أبحـــاث

تقنين إختبار المقاييس للفعاليات الذكائية على الأطفال في البيئة التونسية

د. محمد رياض بن رجب

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس
وحدة بحث علم النفس المرضي الإكلينيكي

ملخص:

يقدم الباحث مختلف مراحل عملية إعداد وتقنين اختبار فرنسي لذكاء الأطفال عنوانه: "المقاييس التفاضلية للفعاليات الذكائية" للسيدة ميشال برون - بورلي، على الأطفال التونسيين الذين أعمارهم من ٣ إلى ١١ سنة. وهذا العمل الأول من نوع بتونس يُبين الوصول إلى مرحلة الموضوعية والدقة في مجال القياس النفسي في ميدان علم النفس الإكلينيكي للأطفال.

١- مقدمة:

يشكل القياس النفسي - باعتباره منهجا علميّا لتقويم الوظائف النّفسية وخاصة الذكاء- مركز اهتمام عديد من الأبحاث النفسية والإكلينيكية. ويتم تقويم الذّكاء بواسطة الرّوائز أو الاختبارات النّفسية. فالرائز وضعيّة مُقنّنة تشمل تقديم مسائل وتعليمات وأدوات وأزمنة تكون موحّدة لكل الأفراد. ثمّ إنّ استعمال الرّوائز يدخل ضمن فحص شامل وموضوعي لنفسيّة الفرد ويُسهل عمليّة التّشخيص وكذلك عمليّة إيجاد الحلول العلاجية المُناسبة.

ونحن نفتقد في تونس لأداة عمل دقيقة تصلح لتقويم قدرات الأطفال التونسيّين من النّاحية الذّكائية. وقد كانت هناك محاولات ناجحة في هذا المجال في بلدان عربية نذكر منها مصر والعراق والمملكة العربية السعودية والمغرب. وأمام هذا الفراغ، عزمتُ على القيام بإعداد عربيّ لرائز فرنسي للذكاء للسيدة ميشال برون- بورلي Michéle Perron-Borelli يحمل اسم: "Les Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles" (E.D.E.I.), (Perron- Borelli, 1978).

وبادرتُ بالحصول على ترخيص من صاحبة الإختبار ومن ناشره الفرنسيين منذ سنة ١٩٨٧.

يخص هذا الاختبار الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ إلى ١١ سنة. وقد نشر في صيغته الأصلية سنة ١٩٧٤. وفي نفس الوقت الذي كنتُ أعيّر فيه صيغة سنة ١٩٧٨ لهذا الرائز، قامت مؤلّفته بمراجعته ونشره في صيغة جديدة (E.D.E.I.-R.) سنة ١٩٩٦.

إن إعداد وتكييف أدوات العمل في مجال الاختبارات النفسية أمر ضروري، حيث إنه يهدف الحصول على معايير عددية خاصة بمجتمع معين. فقد بينت العديد من الدراسات أن قدرات الطفل الذكائية تخضع إلى محيطه اللغوي إلى جانب محيطه التربوي والثقافي وربما السياسي أيضا. وإنه لمن العبث أن نضع جانباً كل هذه الاعتبارات ونواصل قياس ذكاء أطفال بلد ما يندرجون ضمن أفق ثقافي وحضاري معين بأدوات عمل وُضعت لثقافة غربية. فمن الجلي أن هناك فوارق على مستوى المعايير والقيم والعادات والدين واللغة، إلخ، وبالتالي فإنه، وأمام تطور مجال النهوض بالقصور العقلي ببلادنا، فمن غير المنطقي أن نواصل الجزم بأن لطفل ما معامل ذكاء مُعين ما لم تكن لدينا أداة عمل مناسبة تُمكننا من قياس وتقويم ذكائه مُقارنة بأطفال ينتمون إلى بلده أو على الأقل إلى حضارته.

٢- الظروف التاريخية والإكلينيكية لصياغة المقاييس التفاضلية الفرنسية:

يجدر بنا أن نؤكد على أن صياغة أول اختبار للذكاء في العالم قد تمت بفرنسا على يدي المختص النفسي ألفريد بينيه (Binet) بمساهمة الطبيب تيودور سيمون (Simon) من سنة ١٨٩٧ إلى سنة ١٩١١. فعلى أساس تكليفهما من قبل وزارة التربية الفرنسية للتفريق والتمييز بين الأطفال الذين باستطاعتهم أن يزاولوا الدراسة والأطفال الذين لا يستطيعون مزاولتها، ذهبا إلى إعداد اختبارهما المعروف بمقياس "بينيه- سيمون" للتمييز بين الأذكياء وضعاف العقول. (Binet et Simon, 1911) وعلى ضوء نتائج تطبيق هذا الاختبار، عمدت وزارة التربية الفرنسية آنذاك إلى بعث أقسام خاصة بالمدارس الحكومية تسمى "أقسام الإلتحاق"، "أقسام الإصلاح"، يستعمل فيها المعلمون المختصون طرقا بيداغوجية معينة تتماشى مع الأطفال الذين هم "بطيئو التعلم". وقد إلتجأ بينيه إلى العمل بحساب السن العقلي (س.ع) الذي تقع مقارنته مباشرة مع السن الحقيقي (س.ح.) للطفل.

وفي سنة ١٩١٢، إقترح الاخصائي النفسي الألماني شترن (Stern) العمل بحساب معامل الذكاء (م.ذ.) = (Q.I.) (Quotient Intellectuel) الذي يُمكن من قياس درجة الذكاء عن طريق المعادلة الحسابية التالية:

$$\frac{\text{السن العقلي}}{\text{السن الحقيقي}} \times 100$$

فمعامل الذكاء السوي يساوي ١٠٠، والشخص الذي لا يتعدى معامل ذكائه ٧٥ مهدداً بالتصنيف في خانة التخلف العقلي أو التدهور الذهني.

ولقد لقي هذا الرائز الأول نجاحا كبيراً حيث وقع تعييره في بلدان عديدة وخاصة أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ومصر (القاباني، ١٩٣٧، عبد السلام ومليكة، ١٩٦٨)، فضلا عن تعييره على البيئة الفرنسية سنة ١٩٦٦ من قبل روني زازو ورفاقه (Zazzo et al., 1966).

وكثرت بعد ذلك روائز الذكاء في العالم ومن أشهرها الروائز الأمريكية التي وضعها وكسلر (Wechsler) بداية من السنوات ١٩٤٠، والتي تقيس نوعين من الذكاء هما:

- ذكاء لفظي وهو الذي يُقاس عبر الكلام بطريقة الأسئلة والأجوبة الشفاهية.
- وذكاء عملي أو أدائي وهو الذي يقاس عبر القيام ببعض المهارات اليدوية التطبيقية.

وقد تم تعيير بعض إختبارات وكسلر على البيئة المصرية (مليكة، ١٩٦٨؛ مليكة وإسماعيل، ١٩٧٢" إسماعيل ومليكة، ١٩٨٣) والعراقية (شويخ، ١٩٨١) والمغربية (طه ومرحاب، ١٩٧٧) وذلك بهدف الحصول على معامل ذكاء (م.ذ.) لفظي وم.ذ. أدائي والقيام بمقارنات بينهما. وقد بينت روائز وكسلر كيف أن الطفل الذي يظهر ذكاءً منخفضاً في رائز بينيه وسيمون يبدو أكثر تأخراً في مجال الذكاء اللفظي عوض الذكاء العملي.

ثم ظهرت مع بداية سنة ١٩٥٠ أبحاث ومقالات لعياديين أكدت أولا على وجود إمكانيات (اجتماعية، عملية، منطقية، إلخ) لدى الأطفال المشخصين عيادياً بالمتخلفين أو المتدهورين، ثم على ضرورة العمل في إطار نظرية النمو العقلي. وقد كان من بين هؤلاء العياديين فريق يعمل بمركز للطب النفسي للأطفال يسمى La fondation Vallée يقع بالضاحية الجنوبية لباريس. وهم الاستاذ روجي ميزاس، طبيب أخصائي في الطب النفسي للأطفال وكان في ذلك الوقت مدير المركز، والأستاذ روجي برون، أخصائي نفساني، مدير لمختبر الدراسة التكوينية للشخصية الموجودة بالمركز ومدير أبحاث بالمركز القومي الفرنسي للبحث العلمي، والسيدة ميشال برون-بورلي، أخصائية نفسية.

بدأ هذا الفريق بوضع دراسة التخلف الذهني ضمن الإطار الشامل لعلم النفس المرضي الدينامي. وهي رؤية تتميز بكونها تأخذ بعين الاعتبار بعديد التفاسير المتأتية من مختلف الميادين، وبكونها تربط بين مجالي علم النفس التكويني وعلم النفس التحليلي التكويني. وهي بذلك توحد دراسة الذكاء مع دراسة الشخصية. وفي هذه النقطة بالذات، فإنه من الغريب أن نلاحظ بأن العديد من المختصين "التقليديين" يقفون عند تشخيص "التخلف الذهني". فهم بهذا لم يشخصوا إلا مستوى ذكاء الفرد وتركوا جانباً كل ما يتعلق بشخصيته في حين أن لكل "متخلف" شخصية تميزه. وقد ساهمت هذه العوامل على حث هذا الفريق على القيام بمراجعة وإعادة تقويم المفهوم التقليدي للتخلف العقلي وعلى صياغة رؤية جديدة لها وتقديم تصنيف جديد للأمراض العقلية للأطفال والمراهقين. (Misés, 1990) وفي هذا السياق، يقترح روجي ميزاس ورفاقه استعمال مفهوم القصور (déficience) عوضا عن التخلف (débilité) والتمييز بوسائل عيادية وقياسية بين صنفين من القصور: المتجانس (Harmonique) وغير المتجانس (Dysharmonique).

يشكل مفهوم عدم التجانس تغيرا نظريا وتطبيقيا بالنسبة للنظرة التقليدية لمفهوم التخلف

العقلي. فقد وقع تعويض المفاهيم السلبية المتصفة بالثبات وعدم التغيير بمفاهيم تعكس التفاؤل المستمر حيث إن التشخيص مرتبط بعمر معين وبفترة مضبوطة ومن ثم فهنالك قابلية كبرى للتطور والتحول نحو الأفضل إذا حظي الفرد بالعناية النفسية والتربوية والطبية الملائمة.

في هذا الإطار بلورت السيدة برون بورلي "المقاييس التفاضلية للفعاليات الذكائية". وقد إرتكز هذا الرائز على أسس نظرية هيأت وساعدت على بنائه. لكن هذا الرائز ساهم بدوره في تطوير ودعم هذه النظريات الحديثة حيث كان لها أداة منهجية مناسبة. ولقد تم لقائي بهذا الرائز بمركز الطب النفسي للأطفال la fondation Vallée سنة ١٩٨٣. فقد مكنني الاستاذ روجي ميزاس من القيام بإجراء تربص به لمدة ثلاث سنوات كاملة (١٩٨٣-١٩٨٦). وهذا ما ساعدني على اعتماده في صيغته الفرنسية في رسالتي لشهادة الدراسات العليا المعمقة في علم النفس (Ben Rejeb, 1984) ثم ضمن أطروحتي للدكتوراه (النظام الجديد) لقياس ذكاء الأطفال التونسيين من الجيل الثاني ومن سن ما قبل الدراسة (Ben Rejeb, 1987; 1995). ولقد مكنني اللقاء بهذا الرائز وبالإطار المؤسساتي الذي ساهم في ظهوره من فهم أكبر لأسسه النظرية ولخلفياته العلمية والفلسفية ومن إدراك عميق لخصوصياته القياسية المتميزة.

ولقد بدا لي أنه، في خضم العديد من روائز الذكاء الموجودة في العالم، يقدم لنا هذا الرائز بالذات إمكانية رؤية أوضح في مجال القصور الذكائي في تونس الحالية وفي بلدان عربية أخرى حيث إنه ما زال العديد من الأخصائيين يواصلون التفكير والإعتماد على مفاهيم تجاوزتها الأحداث كمفهوم التخلف أو التدهور العقلي ومعامل الذكاء الثابت وحيث إن هناك عملا ليس فقط مع "ضعاف العقول" لكن أيضا مع "المتفوقين عقلياً"، أي مع فئتين من الأطفال أكثرهم عرضة للفشل المدرسي. فهذه الروائز لم تعد مقتصرة على كشف القصور الذكائي فحسب بل هي أيضا وسائل دقيقة للتعرف على حالات النبوغ والتفوق والإبداع وهي حالات مهددة كذلك بالإخفاق المدرسي.

٣- خصوصيات وتركيبة المقاييس التفاضلية:

إذا كان هذا الرائز عبارة عن تجسيم لعملية إعادة النظر في مفاهيم الذكاء والتخلف العقلي، فإن هذا ما يُبرر تسميته بالرائز التحليلي الذي يقيس الفعالية والكفاءة عوض النقص أو القصور.

ثم إن عملية القياس في هذا الرائز مرتبطة بحساب معامل النمو (م.ن.) (Q.D.) الذي يعكس بطريقة أحسن التحولات التي يمر بها الطفل على مستوى نمو الذكاء، فنكتشف بالتالي حدود وخطر التقدير بحساب معامل الذكاء (م.ذ.) الذي يطمح إلى قياس نسبة الذكاء بصورة ثابتة.

ويمكننا هذا الرائز أولاً من قياس ثلاث أصناف أو قوالب أساسية من الذكاء: الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي أو الأدائي والذكاء المنطقي الفئوي. وزيادة على هذا، فإن هذا الرائز ينفرد بالتمييز بين سبعة أنواع فرعية من الذكاء ويمكننا من قياس معامل نمو كل منها وهي أصناف توافق المقاييس السبعة المكونة لهذا الاختبار: ذكاء معجمي، مدرسي وما قبل مدرسي، اجتماعي، منطقي لفظي، منطقي غير لفظي، منطقي فئوي وعملي.

جدول رقم ١: تقديم تحليلي للمقاييس التفاضلية

المقاييس اللفظية	١- المفردات	
	٢- المعارف	
	٣- الفهم الاجتماعي	
	٤- التصور المجرد	المقاييس الفئوية
المقاييس الأدائية	٥- التصنيف	
	٦- التحليل الفئوي	
	٧- التكيف العملي	

تعكس هذه المقاييس مختلف فعاليات الطفل وقصوراته أيضا. فتقسيم هذا الرائز إلى سبعة مقاييس فرعية مكن أولا من تفجير مفهوم الذكاء العام ليترك مكانه لأنواع عديدة من الذكاء، وهذا ما أكده قاردنر لاحقا (Gardner, 1996)، وثانيا من اجتناب الفهم الخاطئ للتأخر العقلي. فقد بين الواقع الميداني العيادي أن الطفل بإمكانه أن يكون قاصرا في مجال ما وليس في كل المجالات. وبالتالي فهو قادر على أن يغطي قصوره هذا بتوظيف طاقاته في قطاعات أخرى وهذا ما يفسر المنحنيات الذكائية غير المتجانسة (les profils intellectuels dysharmoniques) الموجودة لدى أغلب المعاقين في مجال الذكاء لكن أيضا لدى أغلب الأسوياء. والرسم البياني الذي يسمح هذا الرائز بالقيام به بالصفحة الأولى من كراسة الاختبار يُوضح بصفة شفافة هذه المنحنيات غير المتجانسة لدى أغلب الأفراد.

٤- ضرورة وصعوبة الإعداد:

إن إعداد وتعديل روائز الذكاء عملية إبداعية. فهي ليست كما يعتقد البعض، مجرد عملية ترجمة، لأن الترجمة ليست سوى الخطوة الأولى للإعداد الذي يتطلب في جوهره عمليات تعديل وحذف وتعويض وإضافة ودراسات نظرية وميدانية وإحصائية معقدة. ويقتضي هذا الإعداد كذلك أن يكون هناك مستوى أدنى من الوفاء لنظرية معينة بني على ضوئها الرائز في مقابل مستوى من الحرية والإستقلال عن المنشأ باعتبار وجود خصوصيات لسانية، ثقافية،

دينية، وعيادية تضفي على هذا العمل قيمة تتجاوز بكثير مستوى الترجمة. فهو إعداد لحضارة مختلفة عن تلك التي بُني فيها الرائز في صيغته الأولى.

ومن الصعوبات التي تعترضنا لدى القيام بإعداد اختبار هي مسألة الأسئلة (وتدعى الوحدات أو الفقرات) التي يجب تعويضها. فأي سؤال نختار؟ وبأي معيار؟

طبعا بالنسبة لروائز نمو الذكاء، يجب أن يتم اختيار الأسئلة الجديدة حسب قيمتها التكوينية المفترضة، أي حسب تدرج صعوبتها، ودرجة إتصالها بالثقافة التي يهدف إليها الرائز. وبعد ذلك تتم عملية تجربة جميع أسئلة الاختبار المعدل في مراحل الاستطلاع والتقنين.

ومن ناحية أخرى، فإن هذه العمليات تأخذ بعين الاعتبار مسألة اللسان لأنه يعكس بصورة جلية إنتماءً ثقافياً وحضارياً. والوضعية اللسانية بتونس وبالبلدان العربية بصفة عامة وضعية تتميز بوجود نوعين من العربية: العربية الدارجة (أو العامية) والعربية الفصحى، وهو ما يسمى بإزدواجية اللسان (La Diglossie). لكن هذه الوضعية تتميز أيضا بوجود حالة ثنائية اللسان (Le bilinguisme) أي تواجد اللسان العربي مع اللسان الفرنسي أو الانجليزي، إلخ، على الأقل بالنسبة للفترة العمرية التي تهمنا في هذا العمل. وفي هذا الإطار، إلى أي لسان يجب إعداد المقاييس التفاضلية؟

من البديهي أنه بالنسبة للفترة العمرية التي تتراوح من ٣ إلى ٦ سنوات وحتى أكثر، يجرى الاختبار باللسان الدارج، مع العلم أن كل جهة من الجمهورية التونسية تنفرد أحياناً بمفردات خاصة بها وبنطق خاص بها. وفي هذا الحال نستطيع القول بأن اللسان الدارج هو لسان مصبوغ بخصوصيات اجتماعية محلية يجب احترامها وأخذها بعين الاعتبار عند إعداد اختبار ما. وفيما يتعلق بالفترة العمرية التي تتراوح من ٦ إلى ١١ سنة، فقد تعرضنا إلى مسائل تقنية منها مثلا: بداية من أي سن يمكننا أن نسأل الطفل باللسان العربي الفصيح ونطلب منه أن يُجيب بهذا اللسان؟ وفي هذا المجال، قد بينت لنا أغلب المؤشرات أن سن التاسعة معيار طيب لبداية إستعمال الاختبار بالعربية الفصحى، بطبيعة الحال بالنسبة لمن كان يتردد إلى المدرسة.

٥- الصيغة الكاملة والصيغة المختصرة من المقاييس التفاضلية التونسية:

نتج عن هذا العمل إعداد صيغتين لهذه المقاييس التفاضلية: الأولى كاملة، تتكون من جميع مقاييس الاختبار السبعة وتسمح بالحصول على أكثر ما يمكن من المعطيات بخصوص ذكاء الطفل وقدراته وبتقويمها من الناحيتين الاجمالية والتحليلية. أما الثانية فهي مختصرة وتتكون من مقياسين هما: مقياس الفهم الاجتماعي ومقياس التحليل الفئوي. لقد حددت أبحاثنا الإحصائية اختيار هذين المقياسين لأنهما أكثر المقاييس تشبعاً على مستوى التحليل العاملي. إن مقياس الفهم الاجتماعي هو مقياس لفظي يبحث عن تقويم مكتسبات الطفل للمفاهيم والنظم الاجتماعية الأساسية. ومقياس التحليل الفئوي هو مقياس منطقي غير لفظي يكشف عن طرق التفكير عند الطفل، وعن إدراكه لمفاهيم المكان والزمان والألوان والأعداد إلخ. وهذا المقياس يعتبر في حد ذاته معياراً دقيقاً لتشخيص القصور أو الإعاقة الذكائية.

٦- الدراسات المنهجية والإحصائية ومعايير جودة الرائز:

مرَّ الإعداد والتقنين بمرحلتين أساسيتين:

أ- مرحلة ما قبل التقنين: (من سنة ١٩٨٧ إلى سنة ١٩٩١)

١- قمت فيها بترجمة الصيغة الفرنسية من المقاييس التفاضلية إلى العربية. وتخلل عملية الترجمة تغيير أولي شمل بعض الأسئلة. ثم قمت بتطبيق الصيغة المعربة من المقاييس علي عينة استطلاعية مكونة من ٢٧ طفلاً يبلغون من العمر بين ٣ و١١ سنة.

٢- ثم طبقت المقاييس على عينة التقنين الأولى وهي مجموعة متكونة من ٦٠ طفلا (٣٠ من الذكور و٣٠ من الإناث) يبلغون من العمر بين ٣ و١١ سنة. ومكنتني هذه المرحلة من اختيار الأسئلة بصفة نهائية وكذلك من تحديد الإجراءات العملية واللسانية وطرق ترقيم الأجوبة. (Ben Rejeb, 1990 a &b) .

ب- مرحلة التقنين: (١٩٩١-١٩٩٢)

هدفت هذه المرحلة إلى بحث ترتيب جديد للأسئلة يخضع إلى مبدأ الصعوبة التدريجية وكذلك الحصول على جداول تقنين ودراسة معايير ومواصفات الرائز في صيغته التونسية. وقد ساهمت في هذه المرحلة إداريا إدارة الطب المدرسي والجامعي، ومنهجياً المركز الوطني للتكوين البيداغوجي لإطارات الصحة، ومادياً المنظمة العالمية للصحة. وقد ساعدت هذه المساهمات على تسهيل عملية تطبيق الاختبار بكامل تراب الجمهورية.

تكونت مجموعة أفراد عينة التقنين من ٥٣١ طفلا من الجنسين، أعمارهم من ٣ إلى ١١ سنة، موزعين على تسع فترات عمرية، يترددون على رياض الأطفال وعلى مدارس التعليم الابتدائي والأساسي من كامل التراب التونسي. وتمت عملية التقنين باستعمال عملية سحب عن طريق القرعة إنطلاقاً من تقسيم إداري يصنف البلاد إقتصادياً واجتماعياً إلى ست جهات كبرى وهي الشمال الشرقي، الشمال الغربي، الوسط الشرقي، الوسط الغربي، الجنوب الشرقي والجنوب الغربي. وهكذا يكون عدد الأطفال الخاضعين للاختبار من كل منطقة متكوناً نظرياً من ٩٠ طفلا ويكون عدد الأطفال من كل فترة عمرية ٦٠ (٣٠ ذكور و٣٠ إناث). لكن العمل الميداني فرض علينا نقصا شمل ٩ أطفال أعمارهم ٣ سنوات. فكانت عينة التقنين تتركب إذن من ٥٣١ طفلا موزعين حسب السن والجنس كالآتي:

الجدول رقم ٢: عينة التقنين وتوزيعها حسب السن والجنس

السن	٣ سنوات	٤ سنوات	٥ سنوات	٦ سنوات	٧ سنوات	٨ سنوات	٩ سنوات	١٠ سنوات	١١ سنة	المجموع
ذكور	٢٦	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٢٦٦
إناث	٢٥	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٢٦٥
المجموع	٥١	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٥٣١

- **النتائج الإحصائية:**

ساهم الناشر الفرنسي للإختبار بشكل فعال في القيام بالعمليات الإحصائية التي تهدف التأكد من معايير جودة الرائز. فوقع في البداية القيام ببناء لجداول التقنين (أو التعيير) إنطلاقا من معدلات (متوسطات) الأعداد (النقاط) المتحصل عليها بالنسبة لكل مقياس ولكل سن (من ٣ إلى ١١ سنة) ولكل جنس. ثم وقع البحث عن ترتيب جديد للأسئلة. وضُبطت درجة صعوبة الأسئلة وسهولتها إعتماداً على النسبة المئوية للنجاح العام لدى كامل عناصر عينة التقنين بالنسبة لكل بند (سؤال). فكان ترتيب الأسئلة يحترم مبدأ الصعوبة التدريجية.

ج- معايير الجودة

تتصف روائز الذكاء الجيدة بثلاثة معايير أساسية وجب توفرها قبل نشر هذه الروائز وهي: التمييز والثبات والصدق. ويقع التثبّت من هذه الأركان الثلاثة عن طريق وسائل وأدوات تطبيقية وإحصائية. والقبول العلمي في مجال الروائز يقتضي توفر هذه التقنيات التطبيقية.

١- دراسة تمييز المقاييس (Sensibilité):

تشكل دراسة التمييز المعيار الأول والمركزي الذي تتميز به روائز نمو الذكاء. والهدف منها هو تحديد مدى القوة التي يلعبها عنصر السن في التفريق بين المقاييس. وتجرى هذه العملية عبر دراسة التدرج التكويني للنتائج.

ولقد قمنا بدراسة التدرج التكويني العام للنتائج من خلال حساب متوسطات النقاط (الدرجات) الخام، وحساب الانحرافات المعيارية للتوزيعات المبنية على معطيات التقنين، ومن خلال حساب معامل الارتباط "ت" للدلالة الاحصائية على معدلات النقاط الذي يقارن المتوسطات بين كل فترة (فئة) عمرية أو كل زوج عمري وهو ما يصور لنا التدرج التكويني التفاضلي والمقارن بين النتائج.

ويقدم لنا الجدول رقم ٣ المتوسطات والإنحرافات المعيارية للتوزيعات المبنية إنطلاقا من نتائج كامل مجموعة التقنين، بالنسبة لكل فترة عمرية. ويبين هذا الجدول بوضوح الطابع التدريجي لمتوسطات النقاط المتحصل عليها من فترة عمرية إلى أخرى بالنسبة للمقاييس السبعة.

الجدول رقم ٣: المتوسطات والإنحرافات المعيارية بالنسبة لكامل مجموعة التقنين

المقاييس		السن ٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
المفردات "أ"	المتوسط	١٢,٣٤	١٧,٣٨	٢٠,٢٣						
	الإنحراف	٣,٨٩	٤,٥٤	٥,٣١						
المفردات "ب"	المتوسط				٧,٠٥	١٠,٣٣	١٤,٥٥	١٦,٩٥	١٩,٥٨	٢١,٠٢
	الإنحراف				٤,٢٣	٣,٧٠	٤,٩٥	٣,٨٤	٣,٧٧	٣,١٢
المعارف	المتوسط	٣,٨٠	٥,٨٥	٨,٢٠	١٢,٩٧	١٥,٩٥	١٨,٣٥	٢٠,١٥	٢٢,٧٠	٢٤,٢٢
	الإنحراف	٢,٠١	٢,٧٢	٣,٥٥	٢,٦٦	٢,٢٤	٣,٠١	٢,٥٥	٢,١٤	٢,٣٦
الفهم الاجتماعي	المتوسط	٧,٠٢	١١,١٢	١٣,٣٥	١٨.٦٥	٢٢,٤٠	٢٥.٥٨	٢٧,٣٧	٢٩,٩٣	٣١,٠٨
	الإنحراف	٣,٣٠	٣,٩٨	٤,١٦	٤,٠٠	٣,٣٧	٤,٦١	٣,٧٤	٣,٣٤	٣,٤٤
التصور المجرد	المتوسط	٢,٣٩	٤,٥٨	٥,٩٧	٧,٥٧	١٠.٩٨	١٤,١٠	١٦,٠٧	١٨,٤٥	١٩,٦٣
	الإنحراف	٢,٢٩	٢,٥١	٣,٤٣	٣,٢٤	٣,٥٤	٤,٢٤	٣,٠٤	٣,٣٥	٢,٤٨
التصنيف "أ"	المتوسط	٢,٧٥	٤,٧٣	٦,٦٨						
	الإنحراف	٢,٤٠	٢,٧٥	٢,٠٩						
التصنيف "ب"	المتوسط				١١,٠٧	١٣,٧٢	١٥,٥٨	١٧,٢٠	١٨,٧٣	١٩,٨٢
	الإنحراف				٣,٥٧	٣,٨٦	٣,٨٤	٣,٠٦	٣,٠٥	٢,٦٨
التحليل الفئوي (السلاسل)	المتوسط	٢,٩٦	٦,٧٥	٩,٠٨	١٣,٤٥	١٦,٣٢	١٨,٥٢	١٩,٢٨	٢٠.٩٠	٢١,٣٣
	الإنحراف	٤,٠٧	٥,٠٢	٤,٨٣	٤.٦٥	٣,٧٩	٤,٥٣	٣,٤٢	٣,٤٦	٢,٦٩
التحليل الفئوي (المجموع)	المتوسط	٣,٤٧	٨,٢٨	١٠,٤٧	١٦,٥٠	٢٠,٨٣	٢٥,١٧	٢٦,٧٣	٣٠,٢٧	٣١,٣٢
	الإنحراف	٥,٣١	٧,١٣	٦,٩٤	٧,٠٨	٦,٢٧	٧,٨١	٥,٩٥	٥,٧٧	٤,٧٥
التكيف العملي	المتوسط	١٠,٧٥	١٦,٤٧	١٩,٦٧	٢٠,٣٣	٢٣.٥٨	٢٨,٧٧	٣٠,٢٢	٣٣,٠٨	٣٦,٢٢
	الإنحراف	٧,٠٠	٦,٩٣	٧,٢٨	٦,٤٢	٧,٥٧	٦,١٨	٧,٣٩	٥,٨٤	٤,٩٧

ويقدم لنا الجدول رقم ٤ معاملات "ت" بالنسبة لكامل مجموعة التقنين وذلك لثمانية أزواج عمرية (٣-٤ سنوات، ٤-٥، ٥-٦، ٦-٧، ٧-٨، ٨-٩، ٩-١٠، و١٠-١١سنة). ويبين الجدول بصورة جلية النسق التدريجي الواضح للفعاليات الذكائية لأطفال مجموعة التقنين وذلك على مستوى أغلب المقاييس. ثم إن هذا الجدول يشير إلى وجود معامل ارتباط "ت" ذي دلالة إحصائية عالية بين الفترات العمرية وخاصة بالنسبة للمقاييس اللفظية، بينما يشير إلى إنعدام الدلالة الإحصائية وضعف معامل الارتباط خاصة بالنسبة للمقاييس الأدائية. وقد يُعزى هذا إلى الأهمية التي توليها المدرسة للمكتسبات اللفظية (قراءة، كتابة، حساب، إملاء، لغة، إلخ) على حساب المكتسبات الأدائية (رياضة، تصوير، إلخ). وهو أمر واضح خاصة في مقياس التكيف العملي حيث نلاحظ إنخفاضاً مذهلا في الفترة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات وهي الفترة التي توافق دخول الطفل إلى المدرسة.

وبصورة أخرى فإننا نلاحظ أن الفترة العمرية من ٨ إلى ٩ سنوات هي المرحلة الحياتية

التي تضعف فيها درجة النمو الذكائي وتقبل المكتسبات المدرسية بشكل جلي. وقد بينت أبحاثنا في هذا المجال أن الطفل التونسي مثقل في هذه الفترة العمرية والتي توافق السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (أو الأساسي) ببرامج مدرسية مشحونة بالمعلومات بطريقة قد تكون مفرطة. وهذا ما يُفسر الإنخفاض المفاجئ لمستوى النمو. ثم نلاحظ أن الفترة العمرية من ١٠ إلى ١١ سنة هي فترة تتصف كذلك بانخفاض على مستوى نمو الذكاء. وهذا قد يؤكد نظرية بياجيه الذي يقول بالوصول إلى درجة من "السقف" حول فترة المراهقة.

الجدول رقم ٤: معاملات الارتباط "ت" بالنسبة لكامل أفراد التقنين

	الأزواج العمرية							
المقاييس	٤-٣	٥-٤	٦-٥	٧-٦	٨-٧	٩-٨	١٠-٩	١١-١٠
المفردات "أ"	٦,١٨	٣,٤٢						
المفردات "ب"				٤,٥٤	٥,٢٨	٢,٩٧	٣,٧٩	٢,٢٧
المعارف	٤,٥٥	٤,٠٨	٨,٣٨	٦,٦٥	٤,٩٥	٣,٥٣	٥,٩٣	٣,٦٩
الفهم الاجتماعي	٥,٨٤	٣,٠٠	٧,١١	٥,٥٥	٤,٣١	٢,٣٣	٣,٩٦	٢,٣٩
التصور المجرد	٤,٧٧	٢,٥٢	٢,٦٣	٥,٥٢	٤,٣٧	٢,٩٢	٤,٠٨	٢,٢٠
التصنيف "أ"	٤,٠٢	٤,٣٨						
التصنيف "ب"				٣,٩٠	٢,٦٦	٢,٥٥	٢,٧٥	٢,٠٦
التحليل الفئوي (السلاسل)	٤,٣٩	٢,٦٠	٥,٠٥	٣,٧٠	٢,٨٩	١,٠٥	٢,٥٨	٠,٧٧
التحليل الفئوي (المجموع)	٤,٠٧	١,٧٠	٤,٧٢	٣,٥٥	٣,٣٥	١,٢٤	٣,٣٠	١,٠٩
التكيف العملي	٤,٣٢	٢,٤٧	٠,٥٣	٢,٥٤	٤,١١	١,١٧	٢,٣٦	٣,١٦

عتبة الدلالة: ٠٥, بالنسبة لـ "ت" ≥ ٢,٠٠

٠١, بالنسبة لـ "ت" ≥ ٢,٦٦

٠٠١, بالنسبة لـ "ت" ≥ ٣,٤٦

٢- دراسة الثبات (fidélité) والتماسك (homogénéité)

يعرف الثبات على أنه الإستقرار، وثبات الرائز يعني القدرة على الحصول على نفس النتائج في صورة إعادة تطبيق الرائز على نفس الشخص. ويفيد الثبات أيضا معنى الثقة. وقد قمنا بتقويمه عن طريق ما يسمى بتقويم التماسك ويتم الحصول عليه باختبار ألفا لكرونباخ. وفي مرحلة ثانية يتم التثبت من أن جزأين مختلفين من الرائز يسمحان بالحصول على نتائج مماثلة. وهي عملية تقويم الثبات بطريقة التجزئة النصفية. ويبين الجدول رقم ٥ أن المقاييس التفاضلية في صيغتها التونسية المقننة تمتاز بدرجة تماسك متينة وبثبات داخلي رفيع.

الجدول رقم ٥: حساب الثبات للمقاييس الفرعية للإختبار

المقاييس	التماسك الداخلي (اختبار ألفا لكرونباخ)	ثبات التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان - بروان)
المفردات "أ"	,٨٧	,٨٨
المفردات "ب"	,٨٩	,٩١
المعارف	,٨٦	,٨٧
الفهم الاجتماعي	,٩٠	,٩٣
التصور المجرد	,٩٠	,٩٢
التصنيف "أ"	,٨٤	,٨٦
التصنيف "ب"	,٨١	,٨٠
التحليل الفئوي	,٩٣	,٩١
التكيف العملي	,٨٦	,٩١
المتوسط	,٨٧	,٨٩

٣- دراسة صدق التركيب (validité de structure)

لقد فضلنا في هذه الدراسة التثبت من صدق التركيب عبر دراسة البنية الداخلية للرائز باستخدام التحليل العاملي. ولكي نفسر هذه الارتباطات بين المقاييس، أخضعنا قوالب الارتباطات إلي بحثين مستقلين للتحليل العاملي. يخص الأول الأطفال ذوي سن ما قبل الدراسة، ويخص الثاني الأطفال ذوي سن الدراسة. وهو في كلتا الحالتين تحليل للمركبات المركزية (عبر تدوير المحاور بالطريقة الإحصائية "فاريماكس") بدون أن يقع تعيين مسبق لعدد العوامل. وقد مكنت المعالجة الإحصائية للتحليل العاملي لنتائج الأطفال ذوي سن ما قبل الدراسة (٤ و٥ سنوات) من التحقق أساساً من وجود عاملين وقع تأكيدهما بعد القيام بتدوير محاور "فاريماكس" (جدول رقم ٦):

الجدول رقم ٦: درجة تشبع المقاييس السبعة بعد تدويرها بمحاور "فاريماكس" على العاملين الأولين بالنسبة إلى أطفال ٤ و٥ سنوات.

العامل رقم ١		العامل رقم ٢	
مقياس المفردات "أ"	,٧١	مقياس التصنيف "أ"	,٦١
مقياس المعارف	,٨٠	مقياس التحليل الفئوي	,٨٨
مقياس الفهم الاجتماعي	,٨٨	مقياس التكيف العملي	,٧٧
مقياس التصور المجرد	,٨٣		

يجمع العامل الأول كل المقاييس اللفظية ويُشبعها بقوة. ويجمع العامل الثاني بوضوح كل المقاييس الأدائية (غير اللفظية) ويُشبعها أيضا بقوة. وبالتالي، فبالنسبة لأطفال سن ما قبل

الدراسة، هناك فصل جلي بين صنفين كبيرين من المحاور: محور المقاييس اللفظية ومحور المقاييس غير اللفظية. وكما مكنت المعالجة الاحصائية للتحليل العاملي لنتائج الأطفال ذي سن الدراسة (٦-١٠ سنوات) من التحقق من وجود عاملين وقع تأكيدهما كذلك بعد إجراء عمليات تدوير محاور "فاريماكس" (الجدول رقم ٧). فقد بين التحليل العاملي تعارضاً بين عاملين هما أقل تحديداً مقارنة بعوامل أطفال فترة ما قبل الدراسة.

الجدول رقم ٧: درجة تشبع المقاييس السبعة بعد تدويرها بمحاور "فاريماكس" على العاملين الأولين بالنسبة إلى أطفال ٦ إلى ١٠ سنوات

العامل رقم ١		العامل رقم ٢	
مقياس المفردات "ب"	,٧٢	مقياس التصنيف "ب"	,٧٧
مقياس المعارف	,٧٢	مقياس التحليل الفئوي	,٨٧
مقياس الفهم الاجتماعي	,٧٤		
مقياس التصور المجرد	,٦٩		
مقياس التكيف العملي	,٨٣		

لكن رغم هذا، فإن العامل الأول والأساسي يُشبع بقوة المقاييس اللفظية الأربعة ومعها المقياس السابع غير اللفظي للتكيف الاجتماعي. في حين يجمع العامل الثاني بصورة واضحة مقياسين من المقاييس غير اللفظية وهما الخامس للتصنيف "ب" والسادس للتحليل الفئوي ويُشبعهما إحصائياً. وهما مقياسان يندرجان ضمن الإطار النظري الذي وضعه جان بياجيه مع انهلدار. (Piaget et Inhelder, 1959 et 1967).

وقد يُعزى هذا إلى كون العامل الأول يتمتع بوزن جد مرتفع وبإشباع هام (,٨٣) إلى درجة أنه قادر على تغليط العامل الثاني. وفي هذه الخارطة، فإن أبسط الأمور تجعل عنصراً ما يتأرجح من عامل لآخر وهو الأمر الذي يبدو قد حصل بالنسبة للمقياس السابع للتكيف العملي.

٧- مجالات إستعمال المقاييس التفاضلية التونسية:

للمقاييس التفاضلية التونسية في صيغتيها الكاملة والمختصرة مجالات إستعمال عديدة أولها ميدان الصحة النفسية والعقلية وبصفة أدق مجال الطب النفسي للأطفال وعلم النفس العيادي والمدرسي.

تُقدم المقاييس التفاضلية للمختصين في هذا الإطار أداة عمل متميزة تمكنهم من فحص ذكاء الطفل بطريقة تحليلية والتثبت من مختلف جوانبه. وهي تمكن المختصين من القيام بالتشخيص المبكر للصعوبات الذكائية للأطفال داخل المؤسسات المدرسية وما قبل المدرسية لتوجيههم عند الإقتضاء إلى أقسام خاصة أو لتلقي مساعدة نفسية وتربوية مناسبة.

فالمقاييس التفاضلية أداة تشخيص عيادي للحالة مع توضيح لسبل العلاج المناسبة.

وتستعمل المقاييس أيضا في ميدان الطب المدرسي ومجال التربية والتعليم وكذلك في ميدان الطفولة المعاقة وغير المندمجة في المجتمع أو المنحرفة إلخ. فيقدم هذا الرائز للمختصين في علم النفس أداة فحص و توجيه إلى السبل العلاجية والتربوية والبيداغوجية المناسبة لقدرات الطفل.

وتمكن المقاييس التفاضلية في صيغتها الكاملة من تحليل معمق ودقيق لقدرات الطفل. وتطبق الصيغة المختصرة من المقايس في إطار التشخيص المبكر للإعاقة الذهنية وفي إطار فحص للذكاء داخل زمن محدود. وهذا الكشف المبكر عن الإعاقات الذهنية لدى حامليها أو لدى من هو مهدد بحملها، يُسهل عملية أخذ التدابير العلاجية والتربوية اللازمة لتجنب الإعاقة أو لتفادي تفاقمها بمحاولة إيقاف درجة القصور وتقليل الفارق الموجود بين الأطفال وذلك لتمكين المستحقين منهم من الإلتحاق بزملائهم من حيث الفعاليات الفكرية واكتساب المهارات.

ولعل تعيير هذا الرائز على الواقع التونسي يجعل منه أداة تفكير وعمل أوّلية في كافة أنحاء البلدان المغاربية والعربية بصورة عامة. ولكن إستعماله الأفضل في بلدان عربية أخرى يتطلب حتما تغييرا على مستوى اللسان الدارج وربما على بعض المفردات بالعربية الفصحى، ثم إنه يتطلب أساساً عمليات إحصائية جديدة للحصول على جداول تعيير تناسب البيئة الثقافية التي ينتمي إليها الطفل، وهذا ما يحث على القيام بعمليات إعداد مستمرة تجعل من الرائز أداة فحص تتصف أكثر ما يمكن بالموضوعية.

٨- خاتمة:

هذه محاولة واعدة لسد فراغ هام في مجال قياس ذكاء الأطفال في ميداني علم النفس الإكلينيكي والطب النفسي للأطفال بتونس. وهناك مشروع بصدد الإنجاز يهدف إعداد رائز يقيس ذكاء الكهول. ونحن نأمل أن نمر بعد ذلك مباشرة إلى مرحلة صياغة روائز عربية تونسية. وهذا يستدعي الإرتكاز على أساس نظري جديد في مجال معالجة الذكاء وقياسه.

المراجع باللغة العربية:

- اسماعيل (محمد عماد الدين) ومليكة (لويس كامل)، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، طبعة خامسة، ١٩٨٣.
- بن رجب (محمد رياض)، السلالم التباينية للفعاليات الفكرية، تقنين أولي. صيغة كاملة.

Ben Rejeb, M. R. (Les Echelles Différentielles D'Efficiences Intellectuelles (EDEI), forme tunisisienne complète pré-adaptée). Issy-les-Moulineaux (France), E.A.P. 1999 a.

- بن رجب (محمد رياض)، السلالم التباينية للفعاليات الفكرية؛ تقنين أولي. صيغة موجزة.

BEN REJEB, M.R. (Les Echelles Diférentielles 'Efficiences Intellectuelles (EDEI). forme tunisienne réduite pré-adaptée). Issy-les-Moulineaux (France), E.A.P. 1990 b.

- شويخ (مطلب مد الله)، تطوير مقياس وكسلر - بلفيو للمجتمع العراقي. بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨١.
- طه (فرج عبد القادر) ومرحاب (صلاح أحمد)، الصورة المغربية لمقياس وكسلر - بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين. الرباط، مطبعة كوثر، ١٩٧٧.
- عبد السلام (أحمد محمد) ومليكة (لويس كامل)، مقياس ستانفورد - بينيه. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٨.
- القاباني (اسماعيل)، مقياس ستانفورد - بينيه. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٣٧.
- مليكة (لويس كامل)، مقياس وكسلر - بلفيو. نماذج التصحيح وجداول نسب الذكاء والدلالات الإكلينيكية. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٨.
- مليكة (لويس كامل) واسماعيل (محمد عماد الدين)، مقياس وكسلر - بلفيو. كراس التعليمات. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٢.

المراجع باللغة الفرنسية

- BEN REJEB, R. Les troubles psycholinguistiques dans la deuxième génération d'immigrés maghrébins d'âge pré-scolaire. Mémoire pour le D.E.A. de Psychologie, Paris, Université de Paris-V, Rene Descartes, 1984; (Directeur de mémoire, le Pr. Serge Lebovici).
- BEN REJEB, R. Les attitudes discursives des enfants tunisiens de la deuxième génération d'âge pré-scolaire. Mémoire pour le D.E.A. de Linguistique, Paris, Université de Paris-V, René Descartes, 1985; (Directeur de mémoire, le Pr. Frédéric Francois).
- BEN REJEB, R. Les troubles psycholinguistiques dans la deuxième génération d'immigrés tunisiens d'âge prè-scolaire. Thèse pour le Doctorat (Nouveau Régime) de Psychopathologie et de Psycholinguistique dirgée par les Prs. Serge Lebovici et Frédéric Francois. Paris, Université de Paris-V, René Descartes, 1987.
- BEN REJEB, R. Migration, psychopathologie et psycholinguistique. Tunis, Alif et la Faculté des Sciences Humaines et Sociales, 1995.

- BEN REJEB, R. Développement intellectuel et facteurs culturels. Essai d'adaptation des Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectulles (EDEI) aux enfants tunisiens âgés de 3 à 11 ans. Thèse pour de Doctorat d'Etat de psychologie clinique. Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, 1997; (Directeurs: les Prs A. Bouhdiba et R. Perron).
- BEN REJEB, R. Développement intellectuel et factuers culturels; le contexte tunisien. (à paraître).
- BINET, A. et SIMON, Th. La mesure du développement de l'intelligence. (1911) Paris, Colin et Issy-les-Moulineaux, E.A.P. réédition, 1983.
- GARDENER, H. Les intelligences multiples. Paris, Retz, 1996.
- MISES, R. "Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent. Présentation générale." Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolscence, 1990, 38, 10-11, 523-539.
- PERRON-BORELLI, M. Les Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles (E.D.E.I.), Issy-les-Moulineaux, EAP, 1978.
- PERRON-BORELLI, M. Les Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles, forme révisée (E.D.E.I.R.), Issy-les-Moulineaux, EAP, 1996.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. La genèse des structures logiques élémentaires: classifications et sériations . Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959 et 1967.
- ZAZZO, R.; GILLY, M. et VERBA-RAD, M. Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence (NEMI). Paris, Colin, 1966. Nouvelle édition, Issy-les-Moulineaux, E.A.P., 1985.

اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال "دراسة ميدانية على أطفال سوريين"

الدكتور
محمد قاسم عبدالله

أستاذ مساعد علم النفس الأكلينكي،
وكيل كلية التربية - جامعة حلب

ملخص:

لقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADDH) لدى الأطفال، والفروق بين الذكور والإناث ومحاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أعراض: ضعف الانتباه، والاندفاعية، فرط النشاط.

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات المعلمين والأهل لأعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية.

لقد شملت عينة البحث ١٩٠ طفلا (١٠٥ من الذكور و٨٥ من الإناث) تتراوح أعمارهم بين ٤-٨ سنوات. وقد تم تطبيق المقاييس، التي صممت خصيصاً لهذه الغاية بعد حساب صدقها وثباتها. من قبل مختصين في التربية. وتبين أن أعراض الاندفاعية قد احتلت المرتبة الأولى لدى الأطفال، وأن الأعراض جميعها أكثر انتشاراً بين الذكور منها بين الإناث. لقد تبين أن هناك ارتباطا مرتفعا بين تقديرات الأهل وتقديرات المعلمين لأعراض الاضراب لدى الأطفال، مما يؤكد دور التقدير ASSESSMENT الذي نحصل عليه من الأهل والمعلمين في تشخيص الاضطراب.

مقدمة:

إن كل واحد منا يعرف طفلا على الأقل يعاني من النشاط الزائد، ويتصرف مثل هذا الطفل بشكل اندفاعي، وسلوكه يسبق تفكيره، ويلاحظ أنه ينتقل من مهمة إلى أخرى قبل إتمام الأولى.

يعتبر النشاط الزائد أو فرط الحركة Hyperactivity اضطرابا نفسياً يرافق غالباً بنقص الانتباه Attention Deficit، وهذا ما دعا إلى تسميته باضطراب نفس الانتباه والنشاط الزائد Attention Deficit Disorder and Hyperactivity ويرمز له اختصاراً (ADDH) كما بينه الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث للأمراض العقلية الصادر عن الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM, IIIR). وتبين بعض التقديرات أنه يحدث بنسبة ٣-٥٪ بين أطفال المدارس (Barckley, 1981)، وحوالي طفل واحد في كل صف تقريباً (Oleary, 1980). إن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، هم في خطر التعرض للسلوك المضاد للمجتمع أو السيكوباثية أو الإنحراف في مراحل النمو اللاحقة. ويبدي مثل هؤلاء الأطفال حالة من الذهول وعدم التركيز، وعدم النضج الانفعالي، وعدم التوجه نحو هدف وضعف التحصيل الدراسي. وقد بينت بعض الدراسات أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف تقدير الذات Low self-esteem، وضعف الإنجاز Underachievement، والاكتئاب Depression بحيث تضعهم في خطر الوقوع باضطرابات نفسية خطيرة في مرحلتي المراهقة والرشد (Rapport, 1988) علما بأن الكثير من الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض الاضطراب قبل سن المدرسة تختفي عندهم هذه الأعراض بصورة تدريجية عند بلوغهم السابعة والثامنة من العمر.

مشكلة الدراسة

لقد ثبت أن اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه، يتظاهر بثلاثة فئات من المتلازمات المرضية هي : ضعف الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية. ومن أجل تقويم تشخيصي دقيق لمثل هذه المتلازمات عند الأطفال يجب تطبيق مقاييس متعددة للحصول على تقدير شامل ودقيق للحالة بحيث يشمل هذه المتلازمات الثلاثة. ويعتبر الوالدون والمعلمون من أهم المصادر التي نعتمد عليها في عملية القياس والتشخيص، لأنهم يلاحظون الطفل في مواقف متعددة ويقضون معه أوقاتاً طويلة. وقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائى الرابع للأمراض النفسية (DSM-IV, 1994) إلى أن هذه الأعراض تظهر في المدرسة أكثر من البيت. فالمقاييس التشخيصية المستخدمة يجب أن تشمل الأهل والمعلمون معاً.

من هنا تتركز هذه الدراسة على كشف أعراض اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (بين ٤-٦ سنوات) وبداية المدرسة الابتدائية (٧-٨

سنوات) وفق متغيري العمر والجنس وذلك استناداً إلى مقاييس تشخيصية موجهة لكل من الآباء والمعلمين.

أهمية الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على أعراض اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد عند الأطفال. وتنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو فرط النشاط ونقص الانتباه باعتباره من أهم اضطرابات النمو المنتشرة عند الأطفال، وخاصة أنه يضع الطفل في خطر الوقوع باضطرابات نفسية واجتماعية خطيرة في المراحل اللاحقة مثل السلوك المضاد للمجتمع والانحراف والفشل الدراسي وسوء التكيف بالرغم من أن معظم الحالات تنتهي عندها الأعراض في سن السابعة تقريباً. من جهة ثانية تكمن أهمية هذه الدراسة في إثراء المعرفة النفسية والتربوية والطبية بهذا الاضطراب عند الأطفال وما يترتب على ذلك من حاجات نفسية وتربوية وخدمات إرشادية وعلاجية للتغلب عليه في هذه المرحلة، مما يقلل من أشكال السلوك المضاد للمجتمع والسيكوباثية (كالانحراف، والتسرب من المدرسة، وضعف الإنجاز والعدوان) في مرحلة المراهقة. وبالرغم من كثرة الدراسات الأجنبية حول هذا الاضطراب، فلم يقع الباحث على دراسة عربية (ميدانية) للتعرف على هذا الاضطراب عامة، وفي سورية بشكل خاص. من هنا تكمن أهمية الدراسة التي تعتبر محاولة تتيح لنا التعرف على واقع هذا الاضطراب وأعراضه لدى الأطفال السوريين.

الدراسات السابقة

لقد كان اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد موضوع اهتمام علماء النفس والأطباء النفسيين وأطباء الأطفال، ويعود تاريخ دراسته إلى (الفريد ستروس) ورفاقه منذ عام (١٩٠٥)، وسمي في ذلك الوقت زملة أو متلازمة ستروس Strauss Syndrome، (عبد الله، ١٩٩٩)، وفي ذلك العام، عزل (ستراوس) ورفاقه الخصائص التي تميز الأطفال المتخلفين عقلياً عن الأطفال الذين يعانون من إصابات في المخ، وتبين وجود عدة مؤشرات وأعراض سلوكية ونفسية مرتبطة بإصابات المخ. وهذه الأعراض هي النشاط الحركي الزائد، والعدوانية، والاندفاعية، والتخريب. وقد آشار ستراوس إلى أن هذه الأعراض يمكن استعمالها لتشخيص إصابات المخ الغامضة حتى عندما لا يوجد دليل واضح على الإصابة العصبية. ومن بين هذه الأعراض كان النشاط الزائد الذي يعتبر المظهر السلوكي المميز لهذه الإصابات. وقد أشار ستراوس، إلى أن الأطفال مفرطو النشاط والحركة مصابون بصدمة دماغية، ولكن العلماء الأولون لم يوافقوه الرأي. إننا نجانب الصواب والحقيقة إذا اعتبرنا كل الأطفال ذوي النشاط الزائد مصابون في المخ وقد أثبتت الدراسات صحة هذه النتيجة، خاصة وأنه تبين

وجود أعراض سلوكية أخرى عند الأطفال الذين يعانون من إصابات في المخ، غير النشاط الزائد وضعف الانتباه والتخريب التي ذكرها "ستراوس" منها، عدم الثبات الانفعالي، والعجز الإدراكي والحركي.

لقد اعتبر الدليل التشخيصي والإحصائى الثالث المعدل للأمراض العقلية (DSM-III-R, 1987) اضطراب نقص الانتباه من أهم اضطرابات النمو في مرحلة الطفولة وأنه يرافق دوما بفرط النشاط (ورمزه اختصاراً ADDH).

أما الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للأمراض العقلية (DSM-IV) فقد وضع المعيار التالي لتشخيص الاضطراب:

A-إما (١) أو (٢) مما يلي:

(١) يجب أن تستمر ستة (أو أكثر) من أعراض عدم الانتباه التالية لمدة لا تقل عن ستة أشهر إلى الدرجة التي تحدث سوء تكيف وعدم تناسق مع مستوى النمو:

عدم الانتباه:

أ- غالباً يفشل في تركيز انتباهه على التفصيلات، وتكثر الأخطاء التي يرتكبها في دراسته أو عمله أو الأنشطة الأخرى.

ب- غالباً يعاني صعوبة من تثبيت انتباهه على المهمات والأنشطة.

ج- غالباً لا يتبع التعليمات ولا ينفذها، ويفشل في إتمام عمله المدرسي (دون أن يعزى ذلك إلى سلوك المعارضة أو الفشل في فهم التعليمات).

د- غالباً يعاني صعوبة في تنظيم المهمات أو الواجبات والأنشطة.

هـ- غالباً يتجنب، ويكره أو يعارض القيام بالمهمات التي تتطلب مثابرة في الجهد العقلي (مثل الأعمال المدرسية أو الوظائف المنزلية).

و- غالباً يفقد أشياء ضرورية للواجبات والأنشطة (مثل الألعاب، التعيينات أو الوظائف المدرسية، الأقلام، الكتب، الأدوات).

ز- غالباً يتعرض للذهول وتشتت الانتباه بفعل مثيرات خارجية.

ح- غالباً ينسى الأنشطة اليومية.

(٢) يجب أن تستمر ستة (أو أكثر) من أعراض فرط النشاط - الاندفاعية التالية لمدة لا تقل عن ستة أشهر لدرجة تحدث سوء تكيف وعدم تناسب في مستوى النمو:

فرط النشاط:

أ- حركات تململ في اليدين أو القدمين وعدم الثبات في الجلوس.

ب- غالباً يترك مقعده في الصف أو في المواقف الأخرى التي تتطلب منه ثباتاً.

ج- غالباً يقفز ويركض بكثرة في المواقف والأوضاع التي لا يناسبها ذلك (عند المراهقين والراشدين قد تكون متعلقة بمشاعر عدم الراحة).

د- غالباً يعاني صعوبة في اللعب أو القيام بالانشطة والهوايات بشكل هادئ.

هـ- غالباً يتكلم بسرعة.

الاندفاعية:

و- غالباً يطرح الجواب قبل انتهاء السؤال.

ز- غالباً يقاطع الأخرين ويتدخل بهم.

ح- بعض أعراض فرط النشاط - الاندفاعية أو ضعف الانتباه التي تسبب عجزاً وخللاً تحدث قبل سن السابعة من العمر.

ط- بعض العجز الناتج عن هذه الأعراض يحدث في موقفين (مكانين) أو أكثر (مثل المدرسة/ العمل والمنزل).

ي- يجب أن يكون هناك دليل واضح على العجز في الأداء الوظيفي الاجتماعي، أو الأكاديمي أو العمل.

ك- هذه الأعراض لا تحدث بهذه الكثافة في اضطرابات النمو المنتشرة أو الفصام أو اضطراب عقلي آخر، ولا يعزى إلى أي اضطراب عقلي آخر (كاضطراب المزاج، أو أمراض القلق، أو الاضطراب التفككي أو اضطرابات الشخصية).

الرمز المستند إلى النمط:

314.01 - اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط، النمط المشترك: إذا حدث المعيارين A (١) و A (٢) في الأشهر الستة الأخيرة.

314.00 - اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط، النمط الذي يغلب فيه عدم الانتباه: إذ تحقق المعيار A (١) وليس المعيار A (٢) لمدة الأشهر الستة الأخيرة.

314.01- اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط، النمط الذي يغلب فيه فرط النشاط - الاندفاعية: إذا تحقق المعيار A (٢) وليس المعيار A (١) لمدة الأشهر الستة الأخيرة.

هناك معيارين إضافيين من أجل تشخيص ضعف الانتباه وتحديد طبيعته. الأول قدمه عالم النفس لوني (Loney 1980) بعد دراساته المكثفة حول الاضطراب، حيث بين أن نتائج وآثار خطيرة سوف تظهر في مرحلة المراهقة عند الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، منها، اضطرابات السلوك والتصرف، والعدوانية. وفوق ذلك فإن تشخيص ضعف الانتباه مع

العدوانية أو بدونها، يتحسن بالمعالجة. أما المعيار الثاني فقد وضعه باركلي (Barckley, 1981)، ويركز على بداية الاضطراب أو استهلاله Onset ودوام أعراضه أو استمراريتها. وقد عرف الاضطراب بأنه "اضطراب نمائي في الانتباه Developmental Disorder of Attention وفي ضبط النزعات والاندفاعية، وفي ضبط الذات وحل المشكلات، ينشأ في مرحلة مبكرة من النمو، ويتبدى الاضطراب مزمناً Chronic ومنتشراً pervasive في طبيعته، ولا يعزى إلى التخلف العقلي أو الصمم أو اضطرابات انفعالية كالذهان والتوحد Autism.

إن المكونات الرئيسية للاضطراب هي ضعف الانتباه Attention Deficit أو عدمه Inattention، والاندفاعية، وفرط النشاط، والتي تم التثبت منها تجريبياً وإكلينيكياً (Rapport 1986). ويتظاهر ضعف الانتباه في المظاهر السلوكية التالية: زمن الانتباه القصير short attention span، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه، والانتباه الانتقائي لمثيرات معينة، إضافة إلى القابلية للذهول وصرف الانتباه. أما بالنسبة للاندفاعية وضعف ضبط النزعات والاندفاعات، فتبدو في عدم القدرة على تأجيل الاستجابة inability to delay responding والفشل في التعرف على عواقب السلوك، وفي تأجيل الإشباع، وضعف ضبط الذات poor self-control، وصعوبة توجيه السلوك وضبطه وفقاً للأوضاع والمواقف المتنوعة (Douglas, 1986).

إضافة إلى هذه المكونات الرئيسية للاضطراب، يظهر عند الأطفال الذين يعانون منه، مشكلات ثانوية أخرى مثل عدم الطاعة أو تنفيذ المتطلبات الضرورية، والثرثرة الزائدة more talkative وسهولة التعرض للإحباط، والحساسية الزائدة للمكافآت، وضعف المهارات الاجتماعية (Parry and Douglas, 1983). أما أهم المشكلات التي تم كشفها وكانت موضع اهتمام عالم النفس الأكلينكي (باركلي) فهي المشكلات الاجتماعية التي تنشأ بين هؤلاء الأطفال ووالديهم. فقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من الاضطراب أقل طاعة، وأكثر بحثاً عن الإثارة، وأكثر إظهاراً لسلوكيات الرفض والعناد مقارنة بالأطفال الأسوياء.

إن الكثير من والدي هؤلاء الأطفال مصابين بضعف الانتباه قد قرروا وجود تاريخ من الشكاوي والمشكلات والصعوبات الولادية (قبل الولادة وأثنائها وبعدها) مما وضعت هؤلاء الأطفال في خطر التعرض للاضطراب، كما أن أكثرها مشكلات تتعلق بالحمل والمرض أثنائه، والتدخين وتعاطي الأدوية، إضافة إلى مشكلات أثناء الولادة كالولادة العسرة، ومعدل الوزن دون الطبيعي. أما في مرحلة ما بعد الولادة، فإن صعوبات المزاج كانت الأكثر ظهوراً. فقد تبين أن أكثر المشكلات المرتبطة بالإرضاع، والتحسس من الحليب كانت أكثر الشكاوي التي ذكرها الوالدين. يضاف إليها المزاج الصعب، والتهيج والنوم غير المنتظم (Rapport, 1986). ويجب الإشارة إلى أنه ليس من الضروري أن تظهر كل هذه المشكلات والشكاوي في المراحل المبكرة من نمو الطفل.

يتضمن المعيار التشخيصي النموذجي لدراسة فرط النشاط "حاصل ذكاء طبيعي"، (Normal I Q)، وعدم وجود متلازمات ذهانية أو خلل عصبي. ومن المهم هنا التمييز بين التصنيف التشخيصي وأنماط السلوك. فالعديد من الأطفال المتخلفين عقلياً، والتوحديون Autistac والذين يعانون من خلل في الدماغ، يظهرون أعراض الاندفاعية، وضعف التركيز، وفرط النشاط الحركي. إلا أن هذه المشكلات السلوكية مختلفة تماماً من حيث المنشأ والأسباب، ومن حيث سياقها وتطورها ومتغيراتها النفسية المرتبطة بها مثل معدل الذكاء. كما أنه لا يوجد دليل على حدوث خلل عضوي أو عصبي (Cantwell 1986). من جهة ثانية فإن الأطفال يستجيبون بطرق مختلفة حيال الضغوط النفسية الخارجية. فمرض أحد الوالدين، أو فقدانه أو فقدان العمل، قد تؤدي بالطفل إلى سلوكيات مثل الاندفاعية وضعف التركيز poor concentration، ومشكلات اجتماعية social difficulties. إن تشخيص اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط يتطلب دواماً للأعراض واستمرارية لمدة لا تقل عن ستة أشهر. وحين توجد علاقة تزامنية بين هذه المشكلات السلوكية والضغوط النفسية الاجتماعية المرافقة فإن الحالة تشخص على أنها اضطراب في التكيف Adjustment Disorder بدلاً من ضعف الانتباه وفرط النشاط وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الثالث المعدل للأمراض النفسية (DSM-III-R).

هناك اتفاق على أن فرط النشاط مشكلة منتشرة Pervasive problem على الأقل عند أطفال المرحلة الابتدائية. فقد بينت بعض الدراسات في أمريكا الشمالية أن (٣٪ و ١٥٪) من أطفال سن المدرسة يعانون من فرط النشاط الحركي، أكدت دراسات أخرى أن هذه النسبة تصل إلى (٢٠٪ -٢٤٪) (Whalen 1989). كما أن الاضطراب ينتشر في مختلف المجتمعات كما بينته الدراسات عبر الثقافية، بالرغم من وجود بعض التفاوت في نسبة انتشاره. فقد تبين أنه ينتشر بمعدل أعلى مما هو في بريطانيا. ويشدد علماء النفس الإكلينيكي على ضرورة الاعتماد على مقاييس تقدير المعلمين والأهل من أجل تشخيص هذا الاضطراب عند الأطفال (Whalen 1989) **أما عن أهم الدراسات السابقة فمنها:**

الدراسة الطولية التي تتبع فيها وايس (١٠٠) طفل يعانون من فرط النشاط، وبالرغم من إحالتهم للمعالجة، فإنهم بعد خمس سنوات (حين أصبحت أعمارهم بين ١١ و١٦ سنة) مازالوا يعانون من الاندفاعية، وفرط النشاط وبعض المشكلات السلوكية بالمقارنة مع أقرانهم الأسوياء، كما تميز تحصيل المراهقين منهم بالضعف الملحوظ، (Weiss, 1983).

أما عالم النفس الإكلينيكي (جيتلمان) فقد اعتمد التشخيص النفسي لمرحلة الطفولة بالإضافة إلى تتبع الحالة، وتبين أن معامل ثبات التشخيص في مرحلة المراهقة (١٣-١٥ سنة) بلغ (٨٦٪) (Gittelman and Mannuzzas 1985).

لقد أجرى كانتويل وسيترفيلد دراسة على عينة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه (ADD) وذلك لدراسة الخصائص التربوية التي يتصف بها هؤلاء الأطفال، فتبين أنهم أكثر فشلا ورسوباً وأقل تحصيلاً (Cantwell and Satterfield 1978). كما تبين من دراسة أخرى أن سلوكهم المدرسي وتحصيلهم المنخفض ناتج عن علاقاتهم الاجتماعية الضعيفة مع أقرانهم، ورفضهم لهم، (Pelham and Bender, 1982).

في الدراسة التي أجراها رابورت على الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه تبين له أن أهم صفات هؤلاء الأطفال هي نقص الانتباه في الصف، والفشل في متابعة المهمات الدراسية وصعوبة اتباع التعليمات المدرسية وتبدل المزاج، وصعوبة الجلوس بثبات، والقيام بأشكال من السلوكيات التخريبية والعدوانية (Rapport, 1983). إن هذه الخصائص والسلوكيات التي تميز هؤلاء الأطفال، تعكس الاندفاعية، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه وتركيزه.

أما بالنسبة للمراحل المبكرة من النمو، فقد بين (رابورت) أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، كان أكثرهم قد تعرض لمشكلات وصعوبات ولادية (قبل الولادة وبعدها) مما وضع هؤلاء في خطر الوقوع بالاضطراب، كما أن أكثر الحالات التي درسها عانت من مشكلات أثناء الحمل (كالتدخين، وتناول العقاقير، الأمراض، والولادة العسرة). أما في مرحلة ما بعد الولادة، فإن صعوبات المزاج كانت الأكثر ظهوراً. وأن المشكلات المرتبطة بالإرضاع، وحساسية الرضيع تجاه الحليب، والنوم غير المنتظم كانت أكثر المشكلات تكراراً في تقارير الوالدين (Rapport, 1986). ولكن يجب الانتباه إلى أنه ليس جميع الأطفال المصابين بالاضطراب يظهرون مثل هذه المشكلات والشكاوي في مراحل نموهم المبكرة.

في الدراسة التي أجراها (سوين وزينتال) لكشف الفروق السلوكية بين الأطفال المرغوبين المحبوبين وغير المحبوبين المصابين بفرط النشاط الحركي. فقد استخدما عينة تتألف من (٢٥) طفلاً مفرطي الحركة، و(٣٧) طفلا طبيعياً كمجموعة ضابطة. لقد تبين من الدراسة أن الأطفال مفرطي الحركة كانوا أكثر نشاطاً وثرثرة talkative وأكثر تجنباً للمهمات والواجبات من أقرانهم الأسوياء وكانوا أقل إظهاراً للعبارات الاجتماعية الإيجابية. أما الأطفال مفرطي الحركة غير المحبوبين من أقرانهم فكانوا أكثر استخداماً للعبارات السلبية negative statements مع أشكال التواصل والتفاعل الجسمي السلبي. والنتيجة المثيرة للاهتمام في هذه الدراسة، أن الأطفال الأسوياء قد أبدوا الكثير من السلوكيات السلبية والنشاط وأصبحوا أكثر ثرثرة في تفاعلهم مع أقرانهم مفرطي الحركة بالمقارنة مع أقرانهم الأسوياء حيث بدوا أكثر تعاوناً وأقل نشاطاً معهم، (Swain and Zentall, 1990).

في دراسة حول الفروق بين الذكور والإناث، توصل (بيلهام وبيندر) إلى أن الإناث مفرطات الحركة أقل إظهاراً لأشكال السلوك المنحرف والمضاد للمجتمع، وأقل إظهاراً للوم والتقريع

الاجتماعي elicit less social censure من الذكور مفرطي الحركة، (Pelham and Bender, 1982).

وهناك دراسة أجراها (الزراد ١٩٩٩) استهدف من خلالها وضع مقياس تشخيصي لقياس وتقدير فرط النشاط وضعف الانتباه عند الأطفال. وقد استند في دراسته إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض العقلية (DSM, IV) وإلى ممارسته العمل السريري. وقد توصل إلى مقياسين يطبق الأول من قبل الأهل (وهو بمثابة تقرير الوالدين عن حالة الطفل) والثاني يطبق من قبل المعلمين (وهو بمثابة تقرير أيضاً) حتى يتم التوصل إلى تقدير دقيق عن الاضطراب بأبعاده الثلاثة: ضعف الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية (فيصل الزراد ١٩٩٩).

هناك دراسة أجريت لبحث مآل اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وهي دراسة تحليلية لعدد من البحوث التي استهدفت معرفة إنذار الاضطراب وما سيؤول إليه في المستقبل وخاصة في المراهقة. وقد تبين أن أشكال السلوك المضاد للمجتمع، وسوء التكيف المدرسي في المراهقة هي أكثر أشكال السلوك الشاذ الناتجة عن اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط. فالانقطاع عن المدرسة والتسرب منها والرسوب المتكرر وضعف التحصيل، كانت أكثر حالات سوء التكيف المدرسي ظهوراً عند المراهقين الذين كانوا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في طفولتهم (عبد الله، ١٩٩٤).

وفي دراسة طولية تتبعيه أجراها (جيتلمان) ورفاقه على (١٠٠) طفل، تتراوح أعمارهم بين ٦-١٢ سنة، حيث تم تتبعهم حتى المراهقة حيث تراوحت أعمارهم بين (١٦-٢٣) سنة، واستخدمت مجموعة ضابطة أيضاً تتألف من (١٠٠) طفل من أجل المقارنة. لقد تبين أن اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط قد استمر عند (٣١٪) من أفراد المجموعة التجريبية مقابل ٣٪ من أفراد المجموعة الضابطة. كما تبين أن اضطرابين قد ميزا أفراد المجموعة التجريبية، هما اضطرابات التصرف واستعمال المواد المؤثرة والعقاقير، فقد كان هذين الاضطرابين أعلى بفارق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية عنه بين أفراد المجموعة الضابطة. لقد بينت النتائج أن عوامل الخطر الأكبر the greatest risk factor لنمو السلوك المضاد للمجتمع anitisocial behavior واستعمال العقاقير هو اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط (ADDH)، (Gittlman, Mannuzza, Shenker, and Bonagura 1985).

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت على اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط، يتضح أن جميعها قد اجريت في المجتمع الغربي عامة والأمريكي بشكل خاص،

باستثناء دراسة (الزراد ١٩٩٩) التي هدفت وضع مقياس لتشخيص الاضطراب، ودراسة (عبدالله، ١٩٩٤) التحليلية التي تناولت مآل هذا الاضطراب في مرحلة المراهقة. ولم يعثر الباحث على دراسة أجريت على الأطفال العرب عامة والسوريين خاصة بهدف تقصي هذا الاضطراب والتعرف على مظاهره وانتشاره بين أطفال ماقبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، من خلال مقاييس تقديرات الأهل والمعلمين.

تعريف المصطلحات

ضعف الانتباه: لقد ركز بيركلي في تعريفه لاضطراب ضعف الانتباه على بداية حدوثه واستمراريته أو دوام أعراضه، فقد عرفه بأنه "اضطراب ارتقائي في الانتباه، والاندفاعية وضبط النزعات وضبط الذات وحل المشكلات، والتي تنشأ في مرحلة مبكرة من النمو، ولا تعزى إلى التخلف العقلي أو الصمم أو اضطرابات ذهانية خطيرة كالذهان والانغلاق على الذات"، (Barkley 1982). ويعتبر تعريف بيركلي بمثابة تعريف إجرائي اعتمده الكثير من علماء النفس في تشخيص الاضطراب. من هنا يمكننا القول بأن ضعف الانتباه يتظاهر اجرائيا وسلوكياً بالمظاهر التالية: زمن الانتباه القصير short attention span وعدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه نحو المثيرات المطلوبة، والذهول أو تشتت الانتباه، الفشل في إتمام المهمات، الانتقال من نشاط إلي آخر قبل إتمام السابق، يتصرف قبل أن يفكر، ويحتاج إلى مراقبة مستمرة (Whalen, 1989).

الاندفاعية: تعرف الاندفاعية بأنها الفشل في تأجيل الاستجابة وإرجائها حين تكون الظروف مناسبة (Gordon, 1979) والعجز عن فهم عواقب السلوك، والفشل في تنظيم السلوك وضبطه وفقاً لمطالب الموقف (Douglas, 1983, Rosenbaum and Baker, 1984). وتبدو الاندفاعية في ضعف السيطرة على النزعات والسلوك، وعدم القدرة على الانتظار، وتبدل المزاج، إضافة إلى سهولة الضجر والملل والتعرف للإحباط.

فرط النشاط: يبدو النشاط الزائد من خلال إظهار مستويات عالية من النشاط الحركي higher of levels of motor activity في أي وقت كان (حتى أثناء النوم)، وخلال الفعاليات المدرسية الموجهة والمنظمة أيضاً (Rapport, 1989)، وتبدو الحركية الزائدة في الانشغال بأعمال غير هادفة كإتلاف الأشياء والقفز والتسلق والعراك والاعتداء على الممتلكات، وعدم التعاون مع الآخرين (الزراد ١٩٩٩). ويبدأ فرط النشاط في مرحلة مبكرة من النمو (عادة في السنوات الخمس الأولى من العمر) ويتصف بفقدان المثابرة في النشاطات التي تستدعي اندماجاً معرفياً وميل إلى الانتقال من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من أي منها، مع نشاط مفرط وغير منظم، وتستمر أشكال العجز هذه أثناء سنوات المدرسة. وصاحب الاضطراب أشكالاً مختلفة من الاختلالات فالأطفال مفرطو الحركة كثيراً ما يكونون غير مبالين

واندفاعيين وعرضة للحوادث، ويجدون أنفسهم دائماً في مشكلات مع نظام ما لتجاوزهم القواعد نتيجة لعدم انتباههم أكثر منه لتحديهم المقصود، كما أنهم غير محبوبين من الأطفال الآخرين وقد يصبحون أسرى المنزل. أما الخلل المعرفي، فهو شائع ويكثر التأخر المعين في ارتقاء الحركة والكلام بشكل غير متناسب، (عكاشة، ١٩٩٨).

أهداف الدراسة

يمكننا أن نحدد أهم أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

١- التعرف على حجم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال.

٢- التعرف على المظاهر النفسية للاضطراب في مرحلتي ما قبل المدرسة الابتدائية.

٣- التعرف على درجة الارتباط بين المكونات الرئيسية للاضطراب (ضعف الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية) من جهة، وبين تقديرات الوالدين وتقديرات الأهل من جهة ثانية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال؟

٢- هل هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في :

- أعراض ضعف الانتباه.
- أعراض الاندفاعية.
- أعراض فرط النشاط والحركة.

٣- هل هناك علاقة ارتباطية بين هذه المكونات الرئيسية للاضطراب (ضعف الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية) في تقديرات المعلمين والأهل؟ ما نوع هذه العلاقة وما قيمتها ودلالتها الإحصائية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين وتقديرات الأهل في تقريرهم لأعراض ضعف الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية عند الأطفال؟

منهجية البحث

عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من (١٩٠ طفلا) بواقع (١٠٥ ذكور، و٨٥ إناث) تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثامنة (بمتوسط قدره ١٠، ٥) وتمثل هذه الفئة العمرية، مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٥ سنوات) والصفوف الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية (٦-٨ من العمر) وقد تم سحب أفراد هذه العينة بطريقة عشوائية من الأطفال الذين كانوا موضع ملاحظة المربين والمعلمين من روضتي تشرين والفرقان، ومدارس: ابن النفيس، والجهاد، والشبيبة في محافظة حلب.

كما شملت عينة الدراسة أسر هؤلاء الأطفال (الأب أو الأم).

والجدول رقم ١

يبين أفراد عينة الدراسة من الأطفال والأهل ومن الجنسين.

	الأطفال		الأهل	
	ذكور	إناث	الأب	الأم
ما قبل المدرسة	٥٥	٤٥	٤٣	٥٢
المدرسة الابتدائية	٥٠	٤٠	٤٥	٤٧

أداة الدراسة

إن أداة الدراسة المستخدمة، هي استبيان ضعف الانتباه وفرط النشاط عند الأطفال (من وضع الباحث). وقد تم توزيع الاستبيان على شكلين: الأول هو استبيان المعلم (حيث وزع على معلمي الأطفال عينة الدراسة للإجابة على بنوده)، والثاني هو استبيان الأهل (وقد تم توزيعه على أسر هؤلاء الأطفال أيضاً للإجابة على بنوده في نفس الفترة). ويتألف الاستبيان من (٤٤) بنداً موزعة على الشكل التالي: (١٥ بنداً) لتقدير ضعف الانتباه، و(١٦ بنداً) لتقدير الاندفاعية، و(١٥ بنداً) لتقدير فرط النشاط والحركة.

وقد تم تطبيق المقياس من قبل المربين والمعلمين المتخصصين ومن الأهل بعد أن تم الاجتماع بهم وشُرح لهم هدف المقياس وطبيعته وطريقة تطبيقه ثم تم توزيعه وتطبيقه بمساعدة وإشراف مختصين في التربية وعلم النفس (مع الإشارة إلى أن هؤلاء المعلمين والمشرفين على الأطفال يقضون أوقاتاً طويلة معهم ويراقبونهم باستمرار وهم على دراية بسلوكياتهم المختلفة).

صدق المقياس

لقد تم بناء المقياس ببنوده المتعددة استناداً إلى البحوث والدراسات النفسية، وبشكل خاص الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث والرابع للأمراض العقلية (DSM, III-R, IV). وقد تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرض بنوده على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في كليات التربية (وعددهم خمسة)، وتم التأكد من سلامة العبارات ومناسبتها لأغراض الدراسة بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل المتخصصين، وإجماعهم في النتيجة على صدق الأداة في شكلها النهائي. كما تم حساب صدق الأداء بطريقة الاتساق الداخلي وقد حسبت معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على العبارات ودرجاتهم الكلية على كل بعد من الأبعاد (المقاييس الفرعية). وتبين أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٩ - ٠,٨١) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات المقياس

لقد حسب ثبات المقياس بطريقة إلفا كرونباخ على عينة تجريبية من الأطفال عدد أفرادها

(٣٠ طفلا) أجاب عن بنودها المعلمون الذي يربون هؤلاء الأطفال ويعلمونهم في الروضة وفي المدرسة (١٥ في الروضة، ١٥ في المدرسة) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) بالنسبة لبنود ضعف الانتباه، و(٠,٨٢) بالنسبة لبنود الاندفاعية، و(٠,٧٨) لبنود فرط النشاط. وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق على نفس المجموعة (بفاصل زمني قدره ١٧ يوما) وحسب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين فبلغ (٠,٨١) لبنود كامل المقياس. وهكذا فإن معامل ثبات الأداة يتراوح بين (٠,٧٢ و٠,٨٢) بشكل عام، مما يدل على أن أداة البحث المستخدمة على درجة من الثبات يمكن الوثوق بها.

المعالجة الإحصائية

تم حساب الوزن النسبي للبنود حيث أعطيت الاختيارات الثلاث (نادراً، أحياناً، كثيراً) الدرجات التالية على التوالي (١، ٢، ٣) ثم ضربت كل قيمة بالتكرارات المقابلة لها وجمعت ثم قسمت على العدد الكلي، وبذلك تراوح الوزن النسبي لكل بند بين ١ و٣. وعد الباحث الوزن النسبي مرتفعاً إذا تجاوز ١,٥ . وقد استخدم معامل الارتباط، ومربع كاي، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات.

النتائج ومناقشتها

يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها وذلك وفقاً للأسئلة التي شملها البحث، وهي كما يلي: **بالنسبة للسؤال الأول: "ما مستوى اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADDH) لدى الأطفال؟"**.

يبين الجدول رقم (٢) الوزن النسبي لمكونات (أبعاد) الاضطراب الثلاثة (ضعف الانتباه، فرط النشاط، والاندفاعية).

الجدول رقم (٢)

ويبين الوزن النسبي لمكونات اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط، والوزن النسبي للعبارة الواحدة أيضا.

(المكون (البعد	الوزن النسبي للمكون	الوزن النسبي للعبارة الواحدة
الاندفاعية	٣١,٠٥	٢,٢٧
ضعف الانتباه	٢٩,٦٧	١,٩
فرط النشاط	٢٧,٠٦	١,٧٨

يتبين من الجدول رقم (٢) أن الأطفال المشاركين في هذه الدراسة يعانون من أعراض الاضطراب، فقد تجاوز الوزن النسبي للعبارة الواحدة ١,٥ . وقد جاء متوسط الوزن النسبي للعبارة الواحدة في مكون الاندفاعية أعلى من غيره تلاه متوسط الوزن النسبي لمكون "ضعف الانتباه"، ثم في المرتبة الثالثة "فرط النشاط".

بالنسبة للسؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الاندفاعية، وفرط النشاط وضعف الانتباه؟".

١- الفروق بالنسبة للاندفاعية:

يبين الجدول رقم (٣) النسب المئوية وقيمة كاي مربع (كا^2) للاستجابات الخاصة بالذكور والإناث.

الجدول رقم (٣)

ويبين قيمة كا^2 للاستجابات الخاصة بالذكور والإناث من الأطفال في أعراض الاندفاعية.

م	العبارة	الجنس	نادراً	أحياناً	كثيراً	كا^2
١	لا يستطيع السيطرة على أفعاله	ذكور	٪٣٥	٪٣٩	٪٢٥,٧	٠,٢٩
		إناث	٪٣٦	٪٤١	٪٢٢	
٢	يجب أن تؤدى مطالبه في الحال	ذكور	٪٢٧,٦	٪٢٣,٨	٪٥١	٧,٢٤❖
		إناث	٪٢٠	٪١٥	٪٦٤,٧	
٣	انفجار المزاج والقيام بسلوك غير متوقع	ذكور	٪١٩	٪١٦	٪٦٤,٧	٧,٦٣❖
		إناث	٪٢٩	٪٢٥,٨	٪٤٤,٧	
٤	كثير البكاء	ذكور	٪١٣	٪٢٥,٧	٪٦٢	٢,٢❖
		إناث	٪٢٠	٪٢١	٪٥٨,٨	
٥	حساس تجاه النقد	ذكور	٪٢٤,٧	٪٣٣,٣	٪٤١,٩	٠,٦٥
		إناث	٪٢٤,٧	٪٢٨	٪٤٧	
٦	يجيب عن السؤال قبل إكماله	ذكور	٪٢١,٩	٪٥١	٪٢٦,٦	١٧,٦❖
		إناث	٪١٨,٨	٪٢٥,٨	٪٥٤	
٧	محب للعراك	ذكور	٪٣٠	٪٣٧	٪٣٢	٠,٣٦
		إناث	٪٣١,٧	٪٣٢,٩	٪٣٥	
٨	يقحم نفسه في أمور لا مبرر لها	ذكور	٪١١,٤	٪٢٩,٥	٪٥٩	٣٣,٣٤❖
		إناث	٪٣٧,٦	٪٤٥,٨	٪١٦,٤	
٩	صعوبة تأجيل الاستجابة	ذكور	٪٤٢,٨	٪١٧	٪٤٠	٥,٨٦
		إناث	٪٣٨,٨	٪٣١,٧	٪٢٩,٤	
١٠	يقاطع الآخرين في الحديث	ذكور	٪١٥,٢	٪٦١,٩	٪٢٢,٨	٧,٢٢
		إناث	٪٢٥,٨	٪٢٠	٪٣١,٧	
١١	غير قادر على إيقاف حركاته المتكررة	ذكور	٪١٣,٣	٪٢٨,٥	٪٥٨	٣٨,٦٨❖
		إناث	٪٣٥	٪٤٩,٤	٪١٥	
١٢	ينكر الأخطاء	ذكور	٪٤١,٩	٪٢٧,٦	٪٣٠,٤	٨,٩٧
		إناث	٪٢٢,٣	٪٤١	٪٣٦,٤	
١٣	مطيع باستياء	ذكور	٪١٧	٪٣٠,٤	٪٥٢,٣	٦,٣٣❖
		إناث	٪٢٩,٤	٪٣٥,٢	٪٣٥,٢	
١٤	يضرب الآخرين بعنف	ذكور	٪١٨	٪٢١,٩	٪٥٩	٥,٧٤
		إناث	٪٣١,٧	٪٣٦,٤	٪٣١,٧	
١٥	يركض ويقفز بسرعة	ذكور	٪١٥	٪٣٣,٣	٪٥٠,٩	٢٤,٤٧❖
		إناث	٪٣٨,٨	٪٤١	٪٢٠	

❖ دالة عن مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٣) النسبة المئوية لكل عرض من أعراض الاندفاعية عند الذكور والإناث وقيمة كا٢، كما يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من البنود رقم ٢، ٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥ (إن قيمة كا^{2} في هذه البنود أكبر من دلالتها "٥,٩٩" عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢). ففي حين بدت أعراض "يجب أن تؤدى مطالبه في الحال، يجيب عن السؤال قبل إكماله، يقاطع الآخرين في الحديث، ينكر الأخطاء" أعلى عند الإناث منها عن الذكور، إلا أن الذكور قد تفوقوا على الإناث في الأعراض التالية: "انفجار المزاج والقيام بسلوك غير متوقع، يقحم نفسه في أمور لا مبرر لها، غير قادر على إيقاف حركاته المتكررة، مطيع باستياء، يركض ويقفز بسرعة".

٢- الفروق بالنسبة لضعف الانتباه

يبين الجدول رقم (٤) النسبة المئوية لأعراض ضعف الانتباه عند كل من الذكور والإناث من الأطفال وقيمة كا^{2}.

الجدول رقم (٤)

يبين النسبة المئوية لأعراض ضعف الانتباه عند الذكور والإناث وقيمة كا^{2} لدلالة الفروق.

رقم	العبارة	الجنس	نادراً	أحياناً	كثيراً	كا^{2}
١	ضعف مدى الانتباه	ذكور	٪٢٣,٨	٪٥٥,٥	٪٢٠,٩	٣,٩٢
		إناث	٪٣٤,١	٪٤١,١	٪٢٤,٧	
٢	يحتاج إلى جهد للانتباه إلى تعليمات المعلم	ذكور	٪٣٠,٤	٪٤١,٩	٪٢٧,٦	٣,٠٦
		إناث	٪٢٤,٧	٪٥٧	٪١٨	
٣	يعاني من الذهول أو الحيرة	ذكور	٪٣٠,٤	٪٤٩,٥	٪٢٠	١,٩٦
		إناث	٪٣٤	٪٣٧,٦	٪٢٨,٢	
٤	يفشل في إتمام المهمات التي يبدأ بها	ذكور	٪٢٥,٧	٪٥٠,٥	٪٢٤	١,٦٤
		إناث	٪٤٠	٪٣٨	٪٢٢,٣	
٥	ينتقل من شيء إلى آخر ومن نشاط إلى آخر	ذكور	٪٢٧	٪٥٦	٪١٧	١٦,٦❖
		إناث	٪٢٣,٥	٪٤١	٪٣٥	
٦	لا يصغي للآخرين	ذكور	٪٣٦	٪٤٠	٪٢٤	٢,٠٠٦
		إناث	٪٣٥	٪٣٨,٨	٪٢٩	
٧	ليس لديه القدرة على متابعة التفاصيل	ذكور	٪٤٤	٪٣٥	٪٢١	٠,٣٣
		إناث	٪٤٥	٪٣٨	٪١٨	
٨	غير قادر على التركيز	ذكور	٪١٨	٪٥٢	٪٢٩,٥	٣,٩٣
		إناث	٪٢٥	٪٥٨	٪١٨	
٩	يعاني من صعوبات في التعلم	ذكور	٪٤٦	٪٣٣	٪٢١	٢,١٨
		إناث	٪٤٠	٪٢٩	٪٣٠,٥	
١٠	يعاني من الشرود وأحلام اليقظة	ذكور	٪٢١	٪٣٦	٪٤٣	١٤,٢١❖
		إناث	٪٣٤	٪٣٤	٪٣٥	

١١	يتشتت انتباهه بسرعة بفعل المثيرات الخارجية	ذكور	٣٣,٣٪	١٤٪	٥٢,٥٪	١٧,٤٣❖
		إناث	٥٠,٥٪	٢١,٦٪	٢٨٪	
١٢	ينسى الأشياء الهامة لاتمام المهام	ذكور	١٨,٦٪	٣٦,٧٪	٤٠٪	٥,٥٧
		إناث	٣٤,٩٪	٢٦,٥٪	٤٠٪	
١٣	يفشل في متابعة التعليمات التي توجه إليه	ذكور	٣٣,٣٪	٢٩٪	٢٣,٦٪	٦,٢٧❖
		إناث	٤٧٪	٢٩,٨٪	٢٣٪	
١٤	يتعرض للحوادث بسبب ضعف الانتباه	ذكور	١٣,٧٪	٣٣٪	٥٣٪	٠,٧٤
		إناث	٢٥,٦٪	٢٨,٨٪	٤٧,٤٪	
١٥	يفقد بعض الأشياء والأدوات	ذكور	٢٧,٥٪	٣٤,٧٪	٣٩,٥٪	٤,٦٥
		إناث	٤١,٥٪	٢٨٪	٣٠,٧٪	

❖ دالة عن مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٤) النسبة المئوية لكل بند من البنود وقيمة كا٢، كما يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البنود رقم ٥، ١٠، ١١، ١٣ (حيث أن قيمة كا٢ أكبر من دلالتها ٥,٩٩ عند مستوى ٠,٠٥، ودرجة حرية ٢). ويتضح أن الذكور أكثر تشتتاً للانتباه وأكثر شروداً وأحلاماً لليقظة من الإناث.

٣- بالنسبة للفروق في فرط النشاط

يعرض الجدول رقم (٥) النسبة المئوية لكل عرض من أعراض فرط النشاط عند الذكور والإناث وقيمة كا٢ أيضا.

الجدول رقم (٥)

ويبين النسب المئوية لكل بند من بنود فرط النشاط وقيمة كا٢ لدلالة الفروق

م	العبارة	الجنس	نادراً	أحياناً	كثيراً	كا٢
١	الخروج من الصف عدة مرات دون مبرر	ذكور	٤٣٪	٢١٪	٢٥,٧٪	٦,٩٩❖
		إناث	٤٢٪	٤٦٪	١٢٪	
٢	سلوكيات متكررة لدرجة الإزعاج	ذكور	٤٨,٥٪	٣٤٪	١٧٪	٢,٣٧
		إناث	٥٣٪	٣٨٪	٩,٤٪	
٣	عدم الاستقرار أثناء الجلوس	ذكور	٢٧٪	٦٧٪	١٥,٦٪	٢١,٨❖
		إناث	٢٧٪	٣٥٪	٣١٪	
٤	يسبب صخباً داخل الصف	ذكور	٢٧,٦٪	٣٦٪	٣٢٪	٢,٠٦
		إناث	٣١٪	٤١,٥٪	٢٣٪	
٥	يزعج الأطفال الآخرين في الصف	ذكور	٣٠,٦٪	٣٧٪	٣٢,٦٪	٤,٤٤
		إناث	٣١٪	٤١,٥٪	٢٥٪	
٦	غير متعاون مع معلميه ومشرفيه	ذكور	٤٥,٥٪	٣٩٪	١٦٪	٨,٢٥❖
		إناث	٣٦,٦٪	٤٣٪	٢٠,٧٪	

٧	يظهر سلوك العناد والمعارضة	ذكور	٤١,٥٪	٤٢٪	١٦٪	٤,٠٣
		إناث	٤٢٪	٣٤,٥٪	٢٣,٥٪	
٨	يدفع الآخرين في الصف	ذكور	٢٦٪	٣٥,٥٪	٣٨,٦٪	٠,٢٣
		إناث	٣٠٪	٣٤٪	٢٩٪	
٩	التواصل الاجتماعي مع الآخرين ضعيف	ذكور	١٤,٥٪	٤٢٪	٤٣٪	٢٠,٨٩❖
		إناث	٣٧٪	١٦٪	٣٩٪	
١٠	يتغيب عن المدرسة بلا مبرر	ذكور	١٦,٦٪	٢٧٪	٥٦,٨٪	١٩,٦٢❖
		إناث	٣٦٪	٣٤,٦٪	٢٦٪	
١١	يخالف الأنظمة والمواعيد	ذكور	٤٢,٦٪	٤٣٪	٣٨,٨٪	٩,٠١❖
		إناث	٢٩٪	٢٢,٦٪	٣٥٪	
١٢	يتجنب الأعذار	ذكور	٣٥٪	٣٣,٧٪	٣١٪	١١,٠٢❖
		إناث	٣٧,٦٪	٢٨٪	٣١٪	
١٣	سلوكه لا يمكن توقعه	ذكور	٤٢٪	٢٢,٧٪	٣٥,٦٪	١٨,٤١❖
		إناث	٢٢٪	٥٦,٧٪	٢١٪	
١٤	يسهل قيادته من قبل الأطفال الآخرين	ذكور	٢٥,٦٪	٣٦,٧٪	٣١٪	٢,٨٧
		إناث	٣٠٪	٣٥,٥٪	٢٩٪	
١٥	يسلك بشكل مختلف عن أقرانه في مثل سنه	ذكور	٢٩٪	٣٨٪	٣١٪	٤,٣٦٥
		إناث	٢٣٪	٣٤,٣٪	٢٢٪	

❖ دالة عن مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أعراض فرط الانتباه ذات الأرقام التالية ١، ٣، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، (قيمة كا^2 أكبر من دلالتها ٥,٩٩ عند مستوى ٠,٠٥، ودرجة حرية ٢). يتضح أن الذكور أكثر خروجا من الصف دون مبرر، وأكثر تغيباً عن المدرسة ومخالفة للأنظمة من الإناث، في حين أن الإناث يبدون عدم الاستقرار أثناء الجلوس أكثر من الذكور.

بالنسبة للسؤال الثالث "هل هناك علاقة ارتباطية بين ضعف الانتباه، وفرط النشاط والاندفاعية في تقديرات المعلمين والأهل؟ وما نوع هذه العلاقة وما هي قيمتها ودلالتها الإحصائية؟"

تتضح الإجابة عن هذا التساؤل من خلال الجداول (٦، ٧).

الجدول رقم (٦)

يبين مصفوفة معاملات الارتباط للعلاقة بين ضعف الانتباه، وفرط النشاط والاندفاعية في تقديرات المعلمين

	ضعف الانتباه	فرط النشاط	الاندفاعية
ضعف الانتباه		٠,٧٧❖	٠,٧٢❖
فرط النشاط			٠,٦٥❖
الاندفاعية			

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٦) أن معاملات الارتباط بين ضعف الانتباه وفرط النشاط قد بلغت ٠,٧٧، وبين ضعف الانتباه والاندفاعية قد بلغت ٠,٧٢، في حين أن معامل الارتباط بين فرط النشاط والاندفاعية قد بلغ ٠,٦٥. وجميعها تعبر عن علاقة ارتباطية عالية وهي ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١.

الجدول رقم (٧)

يبين مصفوفة معاملات الارتباط بين ضعف الانتباه، وفرط النشاط والاندفاعية في تقديرات الأهل.

	ضعف الانتباه	فرط النشاط	الاندفاعية
ضعف الانتباه		٠,٦٩❖	٠٦٧❖
فرط النشاط			٠,٦٣❖
الاندفاعية			

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٧) أن معاملا ت الارتباط بين ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية جميعها قد تراوحت بين ٠,٦٣ و ٠,٦٩، وهي ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١.

بالنسبة للسؤال الرابع "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين وتقدرات الأهل في تقريرهم لأعراض ضعف الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية لدى الأطفال عينة البحث؟"

تتضح الإجابة على هذا السؤال من خلال الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

يبين الفروق بين تقديرات المعلمين وتقديرات الأهل في تقريرهم لوجود أعراض ضعف الانتباه، وفرط النشاط والاندفاعية.

	تقديرات المعلمين		تقديرات الأهل		دلالة الفروق بين المتوسطات
	م	ع	م	ع	"قيمة ت"
ضعف الانتباه	١,٨٩	٠,٢٧	١,٨١	٠,٢٣	٠,٢٣
فرط النشاط	٢,١١	٠,٦٤	٢,٢١	٠,٦٧	٠,١٩
الاندفاعية	٣,١٣	٠,٩١	٣,٨	٠,٨٤	٠,٢٩

يتبين من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات المعلمين وتقديرات الأهل في تقريرهم لأعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية لدى الأطفال، فهي جميعها ليست ذات دلالة.

إن هذه النتيجة تدعم النتيجة السابقة التي تم التوصل إليها حول العلاقة الارتباطية المرتفعة

بين تقديرات المعلمين وتقديرات الأهل في أعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية.

مناقشة وتعقيب عام على نتائج البحث

من خلال استعراض النتائج السابقة يتضح لنا ما يلي:

١- تنتشر أعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية بين أطفال ما قبل المدرسة والصفوف الأولى من الابتدائية. وقد احتلت أعراض الاندفاعية المرتبة الأولى بينها.

٢- تختلف معاناة الأطفال من الجنسين لهذه الأعراض، ويظهر أن أكثر أعراض فرط الحركة والاندفاعية وضعف الانتباه أعلى عند الذكور منها عن الإناث بفارق ذو دلالة إحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي بينت أن الاضطراب أقل حدوثاً عند الإناث منه عند الذكور (WEISS, 1983). وقد بين Whalen (1989) أن فرط النشاط يكون بنسبة ١ (إناث) إلى ٣ (ذكور)، وفي ضوء النسب المئوية، فقد قدرت النسبة بين ٢٪ - ١٣٪ بين الإناث، مقابل ٥٪ - ٢٤٪ بين الذكور، (Barkley, 1981, Shaywitz and Shaywitz, 1988). وهناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن مشكلات الأقران عند مفرطات النشاط من الإناث تستند إلى خلل معرفي أو لغوي، في حين الذكور مفرطي النشاط الذين تكون شعبيتهم ضعيفة إنما يعانون من صعوبات في ضبط الانفعال والنشاط (Whalen, 1989).

٣- لقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عالية بين أعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية لدى عينة البحث، مما يدل على أن اضطراب ضعف الانتباه يترافق دوماً مع فرط الحركة والنشاط والاندفاعية، وهذا يتفق مع الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية والذي وضع زملة أعراض الاضطراب غالباً بشكل موحد Attention Deficit Disorder and Hyperactivity(ADDH) .

٤- لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين وتقديرات الأهل في تقريرهم لأعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية عند الأطفال، وهذا يثبت العلاقة الارتباطية بين تلازم هذه الأعراض في الاضطراب. إن تشخيص أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد عند الأطفال عملية شاقة ومعقدة كما بين Weiss (1983)، وأن التشخيص الدقيق يتطلب الحصول على معلومات من المعلمين والأهل معاً، من هنا يلعب تقرير الأهل والمعلمين دوراً هاماً في الحصول على صورة دقيقة عن أعراض الاضطراب. وبالرغم من أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من المعلمين والمدرسة ليست سهلة ولا موثوقة في المدرسة الابتدائية على الأقل، إلا أن الفريق المدرسي يبقى مصدراً هاماً في الحصول على معلومات تتعلق بالإنجاز الدراسي

والتحصيل والتعلم والتكيف المدرسي للتلميذ. إن معظم الأطفال في المدارس والذين يعانون من مشكلات سلوكية متطرفة، منها فرط النشاط وضعف الانتباه، وفقاً لتقديرات المعلمين، لم يحالوا إلى مراكز الإرشاد النفسي ومؤسسات الصحة النفسية. ومع ذلك فقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب في المدرسة يختلفون في العديد من المظاهر عن أولئك الذين دخلوا مراكز الارشاد والصحة النفسية (Whalen, 1989).

عموماً إن عدم مواجهة أعراض اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط في مرحلة الطفول، سيزيد من خطر التعرض للسلوك المضاد للمجتمع والانحراف وسوء التكيف الدراسي في مرحلة المراهقة، وقد أثبتت العديد من الدراسات هذه النتيجة فقد تبين للعالم Weiss (1983) من خلال دراساته التتبعية المتعددة أن المراهقين الذين يعانون من سوء استعمال المواد المؤثرة، والسلوك المضاد للمجتمع وسوء التكيف الدراسي (الرسوب المتكرر، الهروب من المدرسة)، كانوا يعانون من الاضطراب في مرحلة الطفولة، ويجب أن يبقى في الذهن أن أكثر الأطفال الذين يعانون من أعراض الاضطراب قبل المدرسة تختفي لديهم الأعراض تدريجياً بعد السابعة من العمر تقريباً.

المراجع:

- محمد قاسم عبد الله (١٩٩٤). مآل اضطراب نقص الانتباه وعلاجه. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، العدد (٢٠) ص ص ٧٠-٧٨.
- محمد قاسم عبد الله (١٩٩٩). أمراض الأطفال النفسية وعلاجها، قدم للنشر.
- فيصل الزراد (١٩٩٩). استبيان تشخيص حالات فرط الحركة، الثقافة النفسية المتخصصة، العدد (٣٧) ص ص ٤٤-٥٢.
- أحمد عكاشه (١٩٩٨) الطب النفسي المعاصر. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed, rev) Washington, DC; Author.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders (4 rd ed) Washington, DC; Author.
- Barkley, R. (1981). Hyperactive children. A handbook for diagnostic and treatment. New York. Guilford Press.
- Cantwell, D. (1986). Attention deficit disorder in adolescents. Clinical Psychology review, 6, 237-247.
- Cantwell, D. and Satterfield, J. (1978). The prevalence of academic underachievement in hyperactive children. Journal of Pediatric Psychology. 3. 168-171.
- Douglas, V. and Parry, P. (1983). Effects of reward on delayed reaction time task performance of hyperactive children. Journal of Abnormal Child psychology, 11, 313-326.
- Gittelman, R. ; Mannuzza, S.; Shenkar, R. and Bonagura, N. (1985). Hyperactive Boys Almost Grown Up. Archives of General Psychiatry, Vol. 42, 937-947.
- Gittelman, R. and Mannuzza, S. (1985). Diagnosting ADD-H in Adolescents. Psychopharmacology Bulletin. Vol. 21, 237-241.
- Loney, J. (1980). Childhood hyperactivity. In R. Woody (Ed) Encyclopedia of clinical assessment, 1, 265-285. New York: Josey - Bass.
- Oleary, K. (1980). Pills or skills for hyperactive children. Journal of Applied behavior Analysis. 13, 191-204.
- Parry, P. and Douglas, V. (1983). Effects of reinforcement on concept identification in hyperactive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 11, 327-340.
-Pelham, W. and Beder, M. (1982). Peer relationships in hyperactive children: Description and treatment. In K, Gadow and I. Bialer (Eds), Advences in learning and behavioral disabilities (Vol. 1, pp, 365 -4360), Greenwich, CT: JAI Press.

- Rapport, M. (1983). Attention deficit disorder with hyperactivity: Critical treatment parameters and their application in applied outcome research. In M. Hersen, R. progress in behavior modification (pp 219-298), New York: Academic.
- Rapport, M. and Dupaul. G. (1986). Hyperactivity and methylphenidate: Rate-dependent effectson attention. International Clinical psychopharmacology, 1, 45-52.
- Rapport, M. (1989). Hyperactivity and attention deficit disorders. In Hasselt, V. Handbook of Developmental and Physical Disabilities, Pergamon Press, New York.
- Rosenbaum, M. and Baker, E. (1984). Self Control behavior in hyperactive and nonhyperactive children. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 303-318.
- Whalen, C. (1989). Attention deficit and hyperactive disorders. In Ollendick, T. and Hersen, M. Handbook of Child Psychopathology, Plenum Press, New York and London.
- Swain, M. and Zentall, S. (1990). Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in play contexts and the behavioral accommodations by their classmates. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 58. 197-209.
- Weiss, G. (1983). Long term at outcome: Sindings, concepts and practical implications, in Ruttor, M. (ed), Developmental of Neuropsychiatry, New York, Ruttor M. 422-436.

كتاب العدد

التأهيل النفسي والاجتماعي للطفل والمراهق❖

أعد المراجعة
الدكتور بدر الشيباني

كلية التربية - جامعة الكويت

محتويات الكتاب:

المقدمة:

تطرق الكاتب في مقدمته عن مدى فقر عالمنا العربي بصفة عامة والمجتمع اللبناني بصفة خاصة، للجهود الهادفة لموضوع تأهيل الجانح والمنحرف من الناحية التربوية والعلاجية. وقد تبنى الكاتب على حد تعبيره "المنهج الجدلي والنقاشي كأفضل وأحسن الأساليب[1]" في الكشف عن مظاهر سوء التكيف عند الطفل ووسطه الطبيعي العائل. كما يعتبر أن المربي، ويقصد المرشد النفسي في المؤسسة، كمعالج نفسي بطبيعة عمله والتصاقه اليومي بالحالة.

وقد قسم الكتاب إلى قسمين تناول المؤلف من خلالهما الموضوعات التالية:

القسم الأول: تناول "**المشكلات العامة لغير المتكيفين**[2]" والتي حاول الكاتب من خلالها وضع أطر تعريفية موجزة لماهية غير المتكيفين وأساليب التأهيل الاجتماعي وأهدافه. ثم تطرق إلى "**تحديدات سريعة للا متكيف المتخلف في المنظور العربي واللبناني المحلي**" حيث استعرض الكاتب صعوبة تحديد مفهوم التخلف "البسيط" حسب المعايير الثقافية التقليدية أو

❖ تأليف د. محمد زيعور - الناشر: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، لبنان. - سنة النشر: ١٩٩٣.

(١) الكلمات والجمل التي تقع بين أقواس صغيرة هي كلمات المؤلف.

(٢) كتبت عناوين موضوعات الكتاب بالخط الأسود.

"الشرقية بشكل واسع"، ومدى تناقض الحضارة الغربية بتقدمها التقني من اللا مساواة والعزل والإقصاء لهذه الفئة من الناس. في حين أن المجتمع العربي الإسلامي تميز عن المجتمع الغربي بطابع التسامح مع اللا سوي أو المجنون أو المتخلف عن طريق الاستشفاء في المستشفيات أسوة بباقي المرضى وعدم عزله عن العالم الخارجي الذي يختلف عن ممارسة الغرب في تعذيب المجنون وإساءة معاملته كما وصفها المؤلف. كما استعرض الكاتب تاريخيا اختلاف أسلوب معاملة المجانين بين الحضارة الغربية والإسلامية، محذراً الأطباء العرب أو المحليين اليوم من مغبة الوقوع في التناقض بين ما هو غربي بالمفهوم التقليدي وبين ما هو متعارف عليه من الواقع الاجتماعي والثقافي العربي مما يستوجب "التريث في إطلاق الأحكام العشوائية في التعامل مع المتخلف عقلياً لكي لا يصبح كل ما هو تقليدي وشرقي مرفوضاً ومنعوتاً بالمبتذل والمنحط والمتخلف، وخاصة كلمة **المتخلف** التي تطلق جزافاً على كل ما هو متخلف عن المعايير الغربية".

أما في موضوع "**ما معنى التكيف ومن هو اللا متكيف**" انتقل الكاتب إلى وضع أطر التكيف وتعريف موجز بمن هو اللا متكيف في محاولة لإضفاء طابع الحاضر على هذا المفهوم ومعانيه وما يحمله من مخاطر التعميم غير الموضوعي لأفراده. ثم انتقل بعد ذلك إلى نظرة التأهيل الاجتماعي لمفهوم اللا تكيف ومستوياته والتي تتلخص في المستوى البدني والعقلي ومستوى المعيار الاجتماعي اللذان يحددان مفهوم اللا تكيف.

أما في موضوع "**تمهيد في دراسة ظاهرة الجنوح والإنحراف**" فقد تطرق المؤلف بصورة موجزة على تشعب وتناقض الدراسات والنظريات التفسيرية لهذه الظاهرة. ثم ركز اهتمامه في "**التحقيق في الاتجاهات السيكولوجية المختلفة لدراسة الانحراف وكيفية التعاطي معه**" على استعراض بعضا من النظريات الحديثة في مجال الانحراف خاصة نظرية التحليل النفسي واتجاهات "المدرسة الكندية" في فهم الشخصية الجانحة والتي هي تفسير آخر لنظرية التحليل النفسي ووجهة نظر "المدرسة البلجيكية" في الدراسات الجنائية والتي تركز على المنهج الوجودي لديبووست في تفسير السلوك الجانح. أما في استعراضه "**لدور علم النفس في عملية التأهيل**" فقد أكد الكاتب إلى أن الإحباط إما أن يكون سببا أو يكون نتيجة لسوء التكيف لدى الفرد مما يتطلب دوراً فاعلاً لمؤسسات التأهيل في رد الاعتبار الذاتي للفرد الجانح عاطفياً ومهنياً. ثم تطرق إلى استراتيجيات التأهيل وعرف أربعة من أنظمتها، "النظام السلطوي أو القمعي" و"النظام التطوري" و"النظام الاجتماعي التربوي" و"النظام النفسي التربوي" وأساليب عملها. وقد قام الكاتب بتعريف التأهيل الكلي "**دور التأهيل الكلي ومفهومه في المجموعات التأهيلية**" والمقصود به حسب رأي الكاتب أنه طالما أن عمليات التأهيل الاجتماعي تتم داخل المؤسسة فكل تأهيل مؤسسي يعني تأهيل كلي نتيجة استخدام نظريات وطرائق عديدة مع المجموعات النزيلة. أما في "دراسة في المجموعات التأهيلية" فقد

تطرق المؤلف باختصار شديد إلى صفات وسمات الجانحين وطرق دخولهم المؤسسات التأهيلية. كما طرح في موضوع "التأهيل المؤسسي" بشكل موجز التفاعلات النفسية والاجتماعية لدى الطفل والوالدين عند دخول الابن للمؤسسة التأهيلية وردود فعل الوالدين تجاه طفلهم المعاق.

القسم الثاني: تناول الكاتب موضوع "**ما هي الشروط والدوافع للإدخال إلى المؤسسة، وما هو معاشهم**" والذي تطرق الكاتب من خلاله إلى مشكلة تكيف الطفل مع المجموعات التأهيلية والسن الواجب مراعاته للدخول في المؤسسة والنظم الإشرافية والمكانية والتنظيم الداخلي والأنشطة اليومية وتوفير الأطر المادية مثل الغذاء والنظافة والحماية والأطر المعيارية كمؤسسة اجتماعية تقوم على أسس إدارية وقانونية والأطر الاجتماعية متمثلة بالمنطلقات والأهداف الأيديولوجية والفلسفية والتربوية المتخصصة.

أما في"**الاتجاهات الأساسية في العمل التربوي النفسي**" فيركز الكاتب على دور المربي المتخصص العامل في المؤسسات التأهيلية كمسؤول ومشرف ومنظم للحياة اليومية داخل المؤسسة وقد عرف الكاتب اتجاه المربي نحو طفل المؤسسة كالتالي: ١- اتجاه القبول والإقدام. ٢- اتجاه الاستعداد للمساعدة والاستماع. ٣- اتجاه الالتزام بالمشاركة. ٤- اتجاه التقويم أو التقدير. ٥- اتجاه الجهد والاستمرارية. ٦- اتجاه مراعاة الفروق الفردية. وقد قدم الكاتب لموضوع "**التقييم أو التقدير**" استعراضا مختصر لما طرحه ردل (١٩٤٠) بخصوص عملية التقدير لشخصية الطفل أو الحدث. ثم يواصل طرح ردل في "**التأهيل الاجتماعي لدى الجانح**" فيما بعد.

ثم قدم أسباب القصور التكيفي عند الجانح ودور المربي في تأكيد نوعية العلاقة المطلوبة بن أفراد المجموعة التأهيلية في المؤسسة وتطرق بإيجاز إلى الأهداف والغايات والنشاطات المطلوبة في المؤسسة التأهيلية في "**معنى العملية التأهيلية التربوية**". واستعراض حالة جنوح الحدث دانيال كمثال للعلاقة التربوية التأهيلية الناجحة في "**دراسة حالة (دانيال)**". وكذلك تحدث بصورة قصيرة وموجزة عن أهمية النشاطات والبرامج التأهيلية المناسبة في المؤسسات العلاجية "**قيمة البرامج التربوية والمحيطية في العملية التأهيلية**". أما في موضوع "**هذا الطفل يبكي ويضحك لا حزنا ولا فرحا**" فيستعرض الكاتب كيفية تحقيق الغايات التأهيلية والمبادئ الأساسية في تطبيق البرامج المناسبة.

ثم يقدم "**دراسة حالة مستلة من كتاب (الولد العدائي) ضمن أجواء المؤسسة التأهيلية**" وهي عبارة عن دراسة حالة ثانية لطبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعة ودور المربي في المؤسسة للاستماع والإصغاء من أجل خلق علاقات تربوية ناجحة. ويسترسل الكاتب في شرح العلاقة التربوية من منطلق ردل الذي يتطرق إلى أن إسقاطات المشاعر والعواطف عند

الأطفال تساعد المربي على استغلالها في وضع أهداف تربوية تأهيلية مناسبة في "**العلاقة التربوية-الموقف التحويلي والموقف التأهيلي النفسي**".

وفي الختام يقدم الكاتب "**الاستمارة وأهميتها لفهم الوضعية الأسرية للطفل اللا متكيف أو المتخلف**" وهي عبارة عن استمارة تشمل معلومات أولية وتاريخ الطفل المرضي وأسباب وضعه في مؤسسة تأهيلية تستوفى من الوالدين. وفي "القسم الثاني من الاستذكار (الطبيب)" وهي كذلك عبارة عن استمارة تشتمل على أسئلة عن حالة الطفل تستوفى من الطبيب المعالج والمدرسين.

تعليق عام على الكتاب:

الكتاب بصورته النهائية يستعرض القصور الضمني في استقطاب وإرشاد الأحداث الجانحين والمنحرفين بين أفراد المجتمع اللبناني وإن أخذ طابع التعميم على المجتمعات العربية الأخرى. وهو عبارة عن استعراض للرأي حول هذه الفئة وطرق استيعابها في المنظومة الاجتماعية والتأهيلية، ومن خلال عرض المؤلف لموضوعات الكتاب طرح تساؤلات عامة في مجملها أخذت طابع الإثارة والتوجه نحو استقطاب رجل الشارع حول هذا الموضوع وما يدور في خلده من تساؤلات تجاه هذه الفئة وكيفية التعامل معها. فتقديم موضوع الكتاب بهذه النظرية العامية أفقد الكتاب عناصر أساسية في وضع المفاهيم العلمية الواضحة والأساليب الحديثة في التعامل مع هذه الفئة، كما افتقد الكتاب عنصر المقارنة الواقعية لظروف هذه الفئة الحالية وطرق علاجها على المستوى العربي بصفة العموم واللبناني بصفة الخصوص قبل الانتقال للمقارنة النظرية مع الواقع الغربي وأساليبه العلاجية التي اتصفت بالتقادم الزمني. لهذا أرى أن الكتاب ومحتوى موضوعاته ذات الطابع العامي ليست موجهة لفئات المجتمع ذات الممارسة والاختصاص في هذا المجال، كما أنه ونتيجة قصوره التعريفي العلمي الواضح لجوانب الفئة المقصودة بالدراسة لا يستوفي شروط اعتباره مرجعاً علمياً في الموضوع الذي بحث فيه.

سلبيات الكتاب:

في الفقرة التالية استعرض بعضا من الجوانب السلبية التي حفل بها الكتاب:

١- هناك خلط واضح بين سوء التكيف والمتخلف بالمفهوم العام! فتارة يتحدث عن المتخلفين البسطاء أو متوسطي التخلف وتارة أخرى يقارنهم بالمتخلفين عقلياً وسوء التكيف المدرسي! وحينا آخر يرى أن الطفل شديد الإعاقة العقلية والذي تصاحبه عيوب جسدية واضحة يختلف عن الطفل المصاب بتخلف بسيط وذو مظهر جسدي سوي! وذلك يجسد عدم وضوح المفاهيم العلمية لدى الكاتب، والتي برزت في النواحي التالية:

عدم التفريق بين متلازمة الداون (المنغولية) أو ما أطلق عليه الكاتب "المصابون

بالكروموزوم الثلاثي ٢١" وبين التخلف العقلي كما أسماه المؤلف! علماً بأن الدراسات والتقنيات الحديثة في هذا المجال قد أكدت أن هناك اضطراب آخر له علاقة بالكروموزوم الثلاثي ٢٣ ويطلق عليه متلازمة كلينفلتر (Klinefelter Syndrome) ووراثة ما يتعلق بإعاقات الـ (x) كروموزوم (Sex-linked inheritance)، إضافة إلى ما يسمى بـ (Fragile X syndrome) أو (ZYY syndrome). هذا من جانب، أما الجانب الآخر، فقد أطلق الكاتب مفهوم التخلف بصيغة العموم دون التحقق عن ماهية التخلف العقلي ومستوياته الأربعة المعروفة.

١- التخلف العقلي البسيط (Mild mental retardation - IQ 50-55 to 70) وهم ما نطلق عليهم تلاميذ صعوبات التعلم.

٢- التخلف العقلي المتوسط (Moderate mental retardation - IQ 35-40 to 50-55) وهؤلاء عادة يكونوا نزلاء المصحات العلاجية وتأهيلهم ينصب نحو العناية الذاتية بدلا من تطوير قدراتهم الذكائية.

٣- التخلف العقلي الحاد أو الشديد (Severe mental retardation - IQ 20-25 to 35-40) وهؤلاء لا يستطيعون الاهتمام بأنفسهم واتصالهم مع الآخرين قليل جداً وعديمي النشاط.

٤- التخلف العقلي العميق (profound mental retardation - IQ below 20-25) وهم يحتاجون إلى إشراف ورعاية كاملة في أنشطتهم.

ونرى هنا بوضوح عدم دراية الكاتب بالتخلف العقلي ومستوياته وخلطه الواضح بين مفهوم التخلف العقلي ومسبباته التي تؤكده العلوم الحديثه على أنها إما أن تكون نتيجة **ما قبل الولادة** (وراثية/ بيئية) أو **أثناء الولادة** (طريقة الولادة) أو **ما بعد الولادة** (حوادث في معظمها).

٢- عدم بيان مفهوم التخلف العقلي الذهاني (ويقصد هنا فصام الطفولة) والتخلف العقلي العادي كما أسماه الكاتب، ونعود إلى ما تطرقنا إليه سابقاً.

٣- عدم تفريق الكاتب بين تلاميذ القدرات العقلية الذكائية أو الدراسية (متفوقون أو تلاميذ نظريين) وبين عدم القدرة الذكائية أو الدراسية (صعوبات تعلم أو تلاميذ عمليين)، وكذلك نعود إلى ما تطرقنا إليه سابقاً.

٤- هناك أيضا خلط واضح في مفاهيم سيكولوجية التوافق ومعوقاتها والاضطرابات السلوكية (أو ما نطلق عليه اضطراب العادات)، والإعاقة العقلية الحسية أو الحركية كما سماها الكاتب والسيكوباثية.

٥- لم يبين المؤلف الفرق بين مفهومي التكيف والتوافق النفسي، فمن الواضح أن هناك فرقاً بين هذين المفهومين، حيث أن الأول يقصد به تكيف الفرد مع بيئته وهو مصطلح بيولوجي يعني كل تغير يطرأ على بنية أو وظيفة الكائن الحي من أجل المحافظة على

حياته من مخاطر البيئة المحيطة به، والفشل في تحقيق التكيف يعني تعرضه للفناء ويشمل كل أنواع النشاط التي يبذلها الفرد للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية. أما التوافق النفسي فيعني قدرة الفرد على تعلم الأساليب السوية والاستجابات السليمة التي تمكنه من تحقيق دوافعه وأهدافه بحيث يصل إلى خفض التوترات النفسية التي تتزامن مع متطلبات حاجاته قبل إشباعها، بمعنى آخر إحداث توازن نفسي بين الفرد وبيئته.

٦- في محاولة الكاتب "**تحقيق في الاتجاهات السيكولوجية المختلفة لدراسة الانحراف وكيفية التعاطي معه**"، نجد أن تحقيقه تركز حول نظرية فرويد "التحليل النفسي" وأبعادها بصفة أساسية وأخرى وجودية فقط وغفل النظريات الحديثة وإسهاماتها في هذا الموضوع.

٧- المراجع في متن الكتاب لا تحمل تاريخ كما هو معهود في الكتابات العلمية، إضافة إلى أن بعض الأسماء الموجودة كمراجع في متن الكتاب ليست مدرجة في صفحة المراجع.

٨- المراجع التي اعتمد عليها الكاتب في بحثه يشوبها القدم والنقص، مثلا:

١- أحدث مرجع يعود إلى ١٩٨٠ وهذه المراجع عربية لا تتحدث عن التأهيل المؤسسي للجنوح والانحراف بصفة خاصة.

٢- هناك ٦ مراجع بدون تاريخ.

٣- المراجع لا تتبع الترتيب الهجائي.

٤- أرقام المراجع لا تعود بالضرورة إلى تسلسل ورودها في الكتاب.

مـــقـــالات

الأمومة العربية
طلب اجتماعي وقدرات انثوية

د. فادية حطيط[1]

تقديم:

إن طرح مفهوم الأمومة في مجتمعاتنا العربية، لا يتم سوى بالإرتباط مع مفهومين أساسيين هما الأسرة والطفولة.

ولا شك بأن هذه الأبعاد الثلاثة، الأسرة، الأمومة، الطفولة، هي من القضايا المحورية في تطور أي مجتمع. ولكنها في مجتمعنا العربي خصوصاً تحمل إضافة إلى أهميتها الوظيفية، ثقلاً وجدانياً كبيراً، بحيث أن تناولها من ناحية علمية يلقى صعوبة كبيرة تشبه صعوبة تناول المقدسات. وتدق في العادة نواقيس الخطر أمام كل تغير يطال أحد هذه الأبعاد. إذ فوراً يشعر الشخص العربي بالتهديد يطال بنية هويته.

والأمومة في هذا الإطار هي واسطة العقد. عليها تقوم الأسرة، ومن خلالها يتم إعداد الطفولة، وبها تتبلور بالتالي صورة المجتمع بأكمله.

يصح هذا التقديم على المجتمعات كافة. ولكن نعتقد أنه في المجتمع العربي يزداد نفاذاً، بسبب شدة التوظيف الاجتماعي في شأن الأمومة. ويكفي أن نراجع المقولات الدينية والاجتماعية السائدة بشأنها لنعرف مدى أهميتها. فالجنة تحت أقدام الأمهات، والأم هي من يجب أن تطاع أولاً وثانياً وثالثاً قبل أن يطاع أحد غيرها، وهي عماد الأسرة، وهي التي إذا أعددتها أعددت شعباً خير الأعراق. بالمقابل.

١- استاذة - مساعدة في علم نفس الطفل وأدب الأطفال في كلية التربية - الجامعة اللبنانية.

ويمكن ملاحظة عدد من الخصائص التي تميز الأمومة كما مورست تقليدياً في المجتمعات العربية:

أولا : إن الأمومة قبل أن تكون تجربة شخصية معاشة عبر جسد المرأة، وكيانها، هي وظيفة اجتماعية هامة، يتلقاها الفرد أكثر مما يختارها.

ثانياً: على الرغم من أن الأمومة تمر عبر الإنجاب، أي عبر جسد المرأة، إلا أن القرار بشأنها ليس متعلقا بالنساء أولا، وإنما يتأسس في مجتمع أبوي تهيمن فيه المصالح والتعبيرات الذكورية. ومن الدلائل الأبرز على هذه المفارقة أن المرأة الأم لا تحصل على حق الوصاية على أبنائها في حالة الطلاق، كما أنها (على الأقل في لبنان) لا تمتلك إمكانية منح الجنسية لأبنائها في حال تزوجت من أجنبي.

ثالثاً: الأمومة في العرف السائد هي رسالة تتطلب تضحيات عظيمة، وهي ليست وظيفة تتطلب مهارات، وبالتالي لا أجر يعادل القيام بهذه الرسالة. وبالنظر إلى غياب التوصيف فلا طريقة لمعرفة مدى اتقان الدور سوى رضى الأشخاص المحيطين، وعلى الأخص منهم الزوج - الأب الذي يمسك بقرار الأسرة.

رابعاً: الأمومة عمل وجداني مكثف، يتعارض مع العمل العقلي. وهذا الأمر يؤدي إلى أن المهارات العقلية قد تؤدي إلى إعاقة عمل الأمومة. وكلما كانت الأم أكثر عقلانية كانت أقل جدارة في القيام بهذا الدور.

خامساً: الأمومة وظيفة تحدد طبيعة الأنثى. والمرأة لا تستطيع أن تحقق جوهر وجودها سوى من خلال هذه الوظيفة البيولوجية الأنثوية.

تلخص هذه الخصائص دور الأمومة كما هو متعارف عليه. وهي تنبئ عن توجه اجتماعي ضابط لوظيفة الأمومة يقوم على تضخيم البعد العام لتجربة الأمومة، وتقليص حيز التجربة الشخصية الفردية فيها. فهل يمكن لهذا التوجه أن يكون في صالح التطور المأمول للمجتمع العربي؟

إن الشكوى العامة من التخلف الاجتماعي العام من قبل العديد من المفكرين والباحثين وصناع القرار في المجتمع، يمكن أن تشكل إجابة بالنفي على هذا السؤال. ولا نرى مبالغة في رد بعض أسباب هذا التخلف إلى مثل هذا الموقف من الأمومة. ولقد ربط العديد ما بين تجربة الفرد مع أمه، وتجربته مع أمته. فمنهم من رأي أن "حب حضن الأم يتحول إلى محبة حضن الأمة. والأمان والانتماء يأتيان عن حضن الأم ويحولان الهوية الشخصية إلى هوية اجتماعية... وعن طريق التعاطي مع الطفل من قبل الأسرة عامة والأم خاصة وبعد ذلك المجتمع المحيط، يستطيع الفتى العربي أن يبني مجال المكان والزمان والطموحات والتطلعات... (والملاحظ) أن الوضعية الاجتماعية المادية (العربية) التي تحضن الأم بها طفلها

أو المجتمع صغاره هي وضعية متشنجة متوترة وقاسية" (مكي ١٩٩١). كما رأى أخرون أن المرأة "تفرض على أطفالها هيمنتها العاطفية كوسيلة تعويضية عما لحق بها من غبن باسم الأمومة المتفانية. تغرس في نفوسهم التبعية من خلال الحب، تشل عندهم كل رغبات الاستقلال (يجب أن يظلوا ملكيتها الخاصة)" (حجازي، ١٩٧٦).

كما ويتفق العديد من المفكرين على أن الوضعية الاجتماعية التي نعيشها والتي تتميز ببنيتها الأبوية الهرمية (شرابي) وبدونية العنصر النسائي فيها، هي القاعدة التي تحرك اشتغال كافة المؤسسات الاجتماعة. وأن التغير المنشود يتطلب معالجة نواحي مختلفة من هذه الوضعية الاجتماعية ومن أبرزها إعادة تقييم وظيفة الأمومة وتوصيفها بما يتناسب مع متطلبات التطور والتحديات التي تواجه المجتمع العربي بإزاء ما يسمى بالعولمة.

إن السؤال الأساسي هو كيف يمكن للأمومة أن تساهم بإعداد جيل المستقبل؟ على أية قاعدة؟ وضمن أية تصورات؟

لا يمكننا اليوم في العالم أجمع أن نتعامل مع مستجدات الحياة الاجتماعية وتغير النظرة إلى الطفل والفرد بالطريقة نفسها التي تعاملنا بها في السابق. ومن الطبيعي أن تتغير مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ومن أهمها مؤسسة الأمومة بما يتوافق مع هذا التطور. ومن الطبيعي أن يكون المجتمع العربي جزءاً من حلقة التطور هذه. ولكن ما يشكل موضوعا للتفكير والنقاش هي وتيرة التغير التي يعيشها هذا المجتمع. إذ يبدو لنا أن التغير يجري بشكل سريع في بعض القطاعات، متوافقا بذلك مع سرعة التغيرات في العالم، ولكن بالمقابل هنالك قطاعات تعصي على التغيير. مما يؤدي من ناحية إلى عدم التجانس في نمو القطاعات المختلفة، ومن ناحية أخرى إلى نوع من المراوحة في قطاعات أخرى (ولا سيما منها ما تعلق بالأمومة تحديداً) تتمثل بحال التخلف إزاء تحديات طروحات العولمة.

إذن ثمة اتجاه عالمي، يبرز اليوم بقوة من خلال العديد من الدعوات، وخصوصاً تلك التي أخذت تطلقها النساء. ونستشف من هذه التطورات عدداً من التوجهات الحديثة التي تغير بشكل جذري في التصور السائد حول وظيفة الأمومة.

توجهات حديثة عامة

❖ الأمومة تجربة إنسانية:

بعيداً عن الشعر، الأمومة تجربة إنسانية غنية. وهي تعطي، كما كل التجارب الانسانية الأخرى كالحب والزواج والتعلم والعمل، شعوراً بالانجاز والتحقق على الصعيد الشخصي. والشرط الأساسي في كل هذه التجارب الانسانية أن تكون تعبيراً عن إرادة ومجالا للإبداع الذاتي، لا أمراً مفروضاً بالالزام والجبر. وبهذا المعنى، لا يعود عيش الأمومة كرسالة وحيدة

واجباً مقتضى، ويمكن للمرأة أن تحقق وجودها عبرها، كما عبر تجارب أخرى، حسب الظروف التي تنشأ فيها.

وبالنظر إلى تراثنا العربي التقليدي المديد في تمجيد الأمومة وفي عيش رغدها، فإن هذه التجربة تتميز عن سواها من التجارب، لكونها ما زالت الطريق الأسهل والأقرب لتحقيق الهوية الأنثوية بالمعنى الإيجابي اجتماعيا، وتعويضا عن الغبن اللاحق بصورة المرأة عموماً.

❖ الأمومة موقف:

الأمومة ليست الإنجاب، وهي ليست عملا بيولوجيا صرفا. إنها موقف يتبناه الفرد في مختلف الأوضاع الحياتية بما فيها الاجتماعية والثقافية والسياسية. وهذا الموقف يتجسد بفكرة الاحتضان. لا أمومة بدون حضن. والحضن بهذا المعنى هو الغاء المسافة ما بين الفرد والآخر، تقريبه إلى القلب والحس والفكر، وحمايته. إنها إذن موقف سلمي ومسالم، يستوعب الآخر، ويعمل للمحافظة عليه. والسلام هو قدر الأمومة النهائي. من هنا فإن الحفاظ على البيئة هو موقف أمومي، ورفض الحروب هو موقف أمومي. والعمل السياسي اليومي الذي يأخذ باعتباره مصلحة المواطنين هو موقف أمومي.

وفي مثل هذا المنحنى تتحول الأمومة من أن تكون شأنا أنثويا بحتا لأن تكون شأنا اجتماعياً يمكن لأفراد المجتمع أن يتبنونه. ولا يعود من سبب والحال هذه إلى إطلاق التسميات المبخسة كالعنوسة والعقر وسن اليأس لأنها تغدو من غير معنى. صحيح أن الأمومة عطاء، ولكن العطاء لا يحصر بالنساء وحدهن، كما لا يحصر بالأبناء وحدهم. ومن المعروف أن الرجال، كما النساء، قادرون على العطاء وفي مجالات عديدة ومتنوعة.

هذا يعني أنه يمكن المرور إلى هذا السلوك من غير باب الوظيفة البيولوجية تحديداً. أليست وظائف التعليم والخدمات والتمريض والإدارة تعبيراً عن مواقف أمومية، لم تنشأ بواسطة البيولوجيا؟

❖ الأمومة سلوك:

تتجسد الأمومة في جملة مهمات تتطلب أنواعا مختلفة من السلوك ومن التقنيات. منها مهمات أساسية وتتعلق بالتغذية وأشكال العناية اليومية، من غسيل وحمام، ومنها مهمات تربوية وترفيهية من تعليم ومشاركة الأطفال في اللعب وفي التواصل اللغوي، ومنها مهمات تتعلق بأنشطة إشراف غير مباشر وتتمثل بالتواجد المساند والداعم (Richardson 1994). إن النظر إلى الأمومة كمهمة يؤدي إلى تطلب امتلاك مهارات محددة، وينقل هذه الوظيفة من الوضعية الوجدانية الهائمة من غير أي تحديد والعاصية بالتالي على أي تقويم، إلى الوضعية السلوكية القابلة للتعديل والمواءمة والتغير تبعا للضرورات.

❖ الأمومة تعلم:

إن تعلم الدور الأمومي يقع على عاتق الثقافة الاجتماعية. تتعلم الفتاة منذ ولادتها وبالتدريج هذا الدور من خلال عمليات نفسية عديدة ومركبة، أهمها التماهي (Identification) والنمذجة (Modeling) القائمة على التعلم بالملاحظة. ومن خلال وسائط متنوعة من قبيل المكافأة واستحسان تبني النمط الأمومي في التصرف، ومن خلال ألعاب الدمى والعرائس، وتوقعات الأهل... إلخ تتعلم الفتاة دورها الأمومي اللاحق. هذا الواقع يجعل من الدور الأمومي دوراً تقليدياً مكرسا يعاد انتاجه على نحو دائم. فالبنات ستصبحن أمهات مثيلات لأمهاتهن، وسيعدن إنتاج الدور بخطوطه العامة، من دون الأخذ بالاعتبار عوامل التغير التي قد تلحق بالنموذج الذي تتوجه وظيفة الأمومة له.

ويمكن التفكير في هذا الصدد بأنه قد يكون من الأنسب أن تقوم المدرسة بجزء من عملية الإعداد هذه. فمن المعلوم أن المدرسة هي مساحة عقلانية وتتحكم بها أهداف عملية ومعارف علمية. وهي بسبب من دورها الطبيعي قابلة للتغيير أكثر من الأسرة، ومن هنا فإن مشاركتها في مثل هذا الإعداد قد يكون خطوة عملية متقدمة. ويجب التنبيه هنا إلى أن المناداة بأن تأخذ المدرسة جزءاً من مسؤولية هذا الإعداد لا يعني العودة إلى البرامج التعليمية التي كانت سارية في الماضي، حيث كان التعليم منفصلا للجنسين وكانت في مدارس البنات برامج خاصة بالبنات[1]، وإنما يدعو إلى تبني منظور مختلف لهذا الإعداد لا يقوم على أساس الجنس، فكل التلاميذ معنيون بهذا الإعداد لهذه الوظيفة الاجتماعية وليس فقط الفتيات.

❖ الأمومة وظيفة اجتماعية:

ولأن الأمومة سلوك اجتماعي، فلا ريب بأن التطور الاجتماعي يفرض بشكل أو بآخر ضغوطه على الممارسة المتعلقة بالأمومة. فالمرأة اليوم أخذت تنخرط في العمل، ولابد لهذا الانخراط من أن ينعكس في مجال الممارسة اليومية للأمومة.

ومن تداعيات هذا التطور اليوم في مجتمعاتنا لجوء الأمهات للاستعانة بمساعدة عاملات (عموما أجنبيات) في المنزل، وهو ما حدا بالعديد إلى الاحتجاج خوفاً في الظاهر على تشويه القيم التي سينشأ عليها الطفل من الاختلاط بالأجنبي، وعلى عدم توازن شخصية الطفل بسبب ابتعاد أمه، وخوفاً في العمق من ابتعاد المرأة عما اعتبر وظيفتها الأولى والطبيعية، ومن تقويض أسس الأسرة العربية.

إن عمل المرأة ليس ترفا بل هو ضرورة يفرضها تطور المجتمع وتطور أفراده. وتبين الدراسات أن عمل المرأة ينعكس إيجاباً على صورتها عن نفسها وبالتالي على مجمل سلوكها

(١) في ندوة حول "مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة" صدرت في كتاب عن معهد الإنماء العربي، عام ١٩٩٠، يرى عادل حسين أن يرد الاعتبار للبرامج الخاصة بالبنات، بحيث تصبح دليل نصح واهتمام بشؤون المجتمع.

الأمومي وغير الأمومي. وحيث أنه لن يكون من العدالة التضحية بفئة لصالح فئة أخرى، فإن إيجاد صيغ رعاية بديلة ومساعدة من شأنه التوفيق بين الجوانب المختلفة لدور المرأة اليوم.

ومن جهة أخرى، تشعر النساء اليوم، العاملات في المنزل أو خارجه، أن مهمة رعاية الطفل اليومية هي مهمة شاقة ومتعبة. فمع تحول الأسر من البنى الممتدة إلى البنى النواتية، أصبح المنزل أكثر فأكثر مكانا خاصا ومنعزلا عن بيئة العمل والتسلية، ويقل عدد الأشخاص الذين يتواجدون فيه وتقل فرص التفاعل والتحدث مع آخرين خلال النهار. لذلك فإن وجود أشخاص مساعدين من شأنه أن يخفف من ثقل الشعور بالوحدة والانعزال ويتيح لهن فرصة التخفيف من بعض ضغوطات رعاية الأطفال (Richardson,1999). ألا يجعلنا ذلك نفكر بأن اللجوء إلى مثل هذا الحل لمن استطاعت إليه سبيلا هو أمر مقبول وإيجابي، ويساهم في عيش تجربة الأمومة بسعادة أكبر؟

من ناحية أخرى، تتأثر الأمومة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تجرى فيها. فمثلا من المعروف أن الأوساط الميسورة اقتصادياً وتعليمياً، من شأنها أن تساعد على أداء أفضل لدور الأم. كما أن العوامل الثقافية، والقيم الاجتماعية تؤثر تأثيراً هاماً في سلوك الأمومة.

❖ الأمومة تقنيات:

ليست الأمومة أحاسيس ومشاعر فقط، وإنما هي أيضا تقنيات ووسائل. ومن المعلوم أن أواليات الحمل والولادة والرضاعة قد تغيرت بفعل تطور الطب وتغير القيم عامة. وليس أدل على ذلك من نشوء مواضيع جديدة للعمل الاجتماعي الأهلي والرسمي يتمثل بما يسمى بالصحة الإنجابية. والدعوة تنتشر اليوم لتنظيم الحمل والولادة الآمنة وتحديد العمر المناسب للإنجاب وللتوقف عنه، إلى ما هنالك من توجهات تعني فيما تعنيه تبني المجتمع عموما لوظيفة الإنجاب، وسحبها من يد المرأة كفرد.

وتزداد الكتابات والأبحاث النسائية اليوم حول رفض الأساليب التكنولوجية الجديدة اليوم للتدخل في شأن الولادة ومن خلالها للتدخل في شأن الجسد الأنثوي. وتزداد حدة هذا الأمر خصوصا في المجتمعات النامية، حيث أن هذا التدخل لا يتم فقط من خلال منظور ذكوري يقوم على التجزئة وعلى التعامل مع تجربة الولادة كما لو أنها تجربة جسدية وليست تجربة كيانية للمرأة، وإنما أيضا من خلال منظور غربي يقفز فوق الاعتبارات الثقافية المحلية "فتعميم النتائج المستقاة من المجتمعات الصناعية ينطوي على بعض المخاطر، لأن ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية تختلف عنها في العالم الثالث" (قنطار، ١٩٩٢).

توجهات حديثة محلية:

ما المطلوب اليوم من الأمومة من أجل إنهاض الشخصية العربية على أبواب الألفية الثالثة

والتطور الاتصالي المتعاظم؟ سنحاول فيما يلي رصد عدد من التحولات الضرورية في معاش المجتمع العربي.

المرأة نصف المجتمع، وحينما يكون نصف المجتمع مغلولا، لن نتوقع أن يستطيع هذا المجتمع القيام بأعباء النهوض والتطور. وإلى اليوم، ما زالت المرأة العربية تلعب دوراً تقليدياً محافظاً، يؤدي بشكل أو بآخر إلى مراوحة مجتمعاتنا ويساهم في تخلفها. وفي حال لم يغير المجتمع نظرته وتصوره عن دور المرأة، ولم يساعد المرأة على تطوير إمكاناتها، فإنه لمن الصعب أن يأمل بالتطور المنشود، حتى وإن جرى تحديث مختلف المؤسسات الاجتماعية، كالتعليم والعمل.

ولن يفيد في هذا الصدد تعظيم الأمومة كما لو أنها التعبير الوحيد عن الوجود الأنثوي، فالمرأة كيان غير متجزئ، ولا يمكن فصل جانب من وجودها عن الجوانب الأخرى. فالأم هي نفسها الزوجة وهي نفسها الرفيقة وهي نفسها الإنسانة. وبالتالي فإن تبخيس الأنوثة لا يستوي مع تعظيم الأمومة.

من جهة أخرى، فإن الاعتراف بمكانة المرأة وأهمية تحقيق ذاتها هو الطريق لتمكين الأمومة من أداء الدور المطلوب. وفي هذا المجال يتبدى وعي المرأة لذاتها ككيان فاعل وكضرورة لا بد منها. فالأمومة ليست وجدانا وحسب، وليست كلاما هوامياً، إنها دور ووظيفة، تتطلب وجود شخص قادر للاضطلاع بها.

لهذا فإن رفع إمكانيات المرأة يصبح أمراً بالغ الأهمية. ومن المعلوم أن أهم وسائط التمكين هو اليوم التعليم. ولا شك أن أمية المرأة هي سبب أساسي في حال التخلف الذي نشكو منه. وللمثال نذكر أن في مراجعة لأحوال التعليم في العالم العربي في القرن العشرين، يخلص الأمين (السفير، عدد خاص لعام ٢٠٠٠) إلى لوحة قاتمة عن هذه الأحوال، ويرى أن أمية الأمهات العربيات كانت من العوامل الأساسية في هذه القتامة.

إن أمية المرأة العربية، لا تنعكس على وضع المرأة فقط، بل على مجمل أفراد المجتمع. وتعريف الأمية اليوم لا يقتصر على عدم القراءة والكتابة، ومع أن هذه الأمية ما زالت على أي حال كثيرة الانتشار في مجتمعنا، وإنما أيضا على الأمية الثقافية والتكنولوجية فالتفكير الخرافي مثلا هو نوع من الأمية الثقافية. ونستطيع أن نتوقع أن نتائج التعليم العقلانية تمحوها المجابهة مع الواقع اللاعقلاني الذي يعيشه الفرد العربي في منزله.

إن دور المرأة/ الأم الأمية يؤثر على نحو مباشر في أبنائها ولا سيما منهم الإناث. ولقد بينت الأبحاث أن النساء اللواتي توصلن إلى مراكز فاعلة في المجتمع كن مدفوعات من قبل أب متعلم وليس من قبل أم. فالأم التقليدية المستكينة أقل قدرة على تحفيز فاعلية الأبناء وطموحهم.

ويرتبط التعليم مباشرة بعملية الإبداع. ويصعب تصور شخصية مبدعة إذا لم تكن قادرة

على التواصل مع مستجدات العلم. كما يصعب التفكير في إمكانية نمو الإبداع في وسط جامد لا يقبل التغيير، وحين يكون الأشخاص الرئيسيين في تربية الطفل هم أنفسهم يعانون من القمع وكبت الطاقات.

كما يرتبط تعليم المرأة/ الأم بشكل مباشر مع تنمية العقل والمنهج الفكري عند الطفل. وكمثال على ذلك نحيل إلى الدراسات الكثيرة التي تؤكد على أن النجاح في المدرسة يتأثر مباشرة بمستوى تعليم الأم.

من جهة أخرى فإن من القضايا المطروحة بقوة على واقع الأسرة اليوم، وخصوصاً وظيفة الأمومة فيها هو تنمية شعور الطفل بالانتماء إلى مجتمعه العربي (زريق، ندوة، ١٩٩٠)، ولا يسعنا التفكير في مثل هذا المنحنى إذا لم نعمل على أن تكون الأسرة بكامل أطرافها فاعلة ومشاركة في قضايا مجتمعها.

في هذا الإطار يمكن القول أن مشاركة الأم في الشأن العام من شأنه أن يهيء لتبلور وعيها المجتمعي، ويفتح أفق المنزل على المساحة العامة. وبالتلازم مع هذا المنحنى تتم الدعوة إلى إلغاء الفصل ما بين الخاص والعام، واعتبارهما كليهما جانبين أساسيين من الحياة الاجتماعية، وعلى الأفراد جميعا، بغض النظر عن انتمائهم الجنسي، الاشتراك فيهما.

إن مشاركة المرأة في الشأن العام تأخذ أشكالا مختلفة، قد يكون العمل من أهمها، ولكنه لا يختصرها. والملاحظ في الواقع أن اتجاه التعليم لدى الإناث العربيات هو أقوى بكثير من إتجاههن للعمل المأجور. ومن العوامل المسفرة لهذا الواقع تندرج قيمة الأمومة والأسرة التي ما زالت من القوة بحيث نرى أن العديد من المتعلمات لا يسعين للعمل خارج منازلهن، ويفضلن البقاء مع أطفالهن وإدارة شؤون منازلهن، على الأقل لفترة محددة.

وثمة أشكال أخرى لمشاركة المرأة، غير العمل المأجور، منها مثلاً العمل الاجتماعي الأهلي التطوعي الذي يمثل هو أيضا تعبيراً متزايداً عن حاجة المرأة المتعلمة للتعاطي الفعال مع شؤون المجتمع.

ومهما يكن من أشكال مشاركة المرأة في الشأن العام، الأسري أو الأهلي أو الاجتماعي، فإن الأمر الأساسي في هذه المشاركة هو تدعيم صورة المرأة لنفسها من خلال احساسها بالقدرة على التأثير والفاعلية. ولا نرى أن ثمة صورة واحدة لتحقيق الذات، كما لا نرى سبباً للتفضيل ما بين المرأة العاملة وغير العاملة. غير أن الوصول إلى مثل هذا الاعتبار يستدعي تأمين خيارات حرة للمرأة، في الانجاب وفي العمل كما في كافة الشؤون الاجتماعية، ويستدعي أيضا تقدير المساهمة النسائية في المجالات المختلفة. فالجنة التي هي تحت أقدام الأمهات، تنتظر من قام بالأعمال الحسنة، أما النوايا فلا حساب لها.

مراجع:

- حجازي مصطفى، **التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٧٦.
- مكي، عباس، **المجال النفسي الاجتماعي العربي**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٩١.
- ندوة، **مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٩٠.
- قنطار، فايز، الأمومة، نمو العلاقة بين الطفل والأم، **عالم المعرفة**، العدد ١٦٦، ١٩٩٢.
- بيجوم، حسنة، النساء في العالم النامي، أفكار وأهداف، ترجمة منى قطان، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٩.
- Nokano, E; Glenn, N, Chang,G; Forcey, L,R; Mothering; Ideology, Experience and Agency, Routledge, 1994.
- Richardson, D; Women, Motherhoo and childrearing; Macmillan, 1993.

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

الغش في الدراسة سلوك يتعلق بالجانب الاخلاقي والاكاديمي. ويبدو أنه مشكلة موجودة في جميع دول العالم. ويطالعنا "موقع عالم التربية" في الانترنت على وجود هذه المشكلة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتبدأ المقالة بالقصة التالية.

"لقد كان التلاميذ منهمكون في تقديم اختبار في الدورة الدموية. ولقد انتاب المدرس الشك في احدى الطالبات التي كانت تتفحص يدها من وقت لآخر. وعندما تفحص المدرس يد الطالبة وجد احداها رسم للقلب وفي اليد الأخرى اجابات الأسئلة. وقد سحب المدرس الورقة من الطالبة وأعطاها صفرا، عندما انتهى جميع التلاميذ من الامتحان اخذ الطالبة وقام المدرس بتصوير يدها كدليل على ما قامت به. وقد ادعت الطالبة بأنها قامت بالكتابة على يدها كي تدرس منها ونسيت أن تغسلها قبل دخولها الامتحان. وقد قام المدرس بالاتصال بوليّ أمر الطالبة وأخبره بما حدث. ويفاجيء المدرس بردة فعل وليّ الأمر بأن المسألة لا تعدو عن أن ابنته قامت بالكتابة على يدها كي تدرس منها وإن المدرس افتعل ضجة لا داعي لها. وقد شعر المدرس حينها بالغضب والاحباط وخيبة الأمل من أن الطالبة لم تستفد من هذه المشكلة".

إن الحادثة السابقة ليست جديدة على النظام التربوي ولا حتى ردة فعل ولي الأمر. فيذكر المدرس الذي روى الحادثة بأنه إذا ضبط تلميذ يغش في الاختبار فإن ثلثي أولياء الأمور يساندونه أما الثلث الباقي فإما أنهم يرفضون تصديق حادثة الغش أو لا يأخذونها بالجدية الكافية من حيث أن أبنائهم لم يقصدوا الغش. إن سلوك الغش مسألة تهم المدرسين أيضا لكن القلة منهم تثيرها على الملأ من منطلق أنه لا يريد أن يقحم نفسه بالمشكلة أو لا يريد أن يضر بسمعة المدرسة.

يرى بعض المهتمين بأن الغش أصبح ظاهرة تبدأ من المرحلة المتوسطة وتستمر حتى الجامعة. وقد أشار احد التقارير أن أربعة تلاميذ من خمسة من الأوائل اعترفوا بأنهم قاموا بالغش في مرحلة ما من مراحل حياتهم الدراسية. وأشار تقرير آخر بأن تسعة مدرسين من عشرة يرون بأن الغش يمثل مشكلة في المدرسة التي يدرسون فيها.

وقد أشارت صحيفة لوس أنجلوس تايم إلى استقصاء أجرى على ٦٠٠ شخص حول بعض المسائل الاخلاقية والخلقية تبين بأن هناك تباين واضح في مفهوم الغش. فقد ذكر ثلثي الأفراد بأن مساعدة الأبناء على انجاز مشروعاتهم، التي يفترض أن يقوموا بها بأنفسهم لا تعد غشاً. وتزداد نسبة الأفراد الذي يدعّون ذلك كلما قل العمر المزمن، حيث يرى ٧٠٪ من ذوي الأعمار من ١٨ إلى ٣٤ سنة بأن هذه المساعدة مقبلوة مقابل ٥٧٪ ممن كانت أعمارهم ٣٥ سنة فما فوق. لكن كان الخط الأحمر واضحاً بالنسبة لنقل الاجابات من تلميذ لآخر حيث ذكر أربعة من كل خمسة بأن هذا هو سلوك الغش.

كيف يمكن منع سلوك الغش؟

يذكر المعلمون بأن مفهومهم للغش يختلف عن مفهوم التلاميذ له فقد يدعى التلاميذ بأن نقل الاجابة اثناء الامتحان يعد غشاً، لكن نسخ الواجبات المنزلية ليس غشاً.

يذكر المعلم "لارون وار" Leron Ware بأنه يبدأ حملته لمنع الغش مع بداية العام الدراسي، حيث يوضح أهمية الأمانة والصدق في العمل المدرسي والنتائج المترتبة على أي عمل يعد غشاً ويضيف بأنه يجب التمييز بين الغش والعمل الجماعي حيث أن بعض الأعمال تتطلب جهد الفريق. لذلك يوضح للتلاميذ من بداية العام طبيعة الأعمال المطلوبة منهم سواء كانت جماعية أم فردية. فمثلا يطلب من التلاميذ تسليم مشروعاتهم في الأوقات المحددة. وعلى التلاميذ بداية تسليم قائمة المراجع المستخدمة ونبذة مختصرة حول كل مرجع مكتوبة بخط اليد ثم يسلم التلميذ نبذة مختصرة عن الخطوات العامة للمشروع ويعقب ذلك تسليم الصورة الأولية للمشروع حيث يقوم المعلم بتعديل صياغاتها ويصحح الأخطاء النحوية فيها. وأخيرا يتم تسليم المشروع بصورته النهائية.

يفضل كثير من المعلمين استخدام الأسئلة ذات الطابع المقالي ويوضح لهم بأن على كل تلميذ أن يكمل المطلوب منه دون التشاور مع زملائه.. وبما أن هذا النوع من الأسئلة يصلح للمواد النظرية لكن مادة الرياضيات لايصلح معها هذا النوع من الأسئلة. لذلك يطلب المعلم من التلميذ أن شرح كتابةً كيف توصل إلى حل المسألة. يقوم أحد المدرسين ويصف التلميذ الذي اكتشفه يغش بأنه كذاب. إن التلميذ لا يرى في الغش بحد ذاته خطيئة، لكن عندما

يربط الغش بالكذب سوف تتبدل الصورة حيث يربط الغش الآن بالجانب الاخلاقي من التلميذ، انطلاقا أن التلميذ لن يحتمل بأن يوصف بأنه كذاب. ولكي يشعر التلاميذ بأن الغش مشكلة يجب ربطه بأمر خطأ بطبيعته.

يشير "لارون وار" إلى ضرورة إزالة اسباب الغش فإذا كان استيعاب بعض التلاميذ ضعيفا حين يقرؤون اسئلة الاختبار يكلف احد التلاميذ بقرائتها لهم. كما يشجع التلاميذ على الاسفسار حو ل الأشياء التي لا يعرفونها. إن التلميذ الذي يضبط في حالة غش يجب أن يعطى صفراً في الاختبار والسبب في ذلك أن قيام التلميذ بالغش سببه الأول رغبته في الحصول على الدرجة لذلك يصبح الصفر في هذه الحالة عقابا منطقيا.

إن التلميذ الذي يضبط متلبسا في حالة غش يجب أن يبلغ والديه حول هذه المسألة، فقد يتحمل التلميذ الصفر الذي يحصل عليه ولكنه يكره أن يعرف والديه بأنه قد غش في الامتحان. رغم أن بعض أولياء الأمور يحاولون إنكار قيام ابنهم بالغش، إلا أنهم يتحادثون معه حول الموضوع في المنزل. إن التلميذ الذي يضبط بالغش لا بد أن يلغي اختباره ويطلب منه أخذه في وقت آخر. ومن الأساليب المستخدمة هي، إبلاغ التلميذ بأن إدارة المدرسة ستضع ملاحظة حول سلوكه في ملفه أو شهادته التي سوف يقدمها للجامعة التي سيتقدم لها.

لقد تم التعاون حديثا بين مؤسسة "خدمات الاختبارات التربوية"(ETS) "ومجلس الاعلان" Advertising Council بشن حرب دعاية وإعلان ضد الغش في المدارس، وقد خصصت الحملة للتلاميذ بين ١٠ سنوات و١٤ سنة. وقد تم تصوير أحد المشاهد لتلميذ يغش في كل شيء ثم تطلق صافرة وتخرج صورة حكم من رأس الطفل ويقول "الغش هو غباء". وقد أصدرت مؤسسة الخدمات التربوية حديثا كتيبا يتضمن بعض الارشادات للحد من الغش وكيفية التعامل معه من ضمنها ما يأتي.

- ❖ التركيز على احساس التلميذ بالفخر لنجاحه نتيجة لعمله بأمانة.
- ❖ التأكيد للتلميذ بأن الغش أمر غير عادي ولا مقبول. فإذا كان التلميذ يعرف بأن كثير من التلاميذ يغشون، وإن والده لا يهتم بمسألة الغش كل ذلك لا يجعل من الغش تصرفاً صحيحاً.
- ❖ سؤال التلميذ عن كيف سيصبح عليه العالم لو أن كل فرد يغش.
- ❖ التركيز على عملية التعلم وليس الدرجات. فالتلميذ يحب التعلم بطبيعته فلا تحول هذا الاهتمام إلى الحصول على الدرجات فقط.

تنبيه للمعلمين

عندما يتعامل المعلم مع تلميذ قام بالغش يجب أن يكون لديه الاثبات والدليل الذي لا يرقى إليه الشك. فلا يكفي أن يشك المعلم بالتلميذ ويتعامل معه وفق ذلك. تذكر ولية أمر بأن ابنتها اجتهدت كثيراً في عمل بحثها وعندما قدمته للمدرسة قالت لها بأنه ليس من عملها فقد يكون ولي أمرها ساعدها فيه. وقد ادى ذلك إلى احباط التلميذة ورفضت أن تبذل جهدها في أي عمل في المستقبل.

في الختام يبدو أنه لا توجد وسائل تمنع من حدوث الغش لذلك يتطلب الأمر من المدرسين تنظيم بيئة التعلم بطريقة تحد من الغش.

س و ج حول كتاب "الحيوان يكتب مذكراته" للأطفال

مع مؤلفه الاستاذ الدكتور/ صبري الدمرداش إبراهيم

السؤال الأول: ما هي الاسباب التي دفعت بكم للكتابة للأطفال؟

تتمثل الأسباب التي دفعتنا للكتابة للطفل فيما يلي:

١- اهتمامنا الخاص بمجال تبسيط العلوم ونشر الثقافة العلمية.

٢- حرصنا على معرفة الطفل للكثير من المعلومات التي ربما لا يعرفها الكبار من غير المتخصصين.

٣- الرغبة القوية في إظهار "إبداع داخلي" يُلح للخروج "للنور".

السؤال الثاني: ما هي الصعوبات التي واجهتكم في الكتابة والتأليف للأطفال؟

تتلخص الصعوبات التي واجهتنا في الكتابة والتأليف للأطفال في الصعوبات التالية:

١- الجهد الكبير في تبسيط المعلومات العلمية حتى يمكن للطفل فهمها واستيعابها.

٢- الجهد الكبير في عرض المادة المقدمة بطريقة شيقة تثير اهتمامات الطفل وتجذب انتباهه.

٣- الحصول على الصور المناسبة التي تشرح المادة المقدمة وتوضحها.

السؤال الثالث: ما هي أهم مشكلات النشر التي واجهتكم في نشر كتابكم المذكور أعلاه؟

تتلخص مشكلات النشر التي واجهتنا في نشر كتابنا المبين أعلاه فيما يلي:

١- عدم وجود الناشر المقّدر لطبيعة المؤلف وأهميته.

٢- الكلفة العالية في اخراج كتاب للطفل من حيث: الورق الفاخر، والألوان المتنوعة، والغلاف الجاذب، والدعاية اللازمة.

السؤال الرابع: هل أخرج كتابكم "الحيوان يكتب مذكراته" كما كنتم تتمنون؟

قامت دار النشر (دار الكتاب المصري - دار الكتاب اللبناني) بنشر الكتاب على الصورة التي تمنيناها تماماً بل ربما أكثر من حيث نوعية وجمال كل من: الورق والألوان والغلاف.

السؤال الخامس: كم من الوقت استغرقته في كتابة مذكرات أسد على سبيل المثال؟

تستغرق كتابة المذكرات الخاصة بحيوان واحد، مثل مذكرات أسد، ما بين ثلاثة أسابيع وشهر، وقد وصلت إلى نحو شهرين في كتابة المذكرات الطوال لكل من الحوت والنحلة والوطواط.

السؤال السادس: ما سبب اختياركم الكتابة عن عالم الحيوان بالذات؟

النية متجهة للكتابة للطفل عن مجالات علمية شتى، مثل الصوت والضوء والكهرباء والمغناطيسية والحيوان والنبات، ولكن يبدو أنه نظراً لأن عالم الحيوان أكثر إثارة لاهتمامات الطفل، فكانت البداية أمراً طبيعياً.

السؤال السابع: لماذا اخترت "مذكرات أسد" لتكون بداية المذكرات؟

لو كنت أنت التي تختارين لما اخترت غير ما اخترنا، ستختارين الأسد لتبدئين به، فهو الحيوان الأكثر إثارة لكل من الصغار والكبار، أليس هو "الملك"؟!

السؤال الثامن: ما هي المراحل التي مررتم بها في تأليف كتابكم المذكور؟

مراحل ست، هي:

١- القراءة المقصودة عن الحيوان المراد كتابة مذكراته في المصادر المختلفة.

٢- تحديد الأفكار وبلورتها.

٣- الصياغة الأولية لكل فكرة.

٤- التنسيق بين الأفكار ومراجعتها وتنقيحها.

٥- كتابة المذكرات في صورتها الأولية.

٦- كتابة المذكرات في صورتها النهائية.

السؤال التاسع: ما هي نوعية الكتب التي تشجعها دور النشر العربية؟

تختلف دور النشر العربية في تشجيعها للكتاب العربي: فهناك دورتهتم بنشر الكتب الدينية، وثانية بنشر الكتب العلمية، وثالثة بنشر الكتب السياسية، ورابعة بنشر الكتب الخاصة بالطفل، وخامسة تجمع بين اثنين أو أكثر من كل هذه النوعيات.

السؤال العاشر: ما هي- في اعتقادكم - أسباب عزوف كثير من كتابنا العرب عن الكتابة للطفل؟

الكتابة للطفل ليست سهلة، كما أن نشرها ليس سهلا كذلك. وإذا كانت الكتابة للكبار تحتاج تمكنا، فإنها للأطفال تتطلب إبداعاً.

السؤال الحادي عشر: ما أسباب عدم وجود كتاب عربي متميز إلا فيما ندر؟

الكتب العربية اليوم أفضل كثيراً مما كانت عليه في السابق من حيث الإخراج والمظهر العام، والكتاب المتميز يحتاج كلفة مالية عالية تصل أحياناً إلى حد "التضحية" من جانب كلٍ من الناشر والمؤلف.

السؤال الثاني عشر: هل تدخلت في إخراج كتابكم الذي نحن بصدده، أم أن دار النشر هي التي قامت بكل شيء؟

لم نتدخل مطلقاً في إخراج كتابنا "الحيوان يكتب مذكراته"، وإنما دار النشر هي التي قامت بتدقيقه لغوياً، ورسم أشكاله، واختيار ألوانه، ومراجعة "بروفاته"، وطباعته. وربما يرجع ذلك لوجودنا في الكويت، ودار النشر في مصر، والمطبعة في ماليزيا.

السؤال الثالث عشر: هل تعتقد أنكم قد نجحتم في تجربتكم هذه، تجربة الكتابة العلمية للطفل؟

بدرجة كبيرة ولله الحمد، فهو سبحانه له الفضل والمنَّة ومنه العون والغيث.

السؤال الرابع عشر: هل لنا أن نعرف شيئاً عن المحتوى التفصيلي لكتابكم "الحيوان يكتب مذكراته"؟

في هذا الكتاب يتحدث المؤلف على لسان الحيوان المعين ومن وجهة نظره. ويبدأ في كل مذكرة ببيان:

١- **الأهداف:** المرجو تحقيقها من خلال القراءة عن الحيوان المعين، وروعي في هذه الأهداف أن تكون:

أ) مصنفة وفقاً لأبعاد الخبرة المعرفية والمهارية والوجدانية.

ب) مصاغة في صورة سلوكية.

٢- **المحتوى:** الخاص بالحيوان المعين من حيث:

أ) مقدمة.

ب) حديث الحيوان عن نفسه.

ج) خاتمة.

ولنأخذ مثلاً المحتوى الخاص بمذكرات أسد، نجده يتألف مما يأتي:

❖ مقدمة.

- من أنا؟: وفيه يتحدث الأسد عن نفسه، ذاكراً أسماءه، وواصفاً جسمه، ومكان تواجده وأسلوب معيشته.
- الجوع... كافر: وفيه يصف الأسد سلوكه إبّان جوعه.
- الخطة ٦٠٦: وفيها يتحدث الأسد عن عاداته الغذائية وكيفية قيامه، تعاونه زوجته، بعمليات الافتراس.
- عندما ينفض المولد!: وفيه يتحدث الأسد عن "البروتوكول" الذي يحكمه عند تناوله فريسته، وموقف زوجته وأشباله أثناء ذلك، وسلوكه بعد الامتلاء.
- حديثٌ عن الأشبال... رفيق: وفيه يتحدث الأسد عن أبنائه من حيث أجسامهم وألوانهم ولعبهم وتمرينهم على الفتك والافتراس.
- عتاب ملك: وفيه يعاتب الأسد بني الإنسان نتيجة قتلهم له مما قد يؤدي إلى استنزاف أعداده ومن ثم انقراضه.

❖ النهاية

وهكذا بالنسبة لبقية المذكرات في الكتاب: مذكرات نمر - مذكرات زرافة - مذكرات فيل- مذكرات وحيد القرن (الخرتيت).

وكل ما تقدم مدعّم بالصور الموضّحة الجذابة والملونة.

السؤال الخامس عشر: هل لنا أن نتعرف على أسلوبكم في الكتابة للأطفال؟

الكتاب مؤلف في الواقع للأطفال الذين يجيدون القراءة إيجادة تامة والذين هم للناشئة أقرب. وكنموذج لأسلوب الكتابة نذكر هنا ما ورد في كل من المقدمة والخاتمة.

- تقول المقدمة: "مرت الأيام وتوالت السنون، وبطلنا يجد ويكد، يكر ويفر بين حرية حلوة وأسر، حتى أدركه الإعياء ونال منه التعب. وفي يوم أحسَّ بدنو أجله، فقد بلغ من العمر أرذله، "فَجَلَسَ" يسترجع مسيرة حياته: من أين أتى؟، وإلى أين المصير؟ وبين الأولى والثانية كيف عاش كل هذه السنين؟ راح يتأمل ماكان له وما يمكن أن يكون. عبّر عن نفسه بدقةٍ وأمانة، ووضوح وصراحة. فجاءت أفكاره متناسقة، وكلماته متناغمة".

"ومن الأفكار والكلمات، كانت هذه المذكرات..."

- **وتقول الخاتمة:** "سلوا الفجر والغروب، بل سلوا الشمس والقمر. وسلوا الأرض وهي حول الشمس تدور. كم دورة دارت منذ ولدت في الغاب وأتوا بي هنا في قفص بحديقة الحيوان؟. ربما تقولون: ثلاثين دورةً أو أربعين. وهكذا تمتد حياتنا في أسر إلى هذه السن، لكنها في البرية لا تبلغها ولو بشق الأنفس. ربما تكون تلك للأسرة ميزة"!. ولكن تعس القفص ولو كان من ذهب. وهأنذا أتخلص من قفصي، بقدوم الموت إليَّ حثيثاً "إنه يدنو الآن مني ويقترب، ويقترب...".

"وبعد. هذه كانت مذكراتي، أودعتها آهاتي وضحكاتي، دموعي وابتساماتي، لإخواني وأخواتي. سّجلت فيها شريط حياتي، من مولدي إلى مماتي، فهي حقاً مرآة ذاتي. لتعلموا عنا كل الأسرار، وما لدينا من أخبار، وخصوصاً قراءنا الصغار".

"وأنه لحقاً مشوار، جبت فيه الأرض، بالطول وبالعرض، بين حرية وأسر، فمر عليَّ كأنه دهر. حتى وقعت أخيراً، وأنا الذي حسبت أن لن يقدر عليَّ أحد!".

المخلص : الأسد

السؤال السادس عشر: ما هي مشروعاتكم المقبلة في مجال الكتابة العلمية للطفل؟

١- سيصدر لنا إن شاء الله مجلدات ثلاثة تستكمل سلسلة "الحيوان يكتب مذكراته" منها قريباً الكتاب الثاني الذي سيعرض في معرض الكتاب المقبل في أرض المعارض بمشرف في نوفمبر ٢٠٠٠، ويضم: مذكرات قرد، ومذكرات دب، ومذكرات قنفذ، ومذكرات حمار.

٢- سيصدر لنا إن شاء الله أربعة أجزاء من سلسلة جديدة هي "ولله في خلقه شؤون"، الأول منها عن حرب الثدييات(١)، والثاني حرب الثدييات(٢)، والثالث نباتات متوحشة، والرابع جولة في عالم الذيول.

السؤال السابع عشر: هل تتوقعون فوز كتابكم "الحيوان يكتب مذكراته" بإحدى الجوائز؟

الحمد لله أن فاز الكتاب بالفعل بجائزة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، لأفضل كتاب مؤلف للطفل على مستوى الوطن العربي لعام ١٩٩٨.

المؤلِّف
أ.د. صبري الدمرداشي
استاذ تدريس العلوم والتربية العلمية
كلية التربية - جامعة الكويت

تقارير

المشاريع البحثية الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

(التقرير الخامس)

إعداد : أ.د. قاسم الصراف

تمهيد:

هذا هو التقرير الخامس لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية، وهو من المشاريع الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مجال تقييم تحصيل التعلم في المرحلة الابتدائية.

وقد جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعرف بالمشروع"، ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر ابريل ١٩٩٩م.

وتناول التقرير الثانى أهداف المشروع وخطواته الاجرائية، من حيث تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الاجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الاحصائية لبياناتها، ونشر في العدد الأول من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر اكتوبر ١٩٩٩م.

وتناول التقرير الثالث الجانب العملي الميداني للدراسة، من حيث بناء أدواتها، وعينتها الاستطلاعية، والتطبيق الاستطلاعي، والحصول على الخصائص السيكومترية لأدواتها، والتطبيق الميداني للدراسة الأساسية ونشر في العدد الثاني من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر فبراير ٢٠٠٠م.

وجاء التقرير الرابع ليتناول نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد الثالث من المجلة والذي صدر في شهر مايو ٢٠٠٠م.

ونضع الآن بين يدي القراء التقرير الخامس الذي يتناول نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لأسرة تلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

الصورة الوصفية لأسرة التلميذ

نعرض في هذا الجزء وصفا لخصائص أسرة تلميذ الصف الرابع الابتدائى من حيث: حجم الأسرة، الحالة الزواجية، المرحلة العمرية للوالدين، الحالة التعليمية للوالدين، الحالة الاجتماعية - الاقتصادية للأسرة، البيئة الثقافية، اهتمام الأسرة بالأبناء، اتجاهات الوالدين نحو المدرسة، وذلك في ضوء الاستجابة لاستبانة "الوالدين".

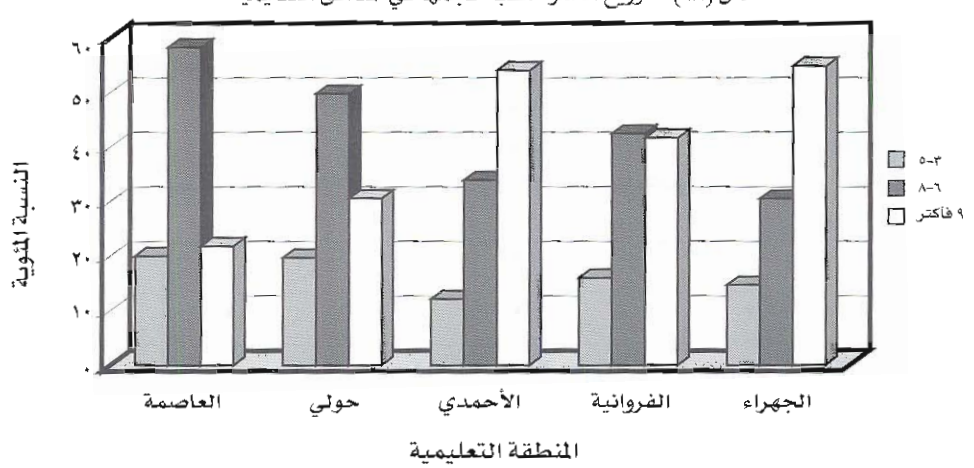
(أ) حجم الأسرة:

يبين الجدول التالي (٤-١٥) والشكل (١٨) توزيع عدد الأسر بحسب عدد أفرادها الذين يقطنون معا في نفس المسكن

جدول (٤-١٥): توزيع عدد أسر التلاميذ بحسب أحجامها

المناطق التعليمية	حجم الأسرة						مجموع الأسر (ن=١٧٤١)	
	٣-٥ (ن=٢٩١)		٦-٨ (ن=٧٦٨)		٩ فأكثر (ن=٦٨٢)			
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
العاصمة	٨٧	٢٠,٠	٢٥٣	٥٨,٢	٩٥	٢١,٨	٤٣٥	٪١٠٠
حولي	٦٣	١٩,٧	١٥٩	٤٩,٧	٩٨	٣٠,٦	٣٢٠	٪١٠٠
الأحمدي	٤١	١٢,١	١١٥	٣٣,٩	١٨٣	٥٤,٠	٣٣٩	٪١٠٠
الفروانية	٥٩	١٦,٠	١٥٦	٤٢,٤	١٥٣	٤١,٦	٣٦٨	٪١٠٠
الجهراء	٤١	١٤,٧	٨٥	٣٠,٥	١٥٣	٥٤,٨	٢٧٩	٪١٠٠

شكل (١٨) - توزيع الأسر حسب حجمها في المناطق التعليمية



يتبين من الجدول (٤-١٥) والشكل (١٨) الآتي:

- متوسط حجم الأسرة في كل العينة المستجيبة ٦-٨ أفراد للأسرة الواحد.
- جاء توزيع الأسر بحسب حجمها كالاتي:

١, ٤٤٪ عدد أفرادها ٦-٨ أشخاص.

٢, ٣٩٪ عدد أفرادها ٩ أشخاص فأكثر.

٧, ١٦٪ عدد أفرادها ٣-٥ أشخاص فقط.

جدول (٤-١٦): متوسط حجم الأسرة بحسب المناطق التعليمية

المناطق التعليمية	حجم الأسرة في المتوسط	النسبة المئوية عدد الأسر المستجيبة
العاصمة	٦-٨ أفراد	٢, ٥٨٪
حولي	٦-٨ أفراد	٤٩, ٧
الأحمدي	٩ أفراد فأكثر	٥٤, ٠
الفروانية	٦-٨ أفراد	٤٢, ٤
الجهراء	٩ أفراد فأكثر	٥٤, ٨
المجموع	٦-٨ أفراد	١, ٤٤٪

يتبين من جدول (٤-١٦) أن متوسط حجم الأسرة في كل من العاصمة وحولي والفروانية ٦-٨ أفراد بينما يزداد الحجم إلى ٩ أفراد فأكثر في الاحمدي والجهراء.

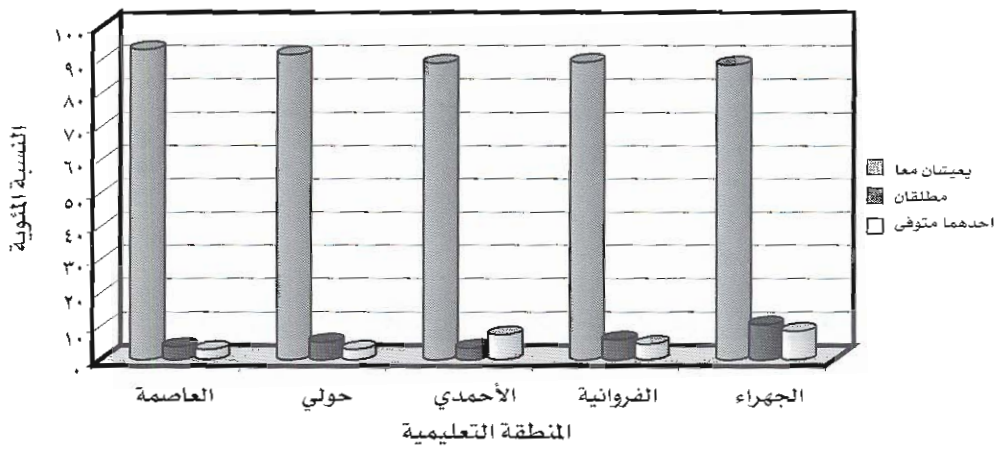
(ب) الحالة الزواجية للوالدين:

يبين الجدول التالي (٤-١٧) والشكل (١٩) الوضع الزواجي للوالدين للعينة مجتمعة وبحسب المناطق التعليمية.

جدول (٤-١٧): عدد الاسر موزعة بحسب الوضع الزواجي للوالدين

المناطق التعليمية	الوضع الاجتماعي						المجموع الكلي (ن=١٧٤٢)	
	يعيشان معا (ن=١٥٧٧)		مطلقان (ن=٧٦)		أحدهما متوفي (ن=٨٩)			
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
العاصمة	٤٠٤	٩٣, ١	١٧	٣, ٩	١٣	٣, ٠	٤٣٤	١٠٠٪
حولي	٢٩٤	٩١, ٦	١٧	٥, ٣	١٠	٣, ١	٣٢١	١٠٠٪
الأحمدي	٣٠٢	٨٩, ١	١٢	٣, ٥	٢٥	٧, ٤	٣٣٩	١٠٠٪
الفروانية	٣٢٩	٨٩, ٤	٢٢	٦, ٠	١٧	٤, ٦	٣٧٨	١٠٠٪
الجهراء	٢٤٨	٨٨, ٦	٨	١٠. ٥	٢٤	٨, ٦	٢٨٠	١٠٠٪

شكل (١٩) - توزيع الأسر حسب الوضع الزواجي للوالدين في المناطق التعليمية



يتبين من جدول (٤-١٧) والشكل (١٩) الآتي:

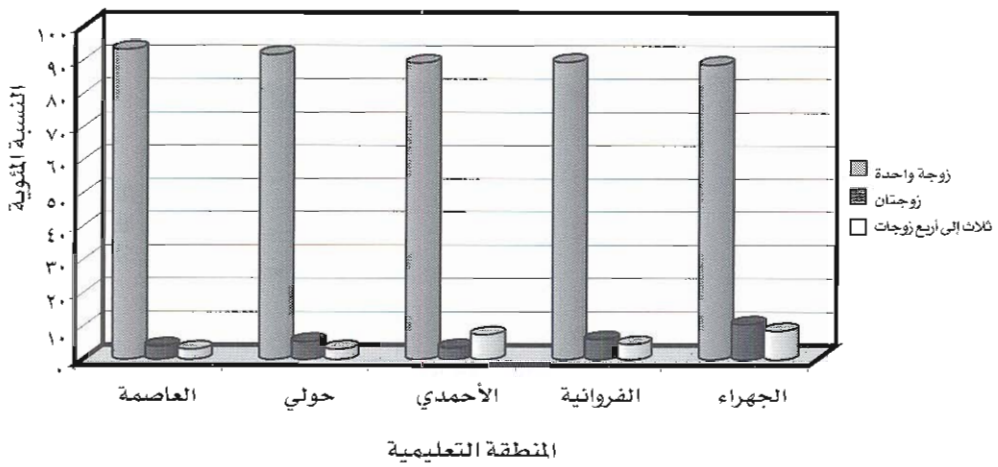
- نسبة الطلاق ضئيلة (٤ , ٤٪) في كل العينة المستجيبة وفي كل المناطق بصفة عامة، وأن نسب الوالدين المطلقين في المحافظات تتراوح بين ٥ , ٣٪، ٥ , ١٠٪ وتسير تنازليا كالآتي: الجهراء، الفروانية، حولي، العاصمة، الاحمدي.
- الغالبية العظمى للأسر يعيش فيها الوالدين معا (٥ , ٩٠٪) في العينة مجتمعة وفي كل المحافظات وتتراوح من ٦ , ٨٨٪ إلى ١ , ٩٣٪ وتسير تنازلياً كالاتي: العاصمة، حولي، الفروانية، الاحمدي، الجهراء.

ويبين الجدول التالي (٤-١٨) والشكل (٢٠) توزيع الأسر بحسب عد زوجات الاب.

جدول (٤-١٨): عدد الأسر موزعة بحسب عدد زوجات الأب

المناطق التعليمية	عدد زوجات الأب						المجموع الكلي (ن=١٧٣٠)	
	زوجة واحدة (ن=١٤٢٣)		زوجتان (ن=٢٤٦)		٣-٤ زوجات (ن=٦١)			
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
العاصمة	٣٩٢	٩٠,٧	٢٥	٥,٨	١٥	٣,٨	٤٣٢	٪١٠٠
حولي	٢٨٣	٨٩,٠	٢٦	٨,٢	٩	٢,٨	٣١٨	٪١٠٠
الأحمدي	٢٤٩	٧٣,٧	٧٤	٢١,٩	١٥	٤,٤	٣٣٨	٪١٠٠
الفروانية	٢٩٠	٧٩,٧	٦١	١٦,٨	١٣	٣,٦	٣٦٤	٪١٠٠
الجهراء	٢٠٩	٧٥,٢	٦٠	٢١,٦	٩	٣,٢	٢٧٨	٪١٠٠

شكل (٢٠) توزيع الأسر حسب عدد الزوجات في المناطق التعليمية



ويتضح من جدول (٤-١٨) والشكل (٢٠) الآتي:

- غالبية الآباء (٨٢,٢٪) لهم زوجة واحدة.
- نسبة من لهم زوجتان ١٤,٢٪، وممن لهم أكثر من زوجتين ٣,٥٪.
- يأتي ترتيب من لهم زوجة واحدة (تنازليا) من: العاصمة، حولي، الأحمدي، الفروانية، الجهراء.
- أعلى نسبة من الآباء الذين لهم زوجتان من: الاحمدي (٢١,٩٪)، الجهراء (٢١,٦٪)، الفروانية (١٦,٨٪)، وأقلها حولي (٨,٢٪).
- أعلى نسبة من الآباء الذين لهم ٣-٤ زوجات من: الاحمدي (٤,٤٪)، العاصمة (٣,٨٪)، الفروانية (٣,٦٪)، الجهراء (٣,٢٪) وأقلها حولي (٢,٨٪).

وبصفة عامة فإن نسبة الزواج بأكثر من زوجتين قليلة جداً في جميع الحالات.

(ج) المرحلة العمرية للوالدين:

يبين الجدول التالي (٤-١٩) النسبة المئوية للآباء والامهات موزعة بحسب مراحلهم العمرية.

جدول (٤-١٩): النسب المئوية للوالدين بحسب المراحل العمرية بالسنوات في المناطق التعليمية المختلفة

المناطق التعليمية	٣٠ سنة فأقل		٣١-٤٠ سنة		٤١ سنة فأكثر	
	الأب	الأم	الأب	الأم	الأب	الأم
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
العاصمة	٣,٣	١٤,٠	٥٦,٧	٧٠,٠	٤٠,٤	١٦,١
حولي	٠,٩	١١,٨	٥٥,٠	٧٤,٣	٤٤,١	١٣,٩
الأحمدي	٢,٧	١٥,٦	٤٠,١	٦٢,٢	٥٧,٢	٢٢,١
الفروانية	٣,٦	١٧,٨	٣٧,٣	٥٥,٥	٥٩,١	٢٦,٨
الجهراء	٣,٦	١٥,٧	٣٧,٧	٦٢,٦	٥٨,٧	٢١,٧
العينة مجتمعة	٢,٨	١٥,٧	٤٦,٠	٦٥,٠	٥١,١	٢٠,٠

يتبين من الجدول (٤-١٩) الآتي:

- بالنسبة للعينة مجتمعة فإن نسب الأمهات من فئة ٣٠ سنة فأقل أكبر بكثير من هذه النسبة عند الآباء (١٥,٧٪ مقابل ٢,٨٪).

ونفس الشيء في المرحلة العمرية ٣٠-٤٠ سنة، حيث نسبة الأمهات أكبر من نسبة الآباء (٦٥,٠٪ مقابل ٤٦,٠٪).

- اختلف الوضع في الفئة العمرية ٤١ سنة فأكثر، حيث فاقت نسبة الآباء نسبة الأمهات (٥١,١٪ آباء، ٢٠,٠٪ أمهات).

ويتضح مما سبق أن أعمار الأمهات أصغر بكثير من أعمار الآباء.

- المرحلة العمرية الأكثر تكراراً عند الأباء هي المرحلة ٤١ سنة فأكثر.
- المرحلة العمرية الأكثر تكراراً عند الأمهات هي المرحلة ٣١-٤٠ سنة.
- بالنسبة للمرحلة الأكثر تكراراً عند الآباء (٤١ سنة فأكثر) تأتي منطقة الفروانية التعليمية في المقدمة، يليها الجهراء ثم الاحمدي ثم حولي فالعاصمة.
- بالنسبة للمرحلة الأكثر تكراراً عند الأمهات (٣١-٤٠ سنة) تأتي منطقة حولي التعليمية في المقدمة، يليها العاصمة ثم الجهراء ثم الاحمدي فالفروانية.

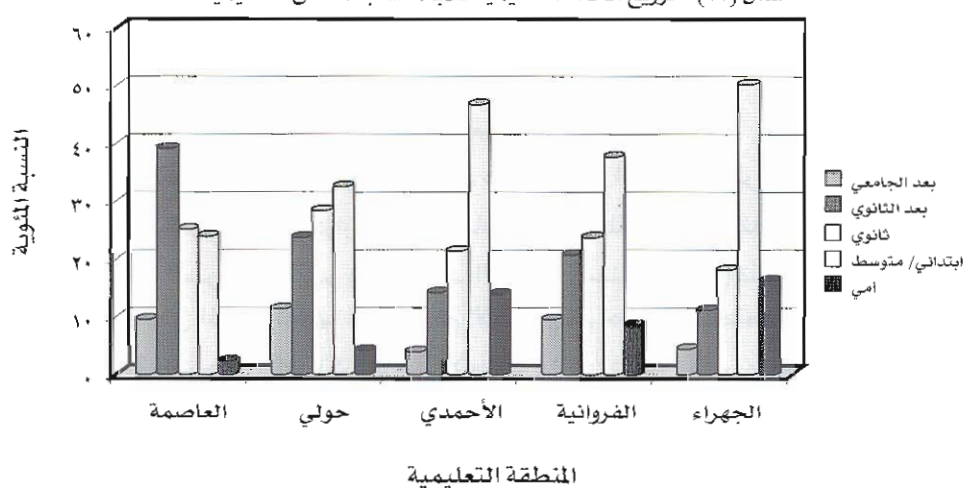
(د) الحالة التعليمية للوالدين:

يبين الجدول (٤-٢٠) والشكلان (٢١ و٢٢) النسبة المئوية للآباء والأمهات بحسب حالتهم التعليمية في العينة مجتمعة وفي المناطق التعليمية.

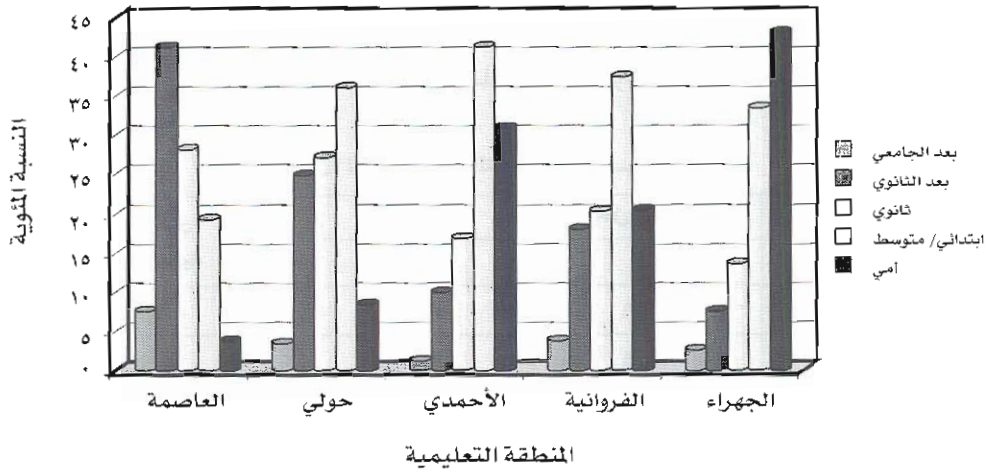
جدول (٤-٢٠): النسب المئوية للوالدين بحسب حالتهم التعليمية

المناطق التعليمية	بعد الجامعي		بعد الثانوي		ثانوي		ابتدائي/ متوسط		أمي	
	الأب ٪	الأم ٪	الأب ٪	الأم ٪	الأب ٪	الأم ٪	الأب ٪	الأم ٪	الأب ٪	الأم ٪
العاصمة	٩,٥	٧,٦	٣٩,٢	٤١,٣	٢٥,١	٢٨,٢	٢٣,٩	١٩,٢	٢,٣	٣,٧
حولي	١١,٤	٣,٤	٢٣,٧	٢٤,٩	٢٨,٤	٢٧,١	٣٢,٥	٣٦,١	٤,١	٨,٤
الأحمدي	٣,٨	١,٢	١٤,٢	١٠,٠	٢١,٣	١٦,٨	٤٦,٧	٤١,٢	١٣,٩	٣٠,٩
الفروانية	٩,٤	٣,٨	٢٠,٧	١٨,٠	٢٣,٧	٢٠,٢	٣٧,٧	٣٧,٤	٨,٥	٢٠,٥
الجهراء	٤,٣	٢,٥	١١,٢	٧,٥	١٨,٠	١٣,٥	٥٠,٤	٣٣,٥	١٦,٢	٤٣,١
العينة المستجيبة	٧,٩	٤,٠	٢٣,٠	٢١,٨	٢٣,٥	٢١,٧	٣٧,١	٣٢,٧	٨,٥	١٩,٨

شكل (٢١) - توزيع الحالة التعليمية للآباء حسب المناطق التعليمية



شكل (٢٢) - توزيع الحالة التعليمية للأمهات حسب المناطق التعليمية



يتبين من الجدول (٤-٢٠) والشكلين (٢١) و(٢٢) الآتي:

- الشريحة الأكثر تكراراً عند الآباء هي شريحة التعليم الابتدائى المتوسط، تليها شريحة المرحلة الثانوية ثم ما بعد الثانوي ثم الأمي وأقلها شريحة ما بعد الجامعي.
- الشريحة الأكثر تكراراً عند الأمهات هي شريحة التعليم الابتدائى المتوسط، تليها بعد الثانوي ثم الثانوي ثم الأمي وأقلها ما بعد الجامعي.
- تعليم الأب يفوق تعليم الأم في كل الشرائح التعليمية.
- نسبة الأمية عند الأمهات تفوق بكثير النسبة عند الآباء.
- أعلى نسبة تعليم للآباء تأتي من أسر منطقة حولي التعليمية، بينما أعلى نسبة تعليم للأمهات تأتي من أسر منطقة العاصمة التعليمية.
- أقل نسبة تعليم ما بعد الجامعي تأتي عند أسر منطقة الأحمدي التعليمية لكل من الآباء والأمهات.
- أعلى نسبة أمية هي في أسر منطقة الجهراء التعليمية بالنسبة لكل من الآباء والأمهات.
- أقل نسبة أمية هي في أسر منطقة العاصمة التعليمية بالنسبة لكل من الآباء والأمهات.
- ترتيب الأمية تنازليا بالنسبة للآباء والأمهات هي في: منطقة الجهراء، الاحمدي، الفروانية، حولي، العاصمة.

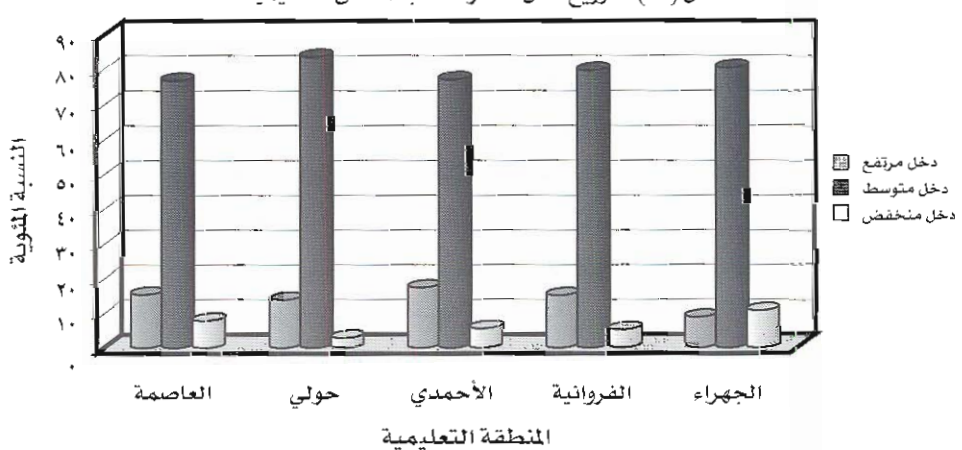
(هـ) دخل الأسرة:

يبين الجدول (٤-٢١) والشكل (٢٣) النسب المئوية للأسر بحسب الدخل في العينة مجتمعة وفي كل منطقة تعليمية على أساس أن الدخل المنخفض يكون من ٦٠٠ دينار شهري فأقل، والدخل المتوسط يكون من ٦٠١ إلى ٩٠٠ دينار شهري، والدخل المرتفع يبدأ من ٩٠١ دينار شهري فأكثر.

جدول (٤-٢١): النسب المئوية للأسر بحسب الدخل

المناطق التعليمية	دخل مرتفع	دخل متوسط	دخل منخفض
	٪	٪	٪
العاصمة	١٥,٤	٧٦,٨	٧,٨
حولي	١٣,٨	٨٣,٥	٢,٨
الأحمدي	١٧,٣	٧٧,١	٥,٦
الفروانية	١٥,١	٧٩,٧	٥,٢
الجهراء	٨,٩	٨٠,٤	١٠,٧
العينة المستجيبة	١٤,٤	٧٩,٢	٦,٤

شكل (٢٣) - توزيع دخل الأسرة حسب المناطق التعليمية



يتبين من الجدول (٤-٢١) والشكل (٢٣) الآتي:

- غالبية الأسر (٧٩,٢٪) تقع في شريحة الدخل المتوسط.
- نسبة ضئيلة (٦,٤٪ فقط) تقع في شريحة الدخل المنخفض.
- الترتيب التنازلي للمناطق التعليمية في شريحة الدخل المتوسط هو: حولي، الجهراء، الفروانية، الاحمدي، العاصمة.

- الترتيب التنازلي للمناطق التعليمية في شريحة الدخل المنخفض هو: الجهراء، العاصمة، الاحمدي، الفروانية، حولي.
- الترتيب التنازلي للمناطق التعليمية في شريحة الدخل المرتفع هو: الاحمدي، العاصمة، الفروانية، حولي، الجهراء.

(و) البيئة الثقافية:

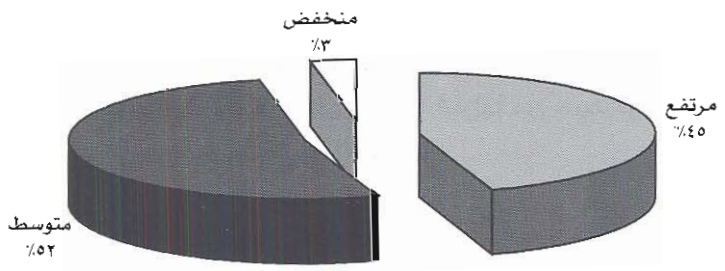
يبين الجدول التالي (٤-٢٢) والشكل (٢٤) النسيب المئوية لعدد الأسر موزعة بحسب بيئاتها الثقافية.

وقد قيست البيئة الثقافية بدلالة وجود مكتبة في المنزل وشراء الأسرة للصحف والمجلات

جدول (٤-٢٢) - توزيع الأسر بالنسبة للبيئة الثقافية للأسرة

المستوي الثقافي	النسبة المئوية لعدد الأسر ٪
مرتفع	٤٥,٣
متوسط	٥١,٤
منخفض	٣,٣
العينة المستجيبة	١٠٠

شكل (٢٤) - توزيع الأسر حسب البيئة الثقافية



يتبين من الجدول (٤-٢٢) والشكل (٢٤) ومن تحليلات الاستجابات الفردية الآتي:

- النسبة الأكثر تكرارا للأسر تقع في شريحة البيئة الثقافية المتوسطة.
- المتوسط العام للأسر للعينة مجتمعة يقع في الشريحة المتوسطة.
- نسبة ضئيلة من الأسر (٣,٣٪ فقط) هي التي تقع في شريحة البيئة الثقافية المنخفضة.

(ز) اهتمام الأسرة بالأبناء:

يبين جدول (٤-٢٣) النسب المئوية لأعداد الأسر من حيث درجة اهتمامها بأبنائها. وقد قيست درجة الاهتمام بدلالة: عدد الساعات التي تقضيها الأسرة بكاملها مع بعضها والتي يقضيها أحد أفراد الأسرة مع الأبناء لمساعدتهم في مذاكرتهم، نوع المساعدة المقدمة وكيفية توصيلهم إلى المدرسة.

جدول (٤-٢٣): توزيع الاسر بحسب درجة اهتمامهم بأداء الابناء.

درجة الاهتمام	النسبة المئوية لعدد الأسر ٪
مرتفع	٣٩,١
متوسط	٦٠,٥
منخفض	٠,٤
العينة المستجيبة	١٠٠

يتبين من جدول (٤-٢٣) الآتي:

- النسبة الغالبة من الأسر تعطي درجة اهتمام متوسط لأداء أبنائها، كما أن ٣٩,١٪ تعطي درجة مرتفعة من الاهتمام لأبنائها.
- نسبة ضئيلة جدا (تكاد تكون منعدمة) ٠,٤٪ هي التي تعطي اهتماماً منخفضا لأبنائها.
- بالنظر إلى متوسطات درجة الاهتمام للمناطق التعليمية تبين أنها جميعا تدخل في شريحة درجة الاهتمام المتوسط، وكان ترتيبها تنازليا من حيث درجة الاهتمام كالآتي: العاصمة، حولي، الفروانية، الاحمدي، الجهراء.

(ح) اتجاهات الوالدين نحو المدرسة:

يبين جدول (٤-٢٤) درجة اتجاه الوالدين نحو مدارس الابناء، وقد قيس هذا الاتجاه بدلالة: مدى التردد على المدرسة وتشجيع المدرسة لذلك، والمشاركة في الأنشطة المدرسية والرضا عن مستوى التعليم بالمدرسة والانطباعات عن المعلمين ووجهة النظر بشأن استمرارية أبنائهم في نفس المدرسة.

جدول (٤-٢٤): توزيع الاسر بالنسبة لاتجاهاتها نحو المدرسة

الاتجاه	النسبة المئوية لعدد الأسر ٪
إيجابي	٨٢,٢
سلبي	١٧,٨
المجموع الكلي	١٠٠

يتبين من جدول (٤-٢٤) الآتي:

- غالبية الأسر (٨٢,٢٪) لديها اتجاه ايجابي نحو مدارس ابنائهم. بينما نسبة صغيرة (١٧,٨٪) لديها اتجاه سلبي نحو مدارس أبنائهم.
- اتجاهات الاسر في المناطق التعليمية الخمس كانت في المتوسط ايجابية، وجاء ترتيب درجات اتجاهاتها تنازليا كالآتي: حولي، الفروانية، العاصمة، الاحمدي، الجهراء، هذا علماً بأن الفروق بينها كانت صغيرة.

يتبع في العدد القادم

تقرير عن الطفولة والأمومة في دولة الكويت

المقدمة

بمساهمة كريمة ودعم مالي من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي وتحت إشراف وزارة التربية متمثلة باللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) وتحت مظلة المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) تم اعتماد مركز الطفولة والأمومة كأحد مراكز اليونسكو لمنطقة الخليج العربي ولا شك بأن هذا الوضع تم بفضل جهود ومثابرة فريق العمل في المركز، وانطلاقا من إيماننا بدورنا في تحسين نوعية حياة الأسرة في دولة الكويت.

استطاع المركز أن يقدم خدماته لأكبر مجموعة من أفراد المجتمع الكويتي وذلك من خلال الدورات التدريبية وحلقات وجلسات الحوار والندوات الخارجية ودورات المهارات وبرامج الوحدة المتنقلة حيث بلغ عدد المشاركين حوالي (١٩٣٩٢) فرد منذ بدء العمل في المركز من يونيو/١٩٩٦ حتى مارس/٢٠٠٠.

كما استطاع المركز بإصدار العديد من الكتب والأبحاث والدراسات منها كتاب حقوق المرأة والطفلة في دولة الكويت باللغتين العربية والإنجليزية، وبحث دراسة تحسين نوعية حياة الأسرة في دولة الكويت باللغتين العربية والانجليزية، وكتاب حقوق الطفل في دولة الكويت وبحث حول أسباب الطلاق في دولة الكويت وهناك العديد من النشرات الشهرية والدورية والمطويات والأنشطة المختلفة والمتنوعة التي يقدمها المركز.

أهداف المركز:

- العمل على إيجاد بيئة صحية تربوية ونفسية سليمة من أجل النمو والنماء الشاملين للطفل.
- إيجاد وسائل تساعد الأبوين لا ستمرار التعلم والقيام بدورهما.
- نشر المعرفة والوعي التربوي والنفسي والصحي بين أفراد المجتمع من أجل تحسين نوعية حياة الأسرة في دولة الكويت.

- ❖ تعزيز دور المركز لمواصلة جهوده كحلقة وصل بين الجهات والمراكز سواء كانت حكومية أو غير حكومية المعنية بالطفولة والأمومة في دولة الكويت.
- ❖ إنشاء مركز للمعلومات نموذجي يحتوي على مطبوعات تهتم بالطفل والأم والأسرة.
- ❖ المساهمة عن طريق التوعية لصياغة الهوية الاجتماعية للفرد والأسرة وتعزيز روح الولاء والانتماء للوطن.

الأنشطة والبرامج التي تم انجازها

أولاً: الدورات التدريبية

قدم المركز أكثر من ٣٩ دورة تدريبية منذ بداية العمل في المركز حتى مارس/٢٠٠٠ على أيدي استشاريين محليين وإقليميين ودوليين ولقد بلغ عدد المشاركين في هذه الدورات حوالي (٣٦١٤) فرداً.

ثانياً: حلقات وجلسات الحوار:

جلسات الحوار هي جلسات تعقد مع مجموعات صغيرة متجانسة من أفراد الأسرة لا تزيد المجموعة عن ١٥ - ٢٠ فرد من الأمهات أو الآباء أو الشباب.. تثار في هذه الجلسات موضوعات للنقاش والحوار وتديرها المدربات في المركز بهدف نشر الوعي التربوي والثقافي لدى أفراد الأسرة.. ولقد أعد المركز من أبريل/٩٨ حتى مارس/ ٢٠٠٠ حوالي (١٨٩) جلسة حوار في مواضيع مختلفة وبلغ عدد المشاركين حوالي (٤٠٧٤).

ثالثاً: برامج الوحدة المتنقلة:

وهي برامج تثقيفية وإرشادية وتوعوية تقوم بها مدربات المركز من خلال زيارة الأسر التي يتعذر عليها القدوم إلى المركز حيث غطت عدد من الأسر في المحافظات الخمسة في دولة الكويت. ولقد نفذ المركز عدد (١٩٤) وحدة متنقلة واستفاد منها (١١٢٧) أسرة.

رابعاً: الندوات الخارجية:

قام المركز بعقد ندوات خارجية في عدد من المدارس والهيئات والمؤسسات الحكومية والغير حكومية في دولة الكويت وبلغ عدد هذه الندوات (١٥٠) ندوة وشارك فيها حوالي (٧٩٠٥) فرداً.

خامساً: دورات المهارات:

يقوم المركز بعمل دورات المهارات مثل الطبخ والكمبيوتر واللغة الانجليزية واللغة الفرنسية وتعلم الخط العربي والكاراتيه والأشغال الفنية والتجميل ولقد بلغ عدد هذه الدورات حوالي (١٩٣) دورة شارك فيها (١٢١٤) فرد منذ بداية العمل في المركز حتى يوليو/٩٩. علماً بأن هذه الدورات تقام خلال فترة الصيف (يونيو ويوليو وأغسطس).

سادساً: الدراسات والبحوث:

١- اصدر المركز العديد من الدراسات والأبحاث والكتب منها كتيب حقوق المرأة والطفلة في دولة الكويت وبحث حول تحسين نوعية حياة الأسرة في دولة الكويت وكتاب حقوق الطفل في دولة الكويت.

٢- بحث أسباب الطلاق في دولة الكويت والهدف من هذه الدراسة التعرف على أسباب الطلاق وإيضاحها والتوصل إلى بعض المقترحات التي ستساعد على استقرار الزواج وتوعية الشباب بها وأخذ العبرة لتلافيها في المستقبل.

٣- إصدار النشرة الدورية لمركز الطفولة والأمومة والتي تهدف لنشر الوعي الثقافي والتربوي والفكري لدى أفراد الأسرة.

٤- عمل عدة بوسترات ومطويات.

٥- الكتاب السنوي والذي يوضح جميع إنجازات مركز الطفولة والأمومة منذ بدء العمل فيه حتى مارس/٢٠٠٠.

٦- عمل رزنامة لعام ٢٠٠٠.

سابعاً: الحزم التعليمية:

تم جمع المواد التعليمية التي تناولتها الدورات التدريبية مطبوعة وتصنيفها حسب المواضيع وحفظت في وحدة التوثيق الموجودة في المركز، وتستطيع المدربات الاستعانة بهذه المواد عند الحاجة لها وخاصة عند الإعداد لجلسات الحوار والندوات الخارجية أو الندوات التثقيفية أو من أجل إعداد النشرات الدورية أو لبرامج الوحدة المتنقلة.

ثامناً: مركز المعلومات:

تم إنشاء مركز المعلومات بدعم مالي من منظمة اليونسكو بهدف فتح باب الثقافة والاطلاع والعلم لجميع العاملات في المركز والمساهمين في أنشطته من أفراد المجتمع من الأسر المشاركة وغيرهم للاستفادة من خدمات هذا المركز.

ويحتوي على وسائل علمية حديثة ومجموعة كبيرة من الكتب والمراجع هذا ولقد ساهمت بعض المؤسسات ودور النشر بتقديم بعض الأهداءات من الكتب والمراجع وعلى رأسهم مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (KFAS)، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، وزارة التربية، المنظمات الدولية مثل اليونسكو، اليونسيف، وزارة الشئون الاجتماعية والعمل وغيرها من المؤسسات والوزارات مثل وزارة الإعلام والصندوق الوقفي).

تاسعاً: لجنة أصدقاء المركز:

تضم اللجنة عدد من أصدقاء المركز يبلغ (٤٨) عضواً وهم من فئات عمرية مختلفة، يهتمون بنشاطات المركز ويجدون فيه بعضاً من أمانيهم في مجال نشر الثقافة بين أفراد

المجتمع، ويساهمون بشكل تطوعي في نشاطاته وفعالياته، ويعملون على إنجاح بعض النشاطات بالدعوة إليها وبحضورها ومساهماتهم فيها.

عاشراً: الندوات الصباحية داخل المركز:

أقام مركز الطفولة والأمومة العديد من الندوات التثقيفية والمسائية في مقر المركز وكان هدفها الرئيسي التوعية والإرشاد لجميع أفراد الأسرة. ومن ضمن هذه الندوات ((ندوة عن المرأة والعمل والأوضاع الاجتماعية)) التي نظمت بمناسبة انعقاد أسبوع المرأة في المركز.

إحدى عشر: الأنشطة المتنوعة:

(من إبريل/٩٨ حتى مارس/٢٠٠٠)

من أهم الأدوار التي يقوم بها مركز الطفولة والأمومة هو العمل كحلقة وصل بين جميع الجهات المعنية بالطفولة والأمومة لضمان تبادل المعلومات وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة بهدف تحسين نوعية الحياة الأسرية ومساعدة الوالدين والشباب على المشاركة في نشاطات المجتمع لتنمية الطفل والأسرة وتنوعت الأنشطة المختلفة وكانت كالتالي:-

١- حفل القرقيعان وذلك في ديسمبر/٩٨.

٢- الاحتفال بعيد الأسرة ١٩٩٩/٣/٢١ من الساعة السادسة مساءً حتى الساعة التاسعة مساءً. وبلغ عدد الحضور (٢٢١) مشاركاً.

٣- قام الخبير الفرنسي للعلوم المفوض من قبل النادي العلمي الكويتي بزيارة المركز وعمل تجارب علمية مبسطة لتلاميذ مدرسة الخالدية ومدرسة عيسى اللوغاني/ بنين وذلك في ٩٩/١١/١ وقد بلغ عدد الحضور (٤٣).

٤- مشاركة مركز الطفولة والأمومة في الملتقى الخاص المقام بمناسبة مكافحة المخدرات وذلك بالتعاون مع الجمعية الكويتية لمكافحة المخدرات في منتزه حديقة الشعب الترفيهية.

٥- الاحتفال بيوم الأسرة وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢١/مارس/٢٠٠٠ وحضره (١٧٦).

٦- توزيع القرقيعان على أطفال المستشفيات في ديسمبر/٩٩ وتم توزيع الحلوى للأطفال في المستشفيات التالية:

مستشفى مكافحة السرطان	مستشفى الاحمدي	مستشفى الفروانية
مستشفى مبارك الكبير	مستشفى الجهراء	مستشفى الصباح

٧- المشاركة في يوم العطاء الوطني المقام في ساحة العلم بمناسبة العيد الوطني لدولة الكويت بالتعاون مع مكتب الشهيد حيث استعرض المركز انجازاته وفعالياته وذلك في يوم الاثنين الموافق ٢١/فبراير/٢٠٠٠.

الثانية عشر: الزيارات الرسمية:

يحظى مركز الطفولة والأمومة باهتمام كبير بالنسبة للزائرين المهتمين بالطفولة والأمومة وأوضاع الأسرة ولقد زار المركز العديد من الشخصيات الرسمية والشعبية من كافة الهيئات والمؤسسات والوزارات من مختلف بلاد العالم بهدف الإطلاع على فعاليات وأعمال المركز عن كثب وذلك نتيجة لاعتبار المركز الأول من نوعه في منطقة الشرق الأوسط ومن زوار المركز:-

- أعضاء مركز قطر لثقافة الطفل "د. محمد علي عبد الله و أ. آمنة عبد القادر" - ٩٨/٩/٩.
- مدير مكتب اليونسكو/ بيروت د. فكتور بله ٩٨/١٠/١٩.
- الوكيل المساعد لقطاع التخطيط والتقويم بوزارة التربية لدولة الإمارات العربية الدكتورة/ شيخة الشامي ٩٨/١٠/١٣.
- مدير مكتب اليونسكو الإقليمي لدول الخليج السيد/ عبد الله بوبطانة - نوفمبر/٩٨.
- حرم السفير البريطاني لدولة الكويت السيدة/ كارولين ميور - قامت بزيارتين للمركز ٥/مايو/٩٩ وفي ٦/يونيو/٩٩.
- نائب مدير عام منطقة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة السيد/ كولين باور - ٩٩/٩/٢٢.
- خبير منظمة الصحة العالمية - السيدة/وفاء موسى - ٥/أكتوبر/٩٩.
- الخبير الفرنسي للعلوم - ادريس الورادي ١/نوفمبر/٩٩.

الخطة المستقبلية
لمركز الطفولة والأمومة

إذا كانت الفلسفة العامة لعمل مركز الطفولة والأمومة تحسين نوعية حياة الأسرة، فإن من الطبيعي أن يتجه العمل نحو أداء الوالدين التربوي والعلاقات داخل الأسرة، بالإضافة إلى معالجة مشكلات الأسرة من النواحي الغذائية والصحية والوقائية.

في أداء الوالدين التربوي:

١- تثقيف الوالدين في أمور تربية الأطفال من الولادة وحتى نهاية مرحلة المراهقة من النواحي النفسية والصحية والاجتماعية، بالإضافة إلى معالجة المشكلات النمائية والسلوكية والاضطرابات عند الأطفال وذلك من خلال حضورها ورش العمل وجلسات الحوار التي تقام في هذا المجال، والوحدات المتنقلة التي يذهب فيها العاملون في المركز إلى الأسر من أجل الاطلاع على الصعوبات التي تعاني منها هذه الأسرة وتقديم الحلول والمقترحات ومناقشة الأمور المختلفة معها.

٢- إقامة ندوات ودورات تدريبية تتناول الأمور الصحية والغذائية من قبل اختصاصيين في المركز وخاصة الشائعة منها مثل هشاشة العظام وتغذية الرضع والأطفال والمسنين وسرطان الثدي، والرضاعة الطبيعية، ودورات تثقيفية للحوامل، وزواج الأقارب، والأمراض الوراثية، والأسس الصحيحة للتغذية والإطعام، والوقاية من الأمراض أو كيفية التعايش الصحيح مع بعض الأمراض مثل السكري وضغط الدم، وأهمية الرياضة.

٣- إجراء دراسات وأبحاث ذات أهداف إجرائية تنعكس على تحسين نوعية حياة الأسرة وتقديم مقترحات وتوصيات تستند إلى هذه الدراسات مثل الحصيلة اللغوية عند الأطفال، قياس الميول العلمية وبنائها عند الناشئة، وقيام الوالدين بدور المعلم لأطفالهم منذ الولادة، ودراسة أوضاع المرأة وأدوارها.

٤- نشر دوريات ونشرات تتناول مواضيع تهم الأسرة مثل تنمية حب القراءة عند الناشئة، استخدام الانترنت، انحراف الأحداث.

٥- بعد الموافقة من قبل منظمة اليونسكو على اعتماد مركز الطفولة والأمومة كمركز شبه إقليمي لدول الخليج العربي. فإنه من ضمن برامج الخطة المستقبلية للمركز إقامة دورات وبرامج تدريبية لعدد من الموفدين من قبل دول الخليج لتدريبهن واطلاعهم على أنشطة المركز. وفق برنامج خاص يعد بالتنسيق مع الجهات المسئولة في منظمة اليونسكو.

معلومات إحصائية

أعداد المدارس في دول مجلس التعاون الخليجي ❖

استكمالاً لما نشر في العدد الثاني من المجلة عن عدد الطلاب حسب مراحل التعليم في دول مجلس التعاون وما نشر في العدد الثالث عن أعداد المعلمين في دول مجلس التعاون يسرنا أن ننشر في هذا العدد إحصائية عن أعداد المدارس في دول مجلس التعاون الخليجي.

أولاً: أعداد المدارس في دولة الكويت

البيان		التعليم الحكومي				التعليم الأهلي			
–	نوع التعليم	ذكور	إناث	مختلط	جملة	ذكور	إناث	مختلط	جملة
رياض الأطفال		–	–	١٤٤	١٤٤	–	–	–	–
الابتدائي	–	٧٥	٦٦	–	١٤١	١	–	–	١
المتوسط	التعليم العام	٦٢	٥٩	–	١٢١	١	–	–	١
الثانوي	–	٥٠	٤٧	–	٩٧	–	–	–	–
مدمجة المراحل	–	١٩	٣٠	–	٤٩	٢٣	٦	٧٦	١٠٥
–	التعليم الديني	٤	٢	–	٦	–	–	–	–
إعداد المعلمين ما بعد الثانوية		–	–	١	١	–	–	–	–
معاهد ما بعد الثانوية عدا إعداد المعلمين		–	–	٣	٣	–	–	–	–
محو الأمية وتعليم الكبار		٣٤	٣٧	–	٧١	١	٢	–	٣
الفئات الخاصة		٦	٦	–	١٢	–	–	١	١
–	المجموع	٢٥٠	٢٤٧	١٤٨	٦٤٥	٢٦	٨	٧٧	١١١

❖ هذه الإحصائية صادرة من مكتب التربية العربي لدول الخليج

ثانياً:

أعداد المدارس في دولة البحرين

البيان		التعليم الحكومي				التعليم الأهلي			
	نوع التعليم	ذكور	إناث	مختلط	جملة	ذكور	إناث	مختلط	جملة
-	رياض الأطفال	-	-	-	-	-	-	١٣٢	١٣٢
الابتدائي	-	٥٦	٥٦	-	١١٢	-	-	-	-
الإعدادي	التعليم العام	١١	١٧	-	٢٨	-	-	-	-
الثانوي	-	٨	١٠	-	١٨	-	-	-	-
مدمجة المراحل	-	١٤	٨	-	٢٢	-	-	٤٢	٤٢
-	التعليم الديني	١	-	-	١	-	-	-	-
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	٤	-	-	٤	-	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	-	٣	-	٣	-	-	-	-
-	معاهد ما بعد الثانوية عدا إعداد المعلمين	-	-	١	١	-	-	-	-
-	محو الأمية وتعليم الكبار	١٦	٣٤	-	٥٠	-	-	-	-
-	الفئات الخاصة	-	-	٤	٤	-	-	-	-
-	المجموع	١١٠	١٢٨	٥	٢٤٣	-	-	١٧٤	١٧٤

ثالثاً:

أعداد المدارس في المملكة العربية السعودية

البيان		التعليم الحكومي				التعليم الأهلي			
-	نوع التعليم	ذكور	إناث	مختلط	جملة	ذكور	إناث	مختلط	جملة
-	رياض الأطفال	١	-	٤٨٢	٤٨٣			٤١١	٤١١
الابتدائي	-	٥٦٩٣	٥٠٢٨	-	١٠٧٢١	٣١٨	٣٢٨	-	٦٤٦
المتوسط	التعليم العام	٢٨٢٩	٢٠٢٤	-	٤٨٥٣	٢٣٩	١٤١	-	٣٨٠
الثانوي	-	١٣٤٢	١٠٥٢	-	٢٣٩٤	١٣٨	٨٠	-	٢١٨
-	التعليم الديني	-	-	ضمن مراحل التعليم العام		-	-	ضمن مراحل التعليم العام	
التعليم الزراعي	-	٤	-	-	٤	-	-	-	-
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	١١	-	-	١١	-	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	١٦	-	-	١٦	-	-	-	-
ثانوي فني أخرى	-	٥	٨	-	١٣	-	-	-	-
مستوى ثانوي	أعداد	-	١٩٣	-	١٩٣	-	-	-	-
ما بعد الثانوي	المعلمين	١٩	١٨	-	٣٧	-	-	-	-
معاهد ما بعد الثانوية عدا إعداد المعلمين		٦	-	-	٦	-	-	-	-
محو الأمية وتعليم الكبار		١١٨٩	١٧٤٩	-	٢٩٣٨	٨	-	-	٨
-	الفئات الخاصة	٩٥	٢١	-	١١٦	-	-	-	-
أنواع أخرى من التعليم		٣٠	٢٦	-	٥٦	-	-	-	-
-	المجموع	١١٢٤٠	١٠١١٩	٤٨٢	٢١٨٤١	٧٠٣	٥٤٩	٤١١	١٦٦٣

رابعاً:

أعداد المدارس في دولة قطر

البيان		التعليم الحكومي				التعليم الأهلي			
–	نوع التعليم	ذكور	إناث	مختلط	جملة	ذكور	إناث	مختلط	جملة
–	رياض الأطفال	–	–	–	–	–	–	٧٠	٧٠
الإبتدائي	–	٥٠	٤٥	–	٩٥	١٧	٢٠	٢٧	٦٤
الإعدادي	التعليم العام	٢٧	٢٦	–	٥٣	٦	١٤	١٧	٣٧
الثانوي	–	١٩	٢٢	–	٤١	٩	٨	١٤	٣١
مدمجة المراحل	–	١٠	٨	–	١٨	–	–	–	–
–	التعليم الديني	٢	–	–	–	–	–	–	–
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	١	–	–	١	–	–	–	–
التعليم التجاري	(الفني) المهني	١	–	–	١	–	–	–	–
محو الأمية وتعليم الكبار		٧	٧	–	١٤	–	–	–	–
–	الفئات الخاصة	٢	٢	–	٤	–	–	–	–
–	المجموع	١١٩	١١٠	٠	٢٢٩	٣٢	٤٢	١٢٨	٢٠٢

خامساً

أعداد المدارس في دولة الامارات العربية المتحدة

البيان		التعليم الحكومي				التعليم الأهلي			
–	نوع التعليم	ذكور	إناث	مختلط	جملة	ذكور	إناث	مختلط	جملة
–	رياض الأطفال	–	–	٨٥	٨٥	–	–	١٩	١٩
الابتدائي	–	١٤١	١٢٩	١	٢٧١	–	–	٢	٢
الإعدادي	التعليم العام	٣٨	٣٣	–	٧١	–	–	–	–
الثانوي	–	٢٧	٣٣	–	٦٠	–	–	١	١
مدمجة المراحل	–	٧٩	٩٢	٤	١٧٥	٥	–	٣٦١	٣٦٦
–	التعليم الديني	٣	–	–	٣	–	–	–	–
التعليم الزراعي	–	٢	–	–	٢	–	–	–	–
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	٣	–	–	٣	–	–	–	–
التعليم التجاري	(الفني) المهني	٢	–	–	٢	–	–	–	–
–	محو الأمية وتعليم الكبار	٤٧	٧٤	–	١٢١	–	–	–	–
–	الفئات الخاصة	–	ضمن المرحلة الإبتدائية		–	–	–	–	–
–	المجموع	٣٤٢	٣٦١	٩٠	٧٩٣	٥	–	٣٨٣	٣٨٨

سادساً:

أعداد المدارس في سلطانة عمان

البيان		التعليم الحكومي				التعليم الأهلي			
-	نوع التعليم	ذكور	إناث	مختلط	جملة	ذكور	إناث	مختلط	جملة
-	رياض الأطفال	-	-	-	-	-	-	٥	٥
الإبتدائي	-	١٤١	١٢٢	٥٥	٣١٨	-	-	٩٣	٩٣
الإعدادي	التعليم العام	٢٠٥	٢٠٥	٦٢	٤٧٢	-	-	٦	٦
الثانوي	-	٨٢	٨٣	٣	١٦٨	-	-	٥	٥
التعليم الصناعي	التعليم الثانوي	١	-	-	١	-	-	-	-
التعليم التجاري	(الفني) المهني	١	-	-	١	-	-	-	-
محو الأمية وتعليم الكبار		٢٦	٢٤٠	٢٨	٢٩٤	-	-	-	-
-	الفئات الخاصة	-	-	٢	٢	-	-	-	-
-	المجموع	٤٥٦	٦٥٠	١٥٠	١٢٥٦	-	-	١٠٩	١٠٩

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ د. زهرة حسين

شاركت الدكتورة زهرة أحمد حسين، رئيسة الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت، في اللقاء السنوي الثاني "للملتقى التربوي العربي" الذي عقد في مدينة عمان - الاردن، واستمر من ٢٠/٤ - ٢٣/٤/٢٠٠٠، وحضره مجموعة من التربويين والناشطين في مجال الثقافة من دول عربية عديدة، منهم د. حسن الإبراهيم، رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وسالي التركي، وعبد الرزاق محمد نصار، ونجاح السلطي (مدارس الظهران الأهلية)، ابتسام ياسين حسين، ولينة الأبيض (مركز الطفولة المبكرة في الخبر - السعودية)، وسيم الكردي (مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في رام الله - فلسطين)، الدكتور/ سعدي الحديثي (المجمع الثقافي/ أبو ظبي)، الدكتور/ يعقوب يوسف الحجي (مركز البحوث والدراسات الكويتية)، سيرين حليلة (مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي في أريحا - فلسطين)، جليلة حمود شجاع الدين، مديرة مدرسة زيد الموشكي (مدينة تعز اليمن)، الدكتورة/ هالة جمال حماد وسمر دورين (مؤسسة تكوين للتربية والدراما)، عدنان الأمين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. وكان الموضوع المحوري للقاء هو "التعبير: أشكاله ودوره في عملية التعلم".

تطرق المشاركون في الملتقى إلى ضرورة اعتناق مفهوم التعليم من المقاربات التقليدية التي تحيل الانسان إلى متلقي مستسلم وغير فعال، والتي تتجاهل الجانب الذاتي والابداعي في عملية التعلم كما أن المشاركين تناولوا موضوع ضرورة تحديث مفهوم التعليم ليصبح منطلقه وغايته هو منح الفرد مهارات حياتية تسهل تفاعله مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي تحيط به، وتحفزه للتواصل والتفاعل مع النسيج المجتمعي. ومن هنا، رأى المشاركون أنه ينبغي أن يهدف التعليم أساساً إلى منح المتعلم شيئين: هبة التعبير عن الذات وفن الانصات للآخر. وفي كلمته الاستهلالية علق الدكتور منير فاشة، مدير الملتقى، على العلاقة الدينامية التي يؤسسها التعبير بين ثلاث عناصر: المتكلم، الخبرة، المتلقى، فقال: "لا يحس بالخبرة إلا الشخص الذي

يمر بها، ولا يمكن أن يدركها شخص آخر إلا عن طريق التعبير عنها، بشكل أو بآخر... فالخبرة مضمون، والتعبير رمز، والإدراك فهم، والرمز والفهم يعكسان آراء، ليس إلا... بهذا المعنى فإن الخبرات والحواس هي الحقائق المطلقة الوحيدة". وأوضح الدكتور فاشة أنه إذا كان إدراك الآخرين لأية خبرة لا تتم إلا عن طريق التعبير فإن التعبير "هو الحد الفاصل بين الانسان كبان ومنتج وبينه كمستهلك، فإذا سلب شخص من القدرة على التعبير عن خبراته وحياته، فإنه يصبح مستهلكاً فقط لا غير".

وبأسلوب تنظيمي نبذ، من ناحية، جو التحفظ والفتور الذين يشوبان عادة الندوات والمؤتمرات الرسمية، ونأي، من ناحية أخرى، عن منظورها التنظيري الجاف والمتحايد، تبادل المشاركون خبراتهم ومقارباتهم الشخصية لقضية التعبير، سواء كان سياق المقاربة والخبرة هومهنة التدريس، أو مهنة أخرى مختلفة، أو الحياة الأسرية الخاصة. وكان أسلوب السرد المفعم بالشفافية والحيوية والتفاصيل المشرقة هو الأسلوب الذي طغى على تقديم الأوراق والخبرات.

كما القي المشاركون في حواراتهم ومدخلاتهم أضواء على موضوع تعليم مهارة التعبير الذاتي وأشكاله، تناولوا قضايا أخرى مصاحبة ومكملة لهذا الموضوع المحوري، أهمها معالجة أو قلب التصور الشائع للذات والذي يتعامل معها وكأنها كينونة منعزلة، تعيش تجارباً وخبرات لا ترتبط باللحظة الحضارية والثقافية. وهذا التصور يهمش دور وأهمية التجربة الفردية، كما أنه يمحو خصوصية وتميز الذات برتابة وضبابية كلام هو في حقيقته لا تعبير.

واستشرفت مداخلات المتحاورين كيفية إشاعة تصور جديد للفرد، تصور يرسخه كذات فاعلة تخلق المعاني والدلالات والتعبيرات، ذات تعبر من ناحية عن فردانية متميزة، ومن ناحية أخرى تمتلك مهارة التواصل مع الآخر المختلف. هذه الذات هي أصل الخبرة والتجربة، وهي تمتلك التلقائية الصادقة كما أنها تمتلك الاختلاف البناء، من هناك، فهي ذات غير متشرذمة لأنها تسعى أبداً للتناغم الداخلي كما أنها تلتمس الانسجام الخارجي. باختصار هذه الذات متطيفة، أي أنها تمتلك طيفا من المشاعر والأفكار والتجارب والتخيلات.

وتطرقت مداخلات المتحاورين، بالإضافة إلى هذا، إلى ضرورة بلورة نظرة أخلاقية لمركزية التعبير، فالتعبير ليس امتيازا لفئة ما دون أخرى، فكل ذات لها الحق والقدرة على التعبير، لأن كل ذات تمتلك التجربة والخبرة وهما تشكلان منابع التعبير، وكل خبرة تنطوي على قيمة، وكل تجربة فردية وحدة أساسية تعزز وتكمل فسيفساء النسيج الاجتماعي. وما التعبير، سواء كان ملفوظا أو مكتوباً أو فعلا، سوا اتخذ القالب الفني أو قالب غير فني، سوى الرابط الذي يشد هذه الوحدات الأساسية بعضا إلى بعض.

❖ زيارة لمؤسسة مدينة الشارقة للخدمات الانسانية

وضمن نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت المشاركة في "الملتقى التربوي العربي" قدمت الدكتورة زهرة حسين ورقة حول التعبير اللفظي كأداة للتطهر النفسي عند الأطفال في سن الروضة، واستندت في مقاربتها لهذا الموضوع إلى تجربتها الشخصية كأم لطفل سليم ومعافى لكنه كان يعاني من العصبية وكثرة البكاء، وكان تعليمه مهارة التعبير أفضل معالجة للمسألة.

وطرحت اللجنة التنسيقية للملتقى، وكانت بعضوية د. منير فاشة، د. حسن الابراهيم، د. عدنان الأمين، على المشاركين الحضور خطة اللقاء السنوي الثالث، واقترحت أن يكون المحور الرئيسي هو الحكاية الشعبية ودورها في التعليم والتعلم، ومن أهم ما يرمي إليه اللقاء القادم هو تقييم الشخصيات المتخيلة المطروحة حالياً في أدبيات الأطفال، سواء كانت الشخصيات كرتونية (فلمية) أو أدبية مقروءة وكيفية تطويرها بحيث يمكن استخدامها كأدوات لتشجيع مهارة التعبير الذاتي والتعلم.

وحدد نهاية شهر ابريل ٢٠٠١ موعداً لفعاليات برنامج الملتقى، أما المكان المقترح فكان مدينة المنامة في دولة البحرين.

تواصلا مع المؤسسات الخليجية المهتمة بشئون الطفولة، زارت الدكتورة زهرة احمد حسين يوم ١٤ مايو ٢٠٠٠ مؤسسة "مدينة الشارقة للخدمات الانسانية" واطلعت على برامجها الرايادية وورشاتها العملية المخصصة لذوي الحاجات الخاصة. وقد قابلت الدكتورة زهرة حسين مديرة المؤسسة الشيخة جميلة بنت محمد القاسمي وتبادلت معها الحديث حول ثقافة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة. والطرق التي تساعد بعض فئات المعاقين على الاندماج في المدارس العادية.

وقد أهدت الشيخة جميلة القاسمي مركز المعلومات بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية نسخاً من مجلة "المنال" وهي مجلة شهرية تصدرها مدينة الشارقة للخدمات الانسانية وتعنى بنشر الدراسات والتحقيقات حول حاجات وحقوق ذوي الحاجات الخاصة والمعاقين.

❖ كتب كويتية لأطفال المخيمات الفلسطينية

أهدى الدكتور حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مجموعة من الكتب المهمة إلى الأطفال الفلسطينيين الذين يعيشون في المخيمات، من خلال مؤسسة التعاون التي باشرت في تنفيذ خطة لانشاء مكتبات عامة في مخيمات لبنان. واحتوت الهدية عشرة

مجموعات من كتب الأطفال التي اصدرتها الجمعية الكويتية وعشرين مجموعة من «موسوعة الآلات في حياتنا: كيف تعمل؟» (أربعة أجزاء).

❖ د. تغريد راشد الملا

قدمت د. تغريد راشد الملا ورقة علمية عنوانها "دور المؤسسات الإعلامية الكويتية الخاصة في نشر ثقافة الطفل". وتأتي هذه المشاركة ضمن برنامج الندوة العربية التي تنظمها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول "دور القطاع الخاص في النهوض بثقافة حقوق الطفل ونشرها في الوطن العربي" وقد عقدت الندوة في دولة تونس خلال الفترة من ٢٣ إلى ٢٦ مايو ٢٠٠٠.

وقد شارك في الندوة عدداً من الاساتذة والمتخصصين ممثلي المؤسسات والهيئات الحكومية والأهلية المعنية بشئون الطفل في معظم الدول العربية، إضافة إلى بعض الخبراء في هذا المجال من جامعة الدول العربية واليونيسف والأمانة العامة للمجلس الأعلى للطفولة في دولة الإمارات العربية المتحدة والجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال.

قدم معظم المشاركين أوراق علمية تناولت مواضيعها دور القطاع الخاص في التنمية، دور المؤسسات الاقتصادية والتربوية والإعلامية الخاصة في حماية حقوق الطفل، العلاقة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص، بين المنظمات الحكومية والإقليمية والدولية في دعم حقوق وثقافة الطفل العربي، إضافة إلى أطروحات أخرى حول الوسائل الممكنة التي تدفع نحو استثمار التعاون والتفاهم المتبادل بين الجهات الحكومية والغير حكومية والتي تصب في صالح مستقبل الطفل العربي. كما تم كذلك استعراض بعض تجارب المؤسسات الحكومية والأهلية لبعض الدول المشاركة والتي دلت على تجذر الاهتمام بشئون الطفل في سياستها وتطلعاتها المستقبلية إضافة إلى الاعتقاد الراسخ بالدور الكبير والمؤثر لثقافة الطفل في التنمية البشرية والتنمية الشاملة.

ومن جانبها قدمت د. تغريد الملا عضو هيئة التدريس في جامعة الكويت/ قسم الاعلام - عضو الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت وممثلة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عرضاً تفصيلياً للتجربة الكويتية. اعتمدت محاورها في تحديد للنصوص الدستورية الملزمة للمؤسسات الحكومية ذات الاختصاص، إضافة إلى النصوص الأخرى والتشريعات الأخرى المشجعة للمؤسسات الأهلية وجمعيات النفع العام للمبادرة والقيام بدورها الاجتماعي والإنساني والإعلامي والذي يعود بالمنفعة على جميع أفراد المجتمع. ومن ثم قامت الدكتورة بتحديد الأعمال والمهام التي تم إنجازها من قبل جميع المؤسسات والتي يعتبر أصحابها من السابقين في مجال نشر ثقافة الطفل على المستوى المحلي والإقليمي والعربي والدولي.

وأخيراً القت الضوء على دور المؤسسات الإعلامية الكويتية في نشر هذه الإنجازات والنشاطات العديدة والنواحي الإيجابية والسلبية في مسيرة مشاركة هذه المؤسسات الإعلامية.

❖ زيارة السيد/ عبد التواب يوسف للجمعية

قام السيد/ عبد التواب يوسف، أحد كبار الناشطين في الكتابة الابداعية الموجهة للأطفال والناشئة في جمهورية مصر العربية، يوم ٢٠٠٠/٦/٢٧ بزيارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية للتعرف على برامجها ومشاريعها المستقبلية. وكان في استقباله الدكتورة/ زهرة حسين، رئيسة الهيئة العالمية لكتب الأطفال/ فرع الكويت.

تحدث السيد عبد التواب حول منطلقات انتاجه الفكري، وأطلع الدكتورة زهرة حسين على جديد برامج وأنشطة المؤسسات المصرية المتخصصة بثقافة الطفل.

تباحثت الدكتورة زهرة حسين مع السيد عبد التواب عن سبل تسهيل الاتصال وتبادل الخبرات والاستشارات بين المؤسسات العربية المتخصصة بحاجات الطفولة الثقافية.

وفي ختام زيارته أهدى السيد عبد التواب الجمعية كتباً نقدية تتناول نتاجه الأدبي.

❖ د. بهية الجشي

شاركت الدكتورة بهية الجشي (عضو الهيئة الاستشارية لمجلة الطفولة العربية) في ملتقى العمل الخليجي الثالث لرعاية الطفولة والذي انعقد تحت رعاية صاحب السمو الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني أمير دولة قطر وبحضور سعادة الدكتور محمد عبد الرحيم كافود وزير التربية والتعليم والتعليم العالي. كان موضوع الملتقى تنمية قدرات الطفل في المشاهدة الإيجابية لبرامج التلفزيون وذلك في سياق فعاليات الاحتفال بالاسبوع العربي الخليجي الخامس للعمل الاجتماعي.

وقد ألقت الدكتورة بهية الجشي ورقة بعنوان أطفالنا والتلفزيون تنمية مهارات المشاهدة الإيجابية الناقدة."

وتتحدث هذه الورقة عن المشاهدة الإيجابية الناقدة كمهارة يمكن اكتسابها بالتدريب ومواجهة الحقائق والاعتراف بقوة وسائل الاتصال وتأثيرها على الناشئة، خاصة في ظل الانفتاح الفضائي وثورة المعلومات، مما يجعل التلفزيون أداة قوية التأثير وشديدة الحضور في حياة الناشئة على وجه الخصوص.

وتتطرق الورقة إلى الامكانات الكبيرة التي يتمتع بها التلفزيون كأداة تعليمية يمكن استغلالها بشكل إيجابي في إثراء مخيلة الأطفال ومعلوماتهم وآفاقهم الثقافية والمعرفية إذا ما احسنا استخدامه.

ثم تستعرض تداخل الأدوار التي تقوم بها مؤسسات التنشئة المختلفة كالبيت والمدرسة وغيرها من وسائل الثقافة مشيرة إلى أن التلفزيون لا يعمل في فراغ وإنما يتداخل دوره مع الأدوار التي تقوم بها هذه المؤسسات.

وتتطرق د. بهية إلى دور المدرسة والأسرة في تنمية مهارات المشاهدة الإيجابية الناقدة لدى الأطفال، مؤكدة على دور المدرسة بوجه خاص، وعلى ضرورة وضع منهج لمحو الأمية البصرية لاستخدامه مع الأطفال، ومشيرة في نفس الوقت إلى ما تحتاجه الأسرة من دعم وإرشاد في هذا المجال، من أجل تطويق الأثر الذي يتركه التلفزيون على الأطفال.

وتقدم الورقة اطارا مقترحا لبرنامج اطلقت عليه اسم برنامج المشاهد اليقظ يتضمن الخطوط العريضة التي يمكن أن يبنى عليها منهج متكامل يستخدم مع الأطفال في المدرسة من أجل تنمية مهارات المشاهدة الناقدة لدى الأبناء وتوعيتهم بحقيقة ما يرونه أمامهم على الشاشة وتزويدهم بالمعرفة التي تمكنهم من فهم المضامين الخفية للبرامج والتفرقة بين الحقيقة والخيال، فضلا عن وضع برنامج لتوعية الأسرة ذاتها بهذا الموضوع.

إلا أن الورقة تؤكد في النهاية على أن تنمية مهارات المشاهدة الواعية الناقدة لا يمكن أن تحقق أهدافها في ظل الاساليب التربوية القائمة على القمع وعلى المواعظ المباشرة، والطاعة المطلقة للكبار، والخوف من ابداء الرأي والمناقشة.

فمهارة المشاهدة الواعية هي جزء من تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الأطفال في مختلف مناحي الحياة، لا سيما في الأمور التي تخصهم شخصيا.

ولذا فلا بد من اعادة النظر في التوجهات التربوية وتطويرها بما يتناسب مع هذه التطلعات. كما تطالب الورقة بالاهتمام بما يقدم للطفل من برامج عبر التلفزيون بحيث تحترم فكره وتبتعد به عن الوعظ المباشر وتتيح له مساحة من الحرية للتفكير والمناقشة، وتلبي احتياجاته التي تتسق مع التطور الهائل في وسائل الاتصال ومع الانفتاح الفضائي الذي يتيح له أن يطل على العالم ويتعرف على العديد من التجارب التي قد تسبب له بلبلة واهتزازا اذا ما تعارضت مع ما يتلقاه من معلومات وتوجيه.

وتستعرض بعض المقترحات والأهداف التي تضمنها الأعلان الاعلام العربي الخليجي للتنشئة الاجتماعية والصادر عن المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية في دول الخليج العربية والذي لخص الحاجات الأساسية للطفل وكيفية مراعاتها وتلبيتها من خلال وسائل الاعلام المختلفة.

وتختتم بالدعوة إلى وضع استراتيجية عربية موحدة تلتزم بها المؤسسات الاعلامية العربية

من أجل تنشئة سليمة وصحيحة للطفل العربي.

أما الدكتورة كلثم جبر فقد قدمت ملخص بحث حول التكيف الاجتماعي وتنمية قدرات الطفل حول المشاهدات الايجابية لبرامج التلفزيون.

حيث قالت أن الدراسات والابحاث ذات العلاقة بالتكيف الاجتماعي تحظى باهتمام الدارسين لا من حيث أن التكيف الاجتماعي هو مجال واسع للدراسة والبحث، ولكن أيضا من حيث تأثيره على تنمية القدرات والمواهب الفردية، واسهامه في تشكيل السلوك البشري، وصولا إلى ما يترتب على ذلك من نتائج ذات تأثيرات اجتماعية واسعة النطاق.

واضافت أنه لا يختلف التكيف مع التغير الاجتماعي عن التكيف مع بيئة جديدة إلا في آليته من حيث الاستجابة الذاتية، ومدى الاستعداد لهذه الاستجابة، والنتيجة أن هذا التكيف يؤدي حتما إلى الانسجام مع الذات، لانعدام بواعث التصادم مع الواقع بأي شكل من أشكال هذا التصادم.

والطفل هو الأكثر حاجة لهذا التكيف، فهو يتعلم بصعوبة الكثير من المهارات التي تساعده على التكيف مع ما حوله ومن حوله، وهو بحاجة دائمة لمن يأخذ بيده، ويرشده إلى كثير من الأمور التي تعتبر جديدة بالنسبة له، وحتى الأمور التي يكتشفها بنفسه، ليست على الدوام في غنى عن التوجيه السليم لتلافي اخطارها المحتملة، وهو توجيه يتم في أجواء اسرية متوازنة، وهذا شرط من شروط نجاحه.

ونوهت بأن الاسرة تلعب دوراً بارزاً في مساعدة الطفل على تحقيق مطالب النمو، وفي الوقت نفسه تقوم بدور ايجابي في عملية التكيف مع التغير الاجتماعي، الذي يؤدي دائما إلى تبني أفكار وسلوكيات جديدة لم تعرفها الأجيال السابقة.

وبينت أن التكيف الاجتماعي لا يعني الحياد التام تجاه ما يجري في المجتمع، والانخراط فيه دون وعي، ولكنه يعني التفاعل الايجابي من حيث التأثر والتأثير حيال المعطيات الاجتماعية المختلفة، لكيلا يكون دور الفرد سلبيا في مجتمعه. منوهة إلى أنه قد يغفل البعض عن حقيقة واضحة هي أن تأثير المجتمع وأقران الطفل والمدرسة وما يحدث فيها، لا يقل أهمية عن تأثير بيئته في البيت، وقد يكون تأثير المدرس أو المدرسة في بعض الأحيان أكثر قوة من تأثير أبويه، وهما اللذان يهيئان الطفل اجتماعيا ويعلمانه أوائل مهارات المقدرة على التكيف والاندماج في المجتمع ككل.

وأوضحت أن عملية تنمية قدرات الطفل تعتمد على عدة عوامل اساسية تتولى القيام بها المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمسجد، كما تساهم المؤسسات الثقافية كالإعلام والمكتبات العامة بتنمية قدرات الطفل الابداعية، في الحدود المتاحة، وحسب ما تسمح به

شروط الضبط الاجتماعي، وتقوم التربية بدور التوجيه والتوعية وتوضيح دور المؤسسات الاجتماعية والأسس التي ترتكز عليها كما توضح للفرد أدواره الاجتماعية المتوقعة منه في مجتمعه، والمعايير المحددة لهذه الأدوار والتوقعات المرتبطة بأنماط السلوك المحددة تلقائياً.

ولكي يتحدد دور هذه المؤسسات الاجتماعية في تنمية قدرات الطفل وفق المعايير الأخلاقية في المجتمع لا بد أن ندرك ما تتمتع به هذه المؤسسات من سيطرة على الكثير من الأوضاع السائدة، وقدرة على التحكم فيها وقد اكتسبت هذه السيطرة أو القدرة من خلال العديد من الانجازات التي حققتها على المستوى الاجتماعي.

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

❖ **دليل التعلم المبكر للأطفال**

دوروثيث اينون

دار النشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: ٢/١/٠٠

يمكن للأم أن تمنح طفلها أفضل انطلاقة ممكنة من خلال فهمها لكيفية تطور معرفته للعالم، ولمعرفة ما يمكنها فعله لمساعدته باطلاعها على هذا الكتاب الذي تناقش فصوله الحد عشر الأولى المهارات التي يتوجب على الولد تطويرها قبل الذهاب إلى المدرسة، مثل التحرك واستعمال اليدين والاتصال والانسجام مع الآخرين. ويتناول الفصلان الأخيران تلك المهارات التي يحتاج إليه الطفل للانتقال بهدوء وسعادة إلى مرحلة المدرسة، ولا سيما الاستقلالية واحترام الذات، وكذلك مجموعات البناء للقراءة والكتابة والحساب. يحدد كل فصل المراحل الممكن توقعها في الطفل أثناء نموه، ويظهر من ثم كيف ينشئ الطفل معرفته بدقة. يلي ذلك مجموعة من النشاطات التي تساعده في التعلم، وشروحات للأشياء التي تعلمه، وإرشادات لشراء الألعاب، ونصائح لمعالجة المشاكل الأكثر شيوعاً. وما يجب على الأم معرفته هو أن اللعب هو تعلم بالنسبة إلى الولد. والهدف من هذا الكتاب جعل التعليم ممتعاً للأم وللولد.

❖ **موسوعة تربية الأولاد - الإعاقة - المراهقة - التربية الخاطئة**

خليل محسن

دار النشر: رشاد برس

تاريخ النشر: ١/١/٠٠

يحاول الكتاب مساعدة الأهل في تربية أولادهم وذلك بتقيم المعلومات العلمية بما يمر به الأولاد في فترات الطفولة والمراهقة وما يعتريهم من مشاكل ومخاطر، ولم يغفل الكتاب عن تقديم الارشادات فيما يمكن عمله للمحافظة على تطورهم ونموهم الصحيح والسليم وبالتالي على توازنهم النفسي والجسدي.

❖ **صحة الطفل من صحة الأم**

وندي دويل

دار النشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: ٩٩/١/١

العلاقة وثيقة جداً بين تغذية الأم وحالة الجنين. يوضح الكتاب حقيقتين مهمتين في هذا المجال:

أولا: أن العناصر الغذائية التي تتناولها الأمم تؤثر على وزن المولود بغض النظر عن التدخين وغيره إلى حد لا يتجاوز ٣٢٧٠غ. وأهمية هذا الاستنتاج تكمن في حقيقة أن الخطر لا يشمل الأطفال الذين يولدون بوزن أقل من الحد الأدنى أي (٢٥٠٠غ أو ٥,٥ باوند) فقط، بل جميع من يولدون ضمن نطاق الحد الأدنى أو أقل منه، وهذا هو المجال نفسه الذي أوضحت فيه مؤلفة هذا الكتاب ويندي علاقة تغذية الأم بوزن المولود. ثانياً: أن غذاء الأم في وقت حصول الحمل له من الأهمية بالنسبة إلى حالة المولود بدرجة تفوق أهمية غذائها خلال الفترة اللاحقة من الحمل. أن هذه الاستنتاجات هي وقائع منطقية في أي مجال للعمل تعتبر البداية الصحيحة مفتاحاً للنجاح. وهذا الكتاب وبما يتضمنه من معلومات وإرشادات في مجال تغذية الحامل سيؤدي إلى تفهم أعمق للحاجات الصحية للأهل ولأطفالهم القادمين.

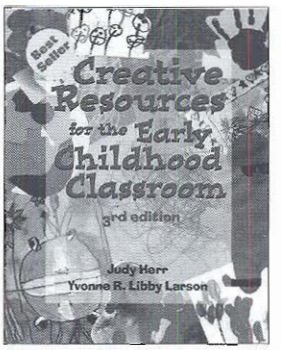
❖ **الطفولة المنحرفة**

دار النشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: ٩٨/١/٢

تشير الدراسات النفسية إلى أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان في تشكيل شخصية الفرد بحيث تتشكل هذه الشخصية وفق مؤثرات عديدة، ذاتية وعائلية ومجتمعية... لذا كان لا بد من الاهتمام بالأطفال الذين هم رجال المستقبل. وأتت الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان في مادتها الخامسة والعشرين في هذا الإطار، حيث دعت إلى النظرة بعطف ومحبة إلى الأطفال وأشارت إلى حق الطفولة في المساعدة والإسعاف وفي الحماية الاجتماعية من دون تمييز. وقد سلط الكتاب في جوانبه على عدة مواضيع تناولت الطفولة وواقعها. وأهم ما بحثه الكتاب: ١- مبادئ حقوق الإنسان وحقوق الطفل، ٢- واقع الطفولة العالمي، ووصمة القرن العشرين، ٣- واقع الطفولة اللبناني وقانون العمل، ٤- ظاهرة الامتهان الأكثر كسباً، ٥- الطفولة والاستغلال الجنسي.

❖ **Creative Resources for the Early ChildhoodClassroom**



By Judy Herr, Yvonne Libby-Larson

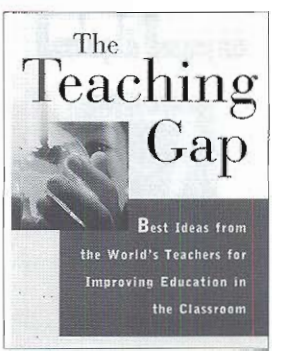
Paperback - 674 pages 3rd edition (August 1999)

Delmar Pub; ISBN: 0766805433; Dimensions (in inches): 1.08x10.87x8.53

Book Description

Whether you're embarking on an exciting new career in early childhood or have been teaching your children for several years, this is the one resource you'll treasure. It is the most complete guide to planning a developmentally appropriate curriculum for young children. This text focuses on the growth of the whole child and includes hundreds of activities that make education interesting and challenging for young children. You'll get 67 themes with goals, concepts, vocabulary words, music, finger plays, experiences in mathematics, art, and cooking, resources and much more. An introduction helps teachers use the book more effectively, including discussion of how to use the thematic approach, suggestions for writing parent letters, and criteria for selecting children's books.

❖ **The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom**



By James W. Stigler, James Hiebert

Hardcover - 210 pages (September 1999)

Free Press; ISBN: 0684852748; Dimensions (in inches): 0.83x8.74x5.77

Book Description

Comparing math teaching practices in Japan and Germany with those in the United States, two leading researchers offer a surprising new view of teaching and a bold action plan for improving education inside the American classroom.

من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات الموسمية

صدر من هذه السلسلة الدراسات التالية:

١- مشروع رعاية الاطفال المتفوقين في الكويت
تأليف: د. بدر العمر - د. رجاء أبوعلام
(٢٨ صفحة، الثمن ٧٥٠ فلسا أو مايعادله)
صدر عام ١٩٨٥.

٣- الثروة اللغوية عند الاطفال العرب ورعايتها
تأليف: د. صباح حنا هرمز
(٩٣ صفحة، الثمن ١,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٧.

٢- واقع الطفل الكويتي فيما قبل المدرسة الابتدائية
تأليف: د. حامد الفقي.
(٤٧ صفحة، الثمن ٧٥٠ فلسا أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٦.

٤- في اضطرابات النطق عند الاطفال
تأليف: د. فارس موسى المشاقبة
(١٤٤ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٧.

٥- التعليم في اليابان
ترجمة: د. سعد عبد الرحمن - د. حسين حمدي الطوبجي
(١٧٦ صفحة، الثمن ٢,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٧.

٩- تنمية ثقافة الطفل العربي
تأليف: سمر روحي الفيصل
(١٢٥ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله)
صدر عام ١٩٨٨.

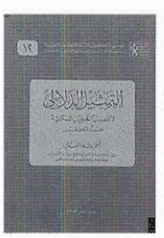
٦- واقع رياض الاطفال في الاردن
تأليف: د. أحمد سليمان عوده - د. محمد حسن فريحات - د. محمد ابراهيم حسن.
(٩٦ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٨٧.

١٠- الطفولة والابداع
(٥ أجزاء)
تأليف: د. شاكر عبد الحميد سليمان
(الثمن ٥ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٩.

٧- اللعب الشعبي عند الاطفال ودلالاته التربوية
تأليف: د. محمد محمود الخوالدة.
(٧٢ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٨٨.

١١- الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ماقبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام
تأليف: د. ليلى أحمد كرم الدين
(٢٨١ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٩.

٨- النمو اللغوي لاطفال مرحلة الرضاعة
اعداد: د. عبد اللطيف حسين فرج
(٦٣ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٨٨.



١٢- التمثيل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل
تأليف: د. احر شاو الغالي
(١٢٥ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله)
صدر عام ١٩٨٩.

١٣- تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء
تأليف: د. محمود فتحي عكاشة
(٣١ صفحة، الثمن ١,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٩٠.

١٤- جيل الانتفاضة
تأليف: سيلفي منصور
(١٨٥ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله)
صدر عام ١٩٩٠ باللغتين العربية والفرنسية.

١٥- تغذية الطفل في الخليج العربي (مضامينها الاجتماعية والتربوية)
تأليف: د. عبد الرحمن عبيد مصيقر
(٥٥ صفحة، الثمن ١,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله) صدر عام ١٩٩٠.

١٦- تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة
تأليف: د. فايز قنطار
(٢٥١ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٩١.

١٧- لماذا لا يتعلم طفلي؟
الطفل العاجز عن التعلم في المنزل والمدرسة
ترجمة : د. أحمد عبد الله
(٤٥٢ صفحة، الثمن ٣ د.ك. أو مايعادله) صدر عام ١٩٩٢.

١٨- منذ نعومة أظفارهم: أدب الاطفال العربي الحديث في القرن العشرين
تأليف: د. تغريد محمد القدسي
(١٦٨ صفحة، الثمن ٢ د.ك. أو مايعادله) صدر عام ١٩٩٢.

١٩- المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة
تأليف: د. خلدون حسن النقيب
(٢٣ صفحة، الثمن ١ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٩٣.

٢٠- تنمية التفكير النقدي
ترجمة: د. سمير هوانه
(٣٢٠ صفحة، الثمن ٤ د.ك. أو مايعادله)
صدر عام ١٩٩٣.

٢١- الطفل والمجتمع - دراسات في التنشئة الاجتماعية للاطفال
تحرير: د. محمد جواد رضا
(٥٥٩ صفحة، الثمن ٤ د.ك. أو مايعادله)
صدر عام ١٩٩٣.

٢٤- مسرح العرائس
اعداد: وفاء ابراهيم السبيل
(٦٢ صفحة، الثمن ٣ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٩٤.

٢٢- أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة
تأليف: د. محمد جواد رضا
(٢٦٥ صفحة، الثمن ٤ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٩٤.

٢٥- نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات
ترجمة: د. محمد الانصاري
(٤٣٤ صفحة، الثمن ٤ د.ك. أو مايعادله).
صدر عام ١٩٩٦.

٢٣- الرضاعة الطبيعية وخصوبة المرأة في البحرين
(دراسة ميدانية)
تأليف: د. عبد الرحمن عبيد مصيقر - لطيفة محمد النجار.
(٦٢ صفحة، الثمن ١,٥٠٠ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٩٤.

٢٦- مرشد الوالدين في اضطراب قصور الانتباه مفرط النشاط لدى الاطفال
ترجمة: د. علي أحمد الطراح
(٢٣٦ صفحة، الثمن ٣ د.ك. أو مايعادله). صدر عام ١٩٩٦.

ببليوجرافيا الجمعية

الكتب والدوريات والمطبوعات الواردة إلى مركز المعلومات في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

- الابداع من منظور تكاملي/ مصري عبد الحميد حنورة - القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٧.

- الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لحرب الخليج على أطفال المنطقة وسبل علاجها (دراسة حالة الكويت)/ محمد بن عمار، مصطفى النصراوي. - تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦.

- تاريخ العملة والنقود في دولة الكويت/ محمد عبد الهادي جمال. - الكويت: بنك الكويت الصناعي، ١٩٩٩.

- التخطيط الاجتماعي لرصد احتياجات كبار السن... مبادئ وموجهات/ مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. - المنامة: المكتب التنفيذي، ١٩٩٩.

- التربية الخاطئة وعواقبها/ زهرة عاطفة زكريا - السعودية - الدمام: دار الراوي، ١٩٩٩.

- التربية العربية: التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين/ منير بشور - السويد: دار نلسن، ١٩٩٥.

- التصور العربي للسلام: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي واللجنة المصرية للتضمان القاهرة ٢٩-٣٠ مارس ١٩٩٧. - القاهرة: منتدى الفكر العرب، ١٩٩٧.

- تطوير البنية التحتية في الوطن العربي: بحوث ومناقشات الندوة التي عقدتها الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية ومنتدى الفكر العربي.- عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٧.

- تعليم الكبار وتحديات العصر: التقرير الختامي لمؤتمر الاسكندرية السادس/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. - تونس: المنظمة، ١٩٩٦.

- حقوق الإنسان في الوطن العربي: تقرير المنظمة العربية لحقوق الإنسان عن حالة حقوق الإنسان في الوطن العربي.- القاهرة: المنظمة، ١٩٩٩.

- حلقات النقاش: نظام المقررات - تقويم قبل التعميم (البحوث المشاركة).- الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٩٥.

- الحلقة البحثية: الرعاية النهارية لطفل ما قبل المدرسة في المجتمع (منظور جديد).- القاهرة المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٩٩١.

- رعاية كبار السن.. في دول مجلس التعاون الخليجي.. حقائق وأرقام/ مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.- المنامة: المكتب التنفيذي، ١٩٩٩.

- الطرق السريعة للمعلومات: سجل الأوراق العلمية. مؤتمر الكويت حول الطرق السريعة للمعلومات "تقنية في خدمة المجتمع"/ مراجعة وإعداد المركز الوطني للمعلوات العلمية والتكنولوجية.- الكويت: معهد الكويت للأبحاث العلمية، ١٩٩٨.

- ظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربية: نحو استراتيجية عربية لمواجهة الظاهرة/ ناهد رمزي.- القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٩٩٨.

- العرب والتربية والمستقبل تربية النكوص أو تربية الأمل/ محمد جواد رضا.- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ٢٠٠٠.

- علم النفس الأدب (المجلد الأول)/ مصري عبد الحميد حنورة.- القاهرة: دار غريب، ١٩٩٨.

- علم النفس الفن/ مصري عبد الحميد حنورة.- القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٠.

- في القياس والتقييم/ سامي عريفج، خالد حسين مصلح.- عمان: دار مجدلاوي للنشر، ١٩٩٨.

- القمع في الخطاب الروائي العربي/ عبد الرحمن أبو عوف.- القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٩.

- قيادات المرأة العاملة الأوضاع الراهنة وآفاق المستقبل: دراسة استطلاعية/ محمد شومان.- القاهرة: جماعة تنمية الديمقراطية - برنامج المرأة والمجتمع المدني، ١٩٩٩.

- للتاريخ: الكويت والوجه الحضاري بمناسبة مرور خمسين عام على تأسيس الأمم المتحدة.- الكويت: الديوان الأميري، ١٩٩٥.

- المؤتمر الثامن للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم: تأهيل الصم والقرن الحادي والعشرين.- الشارقة: د.ن، ١٩٩٩.

- المبادئ العامة للسياسة العربية الخليجية المشتركة لرعاية الطفولة (المعدلة)/ مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدولة مجلس التعاون لدول الخليج العربية.- البحرين: المكتب التنفيذي، ١٩٩٧.

- المسرح المدرسي/ الزبير مهداد.- المغرب: وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٧.

- مشاكل الأطفال..! كيف نفهمها..! المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها/ محمد أيوب شحيمي.- بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٤.

- معيار متكامل وبرنامج إحصائى مصمم بالكمبيوتر لمعالجة "دليل كتلة الجسم" لتشخيص مدى إصابة الأفراد البالغين بالسمنة ودرجاتها والنحافة ودرجاتها: بحث ميداني ودراسة مقارنة/ إعداد باسمة الحاج... وآخ.- الكويت: وزارة التربية. مركز البحوث التربوية والمناهج إدارة البحوث التربوية، ١٩٩٩.

- الملتقى الاجتماعي الثقافي الخامس لجمعيات وروابط الاجتماعيين في مجلس التعاون لدول الخليج العربية.- الكويت: مطبوعات رابطة الاجتماعيين، ١٩٩٨.

- ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة/ جامعة الخليج العربي.- مسقط: الجمعية العمانية للمعوقين، ١٩٩٩.

ENGLISH BOOKS

- Advances in teacher Education/ alan v. McClelland. - Lebanon: Routledge, 1999.

- Building a global civic culture/ Elise Boulding.- New York: teachers college press,1988.

- Caring for children/ Peter Lang.- London: Cassell, 1994.

- The challenge of human rights education/ edited by Hugh.- London: Cassell, 1991.

- Character first: the Hyde school difference/ Joseph W. Gauld.- ics press, 1993.

- Childhood depression: school-based intervention/ Kevin Douglas Stark.- New York: The Guilford press, 1990.

- Children & Families in the social environment/ James Garbarino.- New York: Alsine de Gruyter, 1992.

- Agents of power: the role of the news Media in human/ Herbert J. Altschull.- New York: Longman, 1984.

- The art of children's picture books: a selective reference/ Sylvia S. Marantz.- New York: Garland pub., 1988.

- Assessment for early intervention/ Stephn J. Bagnato.- Guilford press, 1991.- Beyond Rhetoric: A new American agenda for children & families.

- Washington: national commission on child, 1991.

- The book of virtues: a treasury of great moral stories / William J. Benett.- New York: Simon & Schuster, 1993.

- Civil society in the arab world/ Amani Kandil .- Egypt: Cairo national library, 1995.

- Classroom-based assessment: Evaluating instructiona/ Gerald A. Tindal .- Columbus: Merill pub. Comp., 1990.

- Children under five/ Margaret M. Clark.- New York: Gordon and Breach pub.,1988.

- The children we see: an observational approach to.../ Betty Rowen .- New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

- Children's thinking: promoting understanding in the primary/ Michael Bonnett.- London: Cassell, 1994.

- Children's war experiences the impact of the Iraq/ Mona Macksoud.- Washington: center for contemporary Arab, 1994.

- Early childhood education: a training manual/ Margaret Irvine .- Netherlands: Bernard van leer Foundation, 1999.

- School-based management/ Ibtisam Abu-Duhou.- France: STEDI, 1999.

- UNESCO: Statisticall Yearbook/ UNESCO.-USA: Bernan Press, 1999.

- Children in danger: coping with the consequences of the community/ James Garbarino.- San Francisco: Jossy - Bass pub., 1992.

- Children in the Muslim Middle East .- Austin: Univ. of Taxas Austin, 1995.

مجلة الطفولة العربية في عيون المهتمين

ما تزال مجلة "الطفولة العربية" تثير اهتماما متميزاً في أرجاء العالم العربي وتمد جسوراً جديدة بين الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وأبناء العروبة في كل مكان بما تنشره المجلة من بحوث علمية ودراسات ميدانية ومقالات وبما تطرحه المجلة من رؤى علمية في قضايا الطفولة العربية وإشكالياتها وحقوقها. فيما يلي بعض من فيض العاطفة الحميم الذي تحاط به المجلة من الأخوة المهتمين.

من المملكة العربية السعودية

وزارة المعارف

اللجنة الوطنية السعودية لرعاية الطفولة

معالي الدكتور/ حسن علي الابراهيم الموقر

رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ورئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فقد سعدت بتلقي رسالتكم المؤرخة في ٢٠٠٠/٣/٢٥م والتي احتوت على أهداف وفلسفة وتطلعات مجلة الطفولة العربية التي تعنى بقضايا الطفولة العربية وتتطرق للدراسات والأبحاث العلمية والتربوية المتميزة عن الطفولة.

وإذ يشرفني أن تكون وزارة المعارف أحد المؤسسات الحكومية الخليجية الداعمة للمجلة وذلك بالاشتراك بعدد من النسخ التي تكفي لتغطية متطلبات الوزارة للجهات المختصة بالطفولة والمكتبات العامة، فإني آمل تزويدنا باستمارات الاشتراك ومعلومات وافية عن أسلوب وطريقة الاشتراك بالمجلة ليتسنى للجهة المعنية لدينا دراسة الموضوع.

شاكراً لمعاليكم جهودكم الطيبة ومتمنياً لكم التوفيق والنجاح.

ولمعاليكم تقديري واحترامي

وزير المعارف

أ.د. محمد بن أحمد الرشيد

٢٠٠٠/٥/٧

من KUWAIT INFORMATION OFFICE

الاخ العزيز الدكتور حسن الابراهيم المحترم

رئيس هئية التحرير

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،

استلمت أعداد مجلتكم الجديدة (الطفولة العربية)، أهنئكم عليها متمنياً لكم استمرار المقدرة على الإبداع والعطاء.

ولكم أطيب التحيات،،،

أخوك

أ.د. شفيق الغبرا

مدير المكتب الإعلامي - واشنطن

٢ مايو ٢٠٠٠

من مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

المكتب التنفيذي

حضرة الدكتور حسن الابراهيم الموقر رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،

استلمنا مع التقدير الأعداد الجديدة الصادرة من مجلة الطفولة العربية والمتمثلة في:

العدد الصفري-ابريل ١٩٩٩. العدد الأول - أكتوبر ١٩٩٩. العدد الثاني - فبراير ٢٠٠٠.

وإذ نشكر لكم هذا الإهداء القيم ونشيد بالمستوى الجيد الذي صدرت به هذه المجلة شكلاً ومضموناً، فإننا نتمنى لجمعيتكم الموقرة دوام التوفيق في تحقيق أهدافها المنشودة. ونأمل في استمرار تزويد المكتب التنفيذي بكل ما يصدر عن جمعيتكم مستقبلاً من مختلف الإصدارات.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام

مديرة التوثيق والمعلومات

فهيمة الزيرة

٢٠٠٠/٤/٢٤

من د. سمر روحي الفيصل

الاستاذ الدكتور حسن الابراهيم

أرجو أن تكون بخير، وبعد،

فقد وصلني العدد الصفري والأول والثاني من مجلة الطفولة العربية، فسعدت بها أكثر من سعادتي بنشر دراستي في العدد الثاني. ذلك لأنني أثق بأن جمعيتكم تُسهم في حقل الطفولة إسهاماً علمياً مرموقاً، لا مكان فيه لغير الرّيث والأناة وإنعام النظر في قضايا الطفولة العربية. ولا أشك في أن (مجلة الطفولة العربية) ستضيف جديداً إلى هذه الإسهامات، وستعمل على أن تزيدني معرفة بحقل الطفولة الماتع الشائق.

وفقكم الله وسدد خطاكم، راجياً أن تتفضلوا بقبول قصصي المرفقة، وأن تجدوا لها مكاناً في (مركز المعلومات) الذي يُعد إنجازاً لا يقل أهمية عن إنجازاتكم السابقة.

أتمنى أن تسمحوا لي، في خاتمة هذه الكلمات، أن أكرر شيئاً سبق لي قوله، هو أنني أضع إمكاناتي في خدمة جمعيتكم حين ترون أن هناك فائدة منها.

والسلام.

د. سمر روحي الفيصل

٢٠٠٠/٥/٣

من المملكة المغربية

جامعة محمد الخامس - أكَدال

إلى السيد/ رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

وبعد، توصلت عمادة جامعة محمد الخامس - أكَدال برسالتكم المشار إليها في المرجع أعلاه، والمتعلقة بصدور مجلة الطفولة العربية عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

وبهذه المناسبة، يشرفني أن أشكركم على اهتمامكم بإشراك جامعة محمد الخامس-أكَدال في هذا المشروع، من خلال دعوة هيئتها التدريسية إلى الإسهام في هذه المجلة بأبحاثهم ودراساتهم واقتراحاتهم.

وفي هذا الصدد، يسعدني أن أحيطكم علما أن عمادةَ الجامعة عملت فعلاً على الإخبار بمجلة الطفولة العربية والتعريف بها داخل المؤسسات الجامعية التابعة لها، والتي لها علاقة بالمواضيع التي تعنى بها المجلة.

ولا يفوتني هنا أن أنوه بمجهودات الجمعية في إخراج هذا المشروع إلى الوجود، الذي يشكل في حد ذاته دعما للبحث العلمي في مجال الطفولة في العالم العربي.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام.

عميد جامعة محمد الخامس - أكَدال

٢٠٠٠/٣/٢٣

من الأمانة العامة

السيد رئيس/ الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،،

تسلمنا ببالغ الشكر والتقدير إصداركم القيم مجلة الطفولة العربية العدد الصفري والأول، ونحن إذ نشكر لكم إهدائكم هذه المجلة القيمة. فإننا نتمنى أن تضعوا مركزنا على قائمة التبادل والإهداء الخاصة بإصداراتكم لا سيما هذه الدورية.

نشكر لكم كريم تعاونكم وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،

مستشار الأمين العام

رئيس الإدارة العامة لمركز التوثيق والمعلومات

د. سعود عبد العزيز زبيدي

٢١مايو ٢٠٠٠

من مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

المكتب التنفيذي

الاستاذ الفاضل الدكتور حسن الابراهيم المحترم

رئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،

تلقيت بوافر التقدير اهداءكم القيم والمتمثل في العدد الصفري والأول والثاني من مجلة جمعيتكم الجديدة (الطفولة العربية)، لتسد حاجة ملموسة إلى مجلة متخصصة ومحكمة تبحث في قضايا الطفولة في العالم العربي. وإذ أتقدم لكم بخالص الشكر على هذا الإهداء، لأود الاشادة بهذا المشروع الهام وبمستوى محتوياته ومضمونه واخراجه، متمنياً لجهود جمعيتكم ولمجلتكم الجديدة دوام التوفيق والنجاح.

وتفضلوا بقبول خالص التقدير والاحترام

المدير العام

عثمان بن عبد الله التويجري

١٤ مايو ٢٠٠٠

من جامعة الكويت

كلية الشريعة والدراسات الاسلامية

مكتب العميد

الدكتور الفاضل/ حسن الابراهيم حفظه الله

رئيس هيئة التحرير - مجلة الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يطيب لنا أن نكتب إليكم داعين الله لكم بالتوفيق والسداد.

بالإشارة إلى كتابكم الوارد إلينا في تاريخ ٢٠٠٠/٤/٤م، بشأن إصداركم الأول من مجلة جمعيتكم الموقرة "الطفولة العربية".

فإننا نشكر لكم اهتمامكم بهذه الشريحة من أبنائنا الذين هم عماد المستقبل، ولقد سررنا بجهودكم في هذا الميدان الهام، الذي نأمل أن تكلل بالنجاح والتوفيق حيث تعود بالخير على أجيالنا.

راجين أن يتم التواصل بيننا، وتزويدنا بجميع إصداراتكم القيمة فور صدورها، لإثراء مكتبة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الكويت، ولتجد طريقها لطلاب العلم والمعرفة من الطلاب والباحثين لدينا.

سائلين الله تعالى أن يوفق الجميع إلى مايحبه ويرضاه.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير

عميد الكلية

د. محمد عبد الغفار الشريف

٢٠٠٠/٤/٩

من كلية التربية - مكتب العميد

الاستاذ الدكتور/ حسن الإبراهيم

رئيس هيئة تحرير الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية..

تحية طيبة وبعد،،

نشكر سيادتكم على إهداء مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس نسخة من مجلة (الطفولة العربية) والتي صدر منها العدد الصفري والأول

والثاني عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وندعو الله أن نعمل سوياً لرفعة شأن وطننا العربي الحبيب.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

أ.د. محمد أمين المفتي

٢٠٠٠/٤/١٥

من الخطوط الجوية الكويتية

الدكتور/ حسن الابراهيم المحترم

رئيس هيئة التحرير

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،

تهديكم دائرة العلاقات العامة والإعلام بمؤسسة الخطوط الجوية الكويتية خالص تحياتها ونود الإشارة لرسالتكم المؤرخة ٢٠٠٠/٣/٢٥ بشأن إهدائكم نسخة من مجلة (الطفولة العربية) للسيد/ رئيس مجلس الإدارة - العضو المنتدب.

يسرنا أن نعرب لكم عن تقديرنا للدور الكبير الذي تقوم به الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في تنمية الطفل العربي وتلبية احتياجاته على كافة الأصعدة ومنها مجلة الطفولة العربية، مع تمنياتنا لكم ولهيئة التحرير بالمزيد من التقدم والنجاح.

شاكرين لكم اهتمامكم بمؤسستكم الوطنية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عادل محمد بورسلي

مدير دائرة العلاقات العامة والإعلام

٢٤ ابريل ٢٠٠٠

من دولة البحرين

وزارة التربية والتعليم

إدارة المكتبات العامة

الاستاذ الدكتور/ حسن الابراهيم المحترم

رئيس هيئة تحرير الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،

يطيب لي أن أنقل إليكم شكر وتقدير سعادة الاستاذ عبد العزيز بن محمد الفاضل وزير التربية والتعليم على إهدائكم لسعادته الأعداد الأولى من مجلة (الطفولة العربية) الصادرة عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

وقد وجهنا سعادته للاستفادة من هذه المجلة التي ترمي إلى تشجيع وتنشيط الدراسات والبحوث الخاصة بالطفولة في العالم العربي. وسنقوم بالإجراءات اللازمة للإشتراك فيها لجميع المكتبات العامة في البحرين، كما سنوافيكم بصورة دورية ومنتظمة بالبيانات الخاصة بالاصدارات الحديثة من كتب الأطفال في البحرين.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والإحترام

منصور سرحان

مدير إدارة المكتبات العامة

٢٠٠٠/٤/١١

من مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود

للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية - الدار البيضاء

السيد/ حسن علي الإبراهيم

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

شارع فيصل بن عبد العزيز

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

تلقينا مع فائق التقدير رسالتكم بتاريخ ٢٠٠٠/٣/٢٣، مرفقاً بها نسخة من أعداد المجلة الجديدة التالية: الطفولة العربية (الأعداد 1،0/99 و2/00)

وإذ نعرب لكم عن أطيب تمنياتنا لجهودكم بالنجاح والتوفيق، نبعث لكم عن طريق بريد منفصل بالعدد الأخير من مجلتنا "دراسات

مغاربية" (العدد ١٠/١٩٩٩) مع إدراج عنوانكم في قائمة التبادل لاستلام الدورية المذكورة بصفة مستمرة.

وتفضلوا بقبول عبارات التقدير الفائق.

المدير

عبده الفيلالي الانصاري

١٨ ابريل ٢٠٠٠

من المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

معالي/ الدكتور حسن الابراهيم المحترم

رئيس هيئة التحرير/مجلة الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت

تحية طيبة وبعد،

يسرني أن أعبر لكم عن خالص الشكر والتقدير على دعوتكم لي للمساهمة في مجلتكم الرائدة "الطفولة العربية". لقد كان العدد الثاني الذي اطلعت عليه نموذجا رائعاً للمجلة العربية الرصينة يستحق كل الإعجاب والتقدير. وإنني إذ أرسل لكم قسيمة اشتراكي السنوي في المجلة، لأرجو العلم بأنه سوف يتم التعميم لجميع أعضاء المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين في نشرة المجلس الدورية عن المجلة ودعوتهم للاشتراك فيها.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

د. فتحي جروان

رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

٢٠٠٠/٥/٥

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

ABSTRACT

Intelligence Assessment in clinical child psychology in Tunisia

Dr. Mohammed Riadh Ben Reieb

The author puts forward the main steps in an adaptation and standardization of a French intelligence test: Differential Scales of Intellectual Efficiency by Michele Perron-Borelli, applied to Tunisian children aged 3-11 years. This original study in Tunisia demonstrates the advent of an objective psychometry in clinical child psychology in Tunisia.

Keywords: intelligence, test adaptation, standardization, E.D.E.I., Tunisia.

Attention deficit disorder and hyperactivity among children "Survey study on Syrian children"

DR. Mohammed Q. Abdullah.

This study examined the level and differences of attention deficit disorder and hyperactivity (ADDH) among children, it aimed at answering the following questions:

1. What is the level of (ADDH) among children?
2. Is there significant differences between males and females in ADDH disorder?
3. Is there relationship between the parents and the teachers assessment of this disorder?
4. Is there significant differences in assessment of parents and teachers regarding symptoms of ADDH?

The sample consisted of (190) children (105 males and 85 females) aged 4-8 years. The results showed that symptoms of impulsivity get the higher level among subjects and the symptoms of attentions deficit, impulsivity and hyperactivity more experienced by males than females. The correlations coefficient regarding the assessment of parents and teacher ranged; 63-69.