقى هذه التسمية، لأن ظروف المقاهي وأهدافها الترفيهية المؤقتة لا تتماشى مع الهدف السامي للتعليم وأهميته واستمراره.



أنشطة وأخبار

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* التقى الدكتور حسن الإبراهيم في يوم الاثنين الموافق 22/9/2008 في العاصمة اللبنانية كلاً من: الدكتور محمد صادقي - مدير مكتب الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في لبنان، والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، وذلك لمواصلة ومتابعة مشروع «تأثير الحرب الإسرائيلية (2006) على أوضاع الأطفال في لبنان» الذي أوشك على الانتهاء.

* التقى الدكتور حسن الإبراهيم مع وزيرة التربية اللبنانية السيدة بهية الحريري في يوم الثلاثاء الموافق 23/9/2008 برفقة مدير الصندوق الكويتي للتنمية الاجتماعية في لبنان الدكتور محمد صادقي، حيث تمت مناقشة النشاطات المرتقبة لـ «المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب (3-18 سنة) نحو تأمين الحقوق النفسية للأطفال وشباب لبنان» تحت إشراف الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالاشتراك مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، وبدعم من الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن المأمول أن يسهم الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ببقية الدعم. وقد أبدت الوزيرة دعمها للمشروع واستعدادها للتعاون، واعتبار المشروع جزءاً من الخطة التنموية التربوية للوزارة، وطلبت أن يتم التنسيق مع الوزارة في مراحل تنفيذ أعمال إنشاء المركز.

* كما التقى الدكتور الإبراهيم في ذات اليوم مع المدير الإقليمي لليونسكو في بيروت الدكتور عبد المنعم عثمان لمناقشة الموضوعات المطروحة خلال الدورة الـ (180) للمجلس التنفيذي لليونسكو في باريس سبتمبر - أكتوبر 2008م.

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم - عضو المجلس التنفيذي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) - اجتماعات الدورة الـ (180) للمجلس التنفيذي بباريس خلال الفترة من 9/25 - 2008/10/17م.



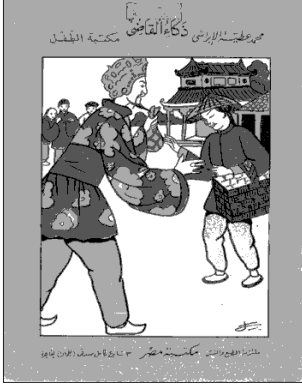
* نُشر في العدد رقم (122) - الأول من أكتوبر 2008 في «كتاب في جريدة» www.kitabfjarida.com الذي ترعاه كل من مؤسسة محمد بن عيسى الجابر MBI Al Jaber Foundation ومنظمة اليونسكو، عدد من مؤلفات «سلسلة الكتاب الشهري للطفل» التي أصدرتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بدعم وتمويل من الشاعرة الدكتورة سعاد الصباح.

* بدعوة من مؤسسة الفكر العربي شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في «يوم التربية والتعليم»، ومؤتمر فكر 7» اللذين عقدا في القاهرة خلال الفترة من 14 - 16 نوفمبر 2008. وقد حضر الأستاذ الدكتور بدر عمر العمر ممثلاً عن الجمعية.

* أعلن الدكتور حسن الإبراهيم عن الانتهاء من «مشروع دراسة تأثير الحرب الإسرائيلية (يوليو / تموز 2006) على أوضاع الأطفال في لبنان»، وذلك ضمن مؤتمر صحفي عُقد في بيروت في الساعة الواحدة ظهر يوم الجمعة الموافق 2008/12/5.

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر



اسم السلسلة: مكتبة الطفل

اسم القصة: ذكاء القاضي

اسم المؤلف: محمد عطية الإبراشي

دار النشر: دار مصر

مكان النشر: القاهرة - مصر

التلخيص:

كان «أنيو» يعيش مع جدته في مدينة كانتون في الصين، وكانت جدته فقيرة، وليس لديها غير قوت يومها، وتميزت بصناعة الكعك، وكان أنيو يبيع الكعك الذي تصنعه جدته. وفي ذات يوم صنعت الجدة ثلاثمائة كعكة، وطلبت من حفيدها بيعها، ووضع المال في أسفل السلة تحت الورقة المملوءة بالزيت حتى لا يراه أحد، وفي طريقه اصطدم بامرأة مسنة، ومعها سلة مليئة بالفواكه الكثيرة، فوضع سلته إلى جانب الحجرة وأخذ يساعد العجوز بجمع فواكهها وصفها لها في السلة. وعند انتهائه ذهب لسلته، ولكن المفاجأة أنه لم يجد النقود، فأصبح يصيح ويتذمر، ويطلب المساعدة. وفي هذه اللحظة مر القاضي المعروف بالحكمة وحسن التصرف، واستنجد به الحفيد طالباً المساعدة. فطلب من حراسه تفتيش الجميع وسؤالهم فلم يجد شيئاً، فقال القاضي: إذاً لابد أن الحجرة هي السارقة، فاستغرب الجميع، فطلب القاضي من حراسه أخذ الحجرة إلى المحكمة، وطلب من الجميع الذهاب إلى المحكمة، وعند الوصول إلى المحكمة ووضع الحجرة وإلى جانبها قدر مليء بالماء، وطلب من الحاضرين دفع عشرين قطعة من النقود في قدر الماء، فالك استجاب، وعندما جاء دور صاحب الأنف الطويل، ووضع ماله، قال له القاضي: أنت السارق. فقال: كيف عرفت؟ قال القاضي: لأن فلوسك فيها طبقة من الزيت عندما وضعت في الماء، وطلب من حراسه تفتيشه، فوجدوا مائتين وثمانين من النقود مع عشرين فتكون ثلاثمائة، وهي أموال الحفيد، فحكم القاضي على السارق بالجلد والحبس.

اسم السلسلة: موسوعة علم البيئة للأطفال والناشئة (البيئة الصحراوية)

اسم القصة: ذكاء الأذنين

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: عادل البطراوي

دار النشر: دار الكتاب المصري - دار الكتاب اللبناني

مكان النشر: القاهرة - بيروت

سنة النشر: 1999

الطبعة: الأولى



التلخيص:

ذهب فريق من الكشافة في رحلة بعيدة عن إزعاج وصخب المدينة، وكان يرأس الفريق والرحلة «شريف» الذي سُمي على اسم العالم «مصطفى مشرفة»، وكان دائم التفكير والتفسير لما يحصل أمامه. وبعد أن وصلوا إلى مكان المعسكر بدأ الفريق يتعاون في بناء المخيمات، ووضع الأغراض التي يحتاجون إليها في المخيم، ولكنهم نسوا شيئاً مهماً وهو علم وطنهم، والذي ذكرهم بذلك هو شريف، وبدأوا بتنظيم المعسكر وبدأوا بالنشاطات والأعمال، وكانوا دائماً ينصتون للاستماع، ويعقدون اجتماعاً في الخيمة الكبيرة، ويفكرون بطريقة منطقية، وكانوا دائماً ينصتون للاستماع، ولا يخرجون عن موضوعهم. ذات يوم، وهم مجتمعون، سمعوا صوت كلب ينبج، فقال شريف: إنه مربوط فدُهِش الجميع، كيف علم بذلك؟ لكنه استمع لهم، واستمر بالنقاش، ولم يخرج عن موضوع المناقشة، وبعد فترة سمعوا الكلب ينبج، فقال شريف: لقد أطلق سراح الكلب. فدُهِش الجميع مرة أخرى، وسألوه: كيف عرفت؟ فلم يُجِبْهُم، وعندما خرجوا جميعاً من الخيمة وجدوا راعي الغنم، ومعه الكلب، فسألوه: هل كان كلبك قبل قليل مربوطاً؟ فأجاب بنعم. وهل أطلق سراحه قبل لحظات؟ فقال: نعم. فذهل أعضاء الفريق، وسألوا شريفاً، فقال لهم: في المرة الأولى كان الصوت من مكان واحد، أما في المرة الثانية فكان الصوت من أماكن متفرقة، وهذا يعتمد على السمع.

اسم السلسلة: موسوعة علم البيئة للأطفال والناشئة (البيئة الريفية)

اسم القصة: عبقرية النمل

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: عادل البطراوي

دار النشر: دار الكتاب المصري - دار الكتاب اللبناني

مكان النشر: القاهرة - بيروت

سنة النشر: 1999

الطبعة: الأولى



التلخيص:

يحكي أن هناك مزرعة، وكان صاحب المزرعة مهتماً بأن يصحب أولاده إليها. ففي ذات يوم تكررت زيارات أصدقاء كابتن «مجدي» حتى يتمتعوا بالمزرعة الريفية، وبمصاحبة مشرف الضيوف للمزرعة فهو يتمتع الجميع بحكاياته العلمية، حيث يروي لهم حكايات علمية مفيدة عن ظاهرة البيات الشتوي التي تنفرد بها بعض الحشرات والحيوانات، وبدأ يحكي لهم قصة النمل عندما يجلس في جحره تحت الأرض في الشتاء، وهو حزين، وكان واضحاً أن هناك مشكلة كبيرة تواجه النمل، وهي مشكلة في طعامه؛ لأنه في سجنه الطبيعي في الشتاء لا يستطيع الخروج منه؛ لذلك أحس النمل بأن مخزون الطعام أصبح قليلاً، ومن الممكن أن ينتهي قبل أن تمضي فترة البيات الشتوي، حيث كانت بعض حبات الذرة متعفنة نتيجة رطوبة المكان، فلا يستطيعون أكلها، وبعض حبات القمح نبتت نتيجة الرطوبة ولكن لا يوجد ضوء فتدبل، فوجّه المشرف إلى

الأصدقاء سؤالاً: كيف تحلون المشكلة؟ فكر الأصدقاء ولم يستطيعوا حلها، فقال لهم: لقد تغلبت النملة على العفن الذي يصيب حبات الذرة والقمح حين تحملها إلى بيوتها، لقد تعلمت النملة أن تقسم بذرة القمح أو الذرة إلى قسمين، فتقتل الجنين في داخلها، فلا تنبت، لكنها عندما فعلت ذلك مع حبة الكزبرة اكتشفت أن القسمين ينبتان، فأدركت أن لها جنيين، فكانت تقسمها إلى أربعة أقسام. وعندما سألت متخصصين في علم النبات أكدوا صحة هذه المعلومات التي تقوم بها النملة.



اسم السلسلة: حكايات للأولاد والبنات

اسم القصة: شربة الفأس

اسم المؤلف: يعقوب الشاروني

اسم الرسام: عبد الرحمن نور الدين

دار النشر: دار الكتاب المصري - دار الكتاب اللبناني

مكان النشر: القاهرة - بيروت

سنة النشر: 1997

الطبعة: الأولى

التلخيص:

عاد «سعفان» إلى قريته بعد غيبة طويلة، وذهب إلى بيت خالته العجوز شديدة البخل، ولكنها ليست شديدة الفقر، وكان سعفان يعرف ذلك عنها. فسأل خالته إن كان يوجد طعام ليأكله، فتظاهرت بالضعف والإعياء، حيث إنها لم تجد شيئاً تأكله منذ الأمس، فالتفت سعفان حوله فرأى يد فأس ملقاة، فقال: إن لم يكن عندك شيء يؤكل فإن يد فأس تصلح لأن نصنع منها حساء. فلم تصدق ما قاله، وتعجبت، فأحضرت العجوز وعاء، فغسل سعفان يد الفأس، ووضعها في الوعاء مع مقدار من ماء، ورفع الوعاء على النار، فازدادت دهشة العجوز، تذوق سعفان المرق، فقال: يحتاج إلى قليل من الملح. فأعطته خالته الملح، فذاقه مرة ثانية، ثم قال: حفنة من الشعيرية ستجعل هذا الحساء رائعاً. فذهبت وأحضرت له كيس الشعيرية التي تجيد صنعها، وقدمتها إليه، واستمر يتذوق ويقلب الطعام والعجوز تراقب، وقال: لقد أصبح الحساء لذيذاً جداً، ولو كان عندك قليل من زبد أو سمن فسيكون أ لذ. فأحضرت ملعقتين من السمن، وقام سعفان بملء طبقين بالحساء، وقدم أحدهما إلى خالته وبدأ يتناولان الحساء وهما لا يكفان عن مدحه ووصف لذته، فقالت العجوز: هذا شيء حسن جداً، لم أظن أن الإنسان يستطيع أن يطبخ حساءً لذيذاً كهذا من يد فأس. وواصل سعفان تناول الحساء محاولاً إخفاء ضحكته.



- اسم السلسلة: مكتبة الطفل
 اسم القصة: القاضي العربي الصغير
 اسم المؤلف: محمد عطية الإبراشي
 دار النشر: مكتبة مصر
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1987

التلخيص:

كان أحد الأغنياء يعيش في بغداد، وكان يسمى «علياً»، وأراد أن يسافر في رحلة طويلة إلا أنه خاف من أن يأخذ ما عنده من نقود فأحضر قدراً كبيراً وضع فيها النقود وغطى الجزء العلوي منها بشيء من الفول ليخفي ما فيها من الذهب، فأودعها عند صديق له حتى يعود، فوضعها له في حجرة، وبعد فترة من الزمن فتح الرجل الحجرة، وأزال الغطاء وأخرج مقداراً من الفول، فوجده مسوساً ووجد تحته الذهب، وكان الرجل محباً للمال، ويعرف طمعه فأخذ النقود، ووضع فيها قدراً من الفول الجديد، وبعدما أتى التاجر علي أخذ أمانته، ولكنه لم يجد النقود فذهب إلى صديقه فأنكر ما اتهمه به، فذهب إلى القاضي، فقال له: هل لديك دليل أو إثبات. فقال علي: لا. وخرج حزينا، وفي أحد الأيام خرج القاضي متخفياً، وكانت قصة علي وصديقه قد انتشرت بين الناس، فرأى غلاماً يلعبون، ويمثلون، فكان غلام يمثل دور القاضي، وكان يسأل غلاماً يمثل دور اللص: هل سرقت النقود؟ فقال: لا. فأخذ الغلام الذي يمثل القاضي الفول ووضعها في فمه، ثم قال: هذه الفولة جديدة، ولونها فاتح، وأعتقد أنه لم يمض عليها في القدر فترة طويلة. عندها ذهب القاضي وأحضر الغلام، وأحضر التاجر وصديقه، وفعل الغلام ما قام به من قبل، فاكتشف بذلك كذب صديق التاجر، وقال للغلام: ستصبح قاضياً عادلاً.

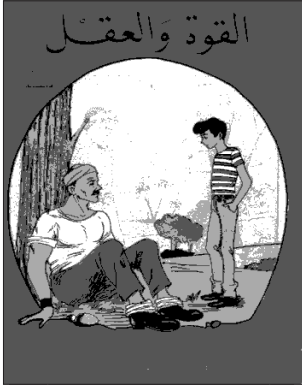


- اسم السلسلة: مكتبة أنيس الطفل
 اسم القصة: القرود الذكية
 اسم المؤلف: محمد عادل السحار
 دار النشر: مكتبة مصر
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1995

التلخيص:

يحكى أن هناك رجلاً يملك قروداً صغيراً يحبه، ويتسلى به، ويتمتع بمشاهدة حركاته، وإذا حل الليل قام الرجل بربط القرود في فناء المنزل مع الحمار، وفي يوم من الأيام شاهد القرود صاحب المنزل مع أسرته يأكلون الموز فصاح القرود، وأخذ يقفز لأنه يريد أن يأكل الموز الذي يحبه، قام

الرجل بوضع كيسين على الطاولة، أحدهما كبير فيه موزة واحدة، والآخر صغير فيه موز كثير، ففك وثاق القرد، وأجلسه أمام الطاولة، نظر القرد إلى الكيسين مرة ومرة، وفكر بدقة، ثم اختار الكيس الكبير، وفتحه وأخذ الموزة التي في داخله وأكلها، وكان الرجل يضحك من تصرف القرد. وفي كل يوم يفعل الرجل ذلك مع القرد، ودائماً كان القرد يختار الكيس الكبير الذي فيه موزة واحدة، وفي يوم خرج الرجل مع حماره ومع صديقه من البيت، وبدأ يحدث صاحبه عن لعبة الكيس، فسمع الحمار اللعبة، وفي الليل أخبر القرد بها، وعندما جاء الصباح قام الرجل باللعبة، ومع ذلك اختار القرد الكيس الكبير، وأكل الموزة، وهو فرحان، وعندما جاء الليل ذهب الرجل، و ربط القرد مع الحمار، فقال الحمار للقرد: ما أغباك، ألم أقل لك إن الكيس الصغير فيه موز كثير، ومع ذلك فإنك تختار الكيس الكبير، فقال القرد: لو أخذت الكيس الصغير لما كرر الرجل لعبته معي.



اسم السلسلة: مكتبة أنيس الطفل
اسم القصة: القوة والعقل
اسم المؤلف: محمد عادل السحار
دار النشر: مكتبة مصر
مكان النشر: القاهرة - مصر
سنة النشر: 1997

التلخيص:

اعتاد «عصام» أن يقضي عطلة الصيف في القرية، وكان يخرج كل يوم يتنزه في الحقول، ويستمتع بمشاهدة المناظر الجميلة، واستنشاق الهواء النقي، وكان يراقب الفلاحين، وهم يعملون في الحقول، وكان كثيراً ما يشفق على الجاموسة وهي تدور في الساقية معصوبة العينين، وتوزع الماء من البئر، وتصبه في القناة ليُروى به الزرع، وذات يوم رأى عصام رجلاً ضخماً الجسم، مفتول العضلات، يستريح في ظل شجرة، فاقترب منه وسلم عليه، وسأله عن حاله، فقال: إنه حمّال، وعليه أن ينقل كومة كبيرة من القمح قبل أن تغيب الشمس. عرض عصام على الرجل أن يساعده، فضحك الرجل، وقال له: ماذا يمكن أن يفعل صبي ضعيف مثلك في هذا العمل الشاق؟ وقام الحمّال وعصام يراقبه، وأحضر سلتيْن كبيرتين وضع في إحداهما حجراً ثقيلاً، وملاً الثانية بالقمح، وحملهما في طرفي عصا متينة على كتفيه، وسار بهما إلى الطاحونة، وتعجب عصام من فعل الحمّال، وانتظره حتى عاد، وهو يلهث من التعب فسأله عن ذلك، فقال: إنه يضع الحجر في إحدى السلتيْن: ليوازن به القمح في السلّة الأخرى، وقال له عصام: بدلاً من أن تضع الحجر في إحدى السلتيْن: والقمح في السلّة الأخرى ضع القمح في سلّة، ووازنها بالقمح أيضاً في السلّة الأخرى. جرّب الحمّال العمل بنصيحة عصام، وهكذا صار الحمّال ينقل في مرة ما كان ينقله في مرتين، فتناقصت كومة القمح بسرعة، وانتهى من نقله قبل الموعد المحدد، وشكر الحمّال عصاماً، واعتذر له لأنه استهان به.



اسم السلسلة: هيا تقرأ

اسم القصة: طارد الطيور

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب

دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 1999

الطبعة: الأولى

التلخيص:

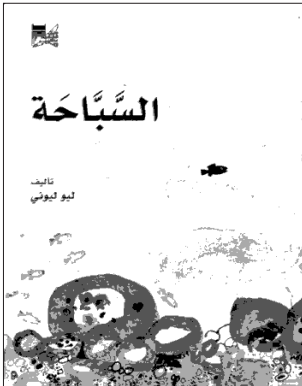
مكتبة عامة للأطفال تقف في الميدان الفسيح وادعة هادئة، فكانت تضج بالأحداث والأفكار، وتمتلئ بالعظماء، كما كانت تحتوي على كل العالم بخرائطه ومعالمه وماضيه وحاضره، كما يوجد فيها العديد من القصص الخاصة بالأطفال والروايات، وكان الأطفال يفتنون إليها مفتوحين القلوب والعقول. وكان في جانب الميدان الكثير من الحمام الذي كان يمشي ويلتقط الحب، فلا أحد يضايقه، أو يعتدي عليه، وكان هذا الحمام يخلق ويطيح عالياً، وكان يستهويه أن يحط على نوافذ الطابق الثاني من المكتبة، كأنه يريد أن يطالع كتاباً، وأن يستمتع بصوره، لكن أمين المكتبة لم يسمح له بذلك، وحاول كثيراً أن يطرد الحمام من المكتبة لكي لا يزجج القراء الصغار، مع أن الصغار لم يتضايقوا، ولكن أمين المكتبة حاول عدة محاولات، وبذل مجهوداً لكي يطرد الحمام من المكتبة فلم يستطع. واضطرب العاملون بما يسببه هذا الحمام لأنه يترك فضلاته، فكان تنظيفها صعباً، وعبئاً ثقيلاً على العمال، وزادت المشكلة بعد أن أصبح الحمام يبني عشاً في المكتبة، فاضطر العاملون إلى أن يجدوا حلاً لهذه المشكلة، ويتخلصوا من الحمام، ولكن لم يجدوا إلى ذلك سبيلاً، وأعلنوا عجزهم، ونقلوا هذا إلى الأطفال القراء الذين ابتسموا عند سماعهم للمشكلة بأن الحمام أصبح مصدر إزعاج ومتاعب، بل إن الحمام تسبب في إفساد بعض الكتب والمجلات، فقام الأطفال بعقد عدة اجتماعات ليفكروا بحل للمشكلة فتعددت الاقتراحات حتى وصل «سامي» وهو أحد القراء الصغار إلى حل بأن يجعل لكل نافذة ناطوراً، كما قرأ في كتاب عن الناطور الذي يضعونه لحماية المحاصيل من الطيور. وهلل الأطفال لهذا الاقتراح، ولم يخبروا أحداً لأنهم يريدون أن يتحملوا مسؤولية التفنن في صناعة النواطير، وكان هناك عشر نوافذ، ويريدون لكل نافذة ناطوراً مختلفاً عن الآخر، وبعد يومين وقفت النواطير على النوافذ، فكان منظرها بهيجاً وممتعاً، وفرح الناس لعمل الأطفال، وخاصة أمناء المكتبة الذين لم يوقعوا في حماية المكتبة، لذلك شكروا الأطفال، وقدموا إليهم مفاجأة، وهي إحضار كاميرات التلفزيون لتصوير النوافذ، وكانت كل نافذة فيها الناطور، ويقف أمامها الطفل الذي أبدع في صناعتها كنوع من تقدير لجهودهم التي بذلوها من أجل حماية مكتبتهم.



اسم السلسلة: ماذا تعلم عن...
 اسم القصة: الغراب الطائر الذكي
 اسم المؤلف: د. حسن عبد الشافي
 دار النشر: دار المعارف
 مكان النشر: القاهرة
 سنة النشر: 1997

التلخيص:

الغراب عطشان جداً، ويجد جرة في آخرها القليل من الماء، ويحاول الوصول إليه لكنه لا يستطيع، وبعد طول تفكير يهتدي إلى خطة توصله إلى الماء، حيث يقوم بإلقاء الحجارة فيرتفع الماء رويداً رويداً، فيشرب، ويحمد الله على نعمة الذكاء وعلى الماء. يقدم الكتاب بعض المعلومات عن الغربان، وكيف هي تكون مجموعة متعاونة فيما بينها، فهي تقف على مكان بعيد نسبياً، وعندما ترى الخطر قادماً تقوم بإصدار أصوات لتنبيه بقية السرب؛ ليهرب قبل قدوم الخطر. وكذلك إذا قدمت إلى حقل يقوم أحد الغربان بدور الفدائي، حيث يقوم بالأكل من هذا الحقل قبل أصدقائه، فإذا كان مسموماً أو رش بالمبيدات فإنه يموت مضحياً دون الفريق، فيعرف البقية أنه من الخطر الأكل من هذا الحقل، فلا يقتربون منه، وهذه النقطة يعرفها الفلاح، فيقوم بوضع ذرة مسمومة على أطراف الحقل، فإذا أكلها الغراب ومات فإن بقية السرب لا يقترب من هذا الحقل.

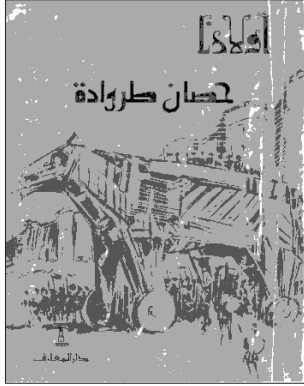


اسم القصة: السباحة
 اسم المؤلف: ليو ليوني
 ترجمة: د. وفاء بنت إبراهيم السبيل
 اسم الرسام: ليو ليوني
 دار النشر: مكتبة الملك عبد العزيز العامة
 مكان النشر: الرياض - السعودية
 سنة النشر: 2007

التلخيص:

«السباحة» سمكة صغيرة سوداء اللون تختلف عن بقية أخواتها ذوات اللون الأحمر، وفعلاً كانت السباحة سباحة ماهرة. ففي أحد الأيام هاجمت سمكة تونة كبيرة تلك الأسماك، ولم تتمكن واحدة من الهرب، فالتهمتها جميعها مرة واحدة إلا السمكة السباحة فقد استطاعت أن تفلت منها، فذهبت بعيداً حتى وجدت نفسها وحيدة حزينة وخائفة، إلا أنها في ذلك المكان البعيد اكتشفت مخلوقات بحرية جديدة وغريبة لم ترها من قبل، مثل قنديل البحر، شقائق النعمان، سرطان البحر، وطحالب البحر، وغيرها الكثير، ثم وجدت مجموعة من الأسماك الحمراء تماماً كمجموعتها كانت متخفية خلف الصخور، وخائفة من الأسماك الكبيرة، لكن السباحة شجعت الأسماك على السباحة، واكتشاف ما حولهم، وفكرت لهم في حل يبعد عنهم الأسماك الكبيرة، فأشارت عليهم أن

يسبحوا على هيئة سمكة كبيرة، وتدريب منها ومهارة عرفت كل سمكة مكانها، وكانت هي عين هذه السمكة الكبيرة، وهكذا سبحت هذه الأسماك في كل وقت، ولم تخف من الأسماك الكبيرة.



اسم السلسلة: أولادنا

اسم القصة: حصان طروادة

اسم المؤلف: جان نورمان (بقلم: عادل الغضبان)

دار النشر: دار المعارف

مكان النشر: القاهرة - مصر

التلخيص:

كانت هناك حرب بين الطرواديين والإغريق، وكان أهل طروادة يتميزون بقوتهم، فلم يستطع أحد هزيمتهم من قبل، ثم اعتدى الإغريق على طروادة، واستمرت الحرب، ولم يستطع الإغريق هزيمة طروادة والدخول إلى أسوار مدينتهم، ففكر الإغريق بخدعة. في اليوم التالي ذهب الطرواديون إلى الشاطئ، فلم يجدوا الإغريق، ولكنهم وجدوا حصاناً من الخشب كبيراً جداً فظنوا أن الإغريق قد فروا، وأن الحصان هدية منهم، ففرحوا وقدموه إلى آلهتهم، ودخلوا به داخل المدينة، وقام الناس بالاحتفالات بمناسبة انتصارهم، ولم يعرف الطرواديون أن الإغريق داخل هذا الحصان الخشبي، وفي الليل خرج الجنود من الحصان الخشبي، وسيطروا على القصر، وقتلوا «هكتور» الفارس المغوار، وظلت جثته في الطريق.



اسم السلسلة: أروع قصص الحيوان في الحديث النبوي

اسم القصة: القرود الذكية وبائع اللبن

اسم المؤلف: شادي فقيه

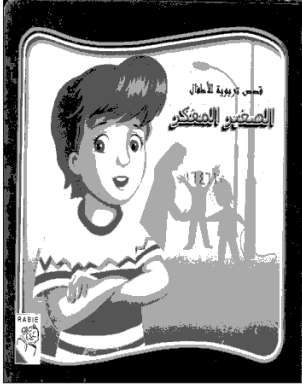
اسم الرسام: فؤاد ميران

دار النشر: أكاديميا

مكان النشر: بيروت - لبنان

التلخيص:

في إحدى القرى كان هناك بائع لبن لديه قرد، وكان هذا البائع يغش الناس باللبن، وذلك بأن يضع كوب ماء وآخر من اللبن، وكان القرد يراقب صاحبه وهو يخلط اللبن بالماء، وعندما شعر بائع اللبن بأن أمره سينكشف قرر أن يهرب، ويسافر خارج القرية، فذهب على أول سفينة مبحرة، وعندما أقلعت السفينة كان البائع يعد أمواله ورآه القرد، فخطف كيس النقود من البائع، وذهب به إلى أعلى السفينة، فصرخ البائع على قرده، وتجمع الناس عليهم، ولكن القرد أراد أن يلقي البائع درساً لأنه غش الناس، فأخذ يلقي بدينار داخل السفينة، وآخر بالبحر، أي كوباً من الماء، والآخر من اللبن.



اسم السلسلة: قصص تربوية للأطفال

اسم القصة: الصغير المخترع

اسم المؤلف: عبدو محمد

دار النشر: دار ربيع للنشر

سنة النشر: 1994

مكان النشر: حلب - سورية

القيم: الذكاء / حسن التصرف / الشجاعة.

التلخيص:

«شادي» طفل ذكي نشيط، يحل المشكلات التي تقابله بعقله لا بيديه، وكان شجاعاً واثقاً من نفسه، لا يهرب من مواجهة الأمور الشائكة، بل يبحث لها عن حلول مناسبة، مرةً كان شادي عائداً من المدرسة ماشياً على الرصيف بهدوء وأدب كعادته، فجأة سمع بكاءً وعويلاً، نظر فرأى جمعاً كبيراً من الناس، سار نحوهم مستطلعاً فشاهد امرأة تبكي وتصيح: ابني.. ابني، وحولها نساء يبكين أيضاً، ورأى وسط الجمع طفلاً صغيراً ممسكاً بسلك معدني متدل من عمود الكهرباء، كان الطفل مرعوباً ينظر إلى المحتشدين حوله بخوف ورجاء، تقدم رجل من الحضور، وأمسك بيده لتخليصه، ولكنه التصق به فازداد البكاء والصراخ، عرف شادي أن السلك مكهرب، وتذكر أن الكهرباء تجذب من يلامسها، فبحث بعينه عن قطعة خشبية، ولما وجدها حملها وتقدم منها بهدوء وبسلامة دفع بها الشريط بعيداً؛ لأن الخشب لا ينقل الكهرباء، تحرر الطفل والرجل، وزغردت النسوة مسرورات، ونظر الجميع إلى شادي بإعجاب، وقالوا: يا له من شجاع ذكي.



اسم السلسلة: نادي القراء

اسم القصة: ذبابة على السقف

اسم المؤلف: جولي غلاس

اسم الرسام: ريتشارد ولز

دار النشر: دار العلم للملايين

مكان النشر: بيروت - لبنان

سنة النشر: 2004

الطبعة: الأولى

القيم: أهمية الترتيب / التفكير المنطقي / الذكاء / اكتساب المعلومات.

التلخيص:

كان هناك فيلسوف فرنسي اسمه «رينيه ديكارت»، وفي أحد الأيام اكتشف مشكلته، وهي أنه غير مرتب، وذهب يفكر بحل لمشكلته، أثناء استغراقه بالتفكير سقط في النهر، بعدها عاد إلى المنزل، واستلقى على فراشه، وأخذ يسعل، ثم لاحظ الذبابة على السقف، ولاحظ أيضاً أن السقف مرتب، ففكر بأن يحدد مكان الذبابة، وعمل إحداثيات على السقف، واستخدم الفكرة نفسها لترتيب أغراضه، وبعدها انتشرت فكرة رينيه ديكارت في جميع أنحاء العالم (عمل الإحداثيات).

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل



خطوات بسيطة لتنمية ذكاء الأطفال

تأليف: فرنسوا شارمان

الناشر: المكتبة الحديثة للطباعة والنشر

تاريخ النشر: 2007/5/1

يعتبر هذا الكتاب المرشد والدليل لاكتشاف طاقات وقدرات أولادنا العقلية ويوضح خطوة خطوة كيفية صقلها ودعمها بالحب والعناية وتوجيهها وإيصالها إلى ذروة الإبداع والنجاح، مما يحفز أي طفل كان أن يلمع ويصبح نابغة في مجال ما، فهو عندئذ سيبذل جهده لكسب الضمانة اللازمة لتحرير طاقاته والتعبير عنها



إختبارات الذكاء عند الأطفال

تأليف: فرنسوا إيتيان

ترجمة، تحقيق: معصومة علامة

الناشر: مؤسسة الألمي للمطبوعات

تاريخ النشر: 2008/3/29

ما هي أفضل وسيلة لنمو ذكاء طفلي؟ إنه السؤال الذي تطرحه كل أم، مع العلم أن الذكاء مهارة يكتسبها الطفل مبادئها بالفطرة، وفقاً للعوامل الوراثية، ويطورها بعد الولادة وفق أسس مرتبطة بتوفير عوامل غذائية وصحة نفسية مستقرة، مع تأمين المحفزات المادية الملموسة والفاعلة في تحريك ملكة الذكاء. ما يعني أن الطفل ورغم امتلاكه أسس الذكاء لكنه لا يستطيع تطويره بمفرده، فالذكاء يحتاج إلى تدريب من خلال الاختبارات والمهارات حتى تأتي المكتسبات متكاملة، من هنا جاءت فكرة الكتيب على يرشد كل أن ويجيب على متى وكيف وبماذا نستطيع تطوير ذكاء الطفل؟

ثلاث تساؤلات تختصر مضمون كتيب ينصح باقتنائه، فيه أكثر من اختبار يطلع الأم على الألية المثلى لتطوير مهارات طفلها ويزيد من ذكائه من عمر يوم حتى 5 سنوات، مع توضيحات حول إحاطة العوائق وتأمين المستلزمات المناسبة لكل سن. إنه الدليل المصغر يساعد الأم والطفل في آن واحد.



كيف تبرز عبقرية طفلك

تأليف: كيم آدمز

ترجمة، تحقيق: ميراي مكاري

بالإشتراك مع: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم

الناشر: أكاديميا انترناشونال

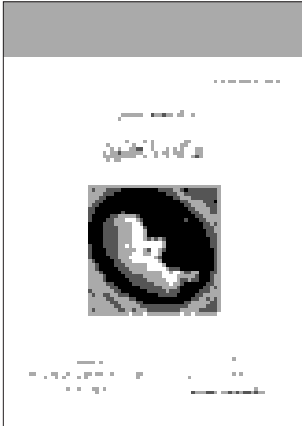
تاريخ النشر: 2008/10/17

امنح طفلك بداية طيبة في مجال التعلم ودعه يحتل صدارة صفه بواسطة مجموعة لا بأس بها من التمارين والأنشطة العملية والأفكار المسلية والألعاب التفاعلية.

افهم كيف يتعلم الأطفال والأولاد واكتشف المهارات الأساسية لكل فئة عمرية.

تمارين وأنشطة تثقيفية لتشجيع الطفل وتحفيزه.

اكتشف الأفكار المفيدة للألعاب التفاعلية الهادفة إلى تنشيط العقول اليافعة وتطوير الخيلة.



ذكاء الجنين

تأليف: فرنسوا إيتيان

ترجمة، تحقيق: معصومة علامة

الناشر: مؤسسة الألمي للمطبوعات

تاريخ النشر: 2008/3/29

الذكاء صفة وراثية تحددها كروموزومات نواتها الأولى مبرمجة وفق تكوين عصبي مجهز لإصدار تفاعلات واستجابات للمثيرات بدافع من الحمض النووي الذي يشكل أساس جهاز تسجيل المكتسبات عبر أوعية عصبية خاصة بتطوير الحس والحركة ابتداءً من مرحلة النطفة.

إن وجود الكروموزومات هو من أسس التكوين العام للجنين، حملتها البويضة والحيوان المنوي، وأثر اتحادهما في خلية ملقحة تملك الاستعداد المطلق للنمو والتطور والاكتمال انقسمت وبدأت الأصول الأولى للجنين بالظهور، وأخذت شكلاً إنسانياً متكاملًا يحتاج إلى ما ينمي تكوينه الجسدي والعصبي، وعلى أساس سلامتهما يتوقف مستوى ذكاء الجنين، ولو بدرجات متفاوتة بين جنين وآخر، وهذا الذكاء يحتاج إلى مناخات سوية كي يتطور، وهو الجانب الذي ركزنا على معالجته وتقديم الحلول له من أجل تطويره. طرحت في الكتيب حتى تتمكن كل حامل من حماية جنينها من التشوهات التي قد تعيق مسيرة تطوره، كان توفر مناخات سوية سواء على صعيد تأمين الغذاء والاستقرار النفسي والابتعاد كلياً عن العادات التي تدخل في حياتها اليومية من تدخين وشرب الكحول والقهوة، إلى جانب أمور أخرى متخفية بين الصفحات تستحق الإطلاع عليها. إنه دليل الحامل المثالية من أجل جنين سليم وطفل مثالي.

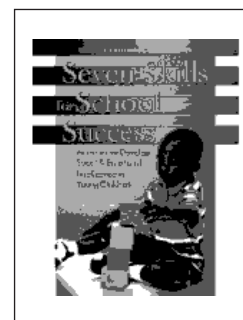
Seven Skills for School Success: Activities to Develop Social and Emotional Intelligence in Young Children

by : Pam Schiller

Paperback: 112 pages

Publisher: Gryphon House (June 1, 2009)

ISBN-10: 0876590717



What do children need to learn first? Their ABCs? Their numbers? As it turns out, the «what» children need to develop is their social intelligence and emotional intelligence, the essential building blocks for all future learning. Best-selling author Pam Schiller provides information, activities, and experiences that develop the seven skills children need in order to become successful learners. These include social intelligence skills, such as relating to and playing with others, as well as emotional intelligence skills, such as expressing feelings and understanding how others feel. Strengthen the foundation children need to become successful learners with the seven skills in this practical, easy-to-use book!

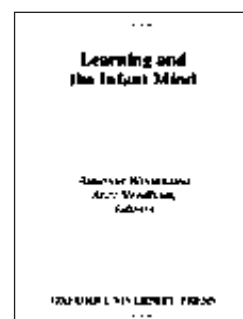
Learning and the Infant Mind

by: Amanda Woodward

Hardcover: 352 pages

Publisher: Oxford University Press, USA; 1 edition (September 8, 2008)

ISBN-10: 0195301153



When asking how cognition comes to take its mature form, learning seems to be an obvious factor to consider. However, until quite recently, there has been very little contact between investigations of how infants learn and what infants know. For example, on the one hand, research efforts focused on infants' foundational conceptual knowledge-what they know about the physical permanence of objects, causal relations, and human intentions-often do not consider how learning may contribute to the structure of this knowledge. On the other hand, research efforts focused on infants' perceptual and motor learning-how they extract information from the environment, tune their behavior patterns according to this information, and generalize learning to new situations-often do not consider the potential impacts of these perceptual and learning mechanisms the structure of conceptual knowledge.

Developing Children's Emotional Intelligence (Continuum Education)

by : Shahnaz Bahman

Paperback: 128 pages

Publisher: Continuum (September 25, 2008)

ISBN-10: 0826499740



Today's world presents children with a wide-range of challenges that can hinder their personal and academic development. It is essential, therefore that as educators we equip children with the knowledge and skills they need to be successful not just academically but also in life. Although there is a real pressure for schools to meet academic standards it is possible for practitioners to stimulate emotional growth through everyday classroom activities. By carefully planning a curriculum that encourages children to explore their feelings through imaginative media and make-believe play, healthy emotional growth can occur. The authors of this timely book provide a wealth of practical tools and techniques that you can use with your children to successfully develop their emotional intelligence.





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

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حساب الجمعية: البنك التجاري - الرئيسي
بالدينار الكويتي / 0101013459 - بالدولار الأمريكي / 0111009217
ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
تليفون: 4748250 - 4748387 - 4748479
فاكس: 4749381

