البحوث والدراسات

تقنين مصفوفات «ريفن» المتدرجة القياسية على عينات كويتية من 8 - 15 سنة*

د. أحمد محمد عبد الخالق
أستاذ بقسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

الملخص:

تعد المصفوفات المتدرجة القياسية SPM من تأليف «ريفن» Raven من أهم اختبارات الذكاء غير اللفظية التي تستخدم في معظم بلاد العالم ومنها البلاد العربية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقنين المصفوفات - في صيغتها الكاملة - على عينة احتمالية من تلاميذ المدارس الكويتيين ممن تتراوح أعمارهم بين 8 و 15 عاماً، ويمثلون المحافظات الست لدولة الكويت. وقد طبقت المصفوفات على 6529 تلميذاً وتلميذة في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية بشكل جمعي. واستخرجت معايير للاختبار على شكل متوسطات وانحرافات معيارية ومئينيات لكل سنة زمنية، للأولاد والبنات منفصلين. وظهرت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الأعمار: 8، 9، 10، 14 بالإضافة إلى المجموعة الكلية، حيث كان متوسط البنات أعلى من الأولاد المقابلين لهم في العمر. وتراوحت معاملات إعادة التطبيق بعد أسبوع (ن = 968) بين 0.69 (عمر12)، و 0.85 (عمر 9). في حين كانت معاملات ألفا تتراوح بين 0.88 (عمر14)، و0.93 (عمر 9)، مما يشير إلى ارتفاع معاملات الاستقرار عبر الزمن والاتساق الداخلي.

A Standardization of the Standard Progressive Matrices Among Kuwaiti Samples aged 8-15 years

Ahmed M. Abdel-Khalek
Kuwait University

Abstract

The Standard Progressive Matrices (SPM) by Raven is considered one of the important international non-verbal intelligence tests. The aim of the present study was to standardize the SPM in its complete version (Sets A, B, C, D, and E) using a probability sample of Kuwaiti students aged 8-15 (N=6529). This sample has been recruited from different governmental primary, intermediate and secondary schools in the six districts of Kuwait. The norms of the SPM were estimated based on each age group from 8 to 15 year olds. That is, means and standard deviations, as well as percentiles. Significant differences were found between the age groups; 8, 9, 10, 14, and the total group, in which girls attained higher mean SPM scores than their boy counterparts. The reliability, the l-week test-retest (N=968) ranged between 0.69 (Age 12) and 0.85 (Age 9). Following a similar pattern, Cronbach's alpha reliability ranged from 0.88 (Age 14) to 0.93 (Age 9) denoting good temporal stability and internal consistency. By and large, the SPM is a viable non-verbal intelligence test in the Kuwaiti context.

* تم تمويل هذا البحث من قبل جامعة الكويت، مشروع بحث رقم (OP01/02). ويتوجه الباحث بشكره الجزيل إلى إدارة الأبحاث بجامعة الكويت.
كما يتوجه الباحث بشكره الجزيل لمجلة الطفولة العربية وإدارتها فضلاً عن اثنين من المحكمين لإبدائهما ملاحظات قيمة.

الهدف العام لهذه الدراسة هو تقنين المصفوفات المتدرجة القياسية على عينة كبيرة الحجم من الأطفال والمراهقين الكويتيين ممن تتراوح سنهم بين 8، و15 سنة. ونقدم لهذه الدراسة بنبذة عن هذا الاختبار.

فكرة المصفوفات عند «سبيرمان»:

وضع «سبيرمان» اختباراً مكوناً من مختلف الأشكال الهندسية المألوفة في كل ثقافة، بحيث تتطلب الإجابة عن كل بند استنتاج العلاقات والمتعلقات Eduction of relations and correlates، واتصفت هذه الأشكال بالتجريد Abstractness؛ إذ تكونت من خطوط مستقيمة ومنحنية، ومثلثات ودوائر ومربعات وما شابهها، حيث لا تمثل هذه الأشكال أي موضوعات حقيقية أو ملموسة مثل: الحيوانات والنباتات والأثاث أو المركبات وأدوات النقل. وسمي هذا النوع من اختبار العلاقات المكانية «علاقات المصفوفة» Matrix relations لأن كل بند كان يتكون من ثماني لوحات من الأشكال ولوحة فارغة، وقد نظمت جميعاً على شكل مصفوفة قوامها 3X3.

وتعتمد المصفوفات هنا على قدرة الفرد على التوصل إلى القاعدة التي يمكن أن تحدد الخصائص المميزة للشكل الذي يجب أن يلائم الفراغ الناقص، حتى يكمل النمط المنطقي للمصفوفة كلها. ويتم اختيار الشكل الصحيح من بين مجموعة من ستة اختيارات أو ثمانية تقدم أسفل المصفوفة (وتسمى البدائل غير الصحيحة في الاختبارات ذات الاختيار المتعدد مشتتات).

وقد تطور اختبار «سبيرمان» أكثر بوساطة أحد تلاميذه وهو «جون ريفن» J.Raven وعالم الوراثة العظيم «ليونيل بينروز» Penrose، وهو المسمى الآن بمصفوفات «ريفن» المتدرجة Raven's Progressive Matrices (PM)، وتسمى متدرجة لأن البنود تزداد في الصعوبة بشكل متسق لدى إجابة المبحوث عنها، وذلك اعتماداً على عدد الأسس أو المبادئ Fundaments التي تدخل بشكل تلقائي في العلاقات والمتعلقات التي يجب أن تستنتج وصولاً إلى الإجابة الصحيحة (Jensen, 1998,p.36 f). كما يؤكد «كلاين» أن بنود المصفوفات قد تم تأليفها بوساطة كل من «بينروز، وريفن» (Kline, 1988,p.204). ولكن الشائع الآن في مراجع القياس النفسي أن المصفوفات من تأليف «جون ريفن».

الصيغ الثلاث للمصفوفات المتدرجة:

توجد ثلاث نسخ من المصفوفات، وكلها اختبارات قوة Power وليس زمناً Time.

أ - المصفوفات المتدرجة القياسية SPM: والمدى العمري الذي تستخدم فيه من 6 - 65 سنة.

ب - المصفوفات المتدرجة الملونة CPM: وتستخدم مع صغار الأطفال وكبار السن وفي الدراسات الأنثروبولوجية.

ج - المصفوفات المتدرجة المتقدمة: Advanced PM: والمدى العمري لها من 11 سنة إلى الرشد، وتستخدم مع المبحوثين من ذوي القدرة العقلية فوق المتوسطة (Kline, 2000,p.462).

والشكل (1) هو الشكل الوحيد الذي يسمح ناشر الاختبار باستخدامه للتوضيح (Kaplan & Saccuzzo, 1997,p.359). وقد استخدمت الدراسة الحالية على عينات كويتية صيغة المصفوفات المتدرجة القياسية.

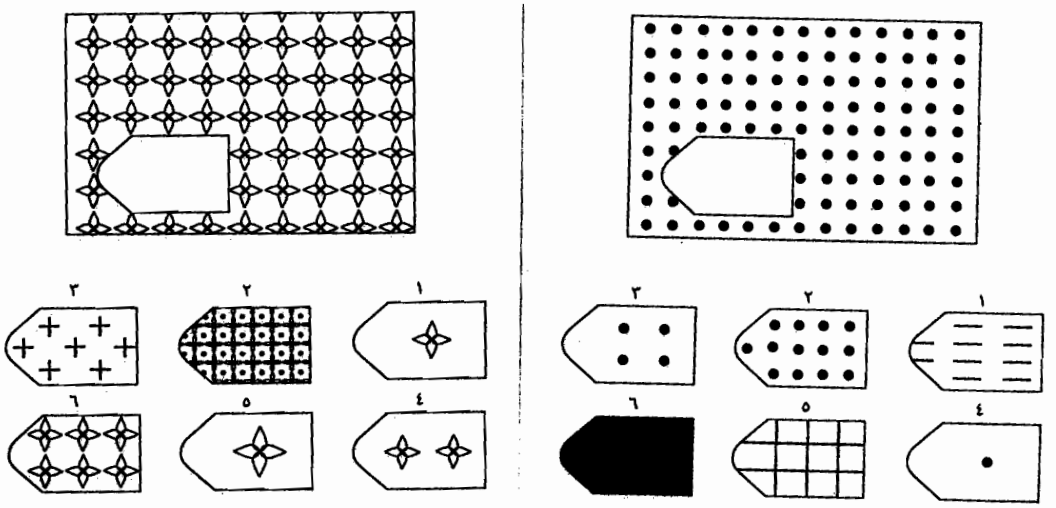
ما الذي تقيسه المصفوفات المتدرجة؟

تهدف المصفوفات المتدرجة إلى قياس القدرة على الاستنتاج Eductive ability، أو العامل العام general factor (g) الذي أسماه «سبيرمان»: القدرة على إدراك الترابطات. ومع ذلك فقد قام «ريفن» عند تأليف المصفوفات المتدرجة بتصميم البنود على أساس الحكم الحدسي. أي: اعتماداً على ما بدا له هو نفسه أنه يقيس الاستنتاج. أكثر من اعتماده على أي ترجمة مباشرة لنظرية «سبيرمان»؛ ولذلك فإن ما يقيسه الاختبار في الحقيقة، أو على أي أساس يفرق في الحقيقة بين الناس مازال عرضة لكثير من الجدل (Richardson, 2000, p. 33).

ومن أهم ما يجذب الاهتمام بالمصفوفات المتدرجة جمعها بين النقاء العاملي مع تأثرها بالثقافة بأقل درجة. وقد أشار عدد من التحليلات العاملية لهذا الاختبار إلى أن المتغير الوحيد الذي يقيسه الاختبار بطريقة ثابتة هو العامل العام لسبيرمان، والدليل ليس قوياً على أن قدرات

التصور البصري المكاني أو القدرات الإدراكية تؤثر جوهرياً في درجات الاختبار. ويبدو أن الاختبار يقيس القدرة على الاستدلال المجرد مستقلاً عن المعلومات أو الحقائق التي سبق للفرد أن خبرها، ومن ثم يعد هذا الاختبار فريداً في اتباعه لمبادئ «سبيرمان» في قياس العامل العام، في حين أنه - في الوقت نفسه - يحقق كثيراً من الخصائص المرغوبة في الاختبار الأقل تأثراً بالثقافة، ومنها: التعليمات المبسطة، ومحتوى غير لفظي ومجرد للبند، واستقلاله عن المواد التي سبق تعلمها (Murphy & Davidshofer, 1998,p. 318).

شكل (١) نموذج لبندين من بنود المصفوفات



كما توصف المصفوفات المتدرجة بأنها اختبار ذكاء أو استدلال Reasoning يعتمد على تعرف النمط Patterning أو التسلسل في أشكال أو تصميمات تتكون من (3x3) (Vernon, 1979, p. 335 f). في حين يصفه «كلاين» بأنه اختبار للاستدلال يعرف بأنه «اكتشاف القاعدة» Rule discovery (Kline, 1988, p.204).

وتقيس بنود المصفوفات القدرة المرنة Fluid ability؛ لأنها تقدم المشكلة بوجه عام في صورة يكون فيها جميع المبحوثين متساوين في عدم الألفة بها، ومن ثم تستبعد - إلى حد ما - المزايا الخاصة بالطبقة الاجتماعية والتعليم (Kline, 1991, p. 56)؛ ولذا تكون المصفوفات من أفضل مقاييس القدرة المرنة بمصطلحات «كاتل» (Kline, 2000, p. 211). والذكاء المرن هو الذكاء كما يقاس بمكونات يتضمنها اختبار الذكاء الذي يعتمد على القدرة على حل المشكلات الجديدة إبداعياً، ويستخدم هذا المصطلح - بشكل تقريبي - ليرادف الذكاء المجرد Abstract (Reber & Reber, 2001, p. 362).

المصفوفات المتدرجة أفضل مقياس للعامل العام:

تؤكد البحوث أن المصفوفات المتدرجة اختبار للذكاء العام أو للعامل العام في نظرية «سبيرمان»، وفي الحقيقة فإن هذا الاختبار هو أفضل مقياس مفرد متاح لتقدير العامل العام (Kaplan & Saccuzzo, 1997,p. 359).

وعندما حللت المصفوفات المتدرجة عاملياً مع غيرها من الاختبارات ظهر أنها من بين اثنين أو ثلاثة اختبارات لها أعلى تشبعات بالعامل العام، وهذا التشبع عادة قرابة 0.88 ومن المحتمل أن يكون أهم ما يميز المصفوفات المتدرجة تشبعها المنخفض جداً بأي عامل آخر خلاف العامل العام. ومن ثم تستخدم المصفوفات عادة على أنها «الاختبار المؤشر» Marker لعامل «سبيرمان» العام، حيث يعد تشبعها عندئذ بأنه معيار التشبع بالعامل العام عند تقدير تشبعات اختبارات أخرى بالعامل العام (Jensen, 1998, p. 38).

وقد أعلن «سبيرمان» نفسه - منذ وقت مبكر - أن المصفوفات المتدرجة ربما كانت الأفضل في كل الاختبارات غير اللفظية في قياس العامل العام، ولكن النقاد قبلوا مثل هذه العبارة بمشاعر مختلطة (Samuda, 1998, p. 149).

وتجدر الإشارة إلى أن مؤلف المقياس قد نبه إلى ضرورة مصاحبة المصفوفات لمقياس لفظي (ميل هيل) حتى يقاس الذكاء بشكل متكامل.

المصفوفات بوصفها أحد اختبارات الذكاء التي تقلل من أثر الثقافة:

يعتمد الأداء في اختبارات مثل مصفوفات «ريفن» المتدرجة وبطارية «كاتل» - بدرجة كبيرة - على المنبه Stimulus أو نقص التنبيه الذي تمد به البيئة الفرد، على الرغم من أن هذا التأثير أقل وضوحاً في هذه الاختبارات بالمقارنة إلى الاختبارات التي تتضمن مفاهيم ومهارات لفظية (Vernon, 1979, p. 48). ويؤكد «فيرنون» (Vernon, 1979, p. 308) أن المصفوفات المتدرجة من أكثر اختبارات الذكاء تحرراً من أثر الثقافة Culture-fair or Culture-free.

ويذكر «كابلان» وساكوزو «أنه يبدو أن المصفوفات المتدرجة تقلل من تأثير اللغة والثقافة، فعلى سبيل المثال يحصل الأمريكيون من أصل إسباني أو أفريقي على قرابة 15 درجة في مقياسي «وكسلر، وبينيه» أقل من الأمريكيين من أصل قوقازي، في حين أن هذا الفرق لايزيد بين المجموعتين على سبع أوثماني نقاط تقريباً عند استخدام المصفوفات. ومن ثم يبدو أن المصفوفات تختزل نصف الانحياز في الاختيار بالنسبة إلى اختباري «وكسلر» أو «بينيه» (Kaplan & Saccuzzo, 1997, p. 360).

لكن الاستنتاج بأن المصفوفات المتدرجة متحررة من أثر الثقافة قد نقد بشدة (Richardson, 2000, p. 163 f). ويضيف «آيكن» أنه من المقرر الآن أنه من المستحيل تقريباً تكوين اختبار ذكاء تعد بنوده مستقلة عن الخبرات التي تختلف من ثقافة إلى أخرى (Aiken, 1991, p.186). لكل ذلك كان من الأصوب أن نقول عن المصفوفات المتدرجة: إنها الأقل تأثراً بالثقافة، وليست متحررة تماماً من تأثيرها.

مزايا المصفوفات المتدرجة:

المصفوفات المتدرجة من وضع «ريفن» واحدة من أكثر الاختبارات الجمعية غير اللفظية شيوعاً، وتعليماتها بسيطة، حتى إنه يمكن أن تطبق من دون استخدام اللغة. ويمكن أن تستخدم إما بتحديد الزمن وإما بعدم تحديده (Kaplan & Saccuzzo, 1997,p. 359).

كما يمكن تطبيق المصفوفات على أساس الإيماءات Pantomime، أي: التعبير بالإشارات إذا كان ذلك ضرورياً، ومن ثم يمكن استخدامها في قياس الذكاء لدى المختلفين ثقافياً، وفي لغات متنوعة، والمعاقين بدنياً. وتعتمد الإجابة عن هذا الاختبار على الاختيار من عدة بدائل أو خيارات، مما يجعل وضع الدرجات فيها سهلاً، ولا يتطلب تطبيقها تدريباً خاصاً، ويمكن استخدامها فردياً أو جمعياً، وهي قصيرة بدرجة معقولة (Hogan, 2003, p. 399).

وقد طورت نسخة من بعض بنود المصفوفات على أساس اللمس في نسخة ذات نقوش بارزة بها نقط وخطوط مشابهة لما يستخدم في طريقة «برايل» لتناسب المعاقين بصرياً (Aiken, 1991, p. 171). إن تطبيق الاختبارات غير اللفظية التي لا تتطلب تآزراً حركياً مثل المصفوفات المتدرجة مفيد في أنها تمدنا بوصف أكثر دقة للذكاء غير اللفظي للأطفال الذين يعانون من إعاقة حركية أكثر مما يكشف عن درجتهم في الذكاء العملي أو الأدائي (Kaufman, 1979, p.37).

ومن طرق تقدير الذكاء غير اللفظي للطفل الذي يُعتقد أنه يتضايق كثيراً بتأثير من ساعة الإيقاف أن نطبق اختبارات مثل اختبارات كولومبيا والمصفوفات المتدرجة، وتعد إضافة جيدة؛ لأنها تقدر الذكاء غير اللفظي (الاستنتاج) دون وضع حدود زمنية على الطفل (Kaufman, 1979, p. 39).

كما تستخدم المصفوفات على أنها علامة هادية أو مؤشر للعامل العام في الدراسات التحليلية العاملية للذكاء (Hogan, 2003,p. 598). وتعد كذلك أداة صالحة للبحوث في مجالي نمو القدرة العقلية وتدهورها (Samuda, 1998, p.150). ويلاحظ أن المدى العمري الذي تستخدم فيه المصفوفات واسع: من سن خمس سنوات إلى الراشد المتفوق (Kline, 1991,p. 55).

ويذكر «كابلان، وساكوزو» أن المصفوفات المتدرجة تستخدم استخدامات واسعة: مع الأطفال والراشدين، والمحرومين ثقافياً، والمعاقين لغوياً، كما ترتبط ارتباطات مرتفعة بمقياسي «بينيه، ووكسلر». وقد تم مؤخراً نشر دليل تعليمات معدل محدث، يتضمن معايير دولية، ومن ثم يكون أحد الجوانب الأساسية قد صحح مؤخراً بطريقة ممتازة، وتكون المصفوفات واعدة بوصفها واحدة من اللاعبين الرئيسين في مجال القياس في القرن الواحد والعشرين (Kaplan & Saccuzzo, 1997, p. 360).

ونظراً لهذه المزايا الكثيرة فليس غريباً أن تستخدم مصفوفات «ريفن» المتدرجة في كثير من بلدان العالم في القارات الخمس: أوروبا وأمريكا الشمالية وأفريقيا وآسيا وأستراليا (انظر مثلاً: Irvine & Berry, 1988).

لقد تم تطوير «ريفن» للمصفوفات المتدرجة قبل الحرب العالمية الثانية مباشرة، وخضعت لدراسات مستفيضة ومراجعات (Kline, 1991, p. 55)، ومن ثم فقد استخدمت في بحوث كثيرة منذ أربعينيات القرن الماضي (Vernon, 1979).

والدراسات التي استخدمت المصفوفات المتدرجة على مستوى العالم تفوق الحصر، ومن أمثلتها استخدام الاختبار في بيان التدهور في نسبة الذكاء، ففي عام 1949 نشر «باري، وفيرنون» Parry & Vernon درجات اختبار المصفوفات المتدرجة لتسعين ألف (90,000) مجند في البحرية من مختلف الأعمار والخلفيات المهنية، وأظهرت هذه الدرجات ميلاً إلى التناقص Decline منذ عمر مبكر هو 18 سنة لدى الرجال الذين أتوا من مهن وأعمال غير ماهرة، في حين أن درجات الحرفيين وأصحاب المهن الكتابية تتجه إلى التزايد حتى عمر متأخر، وعندئذ تتناقص ببطء أكثر. ولكن البحوث التي أجريت بعد ذلك في ستينيات القرن الماضي ألقت الشكوك على هذه النتائج، كما أدت الدراسات الطولية Longitudinal والمستعرضة Cross- Sectional إلى نتائج مختلفة (Vernon, 1979, p. 80).

كما استخدمت المصفوفات المتدرجة في مجال مرضى الدماغ المنقسم أو المنشق Split brain الناتج عن قطع أو فصل الجسم الجاسىء Corpus Callosum، حيث يتوقف تبادل المعلومات بين نصفي كرة المخ. وتتيح البيانات التي جمعت عن هؤلاء المرضى، ومن ملاحظة أسلوبهم في حل المشكلات أن أداءهم على المصفوفات المتدرجة الملونة يتطلب مزيداً من التكامل بين نصفي كرة المخ، وأشار «هنت» إلى أن المصفوفات يمكن أن تحل إما بأسلوب العمل التحليلي Analytic وإما بالأسلوب الكلي Holistic (Kaufman, 1979,p. 159).

ثبات الاختبار وصدقه:

تشير الدراسات السابقة الكثيرة إلى ارتفاع معاملات ثبات المصفوفات المتدرجة وصدقها، وفيما يختص بالثبات فيذكر «كلاين» أن ثبات الاتساق الداخلي مرتفع (>0.9) وهذا ليس بمستغرب نظراً لتجانس البنود (Kline, 2000, p. 463). في حين يذكر باحثون آخرون أن ثبات المصفوفات يتراوح بين 0.70، و 0.90 وتكشف عن دلائل على صدق التكوين والصدق المرتبط بالمحك. كما تكشف المصفوفات المتدرجة عن ارتباط يتراوح بين 0.50 ، و0.75 مع اختبارات الذكاء الأخرى (مع أن بعض الدراسات أوردت ارتباطات تقترب من 0.80) (Murphy & Davidshofer, 1998, p. 318).

وقد تمت البرهنة على صدق المصفوفات المتدرجة في دراسات كثيرة، حيث يستخرج منها عامل واحد، ويستوعب كل التباين الثابت للاختبار عامل واحد هو القدرة المرنة، حيث تتشبع بمقدار 0.73 على عامل القدرة المرنة. كما ترتبط المصفوفات ارتباطات مرتفعة بكل مقاييس الذكاء تقريباً، ولكن الارتباطات أعلى مع اختبارات القدرة المرنة أكثر من القدرة المتبلورة Crystallized كاختبارات الذكاء اللفظي.

وأما الصدق التنبؤي لاختبار المصفوفات المتدرجة اعتماداً على التحصيل الدراسي، فهو منخفض بالنسبة للجمهور العام كما هو متوقع بالمقارنة إلى مقاييس القدرة المتبلورة؛ لأن الأخيرة تتأثر بالعوامل الثقافية التي تؤثر بدورها في النجاح التعليمي، ولكن بالنسبة للتلاميذ المتأخرين الذين لايعكس تحصيلهم القدرة الحقيقية لهم فإن المصفوفات اختبار مفيد بدرجة كبيرة (Kline , 2000, p. 463). ويورد «جريجوري» (Gregory, 1992, p. 230 f) معاملات ثبات وصدق وتحليلات عاملية اعتماداً على دراسات كثيرة. وتشير دراسات كثيرة إلى ثبات الاختبار وصدقه على عينات عربية (انظر مثلاً: Abdel-Khalek, 1988; 2005; Abdel-Khalek & Lynn, 2006; Abdel-Khalek & Raven, 2006).

الدراسات السابقة:

لقد جذبت مادة المصفوفات المتدرجة وبساطتها كثيراً جداً من البحوث العالمية على مستوى القارات الخمس كما أسلفنا. ومن الصعوبة بمكان استعراض هذه البحوث جميعاً. وفي عام 1995 قام كل من «جون كورت، وجون ريفن» (Court & Raven,1995) بإصدار كتيب في سلسلة الكتب الصادرة عن دليل المصفوفات (القسم السابع) يلخص البحوث المنشورة عن الاختبار في ثلاثة

أجزاء: المعايير، والثبات، والصدق، وقد صنفت الدراسات في هذا الكتيب في جداول أردفت بقائمة مفصلة بالمراجع.

ونشر في السلسلة نفسها عن الاختبار كتيب يعرض المعايير الأيرلندية والبريطانية (Raven,1991)، حيث قورنت معايير عام 1972 بكل من المعايير البريطانية المبكرة، والمعايير المستخرجة من الولايات المتحدة وكندا وألمانيا. ثم نشر كتيب آخر عن المعايير الأمريكية والتطبيقات النفسية العصبية للاختبار (Raven and others, 2000). كما يشمل دليل الاختبار معلومات مهمة مع إشارة إلى دراسات كثيرة (انظر: Raven, Raven, & Court, 1998).

وقد حظيت المصفوفات المتدرجة بالاهتمام الكبير على مستوى غالبية الدول العربية، ونعرض فيما يلي ما أتيح من هذه الدراسات، ففي دراسة مصرية على طلاب الجامعة وجد عبد الخالق أن اختبار المصفوفات المتدرجة يتسم بثبات إعادة تطبيق مرتفع، واستخرج من المجموعات الخمس للاختبار عاملاً عاماً مرتفع التشبعات يشير إلى اتساق داخلي مرتفع، وأسفر التحليل العاملي للدرجة الكلية على المصفوفات وأربعة من المقاييس الفرعية لمقياس «ثرستون»: القدرات العقلية الأولية PMA عن عامل عام قوي، تشبعت به المصفوفات بمقدار 0.77 بما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع (Abdel - Khalek, 1988). وقنن عبد الحليم، والشريف (2001) اختبار المصفوفات المتدرجة على التلاميذ الصم من 6-8 سنوات في مصر.

كما أجرى أبو حطب وزملاؤه (1977) تقنيناً للاختبار في المملكة العربية السعودية. وأسفرت دراسة الجميسان (1998) على عينات سعودية من طلاب الجامعة عن ارتباط بين الدرجات على هذا الاختبار والمعدل التراكمي. كما قننت آل ثاني (2002) الاختبار نفسه على طلاب في المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة في دولة قطر.

وفيما يختص بدولة الكويت فقد نشر القرشي (1978) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ودليل الاستخدام، ونشر دراسة أخرى عن ثبات الاختبار وصدقه على الأطفال الكويتيين (القرشي، 1988). وأما اختبار المصفوفات المتدرجة القياسية SPM فقد قننه في الكويت أبو علام (1981)، ثم عوض (1999)، ولكن المؤلفة الأخيرة حذفت 12 بنداً لأسباب عدة. واستخدم الاختبار في دولة الكويت استخدامات كثيرة في المجال العملي. ويلاحظ على هذه الدراسات ما يلي:

أ - قننت المصفوفات المتدرجة في كثير من البلاد العربية.

ب - استخدمت معظم الدراسات عدداً كبيراً من المبحوثين وممثلا لمجتمع الدراسة.

ج - استخدمت بعض الدراسات جزءاً من الاختبار وألغت الآخر، وفي ذلك إخلال بشروط المقارنة بين النتائج المحلية وغيرها من النتائج في دول أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إتاحة بيانات معيارية حديثة عن المصفوفات المتدرجة القياسية مستخرجة من عينة ممثلة من الأطفال والمراهقين الكويتيين في المرحلة العمرية من 8 - 15 عاماً، وبشكل تفصيلي فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق مايلي:

1 - استخراج المعالم الإحصائية الأساسية لاستجابات الأطفال والمراهقين للمصفوفات المتدرجة، وهي: المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والمئينيات في كل سنة من العمر بين 8 - 15 عاماً.

2 - تحديد معاملات ثبات الاختبار.

3 - فحص الفروق بين الأعمار وبين الجنسين في الذكاء.

أهمية الدراسة:

أ - الأهمية النظرية:

1 - استخدام الاختبار في البحوث الأساسية.

2 - إمكانية دراسة علاقة الذكاء بالمتغيرات الأخرى.

3 - دراسة الفروق العمرية بين الجنسين وبين الثقافات الفرعية في الذكاء.

ب. الأهمية العملية:

1. إتاحة معايير كويتية حديثة لمقياس ذكاء ذائع الانتشار عالمياً.
2. الكشف عن حالات التأخر العقلي.
3. تحديد حالات التفوق العقلي.
4. المساعدة في التوجيه المهني والتوجيه التعليمي.

المنهـــج

العينات:

اشتملت العينة على 6529 طالباً وطالبة من المدارس الحكومية، جميعهم يحملون الجنسية الكويتية، تتراوح سنهم بين 8 و 15 سنة، وسحبت هذه العينة من المحافظات الست لدولة الكويت. وفي كل محافظة اختيرت عشوائياً ثلاث مدارس: ابتدائية ومتوسطة وثانوية للبنين، وثلاث مدارس غيرها للبنات، ثم اختيرت الفصول في هذه المدارس بشكل عشوائي، وطبق اختبار المصفوفات المتدرجة على 60فرداً على الأقل في كل مجموعة عمرية للأولاد، ومثلهم للبنات في كل محافظة من المحافظات الست على حدة. ويبين جدول (1) أعداد العينات في كل سن من الجنسين.

كما استخدمت لحساب ثبات الاستقرار لمختلف الأعمار عينة قوامها 968 تلميذاً (ن=482) وتلميذة (ن=486) اختيروا عشوائياً من مختلف محافظات دولة الكويت.

اختبار المصفوفات المتدرجة القياسية:

استُخدمت الصيغة الأصلية للاختبار بعد الحصول على تصريح كتابي من صاحب حقوق الطبع*. وأُعدت صيغة عربية تختلف عن الإنجليزية في أن النسخة العربية للاختبار قد عكست فيها المصفوفة الرئيسة والبدائل الستة (أو الثمانية) من اليسار إلى اليمين في الصفحة نفسها (كصورة مرآة)، مع احتفاظ كل البدائل بأرقامها الأصلية. ومن ثم فإن كتيب الاختبار العربي تتتابع فيه بنود الاختبار من اليمين إلى اليسار لتتبع الاستخدام المألوف في اللغة العربية.

وتشتمل المصفوفات المتدرجة القياسية على خمس مجموعات، يضم كل منها 12 بنداً، فيكون المجموع 60 بنداً. ويتكون كل بند (انظر شكل 1) من نمط أو شكل قُطِعَ منه جزء يطلب من المبحوث تكملته من أحد البدائل المرسومة أسفله (ستة بدائل في المجموعتين أ، ب، وثمانية في المجموعات ج، د، هـ). وقد استخدمت في هذه الدراسة الصيغة الكاملة (60 بنداً).

إجراءات التطبيق:

طبقت المصفوفات المتدرجة القياسية على الطلاب عن طريق مجموعة من الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين الأكفاء (ونسميهم بالباحثين) الذين تلقوا تدريباً على تطبيق الاختبار من قبل كاتب هذه السطور**. وقد طبق الاختبار على عينة الذكور الباحثون الذكور، في حين طبق الاختبار على عينة الإناث مجموعة من الباحثات. وكان يقوم بتطبيق الاختبار في كل فصل دراسي باحث ومساعد له، مع وجود مدرس الفصل الذي كان دوره يقتصر على المحافظة على الانضباط. وكان التطبيق جمعياً على الفصل الدراسي بأكمله (من 25 - 30 تلميذاً)، وأعطي الاختبار للتلاميذ دون حدود زمنية. بعد ذلك استبعدت أوراق غير الكويتيين، كما استبعدت أوراق الإجابة غير المكتملة. وألقيت تعليمات الاختبار على التلاميذ شفوياً. وتم التطبيق خلال عام 2002.

وسبق تطبيق المصفوفات مخاطبة الجهات المسؤولة بوزارة التربية***، حيث قامت الوزارة بمخاطبة جميع المناطق التعليمية لتسهيل مهمة الباحثين. وكان تعاون الجميع ممتازاً. وكان يسبق

* يتوجه الباحث بالشكر الجزيل إلى الدكتور جون ريفن (ابن مؤلف الاختبار، الذي كرس معظم نشاطه البحثي لهذا الاختبار) على سماحه كتابياً بتصوير مادة الاختبار وإعداد نسخة عربية منه.

** كما يتوجه بالشكر الجزيل إلى الأخ والزميل الفاضل د. الحسين عبد المنعم، على تفضله بالاشتراك معي في تدريب الباحثين على تطبيق الاختبار.

*** ويتوجه الباحث بالشكر الجزيل إلى كل من ساعد في إنجاز الدراسة من وزارة التربية وأخص بالذكر مركز البحوث التربوية ومديرو المناطق التعليمية الست والنظار والمدرسين والتلاميذ.

جدول (2) المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) وقيمة «ت» للدرجة الكلية على المصفوفات المتدرجة لدى الجنسين في الأعمار المختلفة

السن	ذكور			إناث			ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
8	395	21.94	9.73	416	23.33	10.12	1.98	.05
9	369	25.39	11.01	419	28.26	10.60	3.72	.0001
10	441	29.66	10.50	366	31.87	10.20	3.01	.003
11	424	35.22	9.82	409	36.27	9.13	1.60	---
12	408	37.21	9.58	419	37.80	8.75	0.94	---
13	467	40.84	8.54	423	40.32	8.47	0.92	---
14	402	43.03	7.46	413	44.12	7.57	2.06	.04
15	372	44.32	8.28	386	44.23	7.47	0.17	--
المجموع	3278	34.81	12.11	3251	35.75	11.49	3.24	0.001

ومن ملاحظة جدول (2) يتضح أن الدرجة الكلية على المصفوفات المتدرجة تزداد بزيادة السن لدى الذكور وكذلك عند الإناث، وهذا أمر متوقع في فئات الأعمار من 8 - 15 سنة.

كما يلاحظ أن الإناث حصلن على متوسطات أعلى جوهرياً من الذكور في الأعمار: 8، 9، 10، 14، بالإضافة إلى المجموعة الكلية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الأعمار: 11، 12، 13، 15.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة والمتعلقة بالفروق الجوهرية بين الجنسين في أربع مجموعات عمرية فضلاً عن المجموعة الكلية مع عدد غير قليل من الدراسات السابقة، فلم يكشف التحليل البعدي Meta analysis الذي أجراه «لن، وارووينج» (Lynn & Irwing, 2004) عن فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فئات الأعمار من 8 - 15 سنة في المصفوفات المتدرجة. ومن الممكن تفسير هذه الفروق بارتفاع دافعية الإناث الكويتيات بالمقارنة إلى قرنائهم الذكور.

ويبين جدول (3) المئينيات المقابلة للدرجات الكلية على المصفوفات المتدرجة القياسية في كل مجموعة عمرية.

جدول (3) المئينيات المقابلة للدرجات الكلية الخام على المصفوفات المتدرجة لدى المجموعات العمرية

المئين	المجموعات العربية							
	8	9	10	11	12	13	14	15
5	10	11	12	16	19	23	26	29
10	11	12	15	19	24	30	33	34
25	14	18	23	29	33	36	40	41
50	20	27	32	37	40	42	45	46
75	31	35	39	43	45	46	49	49
90	37	41	43	46	47	50	52	52
95	40	43	45	48	50	52	53	54

ومن ملاحظة جدول (3) يتضح أن جميع الدرجات الخام المقابلة لكل مئين تزداد بزيادة السن. ولهذا الجدول أهمية في مقارنة الدرجة التي حصل عليها أي فرد بهذه المئينيات.

لقد استخرجت نتائج كثيرة من هذه الدراسة، والحاجة ماسة إلى كتابة تقارير أخرى عن مختلف جوانبها، وأهمها تفصيل المئينيات في كل مرحلة عمرية من أقل درجة خام إلى الدرجة (60)، وهي أقصى درجة على الاختبار، فضلاً عن المقارنة بين النتائج الكويتية وغيرها في بلاد أخرى. وذلك موضوع تقارير تالية.

المـراجـع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد (1977). تقنين اختبار المصفوفات على البيئة السعودية. في: فؤاد أبوحطب (محرر) بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، المجلد ١، 191. 246.

أبو علام، رجاء (1981). اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. الكويت، وزارة التربية: إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية (غير منشور).

آل ثاني، العنود مبارك (2002). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر. ملخص رسالة ماجستير. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١١، 229. 234.

الجميسان، محمد إبراهيم (1998). تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، 13. 97.

عبد الحليم، محمد رياض، والشريف، صلاح الدين (2001). تقنين اختبار المصفوفات المتدرجة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار 6. 8 سنة بمحافظات أسيوط وسوهاج وأسوان. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 17، 252 - 281.

عوض، فتحية عبد الرؤوف (1999). اختبار المصفوفات المتتابعة: كراسة التعليمات. الكويت: وزارة التربية، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، مراقبة الخدمة النفسية.

القرشي، عبد الفتاح (1987). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: دليل الاستخدام. الكويت: دار القلم.

القرشي، عبد الفتاح (1988). تقدير ثبات اختبار مصفوفات رافن الملونة وصدقه على الأطفال الكويتيين. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 5، العدد 17، ص ص 211 - 226.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Khalek, A. M (1988). Egyptian results on the Standard Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences*, 9, 193-195.

Abdel-Khalek, A. M. (2005). Reliability and factorial validity of the Standard Progressive Matrices among Kuwaiti children ages 8 to 15 years. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 409-412.

Abdel-Khalek, A. M., & Lynn, R. (2006). Sex differences on the Standard Progressive Matrices and in educational attainment in Kuwait. *Personality and Individual Differences*, 40, 175-182.

Abdel-Khalek, A. M., & Raven, J. (2006). Normative data from the standardization of Raven's Standard Progressive Matrices in Kuwait in an international context. *Social Behavior and Personality*, 34, 169-179.

Aiken, L. R. (1991). *Psychological testing and assessment* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Court, J. H., & Raven, J. (1995). *Normative, reliability and validity studies: References. Raven Manual: Section* 7. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Gregory, R. J. (1992). *Psychological testing: History, principles, and applications*. Boston: Allyn & Bacon.

Hogan, T. P. (2003). *Psychological testing: A practical introduction*. New York: Wiley.

Irvine, S. H., & Berry, J. W. (Eds.) (1988). *Human abilities in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport: Praeger.

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1997). *Psychological testing: Principles, applications*, and issues

(4th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.

Kaufman, A. S. (1979). *Intelligent testing with the WISC-R*. New York: Wiley.

Kline, P. (1988). The British "cultural influence" on ability testing. In S. H. Irvine & J. W. Berry (Eds.), *Human abilities in cultural context* (pp. 187-207). Cambridge: Cambridge University Press.

Kline, P. (1991). *Intelligence: The psychometric view*. London: Routledge.

Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. (2nd ed.) London: Routledge.

Lynn, R. & Irving, P. (2004). Sex differences on the Progressive Matrices: A meta-analysis. *Intelligence*, 32, 481-498.

Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing: Principles and applications* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Raven, J. (1991). *Irish and British standardization. Raven Manual: Research supplement* 1. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Raven manual: Section 1; General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Raven, J. and others (2000). *American norms: Neuropsychological applications: Raven Manual, Research supplement* 3. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Reber, A. S., & Reber, E. (2001). *The Penguin dictionary of psychology* (3rd ed.). London: Penguin Books.

Richardson, K. (2000). The making of intelligence. New York: Columbia University Press.

Samuda, R. J. (1998). *Psychological testing of American minorities: Issues and consequences* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Vernon, P. E. (1979). *Intelligence: Heredity and environment*. San Francisco: W. H. Freeman.

تأثير اتجاه كتابة اللغة وقراءتها على التمثيل المكاني لمفهوم الزمن

د. بنعيسى زغبوش
مسلك علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز- فاس- المغرب

د. برتراند طروواديك
وحدة علم النفس للتكوين والبحث
جامعة تولوز لوميراي
فرنسا

الملخص:

يتطرق هذا البحث إلى التمثيل المكاني لمفهوم الزمن وفق مستويين:

- مستوى أول وهو تأطير نظري لمفهوم الزمن، سواء في الفيزياء باعتباره مفهوماً نظرياً خالصاً، أو في السيكولوجيا على أساس أنه يشكل سيرورة معرفية تسمح للفرد بتمثله ذهنياً وتمثيله واقعياً من خلال استحضار استعارات مكانية، وكذا تأثير المعايير الثقافية واتجاه كتابة اللغة وقراءتها على هذا التمثيل.

- ومستوى ثان هو دراسة ميدانية توضح كيف يؤثر اتجاه كتابة اللغة وقراءتها على التمثيل المكاني لمفهوم الزمن لدى عينة من مزدوجي اللغة يقرؤون ويكتبون باللغة العربية (من اليمين إلى اليسار)، وباللغة الفرنسية (من اليسار إلى اليمين)، وكيف يمثلون مفهوم الزمن مكانياً، سواء من خلال نص كتابي، أو رسم تمثيلي.

The effect of the direction of the reading and writing of the language on the spacialized representation of the notion of time

Benaissa Zarhbouch
Faculty of Letters and Humanities
Dhar El Mehraz
Fez, Morocco

Bertrand Troadec
Department of Psychology
University of Toulouse-Le Mirail
Toulouse, France

Abstract

This paper deals with space representation of the concept of time on the basis of two levels: (i) providing a theoretical framework to the notion of time as being purely theoretical as in physics, or as being a cognitive process that allows one to represent it mentally and concretely through evoking space metaphors, the effect to cultural variation and that of the language writing and reading direction on such a representation; (ii) a field work study that highlights the way language writing and reading direction affects space representation of the notion of time among a sample of Arabic-French bilinguals who can read and write the two languages: Arabic (from right to left) and French (from left to right); the focus is on how these bilinguals represent the concept of time space-wise, either through a written text or through a representative drawing.

I . تقديم:

من المؤكد أن استحضارنا لمفهوم الزمن يدفعنا مباشرة إلى ممارسة عمليات التفكير من خلال مفهوم مجرد، فالزمن ليس شيئاً ملموساً خاضعاً لحواسنا، بل هو مُدرك من خلال تجلياته في سلسلة من الأحداث/الظواهر (سواء أكانت طبيعية أو بيولوجية أو تاريخية...) التي لها ديمومة durée معينة، وتتعاقب وفق نظام معين. إلا أن هذه الأحداث أو الظواهر لا تتسلسل في فراغ، بل تحدث في «مكان» معين. وعندما نقول: «مفهوم المكان» نكون أيضاً مدفوعين للتفكير فيه من خلال مفهوم مجرد. فنحن لا ندرك المكان مباشرة، بل ندرك أشياء/أجساماً لها امتداد معين في المكان وبأوضاع معينة. فالمكان هو ذلك الوعاء الذي يشمل مجموع الأشياء/الأجسام وهي ثابتة، فلا تتحول إلى ظواهر/أحداث إلا بتدخل الحركة أي: حركة الأشياء فيما بينها وبالنسبة لمن يلاحظها. كما أن الحركة في حد ذاتها لا يمكن إدراكها إلا من خلال السرعة التي تتجلى بها بالنسبة للشخص الملاحظ. من هنا ندرك مدى الترابط العضوي بين مفهوم «الزمن» ومفهوم «المكان» ومفهوم «السرعة»، وبالتالي نخلص إلى المعادلة الفيزيائية الآتية: الزمن يساوي المكان مقسوماً على السرعة.

إلا أنه لا ينبغي أن ننظر إلى المكان نظرة ضيقة وثابتة، أي: باعتباره مجرد حاو للأشياء، بل يجب أن نتناوله أيضاً باعتباره يمثل تلك العلاقات التي تربط الأجسام فيما بينها. من هنا فالمكان هو منطق العالم المحسوس، وبما أن الزمن هو نظام ارتباط الحركات (سواء أكانت طبيعية أم باطنية كالأحداث التي نعيد بناءها بواسطة الذاكرة)، فإن الزمن والمكان يتشابهان انطلاقاً من أن دور الزمن تجاه الحركات، هو دور المكان نفسه تجاه الأشياء الساكنة في لحظة معينة من الزمن. بمعنى آخر، إن المكان كاف لوضع علاقات تجمع الأوضاع المتآنية، لكن بمجرد تدخل الحركة أو تغير الأوضاع، تصبح التحولات - المرتبطة بحالات مكانية متعددة - متعاقبة، ويكون الرابط بينها هو الزمن نفسه. وعليه، إذا كان الزمن يتحدد وفق العلاقة التي تربط بين الحركات الحاصلة في المكان، فإن إدراكه يتطلب إدراك هذه العلاقة. ولأن مصطلح «علاقة» يحمل في طياته معنى تركيبياً بين مجموعة من العناصر، فإنه لابد من افتراض وجود زمن عملياتي temps opératoire[1] مبني على علاقات شبيهة بالعمليات المنطقية الأخرى التي يقوم بها الذهن، ولابد أيضاً من افتراضه كيفياً أو قياسياً، بمعنى أن العمليات التي تنشئه تظل شبيهة بباقي العمليات المنطقية والمعرفية أو أنها تُدخل وحدات عددية لقياسه وتمثله.

إلا أن هناك أطروحات تناقض ما سلف، وهي أطروحات تفترض أن الزمن هو مجرد حدس للديمومة والتعاقب، بمعنى أنه محدد في الإدراك الظاهري المباشر أو الإدراك الباطني، كما تنادي بذلك بعض الفلسفات ذات التوجه البرغسوني[2]. أو بمعنى آخر، إن العلاقات الزمنية تنتج عن حدس مباشر أو عن شكل تصوري، منفصلة تماماً عن محتواها. وإذا كان الأمر على هذا المنوال، فمن الراجح ألا يجد الطفل أي صعوبة في استيعابه لمفهوم الزمن، باعتبار أن الأحداث أو الصيرورة الزمنية في مختلف تمظهراتها تمر مباشرة تحت ملاحظته. وانطلاقاً من أن الحدس لا يصل بطبيعته إلى جوهر الشيء، بل يظل مرتبطاً بالظاهرة على أنها معطى خارجي، فإننا لا نستطيع التأكد من صحة نتائج الحدس عن طريق التجربة، لأن الحدس في عمقه علاقة مباشرة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وبالتالي فهو يعتمد بالدرجة الأولى على الإحساس الباطني الذي يتأثر غالباً بالحالة السيكولوجية للفرد مثل الملل، والتعب، والمنفعة...، ولذلك تبقى نتائجه نسبية.

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين مفهوم الزمن ومفهوم المكان، من خلال دراسة توجه التمثيل المكاني لمفهوم الزمن حسب السياق اللساني والثقافي للفرد. وإذا كانت كل لغة تتصف باتجاه في كتابتها وقراءتها، فكيف سيؤثر هذا الاتجاه على التمثيل المكاني لمفهوم الزمن؟ وما الاستعارات المكانية التي يوظفها الأفراد لتمثيل مفهوم مجرد كمفهوم الزمن في الواقع؟ وأكثر من ذلك ما تأثير اتجاه اللغة لدى مزدوجي اللغة على تمثيل هذا المفهوم مكانياً، كما هو الشأن لمن يجيد قراءة اللغة العربية وكتابتها (اتجاه من اليمين إلى اليسار)، وكذا اللغة الفرنسية (اتجاه من اليسار إلى اليمين)؟

هذه بعض من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها ضمن الإشكالية العامة لهذا البحث والمتمثلة في تأثير اتجاه اللغة على استعارة مفاهيم مكانية لتمثيل مفهوم الزمن باعتباره مفهوماً مجرداً لا ندركه إلا من خلال تمظهراته.

2. 1. 2. الزمن السيكولوجي:

يجب أن نشير إلى أنه في السيكولوجيا النمائية، تتطرق أيضاً النظرية الإجرائية لبياجي Piaget (1946) إلى الزمن الفيزيائي. وتتميز مقاربة مفهوم الزمن في هذه النظرية باعتباره إعمالاً للفكر في العلاقات المنطقية التي تجمع بين الزمن والمكان والسرعة، وهو بالتالي سيرورة معرفية يوظفها الفرد لخلق تمثل منسجم لهذا المفهوم بكل خصائصه وأبعاده ومتغيراته.

2. 1. 2. 1. مفهوم الزمن عند بياجي:

وبناء عليه، فالزمن لا يمكن إلا أن يكون عملياتياً opératoire، بحيث يمثل تلك العلاقة التي تربط بين الحركات التي تعرفها الأجسام من خلال تآنيها أو تعاقبها أو ديمومتها. والزمن بهذا المعنى لابد أن يتشكل لدى الطفل بالتدريج ومن خلال مراحل النمو التي يمر منها. إلا أن السؤال المطروح هو: ما العمليات الأولية التي تمكن الطفل من استيعاب علاقات التآني والتعاقب، وكذا ديمومات الحركات؟

إذا كان بياجي (1946) يحدد الإجابة عن هذا السؤال من خلال ثلاث مراحل[5] من النمو الذهني للطفل: (1) مرحلة الحدس المباشر؛ (2) مرحلة الحدس المفصل؛ (3) المرحلة العملياتية، فهو يؤكد أن مفهوم الزمن يتمير أيضاً بخصائص أخرى يجب على الطفل استيعابها لكي يكون بمقدوره تكوين تمثل منسجم له، وهي:

1. التجانس homogénéité: ومفاده أن الزمن يكون واحداً وموحداً بين جميع الظواهر وفي مختلف الأزمنة. فليس هناك زمن معين في منطقة أو ظاهرة معينة، وزمن آخر مختلف عن الأول في منطقة أو ظاهرة أخرى، لأنه في هذه الحالة ستكون لدينا أزمنة محلية وليس زمناً موحداً، وبالتالي لا يمكن الحديث عن زمن واحد بل عن «أزمنة» متعددة تختلف باختلاف الجهات.

2. الاستمرارية continuité: الزمن كصيرورة لا يقبل التقطع أو التوقف، فهو خاضع لطابع الاستمرارية التي تكون في اتجاه واحد: من الماضي إلى المستقبل، وهذا الاتجاه لا يقبل العكس.

3. وحدة النمط uniformité: ومفادها أن الزمن يسير على وتيرة واحدة ومستمرة، وبالتالي لا يمكن أن يتغير نمط انسيابه، أو يتعثر في مساره؛ لأن هذه الظاهرة مرتبطة بنظام الكون بشكل كلي.

كما يحدد بياجي (1997، ص.ص. 16-117) أربعة عوامل لتطور العمليات الذهنية لدى الفرد لكي يتمكن من استيعاب زمن منسجم وعملياتي، وهي:

(1) عوامل النضج العضوي والوظيفي؛ (2) عوامل التجربة؛ (3) عوامل التنشئة الاجتماعية؛ (4) عوامل موازنة الأفعال والسلوكات.

ويمكن اختصار هذه العوامل في نقطتين (زغبوش، 1987، ص ص 2. 3):

1. عوامل تتعلق بالتطور الذاتي للفرد (فيزيولوجياً وذهنياً) باعتبارها عوامل مشتركة بين جميع الأفراد وتخضع لترتيب نمائي ثابت حسب بياجي.

2. عوامل تتعلق بالمحيط الذي يعيش فيه الطفل (عوامل اجتماعية وثقافية وحضارية وتربوية...)، وهي التي تعطي لمفهوم الزمن خصوصيته بين الثقافات.

إن النقطة الثانية هي التي سنركز عليها في الدراسات الحديثة لمفهوم الزمن، وهي محور النقاط الموالية، انطلاقاً من تأكيد توفلر (Toffler, 1970, p.50)، الذي اعتبر أن «سكان الأرض لا يختلفون فقط حسب أعراقهم، أو وطنهم، أو دينهم، أو إيديولوجيتهم، ولكن يختلفون أيضاً - وبمعنى من المعاني - حسب الطريقة التي يحددون فيها أنفسهم في علاقتهم بالزمن».

2. 1. 2. 2. مفهوم الزمن في الدراسات السيكولوجية الحديثة:

توجد في السيكولوجيا النمائية مقاربة حديثة تتناول الزمن الاصطلاحي المرتبط بالمفردات وبالأبعاد الزمنية (Rodriguez-Tomé et, Bariaud, 1987)، وبالعلاقات بين الزمن والمعايير الاجتماعية

والثقافية (Tartas, 2001). وبالفعل، فقد ركز بعض الباحثين على ضرورة الاهتمام بنمو مفهوم الزمن وتطوره في مجتمع معين (Montangero, 1977). وإذا كان بوروديتسكي (Boroditsky, 2001) قد أوضح أن التمثلات المكانية للزمن تختلف حسب الألفاظ المستعملة في اللغة الأم للأفراد، فإننا بالمنطق نفسه نعتقد أن عناصر أخرى ثقافية. مثل اتجاه كتابة اللغة وقراءتها. يمكنها أن تخلق خطاطات خاصة بالفكر خصوصاً على مستوى تشكيل مفهوم الزمن.

وفي هذا الإطار، أشار مثلاً كل من بيري وبورتينغا وسيغال ودازن (Berry, Poortinga, Segall et Dasen, 2002) إلى أن هنود الهوبي Hopi لا يتوافرون على مفاهيم تفيد الحاضر، والماضي، والمستقبل باعتبارها كذلك، ولكنهم يستعملون مفاهيم «التام» accompli (الحاضر والماضي) و«غير التام» non-accompli (المستقبل). كما أشار Klein (2003) إلى نموذج قبائل أوركيفا بابوازي Orkaiva Papouasie بغينيا الجديدة التي لا يتوافر أفرادها على كلمات خاصة لتعيين الزمن في حد ذاته، ولكنهم يستعملون فقط كلمات لتسمية «النهار» و«الليل» و«قبل» و«الآن» و«بعد».

ويُقدّر بغات وسوث (Baghat et South, 2002) من جهتهما أن المجتمعات الفردانية التي تفضل «الأنا الخاص» تثمن الزمن المحسوب (clock time) مقارنة مع المجتمعات الجماعية التي تفضل «الأنا الجمعي» وزمن الحدث (event time).

إن المثالين السابقين يوضحان فكرة أن الزمن، باعتباره إنتاجاً إنسانياً، يحتوي على بنية ودلالة خاصتين بكل ثقافة. من هنا تطرح فكرة ضرورة ربط النظرة «البين ثقافية» مع كل مقاربة نمائية بريل وليهال (Bril et Lehalle,1988)؛ طروادیك (Troadec,1999- 2003). وفي هذا البعد المزدوج بالذات قام كل من لوفور وإيسوس (Lefort et Ysos, 2002) بدراسة حول تطور التمثلات الزمنية لدى الأطفال الفرنسيين المتحدرين من الهجرة المغاربية في فرنسا.

تكمن المسألة إذن في زمن سيكولوجي موجود بالفعل، لا يمكن أن نخلطه مع الزمن الفيزيائي. إن التمييز البدهي بين هذين الزمنين يتجلى في درجة انسيابهما. فإذا كان الزمن الفيزيائي ينساب بشكل منتظم، فإن إيقاع الزمن السيكولوجي يتغير حسب الظروف؛ إذ يمكن أن يوحي بأنه ثابت أو بطيء أو سريع. وإذا كنا نحمل عادة ساعة يدوية، فلأن تقديرنا للديمومات غير فعال وغير موضوعي؛ يجب إذن أن نضبط زمننا الذاتي بانتظام لينسجم مع الزمن الموضوعي. وبالطبع هناك العديد من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتغير - باستمرار - نسيج زمننا السيكولوجي، من بينها السن طبعاً، ولكن أيضاً حالة عدم صبرنا، أو الانتظار، أو أكثر من ذلك كثافة الأحداث التي تجري بالنسبة لنا ودلالاتها (Klein, 2003, p.182).

2. 1. 3. الزمن مفهوم مركب:

إن مفهوم الزمن حسب بارو (Barreau, 2000) يضم ثلاثة مفاهيم فرعية أساسية: 1/ التآني la simultanéité الذي يفيد وجود مجموعة من الأحداث في الوقت نفسه؛ 2/ التعاقب la succession، وهو عكس التآني، والذي يختزل الترتيب الزمني في متوالية خطية وحيدة من اللحظات والأحداث؛ 3/ الديمومة la durée التي تتجلى في تطبيق طريقة لقياس متوالية من الأحداث أحادية الخطية unilinéaire[6]. يجب أن نضيف إلى ما سبق، ثلاثة مفاهيم أخرى تساهم في تكوين مفهوم الزمن: 1/ الحاضر le présent الذي يعبر عن نفاذ مباشر للأحداث؛ 2/ الماضي le passé الذي يتطابق مع إعادة تذكرها أو بنائها؛ 3/ المستقبل le future الذي يفيد استباقها أو توقعها. بالنسبة للباحث السالف الذكر، فإن المجموعتين السابقتين من المفاهيم ترجع إلى منطق خاص وتتقاطع باستمرار لخلق تعدد في المعاني المعقدة لكلمة «زمن» انظر أيضاً (Klein, 2003).

2. 2. الاستعارات المفهومية:

إن التفكير الحدسي يسمح بالقول إن الأفراد قليلاً ما يتحدثون عن الزمن كما هو، بل يستعيرون كلمات وتعابير وصوراً من حقول معجمية أخرى، للتعريف به. وفي هذا الإطار أظهرت العديد من الدراسات علاقة متميزة بين مجال الزمن ومجال المكان، كما هو الشأن مثلاً في أعمال بياجي (Piaget,1946) وفريس (Fraisse,1957)، وحديثاً نونيز (Nùñez, 1999) الذي أكد على الخاصية الكونية لهذا الترابط من خلال دراسة هذا المفهوم في العديد من الثقافات، واقترح له تنظيراً سيكولسانياً (psycholinguistique) من خلال مصطلح «الاستعارة المفهومية» métaphore conceptuelle،

الذي يعني الميكانزمات المعرفية التي تسمح بالقيام باستدلالات محددة في مجال هدف (هو مجال الزمن)، انطلاقاً من إسقاطات التجربة واستنباطات مستخلصة من مجال مصدر (مجال المكان). وعلى أساس ذلك، يعين الباحث شكلين من الاستعارات الأساسية[7].

1 . الاستعارة المتمركزة حول الذات égocentré:

في هذا الشكل الأول، تقام العلاقة بين لحظة خاصة ووضعية الشخص الذي يتكلم عنها، حيث تعتبر المواضيع الزمنية أقرب إلى المتكلم أو أبعد منه، مع وجود دينامية محتملة بينها. وفي هذه الحالة يتموضع الزمن في علاقته بالمتكلم على محور أمام/خلف (أي: مجال متمركز حول الذات).

2 . الاستعارة المتمركزة حول ما هو خارج الذات exocentrée:

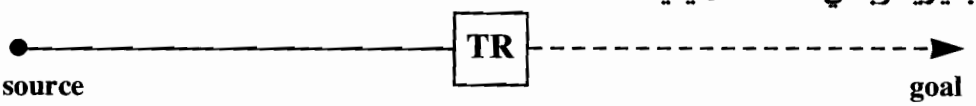
في هذا الشكل الثاني من الاستعارة، يموضع الأفراد اللحظات أو الأحداث في المكان باعتبارها مواضيع في متوالية يمكن أن تكون في حركة. ترتب الأحداث في علاقة بعضها بالبعض الآخر على طول خط أفقي أمام المتكلم (أي: مجال خارج عن الذات).

لكن بالرجوع إلى تعريف الزمن الذي اقترحه بارو (Barreau, 2000)، فإن هذين الشكلين من التشبيه يحيلان على تعاقب اللحظات أكثر من الإحالة على التآني أو على الديمومة.

2. 3. الوسائط الثقافية:

2. 3. 1. القراءة/الكتابة:

لاحظ نونيز (Nùñez,1999) أن الشكل الثاني من الاستعارة أكثر تداولاً في وضعيات التواصل في المجتمعات الغربية. وقبل سنوات من ذلك، أوضح أرنايم (Arnheim,1997) أيضاً التمثيل المكاني الخطي للزمن الذي قال عنه (Fraisse,1957) إنه يسمح بموضعة انسياب الأحداث وتعاقبها. وأضاف بوميان (Pomian,1984) أن التوجه الزمني الغربي يتجه بالخصوص نحو المستقبل، وهو بذلك يثير مفهوم «التمركز حول المستقبل» futurocentrisme كأصل للتشبيه الزماني المسهم. كما أكد نونيز (Nùñez,1999) على الخاصية المهيمنة لمفهوم انسياب الزمن من الماضي نحو المستقبل، مجسدة في توجهه من اليسار إلى اليمين على خط أفقي. وهو الأمر الذي يوضحه الشكل الموالي بالنسبة للغة الإنجليزية وباقي اللغات اللاتينية:



الشكل (1) السهم الزمني في الإنجليزية (حسب لايكوف وجونسون (Lakoff, Johnson,1999, p.33)[8]

وقد سبق لجيلفورد Guilford سنة 1926، أن أشار إلى أن هذه «الحركة التي تسير من اليسار إلى اليمين ترجع دون شك إلى تأثير القراءة والكتابة، والتي تخلق لدى مجتمعات العالم الغربي اتجاهاً مفضلاً» نقلاً عن (Fraisse,1957, p. 279). وبناء على هذه الدراسات، يبدو من اللازم أخذ السياق الثقافي، وكذا اتجاه كتابة اللغة وقراءتها بعين الاعتبار في كل بحث يروم مقاربة مفهوم الزمن وخصوصياته بشكل علمي دقيق، وهو ما نهدف إلى إبرازه في الجانب الميداني من هذا العمل.

2. 3. 2. وسائط أخرى:

إذا كان ليبيانسكي (Lipianski,1992) قد أشار إلى أن الأفراد يميلون إلى امتلاك الإنجازات الخاصة بثقافة ما والامتثال لها وإعادة إنتاجها، وبالتالي يشعرون بانتمائهم الجماعي للثقافة نفسها، فإننا مثلاً في السيكولوجيا الثقافية، نجد أن مفهوم «عش النمو» niche de développement الذي طوره سوبر وهاركنيس (Super et Harkness,1997) يسمح بنمذجة السياقات الثقافية للتطور الإنساني؛ إذ في محيط طبيعي منظم بشكل خاص، ترتبط الممارسات المتعلقة بالرعاية والتربية التي يقوم بها الآباء والمربون بنظرية السلالات ethnothéories، أي: بالمعتقدات أو النظريات الضمنية للتطور. وفي هذا الإطار، يرتكز تبليغ المعايير والقيم والمعارف على وسائط متوافرة في المحيط، مثل اللغة الشفوية والمكتوبة برونر (Bruner, 2000). وفي سياق هذا التصور نفسه، فقد أوضح فيكوتسكي (Vygotski,1934-1985) وحديثاً غوفان (Gauvain,1998) أهمية نظام اللغة وأنظمة توافقية أخرى مثل

اليوميات واللوحات frises التاريخية والساعات...إلخ. وهي أشياء تعرف انتشاراً واسعاً في المدارس، باعتبارها وعاء لفهم التمثلات الثقافية فريدمان Friedman، مذكور في مونتانجرو (Montangero,1984). إضافة إلى ذلك، يؤكد كل من نونيز وسويتسر (Nùñez et Sweetser, 2001) بأن الخطابات عادة ما ترافقها تعبيرات الوجه وأوضاع الجسم والحركات العضوية التي تساهم في التمثيل المكاني للزمن. وكمثال على ذلك، نجد في الثقافة الغربية أن اللحظات توضع افتراضياً في المكان بواسطة إشارة اليد التي تتجه من اليسار (بالنسبة للماضي) إلى اليمين (بالنسبة للمستقبل)، وهو الأمر الذي يسوغ وضع الخطاطة (1) من اليسار إلى اليمين وفقاً لاتجاه كتابة اللغة الإنجليزية وقراءتها[9].

3 . تصميم الدراسة الميدانية وخطواتها المنهجية:

3. 1. مشكلة الدراسة وفرضياتها:

اعتباراً لكون «الزمن» يشكل مفهوماً مجرداً، فإن مقاربته تكون بالضرورة على شكل استعارات تستحضر تعابير مكانية (لفظية وحركية). وهكذا فإن التعبير المكاني والحركي واللفظي للزمن، يمكن أن يتمحور. كما سبق ذكره. حول استعارتين: استعارة «متمركزة حول الذات» égocentrée واستعارة «متمركزة حول ما هو خارج الذات» exocentrée. إننا سنهتم بالخصوص بهذا الشكل الأخير، مادامت هذه الاستعارة تُمثّل الزمن بواسطة خط أفقي مسهم، وتُمثّل عليه الحركات الأفقية في اتجاه أو في آخر (نحو اليسار أو نحو اليمين) انسياب الزمن أو مروره، ووجهة الأشياء فوقه تتجه حسب وجهة حركاتها.

نفترض إذن أن الاستعارة «المتمركزة حول ما هو خارج الذات» تتأثر باتجاه كتابة اللغة وقراءتها. وهكذا فإن اتجاه القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية يسير من اليسار إلى اليمين، وعليه يوضع الماضي على اليسار والمستقبل على اليمين (مرافقة حكاية ما بالحركات نحو اليسار أو نحو اليمين يسمح بموضعة الحدث في الماضي أو في المستقبل). بالمنظور نفسه، وانطلاقاً من كون اتجاه اللغة العربية يسير من اليمين إلى اليسار، فإننا نفترض أن الاستعارة الزمنية ستكون كذلك (الماضي على اليمين والمستقبل على اليسار).

لكن المشكل يصبح أكثر تعقيداً عندما نتساءل عن التمثيل المكاني والحركي للزمن لدى مزدوجي اللغة. هل «الاستعارة المتمركزة حول ما هو خارج الذات» تقودها فقط القراءة والكتابة أم تمر أيضاً من خلال اللغة والتواصل. كما أوضح ذلك (Boroditsky, 2001)، بالنسبة للاستعارة «المتمركزة حول الذات». على اعتبار أن الألفاظ المستعملة تؤثر على طريقة تمثيل الزمن؟

نفترض إذن أن التعبير عن الزمن، وخصوصاً تمثيله مكانياً، يرتبط من جهة بالسياق اللساني (الفرنسي أو العربي) ويرتبط من جهة ثانية بالسياق الثقافي الذي يستدعي التعبير الزمني.

وإذا كانت أعمال بياجي تنصب على دراسة التآني والتعاقب والديمومة في الوقت نفسه، فإننا في هذا العمل سنركز على دراسة التعاقب فقط، ولكن في علاقته مع الأوضاع الزمنية الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل. كما أن الجديد في هذه الدراسة مقارنة مع دراسة (Boroditsky, 2000 - 2001) هي أنها لا ترتكز فقط على دور الألفاظ، بل تنبني أيضاً على دور اتجاه الكتابة والقراءة في الاستعارة المتمركزة حول ما هو خارج الذات، وتشتغل على عينة من مزدوجي اللغة: العربية والفرنسية.

3 . 2. عينة الدراسة:

ساهم في هذا البحث 114 طالباً[10]، 76 من الإناث و38 من الذكور، وتتراوح أعمارهم بين 19 و29 سنة (22 سنة هو متوسط السن).

3 . 3. الاختبارات:

يخضع المساهمون في الدراسة بشكل جماعي لاختبارين: أحدهما باللغة الفرنسية، وثانيهما باللغة العربية (انظر الجدول 1)

الجدول (1) توزيع عناصر العينة حسب الجنس وطبيعة الاختبار

لغة الاختبار	الإناث	الذكور	الذكور
باللغة الفرنسية	(%57)35	(%43)26	61
باللغة العربية	(%77)41	(%23)12	53

3. 3. 1. الاختبار (1) الرسم:

نشرح للمساهمين في الدراسة الأهداف العامة لهذا البحث دون الإشارة بتاتاً إلى أن المسألة تتعلق بمفهوم الزمن، بل بدراسة ظاهرة يشترك فيها كل الناس. والمطلوب من كل مبحوث أن يسجل على ورقة بيضاء ما يمثل قناعته الشخصية؛ لأنه ليست هناك أجوبة خاطئة وأخرى صحيحة. نطلب من المبحوثين أخذ ورقة بيضاء، وتسجيل سنهم وجنسهم، وبعد ذلك رسم خط أفقي، ووضع ثلاث علامات عليه: في بداية الخط، وفي وسطه، وفي نهايته. لا تعطى أي إشارة باليد تفيد اتجاهاً معيناً. ثم يطلب منهم أخيراً أن يرسموا شكلاً بسيطاً على هذه العلامات الثلاث تمثل لحظات من حياتهم الخاصة (الطفولة والشباب والشيخوخة) من خلال تغيير حجم الرسم (صغير، متوسط، كبير).

3 . 3. 2 . الاختبار (2) النص:

بعد إنجاز الرسم نطلب من المبحوثين قلب الورقة، ورسم خط أفقي عليها من جديد، ودائماً دون القيام بإشارات باليدين قد تفيد اتجاهاً معيناً. وبعد وضع ثلاث علامات كالسابق، ندعوهم إلى أن يكتبوا على هذا الخط (باللغة العربية لمجموعة أولى وباللغة الفرنسية لمجموعة ثانية) الكلمات الثلاث التي تطابق اللحظات الثلاث التي رسموها سابقاً: الطفولة، والشباب، والشيخوخة.

3 . 4. ترقيم الأجوبة:

3 . 4 . 1 . الرسم:

01 = سهم الزمن مرسوم من اليسار إلى اليمين (يس ← يم)

02 = سهم الزمن مرسوم من اليمين إلى اليسار (يم ← يس)

03 = سهم الزمن مرسوم من فوق إلى تحت (ف ← ت)، أو من تحت إلى فوق (ت ← ف)

3. 4. 2. النص:

01 = سهم الزمن مكتوب من اليسار إلى اليمين (يس ← يم)

02 = سهم الزمن مكتوب من اليمين إلى اليسار (يم ← يس)

03 = سهم الزمن مكتوب من فوق إلى تحت (ف ← ت)، أو من تحت إلى فوق (ت ← ف)

3. 5. تفريغ النتائج وتحليلها:

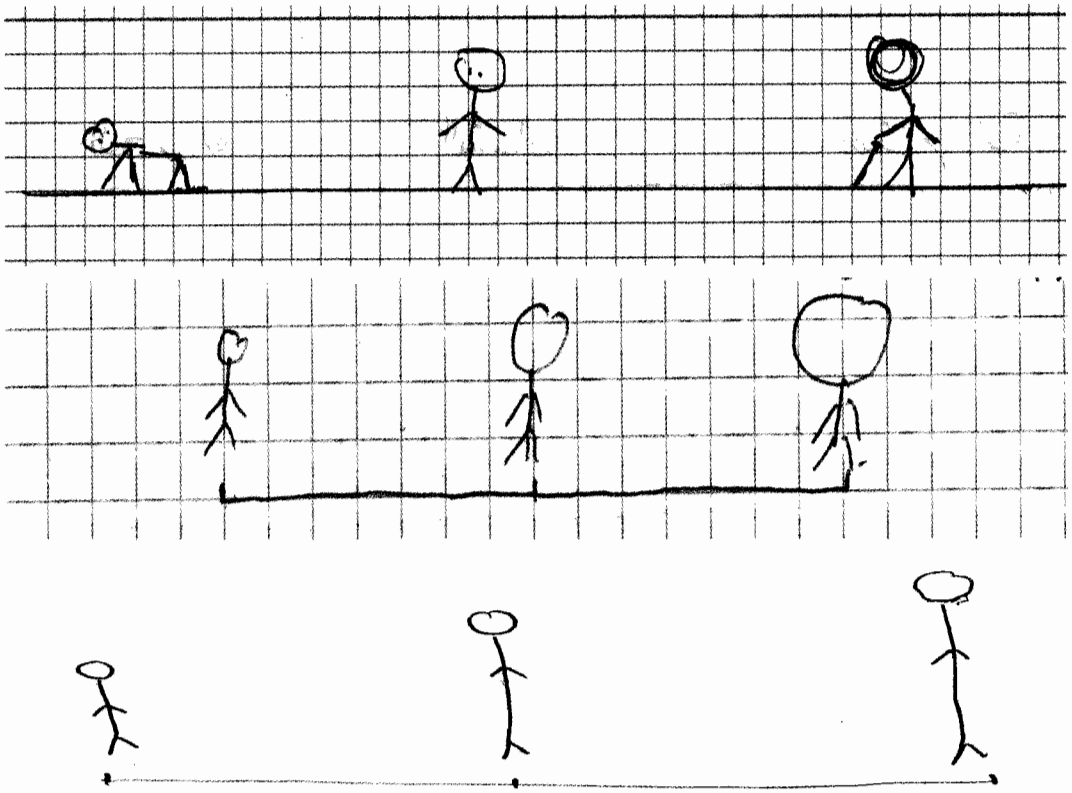
فيما يتعلق بتأثير لغة الاختبار على الرسم، ليس هناك اختلاف على مستوى تكرارات الأجوبة حسب اللغة المستعملة (الجدول 2). وسواء تعلق الأمر باللغة العربية أم باللغة الفرنسية، فإن أكثر من 50٪ من الرسوم موجهة من اليسار إلى اليمين (الشكل 2)، و40٪ منها موجهة من اليمين إلى اليسار (الشكل 3)، وأقل من 10٪ منها موجهة بصيغة أخرى (الشكل 4). وهكذا يبدو بالنسبة لرسم السهم الزمني أو التمثيل المشخص (figurative)، أن الاتجاهين (يسار ← يمين) و(يمين ← يسار) يستعملان بشكل غير مختلف.

الجدول (2) تكرار الأجوبة المتعلقة بالرسم حسب لغة الاختبار

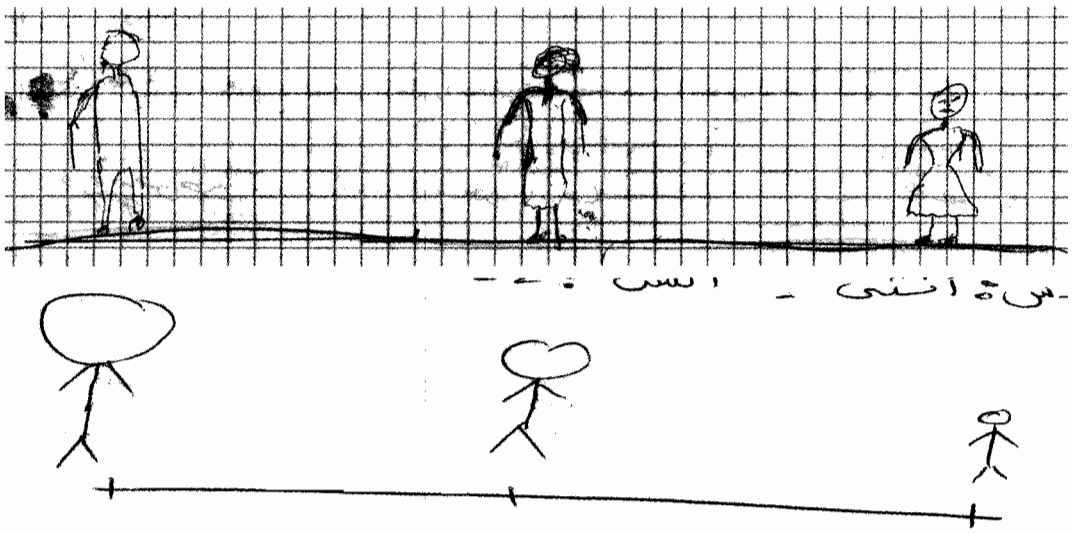
اللغة	(يس ← يم)	(يم ← يس)	(ف ← ت)(ت ← ف)	المجموع
الفرنسية	31(51%)	25(41%)	5(8%)	61
العربية	29(55%)	22(41%)	2(4%)	53
المجموع	60	47	7	114

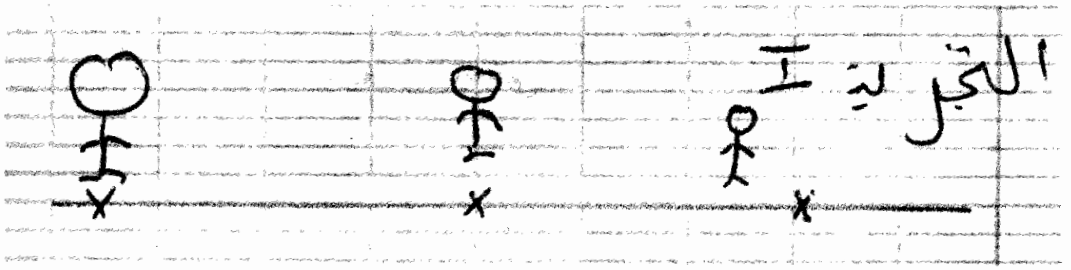
($كا^2$ = 0.987؛ درجة الحرية = 2؛ غير دالة)

الشكل (2) سهم الزمن موجه من اليسار إلى اليمين



الشكل (3) سهم الزمن موجه من اليمين إلى اليسار

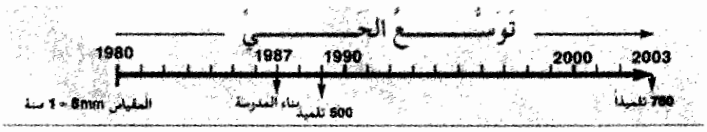




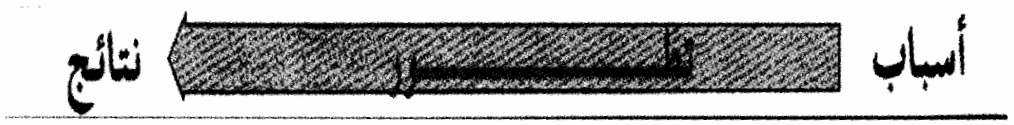
الشكل (4) سهم الزمن موجه من فوق إلى تحت

تجد هذه المعطيات ما يثبتها في الملاحظات التي تم القيام بها انطلاقاً من فحص التمثيلات المشخصة figurative لسهم الزمن في العديد من الكتب المدرسية الموجهة للأطفال في سن التمدرس. فمثلاً تم استقاء الأشكال الثلاثة الموالية (الأشكال 5 و6 و7) من المرجع نفسه «تامر، البشير وآخرون.(2003)».

الشكل (5) نموذج لاتجاه السهم الزمني (يسار ← يمين) (ضمن: تامر وآخرون، 2003، ص 8)



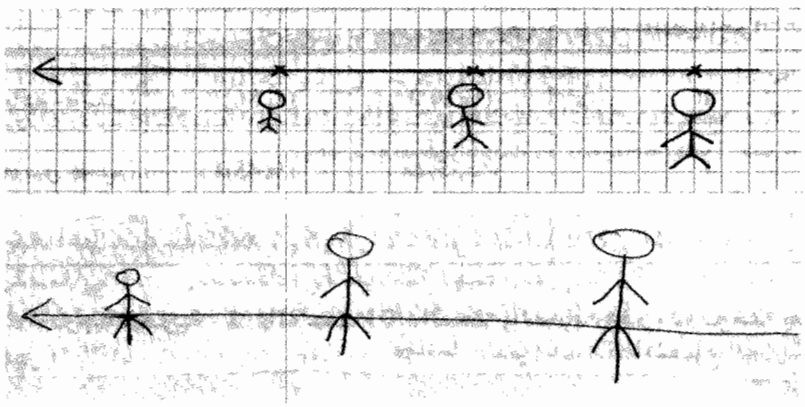
الشكل (6) نموذج لاتجاه السهم الزمني (يمين ← يسار) (ضمن: تامر وآخرون، 2003، ص 14)



الشكل (7) نموذج لاتجاه السهم الزمني (فوق ← تحت) (ضمن: تامر وآخرون، 2003، ص 14)

ولا نستغرب من أن نجد بعض الحالات النادرة بالخصوص، في رسومات الطلبة، والتي تمزج في الآن نفسه بين اتجاه من اليمين إلى اليسار (السهم)، واتجاه من اليسار إلى اليمين (الرسومات) (الشكل 8).

الشكل (8) رسوم تمزج الاتجاهين معاً في الآن نفسه (يسار ← يمين: رسم) و(يمين ← يسار: سهم)



فيما يتعلق بتأثير لغة الاختبار على النص، يوجد اختلاف إحصائي دال لتكرارات الأجوبة حسب اللغة المستعملة (الجدول 3). يسيطر في اللغة الفرنسية، الاتجاه (يسار ← يمين) بنسبة (62٪). أما في اللغة العربية، فإن الاتجاه (يمين ← يسار) هو الغالب بنسبة (60٪). تبدو هذه النتيجة متطابقة مع اتجاه كتابة كل من اللغتين. أما فيما يتعلق بكتابة النص (أو التمثيل الاعتباطي)، يبدو بشكل أكيد أن اتجاه كتابة اللغة يؤثر بشدة على اتجاه السهم الزمني.

الجدول (3) تكرارات الأجوبة المتعلقة بالنص حسب لغة الاختبار

اللغة	(يس ← يم)	(يم ← يس)	(ف ← ت)(ت ← ف)	المجموع
الفرنسية	38(62%)	17(28%)	6(10%)	61
العربية	19(36%)	32(60%)	2(4%)	53
المجموع	57	49	8	114

($كا^2$ = 12.425؛ درجة الحرية = 2 ؛ دالة عند حدود 01.)

وبالمقابل، هناك بعض الطلبة الذين يقومون بعكس اتجاه كتابة اللغة وقراءتها: (1) إما أنهم يكتبون بالفرنسية اتجاه (يمين ← يسار)؛ (2)، وإما أنهم يكتبون بالعربية اتجاه (يسار ← يمين). وفي هذا الباب يبدو من المهم جداً القيام مستقبلاً بأبحاث ميدانية تكميلية حول تأثير اختيار اتجاه سهم الزمن في الرسم، على اتجاه سهم الزمن في النص، حسب اللغتين.

كما توضح النتائج أنه عندما يكون اتجاه السهم الزمني في الرسم منسجماً مع اتجاه قراءة اللغة المستعملة وكتابتها، فإن اتجاه السهم الزمني في النص يبقى هو نفسه (الجدولان 4 و5).

الجدول (4) تأثير اتجاه الرسم على النص في الفرنسية

	النص(يس ← يم)	النص(يم ← يس)	النص(آخر)
الرسم(يس ← يم)	28(90%)	3(10%)	0
الرسم(يم ← يس)	10(40%)	14(56%)	1(4%)
الرسم (آخر)	0	0	5(100%)

($كا^2$ = 14.99؛ درجة الحرية = 1؛ دالة عند 01.. السطر والعمود «آخر» لم يؤخذا بعين الاعتبار في هذا التحليل)

الجدول (5) تأثير اتجاه الرسم على النص في العربية

	النص(يم← يس)	النص(يس← يم)	النص(آخر)
الرسم(يم ←يس)	19(86%)	3(10%)	0
الرسم(يس ← يم)	13(45%)	16(55%)	0
الرسم (آخر)	0	0	2(100%)

($كا^2$ = 9.233؛ درجة الحرية = 1؛ دالة عند 01.. السطر والعمود «آخر» لم يؤخذا بعين الاعتبار في هذا التحليل)

وبالمقابل، عندما لا يكون اتجاه السهم الزمني في الرسم منسجماً مع اتجاه قراءة اللغة المستعملة في النص وكتابتها، فإننا نلاحظ تغيراً مهماً لاتجاه السهم الزمني، إذ إن الميل إلى توجيه الرسم الزمني في النص في الاتجاه المعاكس لاتجاه اللغة المستعملة (ولكن في انسجام مع الاتجاه الذي اختير في الرسم) يكون أكثر تكراراً، وبشكل ملموس من الاتجاه العكسي.

- في الفرنسية: إذا كان (الرسم يم ← يس) يكون (النص يم ← يس)، بنسبة 56٪.
- في العربية: إذا كان (الرسم يس ← يم) يكون (النص يس ← يم)، بنسبة 55٪.
- في الفرنسية: إذا كان (الرسم يم ← يس) يكون (النص يس ← يم)، بنسبة 40٪ فقط.
- في العربية: إذا كان (الرسم يس ← يم) يكون (النص يم ← يس)، بنسبة 45٪ فقط.

3 . 6. مناقشة وتركيب:

3. 6. 1. استنتاجات خاصة:

الواقع أن نتائج هذا البحث تشير على العموم إلى أن المبحوثين في حالة التمثيل المشخص للسهم الزمني (الرسم)، يستعملون بشكل غير مختلف الاتجاهين معاً (يسار ← يمين) و(يمين ← يسار). وبالمقابل، في حالة النص المكتوب الذي يعتبر تمثيلاً غير مشخص بل اعتباطي، فإن اتجاه كتابة اللغة وقراءتها (الفرنسية أو العربية) يؤثر على هذا الاتجاه (يسار ← يمين) أو (يمين ← يسار).

وهكذا مثلاً، عندما يتعلق الأمر بكتابة كلمة بالفرنسية، فإذا كان الرسم قد أنجز سابقاً حسب الاتجاه (يمين ← يسار) في انسجام مع اتجاه الكتابة العربية، فإن 40٪ من الطلبة (10 من 25)

الهـوامش

1 ـ عندما نقول زمن عملياتي فهذا يعني وجوده بالذهن كسيرورات معرفية وليس في العالم الواقعي.

2 ـ نسبة إلى برغسون Bergson، (1859-1941م) الذي اعتبر أن الشعور بالزمن يعود أساساً إلى حالات نفسية. راجع في هذا الباب: زكريا إبراهيم (من دون تاريخ).

3 ـ نشير إلى أن أبعاد المكان هي: الطول والعرض والعمق.

4 ـ في الزمن السيكولوجي يمكن إعادة بناء الظاهرة على المستوى الذهني من خلال ميكانزمات معرفية خاصة، وذلك من البداية إلى النهاية، وهو ما يفيد أن الطفل مثلاً عند بياجي (1946) قد اكتسب تمثلاً منسجماً ومجرداً لمفهوم الزمن.

5 ـ راجع تحديد بياجي لخصوصيات المرحلة ومعناها ضمن: بياجي (1977، ص ص: 27-28).

6 ـ وهي المفاهيم التي عمل بياجي (1946) على دراستها لدى الأطفال السويسريين، وقام باحثون آخرون بدراستها في مجتمعات مختلفة مثل إيران (محسني، مذكور في بياجي، 1977) والمغرب (أزروال، 1981؛ زغبوش، 1987) وغيرهم كثير.

7 ـ للمزيد من التفاصيل، يمكن الاطلاع على Troadec وYsos (2003).

8 ـ يمكن أن نقرأ محتوى الشكل 1 كالتالي:

Source: المصدر، goal: الهدف، Trajector (TR) أي: العنصر الذي يتنقل على مسار معين.

9 ـ نشير إلى أن مفهوم الزمن في الدراسات العربية يعرف ندرة في الإنتاج، ويمكن أن نميز فيها بين أصناف مختلفة نجملها بعجالة فيما يلي:

- دراسات أكاديمية تنجز في الجامعات عملت على الارتكاز على الإطار النظري لبياجي ودراسة مراحل تطور مفهوم الزمن لدى الطفل مثل: محسني بطهران ذكره بياجي، (1977)، بنعيسى زغبوش (1987)، إبراهيم أزروال (1981)، وغيرهم. وللاطلاع أكثر على هذه الدراسات، يمكن الرجوع إلى Munari (1994).

- دراسات حاولت استجلاء مفهوم الزمن في القرآن الكريم مثل: إمام عبد الفتاح إمام (1976)، كاظم فتحي الراوي (1973)، أحمد الحبابي (2002)، وغيرهم.

- دراسات حاولت استجلاء مفهوم الزمن في التراث الإسلامي مثل: محمود أمين العالم (1979)، إبراهيم العاتي (1993)، ياسين عريبي (1976)، قاسم عبده قاسم (1979)، زاهد روسان (2004)، وغيرهم كثير.

كما أن الزمان كان مثار نقاشات وجدالات بين المتكلمين المسلمين (أشاعرة ومعتزلة) وكذا بين الفلاسفة المسلمين (ابن سينا والفارابي والكندي واخوان الصفا...)، وهو ما شكل مادة خصبة لدراسات تراثية حول هذا المفهوم.

- بالإضافة إلى ذلك نشير إلى بعض الدراسات الغربية التي تناولت بالدرس والتحليل مفهوم الزمن لدى المسلمين الذي يرتبط بالحقل الديني ونحيل بالخصوص على: E. Weber (1989)، و A.Meziane (1975)، و L.Gardet (1975)، و M.Lafon (1982)، و L.Massignon (1952)، و M.Rodinson (1962)، ولويس ماسنيون (1953)،...الخ.

10 ـ ينتمي هؤلاء الطلبة إلى مسلك علم النفس فوج 2004-2005، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ ظهر المهراز بفاس المغربية، وبالمناسبة نتقدم لهم بالشكر على مساهمتهم في هذا البحث.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا. (من دون تاريخ). برجسون. القاهرة: دار المعارف.

أزروال، إبراهيم. (1981). تطور مفهوم الزمن عند الطفل من 4 إلى 11 سنة: دراسة مقارنة. بحث لنيل الإجازة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (مرقون).

إمام، عبد الفتاح إمام. (1976). الزمان في القرآن. ليبيا: مجلة الثقافة الليبية. العدد 4. السنة 2.

الحبابي، أحمد. (2002). الطرق التربوية وعلم النفس من القرآن الكريم. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. (الطبعة الثانية).

الراوي، كاظم فتحي. (1973). ألفاظ الزمان بين اللغة والقرآن. بغداد: مجلة آداب المستنصرية. العدد 4.

روسان، زاهد. (2004). مفهوم الزمن عند أبي البركات البغدادي. البحرين: مجلة العلوم الإنسانية. العدد9.

زغبوش، بنعيسى. (1987). نشوء مفهوم الزمن لدى الطفل، بحث لنيل الإجازة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز بفاس (مرقون).

العاتي، إبراهيم. (1993). الزمان في الفكر الإسلامي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

العالم، محمود أمين. (1979). مفهوم الزمن في الفكر العربي الإسلامي قديماً وحديثاً. ضمن: مفاهيم وقضايا إشكالية. القاهرة: دار الثقافة الجديدة. الطبعة الأولى.

عريبي، ياسين. (1976). إشكالات إثبات الزمان في الفلسفة الإسلامية. طرابلس: مجلة الحكمة.

قاسم، عبده قاسم. (1979). مفهوم الزمان عند المؤرخين المسلمين. بيروت: مجلة قضايا عربية. العدد 1. السنة 6.

ماسنيون، لويس. (1953). الزمان في الفكر الإسلامي. (ترجمة شعبان بركات). بيروت: مجلة الآداب البيروتية. العدد 8، السنة 1.

تامر، البشير؛ حسني إدريسي، مصطفى؛ الزرهوني، نورة؛ زاكور، امحمد؛ الشبيهي، هبة؛ شكير، حسن؛ كلاد، محمد؛ لمرني الوهابي، أمينة (2003). الجديد في الاجتماعيات: كتاب التلميذ والتلميذة. السنة الرابعة الابتدائية. الرباط: دار نشر المعرفة.

المراجع الأجنبية:

Arnheim, R. (1997). La pensée visuelle. Paris: Flammarion.

Barreau, H. (2000). Temps. In Dictionnaire de la Philosophie (1840-1852). Paris: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., et Dasen, P. (2002). Cross-Cultural Psychology. Research and Applications (2ème édition). Cambridge: Cambridge University Press.

Bhagat, R., et South Moustafa, K. (2002). How Non-Americans View American Use of Time: a Cross-Cultural Perspective. In P. Boski, F. van de Vijver, et A. Chodynicka (Eds.), New Directions in Cross-Cultural Psychology (183-191). Warsaw: Polish Psychological Association.

Bril, B., et Lehalle, H. (1988). Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles. Paris: PUF.

Bruner, J. (2000). Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres (1ère édition anglaise, 1986). Paris: Retz.

Fraisse, P. (1957). Psychologie du temps (2ème édition, 1967). Paris: PUF.

Gadlet, L. (1975). Vues musulmanes sur le temps et l'histoire. In. Les cultures et le temps.

Gauvain, M. (1998). Historical Footprints of Psychological Activity. Cross-Cultural Psychology Bulletin, 32 (3), 10-15.

Klein, E. (2003). Les tactiques de Chronos. Paris: Flammarion.

Lafon, M. (1982). Prières et fêtes musulmanes. Paris: Cerf.

Lefort, M., et Ysos, L. (2002). L'espace d'un instant. Approche interculturelle et développementale des représentations spatialisées du temps. Rapport de recherche non publié (dir. B. Troadec). Université de Toulouse-Le Mirail.

Lipianski, E. (1992). Identité et communication. Paris: PUF.

Massignon, L. (1952). Temps dans la penssée islamique. In Eranos Jahrbuch, 1951, Vol. XX. Zurich: Rhein Verlag.

Meziane, A. (1975). L'aperception empirique du temps chez les peuples du Maghreb. In. Les cultures et le temps.

Montangero, J. (1977). La notion de durée chez l'enfant de 5 à 9 ans. Paris: PUF.

Montangero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. L'Année Psychologique, 84, 433-460.

Munari, A ; (1994). Jean Piaget (1896-1980). Perspective: Revue trimestrielle d'éducation comparé. (Paris: UNESCO: Bureau international d'éducation). Vol. XXIV. No. 1-2. (p.p. 321-337).

Nùñez, R. (1999). Could the Future Taste Purple ? Reclaiming Mind, Body and Cognition. Journal of Consciousness Studies, 6, 41-60.

Nùñez, R., et Sweetser, E. (2001). Spatial Embodiment of Temporal Metaphors in Aymara: Blending Source-Domain Gesture With Speech. Proceedings of the 7th International Linguistics Conference (249-250). Santa Barbara: University of California.

Piaget, J. (1946). Le développement de la notion de temps chez l'enfant (2ème édition, 1973). Paris: PUF.

Piaget, J. (1977). Problèmes de psychologie génétique. Paris: Denoël.

Pomian, K. (1984). L'ordre du temps. Paris: Gallimard.

Rodinson, M. (1962). La lune cher les arabes et dans l'islam. In. La lune. Paris: Le Seuil.

Rodriguez-Tomé, H. et Bariaud, F. (1987). Les perspectives temporelles à l'adolescence. Paris: PUF.

Super, C., et Harkness, S. (1997). The Cultural Structuring of Child Development. In J. Berry, P. Dasen, et T. Saraswathi (Eds), Handbook of Cross-Cultural Psychology. Volume 2: Basic Processes and Human Development (1-39). Boston: Allyn and Bacon.

Tartas, V. (2001). The Development of Systems of Conventional Time: a Study of the Appropriation of Temporal Locations by Four-to-Ten Year Old Children. European Journal of Psychology of Education, 16 (2), 197-208.

Troadec, B. (1999). Psychologie culturelle du développement. Collection Synthèse. Paris: Armand Collin.

Troadec, B. (2003). Point de vue sur l'interculturel: les schèmes d'un psychologue du développement cognitif. Bulletin de Psychologie, 56 (1), 463, 3-21.

Veyre, M. (2000). Direction de traitement horizontal utilisé lors d'activités motrices et cognitives, en fonction de la direction d'écriture apprise et utilisée ainsi que de la latéralité. Rapport de recherche non publié (dir. J. Retzchitski). Université de Fribourg.

Vygotski, L. (1934-1985). Pensée et langage (2ème édition, 1992). Paris: Editions Sociales.

Weber, E. (1989). Maghreb arabe et occident français: Jallons pour une (re)connaissance interculturelle. Paris: Publisud et Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانويات (في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية)*

د. مصطفى عشوي
أستاذ مشارك في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

د. مروان دويري
متخصص ومشرف في علم النفس العلاجي والتربوي (فلسطين)

أ. مها العلي
ماجستير في علم النفس التربوي (السعودية)

الملخص:

تربط كثير من النظريات والدراسات النفسية بين المعاملة الوالدية للأبناء وخاصة المراهقين منهم، وتوازن الصحة النفسية لهؤلاء الأبناء. ولكن بعض الدراسات الميدانية الأخيرة تشير إلى أن تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية للأبناء قد يختلف باختلاف الثقافات كما يختلف عبر المجموعات العرقية في البلد الواحد.

الهدف من هذه الدراسة الميدانية التعرف على أنماط المعاملة الوالدية الممارسة في الوسط العائلي من وجهة نظر الأبناء والبنات (الطلاب والطالبات) في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى فحص العلاقة بين بعض أنماط المعاملة الوالدية - النمط الديموقراطي، والنمط التسلطي، والنمط المتساهل - وبعض الاضطرابات النفسية للمراهقين والمراهقات مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات الهوية والسلوك؛ وذلك في ضوء عدة متغيرات هي: جنس الطفل، المستوى التعليمي للوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة، الترتيب الميلادي للطفل، عدد الإخوة والأخوات في العائلة، والتوزيع الديموغرافي.

وقد ألقت هذه الدراسة بعض الأضواء على أنماط المعاملة الوالدية السائدة في الأوساط العائلية السعودية، كما أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم ارتباط النمط التسلطي باضطرابات الصحة النفسية في كل الثقافات، كما أكدت انتشار اضطرابات القلق والاكتئاب والهوية عند الإناث أكثر مما هو عند الذكور، كما تؤكد ذلك المراجع العلمية المتخصصة في هذا المجال.

وأخيراً، فقد أكدت هذه الدراسة ثبات أدوات جمع البيانات المستعملة وصدقها حيث انطبقت معظم النتائج المحصل عليها مع النتائج التي أشارت إلى ثبات وصدق المفهوم لأدوات جمع البيانات التي استعملت في هذا البحث مما يعطي مصداقية أكثر لنتائج هذه الدراسة التي ولدت فرضيات جديدة. كما أشرنا إلى ذلك في منهجية البحث. تستدعي فحصاً إمبريقياً سواء كان ذلك في إطار الثقافة الواحدة أم في إطار مقارن عبر الثقافات العربية والعالمية.

Parenting Styles Impact on High School students' Mental Health

Mustapha Achoui; Marwan Dwairy & Maha Al-Ali

Abstract

Many psychological theories and studies attribute psychological adjustment of adolescents with disorders such as anxiety, depression, and identity disorders to their parents' parenting styles. However, some new studies indicate that the effect of parenting on children may differ across cultures. These indications necessitate empirical studies of parenting styles and adolescents' coping and adjustment in different cultures.

The study was conducted in The Eastern region of Saudi Arabia to determine the relationship between parenting styles - authoritarian, authoritative, and permissive - and psychological disorders - anxiety, depression, and identity disorders - among Saudi adolescents in high schools. The impact of gender, parents - education, economic status, birth order, number of siblings, and urbanization on this relationship was tested.

Unlike studies results conducted in the West, our results indicate that authoritarian parenting style was not associated with psychological disorders. Along with many former studies, female Saudi adolescents displayed higher anxiety, depression, and identity disorders than male adolescents. These results should encourage researchers to conduct more cross-cultural studies in the Arab societies.

* ينوه الباحث بدعم جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لهذا البحث.

مقدمة:

تربط كثير من النظريات والدراسات النفسية بين المعاملة الوالدية للأبناء وخاصة المراهقين منهم، والصحة النفسية لهؤلاء الأبناء أو اضطرابها، وذلك بظهور اضطرابات نفسية مثل الحصر والاكتئاب واختلال الهوية والسلوك. فقد أقام بعض الباحثين الغربيين مثل وايتفيلد (Whitfield, 1971)، وفورورود (Forward, 1989)، وبومريند (Baumrind, 1991)، وبغنر (Bigner, 1994) وويتار (Wenar, 1994) علاقة بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية والصحة النفسية وسلوك الأبناء.

وتعرف الصحة النفسية (Mental Health) بأنها «حالة عقلية انفعالية مركبة، دائمة نسبياً، من الشعور بأن كل شيء على مايرام، والشعور بالسعادة مع الذات والآخرين والشعور بالرضا والطمأنينة والأمن وسلامة العقل، والإقبال على الحياة، مع شعور بالنشاط والقوة والعافية، ويتحقق في هذه الحالة درجة مرتفعة نسبياً من التوافق النفسي والاجتماعي مع علاقات اجتماعية راضية مرضية» (دويدار، 1994: 508). أما المعاملة الوالدية، فتعرف بأنها «الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهما اجتماعياً. أي: تحويلهما من كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية، وما يعتنقانه من اتجاهات توجه سلوكهما في هذا المجال» (القناوي، 1996:83).

والمقصود بأنماط المعاملة الوالدية (Parenting Styles) في هذه الدراسة من الناحية الإجرائية: الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم وتنشئتهم اجتماعياً. وتتأثر أنماط المعاملة الوالدية بالثقافة السائدة في مجتمع معين، كما تتأثر بعدة متغيرات شخصية تتعلق بالآباء أنفسهم كالسن والجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي. وتتأثر أيضاً بمتغيرات تتعلق بالأبناء مثل الجنس وترتيب الولادة، وغير ذلك من العوامل.

ويصنف أغلب الباحثين مثل بومريند (Baumrind,1991) أنماط المعاملة الوالدية إلى ثلاثة أنماط أو أساليب، وهي:

1. النمط الديمقراطي: (Authoritative Style) وهو أسلوب يأخذ بعين الاعتبار رأي الأولاد، ويصل معهم إلى حلول وسط تراعي الطرفين.
2. النمط التسلطي: (Authoritarian Style) وهو تعامل سلطوي أو تسلطي يفرض فيها الأهل رأيهم دون مراعاة رأي الأبناء.
3. النمط المتساهل: (Permissive Style) وهو تعامل يبيح للأبناء أن يسلكوا كما يشاؤون بحرية دون فرض سلطة الأهل عليهم.

وعليه، فقد ربط بعض الباحثين في الغرب - كما أشير أعلاه - بين النمط التسلطي في المعاملة الوالدية واضطراب الصحة النفسية لدى الأطفال والأبناء بصفة عامة. فقد وجد بيكر منذ 1964 (Beker,1964) أن عدوانية الآباء وشدتهم في المراقبة تؤدي إلى اضطراب نمو وعي الأطفال، وتساعد على نمو العدوانية ومقاومة السلطة لديهم. أما الدراسات الغربية الحديثة فتربط النمط التسلطي في معاملة الأبناء بعدة اضطرابات وجدانية وسلوكية مستقبلية يواجهها الأبناء، ومن بينها مختلف أنماط الإدمان، مشكلات في إقامة علاقات ودية، اكتئاب، انخفاض تقدير الذات، انخفاض في اتخاذ المبادرة، وصعوبات في عملية اتخاذ القرارات (Wenar, 1994; Bigner, 1994; Baumrind, Forward, 1989; Whitfield,1987; 1991).

وبالمقابل، فقد تبين أن النمط الديمقراطي في معاملة الأبناء يرتبط بانخفاض الاضطرابات النفسية والسلوكية مقارنة بالأطفال الذين عوملوا بالنمط التسلطي أو المتساهل كما أشار إلى ذلك (Buri, Louiselle, Misukanis, & Mueller, 1988) (Lamborn, Mants, Steinberg & Dornbusch, 1991) و (Wenar, 1994)، كما أن الأطفال الذين عوملوا بالأسلوب الديمقراطي يكونون أكثر أمناً وشعبية وتحصيلاً (Buri, et al., 1988; Wenar, 1994).

ولكن بعض الدراسات الميدانية الأخيرة تشير إلى أن تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية للأبناء قد يختلف باختلاف الثقافات كما يختلف عبر المجموعات العرقية حتى في البلد الواحد، وهذا ما أشار إليه دويري (Dwairy, 2004) في دراستين له نشرتا في فلسطين المحتلة، وأشار إليه هيل (Hill, 1995). كما وجد في بحث آخر أجراه ستاينبرغ وآخرون (Steinberg, et al.,1994) أن النمط التسلطي أكثر فائدة للأمريكيين الآسيويين من النمط الديمقراطي في موضوع التوافق والأداء الأكاديمي.

أما الباحث لونغ وآخرون (Leung, et al., 1998) فقد درس في بحث له الأسر الصينية في هونغ كونغ وفي جمهورية الصين الشعبية فوجد أن النمط التسلطي قد أثر في إنجاز الأطفال إيجابياً، بينما لم يكن للنمط الديمقراطي أي تأثير في الإنجاز.

وعلى الرغم من أن أنواع سلوك الآباء قد تكون متشابهة عبر الثقافات، ولكن معناها وتأثيرها في الصحة النفسية للأطفال قد يختلف. فقد لاحظ راندولف (Randolph,1995) أن ممارسة النمط التسلطي في تربية الأطفال قد يثمن عند الأمريكيين الإفريقيين (الزنوج) على أنه يرتبط بالاهتمام والحب والاحترام والحماية ومصلحة الطفل. كما زعم توبين وآخرون (Tobin, et al,.1998) أن مفهوم غوان (guan) يعني في اللغة الصينية (التحكم أو السيطرة)، وله معان خفية إيجابية جداً مثل «الاهتمام» و«الحب».

وأكدت دراسات شاو (Chao, 1994, 1997) أن النمط الأبوي التسلطي له معنى إيجابي بالنسبة للأطفال الصينيين. وعليه، فإن تأثيره قد يكون إيجابياً. وأشارت هذه الباحثة إلى مفهوم لغوي صيني يمكن ترجمته إلى العربية بمفهوم «التدريب أو التوجيه». وإن كان هذا المفهوم الصيني يتقاطع مع مفهوم النمط التسلطي في الغرب إلا أن معناه بالنسبة للآباء وللأطفال الصينيين مختلف عما هو عليه المعنى في الغرب. لقد أوردنا هذه الدراسات الغربية والشرق آسيوية لنبين أن موضوع المعاملة الوالدية وعلاقتها بالصحة النفسية عند الأبناء ذو أبعاد ثقافية ينبغي أن تراعى عند تفسير النتائج الميدانية؛ إذ إن عدم مراعاة هذه الأبعاد قد يؤثر سلباً في عملية التفسير.

أما في البلدان العربية، فيسود اعتقاد بأن النمط الأبوي التسلطي هو السائد، وأن له تأثيرات سلبية على صحة الأطفال والشباب في البلدان العربية. ومن ممثلي هذا الاتجاه شرابي (1985) الذي وصف المجتمع العربي بأنه مجتمع أبوي تقوم علاقاته العائلية على التزمت والسيطرة والخضوع. ويؤيده في هذه الرؤية وطفة (2003) من خلال وصفه للأمراض الاجتماعية والثقافية التي تعانيها المجتمعات العربية مثل التعصب والعنف بأشكالهما المختلفة، وبما ينطويان عليه من تهديد للوجود الحضاري والإنساني لهذه المجتمعات. وأهم العوامل المسؤولة عن الإشكالية التي تعيشها المجتمعات العربية اليوم من وجهة نظر وطفة (2003) هي بنية العائلة العربية وما تحتويه من عناصر مضادة للتغيير والبنية الدينية، وما أفرزته من أصولية مسيطرة. وقد يكون إحدى نتائج التعصب والعنف في التربية. حسب اعتقاده. ما نشهده حالياً من انتشار لأفكار تدعو إلى الكراهية، ورفض الآخر، والتعبير العنيف عن الرأي خاصة لدى فئة الشباب في معظم المجتمعات العربية.

ولكن هذا الاعتقاد النمطي والمتحيز لوجهة نظر معينة قد تكون متأثرة بنزعات فكرية (إيديولوجية)، ولم يبرهن عليه بواسطة دراسات ميدانية موضوعية؛ وهذا يتطلب فحص هذا الاعتقاد أو الافتراض إمبريقياً.

وفي الواقع، فقد أشارت نتائج دراسات ميدانية أجريت في بعض البلدان العربية إلى انتشار استعمال الآباء والأمهات للضرب والعنف النفسي وإيذاء الأطفال في مختلف الأعمار وفي مختلف المستويات الاجتماعية على أنها أحد أهم طرق التأديب في المعاملة الوالدية. ومن أمثلة هذه الدراسات، دراسة عن تأديب الأطفال في السعودية (عشوي، 2003)، ودراسة أخرى عن مختلف أنماط العقاب النفسي والجسدي الممارسة من طرف الأمهات السعوديات (العلي، 1999)، ودراسة في مصر من طرف سيف الدين (2001)، ودراسة محروس في البحرين (2001)، ودراسة كل من الشقيرات والمصري في الأردن (2001)، ودراسة الكتاني في المغرب (2000)، ودراسة قاسم ومصطفى وكاظم وشاه في الكويت (Qasem, Mustafa, Kazem & Shah, 1998)، ودراستان لدويري في فلسطين المحتلة (Dwairy,1997, 1998).

أما بعض الدراسات التي حاولت إيجاد علاقة بين أنماط المعاملة الوالدية المختلفة والصحة النفسية للأبناء في البلدان العربية فتتمثل في دراسة حطب ومكي (1978) اللذين أشارا في دراسة لهما عن الشباب العربي، إلى أن أغلب الشباب يتبع تعليمات الوالدين في مختلف قضايا الحياة، كالسلوك الاجتماعي، وإقامة العلاقات مع الآخرين، والزواج، واختيار الوظائف، والاتجاهات السياسية. كما أشار الباحثان إلى أن الشباب لم يتأذوا من النمط التسلطي بل هم مرتاحون لهذا النمط من الحياة. وتتفق دراسة رونالد وآخرون (Ronald, et al., 1991) في نتائجها

مع دراسة حطب ومكي فيما يخص جزئية معتقدات الأطفال وإدراكهم لأسلوب التنشئة المستخدم معهم من قبل الوالدين. فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثيرات العقاب البدني والدفء المشترك للمربي، والمعتقدات الثقافية، على التوافق النفسي للأطفال في سانت كيتس بجزر الهند الغربية. وكانت عينة الدراسة (349) بنتاً وولداً تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 16سنة) ينتمون إلى جميع الشرائح الاجتماعية والاقتصادية. وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المشاركين في الدراسة من جميع الأعمار، ومن مختلف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية يميلون إلى الاتفاق مع المعتقد الثقافي السائد والمتمثل في أن الضرب من وسائل التربية الجيدة، وكانت عينة الإناث أكثر اتفاقاً مع المعتقد الثقافي السائد من عينة الذكور. إلا أن قناعات الأطفال بالعقاب البدني لا تأثير لها على العلاقة بين هذا العقاب والتوافق النفسي، فالتوافق النفسي للأطفال الذين يجمع بينهم الاعتقاد بأنه من الأفضل للآباء والأمهات أن يعاقبوا أطفالهم يختل بنفس الدرجة التي يختل بها التوافق النفسي للأطفال الذين لا يميلون إلى هذا الاعتقاد (Ronald, et al., 1991).

وفي الاتجاه نفسه، نجد أن دراسة غرازيانو وآخرون (Graziano, et al., 1992) قد هدفت إلى المقارنة بين الثقافتين: الهندية والأمريكية فيما يتعلق بالتعرض إلى العقاب البدني في مرحلة الطفولة، وتقويم ذلك العقاب والاتجاهات السائدة نحوه في تربية الأطفال على عينة من طلاب الكليات بقسم علم النفس في الهند والولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة من الدولتين تعرضوا إلى العقاب البدني في طفولتهم، وكان تقويمهم له إيجابياً، ولم تكن هناك تأثيرات للجنس أو الجنسية وتفاعلهما على ذلك التقويم. وأشارت الاستجابات إلى أن أفراد العينة يشعرون بأن عقابهم كان مناسباً، وأنه كان مؤثراً في تنبيههم إلى بعض الأمور المهمة. وأن اتجاهات الذكور نحو العقاب البدني أكثر إيجابية من الإناث.

ووجد عشوي (Achoui, 2004) أن للآباء والأمهات تأثيراً إيجابياً في دافعية الطلاب الجامعيين بالسعودية وتحصيلهم الدراسي مما يدل على تأثير العائلة العربية في سلوك الأبناء وتوافقهم حتى وهم في المرحلة الجامعية.

أما دراسة طاهر (1990) للتعرف على الفروق في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بين فئتين، الأولى أقرب إلى السواء والثانية أقرب إلى عدم السواء. وتحديد السواء من عدمه في هذه الدراسة كان من خلال إجابات أفراد العينة على مقياس الشخصية الذي استخدمه الباحث. فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فئة الأبناء الأكثر ميلاً إلى مظاهر عدم السواء من أفراد العينة أدركوا أحد عشر أسلوباً من أساليب المعاملة الوالدية على أنها مميزة لوالديهم هي: الاستحواذ، والضبط، والرفض، والإكراه، والتطفل، والضبط من خلال الشعور بالذنب، والضبط العدواني، وعدم الاتفاق، وتلقين القلق الدائم، والتباعد أو النبذ، وانسحاب العلاقة، وتمثل هذه الأساليب النمط التسلطي في التنشئة.

وفي دراسة أخرى لحمزة (1996) الهدف منها الكشف عن العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في: الرفض، والقسوة، وأسلوب بث القلق والشعور بالذنب، والأساليب الصحيحة في التنشئة، وبين شعور الأبناء بالفقدان، والذي يعني الشعور بالاغتراب، وعدم التوافق الاجتماعي. أظهرت نتائجها أن أفراد العينة - طلاب الصف الأول ثانوي - الذين يعانون مشكلات سلوكية يشعرون بالفقدان والاغتراب وعدم التوافق الاجتماعي أكثر من أفراد العينة الذين لا يعانون مشكلات سلوكية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في التعرض إلى أسلوب القسوة من قبل آبائهم لصالح المجموعة التجريبية، وهم فئة الذين يعانون مشكلات سلوكية (حمزة، 1996).

وتبين من دراسة أخرى أجراها أمان محمود وصابر (2003) بهدف التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية (مركزية الذات، وجهة الضبط، الحالة المزاجية) لعينة من الأطفال المُساء معاملتهم ومعرفة الفروق في هذه الخصائص باختلاف نوع الإساءة (بدنية - نفسية) المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمستوى التعليمي للوالدين وظروفهم الأسرية:

1 - وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين والمُساء معاملتهم على أبعاد مركزية الذات (اجتماعية - مزاج - جسمية)، أبعاد وجهة الضبط (شخصي، النظام، إيديولوجي) لصالح الأطفال العاديين.

2 . وجود فروق في أبعاد الحالة المزاجية (القلق، الاكتئاب، العداوة، الحساسية، الاعتمادية، الإجهاد النفسي) لصالح الأطفال المُساء معاملتهم.

3 . وجود فروق دالة بين الأطفال المُساء معاملتهم بدنياً ونفسياً في بعد (الاكتئاب)، وكذلك في بعد الضبط الشخصي لصالح المُساء إليهم.

4 . عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المُساء معاملتهم للوالدين ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط على جميع أبعاد الدراسة (مركزية الذات، وجهة الضبط، الحالة المزاجية).

5 . عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المُساء معاملتهم للوالدين ذوي المستوى التعليمي المنخفض، المتوسط على جميع أبعاد الدراسة (مركزية الذات، وجهة الضبط، الحالة المزاجية).

6 . عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المُساء معاملتهم لظروفهم الأسرية (مشاجرات أسرية، إدمان الوالدين، الطلاق) في مركزية الذات لصالح مجموعة الطلاق، وفي أبعاد الضبط الشخصي، تعديل النظام، ووجهة الضبط بمركزية الذات (الاجتماعية والمزاج وجسمية) لصالح مجموعة إدمان الوالدين بينما في بعد الضبط الأيديولوجي لصالح مجموعة المشاحنات الأسرية. أما فيما يخص الحالة المزاجية فكان القلق، الاكتئاب، الحساسية، الاعتمادية، الإجهاد النفسي لصالح مجموعة المشاحنات الأسرية.

7 . عدم وجود تفاعل دال بين كل من نوع الإساءة، المستوى الاقتصادي للوالدين، المستوى التعليمي للوالدين في الحالة المزاجية، وجهة الضبط ومركزية الذات.

وعلى ضوء النتائج المذكورة أعلاه، فإننا نؤكد العلاقة العامة التي قد توجد بين الأنماط غير السوية في التنشئة والاضطرابات النفسية لدى الأبناء، خاصة فيما يتعلق بالإساءة البدنية والنفسية وما تحدثه من قلق واكتئاب وغيره.

أما دراسة الهنداوي، الزغول والبكور (2003) في الأردن فقد قامت على مقارنة أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقراطية والتسلط والإهمال المدركة من قبل الطلبة، بين فئتي العدوانيين وغير العدوانيين، ومقارنة مفهوم الذات الأكاديمي عند هاتين الفئتين أيضاً، وتمت مقارنة أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (446) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظات جنوب الأردن، نصفهم من العدوانيين، والنصف الآخر من غير العدوانيين، وتم تطبيق مقياس أساليب التنشئة الوالدية - الديمقراطية، والتسلط والإهمال - في صورتيه (أ) للأب و(ب) للأم، كما يدركها الأبناء، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيار العدوانيين منهم من قبل معلميهم ومعلماتهم. وتم الاختيار العشوائي لعدد مماثل من الطلبة غير العدوانيين من الشعب الدراسية نفسها التي تم اختيار العدوانيين منها، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وتحليل التباين الأحادي وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة:

1 . وجود فروق بين درجات الطلبة غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الديمقراطية؛ إذ أظهرت النتائج أن الطلبة غير العدوانيين يعاملهم الآباء والأمهات بأساليب ديمقراطية أفضل من تلك التي يعاملون بها الطلبة العدوانيين.

2 . وجود فروق بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة العدوانيون على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على التسلط والإهمال والدرجات التي حصل عليها غير العدوانيين. أي: أن الطلبة العدوانيين ذكوراً وإناثاً كانوا يعانون من تسلط وإهمال الآباء والأمهات وكان ذلك أعلى من تلك التي يعامل بها الطلبة غير العدوانيين.

3 . وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان المتوسط عند غير العدوانيين أعلى منه عند العدوانيين.

4 . وجود فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التسلطية،

أي: كان إدراك الذكور لأساليب التنشئة الوالدية التسلطية التي يمارسها الآباء والأمهات عليهم أعلى من إدراك الإناث لتلك الأساليب.

5- وجود فروق بين الإناث والذكور على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي؛ إذ كانت متوسطات درجات الإناث أعلى من تلك التي حصل عليها الذكور.

أما دراسة كُلٍ من سليمان والقضاة (2004) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية واضطراب الاكتئاب لدى عينة من أطفال الصف السادس الابتدائي، وخلصت إلى نتيجة مركزية ذات شقين: يتمثل الشق الأول في وجود علاقة دالة إحصائياً بين الممارسات الوالدية الميالة إلى النبذ والتحكم؛ ونزوع الأطفال إلى الاكتئاب، فيما يتجسد الشق الثاني في ميل الأطفال الذين تتسم ممارسات والديهم حيالهم بالتساهل والتقبل إلى عدم الاكتئاب.

وفي دراسة للغصون (1992) حول العلاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال وأساليب التنشئة الوالدية التي يتعرض لها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

1. توجد علاقة سالبة بين السلوك العدواني والسواء من حيث كونه أسلوباً من أساليب التنشئة الوالدية.

2. لا توجد علاقة بين السلوك العدواني وكل من التسلط، والإهمال، وإثارة الألم النفسي.

3. توجد علاقة موجبة بين السلوك العدواني لدى الأطفال وكُلٍ من التذبذب والتفرقة من حيث كونه أسلوباً من أساليب التنشئة الوالدية.

4. لاتوجد علاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال والحماية المفرطة من حيث كونه أسلوباً من أساليب التنشئة الوالدية.

أما دراسة دويري (Dwairy, 2004a) على عينة من المراهقين العرب فتشير إلى ارتباط نمط المعاملة الوالدية الديمقراطي ارتباطاً إيجابياً بمفهوم الذات وتقدير الذات وارتباطه بصفة منخفضة بالقلق والاكتئاب واضطرابات السلوك والهوية. وانتهى الباحث نفسه إلى أن النمط التسلطي لم يرتبط بأي مشكلة من مشكلات الصحة النفسية المذكورة، مما يشير إلى عدم ارتباط النمط التسلطي - بالضرورة - باضطراب الصحة النفسية عند الشباب العربي. ولكن الباحث نفسه قد وجد في دراسة أخرى (Dwairy, 2004b) أن الأطفال العرب الموهوبين يعانون سلبياً من نمط المعاملة الوالدية التسلطي؛ حيث وجد علاقة بين هذا النمط من المعاملة وانخفاض تقدير الذات وازدياد القلق والاكتئاب، واضطراب السلوك والهوية لدى هذه الفئة من الأطفال.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يتضح للباحثين:

1. مدى انتشار مختلف أنماط العقاب الجسدي والنفسي في الأوساط الأسرية والعائلية العربية.

2. ارتباط أنماط المعاملة الوالدية ومؤشرات الصحة النفسية عند الأبناء.

3. عدم وضوح العلاقة بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية ومختلف مؤشرات (متغيرات) الصحة النفسية.

4. عدم وضوح العلاقة بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية ومختلف مؤشرات (متغيرات) الصحة النفسية عند الذكور والإناث.

5. لم تجر دراسات ميدانية مقارنة بين البلدان العربية لمعرفة مدى انتشار مختلف أنماط المعاملة الوالدية وتأثيرها في الصحة النفسية للأبناء.

6. توجد علاقة سلبية مباشرة بين النمط الأبوي التسلطي والصحة النفسية.

7. تأثير الثقافة بدلاً من أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية.

8. دور الثقافة في بلورة الاتجاهات نحو مختلف أنماط المعاملة الوالدية.

وتدعو مثل هذه النتائج الخاصة بتأثير مختلف أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية للبناء في مختلف الثقافات الفردية والجمعية إلى فحص هذه العلاقة فحصاً إمبريقياً في مختلف البلدان العربية التي تنتمي في معظمها - نظرياً على الأقل - إلى الثقافة الجمعية وإن تعرضت هذه الثقافة إلى تحولات وتغيرات جديرة بالتحليل والمتابعة؛ ذلك لأن النظرة النمطية للمعاملة الوالدية في البلدان العربية ماتزال سائدة عند بعض الباحثين الغربيين والعرب دون الاستناد إلى معطيات ميدانية.

لذا يرى الباحثون أن أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالصحة النفسية للأبناء في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى دراسة وخاصة في المرحلة الثانوية، حيث لا نجد دراسة -حسب علمنا- اهتمت بهذه المتغيرات في البيئة السعودية. ويصوغ الباحثون مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية التي نعرضها بعد توضيح أهداف الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1. التعرف على أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية (المملكة العربية السعودية).
2. التعرف على التباين في أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب والطالبات وفقاً للمتغيرات الآتية: جنس الطالب، مكان إقامته، المستوى الدراسي للوالدين، المستوى الاقتصادي للعائلة، عدد أفراد العائلة، والترتيب الميلادي.
3. التعرف على الاضطرابات النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
4. التعرف على التفاعل بين أنماط المعاملة الوالدية ونوع جنس الطالب بالنسبة لمتغيرات الصحة النفسية.
5. التعرف على نوع العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية وعوامل الصحة النفسية كما تقاس إجرائياً بالأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

1. ما أنماط المعاملة الوالدية السائدة في الأوساط العائلية السعودية؟
2. هل هناك تفاعل دال إحصائياً بين أنماط المعاملة الوالدية ونوع الجنس (ذكر/أنثى) بالنسبة لمتغيرات الصحة النفسية المحددة إجرائياً في هذا البحث؟
3. هل هناك فروق في أنماط المعاملة الوالدية للأبناء في الأوساط الحضرية والريفية السعودية؟
4. هل هناك فروق في أنماط المعاملة الوالدية للأبناء حسب المستوى الدراسي للوالدين؟
5. هل هناك فروق في أنماط المعاملة للأبناء حسب المستوى الاقتصادي للعائلة؟
6. هل هناك فروق في أنماط المعاملة الوالدية للأبناء حسب عدد الإخوة والأخوات في العائلة؟
7. هل تختلف أنماط المعاملة الوالدية للابن أو البنت البكر مقارنة مع الأبناء الآخرين؟
8. ما أهم الاضطرابات النفسية عند الفتيان والفتيات في الثانويات السعودية؟
9. ما العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية ومختلف عوامل الصحة النفسية للأبناء والبنات في العائلة السعودية؟
10. ما العلاقة بين عوامل (متغيرات) الصحة النفسية عند الطلاب والطالبات في الثانويات وبعض المتغيرات الديمغرافية؟

لجأنا في هذه الدراسة إلى طرح أسئلة عن موضوع البحث بدلاً من وضع الفرضيات؛ لأن دراستنا من نوع البحوث الاستطلاعية التي قد تنتهي بتوليد فرضيات يمكن فحصها في بحوث مستقبلية.

أدوات جمع البيانات:

1 . مقياس الصحة النفسية:

لجمع البيانات استخدمنا في هذه الدراسة مقياس الصحة النفسية الذي وضعه حمودة وإمام (1996)، ويتكون من (27) عاملاً، وكل عامل يتكون من خمس عبارات. وقد وضع هذا المقياس بهدف دراسة الحالة النفسية عند المراهقين والراشدين في مصر. وضع لكل حالة من حالات المقياس خمس فقرات يطلب من المفحوص أن يجيب عن كل واحد منها إما بالقبول أو الرفض أو عدم التأكد على النحو الآتي:

نعم = 2 لا = 0 غير متأكد = 1 .

تدل الدرجة المرتفعة في كل عامل على وجود اضطراب نفسي في الحالة المذكورة أي: الصحة النفسية غير السوية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الصحة النفسية السوية. وقد قام الباحثان بالتحليل العاملي وبالثبات النصفي للمقياس عندما طبق في مصر على عينات من الأشخاص العاديين، والذين يعانون اضطرابات عيادية (إكلينيكية) فوجد أن المقياس يتمتع بالصدق العاملي؛ فقد بينت المقارنة بين مجموعتي الأشخاص العاديين والمضطربين أن هناك فروقاً بينهما في كل العوامل التي يتكون منها المقياس الكلي لصالح الأشخاص العاديين)حمودة، 1996).

وقد طبق الباحثون في هذه الدراسة أربعة عوامل فقط تتعلق باضطرابات نفسية أساسية، وهي:

1 . اضطرابات الهوية (مثلاً: لا أدري من أنا، وماذا أريد).!

2 . اضطرابات القلق (مثلاً: عندما أقوم بشيء ما أشعر بقلق).

3 . الاكتئاب (مثلاً: أشعر بحزن في معظم الأوقات).

4 . اضطرابات سلوكية (مثلاً: استعمال العنف يؤدي بالآخرين إلى احترامي).

وقد قمنا بحساب الثبات للفقرات العشرين التي طبقت على عينة هذه الدراسة عن طريق تقنية معامل ألفا كرونباخ، ووجدنا أن معامل الثبات هو (0,86) وهي نسبة مرتفعة من حيث الدلالة الإحصائية مما يؤكد ما توصل إليه باحثون سابقون مثل حمودة وإمام (1996) ودويري (Dwairy, 2004aحول ثبات المقياس. ونظراً لتشابه البيئة السعودية مع البيئة المصرية، لم نقم بتقنين المقياس على عينة سعودية قبل تطبيقه. ولعل هذا يحتاج إلى دراسة أخرى. ولمزيد من التفاصيل عن ثبات وصدق المقياس يمكن الرجوع إلى دراسة حمودة (1996).

2- استبانة السلطة الوالدية:

وضعت النسخة الأصلية لهذه الاستبانة (استبانة السلطة الوالدية) من طرف بوري (Buri, 1991) وتسمى هذا الاستبانة باللغة الإنكليزية (Parental Authority Questionnaire - PAQ). وقد صممت هذه الاستبانة بطريقة تمكن من دراسة ثلاثة أنماط للمعاملة الوالدية وهي: التسلطي، الديمقراطي والمتساهل.

ولدراسة كل من هذه الأنماط الثلاثة، وضعت عشر فقرات لكل نمط، وللاستجابة على فقرات المقياس استخدمنا طريقة ليكرت الخماسية لقياس كل فقرة؛ أي تتراوح ما بين: (1 = معارض جداً إلى 5 = موافق جداً). وفي الأصل، فقد وضعت استبانتان لدراسة أنماط السلطة عند كل من الآباء والأمهات، إلا أننا فضلنا في دراستنا هذه استعمال استبانة واحدة لكل من الآباء والأمهات؛ وذلك بناءً على نتائج دراسة سابقة أجراها دويري (1997) عن أنماط التنشئة الاجتماعية عند الآباء والأمهات فلم يجد فروقاً جوهرية بين أنماط التنشئة عند الآباء والأمهات.

وقد ترجمت هذه الاستبانة واستعملت في دراستين من طرف دويري (Dwairy,2004a; 2004b) وعلاوة على ذلك، فقد خضعت مفردات هذه الاستبانة في الدراسة الحالية للمراجعة من طرف مجموعة من الباحثين في السعودية، وذلك لتقريب بعض هذه المفردات لفهم طلاب الثانويات بهذا البلد من الناحية اللغوية، أي: أنه لم تجر تعديلات جوهرية على مفاهيم الاستبانة.

وفيما يتعلق بثبات وصدق هذه الاستبانة، فقد أورد بوري (Buri, 1991) درجات عالية لثبات

هذه الاستبانة باستعمال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار؛ وقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة مابين 0,77 و0,92 وهي دالة إحصائياً، كما استعمل تقنية الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستعمال تقنية ألفا كرونباخ، ووجد أن معامل ألفا لمختلف محاور الاستبانة قد تراوحت بين 0,74 و0,87 وهي دالة إحصائياً. أما فيما يتعلق بصدق المفهوم (construct validity) لهذه الاستبانة؛ فقد اختبرت باستعمال مقياس خاص بتقدير الذات، ووجد أن تقدير الذات قد ارتبط سلبياً بالنمط التسلطي وإيجابياً بالنمط الديمقراطي، بينما لم يتأثر بالنمط المتساهل كما بين ذلك بوري (Buri, 1991). وبالإضافة إلى ما أورده بوري حول ثبات وصدق هذه الاستبانة، فقد درسا أيضاً من طرف دويري (Dwairy, 2004a, 2004b) باستعمال تقنية ألفا كرونباخ والتحليل العاملي فوجد أن هذه الاستبانة تتمتع بدرجة مرضية من الاتساق الداخلي في مختلف الأنماط (أنماط السلطة) كل على حدة بالإضافة إلى صدق المفهوم الداخلي للاستبانة بشكل كلي.

مجتمع الدراسة وعينة البحث:

أجريت هذه الدراسة في المدارس الثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار عدة ثانويات من هذه المنطقة بطريقة عشوائية (العينة العشوائية البسيطة). وقد تم سحب عينتين: إحداهما من الذكور، والأخرى من الإناث من طلاب وطالبات هذه الثانويات بطريقة المعاينة العشوائية العنقودية؛ حيث أعطيت فرصة المشاركة لمختلف طلاب وطالبات الثانويات الموجودة بهذه المنطقة، سواء في الأوساط الحضرية أو الريفية بشكل عشوائي غير قصدي، حيث تم تمثيل الطلاب والطالبات في البلدات، والمدن الصغيرة والكبيرة، وفي عاصمة المنطقة (الدمام). وقد التزمنا عند توزيع الاستبانات بعدم كشف أسماء الثانويات، أو أي شيء يدل بالضبط على اسماء الثانويات المشاركة في هذه الدراسة ومكانها.

الخصائص الديمغرافية للعينة:

1 ـ حجم العينة والجنس والمستوى الدراسي:

وزعت الاستبانات في كل ثانوية حسب العدد المحدد لكل ثانوية، إلا أن غياب بعض الطلاب والطالبات في بعض الثانويات أدى إلى عدم الحصول على العدد المطلوب؛ مما أدى إلى تباين العدد المحصل عليه من مختلف الثانويات من جهة، وتباينه بالنسبة لعدد الذكور والإناث من جهة أخرى، إلا أن العدد الإجمالي المحصل عليه مقبول جداً، حيث بلغ حجم العينة الكلية 398 طالباً وطالبة، كما هو مبين في الجدول (1). وكان عدد الذكور 167 طالباً، وعدد الإناث 231 طالبة؛ وقد مثل الذكور في هذه العينة بنسبة 42٪، بينما مثلت الإناث بنسبة 58٪، علماً بأن كل هؤلاء الطلاب والطالبات ينتمون إلى الصف الثاني ثانوي (الصف الحادي عشر) فقط.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

م	الفئة	العدد	النسبة المئوية
1	الذكور	167	%42
2	الإناث	231	%58
3	المجموع	398	%100

2 ـ الانتماء الجغرافي:

للحصول على عينة طبقية ـ عشوائية عملنا على جمع الاستبانات حسب الانتماء الجغرافي للطلاب والطالبات بالمنطقة الشرقية في السعودية، وقد حددنا هذا الانتماء إجرائياً حسب الفئات الآتية:

1 ـ بلدة صغيرة حجمها بضعة آلاف من السكان.
2 ـ مدينة صغيرة: أقل من مائة ألف ساكن.
3 ـ مدينة كبيرة: أكثر من مائة ألف ساكن.

4 ـ عاصمة المنطقة وحجم سكانها حوالي نصف مليون نسمة. وقد توزعت النسب المحصل عليها من كل فئة كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب الانتماء الجغرافي

م	الفئة	حجم الفئة	النسبة المئوية الممثلة لكل فئة
1	بلدة صغيرة	بضعة آلاف من السكان	% 25.6
2	مدينة صغيرة	أقل من مائة ألف ساكن	% 27.3
3	مدينة كبيرة	أكثر من مائة ألف ساكن	% 28.6
4	عاصمة المنطقة	عاصمة (حوالي نصف مليون)	% 18.3

3- عدد الإخوة والأخوات:

تراوح عدد الإخوة والأخوات في العينة المدروسة من واحد بنسبة 1,3٪ إلى 22 بنسبة 0,3٪. وقد شكل عدد الإخوة والأخوات المتراوح بين 4 إلى 10 أعلى النسب، حيث تراوحت هذه النسب بين 8٪ و16,8٪، وبلغ متوسط عدد الأطفال في عائلات العينة المدروسة 7,29، مما يشير إلى كبر حجم العائلة في المجتمع السعودي.

4 ـ ترتيب المشاركين حسب الولادة:

للترتيب في الولادة أهمية في دراسة العلاقة بين الآباء والأبناء حيث سيتم فحص هذه العلاقة في هذه الدراسة الميدانية لاحقاً. وقد بين توزيع أفراد عينة البحث حسب ترتيبهم في الولادة، أن حوالي 22٪ كان ترتيبهم الأول في الولادة، بينما توزعت البقية على تراتيب أخرى. ولا نرى ضرورة لوضع جدول لهذا التوزيع.

5 ـ المستوى التعليمي للوالدين:

أ ـ المستوى التعليمي للآباء: تبين من البيانات المحصل عليها أن المستوى الدراسي لأغلبية الآباء وبنسبة 35٪ لا يتعدى المستويين الابتدائي والمتوسط، بينما تتوزع باقي المستويات حسب نسب كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) المستوى التعليمي للآباء

المستوى التعليمي للأب	النسبة
أمي	14.7
ابتدائي ومتوسط	35
ثانوي	17
جامعي دون بكالوريوس	13.7
بكالوريوس فما فوق	19.6
المجموع	100

ب ـ المستوى التعليمي للأمهات: يلاحظ أن نسبة الأمية عند الأمهات مرتفعة جداً مقارنة بالآباء، حيث إن نسبة الأمية بين الأمهات 25,8٪ مقابل 14,7٪ عند الآباء، كما أن المستوى الدراسي لأغلبية الأمهات لم يتعد المستوى الابتدائي والمتوسط؛ وذلك بنسبة 38,1٪، ويبين الجدول الآتي نسب مستويات التعليم الأخرى. ويلاحظ أن نسبة الأمهات الحاصلات على شهادة جامعية لا تتجاوز نسبة 6٪.

جدول (4) المستوى التعليمي للأمهات

المستوى التعليمي للأب	النسبة
أمي	25.8
ابتدائي ومتوسط	38.1
ثانوي	17.5
جامعي دون بكالوريوس	12.5
بكالوريوس فما فوق	6
المجموع	100

6- المستوى الاقتصادي للعائلة:

طلب من أفراد العينة تحديد المستوى الاقتصادي لعائلاتهم بالمقارنة مع بقية الطلاب في صفوفهم؛ وذلك باستعمال مقياس خماسي على الشكل الآتي: مستوى اقتصادي عال جداً=5، مستوى اقتصادي عال=4، مستوى اقتصادي متوسط=3، مستوى اقتصادي منخفض=2، ومستوى اقتصادي منخفض جداً=1. ويلاحظ أن معيار تحديد المستوى الاقتصادي في هذه الحالة ذاتي، أي: لا يستند إلى معيار كمي، بل إلى معياري كيفي (مقارنة مع الأقران). ويلاحظ من الجدول الآتي أن أغلبية الطلاب والطالبات وصفوا وضعهم الاقتصادي بأنه «متوسط».

جدول (5) الوضع الاقتصادي لأفراد العينة

المستوى الاقتصادي	النسبة
عال جداً	4.7
عال	32.6
متوسط	60.8
منخفض	1.5
منخفض جداً	0.5
المجموع	100

منهجية البحث:

هذا البحث من نوع الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى طرح أسئلة علمية والإجابة عنها من جهة، وتوليد فرضيات لفحصها في بحوث مستقبلية من جهة أخرى، والمنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي. وقد استخدمنا برنامج SPSS لتحليل البيانات إحصائياً.

نتائج البحث:

1 - أنماط المعاملة الوالدية:

يوضح جدول (6) توزيع مختلف أنماط المعاملة الوالدية على عينة الدراسة، ويلاحظ من الجدول أنه توجد ثلاثة أنماط للمعاملة الوالدية لدى الأوساط الأسرية السعودية ولو أن ممارستها متفاوتة النسبة؛ وذلك حسب الترتيب المبين في الجدول (6). وقد بين اختبار «ت» أن الفروق بين هذه الأنماط الثلاثة دالة إحصائياً كما هو مبين في الجدول (6). وبين اختبار كاي مربع أيضاً دلالة الفروق بين هذه الأنماط الثلاثة عند مستوى 0.001 وستناقش دلالة هذه النتيجة في محور مناقشة النتائج بشيء من التفصيل. ونظراً لكثرة الجداول الإحصائية

كاختبار «ت» وتحليل التباين الأحادي المستعملة في هذه الدراسة، فإننا نكتفي فيما يأتي من التحاليل الإحصائية بإيراد دلالة أو عدم دلالة النتائج عند مستويات الدلالة المقبول إحصائياً وأقلها 0.05 .

جدول (6) الفروق بين أنماط المعاملة الوالدية في العائلة السعودية

النمط	المتوسطات	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الديمقراطي	-.15	2.56	0.01
التسلطي	.15	2.98	0.003
المتساهل	-.32	6.04	0.001

3 . علاقة أنماط المعاملة الوالدية بالانتماء الجغرافي:

أوضح تحليل التباين الأحادي أن أنماط المعاملة الوالدية تتباين باختلاف الانتماء الجغرافي للطلاب والطالبات، وقد كانت الفروق بين مختلف أنماط المعاملة الوالدية حسب الانتماء الجغرافي (بلدة، مدينة صغيرة، مدينة كبيرة، عاصمة المنطقة) دالة إحصائياً بالنسبة للنمط المتساهل عند مستوى 0.05، ودالة بالنسبة للنمط التسلطي عند مستوى 0.01، ودالة بالنسبة للنمط الديمقراطي عند مستوى 0.01.

وتبين من تطبيق تقنية شيفيه (Schefee) أن النمط المتساهل موجود بنسبة أقل في المدن الصغيرة مقارنة بالبلدات والمدن الكبيرة، كما تبين أن هذا النمط (المتساهل) أكثر انتشاراً في المدن الكبيرة ثم في البلدات الصغيرة، ثم في عاصمة المنطقة (الشرقية) أما النمط التسلطي فإنه أقل انتشاراً في البلدات الصغيرة مقارنة بالمدن الصغيرة والمدن الكبيرة وعاصمة المنطقة على التوالي. ويلاحظ أن النمط التسلطي أكثر انتشاراً في المدن الصغيرة من باقي المناطق؛ والفروق بين المتوسطات دالة عند 0.001. ويلاحظ هنا أن البلدات الصغيرة غالباً ما تمثل الريف والبادية. وعليه، فإن هذه النتائج تناقض الاعتقاد السائد بأن الآباء في الأرياف والبوادي أكثر تسلطاً على الأبناء من الآباء في المدن والعواصم مما يستدعي فحصاً أعمق لهذه النتائج.

وفيما يتعلق بالنمط الديمقراطي فإنه أكثر انتشاراً في البلدات الصغيرة، ويليها من حيث الانتشار عاصمة المنطقة، فالمدن الكبيرة ثم آخرها المدن الصغيرة. ويلاحظ تناسب هذه النتيجة مع توزيع النمط المتساهل كما هو مبين أعلاه.

ولأخذ فكرة أوضح عن توزيع أنماط المعاملة الوالدية حسب الانتماء الجغرافي أوردنا فيما يلي جدولاً يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط المعاملة الوالدية حسب الانتماء الجغرافي للطلاب.

جدول (8) أنماط المعاملة الوالدية حسب الجنس (جنس الأبناء)

الجنس	البيانات	النمط المتساهل	النمط التسلطي	النمط الديمقراطي
أنثى	المتوسط الحسابي	25.20	27.12	37.89
	العينة	204	209	207
	الانحراف المعياري	5.42	5.86	6.87
ذكر	المتوسط الحسابي	24.64	29.60	33.59
	العينة	129	133	147
	الانحراف المعياري	5.39647	6.45008	7.21078
المجموع	المتوسط الحسابي	24.98	28.09	36.11
	العينة	333	342	354
	الانحراف المعياري	5.41	6.20	6.20

5 ـ أنماط المعاملة الوالدية وعدد الإخوة والأخوات:

قمنا بإجراء تحليل التباين الأحادي بخصوص هذه النقطة، ولم نجد فروقاً دالة إحصائياً بين أنماط المعاملة الوالدية وعدد الإخوة والأخوات في العائلة السعودية، ولا نرى ضرورة وضع أي جدول هنا.

6 ـ أنماط المعاملة الوالدية وترتيب الطفل:

لم يبين تحليل التباين الأحادي أيضاً أية فروق دالة إحصائياً بين أنماط المعاملة الوالدية وترتيب الطفل في العائلة السعودية؛ فأنماط المعاملة واحدة مهما كان ترتيب الطفل على الرغم من إشارة بعض الدراسات إلى عكس ذلك. ولعل ذلك يرجع إلى غلبة نمط المعاملة (السائد) على سلوك الآباء وتعميمه على كل الأبناء مهما كان ترتيبهم، وقد يرجع ذلك إلى تداخل ترتيب الأطفال الذكور والإناث حيث لم تميز هذه الدراسة بين ترتيب الذكور والإناث. ومهما يكن فإن الأرقام تشير إلى تساهل الآباء أكثر مع الطفل الأول والتسلط عليه بدرجة أقل نسبياً من غيره.

7 ـ أنماط المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين:

أ ـ أنماط المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للأب:

بين تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط المعاملة الوالدية والمستوى الدراسي للأب في نمطين اثنين فقط، وهما: النمط المتساهل والتسلطي. ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الديمقراطي. فقد وجدنا أن الآباء الأميين أقل تساهلاً من بقية الآباء المتعلمين مهما كان مستواهم الدراسي إلا أن الفروق الدالة لم تكن إلا بين الآباء الأميين والآباء ذوي التعليم الابتدائي والمتوسط عند مستوى دلالة (0.05). وكذلك الأمر بالنسبة للنمط التسلطي؛ فإن الآباء الأميين أكثر تسلطاً من بقية الفئات، إلا أن الفروق ليست دالة إلا بين الأميين وذوي التعليم الابتدائي والمتوسط (0.05)، وبين الأميين وذوي التعليم فوق الجامعي (0.001).

ب ـ أنماط المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للأم:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط المعاملة الوالدية والمستويات الدراسية المختلفة للأمهات؛ مما يدل على أن نمط المعاملة الوالدية للأمهات في هذه الدراسة لا علاقة له بمستواهن الدراسي؛ وذلك عكس ما لوحظ عند الآباء مما يستدعي بحث هذه النقطة بتعمق أكبر.

8 ـ أنماط المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي للعائلة:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي للعائلة، مما يؤدي إلى طرح فرضية في هذا المجال تتمثل في القول بأنه لا توجد فروق بين أنماط المعاملة الوالدية مهما كان المستوى الاقتصادي للعائلة.

9 ـ اضطرابات الصحة النفسية:

تشتمل اضطرابات الصحة النفسية التي درست في هذا البحث كما بينا أعلاه على الاضطرابات الآتية: اضطرابات الهوية، القلق، الاكتئاب والمشكلات السلوكية. وتبين من تحليل البيانات أن الاضطرابات التي يعانيها أفراد العينة تتوزع حسب الترتيب المبين في الجدول (9).

جدول (9) اضطرابات الصحة النفسية عند طلاب وطالبات الثانويات السعودية

نوع الاضطراب	المتوسط	الانحراف المعياري
القلق	3.91	2.77
الاكتئاب	3.46	2.78
الهوية	2.48	2.48
السلوك	1.84	1.94

وتبين بإجراء اختبار «ت» أن هناك فروقاً بين متوسطات هذه الاضطرابات دالة عند (0.001)، ولمعرفة انتشار هذه الاضطرابات عند الذكور والإناث حسب الترتيب عند كل منهما ينبغي إجراء بحوث متعلقة بذلك، حيث لم نقم في هذه الدراسة بذلك.

10 ـ علاقة أنماط المعاملة الوالدية باضطرابات الصحة النفسية:

بين تحليل البيانات أن هناك علاقة بين أنماط المعاملة الوالدية وبعض متغيرات الصحة النفسية المذكورة أعلاه (الهوية، القلق، الاكتئاب والسلوك). وهكذا، فقد ارتبط نمط المعاملة الوالدية المتساهل باضطرابات السلوك وبدلالة إحصائية قوية (0.001)؛ مما يدل على أن التساهل في معاملة الأبناء يؤدي بهم إلى الوقوع في مشكلات سلوكية بشكل واضح. ولكن نمط المتساهل لم يرتبط في هذه الدراسة باضطرابات الهوية والقلق والاكتئاب عند الأبناء.

أما النمط التسلطي، فلم يرتبط بأي اضطراب من اضطرابات الصحة النفسية المذكورة أعلاه. وعكس ذلك؛ فإن النمط الديمقراطي قد ارتبط سلبياً وبشكل دال إحصائياً (0.001) باضطرابات الهوية والاكتئاب والسلوك ولم يرتبط سلبياً بالقلق مما يدل على أن النمط الديمقراطي في معاملة الأبناء يؤدي إلى صحة نفسية أحسن عند هؤلاء، ويقلل من احتمالات الإصابة بهذه الاضطرابات. ولكن نتائج دراسة طاهر (1990) لا تتفق مع نتائج الدراسة الحالية في الجزئية الخاصة بعلاقة النمط التسلطي باضطرابات الصحة النفسية لدى الأبناء.

وتدل النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة على أن النمط المتساهل هو أسوأ أنماط المعاملة الوالدية، إذ يؤدي إلى مشكلات سلوكية واضحة وإلى اضطراب الصحة النفسية بصفة عامة في حين أن النمط الديمقراطي أكثر ارتباطاً بالصحة النفسية. أما النمط التسلطي فلا يرتبط بمشكلات واضطرابات الصحة النفسية؛ وذلك عكس ما أشارت إليه بعض الدراسات التي أجريت في إطار الثقافة الأمريكية. وتدعم ما توصلت إليه هذه الدراسة ـ فيما يخص عدم ارتباط النمط التسلطي باضطراب الصحة النفسية في بعض الثقافات ـ دراسات سابقة أجريت في الصين أو في الولايات المتحدة، ولكن على عينات أفريقية ـ أمريكية أو صينية أوكورية، مثل دراسات شاو (Chao) سنتي 1994 و1997. ويدعم هذه النتائج أيضاً ما توصل إليه دويري في فلسطين المحتلة (Dwairy, 2004).

11 ـ اضطرابات الصحة النفسية والجنس:

هناك علاقة بين اضطرابات الصحة النفسية في متغيرات الهوية والقلق والاكتئاب والسلوك وجنس أفراد العينة؛ فقد وجد أن الفروق بين متوسطات هذه الاضطرابات عند الذكور والإناث (ما عدا متغير السلوك) دالة إحصائياً؛ حيث بين تحليل التباين أن الفروق بالنسبة للجنسين في متغير الهوية دال إحصائياً عند 0.001، وأن الفروق بالنسبة لمتغير القلق دال إحصائياً عند 0.000، وأن الفروق بالنسبة لمتغير الاكتئاب دال إحصائياً عند 0.000، أما بالنسبة لمتغير السلوك فإن متوسط اضطراب السلوك أعلى عند الذكور مما عليه الأمر عند الإناث، ولكن الفرق بين الجنسين غير دال إحصائياً.

وتجدر الملاحظة أن كل هذه الفروق الدالة إحصائياً كما يبين الجدول (10) قد سجلت لصالح الذكور؛ أي: أن ثلاثة من أربعة مؤشرات أو متغيرات الصحة النفسية عند الذكور (الهوية، الاكتئاب والقلق) أحسن عند الذكور مقارنة بالإناث.

جدول (10) متوسطات متغيرات الصحة النفسية عند الطلاب والطالبات السعودية (حسب الجنس)

الجنس	الهوية	القلق	الاكتئاب	السلوك	المجموع
إناث	2.83	4.58	4.06	1.77	3.29
ذكور	1.98	3.00	2.64	1.94	2.18

والمفاجأة في هذه النتيجة أن مؤشرات الصحة النفسية أسوأ عند الإناث مما هو عليه الأمر عند الذكور على الرغم من أن المعاملة الوالدية للإناث أحسن مما هو عليه الأمر بالنسبة للذكور مما يستدعي مناقشة هذه النقطة بشيء من التفصيل على ضوء الدراسات السابقة وتفسيرات نظرية كما سيأتي ذلك في محور المناقشة.

12 ـ اضطرابات الصحة النفسية والانتماء الجغرافي:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود أية فروق جوهرية في كل مؤشرات الصحة النفسية بين المشاركين حسب الانتماء الجغرافي سواء كانوا من الأرياف ـ البوادي أو من المدن الصغيرة أو الكبيرة.

13 ـ اضطرابات الصحة النفسية وترتيب الولادة:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود أية فروق جوهرية في كل مؤشرات الصحة النفسية بين المشاركين مهما كان ترتيبهم الميلادي.

14 ـ اضطرابات الصحة النفسية والمستوى التعليمي للآباء:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود أية فروق جوهرية في كل مؤشرات الصحة النفسية بين المشاركين مهما كان المستوى التعليمي لآبائهم.

15 ـ اضطرابات الصحة النفسية والمستوى التعليمي للأمهات:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود أية فروق جوهرية في كل مؤشرات الصحة النفسية بين المشاركين مهما كان المستوى التعليمي لأمهاتهم.

16 ـ اضطرابات الصحة النفسية والمستوى الاقتصادي للعائلة:

لم يبين تحليل التباين الأحادي وجود أية فروق جوهرية في كل مؤشرات الصحة النفسية بين المشاركين مهما كان المستوى الاقتصادي لعائلاتهم.

مناقشة النتائج:

من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وتحتاج إلى مناقشة عميقة ما يلي:

1 . انتشار مختلف أنماط التنشئة الاجتماعية للأبناء والبنات بالمنطقة الشرقية (السعودية)، مما يدل على تنوع هذه الأنماط، وعلى تطبيق النمط الديموقراطي في المعاملة الوالدية إلى جانب النمطين الآخرين: التسلطي والمتساهل. كما تبين نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر تعرضاً من الإناث للنمط التسلطي في المعاملة الوالدية، بينما تعامل الإناث بنمط أكثر ديمقراطية من الذكور في الأوساط العائلية السعودية مهما كان الانتماء الجغرافي لأفراد العينة.

وهذه نتيجة غير متوقعة خاصة في ظل وجود بعض الاتجاهات في المجتمع السعودي التي لا تزال تنظر إلى المرأة نظرة دونية وأنها كائن تابع للرجل، ولا يمكن أن تستقل عنه. وفي الواقع، قد تكون هناك عدة أسباب وراء هذه النتيجة، منها أن الإناث في المجتمع السعودي نتيجة للعادات والأعراف لا يسمح لهن بالتعبير عن رغباتهن، ولا يسمح لهن المطالبة بالأمور التي تتاح للذكور مثل: الخروج من المنزل، أو زيارة الصديقات والخروج معهن، بل اختيار الصديقات أحياناً يكون أمراً غير مسموح به إلا من خلال الأم أو علاقات الأسرة. ومن ثم فإن التعامل معهن في المنزل يكون أسهل وخالياً من الصدامات.

ونتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة أوردها دويري (Dwariry, 2004) وفرشاني (1998)، وزغينة (1994)، حيث تؤكد هذه الدراسات أن المراهقين (الفتيان) في البلدان العربية يتعرضون للنمط التسلطي أكثر من الإناث (الفتيات) في الوسط العائلي، وذلك في كل من المدن والأرياف أو البوادي، وأن المراهقات (الفتيات) يتمتعن بمعاملة أكثر ديمقراطية من الذكور في الوسط العائلي.

وتتفق نتائج دراستنا هذه مع دراسة أجراها كل من ختسون وماري (Khutson; 1994)، ودراسة أخرى أجراها فرديغو وآخرون (Verdugo, et al., 1995)، وتتفق مع نتائج دراسة شقيرات والمصري (2001) ودراسة الهنداوي وآخرون (2005) في أن الذكور يتعرضون للإيذاء اللفظي، وإلى العقاب البدني، والإيذاء الجسدي أكثر من الإناث، مما يعني أن الوالدين أكثر قسوة في التعامل مع الذكور ليس في المجتمعات الشرقية فقط ولكن في الغرب أيضاً.

وقد تفسر هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في أن الإناث يعاملن بالنمط الديموقراطي في العائلة السعودية، أما الذكور فيعاملون باستخدام الأسلوب التسلطي من قبل الوالدين بافتراض أن النظرة التقليدية في التنشئة الاجتماعية تتعامل مع الإناث على أنهن ضعيفات، ولا بد من معاملتهن باللين والعطف والرحمة، أما الذكور فلا بد من تربيتهم بقسوة وخشونة ليصبحوا رجالاً أقوياء، وأن هذه النظرة ماتزال سائدة في بعض المجتمعات.

ويبدو أن هذه النتائج المتجمعة من بعض الدراسات الميدانية في العالم العربي وغيره تناقض نتائج أخرى تشير إلى أن الإناث أكثر تعرضاً من الذكور للمعاملة التسلطية في المجتمعات العربية خاصة، كما أشار إلى ذلك دويري (1997) وزكريا (1999) و(تقرير تطوير المرأة العربية) الذي نشر سنة 2003، وكذلك مع دراسة رمضان (1990) التي توصلت إلى شيوع نمط التفرقة في المعاملة بين الجنسين في الأسرة الواحدة، حيث تكون العناية بالذكر واضحة ومركزة أكثر من العناية بالإناث.

وقد يفسر هذا التناقض حسب بعض الباحثين مثل الخواجة (1999) والكعكي (2000) بميل الإناث أكثر من الذكور في المجتمعات العربية إلى تقمص المعايير التقليدية. وقد يعتبر هذا التقمص حسب مدرسة التحليل النفسي تقمصاً دفاعياً، أو ما يسمى بالتماهي مع الغالب أو القاهر. وعليه، فإن الإناث - حسب هذا التفسير - أقل وعياً بالتسلط الذي يتعرضن له، وأنهن لا يقمن بتحدي أوليائهن (الوالدين) علانية، وأنهن لا يمكن أن يبحن بالتسلط الذي يتعرضن له شكل إجابات كتابية في استبانة. ومن جهة أخرى، فإن المراهقين الذكور أكثر جرأة في تحدي أوليائهم والبوح بالتسلط الذي يتعرضون له.

وقد ترجع هذه الفروق إلى أن الإناث (الطالبات في هذه العينة) أكثر طاعة وانضباطاً من الذكور الذين يرتكبون مخالفات، ويتسببون في مشكلات سلوكية أكثر من أخواتهم. كما قد يرجع إلى أن الإناث ينضجن جسمياً (بيولوجياً) أسرع من الذكور، مما يؤدي بالآباء والأمهات إلى معاملتهن بأسلوب أكثر نضجاً بهدف إعدادهن للحياة الزوجية.

ومهما يكن فإن هذه التفسيرات فرضيات ينبغي تأكيدها أو دحضها باستعمال تقنيات متعددة، كالملاحظة والمقابلة، ودراسة اتجاهات الآباء والأمهات نحو استعمال مختلف أنماط المعاملة الوالدية وغير ذلك من التقنيات والاختبارات مما قد يحسم الجدل حول هذه النقطة الجديرة بالبحث العلمي فعلاً.

وقد يفترض من الناحية الاجتماعية أن التغير الاجتماعي والطفرة الاقتصادية اللذين تعرض لهما المجتمع السعودي قد أديا إلى تحسن مستوى المعيشة بالمجتمع، وإلى ارتفاع المستوى التعليمي للآباء، مما أدى إلى تعامل أحسن مع الأبناء عامة ومع البنات خاصة. وبالطبع، فإن هذه الفرضية في حاجة أيضاً إلى فحص إمبريقي قائم على استعمال عينات ممثلة للمجتمع السعودي في مختلف المناطق وبخصائص ديمغرافية محددة، ولربما يحتاج إلى دراسات مقارنة بين مختلف البلدان العربية وغيرها.

2. عدم ارتباط الأسلوب التسلطي في ممارسة التنشئة الوالدية باضطرابات الصحة النفسية: لا تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تم استعراضها سابقاً لكل من طاهر (1990) وحمزة (1996) والهنداوي وآخرون (2005) وسليمان والقضاة (2004) والغصون (1992)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التسلط والتحكم المستخدم من قبل الوالدين والاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال. وقد يرجع السبب وراء هذه النتائج إلى إدراك الأبناء أن ممارسة هذا الأسلوب من طرف آبائهم وأمهاتهم إنما هو بهدف تحقيق مصالحهم، وقد يرجع أيضاً إلى انتشار هذا الأسلوب نسبياً في الوسط العائلي في المجتمعات العربية، ومن ثم اعتباره جزءاً من الثقافة وقبوله كقيمة وكسلوك (ممارسة) يهدفان إلى تحقيق مصلحة الأبناء لا غير. وهذا ما أشارت إليه دراسات سابقة أجريت في العالم العربي مثل دراسة حطب ومكي (1978)، ودراسة دويري ((Dwairy, 2004، وأشارت إليه أيضاً دراسات أجريت في مجتمعات شرق-آسيوية مثل دراسات شاو سنتي 1994و1997، أما أسلوب عدم التمسك الشديد بالتأديب فهو أقرب إلى نمط التساهل، والذي أظهرت نتائج الدراسة الحالية نتيجة مقاربة فيه لنتائج دراسة طاهر (1990) فيما يخص علاقة هذا الأسلوب باضطرابات السلوك.

3. معاناة الإناث أكثر من الذكور من اضطرابات الصحة النفسية: وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده معجم الاضطرابات النفسية (DSM IV) عن ارتفاع نسبة انتشار القلق والاكتئاب واضطرابات الهوية العالية لدى الإناث أعلى مما هو عند الذكور، وارتفاع نسبة انتشار الاضطرابات السلوكية لدى الذكور عما هي الحال عند الإناث. وعليه فالفوارق بين الجنسين في المنطقة الشرقية السعودية توافق الفوارق الموجودة بين الجنسين في الغرب.

وقد ترجع هذه المعاناة الملاحظة عند الإناث أكثر مما عند الذكور إلاّ أن الإناث يكبتن انفعالاتهن أكثر من الذكور في المجتمعات العربية، حيث لا يجدن مجالات واسعة للتنفيس عن انفعالاتهن السلبية، مما يؤدي إلى إصابتهن بالقلق والاكتئاب واضطراب الهوية أكثر من الذكور. وقد يرجع ذلك إلى معاناة الإناث من التغيرات السريعة بسبب المراهقة أكثر من الذكور حيث من المعروف أنهن ينضجن بيولوجياً قبل الذكور كما قد يعزى ذلك إلى تفاعل عوامل بيولوجية ونفسية اجتماعية متفاعلة (مجتمعة) في حاجة إلى دراسة أعمق وفحص أدق، خاصة وأن هذه النتيجة تتناقض مع النتيجة التي توصلت لها هذه الدراسة في الجزئية الخاصة بعلاقة نمط المعاملة بالجنس، والتي أظهرت أن الإناث يعاملن بديموقراطية أكثر من الذكور.

وقد تصاغ فرضية جديدة في هذا المجال مفادها أن اضطرابات الصحة النفسية التي يعانيها الطلاب والطالبات في المنطقة الشرقية بالسعودية ذات مصدر خارجي عن الأسرة (الأقران، ضغوط الحياة بصفة عامة)، أو أنها عائدة إلى سن المراهقة الذي يمر به الفتيان والفتيات في المرحلة الثانوية، وليست مرتبطة بالضرورة بأنماط المعاملة الوالدية، خاصة وأننا لم نجد أية علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط التسلطي في المعاملة الوالدية ومؤشرات اضطرابات الصحة النفسية عند نفس العينة.

ومهما يكن فإن نتائج هذا البحث محدودة من حيث الرقعة الجغرافية، حيث لا يمكن تعميم هذه النتائج على كل شرائح المجتمع السعودي في مختلف المناطق كما لا يمكن تعميمه على كل فئات المراهقين (الفتيان والفتيات) بالمنطقة، حيث لم يشمل البحث الفتيان والفتيات الموجودين

المـــراجـــع

المراجع العربية:

أسيري، بتول (2001). «قسوة أم تربية ؟ دراسة مقارنة عن سوء المعاملة في الأسر البحرينية بين وجهات نظر الأمهات. وجهة نظر الأطفال»، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات، المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20- 22 أكتوبر، البحرين: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

الشقيرات، محمد عبد الرحمن؛ المصري، عامر نايل (2001). «الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالوالدين»، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، المجلد الثاني، العدد السابع.

العلي، مها (1999). إدراك الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة لأساليب العقاب الضابطة المتبعة من قبل أمهاتهم (دراسة مسحية في ضوء بعض المتغيرات في مدينة الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

الغصون، منيرة (1992). السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

القناوي، هدى محمد (1996). الطفل: تنشئته وحاجاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكتاني، فاطمة المنتصر (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكعكي، نهلة صالح (2000). ختان الإناث وتأثيره على صحة المرأة، مجلة الصحة النفسية، العدد 20، 17.18.

المحروس، فضيلة (2001). «رصد ظاهرة سوء المعاملة في البحرين»، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20- 22 أكتوبر، البحرين: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

الهنداوي، علي فالح؛ الزغلول، رافع عقيل؛ البكور، نائل محمود (2003). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. رسالة التربية وعلم النفس، عدد 14.

حمودة، إمام (1996). مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين، القاهرة، دار الفكر العربي.

بومخلوف، محمد (1999). التحضر وواقع المدن العربية، زكريا خضر، دراسات في المجتمع العربي المعاصر، دمشق، منشورات الأهالي، 79. 134.

تقرير تطوير المرأة العربية (2003). الفتاة العربية المراهقة، بيروت: الكوثر.

حطب، مكي (1978). السلطة الأبوية والشباب، بيروت، معهد الإنماء العربي.

حمزة، جمال مختار (1991). التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان. مجلة علم النفس، 39، 138. 147.

الخواجة، محمد (1999). الشباب العربي، خضر زكريا، دراسات في المجتمع العربي المعاصر، خضر زكريا، دمشق، منشورات الأهالي، 255. 304.

دويدار، محمد عبد الفتاح (1994). في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الإكلينيكي، بيروت، دار النهضة العربية.

دويري، مروان (1997). الشخصية، الثقافة والمجتمع العربي، القدس، مطبعة النور.

رمضان، كافية (1990). أنماط التنشئة الأسرية السائدة في المجتمع العربي، حولية كلية التربية بجامعة قطر، 7، 56-84.

زغينة، عمار (1994). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

زكريا، خضر (1999). دراسات في المجتمع العربي المعاصر، دمشق، منشورات الأهالي.

سليمان، خالد؛ القضاة، خالد (2004). أساليب من التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال. دراسة على عينة من الأردن، مجلة الطفولة العربية، 5، 8-23.

سيف الدين، أميرة (2001). «سوء المعاملة وإهمال الأطفال: التجربة المصرية»، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20-22 أكتوبر، البحرين، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

شرابي، هشام (1984) الطفولة العربية ومعضلة المجتمع البطريكي، الكتاب السنوي الثاني، 13-40، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عشوي، مصطفى (2003). تأديب الأطفال في الوسط العائلي: الواقع والاتجاهات، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 16، 9-38.

فرشاني، الويزة (1998). المعاملة الوالدية واتجاهات الأبناء للإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

قريطم، عبد الهادي؛ أبو ركبة، حسن؛ العيسوي، إبراهيم فؤاد (1981). الأسرة السعودية: الدور والتغيير وأثرهما في اتخاذ القرارات، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الاقتصاد، مركز البحوث والتنمية.

محمود، أمان (2003). مركزية الذات ووجهة الضبط والحالة المزاجية لدى الأطفال المُساء معاملتهم، مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد الخامس عشر.

ميسرة، طاهر كايد (1990). أساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية، سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الرياض، دار الهدى.

وطفة، علي أسعد (2003). التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي، مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد الخامس عشر.

المراجع الأجنبية:

Achoui, M. (2004). Family impact on students' motivation. Second International Conference on Administrative Sciences. Organized by King Fahd University of Petroleum and Minerals (KFUPM-Saudi Arabia), 19-21 April, 2004.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.

Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. Hoffman & L. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1. New York, Russell Sage.

Bigner, J. J. (1994). *Individual and family development: A life-span interdisciplinary approach*. New Jersey, Prentice Hall.

Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 271-282.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1120.

Chao, R. K. (1997, February). *Understanding the parenting style of immigrant Chinese*. Paper presented at the conference for the Society for Cross-Cultural Research, St. Petersburg, FL.

Dwairy, M. (1998). Cross-cultural counseling: The Arab-Palestinian case. New York, Haworth press.

Dwairy, M. (2004a). Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcultural Psychiatry*. 41(2), 233-252.

Dwairy, M. (2004b). Parenting styles and psychological adjustment of Arab gifted children. *Gifted Child Quarterly*. 48(4), 275-286.

Forward, S. (1989). *Toxic parents: Overcoming their hurtful legacy and reclaiming your life*. New York, Bantam Books.

Graziano, Anthony M., Lindquist, Corinne M., Kunce, Linda J., and Munjal, Kavita. Physical Punishment in childhood and current Attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 7, No. 2, pp. 147-155, June 1992.

Hill, N. E. (1995). The relationship between family environment and parenting style: A preliminary study of African American families. *Journal of Black Psychology*, 21(4), 408-423.

Lamborn, S. D., Mants, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62,1006-1049.

Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157-172.

Qasem, F. S., Mustafa, A. A., Kazem, N. A., & Shah, N. M. (1998). Attitude of Kuwaiti parents toward physical punishment of children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 1189-1202.

Randolph, S. M. (1995). African American children in single-mother families. In B. J. Dickerson (Ed.), *African American single mothers: Understanding their lives and families*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rohner, Ronald P., Kean, Kevin J., and covernoyer, Davied. Effects of corporal Punishment, Perceived Caretaker Warmth, and Cultural Beliefs on the Psychological Adjustment of children in St.Kttts, West Indies. *Journal of Marriage and the Family*, 53, PP. 681-698, August 1991.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1994). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Wenar, C. (1994). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. New York: McGraw Hill.

Whitfield, C. L. (1987). *Healing the child within: Discovery and recovery for adult children of dysfunctional families*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.

كتاب العدد

العلم والثقافة والتربية
رهانات إستراتيجية للتنمية

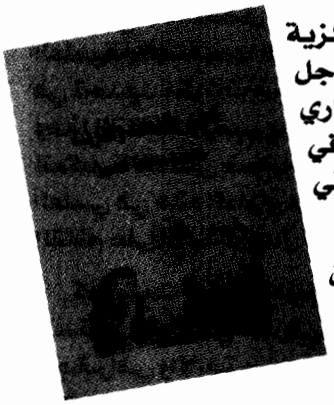
تأليف: أ. د. الغالي أحرشاو

مراجعة: أ. د. جيلالي بوحمامة

الناشر: مجلة علوم التربية، الرباط، 2005

عدد الصفحات: 174

مدخل عام:



يتناول هذا الكتاب بالبحث والمناقشة مجموعة من القضايا المركزية المتعلقة بمجالات العلم والثقافة والتربية في الوطن العربي. ومن أجل التعرف على خصائص ومظاهر وخبايا هذه المجالات في المشروع الحضاري العربي تسلح المؤلف بأسلوب الاستنطاق الموضوعي التقويمي للتوغل في عمق الإشكاليات والقضايا المرتبطة بهذه المجالات، والتي شكلت في مجملها مضمون هذا الكتاب.

والكتاب الذي نقدمه للقارئ يقع في مائة وأربع وسبعين صفحة من القطع المتوسط، قسمه المؤلف إلى ثلاثة أقسام مركزية، وزعها باقتدار على مجموعة من المحاور المرتبطة بكل مجال من المجالات الثلاثة شكلت محتوى فصوله الاثني عشر.

القسم الأول - مكانة العلم والبحث العلمي في الوطن العربي:

تصدى الباحث في هذا القسم لمكانة العلم والبحث العلمي في الوطن العربي للوقوف على العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي، وتحديد مقومات وخصائص علوم الإنسان في الوطن العربي مع الإشارة إلى معوقاتها وآفاقها، ومن ثم اقتراح بعض الحلول المناسبة لعلاجها. كما يعرض هذا القسم إلى الثورة المعرفية وإشكالية السيكولوجيا في الوطن العربي. وقد احتوى هذا القسم على ثلاثة فصول نوجز محتوياتها كما يلي:

الفصل الأول - دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي:

يحفل هذا الفصل بالوقائع والآراء والأفكار التي تجسد وتشخص موقع العلم الحديث في تحقيق بعض مظاهر المشروع الحضاري العربي المنشود، وقد تم توزيع مضامين هذا الفصل إلى ثلاثة مستويات تعرضت بالدرس والمناقشة لواقع العلم الحديث في هذا المشروع المنشود:

1 - مستوى التأسيس والممارسة: يرى الباحث أن مقومات العلم الحديث وإجراءاته الأساسية لم تترسخ بعد في المنطقة العربية بسبب ابتعاد الجامعة وعزلتها عن الواقع الاجتماعي، وعجزها عن تسخير وتوظيف العلم في معالجة القضايا المعاصرة للإنسان العربي، وكذلك بسبب افتقار الدول العربية إلى قاعدة علمية تؤهلها لملاءمة التكنولوجيا العلمية مع حاجيات البيئات المحلية، مما أدى إلى ضعف استيعابها لمضامينها ومواكبة تطوراتها المتسارعة والمتنامية. ويخلص الباحث إلى نتيجة مؤداها أن العلم أداة للتقدم الحضاري لا تزال بعيدة المنال في ظل غياب القدرة على ترسيخ مقومات العلم الحديث في الوطن العربي.

2 - مستوى التأصيل والتوظيف: أما على مستوى التأصيل والتوظيف فيذهب الباحث إلى أن الدول العربية لم تنجح في إعداد الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لتأصيل العلم الحديث وتسخيره في التقدم الحضاري المرغوب. ومن الأفكار والحلول التي

من شأنها أن تساعد على تأصيل العلم الحديث وتطوير أبعاده ومضامينه يرى الكاتب ضرورة انتهاج سياسة علمية واضحة للتوغل إلى أعماق العلم بغية تحقيق التقدم الحضاري المطلوب عن طريق الإفساح في المجال للذهنية العلمية الإنتاجية المتسلحة بالعقل العلمي وتجاوز العقلية الاستهلاكية التواكلية المتقوقعة على ذاتها.

3 ـ مستوى العوائق والحلول: يقر الباحث بوجود عدد من العوائق والصعوبات التي تواجه السياسة العلمية العربية، ويقترح تجاوزها من خلال نهج خطة علمية مضبوطة تديرها إرادة سياسية حازمة في قراراتها واختياراتها لتؤهل المجتمع العربي لاحتواء العلم الحديث واستيعاب مضامينه وإنشاء المؤسسات العلمية التي ترجح العقلية العلمية الإنتاجية على العقلية الخرافية المستهلكة، وهذا هو السبيل الذي من شأنه أن يدخل الإنسان العربي في عالم المعرفة الحقة التي أضحت ودون منازع الرهان الفعلي لكل تقدم حضاري.

الفصل الثاني ـ مقومات وخصائص علوم الإنسان في الوطن العربي:

يعالج هذا الفصل مسائل جوهرية تتمثل في دلالة علوم الإنسان في الوطن العربي ومقوماتها العلمية وخصائصها المعرفية، وأخيراً معوقاتها وآفاقها. ويشير الباحث في البداية إلى التذبذب في تحديد مكونات مجال العلوم الإنسانية لدى الباحثين العرب المشتغلين بهذه العلوم وفروعها، وهذا التذبذب يعبر بصدق عن أن دلالتها ما تزال غامضة في أذهاننا وممارساتنا العلمية، وقد انعكس ذلك على ضعف ممارسة البحث العلمي القائم على تقاليد وقواعد ملائمة لممارسة البحث العلمي في هذه العلوم، مما أفضى إلى تأخر واضح في هذا المجال من حيث الإنتاج العربي الرصين القائم على الابتكار بدل التقليد لما ينتجه الآخر.

كما ينعت الباحث الوضعية الراهنة لعلوم الإنسان بالوضعية المتأزمة بسبب عقمها وفشلها على المستوى التراكمي المعرفي أو النتائج التطبيقية، والتي ترجع بالدرجة الأولى إلى تجاهل المحيط الجغرافي والاجتماعي والتاريخي الذي تُنقَل إليه هذه العلوم وإغفال الخلفيات الثقافية والأيديولوجية التي تأسست في ظلها.

ويرى الباحث أن الحل المناسب لإشكالية علوم الإنسان يكمن في ضرورة إيجاد حل شمولي للمشكل العام الذي يتخبط فيه الفكر العلمي عامة، وضرورة نهج سياسة تربوية محكمة تقوم على أولوية البحث العلمي في بيئات تربوية تعليمية يسودها التخطيط المنهجي والتأطير العقلاني، وغيرهما من الممارسات المساندة لها.

الفصل الثالث ـ الثورة المعرفية وإشكالية السيكولوجيا في الوطن العربي:

يدعو هذا الفصل إلى إعادة النظر في مسعى علم النفس كما هو متداول في الوطن العربي لصياغته على أسس جديدة تنسجم مع مستجدات التكنولوجيا المعاصرة القائمة على علم النفس المعرفي الذي يعتبر الذهن نوعاً من البرمجة المعلوماتية المستعملة للرموز المجردة، وهو الاتجاه السائد حالياً على خريطة علم النفس.

ومن المشكلات السيكولوجية العربية التي يتطرق إليها هذا الفصل مشكلة التأرجح والهوية، حيث إن السيكولوجيا العربية ما فتئت تتجاذبها تيارات ونزاعات سيكولوجية لا علاقة لها بالواقع العربي، أوقعتها في أزمة هوية عبرت عنها دعوات بعض الكتاب إلى إنشاء مدرسة سيكولوجية عربية. المشكلة الثانية التي عالجها الفصل تتعلق بمشكلة الإبداع والإنتاج الذي لا يزال بعيداً عن تأسيس منظومة سيكولوجية مطابقة لخصوصيات الواقع العربي وطموحاته بسبب الاعتماد على بعض المنظومات السيكولوجية الغربية التي أصبحت في متحف التاريخ. أما المشكلة الثالثة التي يعرضها الفصل فهي مشكلة الاستثمار والتوظيف لاعتمادها أيضاً على سيكولوجية غربية غريبة عن الواقع العربي، حيث يصعب تسخيرها لخدمة قضايا التنمية التي يواجهها الإنسان العربي. ويكرر الباحث نظرته للخروج من هذا الوضع المتأزم عن طريق إعادة صياغة المنظومة السيكولوجية العربية على أسس وقواعد جديدة قائمة على خصوصيات الواقع العربي مع توجيهها نحو الانخراط في الاتجاهات السيكولوجية المعاصرة المتمثلة في ثورة علم النفس المعرفي على وجه الخصوص.

القسم الثاني ـ مفهوم الثقافة ووظيفتها في الوطن العربي:

يحتوي هذا القسم على ثلاثة فصول تعالج عينة من القضايا المتعلقة بالثقافة في الوطن العربي.

الفصل الأول ـ الأنثروبولوجيا المعرفية والبحث عن الثوابت الثقافية:

تمحور الحديث في هذا الفصل حول مفهوم الأنثروبولوجيا المعرفية من حيث كونه مشروعاً علمياً لدراسة سيرورات تمثل الألوان والأشياء والكائنات الحية لدى مختلف الشعوب والثقافات، كما تعرض إلى إمكانات الحديث عن أنثروبولوجيا معرفية قائمة على استثمار السيكولوجية المعرفية في دراسة الثقافات الإنسانية والسيرورات الذهنية الكامنة وراء إنتاجها.

الفصل الثاني ـ مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديدها:

انطلاقاً من سياق تزايد الاقتناع بأن الثقافة المطلوبة هي تلك التي يجب أن تهيئ الفرد والمجتمع لمواجهة التحديات الناتجة عن الثورة التكنولوجية والإعلامية، يتناول هذا الفصل مكانة الثقافة العربية من هذه التحديات، ويتعرض بالدرس والتحليل لمظاهرها البارزة وشروط تحديثها وإجراءات تطويرها. ومن خلال أسلوب الاستنطاق الموضوعي الذي اعتمده الباحث في هذه الدراسة للغوص في تاريخ الثقافة العربية، استنتج ثلاث خصائص تميز الثقافة العربية، وهي: التأرجح بين الماضي والحاضر، والتأرجح بين الأصالة والمعاصرة، والتأرجح بين الثوابت والمتغيرات. وقد ختم الفصل بتحديد شروط تحديث الثقافة العربية وإجراءات تطويرها عن طريق رؤية جديدة إلى التراث بإحياء بعض مضامينه المشرقة وتوظيف المنهج العلمي المعاصر وتقنياته الجديدة للمساهمة في بناء الثقافة الإنسانية ذات الطابع الكوني.

الفصل الثالث ـ واقع ثقافة الطفل العربي وآفاق تنميتها:

يطرح هذا الفصل مجموعة من القضايا المركزية المرتبطة بواقع الطفل العربي وثقافته، وذلك من خلال محورين يشكلان محتوى هذا الفصل. يعالج المحور الأول طبيعة ثقافة الطفل العربي ومحدداتها الأساسية، حيث يشير إلى الأطر المرجعية وبنياتها في المجتمع العربي التي تحفل بالتناقضات الصارخة، تولد عنها تذبذب في الأنظمة التربوية وتنوع في الخلفيات الفكرية والأيديولوجية وانعكست نتائجها على تربية الطفل. وفي ظل هذا الواقع الحافل بكل التناقضات يتعذر توجيه واستثمار الأطفال ومواهبهم، ومن ثم إشعارهم بالانتماء إلى هوية ثقافية عربية تمدهم بالمعارف الثقافية المنسجمة مع طموحاتهم وميولهم ورغباتهم. وينتهي الباحث إلى خلاصة بارزة في ضوء هذا التحليل مفادها أن ثقافة الطفل العربي ثقافة يشوبها الغموض والالتباس في مضامينها ووظائفها وتوجهاتها وآفاقها. وفي ختام الفصل يقترح الباحث مجموعة من الإجراءات التي من شأنها تمكين الطفل العربي من ممارسة ثقافية حقيقية تستجيب في مقوماتها ووظائفها إلى بنيات المجتمع وتحولاته العقلية، وتتلخص هذه الإجراءات في:

1 ـ التوظيف الجيد للغة العربية باعتبارها المحدد المرجعي للهوية الثقافية.

2 ـ إعادة النظر في المناهج التعليمية والبرامج التثقيفية لتنسجم مضامينها وتوجهاتها مع طموح الأطفال وتطلعاتهم.

3 ـ الاعتماد على ثقافة تهتم ببناء شخصية الطفل الوطنية، وتمكنه من التعبير والإبداع، واكتمال هويته الثقافية.

4 ـ ضرورة تحمل كل المؤسسات التربوية مسؤولية رعاية ثقافة الطفل العربي لتحقيق الممارسة الثقافية التي يتطلع إليها الطفل العربي.

القسم الثالث ـ إشكالية التربية ووظيفتها في الوطن العربي:

يركز هذا القسم على ضرورة الاهتمام بالفكر التربوي، حيث إن نهضة أي أمة من الأمم لا تتم إلا بنجاعة منظومتها التعليمية وفعالية إستراتيجيتها التربوية في مجال إعداد الإنسان

وتأهيله لمواكبة تطورات العصر الحديث، ومواجهة تحدياته الهائلة. وزع القسم إلى ستة فصول تعالج جملة من القضايا المتعلقة بالفكر التربوي العربي من خلال الأسلوب الاستنطاقي التقويمي الذي اتخذه الكاتب في مقارباته على أنه أسلوب للتشخيص والتقويم لمجمل القضايا التي تناولها موضوع هذا الكتاب. وفيما يلي تلخيص مقتضب لمحتويات هذه الفصول:

الفصل الأول - خصائص الفكر التربوي العربي المعاصر ومقوماته الإنسانية:

بدأ الفصل بملاحظة مؤداها أن الفكر التربوي في الأقطار العربية أضحى في الآونة الأخيرة يتخبط في متاهات ودوائر لا متناهية من المشكلات والصعوبات التي تعكس وضعيته متأزمة واضحة المعالم؛ لعدم إيلائه ما يستحقه من عناية واهتمام على مستوى الحلول المناسبة لتجاوز عوامل التردي والحد من التأزم واستفحاله. وقد اختار الباحث عينة من إشكاليات الفكر التربوي العربي المعاصر وزعها على ثلاثة محاور، شكلت مضمون هذا الفصل. في المحور الأول أبرز مجموعة من خصائص وملامح الفكر التربوي العربي المعاصر، مثل الحشو، والإطناب المعرفي الممل في المحتويات والبرامج، وتذبذب السياسة التربوية العربية وتأرجحها بين المواقف المتناقضة، كالدعوة إلى الأصالة، والمحافظة على الموروث الفكري الحافل بالاتجاهات التربوية القيمة مقابل الدعوة إلى المعاصرة والتلمذة على الغرب، وهي مواقف تعمل على تكريس الذهنية الخرافية التواكلية المستهلكة على حساب الذهنية العلمية المستقلة المنتجة. أما المحور الثاني فيتحدث عن مشكلات الفكر التربوي العربي المعاصر ومقوماته البارزة التي تظهر في واقع اقتصادي يكبل انطلاقه، وتركيب اجتماعي يشل حركته، ووضع ثقافي يجذبه إلى الوراء، ويحول جهوده الكبيرة إلى ثمرات جافة.

أما المحور الثالث والأخير فينبه إلى إمكانية إعادة صياغة الفكر التربوي العربي المعاصر على أسس وأهداف جديدة حتى يواكب المنظومات التربوية الحديثة ذات المكانة الرفيعة والوظيفة التنموية الحقيقية ومن ثم تأسيسه من جديد على مبادئ وأهداف يؤطرها مناخ اجتماعي تسوده الحرية والعقلانية والانفتاح التي تشكل الأدوات الضرورية لكل تنوير أو تجديد في هذا المجال.

ولمواجهة رهانات القرن الجديد وتحدياته الهائلة يقترح الكاتب أن يوازن الفكر التربوي العربي بين مجموعة من المبادئ العامة التي تكفل التجديد والرقي بالفكر التربوي العربي إلى مستوى تحديات القرن الجديد ومستحقاته الكبرى، ويذكر من بين هذه المبادئ تحقيق العدل التربوي، ومبدأ المساواة بين الأطفال، وجعل المتعلم محور المنظومة التربوية لتزويده بالمعارف التي تكفل له التعاون مع روح الحداثة والعولمة لاستيعاب مبتكراتها العلمية والتكنولوجية بمختلف مظاهرها المعلوماتية والتواصلية؛ بغرض استثمارها لفائدة المجتمع.

الفصل الثاني - دور التربية ما قبل المدرسية في تكوين شخصية الطفل:

يعالج هذا الفصل أهمية التربية فيما قبل المدرسة، ودورها البارز في تكوين شخصية الطفل، وفي إعداده لتحمل المسؤوليات المستقبلية المنتظرة منه. ويقصد الباحث بمفهوم التربية فيما قبل المدرسة جميع أنواع الرعاية التي تقدم للطفل من الولادة حتى سن التحاقه بالمدرسة الابتدائية، لذلك فهو يعبر عن كل النشاطات والممارسات التربوية والأسرية والمدرسية التي تستهدف تنشئة الطفل وتربيته على الوجه المطلوب.

وتبرز أهمية التربية التي يتلقاها الطفل في هذه المرحلة في تشكيل الإطار المرجعي الأساسي لتشكيل شخصية الطفل، واتجاهاته على المستوى المعرفي والاجتماعي والوجداني بالإضافة إلى اندماجه الاجتماعي وشعوره بالأمن والاستقرار والاستقلال. ومن ثم تشكل عدة مؤسسات اجتماعية كالأسرة ودور الحضانة ورياض الأطفال المحيط الطبيعي والإطار المرجعي الأساسي الذي يستقي منه الطفل مبادئه وقيمه التربوية الأولى التي تعمل على تحقيق نضجه الاجتماعي واتزانه العاطفي وسلامة شخصيته.

ولتسهيل نمو شخصية الطفل وتحقيق حاجاته النمائية المختلفة، يدعو الكاتب في نهاية هذا الفصل إلى ضرورة وضع خطة منهجية محكمة لرعاية الأطفال من شأنها أن تكفل تحقيق هذه الحاجات، وتصل إلى هذه الغايات.

الفصل الثالث ـ التوجيه التربوي وآفاق التنمية المعرفية:

يعالج هذا الفصل إشكالية التوجيه التربوي في المرجعية التعليمية المغربية والمغاربية، ودور هذا التوجيه في خدمة آفاق التنمية المغاربية المرتقبة. وقد وزعت محتويات هذا الفصل على المحاور الآتية:

أ ـ مكانة التوجيه التربوي في المرجعية التعليمية المغربية، حيث حدد معنى التوجيه التربوي، ومفهومه، وأهميته، وأهدافه، وأسسه، ثم أساليب تنظيمه وتوظيفه.

ب ـ مكانة التوجيه التربوي في المرجعية التعليمية المغاربية، حيث عرض وضعية التوجيه التربوي في المؤسسات التعليمية المغاربية، ومن خلال الاطلاع على واقع هذه الخدمات سجل المؤلف تشاؤمه بسبب غياب استجابات حقيقية لأهمية هذه الخدمات وفعاليتها في تقرير المصير الدراسي للتلاميذ.

وقد خلص الباحث من خلال مضامين هذا الفصل إلى أن حضور خدمات التوجيه التربوي وانتشارها في الأنظمة التعليمية المغاربية ما يزال محدوداً مقارنة بخدمات التوجيه التربوي التي تحظى بمكانة مرموقة في الأنظمة التعليمية الغربية.

ويطوي الباحث هذا الفصل باقتراحات وجيهة قوامها بناء استراتيجية واضحة المعالم في مجال التوجيه التربوي تعتمد على تصورات دقيقة في مجال توظيف الخدمات التوجيهية وأهدافها التكوينية والمهنية، والعمل على إعداد الموجهين، وتصميم أدوات التوجيه وفق أساليب علمية حديثة، ومن ثم الاهتمام بالإنسان المغاربي في كل مظاهره وأدواره، وفي علاقاته بمختلف القطاعات التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

الفصل الرابع ـ الأطر المرجعية لظاهرة الفشل المدرسي:

في هذا الفصل يناقش الباحث إشكاليات رئيسية تتعلق بإبراز طبيعة العلاقة بين ظاهرة الفشل الدراسي وبين محيطها العام المتمثل في الأطر المرجعية وفي مقدمتها المدرسة والمجتمع. ويعرض الفصل معطيات تعكس الطابع القومي للفشل الدراسي في المغرب الذي يتوزع بين التكرار والطرد والانقطاع. ويلاحظ أن الفشل لا يمس بشكل عادل مختلف الفئات المكونة للمجتمع المغربي، حيث إن أغلب ضحايا هذا الفشل يتحدرون من الشرائح المحرومة على المستوى الثقافي والاقتصادي. ويعزو الباحث هذه الظاهرة إلى جملة من العوامل منها ما هو خاص بالعملية التعليمية والبيداغوجية (المعلم ـ الطريقة ـ البرنامج) ومنها ما هو خاص بالتنشئة الاجتماعية وشروطها المادية والثقافية داخل الأسرة. وقد تطرق الباحث أيضاً بالعرض والتحليل إلى مضامين ومقومات أبرز النماذج التفسيرية لظاهرة الفشل الدراسي، والتي تتمثل في:

ـ النموذج البيولوجي (يرى أن النجاح أو الفشل يتحدد عن طريق التكوين البيولوجي).

ـ النموذج السوسيولوجي (الذي يعمل على تهميش الفئات الشعبية المحرومة والاحتفاظ بأبناء الفئات الميسورة).

ـ النموذج السيكولوجي (يركز على الوسط الاجتماعي للطفل). ويوضح الباحث أهمية العلاقة التي تربط بين الفشل الدراسي والانتماء الاجتماعي، حيث إن القيم التي توجه سلوك الإنسان المغربي تتجلى في جملة من المواقف والأحكام المتعارضة التي تلعب دوراً إيجابياً أو سلبياً في ظاهرة التحصيل الدراسي بشكل عام، ففي حالة توافقها مع القيم المدرسية تدعم ظاهرة التوافق المدرسي، ومن معاينة سريعة لمضامين الثقافة الشعبية المغربية التي تنطوي على قيم ومواقف تمتاز أحياناً بالصرامة، والمرونة أحياناً ثم اللامبالاة أحياناً أخرى، يقرر الباحث أن فشل أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة يرجع إلى الصراع الذي يعرفونه على مستوى القيم التي اكتسبوها داخل أوساطهم الأسرية والقيم التي تفرضها عليهم الأوساط المدرسية. ويخلص من هذه المعاينة إلى أن قضية الربط بين الثقافة التقويمية للمدرسة والثقافة الشعبية للأسرة تمثل النهج الصحيح لفهم أسباب الفشل الدراسي في المغرب، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية وظروف الحياة المزرية لأبناء الفئات الشعبية التي تلعب دوراً مؤثراً على الأداء الدراسي لهم.

الفصل الخامس ـ السيكولوجيا اللسانية ومنهجية تدريس اللغة العربية:

يعرض هذا الفصل مجموعة من الأعمال والدراسات السيكولوجية في مجال اكتساب الطفل للغة في شتى مضامينها. وقد جاء الفصل حافلاً بالأسماء اللامعة في علم النفس وعلم النفس اللغوي كبياجي وشومسكي وغيرهما من الذين تصدوا لمثل هذه القضايا السيكولوجية ـ التربوية.

وبالإشارة إلى مظاهر اكتساب الطفل لدلالة بعض الأفعال في اللغة العربية يقرر الباحث أن الدراسات العربية سيكولوجية كانت أم لسانية باءت بالفشل الذريع؛ لغياب التعمق في المضامين التكوينية والمظاهر الدلالية للكلمات التي ينطقها الطفل أو مظاهر تداولها، بالإضافة إلى غياب التطرق إلى عوامل اكتسابها وسيرورات تكوينها ومراحل ارتقائها. وبغرض تقديم نموذج لما يجب أن تكون عليه مثل هذه الدراسات يعرض الباحث لخبرته في هذا المجال من خلال الدراسة التي قام بها حول نمو التمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة العربية ـ دون أن يغفل النواقص التي لاحظها في الدراسات الآنفة الذكر. بل أبرز المظاهر التكوينية لعملية اكتساب هذه التمثلات، وحدد مراحل ارتقائها وسيرورات تكوينها.

وفي ختام هذا الفصل يقترح الباحث أن النجاح في البناء الفعلي لمنهجية تدريس اللغة العربية في المدرسة الأساسية يتوقف على بذل الجهود والتعاون بين الباحثين المشتغلين باللغة في أبعادها النفسية واللسانية والنفس ـ لغوية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى ضرورة اقتناع علماء التربية والمسؤولين على تدريس اللغة العربية بالانفتاح على الدراسات النفسية اللغوية من أجل توظيف نتائجها، وإعداد المناهج المطابقة لخصائص اللغة العربية، والابتعاد عن الانطباعات الشخصية في بنائها.

الفصل السادس ـ تشخيص الكفاءات المعرفية وتربيتها:

يناقش هذا الفصل مجموعة من الأسئلة المحورية تتعلق بمفهوم الكفاءات التربوية وأساليب قياسها وإجراءات تشخيصها ومدى إمكانية تربيتها وتطويرها. وقد ركز على موضوع التربية المعرفية التي تسعى إلى تسهيل النمو والاشتغال الذهني لدى الشخص الذي يشكو من نواقص معرفية خاصة، حيث تعمل هذه التربية المعرفية على إيجاد الحلول الملائمة لمشاكل التكيف والتأهيل التي يواجهها الراشد في حياته المهنية. ولأهمية هذه التربية فقد أسهب الكاتب في الحديث عن مبادئها وفعالية برامجها وأشكالها وأسسها.

والفصل في مجمله ركز على إشكالية تشخيص الكفاءات للأشخاص ذوي الصعوبات على الصعيد المعرفي، وأهمية التربية المعرفية في مجالات التعليم والتكوين والتأهيل والتشغيل والتوجيه والإرشاد، ثم التكيف والإدماج، مما جعل الكاتب يدعو إلى المراهنة على توظيف التربية المعرفية باستثمار طرقها ومناهجها في شتى مجالات الحياة اليومية، وخاصة تلك التي ترتبط بالأنشطة المدرسية والمهنية.

ومما يلاحظ على هذا الفصل أنه جاء حافلاً بمصطلحات لا يفقهها إلا ذوو الاختصاص في مجال علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس المعرفي بصفة خاصة، وذلك مثل دراسة السيرورات (مقابل الأداءات)، الوظائف المعرفية العليا، الميطامعرفية والميطامكونات، خطاطة أشكال الوساطة، البناءات المعرفية.... على أن ذلك لا ينقص من مستوى الفصل شيئاً، خاصة إذا علمنا أن الكتاب موجه في أصله إلى المثقف العربي الملم بأساسيات علوم التربية، وعلم النفس على الوجه الخصوص.

ملاحظات نقدية:

العمل الذي قمنا بقراءته قراءة متواضعة لتقديمه للقارئ، يُعد محاولة جادة ورصينة تنم عن خبرة المؤلف وقدرته البارعة على تشخيص المشكلات والقضايا المرتبطة بمجالات العلم والثقافة والتربية من الواقع المعيش للعالم العربي الذي يتخبط في أزمات متتابعة الحلقات متعددة الأوجه ومتشابكة الأبعاد. لقد وفق الكاتب في تقديم رؤية موضوعية لتلك العينة من قضايا العلم والثقافة والتربية التي لا تزال أقطار الدول العربية تتخبط في متاهاتها، وقد عرض كل ذلك بأسلوب علمي بسيط ورصين يجعل عقل القارئ يسير في دروب وثنايا صفحات الكتاب في يسر

ووضوح (باستثناء تلك الصفحات التي احتوت مصطلحات فنية متخصصة. والتي أشرنا إليها في نهاية عرضنا لأفكار الفصل الأخير من الكتاب). وقد كان في مقدور الكاتب توضيح مضامين تلك المصطلحات ولو بإيجاز، لولا أنه قد يكون وضع في ذهنه شريحة متخصصة يفترض سلفاً أنها ألفَتْ هذه المصطلحات، واستوعبت معانيها، وأحسنت استخداماتها في ميدان علم النفس المعرفي على وجه التحديد. ومع ذلك، يقدر للكاتب جهده الكبير لهيكلة النص بطريقة واضحة، وجمع مادته العلمية بشكل مرتب متسلسل الأفكار، أو في إفادته الطيبة من المصادر التي اعتمد عليها، وقد جاءت بلغات ثلاث (العربية. الفرنسية. الإنجليزية)، وهي مصادر حديثة في مجملها مرتبطة محتوياتها بموضوع الكتاب الحالي.

على أنه لا يفوتنا التنبيه إلى مجموعة من الأخطاء المطبعية التي وردت متناثرة في ثنايا الكتاب، وإن كانت لا تؤثر قيد أنملة على قيمة الكتاب العلمية.

ومجمل القول فإن الكتاب يحمل في طياته دعوة مخلصة للمشتغلين بقضايا العلم والثقافة والتربية في العالم العربي لتوحيد الجهود والطاقات من أجل مواكبة الثورات العلمية والتكنولوجية والتقدم الهائل والمتسارع في مجالات العلم والتربية لخدمة المشروع الحضاري العربي المعاصر، وتمكينه من مواجهات تحديات تلك الثورات من أجل التعايش معها في ظل فلسفة الأخذ والعطاء والاستهلاك والإنتاج حتى ينطلق في السير نحو أفق أكثر تقدماً ورقياً، وليودع بعد ذلك أداء التخلف وطاعون الانحطاط. على حد تعبير ابن خلدون، وهو يصور واقع المسلمين في عصره.

إصدار جديد

الدكتور محمد جواد رضا

العرب والتربية والعالم

سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

نوفل

مقالات

التعليم عن بُعد وتنمية التفكير العلمي لدى الأطفال

فهيم مصطفى محمد مصطفى
ماجستير في مصادر التعلّم والمكتبات
القاهرة

من الأساليب التقليدية إلى الجودة في التعليم:

لم تعد الأساليب التقليدية التي يتم تطبيقها في الكثير من المدارس العربية؛ تُجدي في هذا العصر، عصر الثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات؛ وذلك لأنها لا تساعد المتعلم سواء أكان طفلاً أم طالباً على اكتساب مهارة التفكير العلمي. ومن أجل ذلك أصبحت هناك ضرورة لإدخال التغيير المناسب على مناهج وأساليب التعليم، وبخاصة في المدرسة الابتدائية، فأصبح من الضروري أن يتحول التعليم القائم على التلقي السلبي من المتعلم إلى التعليم الإيجابي الذي يقوم على المشاركة الفعالة من جانب الطفل من خلال استخدامه للبرامج الإلكترونية التي تشتمل على المفاهيم العلمية التي تناسب عمره واتجاهاته وميوله العلمية.

ومع المتغيرات التي طرأت على أساليب التعليم رأى علماء التربية وخبراء التعليم ضرورة إكساب الطفل مهارة التفكير العلمي التي تساعده على التعامل مع قضايا العصر، وبخاصة قضية التجريب العلمي وكيفية استخدام الأجهزة والأدوات المبسطة، ثم توظيفها توظيفاً سليماً من أجل تطوير مهارة التفكير العلمي لدى الطفل. كما أظهر التطور الهائل والسريع في مجال تكنولوجيا التعليم أهمية اكتساب مهارة التفكير العلمي لدى المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي بالإضافة إلى الطفل في الروضة. التي أصبحت أكثر إلحاحاً وضرورة في بدايات القرن الحادي والعشرين، وهذا لن يتحقق لدى المتعلم إلاّ من خلال استخدامه لمصادر التعلم الإلكترونية، وللوسائط المتعددة حتى يمكن تحقيق الجودة في التعليم.

ويسعى بعض معلمي العلوم في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) إلى دعم مناهج العلوم باستخدام مصادر التعلّم الإلكترونية والوسائط المتعددة، وكذلك البرامج العلمية التي يتم الحصول عليها من خلال استخدام نظام التعليم عن بُعد؛ حيث يتم إعداد البرامج والوسائط التعليمية المناسبة لكل مرحلة، والتي يمكن استخدامها في تنفيذ أنشطة العلوم ومناهجها من حيث إجراء التجارب العلمية المبسطة، وتتبع خطواتها ونتائجها. كما يمكن أن تشتمل الوسائط التعليمية على مواد تعليمية مناسبة لمستوى كل مرحلة مثل: شرائط الفيديو والأقراص المضغوطة.

التعليم عن بُعد وجودة التفكير العلمي:

تحرص بعض المدارس في دول الخليج العربي ودول المغرب العربي وفي جمهورية مصر العربية على توفير أجهزة الحاسب الآلي المجهزة بالاتصال عبر خطوط الهاتف لكي يتمكن المتعلم من الاتصال بشبكة المعلومات (الإنترنت) التي تهتم ببث المعلومات الجارية والحديثة التي ترتبط بالمناهج الدراسية، وبخاصة مناهج العلوم المتطورة. ولقد أصبحت شبكة المعلومات مصدراً أساسياً للمعلومات، ومن أهم الوسائل التي تحقق نظرية التعلّم الذاتي، وتُعتبر أيضاً من أهم مصادر تنمية مهارة التفكير العلمي لدى الأطفال في جميع مراحلهم الدراسية الأولى، كما حرصت بعض الدول العربية على إنشاء القنوات التعليمية المتخصصة؛ حيث تُعتبر تلك القنوات إضافة مهمة لنظام التعليم عن بعد؛ ومن ثم الاستفادة من برامجها داخل غرف الدراسة أو داخل المدارس بعد انقضاء اليوم المدرسي، وتدريب الأطفال على كيفية استقبالها، وانعكاس ذلك كله على تحصيل الأطفال والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة. وتقوم هذه القنوات التعليمية عادة بتصوير بعض التجارب العلمية في مختبرات المدارس بهدف استفادة المدارس الأخرى من هذه التجارب، حيث لا تتوافر بها المختبرات اللازمة لإجراء تجارب من هذا النوع.

ولقد أسهمت تكنولوجيا التعليم في تحديث وسائل الاتصال من أقمار اصطناعية وأجهزة

كمبيوتر وشبكة المعلومات (الإنترنت)، تلك الوسائل التي أثّرت تأثيراً جوهرياً على تحقيق الجودة في التعليم وتطوير أساليبه. ويعتبر أسلوب البحث العلمي من أهم الأساليب التي تُستخدم في تحقيق الجودة في التعليم. وقد وجهت أساليب البحث العلمي إلى استثمار الوسائل التكنولوجية في حل بعض مشكلات التعليم، وفي تنمية مهارة التفكير العلمي في الربع الأخير من القرن العشرين، وفي بداية القرن الحادي والعشرين. كما أسهمت وسائل الاتصال في تطوير أساليب الحياة العصرية إلى الأفضل في جميع المجالات، وجاء ذلك التحديث في صورة انقلاب شامل لتلك الأساليب التقليدية السائدة في نظم التعليم في الكثير من الدول العربية؛ بحيث أصبح الطالب طرفاً أساسياً فاعلاً في العملية التعليمية من حيث المشاركة والتجاوب والحوار، وإبداء الرأي، وطرح الأسئلة والتحليل والاستنتاج... إلخ.

وفي هذا الإطار استثمرت بعض المدارس العربية نظام التعليم عن بعد من حيث كونها أسلوباً يحقق الجودة في أساليب التعليم، حيث يُتيح استقبال الدروس المبرمجة من مصدر بعيد عن مكان قاعة الدراسة أو المخبر العلمية بالسرعة نفسها، وفي زمن تنفيذ الدرس داخل قاعة الدراسة نفسه. ويستطيع نظام التعليم عن بُعد بث الدروس الحية أوالمسجلة بكفاءة عالية، حيث يتمكّن المتعلم أو المستمع من حضور الدرس داخل مدرسته أو مدينته أو دولته أو خارج هذه المواقع.

ما التعليم عن بُعد؟

ولكون نظام التعليم عن بُعد وسيلة لتحقيق الجودة في التعليم والخروج به بعيداً عن الأسلوب التقليدي؛ فقد اهتم به علماء التربية اهتماماً بالغاً من حيث التعريف والأهداف والمضمون ووسائل استخدامه، وكذلك الخصائص التي تُميّزه عن التعليم التقليدي. ومن أجل ذلك ظهرت تعريفات عديدة لهذا النوع الجديد من التعليم، ومن أهم التعريفات التي تم إطلاقها على نظام التعليم عن بُعد ما يلي:

- التعليم عن بُعد هو ذلك النوع من التعليم الذي يغطّي مختلف صور الدراسة في جميع المستويات التعليمية التي لا تخضع فيها العملية التعليمية لإشراف مستمر ومباشر من المعلمين أو الموجهين في قاعات الدراسة المختلفة، ولكنها تخضع لتنظيم من المدرسة التي تقوم بتنفيذ برامج التعليم عن بُعد. ويوضّح هذا التعريف أن هناك انفصالاً مكانياً في بعض الدروس بين الطالب عن المعلم.

- والتعليم عن بُعد هو ذلك النوع من التعليم الذي لا يتطلب حضور المعلم بصفة دائمة في قاعات الدراسة، وإنما يمكنه أن يكون موجوداً فقط. بواسطة الوسائل التكنولوجية في بعض الأوقات المحددة التي تتطلبها عملية التعليم بشرط استخدام الوسائط التكنولوجية. في هذه العملية. ويؤكد هذا التعريف على انفصال الطالب عن المعلم أيضاً مع إمكانية عقد جلسات حوار أو مناقشات أو مقابلات بين الطالب والمعلم، وفي أوقات معينة. وبهذه الصورة يمكن أن يتم تطبيق نظام التعليم عن بعد في جميع المراحل الدراسية.

ولقد تم تعريف التعليم عن بُعد طبقاً لما جاء في إصدارات الجمعية الأمريكية للتعليم عن بُعد كما يلي:

«هو تقديم التعليم أو التدريب من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل ذلك الأقمار الاصطناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية المسجلة، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائط التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بُعد».

وتتحدد ملامح تعريفات التعليم عن بُعد فيما يلي:

- انفصال هيئة التدريس عن الطلاب الدارسين خلال العمليات التعليمية التي يتم تنفيذها بواسطة وسائل التعليم عن بُعد.

- استخدام وسائط تعليمية تمكّن الطالب من اللقاء مع المعلم. تلك الوسائط التي تتضمن المناهج الدراسية أو المقررات التي يتم بثها من خلال شبكة الإنترنت أو الفيديو التفاعلي.

- تعمل برامج التعليم عن بُعد على تهيئة المناخ المناسب للذين لم تتح لهم فرص التعليم مثل ما يتم تطبيقه في برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.

خصائص التعليم عن بُعد:

يتميز هذا النوع من التعليم بخصائص تحدد ملامحه، وتميزه عن التعليم التقليدي السائد في مدارسنا؛ ومن أهم تلك الخصائص ما يلي:

- البُعد المكاني بين الطالب والمعلم: حيث يقوم نظام التعليم عن بُعد على الفصل بين المعلم والطالب من حيث المكان، ومن ثم فإن دور المعلم وطبيعة أو إجراءات التفاعل بينه وبين الطالب تكاد تكون شكلية من خلال الصورة التي توضح صورة المعلم، وبذلك تختلف اختلافاً جوهرياً عن صور التعليم التقليدي. ويمكن استثمار ذلك في مشاهدة التجارب العلمية التي يتم إجراؤها في مدرسة أخرى في الوقت نفسه.

- تحدد المدرسة الاتصال عن بُعد بين الطلاب والمعلم بوسائل محددة. ويُستخدم في عملية الاتصال عن بُعد طريقة الحوار بالتليفون وجهاز كمبيوتر وشاشة عرض وأداة إلكترونية للرسم، كما لا يمكن إغفال أبسط طرق الاتصال المزدوج وأقدمها وهي اللقاء وجهاً لوجه، والتي تنظمها بعض المدارس عن بُعد استكمالاً لطرق التدريس بها.

- يتميز نظام التعليم عن بُعد بأنه يتم من خلال التعلّم في مجموعة واحدة أو أكثر من مجموعة، وأن الوجود في هذه المجموعات يتطلب توظيف أدوات تكنولوجية للاتصال، وذلك بهدف حدوث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية بين الطالب والمعلم وعناصر المنهج الدراسي، مثل ما يحدث عند مشاهدة واستماع جميع طلاب الصف الدراسي الواحد للدرس الذي يتم إلقاؤه بواسطة معلم آخر في مدرسة أخرى، أو إجراء التجارب العلمية في مختبرات علمية في مدارس أخرى بعيدة.

- تضع المدرسة التي تطبق نظام التعليم عن بُعد أهدافاً محددة لطريقة التدريس للطلاب، وهنا يختلف التعليم عن بُعد عن التعلّم الذاتي الذي يستطيع الطالب من خلاله أن يحصل على المعلومات والحقائق دون تدخل من المعلم أو المدرسة.

- ويُعتبر إنتاج مصادر التعلّم المرتبطة بالمناهج الدراسية من أهم العوامل التي تحقق فعالية نظام التعليم عن بُعد، مثل الكتب والمراجع والمواد المطبوعة، والشرائط المسموعة، وشرائط الفيديو، والشرائح الشفافة التي تُستخدم في إثراء مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي. ويتم إنتاج هذه المصادر بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين في بعض المدارس.

- ولتفعيل مهارة التفكير العلمي لدى الأطفال من خلال استثمار نظام التعليم عن بُعد ينبغي على المعلم أن يتعرف على احتياجات الأطفال من حيث تحديد الأهداف العامة للبرامج العلمية أو مناهج العلوم ونشاطاتها. وكذلك التعرف على طبيعة واحتياجات الأطفال الذين يظهرون تجاوبا وتفاعلا مع برامج التعليم عن بُعد، وهذا يتطلب تحديد أعمار هؤلاء الأطفال وتصنيفها في مجموعات متجانسة، والتعرف على خلفياتهم الثقافية، وخبراتهم السابقة، ومستويات تعليمهم ورغباتهم التعليمية حتى يتسنى للمعلم أن يوفر لهم البرامج العلمية المناسبة لهم.

- هذا، ومن الضروري تقويم أهم الوسائل الملائمة لهم ودراستها لنقل المواد العلمية الخاصة بالمناهج والنشاطات الدراسية إليهم. غير أنه من الضروري أن تتلاءم مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي مع الاحتياجات والأهداف الخاصة بكل منهج منها. كما يتم إعداد الكتب والمراجع (مصادر التعلّم المطبوعة) المرتبطة بكل منهج دراسي بجانب المصادر غير المطبوعة مثل الوسائط المتعددة. ويراعى في أثناء إعداد أو تأليف مصادر التعلّم المطبوعة وغير المطبوعة أن تساعد الأطفال على تنمية مهارة التعلّم الذاتي لديهم. وهذا ينطبق كذلك على المواد غير المطبوعة، والتي يتم إعدادها بواسطة أساتذة متخصصين في المنهج الدراسي.

وسائل التعليم عن بُعد:

يحتاج نظام التعليم عن بُعد إلى مجموعة وسائل تكنولوجية يمكن للمعلم أن يستثمرها في تحسين أساليب التدريس من حيث إنها تساعد الطلاب على توضيح وتفسير وتعميق عملية التعليم عن بُعد. وينبغي أن يدرك الطالب أن استخدامه لتلك الوسائل التكنولوجية تساعد على تطوير عناصر المناهج الدراسية التي يتم تنفيذها في نظام التعليم عن بُعد من حيث المحتوى

والأهداف وأساليب التقويم. ومن أجل ذلك يجب تدريب الطلاب على استخدامها بهدف الاستفادة منها في فهم المناهج الدراسية واستيعابها.

ولا شك أن استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم المعاصرة في نظام التعليم عن بُعد يساعد معلم العلوم على تعزيز المواقف التعليمية في شرح الدروس، وفي إجراء التجارب العلمية داخل المختبرات العلمية، وفي تفسير الرموز، وفي سهولة التذكر والاستيعاب لدى الأطفال والطلاب. كما أنها تيسر وتهيئ المناخ المناسب لكل طالب لكي يكتسب المفاهيم العلمية حسب استعداداته وقدراته. وهذا لا يعني تهميش دور المعلم في نظام التعليم عن بُعد؛ لأن تكنولوجيا الوسائل تعتبر المعلم أحد عناصر الإمكانات البشرية التي ينبغي أن تتكامل مع الإمكانات المادية التي تشتمل الأدوات والأجهزة بعناصرها المتنوعة الآتية:

- الكمبيوتر data والطباعة print.
- السمعيات (أشرطة الكاسيت) audio
- الصوت voice
- الصورة video

وتُعتبر طرق التوصيل وسرعة النقل من أهم الأمور التي تؤخذ في الاعتبار عند تصميم نظام التعليم عن بُعد، ومن أهم عناصر التكنولوجيا المستخدمة في نظام التعليم عن بعد هي:

أولاً - الفيديو التفاعلي Interactive Video :

ماهية الفيديو التفاعلي:

تمت الاستعانة بالفيديو التفاعلي في العديد من التجارب التي تم إجراؤها في جميع المراحل الدراسية في جمهورية مصر العربية وبعض الدول العربية، ولقد أثبت جدواه التعليمية، حيث يتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة عرض تُعتبر جزءاً من وحدة متكاملة. هذه الوحدة تتألف من جهاز كمبيوتر ووسيلة لإدخال المعلومات ورسوم تخزين. ويستطيع الفيديو التفاعلي عرض المعلومات المناسبة للطالب وتقويمها بعدة أشكال باستخدام لقطات الفيديو والإطارات الثابتة مع نصوص ورسوم تخزين. ومن أجل ذلك يعتبر خبراء التعليم أن الفيديو التفاعلي هو أحد أساليب التكنولوجيا المتطورة؛ حيث تتناول المعلومات السمعية البصرية المناسبة للطفل، والتي تتفق مع استجاباته.

ويشير الدكتور محمد رضا بغدادي إلى أن الفيديو التفاعلي يختلف عن الوسائط المتعددة Multi-media؛ فالوسائط المتعددة يتم من خلالها عرض الصوت والصورة ومشاهدة الفيديو والأطر الثابتة والرسوم المتحركة والصوت، كل ذلك على شاشة واحدة، وينتقل الطالب المتعلم بين جميع هذه العناصر بصرياً وذهنياً. في حين أن الفيديو التفاعلي يقوم بعرض لقطات الفيديو مجزأة، كل منها في شاشة مستقلة، أي: أن العرض يعتمد على نظام الشاشات المتعددة لعرض العناصر المختلفة. بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يوفر الفرص للتفاعل الذي يمنح الطالب القدرة على التحكم تبعاً لسرعته الذاتية، وكذلك المسار والتتابع وكم المعلومات التي يحتاجها كما يريد، وبالطريقة التي تناسبه. ويستطيع الطالب أن يستثمر ذلك في نظام التعليم عن بعد بينما هو موجود في المدرسة أو المنزل.

ويختلف الفيديو التفاعلي في برامجه عن برامج الفيديو الخطي Linear Video، فالبرامج على شرائط الفيديو تكون خطية، والبرنامج هنا يكون وحدة متكاملة المعلومات. وعند عرض البرامج للمشاهدة يتم عرضه من أوله حتى آخره، وعليه يكون تقديمه بترتيب منطقي، السابق ثم اللاحق، أي: هناك التتابع بحيث يكون للبرنامج بداية ونهاية. ويستطرد الدكتور محمد رضا البغدادي، فيقول: «أما الفيديو التفاعلي Interactive Video فهو يجمع بين خصائص كل من الفيديو والكمبيوتر المساعد للتعلم، فالمعلومات السمعية البصرية المعروضة بالفيديو تمثل الواقع، ويمكن أن تقدم خبرات ومهارات لا يستطيع أن يؤديها الكمبيوتر بمفرده. وعلى الوجه الآخر فإن الكمبيوتر يوفر بيئة تفاعلية تتمثل في قدرة الطالب المتعلم على التحكم في سرعته الذاتية، والمسار الذي يتبعه خلال البرنامج، وتتابع المعلومات، وأيضاً في قدرة الكمبيوتر على تقديم رجع فوري لاستجابة للطالب».

استثماره في تفعيل نظام التعليم عن بُعد. وهذا ما دفع التربويين إلى التعَرف على مدى فعالية استخدام الفيديو التفاعلي على التحصيل المعرفي المتكامل، واكتساب المهارات المعرفية لدى الطالب، ومن ثم اكتسابه للخبرات العلمية التي تساعده على استخدام أساليب التفكير العلمي.

1 ـ الاستخدام في نظام العرض:

يستخدم الفيديو التفاعلي في شرح دروس العلوم في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية، حيث يمكن للمعلم أن يستثمر الصور الثابتة والحركات السريعة أو البطيئة، وإعادة العرض أكثر من مرة. كما يستطيع المعلم أن يطرح الأسئلة في شكل مشكلات تدفع وتحفز الأطفال والطلاب إلى دراسة الموقف التعليمي.

2 ـ الفيديو التفاعلي وسيلة مساعدة في التعلّم الذاتي والتعلّم الفردي:

يستخدم الفيديو التفاعلي إما فردياً للتعلّم الذاتي أو للتعليم عن بُعد، وإما في مجموعات قليلة دون وجود المعلم، وهو ما يعرف بالتعلّم الفردي، وهنا يمكن الاحتفاظ باستجابات كل طالب بمفرده مسجلة حتي يتمكن المعلم تقويم العملية التعليمية بعد ذلك، كما يُسمح للطالب أن يطرح تعليقاته وآراءه الشخصية التي تؤدي إلى تحسين مناهج ونشاطات العلوم وتطويرها.

3 ـ الاستخدام كمصدر للمعلومات:

يستخدم الفيديو التفاعلي قاعدة بيانات Data Base متعددة الأبعاد، وهذه القاعدة يمكن أن تكون:

ـ في هيئة ملفات سمعية.

ـ في هيئة صور ضوئية أو إلكترونية أو فوتوجرافية.

ـ في هيئة نصوص مخزونة على أسطوانات LV - ROM، أو على أسطوانات CD - ROM، وجميعها يعالجها الطالب بواسطة حزم البرامج المدعّمة بالكتيبات والقوائم، ويمكن تحديث هذه الملفات بإضافات على أسطوانات الفيديو وأسطوانات CD - ROM.

4 ـ الفيديو التفاعلي أداة لحل المشكلات:

يستخدم الفيديو التفاعلي في برامج تم إعدادها لمساعدة الطالب على مواجهة المشكلات الدراسية، مثل مشكلات الفهم المتعلقة بالمفاهيم والمصطلحات العلمية، ومن ثم التدريب على إيجاد الحلول المناسبة لها، واستخدام هذه المهارة في مواجهة بعض المشكلات الأخرى حيث يساعد الطالب على الفهم السريع واستيعاب عناصر المادة العلمية المعروضة دون عناء.

5 ـ الاستخدام كنظام للمحاكاة ولغة حوار:

وهنا يستخدم الفيديو التفاعلي لتقديم نماذج مماثلة للمواقف التعليمية بما يتيح الفرصة للطالب أن يمارس مهارات التدريب على أجراء التجارب العلمية، أو مشاهدة التجارب التي تم إجراؤها بواسطة مؤسسات أو جهات تربوية أخرى. هذا بالإضافة إلى توفير فرص التفاعل بين التعلّم والفيديو التفاعلي. ويمكن للطالب طرح الأسئلة والاستجابات بلغة كلغة الكمبيوتر، ويعتمد هذا النوع من البرامج على ما يعرف بالذكاء الاصطناعي.

ثانياً ـ مميزات الفيديو التفاعلي في تدريس مناهج العلوم:

ـ تنمية مهارة التفكير العلمي:

لقد تمت دراسات كثيرة لقياس فعالية كل من الفيديو التفاعلي والطريقة التقليدية في التعلّم والقدرة على التحصيل والاستيعاب والتذكر؛ وأثبتت نتائج تلك الدراسات فعالية استخدام الفيديو التفاعلي في التحصيل والاستيعاب والتذكر؛ بل وتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال والطلاب المستخدمين للفيديو التفاعلي. وفي المجال العلمي أجريت دراسات عديدة في بعض الدول العربية حول استخدام الفيديو التفاعلي وأثره على التفكير العلمي واكتساب المهارات، وبخاصة مهارات استخدام الفيديو لدى الطلاب في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية في نظام

التعليم عن بُعد. وقد أكدت النتائج فعالية الفيديو التفاعلي في التعليم والتعلّم وتأثيره الايجابي في تنمية مهارة التفكير العلمي، وتفوقه على الطريقة التقليدية التي تتم داخل غرفة الدراسة، والتي تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار أو الطريقة التقليدية التي تتم داخل المختبر العلمي، حيث لا يشترك الطفل أو الطالب في إجراء التجارب أو المناقشة مع المعلم.

وعند البحث عن بعض المفاهيم أو المصطلحات العلمية من خلال شبكة الإنترنت أو شبكات المعلومات الأخرى نجد برامج تشتمل على تجارب علمية قد تم إعدادها وتصميمها وفق خطوات محددة، وتسمح هذه البرامج للمستخدم أن يكون إيجابياً، فيسأل ويناقش ويشارك المعلم من خلال برامج التعليم عن بعد، فتكون هذه الطريقة نشطة، وتعتمد على ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب في الاستعداد وفي الميول وفي التحصيل.

- محاكاة التعليم داخل المعامل والمختبرات:

وهناك أيضاً دراسة استهدفت مقارنة استخدام الفيديو التفاعلي القائم على محاكاة معمل الكيمياء وبين المعمل العادي في حل المشكلات، والأداء التعليمي، والتحصيل، واكتساب المهارات. وقد اتضح من نتائج الدراسة أن هناك دلالة إحصائية جوهرية لدى طلاب المجموعة التي استخدمت الفيديو التفاعلي في استراتيجية حل المشكلات بالإضافة إلى استنفاد وقت أقل حتى الانتهاء من التجربة. وعليه يمكن القول إن استخدام مدخل الفيديو التفاعلي كان عاملاً في تطوير وتحسين التعلّم المعملي في نظام التعليم عن بعد. ويستعرض الدكتور محمد رضا البغدادي جميع تلك الدراسات، ويؤكد ما جاء فيها من نتائج فيقول: وعلى ضوء ما تقدم من نتائج للدراسات والبحوث يتضح الآتي:

فعالية استخدام الفيديو التفاعلي في التدريس كمدخل جديد لأحد الأساليب التكنولوجية الفعالة:

- فعالية الفيديو التفاعلي في تنمية التحصيل العلمي لدى الأطفال، واكتساب مهارة التفكير العلمي، ودعم الاتجاهات العلمية من أجل التعلّم الذاتي، وتسريع التعلّم مع دقة الأداء من خلال برامج التعليم عن بعد.

- الفيديو التفاعلي قد أنشأ بيئة وسائط متعددة استثمرت مميزات كل من الفيديو التعليمي والكمبيوتر المساعد للتعلّم، فتقدم فيه مواد الفيديو للطالب تحت تحكم الكمبيوتر، والذي يسمح للأطفال بطرح استجاباتهم، والتي بدورها تؤثر على المسار، وفي تتابع العروض العلمية وغيرها مما يساعد على تنمية أساليب التفكير العلمي لدى الأطفال.

- كما أن الفيديو التفاعلي يجمع عنصرين مهمين من عناصر منظومة التعليم والتعلّم اللذين يرتبطان بالتفكير العلمي، وهما: البحث والتفسير. كما يتيح للمتعلم التفاعل النشط، وأيضاً يتيح له المقاطعة والتكرار ثم التوقف، أي: التحكم في خطواته الذاتية، والفحص المدقق والمراجعة، وكل ذلك تبعاً لاحتياجاته الفردية في البحث والدراسة. وهنا تكون فعالية الفيديو التفاعلي كامنة في قدراته على تحدي قدرات المتعلّم لكي يشارك مشاركة فعالة في التجارب العملية.

ثالثاً - معلم العلوم واستخدام نظام التعليم عن بُعد:

ينبغي أن يدرك المعلم أهمية استثمار نظام التعليم عن بُعد في تحسين طرق تدريس مناهج العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بتوظيفها واستخدامها الاستخدام الأمثل من أجل تدعيم أساليب التلقين السائدة من جانب المعلم بالتطبيقات والتدريبات العملية المرئية والمسموعة في أثناء الاتصال بشبكة المعلومات التي تُعنى بالموضوعات المرتبطة بمناهج العلوم المقررة.

كما ينبغي أن يدرك المعلم أن استخدامات التعليم عن بُعد في تنمية أساليب التعليم في مناهج العلوم هي التي توضح وتفسر وتعمق وتثري المعلومات التي تضمنتها موضوعات الكتاب المقرر، ولن تتحقق الفائدة المرجوة من استخدام المعلم لتكنولوجيا التعليم عن بُعد ما لم يتدرب التدريب الكافي على كيفية استخدامها؛ ومن ثم تشغيلها وإدارتها بكفاءة بهدف الاستفادة منها في تطوير أساليب التعليم في جميع مناهج العلوم.

ولاشك أن القرن الحادي والعشرين هو عالم جديد تسود فيه المعلومات، وتحتل فيه التكنولوجيا المعاصرة الصدارة في مجتمع جديد يصبح فيه الطالب قادراً على الحصول على المعلومات التي يحتاجها في أسرع وبأقل مجهود، مما يؤدي إلى تحسين كفاءته في الإبداع والإنتاج، خاصة مع اتساع رقعة شبكة الإنترنت باعتبارها مدارس المستقبل. وهذا الوضع الجديد سوف يفرض على المدارس القيام بالآتي:

- تزويد مركز مصادر التعلم بالمدرسة (مكتبة المدرسة) بتكنولوجيا التعليم عن بُعد، بعد تحليل المناهج الدراسية؛ لتوظيف هذه التكنولوجيا في زيادة فاعلية المناهج وبخاصة منهج العلوم في تحقيق الأهداف المنشودة، وفي تحسين أساليب التعليم عن بُعد باستخدام مصادر التعلّم التي تناسب طرق الإرسال من خلال قنوات الاتصال التي تقوم ببث البرامج والمناهج الدراسية، وذلك بتوظيف تكنولوجيا التعليم وتدعيم أو تعزيز أساليب التلقين السائدة بالتطبيقات والتدريبات والاستخدامات التكنولوجية التي توضح وتفسر وتعمق وتثري عمليات التعلّم.

- تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم عن بُعد لدى الطالب وتدريبه على إنجاز البحوث العلمية المبسطة في شكلها ومضمونها، وكذلك التقارير والتكليفات المتنوعة التي تناسب المرحلة الدراسية لكل متعلم.

- تطوير عناصر منهج العلوم من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والنشاطات وأساليب التقويم في ضوء أنواع تكنولوجيا التعليم عن بُعد.

- توفير أدوات وأجهزة التكنولوجيا اللازمة لنظام التعليم عن بُعد، ومن ثم تدريب الطلاب على استخدامها بهدف الاستفادة منها في عملية التعلّم، وفي تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم.

ولا شك أن تحسين أساليب تكنولوجيا التعليم عن بُعد تعني زيادة كفاءة المواقف التعليمية في شرح دروس العلوم، وفي تفسير الرموز، وفي سهولة التذكر والاستيعاب لدى المتعلّم داخل المدرسة. وتيسير التعليم عبر تكنولوجيا التعليم عن بعد يعني تهيئة المناخ المناسب لكل طالب لكي يتعلم حسب استعداداته وقدراته. وتعتبر تكنولوجيا التعليم عن بُعد معلم العلوم من العناصر الأساسية في تنفيذ المنهج، حيث تتكامل جهوده مع الإمكانات المادية التي تشتمل عليها الأدوات والأجهزة بعناصرها المتنوعة. وعندما يستخدم المعلم هذه الأدوات والأجهزة فإنه بذلك يعمل على دفع المتعلم إلى إجراء التجارب العلمية داخل المختبر العلمي بالمدرسة.

بالإضافة إلى ذلك فإن تكنولوجيا التعليم عن بُعد تساعد الطالب على تكوين المفاهيم العلمية الصحيحة التي تشتمل عليها مناهج العلوم، وتستثير اهتمامه من أجل مزيد من التحصيل العلمي. كما تساعد تكنولوجيا التعليم عن بُعد المتعلم على اكتساب المهارات العلمية، وتعمق الخبرات العملية لديه، بالإضافة إلى أنها تواجه مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب بحيث تراعي المستوى العقلي، والمستوى الدراسي لكل متعلم، ومن ثم تعمل على تعديل سلوكه، وتكوين اتجاهات علمية جديدة لديه، وتحقق التعلّم في إطار من المتعة من خلال بيئة تعليمية مليئة بالمثيرات الحسية.

ويمكن أن نوضح للمعلم أهمية الوسائط التكنولوجية في التعليم عن بُعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب كالآتي:

1. توسيع مجال الخبرات العلمية التي يمرّ بها الطالب، حيث يتحقّق تعليم أفضل من خلال اكتساب الخبرات التي لم يكتسبها الطالب من قبل.

2. فهم واستيعاب الطالب لمعاني الألفاظ والمصطلحات التي تُستخدم في أثناء شرح موضوعات منهج العلوم، حيث يتم تزويده بأساس مادي محسوس لأفكاره.

3. تساعد الوسائط التكنولوجية على جعل الخبرات التعليمية أبقى أثراً لدى الطلاب، ذلك لأن الوسائط التكنولوجية التعليمية تقدم لهم خبرات علمية حية وقوية التأثير من خلال إجراء التجارب العلمية. وقد أكّدت بعض الدراسات في هذا المجال أن الطلاب ينسون حوالي 50٪ من المعلومات التي يتعلمونها بالإلقاء التقليدي بعد عام واحد، وتصل هذه النسبة إلى 75٪ بعد عامين من دراستها.

4. استخدام المعلم للوسائط التكنولوجية التعليمية يجنّب الطالب إجراء التجارب العلمية

الخطأ وترديد الألفاظ دون إدراك معانيها، ودون تكوين صورة ذهنية صحيحة عنها لدى الطلاب في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية (المتوسطة).

5 - تعمل الوسائط التكنولوجية على إثارة اهتمام الطالب وتفاعله مع نظام التعليم عن بُعد، حيث إن بعض المعلمين لديهم القدرة على جذب انتباه الطلاب عن طريق استخدام وسائط التكنولوجيا التعليمية التي تؤدي إلى زيادة اهتمام الطلاب بموضوعات المنهج أو جزئيات الدرس المطروح للمناقشة، كما تؤدي إلى تفاعلهم وتجاوبهم مع المعلم الذي يشاهدونه عبر شاشات أجهزة الكمبيوتر من خلال برامج التعليم عن بعد.

6 - تعمل الوسائط التكنولوجية في نظام التعليم عن بُعد على إثارة الحماس لدى الطلاب، وتشجع على ممارسة النشاط العلمي والتطبيق العملي لديهم، وتحفزهم على القراءات العلمية التي تُنمي التفكير العلمي لديهم.

7 - تسهم وسائط التكنولوجيا في نظام التعليم عن بُعد في تحديد الفروق الفردية بين الطلاب، وهو ما يهمله المعلمون غالباً. وكلما كانت هذه الوسائط متنوعة أمكنها مساعدة الطلاب على اختلاف قدراتهم وميولهم في التحصيل والاستيعاب. فهناك من الطلاب من يميل إلى مشاهدة فيلم تعليمي حول صناعة الصابون، ومنهم من يُفضّل استخدام الكمبيوتر في اكتساب مزيد من المعلومات حول هذه الصناعة. وهذا كله يزيل الرتابة والملل عن مواقف التعليم والتعلّم في النشاطات العلمية المتنوعة.

8 - عن طريق هذه الوسائط يعرف الطالب مباشرة الخطأ أو الصواب في أثناء إجراء التجارب العلمية، فيتم تعزيز الإجابة الصحيحة فوراً، ومن ثم يستمر في تعلّمه الذاتي. كذلك الحال في المعامل والمختبرات العلمية، حيث يستطيع المعلم أن يوفّر خبرات حية ومتعددة لإشباع ميولهم العلمية في المجالات التي تتناولها مناهج العلوم. ويمكن أن تسهم الأفلام والأسطوانات المدمجة التي تشتمل على عناصر منهج العلوم في إشباع هذه الميول وتنميتها لديهم.

رابعاً - توظيف التكنولوجيا في التعليم عن بُعد وتنمية التفكير العلمي:

بدأ الاهتمام في بعض الدول العربية بتنمية الوعي التكنولوجي لدى الطفل منذ السنوات الأولى من عمره، وبدء قدرته على الحركة، ثم قدرته على التفكير من خلال استخدام برامج الكمبيوتر المتنوعة. كما حرص علماء التربية وعلم النفس على تصميم البرامج والألعاب الإلكترونية التي تنمّي مهارة التفكير العلمي لديه. وينبغي على الطالب أن يعرف أن التكنولوجيا المستخدمة في نظام التعليم عن بُعد يمكن استثمارها أداة من أدوات التفكير العلمي، حيث تلعب دوراً مهماً في الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها في مناهج العلوم. ومن أهم إيجابيات التكنولوجيا المستخدمة في نظام التعليم عن بعد ما يلي:

- القدرة على التعامل مع وسائل الاتصال المتعددة.
- تنمية مهارة التفكير العلمي وحل المشكلات لدى الطفل.
- تنمية مهارة التعلّم الذاتي التي تربط الطفل في جميع المراحل الدراسية بالبحث في مصادر التعلّم المطبوعة وغير المطبوعة، والرجوع إليها وقت الحاجة.

تنمية مهارة التفكير الابتكاري.

- اكتساب بعض المهارات العلمية مثل: إجراء التجارب، ودقة الملاحظة، والقدرة على تفسير النتائج، والقدرة على تصميم بعض الأشكال والصور.
- التعلّم بالبحث والاكتشاف والتقصّي، وفهم الطفل واستيعابه لقضايا ومشكلات المناهج الدراسية.

وهناك الكثير من صور الألعاب الإلكترونية التي تجذب اهتمام الأطفال في رياض الأطفال وفي المدرسة الابتدائية، والتي تنمي مهارة التفكير العلمي لديهم، وتساعدهم على الابتكار مثل أجهزة الألعاب الإلكترونية، وأجهزة التحكّم الإلكتروني، والحاسبات الآلية الإلكترونية، والتي أصبح من الضروري في هذا العصر التعرف عليها نظراً لأهميتها التعليمية في تنمية الخيال العلمي لدى الطفل.

ومن أجل ذلك دأبت بعض المدارس الابتدائية في الدول العربية على ربط المناهج الدراسية بنظام التعليم عن بعد، حيث يجد الأطفال الألعاب الإلكترونية نشاطاً علمياً منظماً لهم. كما يُعتبر نشاطاً مُقنناً يتم اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محددة، أهمها التغلب على صعوبات التعلّم لدى الطفل، تلك الصعوبات التي تؤثر على تحصيله للمفاهيم العلمية وفي تحصيله الدراسي. حيث يستمتع الطفل بالألعاب الإلكترونية، ويتفاعل بإيجابية معها، ومن ثم يستطيع أن يمارس التفكير المنظم السليم، ثم يتخذ القرار السليم بنفسه. كما يستطيع الطفل اكتساب بعض المفاهيم العلمية والرياضية واستيعاب معاني المصطلحات الواردة في المناهج الدراسية. ويتطلب تصميم هذه البرامج استخدام بعض مفاهيم الذكاء الاصطناعي الذي يهدف إلى تحليل قدرات الطفل تحليلاً دقيقاً بهدف ابتكار أساليب تناسب كل طفل على حدة. ومنها برامج التعليم عن بُعد التي تحتوي على نماذج علمية تناسب قدرات الأطفال ومعلوماتهم وطريقة تفكيرهم. وبناء على تلك النماذج يتم اختيار الخطة أو الطريقة المناسبة للتحصيل والفهم لدى كل طفل.

ولقد اهتم خبراء التربية والتعليم في بعض الدول العربية منذ نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين بتوظيف برامج التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفال المدرسة الابتدائية وما بعدها من مراحل تعليمية. وكان الهدف من ذلك هو تحقيق الجودة في العمليات التعليمية من خلال الدراسات والأبحاث التي تم إجراؤها في هذا المجال، والتي أكدت الآتي:

- استخدام برامج التعليم عن بُعد للقيام بأدوار إيجابية متعددة تتمثل في جاذبية ومتعة الأطفال، وسرعة التعلّم الخاصة بكل طفل، وإسهامه في التغلب على بعض المشكلات التي تؤثر على التحصيل الدراسي لديه، ونشاطه وفعاليته في أثناء اعتماده على ذاته في التعلّم.

- إعداد برامج تعليمية كمبيوترية في جميع المناهج الدراسية، وبخاصة مناهج العلوم والرياضيات بحيث يستخدمها الأطفال في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

- توظيف برامج التعليم عن بُعد في علاج العديد من أوجه صعوبات التعلّم التي يعاني منها بعض الأطفال في مناهج العلوم.

- فعالية التعلّم الذاتي للمناهج الدراسية المبرمجة كمبيوتريا في التحصيل العلمي لدى الأطفال.

- جاذبية الرسوم والألوان والخطوط والأشكال على الشاشة تجعل للطفل قابلية لتكرار درس العلوم أكثر من مرة، ومن ثم يتأكد من المعلومات التي يتضمنها الدرس.

- توفير زمن التعليم داخل المدرسة، حيث تساعد برامج التعليم عن بُعد على تقليص الفترة الزمنية التي يستغرقها الدرس في العرض والشرح والاستيعاب لمناهج العلوم.

ولقد أظهرت نتائج بعض الدراسات في هذا المجال فعالية برامج التعليم عن بُعد في تنمية التحصيل الدراسي لدى فئة الأطفال المتأخرين من حيث كونهم فئة من الفئات الخاصة التي لم تحظ بقدر كاف من اهتمام التربويين على المستوى العربي، حيث اتضح أن التأخر الدراسي يعتبر من أكثر صعوبات التعلّم تأثيراً في التحصيل العلمي لدى الأطفال، وفي عدم تنمية التفكير العلمي لديهم.

استيعاب الأطفال للمعلومات والحقائق التي تتضمنها برامج التعليم عن بعد:

تستطيع المدرسة إعداد برامج للتعليم عن بُعد بهدف تصفح الأطفال للمعلومات والحقائق العلمية مثل: البحث عن خطوات تجربة علمية... إلخ، أو البحث عن حلول للمشكلة الدراسية، وكذلك التدريب على ترتيب الأفكار العلمية. وتعتبر قراءة المعلومات والبيانات والحقائق من خلال برامج التعليم عن بُعد مهارة يستفيد منها الطفل عندما يريد الوصول إلى المعلومة التي يحتاج إليها، والمرتبطة بمناهج العلوم المقررة، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

- البحث عن المصطلحات العلمية وكيفية استخدامها، وكذلك البحث عن الخطوات العلمية لبعض التجارب العلمية المبسطة التي يتضمنها المنهج الدراسي.

- البحث عن تاريخ ميلاد أو وفاة إحدى الشخصيات الشهيرة من العلماء والقادة أو المخترعين.

- شرح وتوضيح مصطلح علمي أو مفهوم معين أو معنى قد يكون غامضاً، وفيما يلي أهمية تصفح المعلومات والحقائق التي يحتاجها الطالب:

- السرعة واختزال الوقت في الوصول إلى المعلومات المطلوبة.

- المنطقية والدقة والوضوح في ترتيب المعلومات والحقائق.

- تحديد الهدف الذي يريد الطفل الوصول إليه، وما الذي يريد البحث عنه.

اختزان واسترجاع المعلومات والبيانات والحقائق:

- تحتاج المعلومات والحقائق إلى تنظيم معين بهدف اختزانها لكي يسهل على الطفل الوصول إليها من أجل استثمارها في المناهج الدراسية المقررة، كما تحتاج المعلومات والبيانات من الطفل إلى قدرة على قراءتها قراءة سليمة واعية.

- كما يستطيع الطفل أن يسترجع المعلومات والبيانات والحقائق التي تم تسجيلها على مصادر التعلم مثل: الأقراص المدمجة (الأسطوانات)، وشرائط الكاسيت، وشرائط الفيديو، وأفلام التعليم والإعلام والبحث، والبرامج التعليمية التي تتضمن التي تتناول المناهج الدراسية بالشرح والتحليل، وذلك ييسر على الطفل الرجوع إليها وقت الحاجة إليها.

ومن هنا أصبح من الضروري أن يُدرك الطفل في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) أن برامج التعليم عن بُعد تسهم إسهاماً إيجابياً في فهم وتفسير واستيعاب المعلومات والبيانات والحقائق العلمية. ومن خلال تلك البرامج يستطيع الطفل أن يتعرف على استنتاجات جديدة تتعلق بالمعلومات والبيانات العلمية التي يقوم بالبحث عنها، ومن ثم دراستها دراسة جيدة، بحيث تحقق الهدف المطلوب أو المرجو منها في مناهج العلوم المقررة.

خامساً - التعليم عن بُعد والتعامل مع المعلومات والبيانات:

تأتي أهمية تدريب الطفل على مهارة التعامل مع البيانات والمعلومات والحقائق العلمية المتعددة من حيث كونها وسيلة تساعده على تنمية مهارة التفكير العلمي من خلال توافر بيانات ومعلومات متنوعة أمامه، أو من خلال ممارسة النشاطات التربوية، أو من خلال قراءاته الحرة والتثقيف الذاتي. وغالباً ما تُطرح على الطفل أسئلة تهدف إلى تنمية مهارة التفكير العلمي لديه، وتتطلب الإجابة عنها اللجوء إلى البرامج الإلكترونية بهدف الحصول على إجابات مقنعة لهذه الأسئلة، كما تتطلب مهارة التعامل مع المعلومات والبيانات وجود العناصر الآتية:

- استخلاص المعلومات والبيانات العلمية التي تهم الطالب في دراسته وغيرها.

- تفسير المعلومات والبيانات بحيث تناسب مستواه العلمي ومستواه العقلي.

- إدراك المعاني السهلة المناسبة لمستوى الطفل من المعلومات والبيانات والحقائق العلمية.

- تنظيم المعلومات والبيانات والحقائق العلمية بعد الحصول عليها، بحيث تسهل قراءتها، ومن ثم التعامل معها في أسرع وقت وفي أقل مجهود.

بالإضافة إلى ما سبق، هناك خطوات مهمة يمكن تنفيذها داخل المدرسة من خلال برامج التعليم عن بُعد بهدف إكساب الطالب مهارة التعامل مع المعلومات والبيانات والحقائق العلمية، ومن أهمها ما يلي:

1 - يخطط المعلم للخطوات التي سوف يتبعها في أثناء تدريب الطلاب على مهارة التعامل مع المعلومات العلمية من خلال برامج التعليم عن بعد.

2 - يبدأ الطفل في استخدام برامج التعليم عن بُعد عندما يبدأ في البحث عن المزيد من المعلومات التي ترتبط بمناهج العلوم، ثم يقوم بتحديد المعلومات التي يحتاج إليها تحديداً دقيقاً.

3 - يصحح المعلم الأخطاء التي قد يقع فيها الطفل، ثم يوجّهه إلى الاستخدام السليم لبرامج التعليم عن بُعد.

كما يمكن للمعلم تحديد دور الطفل في التعامل مع برامج التعليم عن بُعد من خلال طرح الأسئلة الآتية:

- لماذا يتم التدريب على مهارة التعامل مع المعلومات والبيانات العلمية؟
- كيف يستفيد الطفل من هذه المهارة في تنمية قراءاته التي تساعده على التفكير العلمي؟
- متى يلجأ الطفل إلى استخدام هذه المهارة بهدف الاستفادة منها في مناهج العلوم؟
- هل استعدّ الطفل لاستخدام هذه المهارة من أجل توظيفها في مناهج العلوم المقررة؟
- مدى استفادة الطفل من استخدام برامج التعليم عن بُعد في تنمية المفاهيم العلمية؟

سادساً - وسائل تطبيق نظام التعليم عن بُعد:

I - استخدام الإنترنت في التعليم عن بُعد:

ما الإنترنت؟

الإنترنت شبكة فضائية ضخمة تتكون من أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمنتشرة حول العالم، وتعتبر إحدى التكنولوجيات التي يمكن استخدامها في التعليم العام، حيث توفر العديد من الفرص للمعلمين وللطلاب على حد سواء. كما تعتبر من أهم الأدوات التي تم استخدامها في العملية التعليمية خلال العقد الأخير من القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين.

والإنترنت هي الشبكة التي تغيّر من طريقة الأفراد في الاتصالات والتفاعل وتبادل الخدمات والمعلومات، كما تمثل نموذجاً متغيراً، ووسطاً متعاوناً يمكن الوصول به إلى المعلومات والبيانات،ومكاناً للخبرات المتنوعة في جميع المجالات عن طريق مجموعة أو حزمة من أجهزة الكمبيوتر (الحاسب الآلي) اللانهائية المتصلة معاً، والتي تقوم ببث وإرسال معلوماتها إلى أجهزة الحاسب الآلي المستقلة في شتى أنحاء العالم.

ويُطلق على شبكة الإنترنت: الطريق الرقمي، أو شبكة المعلومات الرقمية، أو طريق البيانات السريع أو فائقة السرعة. هذا بالإضافة إلى ظهور تعبيرات جديدة مثل: الشبكة المعلوماتية الدولية. وهي ليست شبكة واحدة قائمة بذاتها، وإنما هي شبكة من الشبكات التي تتبادل المعلومات والأفكار والآراء والحقائق فيما بينها دون قيد أو شرط أو رقيب للأفراد في أي عمر أو عقيدة أو لون أو أية دولة في العالم، ويمثلها الأفراد الذين يستخدمونها والمعلومات المتراكمة داخلها.

وقد علق على تطبيقات الإنترنت في التعليم (بيل جيتس) مدير عام شركة (مايكروسوفت) العالمية بقوله «فإن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة، وسوف يتيح الإنترنت ظهور طرائق جديدة للتدريس ومجالاً أوسع بكثير للاختيار.، وسوف يمثل التعلم باستخدام الحاسب الآلي نقطة الانطلاق نحو التعلم المستمر، وسوف يقوم معلمو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف الطلاب بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسوف يظل مطلوباً منهم أن يدركوا متى يختبرون، ومتى يعلقون، أو ينبهون، أو يثيرون الاهتمام».

غير أن المعلمين لديهم القناعة التامة أن استخدام التقنية يساعد في تعليم الطلاب وتحصيلهم، ثم خلص (بيل جيتس) إلى أن استخدام البريد الإلكتروني في البحث والاتصال يساعد على توفير الوقت لدى الطلاب.

دور الإنترنت الفعال في تطوير التعليم:

لشبكة المعلومات مساهمات فعالة بالتوسع في هذا النوع من التعليم عندما يستطيع الطالب متابعة برامج التعليم عن بعد بالصوت والصورة. وفي هذا الصدد يمكن أن نشير إلى أن (التعليم عن بُعد) يعتبر إحدى الوسائل الرئيسية التي يمكن استخدامها وسيطاً للتعليم بين المدرسة وطلابها في مختلف أنحاء العالم.

قامت الإنترنت (شبكة المعلومات) بدور مهم في تغيير أشكال استخدام التعليم عن بُعد، فبعد أن كان التعليم عن بُعد مقتصراً على مكان معين أصبح أكثر سعة وانتشاراً، وأصبح بإمكان مجموعة

من المدارس ربط مواقع كثيرة في أماكن متعددة في العالم بتكلفة يسيرة وبكفاءة عالية؛ ولهذا لعبت الإنترنت دوراً إيجابياً في تغيير آليات التعليم وطرق التدريس، ومن خلالها يستطيع الطلاب الحصول على عدد من المناهج الدراسية.

ولقد تغير مفهوم التعليم عن بعد من عدة وجوه، وأهمها: ضمان الجودة والإتقان، ومن أجل ذلك تقوم بعض المدارس الثانوية والجامعات في الكثير من الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية بوضع مناهج التعليم عبر شبكة الإنترنت، وتتاح الفرصة للطلاب للتعلم طوال الفصل الدراسي. غير أن التعليم عن بعد عبر الإنترنت يساعد على صناعة جيل جديد من الطلاب، بحيث يصبح التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت جزءاً لا يتجزأ من برامجهم الدراسية.

ولا تستطيع المدرسة في أي مرحلة تعليمية تقويم تجربة التعليم عن بعد عبر الإنترنت، والتحدث عن مكاسبها وسلبياتها قبل تطبيقها. وتستخدم بعض المدارس الثانوية الدائرة التلفزيونية المغلقة في أثناء التدريس، ويتم نقل بعض المناهج الدراسية والمحاضرات بواسطة الأقمار الصناعية في بعض الدول الأوروبية، حيث يتوافر لديها مركز للتوزيع الصوتي والتصوير التلفزيوني. وهذا بلا شك أدعى إلى إنشاء مركز للتعليم عن بعد. وإنشاء مثل هذا المركز يعتبر خطوة متقدمة تستفيد منها جميع المدارس في المرحلة الدراسية الواحدة.

هل لشبكة الإنترنت ضرورة في مجال التعليم؟

يشير بعض الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم إلى أن الإنترنت سوف تلعب دوراً كبيراً في تغيير أساليب التعليم الحالية (الطريقة التعليمية التقليدية)، حيث يمكن استخدام الفيديو التفاعلي في تنفيذ أساليب تعليمية جديدة، لأن المعلم لن يحتاج أن يقف أمام الطلاب لإلقاء دروسه أو محاضرته معظم الوقت، وسوف لا يحتاج الطالب أن يذهب إلى المدرسة كل الوقت، بل سوف تكون طريقة التعليم عن بعد بواسطة المعلم الإلكتروني.

ويرى بعض الباحثين في هذا المجال أن هذه الطريقة الإلكترونية في التعليم تقتصر فقط على المناهج الدراسية التي يغلب على محتواها أساليب العروض التوضيحية وذات الطابع التخيلي، لكن يمكن تكييف هذه الطريقة لجميع الأقسام العلمية، ثم إن هذه التقنية التعليمية المستقبلية ستكون مناسبة لبعض الدول النامية التي تفتقر إلى عاملي الكم والكيف في إعداد المعلمين. غير أن المعلمين في جميع مراحل التعليم (من الروضة إلى المرحلة الثانوية) لديهم القناعة التامة في أن استخدام الإنترنت يساعد في تعليم الطلاب، ويزيد من تحصيلهم الدراسي.

أهم المسوِّغات الأساسية لاستخدام الإنترنت في التعليم:

- تُساعد الإنترنت على التعلّم التعاوني الجماعي، نظراً لكثرة المعلومات المتوافرة عبر الإنترنت، حيث يصعب على الطالب البحث في كل القوائم؛ لذا يمكن استخدام طريقة العمل الجماعي بين الطلاب، حيث يقوم كل طالب بالبحث في قائمة معينة، ثم يجتمع الطلاب لمناقشة ما تم التوصل إليه.

- تساعد الإنترنت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

- تساعد الإنترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس، ذلك أن الإنترنت بمثابة مكتبة كبيرة تتوافر فيها جميع الكتب سواء كانت سهلة أو صعبة. كما أنه يوجد في الإنترنت بعض البرامج التعليمية على اختلاف المستويات.

- الإنترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

إيجابيات استخدام الإنترنت في التعليم عن بعد:

- المرونة في الوقت والمكان وسرعة الحصول على المعلومات.

- إمكانية الوصول إلى عدد أكبر من مستخدمي الإنترنت في كثير من دول العالم.

- سهولة تطوير محتوى المناهج الدراسية الموجودة عبر الإنترنت.

- تغيير نظم وطرق التدريس التقليدية يساعد على إيجاد فصل مليء بالحيوية والنشاط.

- إعطاء التعليم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي.

- سرعة التعليم، حيث إن الوقت المخصص للبحث عن موضوع معين باستخدام الإنترنت يكون قليلاً مقارنة بالطرق التقليدية.

- وظيفة المعلم في الفصل الدراسي تصبح بمنزلة الموجّه والمرشد وليس الملقن. وإيجاد فصل دون حائط.

- تطوير مهارات الطلاب على استخدام الحاسب الآلي.

- عدم التقيد بالساعات الدراسية، حيث يمكن وضع المادة العلمية عبر الإنترنت، ويستطيع الطلاب الحصول عليها في أي مكان وفي أي وقت.

مركز للتعليم عن بعد في كل مدرسة:

وعن الخطوات المثلى والعملية لإنجاح هذا المشروع التعليم عن بعد بواسطة الإنترنت، يمكن الإشارة إلى أنه على مستوى التعليم العام فإن مخرجات هذا النظام تتمثل في إيجاد جيل جديد من الطلاب، بحيث يصبح التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت جزءاً لا يتجزأ من برامجهم الدراسية. ومن أجل ذلك فيجب البدء بالكثير من الخطوات لإنجاح استخدام الإنترنت في مراحل التعليم العام. فعلى سبيل المثال، ينبغي إنشاء مركز للتعليم عن بعد في كل مدرسة. وما من شك أن الحاجة لتطوير خطة إستراتيجية في مجال التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت يمكن تنفيذها في أقصر فترة ممكنة.

واستخدام الإنترنت وسيلة للدراسة في مراحل التعليم العام بدأ تطبيقه في عدد من دول العالم، وإن الإنترنت وما أتاحته هذه التقنية من فرصة الاتصال بين الأفراد والجماعات بغض النظر عن المسافة تفتح مجال الاستفادة من وسيلة مساعدة في الدراسة، مثل تقديم درس أو محاضرة عبر الإنترنت، أو الحصول على معلومات، وهو المجال الأوسع حاليا والمتاح تطبيقه.

أما بالنسبة لمدى تطبيقها وسيلة للدراسة في مراحل التعليم العام فيمكن القول إن المجال مازال محدوداً في جميع الدول العربية، ولكن يجب عدم التقليل من فوائد استخدام الإنترنت في نظام الدراسة، حيث إن ذلك يتيح فرصة أسرع للاتصال بمصادر التعلّم وتلقي المعلومات دون بذل مزيد من الجهد أو الوقت، وخاصة في مجال التخصصات النظرية التي لا يحتاج فيها الطالب إلى المعمل والى الممارسة التطبيقية وإجراء التجارب.

الإنترنت ومناهج التعليم العام:

إدخال الإنترنت لكل فصل دراسي في مراحل التعليم العام أمر مهم جداً ينبغي أن يتم التفكير فيه على جميع الأصعدة والمستويات. لكن الحقيقة التي يجب عدم إغفالها هي أن الدول العربية بحاجة إلى تهيئة لهذا الأمر، حيث مازلنا نعاني من محو أمية الحاسب الآلي، ولم نبدأ بعد بالإنترنت. ثمة عوامل أخرى تقف أمام التطبيق، ومن أهمها إتقان اللغة الإنجليزية التي تعتبر مهمة لكي تتم الاستفادة الكاملة من الإنترنت، وكذلك عدم وجود خطة مدروسة من كل دولة لوضع الأسس الأولية لاستخدام الحاسب الآلي في التعليم.

وتقوم فكرة المنهج الإنترنتي في شكلها النهائي على إيجاد موقع إلكتروني موحد يشتمل على جميع مناهج التعليم العام (المرحلة الابتدائية، الإعدادية المتوسطة والثانوية)، ويتم تحميل هذا الموقع على شبكة الإنترنت، حيث يتاح لجميع الطلاب الدخول لذلك الموقع دون مقابل.

2 - استخدامات البريد الإلكتروني في التعليم:

البريد الإلكتروني هو تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب الآلي. ويعتقد كثير من الباحثين أن البريد الإلكتروني من أكثر خدمات الإنترنت استخداماً ويرجع ذلك إلى سهولة استخدامه ونمو الإنترنت بهذه السرعة إلى البريد الإلكتروني، لأنه لو لم يوجد البريد الإلكتروني لما وجدت الإنترنت.

ويذهب البعض أبعد من ذلك، ويقول: إن البريد الإلكتروني يعتبر السبب الأول لاشتراك كثير من الناس في الإنترنت. كما يعتبر البريد الإلكتروني أفضل بديل عصري للرسائل البريدية

الورقية ولأجهزة الفاكس. ولإرسال البريد الإلكتروني يجب أن تعرف عنوان المرسل إليه، وهذا العنوان يتركب من هوية المستخدم الذاتية، متبوعة بإشارة @ متبوعة بموقع الحاسب الإلكتروني المرسل إليه.

ويعتبر تدريب الطلاب على استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الإنترنت في التعليم. وقد ذكر بعض الباحثين أن استخدام الإنترنت يساعد المعلم على استخدام ما يسمى بالقوائم البريدية للفصل الدراسي الواحد، حيث يتيح للطلاب الحوار وتبادل الرسائل والمعلومات فيما بينهم. وفي الواقع إن البريد الإلكتروني استثمار حقيقي في الوقت والجهد والمال.

أما أهم تطبيقات البريد الإلكتروني في التعليم فهي:

- استخدام البريد الإلكتروني كوسيط بين المعلم والطالب لإرسال الرسائل لجميع الطلاب، وإرسال جميع الأوراق المطلوبة في المناهج الدراسية، وإرسال الواجبات أو الوظائف المنزلية، والرد على الاستفسارات، وكوسيط للتغذية الراجعة.

- استخدام البريد الإلكتروني كوسيط لتسليم الواجب المنزلي، حيث يقوم المعلم بتصحيح الإجابة، ثم إرسالها مرة أخرى للطالب، وفي هذا العمل توفير للورق والوقت والجهد، حيث يمكن تسليم الواجب المنزلي في الليل أو في النهار دون الحاجة لمقابلة المعلم.

- استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة للاتصال بالمتخصصين من مختلف دول العالم، والاستفادة من خبراتهم وأبحاثهم في شتى المجالات.

- استخدام البريد الإلكتروني كوسيط للاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والمدرسة أو الشؤون الإدارية.

- يساعد البريد الإلكتروني الطلاب على الاتصال بالمتخصصين في أي مكان بأقل تكلفة، وتوفير للوقت والجهد للاستفادة منهم سواء في تحرير الرسائل أو في الدراسات الخاصة أو في الاستشارات.

وأخيراً، وكما سبقت الإشارة، فإن البريد الإلكتروني يعتبر من أكثر خدمات الإنترنت شعبية واستخداماً وذلك راجع إلى الأمور الآتية:

- سرعة وصول الرسالة، حيث يمكن إرسال رسالة إلى أي مكان في العالم خلال لحظات أن قراءة الرسالة من المستخدم تتم عادة في وقت قد هيأ نفسه للقراءة والرد عليها أيضاً.
- لا يوجد وسيط بين المرسل والمستقبل (إلغاء جميع الحواجز الإدارية).
- تكلفة منخفضة للإرسال.
- يتم الإرسال واستلام الرد خلال مدة وجيزة من الزمن.
- يمكن ربط ملفات إضافية بالبريد الإلكتروني.
- يستطيع المستفيد أن يحصل على الرسالة في الوقت الذي يناسبه.
- يستطيع المستفيد إرسال عدة رسائل إلى جهات مختلفة في الوقت نفسه.

سابعاً - مناهج التعليم العام عبر الإنترنت:

تقوم فكرة تطبيق مناهج التعليم العام على إنشاء موقع إلكتروني موحد يشتمل على جميع مناهج التعليم العام (المرحلة الابتدائية، الإعدادية أو المتوسطة، الثانوية) ويتم تحميل هذا الموقع على شبكة الإنترنت، حيث يتاح لجميع الطلاب الدخول على ذلك الموقع دون مقابل. وهناك أهداف تربوية وتعليمية تنبع من هذه الفكرة يمكن إيجازها في الآتي:

- تصميم المناهج الدراسية التي تتضمنها الكتب المدرسية بطريقة الوحدات الدراسية ووضعها في موقع على الإنترنت.

- إتاحة الفرصة للطلاب الداخلين إلى الموقع لاسترجاع ما تمت دراسته في اليوم نفسه، أو على الأقل دراسته مرة أخرى بطريقة معينة.

حل مشكلة الغياب والمرض لدى بعض الطلاب بمتابعة المناهج من منازلهم.

- وضع أنشطة مصاحبة للمناهج، وكذلك أسئلة ومواقف معينة تساعد على الفهم والاستذكار.

- وضع توصيلات (Links) للموضوعات المرتبطة ببعضها البعض مثل مادة العلوم، وربط المادة

ببعض المواقع التي تساعد على الفهم، مع إرشاد الطالب إلى المكتبات ومصادر التعلّم (الكتب والمراجع) التي تناولت الموضوع بنوع من التفصيل.

- حل مشكلات الدروس الخصوصية، وكذلك الوصول إلى حلول غير تقليدية لمشكلات طرق التدريس التقليدية؛ ذلك أن الطالب سوف يتعلم بطريقة مغايرة لما درسه، حيث يتم ربط الطالب بأسلوب التعلم الذاتي حتى وهو خارج المدرسة.

وهناك مسوغات عديدة لتطبيق مناهج التعليم العام (من الابتدائي وحتى الثانوي) عبر الإنترنت، من أهمها: التغيرات المتسارعة في جميع مجالات الحياة الاجتماعية ومواجهة التزايد المستمر في أعداد الطلاب في جميع المناهج الدراسية و تلبية متطلبات سوق العمل ومواجهة ثورة المعلومات وثورة الاتصالات، وكذلك مواجهة العولمة وآثارها من أجل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (عصر المعلومات).

محتويات المناهج الدراسية على الإنترنت:

ينبغي أن يحتوي الموقع على العناصر الأساسية والمساعدة في عملية التعليم عن بعد، ومن أهم العناصر التي يجب تكون في الموقع هي:

- محتويات جميع المناهج الدراسية في المراحل التعليمية (الابتدائية الإعدادية أو المتوسطة الثانوية).
- النشاطات المصاحبة لهذه المناهج الدراسية.
- مصادر التعلّم (الكتب والمراجع) التي يحتاجها الطالب عند الرغبة في الاستزادة حول موضوع معين.
- الاتصال إلكترونياً بالمكتبات النوعية الأخرى والمتوافر بها مصادر تعلّم تتناول الموضوع المستهدف.
- أسماء المعلمين المكلفين بتنفيذ المنهج على الإنترنت، وعناوينهم وإمكانية الاستفادة منهم خارج اليوم المدرسي.
- اللوائح وأنظمة الاختبارات المتعلقة بالمنهج على الإنترنت.

متطلبات تنفيذ المناهج الدراسية على الإنترنت:

المتطلبات المادية التي تضمن تنفيذ المناهج تنفيذاً جيداً وعلى مستوى من الكفاءة بحيث يثق الطلاب في جدواه. ومن أهم تلك المتطلبات:

- شراء الأجهزة الأساسية والبرامج للمدارس.
- إعداد البرامج التعليمية المرتبطة بالمناهج الدراسية وتدريب الطلاب على استخدام تلك البرامج بهدف الاستفادة منها في إطار نظام التعليم عن بعد.
- تدريب المعلمين والإداريين على الاستخدام والاستفادة من البرامج التعليمية المرتبطة بالمناهج الدراسية.
- الدعم الفني وصيانة الأجهزة المستخدمة في تنفيذ البرامج التعليمية المرتبطة بالمناهج الدراسية.
- تشكيل اللجان المعنية بدراسة الواقع التربوي من أجل الاستفادة من تجارب الدول الأخرى.

معوقات تنفيذ المناهج الدراسية على الإنترنت:

- صعوبة وجود معامل ومختبرات علمية تحاكي المعامل والمختبرات الموجودة في المدارس.
- ندرة وجود المعلمين المدربين على استخدام الإنترنت، وبخاصة معلمو العلوم الذين تزدحم أوقاتهم بالمناهج الدراسية بجانب الأعباء الإدارية.
- التكلفة المالية، حيث إن تنفيذ المناهج الدراسية على الإنترنت يحتاج إلى خطوط هاتف بمواصفات معينة، وحاسبات معينة. ونظراً لتطور البرامج والأجهزة فإن هذا يُضيف عبئاً آخر على المدارس.
- ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة بالمهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت. وندرة المتخصصين في مجال الإنترنت.

قلة البرامج التربوية المكتوبة في اللغة العربية لكي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال. وكذلك ندرة البرامج التدريبية للمعلمين.

- المشكلات الفنية التي تنتج عن الانقطاع في أثناء البحث والتصفح وإرسال الرسائل لسبب فني أو غيره تعتبر مشكلة يواجهها الطالب المستخدم، مما يضطر إلى الرجوع مرة أخرى إلى الشبكة، وقد يفقد البيانات التي كتبها. وفي معظم الأحيان يكون من الصعوبة الدخول على الشبكة أو الرجوع إلى مواقع البحث التي كان يتصفح فيها.

- اتجاهات المعلمين نحو استخدام الإنترنت في التعليم أقل من المتوقع، ويسير ببطء شديد عند المقارنة بما ينبغي أن يكون. أما عن أسباب هذا العزوف من بعض أعضاء هيئة التدريس فيرجع إلى عدم الوعي بأهمية استخدام الإنترنت في التعليم، وعدم استخدام الحاسب الآلي. والحل هو ضرورة وضع برامج تدريبية للمعلمين خاصة بكيفية استخدام الحاسب الآلي.

- معظم البحوث العلمية المكتوبة في الإنترنت باللغة الإنجليزية؛ لذا فإن الاستفادة الكاملة من هذه الشبكة ستكون من نصيب من يتقن اللغة الإنجليزية فقط. ولذلك يجب على الطلاب اكتساب مهارات اللغة الإنجليزية حتى يتسنى لهم الاستفادة من البحوث باللغة الإنجليزية، وكذلك ينبغي إعادة تأهيل المعلمين وتنمية مهاراتهم في اللغة الإنجليزية.

- ضرورة بناء قواعد بيانات باللغة العربية لكي يتسنى للباحثين الاستفادة من تلك الشبكة.

تحرّي الدقة في البحث عن المعلومات المرتبطة بالمناهج الدراسية، وبخاصة مناهج العلوم من خلال الإنترنت، حيث أشارت نتائج البحوث إلى أن الطلاب عندما يحصلون على المعلومات من الإنترنت يعتقدون بصوابها وصحتها، وهذا خطأ في أساليب البحث العلمي، ذلك أن هناك مواقع غير معروفة أو على الأقل مشبوهة. ولهذا فمن الأجدر بالطلاب والمعلمين الباحثين والمستخدمين للشبكة أن يتحرّوا الدقة في صحة المعلومات العلمية التي تم الحصول عليها من الإنترنت.

المعوقات في تطبيق نظام التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام:

- كثير من المعلمين في جميع المراحل الدراسية ليس لديهم دراية أو فهم واضح لمعنى التعليم عن بُعد، ولذلك لم يكن لديهم أدنى اهتمام بالتفكير في تطبيق ذلك النظام الذي يمكن أن يعزز أساليب تدريس المناهج الدراسية. وعلى الرغم من وجود أجهزة الحاسب الآلي وأجهزة الفيديو التفاعلي وتوافر خطوط الهاتف التي تربط تلك الأجهزة بشبكات المعلومات داخل المدرسة؛ فإن هؤلاء المعلمين ليس لديهم الحماس الكافي للتدريب على استخدام تلك الأجهزة، ومن ثم لا يحفزون الطلاب على استخدامها في إثراء مناهج العلوم.

ولم يكن لدى هؤلاء المعلمين أدنى دافع للتدريب على برامج التعليم عن بُعد التي تعزز كيانهم وتؤكد أهمية وجودهم أمام الطلاب، وكذلك تدعيم أساليب التدريس التي يقومون بتطبيقها طوال العام الدراسي.

- ويستغرق الكثير من المعلمين الوقت كله في تدريس المنهج الدراسي بالأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار؛ ومن أجل ذلك لم يكن لديهم الوقت الكافي لاستخدام أدوات التعليم عن بعد، وكذلك لم يكن لديهم الدراية أو المعرفة الكافية بمضمون برامج التعليم عن بعد وكيفية الاستفادة منها.

- وعندما يتم تكليف بعض المعلمين بحضور الدورات التدريبية المرتبطة بنظام التعليم عن بعد؛ فيعتبرون أن تلك الدورات التدريبية عبء جديد عليهم قد يعوقهم عن تنفيذ المنهج الدراسي.

- تعاني الكثير من المدارس في جميع المراحل الدراسية من نقص التجهيزات اللازمة لنظام التعليم عن بعد، وكذلك ضيق مساحات أماكن المشاهدة والاستعمال للأجهزة، بالمقارنة بعدد الطلاب والفصول في المدرسة. كما تعاني تلك المدارس من ضعف وسائل الاتصال التليفوني، وهذا أمر يقصر الاتصال بالإنترنت على المدارس التي تتوافر بها الإمكانات.

- تقع بعض المدارس (في مبانٍ قديمة) لا تتوافر بها الإمكانات المطلوبة لتشغيل الأجهزة، وبعضها لا يدخل في خطة الوزارة للتطوير بحيث تتوافر الإمكانات المطلوبة مستقبلاً.

المـــراجـــع

حسن، أحمد فرغلي محمد (1999). برامج التعليم عن بعد أساليب تحقيق فعالية وكفاءة (دراسة)، القاهرة: جامعة القاهرة، كلية التجارة.

الخطيب، أحمد محمود (1986). التجارب العربية في مجال التعليم المفتوح، وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد، مكتب التربية العربي لدول الخليج، البحرين: فبراير.

اليتيم، صلاح الدين محمود (1996). تجربة الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى في مجال التعليم عن بعد، الجامعة المفتوحة في الجماهيرية الليبية، الواقع والتطلعات.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفاعلية في التعليم (محاضرة شاملة)، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. عن مفهوم التعليم عن بعد: بعض الفروق بينه وبين التعليم العادي، جريدة الوطن السعودية.

بكر، عبد الجواد (2000). قراءات في التعليم من بعد، الإسكندرية (مصر) دار الوفاء.

بكر، عبد الجواد (1998). محمد الشيخ. منهج مقترح لاستخدام أسلوب التعليم من بعد في التعليم الجامعي النظامي، المؤتمر العلمي الثالث (رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي) الجمعية المصرية للمناهج.

سلامة، عبد الحافظ محمد (1417 هـ). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عمان: دار الفكر.

المنصور، عبد العزيز بن محمد (1407 هـ). تجربة وزارة المعارف في استخدام الحاسبات الآلية في التعليم، المملكة العربية السعودية. التوثيق التربوي 17. عدد 28.

الفنتوخ، عبد القادر عبد الله (1418 هـ). الإنترنت للمستخدم العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان.

فهيم مصطفى. مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، القاهرة: دار الفكر العربي، 2002.

اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو. التعليم عن بعد، تقرير يشتمل على أوراق اجتماع خبراء نظمته المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم واللجنة الوطنية المصرية لليونسكو في مايو 1996. إصدار ديسمبر 1996.

إبراهيم، مجدي عزيز (1997). التقنيات التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

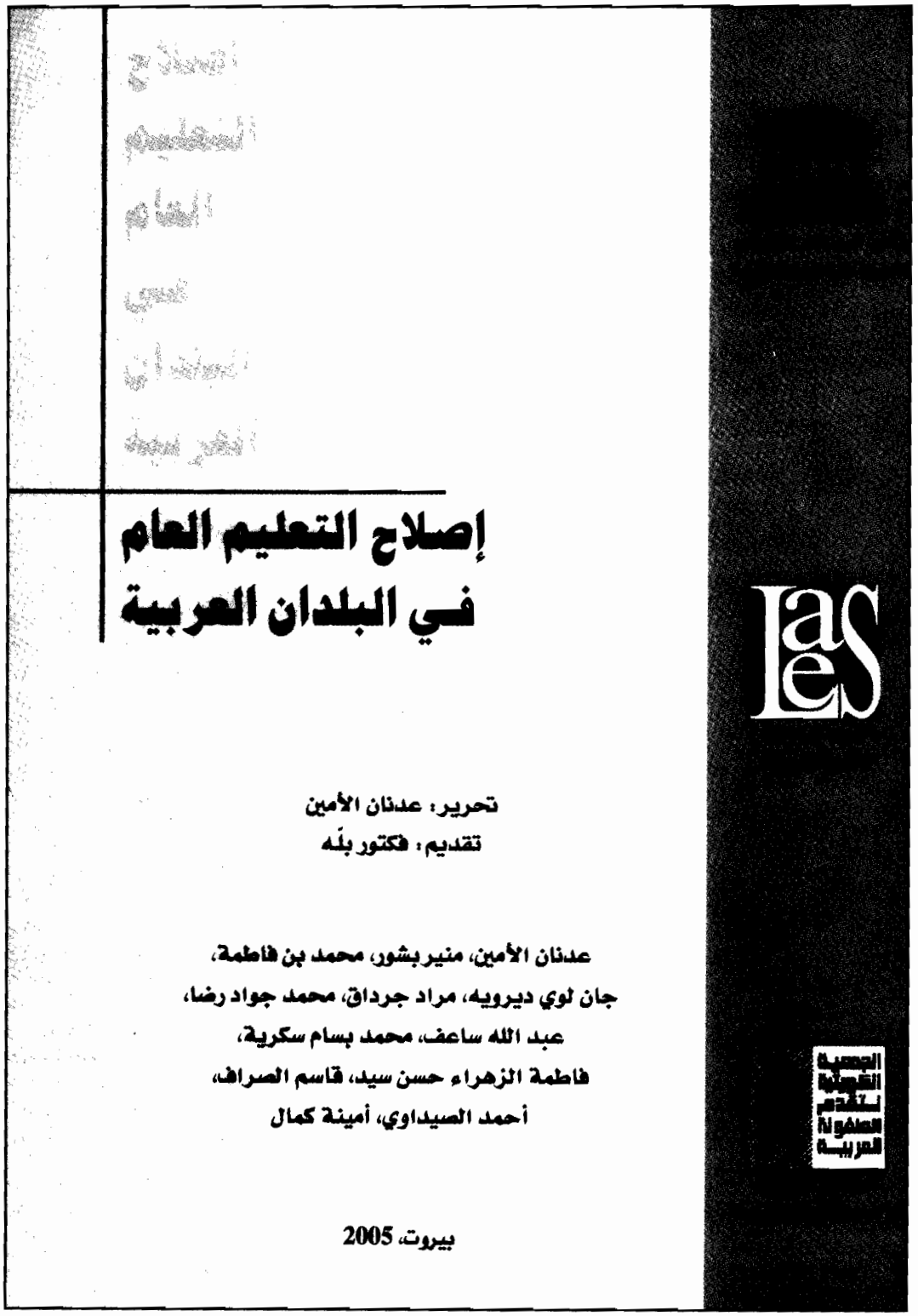
البغدادي، محمد رضا (1998). تكنولوجيا التعليم والتعلّم. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، مصطفى عبد السميع؛ إبراهيم، محمد إبراهيم (1999). التعليم المفتوح إطلالة واقعية... وآفاق مستقبلية، القاهرة: جامعة القاهرة (معهد الدراسات والبحوث التربوية).

المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم. رؤية إستراتيجية للتعاون الإسلامي في مجال التعليم عن بعد، 1996.

إصدار جديد

صدر حديثا عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، الذي يضم بين دفتيه أعمال الحلقة الدراسية المغلقة التي عقدت يومي 19 و 20 نوفمبر 2004م في فندق المريديان - كومودور، بيروت.



تربية الطفل في فكر ابن خلدون

محمد محمود العطار
ماجستير في التربية - جامعة طنطا

يعد الاهتمام بالأطفال في الوقت الحاضر مؤشراً مهماً لتقدم الأمم والشعوب؛ لذا نال مجال الطفولة في معظم دول العالم، وخاصة المتقدمة، اهتماماً غير مسبوق من قبل المسؤولين والهيئات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية؛ وتنمية الطفولة هي الركيزة الأساسية لمستقبل الأمة العربية في مطلع الألفية الثالثة، فإذا صلح مستقبل الطفولة صلح مستقبل الأمة، وإذا أخفق أخفق معها.

فالأطفال هم نصف الحاضر وكل المستقبل، وهم عدة المجتمع وأداته للنمو والتقدم، والطفولة مرحلة عمرية متدرجة من عمر الكائن البشري، ومدة الطفولة البشرية أطول من طفولة أي كائن على وجه الأرض؛ ذلك لأن الطفل البشري يحتاج إلى زمن طويل لتربيته وتنشئته حتى يستطيع أن يعتمد على نفسه، فالسنوات الأولى للطفل لها تقدير خاص عند من يعملون في ميدان رعاية الأطفال (بيومي، 2005)، لذلك يبذل المسؤولون في مختلف المجتمعات قصارى جهدهم في توفير كل ما من شأنه تحقيق الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وبما يساعدهم على النمو المناسب في جميع جوانب شخصيتهم.

وعبدالرحمن بن خلدون (1332 - 1405م)؛ مؤسس علم الاجتماع المعروف، والذي يمكن اعتباره أول رائد من رواد الدراسات المقارنة، ولد في تونس في غرة رمضان (732هـ - الموافق 27مارس 1332م) من أسرة عربية عريقة عمل كثير من أفرادها بالعلم والسياسة، تعلم في تونس على أساتذتها المشهورين، فأخذ من العلوم والمعارف والدراسات في الفلسفة والمنطق وتعمق فيها حتى أقر له أساتذته بالنبوغ. تولى الكتابة لسلطان تونس، ثم رحل إلى الأندلس حيث استقر في غرناطة وعمل سفيراً لدى ملك تشتالة، وكان سياسياً ذا دراية بأخلاق الحكام، وانتقل إلى (فاس) بعد فترة من عمله الأخير وتعرض للسجن لفترة من الزمن، ثم أخذ بعدها يبحث عن حياة الاستقرار حيث وجدها في البحث والعلم والتأمل في الأحداث والمعارف والعلوم.

ثم انتقل إلى القاهرة، حيث مركز الثقافة الإسلامية ومهبط العلماء من جميع الأقطار الإسلامية آنذاك، وعمل بالتدريس في الأزهر وتوفي في مصر بعد أن شغل منصب قاضي قضاتها في 26 رمضان 808هـ - الموافق 16 مارس 1405م.

وقد ترك ابن خلدون العديد من المؤلفات منها مقدمته المعروفة، وكتابه الشهير (كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، وكانت (المقدمة) لابن خلدون هي التي أعطته شهرته الواسعة على مر العصور (جرادات، وأبو غزالة، وعبد اللطيف، 1987).

ومما يلفت النظر، أن ابن خلدون لم يترك لنا مؤلفاً خاصاً مستقلاً عن التربية، أو عن التاريخ، أو مؤلفاً عن علم الاجتماع، وعلى الرغم من ذلك فقد اعتبره المؤرخون رائد علم التاريخ، ورآه علماء الاجتماع، رائد علم الاجتماع. (عبود، 1993)

وكتب ابن خلدون في مقدمته، عن تعليم الولدان، واختلاف المذاهب في الأقطار العربية والإسلامية في طرق التعليم، وكانت المقارنة تدور حول التعليم في المرحلة الأولى (الكتاب) فهو يقول:

1 - أما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء الدراسة بالرسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع عنه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعاً عن العلم بالجملة.

2 - أما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، الذي يراعونه في التعليم، إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك، ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلاً في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان، رواية الشعر في الغالب (والترسيل)

وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتابة، ولا تختص عناوينهم بالقرآن دون غيره، بل عنايتهم بالخط أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة، وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وبرز في الخط والكتابة، وتعلق بأذيال العلم على الجملة، لو كان فيها سند لتعليم العلوم، لكنهم ينقطعون عن ذلك لانقطاع سند التعليم في آفاقهم، ولا يحصل بأيديهم إلا ما حصل من ذلك التعليم الأول. وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعداد إذا وجد المعلم. (ابن خلدون، 2004).

3 . وأما أهل أفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسة قوانين العلوم، وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع لذلك. وبالجملة فطريقتهم في تعليم الولدان أقرب إلى طريقة أهل الأندلس.

4- وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغناه، ولا أدري بهم عنايتهم منها، والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة ولا يخلطونه بتعليم الخط، بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده، كما تتعلم سائر الصنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة، ومن أراد تعلم الخط فعلى قدر ما يسمح له بعد ذلك من الهمة في طلبه، ويبتغيه من أهل صنعته.

وبمقارنة وقائع العملية التعليمية في هذه المناطق أو الأقطار نجد أن جميع الأقطار تتشابه في البدء بتعليم القرآن، مع اقتصار أهل المغرب على تعليم القرآن فقط، ولكن أهل إفريقية يخلطون في دراستهم القرآن بالحديث والخط، بينما يهتم أهل الأندلس مع دراسة القرآن بعلوم العربية والخط، ولا يولي أهل المشرق أهمية بالخط في الكتاتيب، ويضيفون إلى القرآن بعض العلوم. (بكر، 1997م).

آراؤه في التربية:

يرى ابن خلدون أن الغرض من التربية تحقيق الهدف الديني وهو العمل للآخرة، والهدف العلمي وهو العمل للدنيا، مسترشداً بقوله تعالى:

(وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا) (سورة القصص: الآية 77).

ويرى ابن خلدون أن تقديم المعرفة للطفل في سن ما قبل المدرسة يجب أن يتم بوسائل الإيضاح والأمثلة الحسية (الخضير، 1994).

كما ينادي ابن خلدون بأهمية التعلم في الصغر؛ لأن التعليم في الصغر أشد رسوخاً، وهو أصل لما بعده؛ لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حساب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبنى عليه، ويؤكد ابن خلدون على أهمية تنمية الملكات اللغوية عند الأطفال إلى أن تتأصل فيهم عن طريق التلقين اللغوي وتكرار الاستعمال، وهي رؤية ثاقبة في مجال النمو اللغوي عند الطفل، فالملكات اللغوية تصير طبعاً عند الطفل والطبع لا ينمو إلا بتكرار الأفعال (ظلط، 1997).

ويرى ابن خلدون أن تنشئة النفس ينبغي أن تتم منذ الطفولة الأولى؛ إذ تكون نفس الطفل صفحة بيضاء (شدادي، 1994).

ويشير ابن خلدون إلى أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم، لاسيما في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً. (ابن خلدون، 2004).

ولذلك يرى ابن خلدون أن ضرب الأطفال وقسوة الآباء على الأبناء يؤثر على الطفل ويدفعه إلى الكذب والنفاق، وتقتل فيه روح الحمية والعزة، ويصبح سلبياً يتكل على غيره، وبذلك تفسد معاني الإنسانية، وتبعد النفس عن الفضائل والخلق الجميل؛ لذلك أوجب ابن خلدون ألا يشتد المعلم أو الوالد في تأديب الطفل.

وعلى المعلم ألا يلجأ إلى العقاب إلا بعد استنفاد جميع وسائل المعالجة، ويرى أن المعالجة الحكيمة تقوم على تقديم العقاب على صورة توجيه وإرشاد بأساليب عملية تساعد المتعلم على تجنب أخطائه أو الاستمرار فيها.

ونادى ابن خلدون في مقدمته بتعليم الولدان القرآن، فالقرآن هو أصل العلوم والتعليم، ويصنف العلوم إلى علوم مقصودة لذاتها مثل العلوم الشرعية والطبيعية والفلسفية، وعلوم آلية أو وظيفية مثل اللغة والحساب ويدعو إلى التوسع في هذه العلوم بمقدار فائدتها لتحقيق أغراض التربية الدينية والدنيوية (جرادات، وآخران، 1987)، وكذلك أخذهم بالرسم ووسائله وبالكتابة والخط. وأشار ابن خلدون إلى أنه يجب ألا يخلط على الطفل علمان معاً، أو يقوم بعمليتين في آن واحد؛ لأن ذلك يشتت أفكاره بينهما، ويصعب عليه أن يظفر بواحدة منها. كما ينادي بالتدرج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً من السهل إلى الصعب.

ويدعو ابن خلدون إلى أهمية النمو العقلي لدى المتعلمين، وأهمية اكتمال النضج لقبول العلم والاستعداد للتعلم، كما يرى أن هذا الاستعداد يمكن أن ينمو إلى درجة تمكن المتعلم من التحصيل العلمي إلى الحد الذي يراه المعلم ضرورياً ومناسباً له، كما تمكن المعلم من تقديم المادة الدراسية للمتعلم بشكل متدرج فتعطي له المعلومات إجمالية في البداية، ثم يتعرض للتفصيل فيها في ضوء نموه العقلي واستعداده لقبول تلك التفاصيل.

ويرى ابن خلدون أن المتعلمين يكتسبون التعلم وفق قدراتهم، ووفق الطريقة التي يستطيع المعلم أن يستخدمها لتعليم الناشئة، فهو يرى أن كل متعلم لا يستطيع أن يستوعب علماً واحداً أو أكثر؛ لأن ذلك يتطلب تنظيم تعريض المتعلم لتلك العلوم، كما يرى تجنب الكتب المختصرة، إذ إن القدرات العقلية للمتعلم تتفاوت في استيعابها للمعلومات، مما يجعل ضرورة تقديم المادة الدراسية على أكمل وجه ممكناً من قبل المعلم (جرادات، وآخران، 1987).

كما بين ابن خلدون ألا يقدم المتعلم في بداية عهده بالتعليم بالمسائل الصعبة؛ إذ لا بد من أن يكون الطفل مستعداً لذلك، حيث يبدأ التعليم بالبسيط الذي يستوعبه العقل، ثم بالتدرج والتكرار، ينتقل الطفل إلى الأصعب باستعمال الأمثلة الحسية أو الوسائل المعنية؛ وبهذا يتم للفرد تحصيل العلوم والفنون (متولي، 1990).

ولقد اهتم ابن خلدون بأساليب التدريس؛ وأهمية استخدام المعلم لمختلف الأساليب التي تساعد على تبسيط المادة الدراسية، مثل ضرب الأمثلة الحسية والمواقف العملية للمتعلم، كما أكد أهمية الرحلات باعتبارها وسيلة لتحصيل الخبرة المباشرة، فالصلة في طلب العلم تيسر للمتعلم التعرف على كثير من مصادر الخبرة على الطبيعة، كما تهيئ له التعرف على المتخصصين من رجال العلم والمعرفة في مواقع عملهم، فالاقتصار على التعلم من الكتب التي يقرؤها المعلم لتلاميذه لا يمكن المتعلم من التعمق في المادة الدراسية واستخدام قدراته الإبداعية في الاستفادة منها.

ويرى ابن خلدون أن المناهج الدراسية تختلف باختلاف البيئات الإسلامية، مع الحفاظ على قاعدة أساسية للتعليم، وهي علوم القرآن الكريم، ويصنف ابن خلدون المواد الدراسية إلى منهجين: منهج ابتدائي، ومنهج عالٍ، فالمنهج الابتدائي يعد عاماً لجميع الأقطار الإسلامية ويشتمل على المواد الدراسية الأساسية في القرآن الكريم واللغة والفقه، مع مراعاة إضافة ما يناسب كل بيئة إسلامية من المواد الأساسية، أما المنهج العالي فيشتمل على العلوم المتقدمة التي تحتاج إليها البيئات الإسلامية، وهي العلوم المقصودة لذاتها مثل العلوم الشرعية والطبيعيات، والعلوم غير المقصودة لذاتها أو الآلية، وفي هذا المجال يرى ابن خلدون أهمية التوسع في هذه العلوم في التعليم العالي لما لها من أهمية وارتباط في حياة المجتمعات الإسلامية (جرادات، وآخران، 1987).

ويرى ابن خلدون أن المعلم ينبغي أن يكون ملماً بمجموعة من الصفات والميزات والمهارات التي تمكنه من إتقان عملية التعليم، باعتبارها من الصنائع المتميزة في المجتمع وفي حياة الإنسان، ومن أبرز هذه الصفات والميزات والمهارات ما يلي:

- الإلمام بفن التدريس من حيث الجمع بين الطريقة والمادة، فيكون المعلم متعمقاً في مادته، ومتمكناً منها، وملماً بطرق تدريسها للناشئة، وهذا يتطلب إلمامه بنفسية المتعلمين ودرجة استعدادهم ومواهبهم.

- القدرة على التدريس اللفظي مع استخدام وسائل الإيضاح اللازمة والمناسبة لتوضيح المادة، ووضعها في مواقف مناسبة تقوم على التدرج والتكرار في شرح محتوى المادة.

- القدرة على تهذيب الأطفال والمتعلمين من خلال المعاملة الحسنة، والتفاهم دونما إفراط، فتكون المعاملة مبنية على توازن في اللين والقسوة بما يحفظ على المتعلمين شخصيتهم ونفسيتهم في الإقبال على التعليم والتعلم بشوق ورغبة.

- استخدام القدوة الحسنة في التعليم، فيكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه باعتبار القدوة السليمة أنجح الوسائل إلى تعليم الأخلاق وغرس أصول الفضائل في النفوس، فالأطفال يتأثرون بالتقليد والمحاكاة والمثل العليا التي يرونها أكثر مما يتأثرون بالنصح والإرشاد (جرادات، وآخران، 1987).

لقد سبق ابن خلدون علماء عصره بابتكاره لعلم الاجتماع، وبأفكاره التربوية التي تمتاز بالعمق والدقة والتحليل، والتي تحمل رسائل تثقيفية إلى الآباء وخطابات تربوية إلى معلمي ومعلمات الأطفال، باعتبارهم أصحاب رسالة إنسانية سامية، والتي نحن في مسيس الحاجة إليها من أجل معرفة كيف نربي أطفالنا، ومن أجل مجتمع القوة الحضارية في الألفية الثالثة.

الهـــوامش:

1 - ابن خلدون، عبد الرحمن (2004). مقدمة ابن خلدون، تحقيق: حامد أحمد الطاهر. القاهرة، دار الفجر للتراث.

2 - الخضير، خضير مسعود (1994). «الاهتمام بالطفل دليل على الرقي»، مجلة الدراسات، العدد السابع، السنة الخامسة، الإمارات العربية المتحدة - اتحاد كتاب وأدباء الإمارات.

3 - بكر، عبدالجواد (1997). نظم التعليم الابتدائي، كفرالشيخ، مطبعة هشام.

4 - بيومي، صلاح (2002). التنشئة والشخصية الطفل بين الواقع والمستقبل، سلسلة اقرأ، العدد 680، القاهرة، دار المعارف.

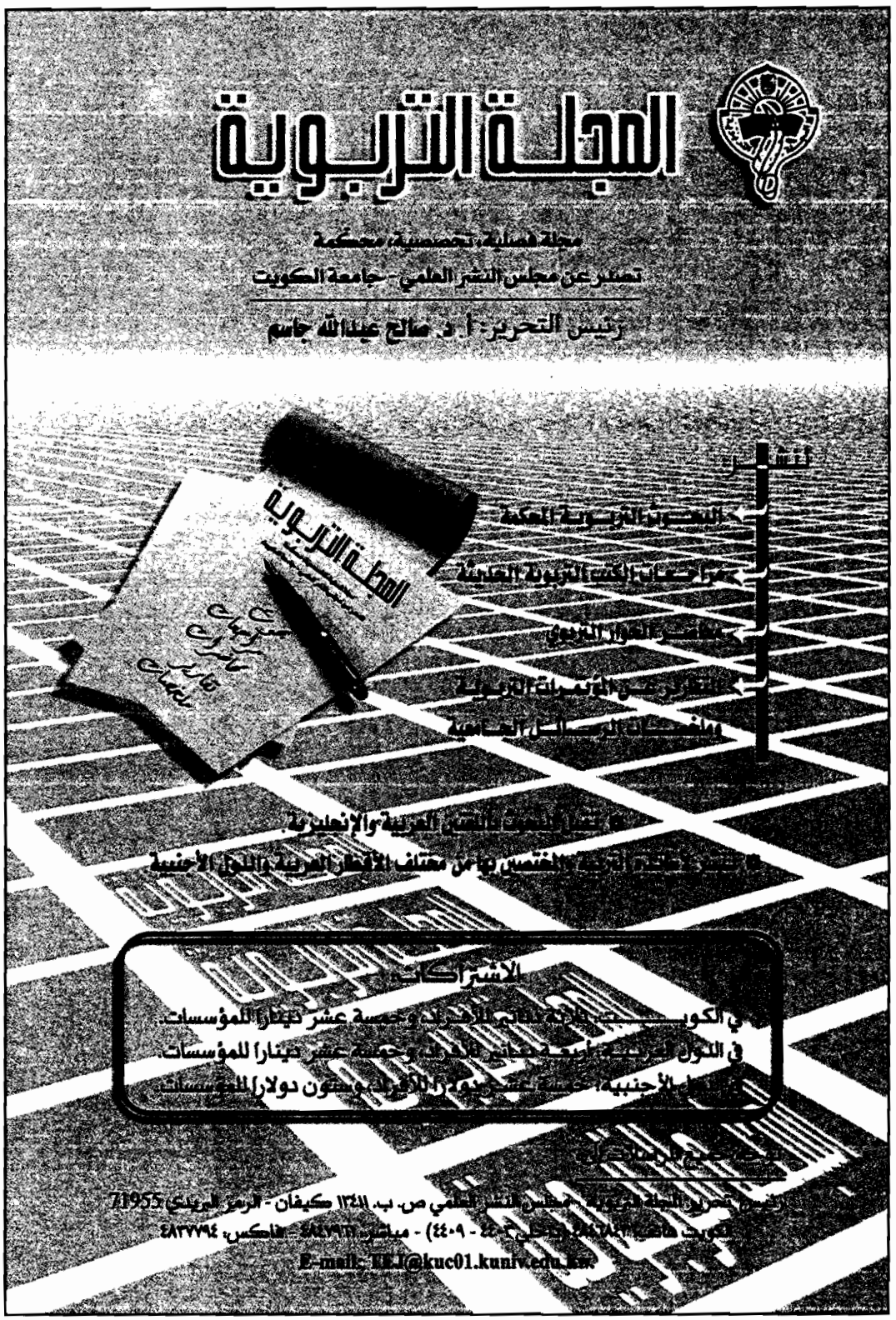
5 - جرادات، عزت، وأبو غزالة، هيفاء، وعبداللطيف، خيري (1987). مدخل إلى التربية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

6 - شدادي، عبدالسلام (1994). ابن خلدون في مفكرين من أعلام التربية، مستقبليات، المجلد الرابع والعشرون، جـ 2، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

7 - ظلط، أحمد (1997). الخطاب الأدبي والطفولة، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.

8 - عبود، عبد الغني. التربية المقارنة في نهايات القرن الأيديولوجيا والتربية من النظام إلى اللانظام، ط 1، القاهرة، دار الفكر العربي.

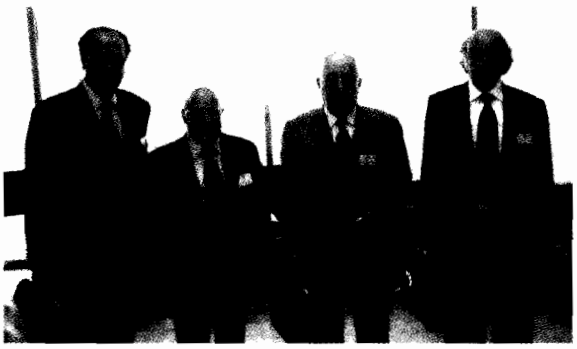
9 - متولي، فؤاد بسيوني (1990). التربية ومشكلة الأمومة والطفولة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.


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

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مؤتمر الطفولة الخليجي الأول تحت شعار: «الطفولة مسؤولية مشتركة»، بناءً على الدعوة الموجهة إليها من جائزة لطيفة بنت محمد لإبداعات الطفولة، وذلك خلال الفترة من 19 - 21 مارس 2006 بدبي - في دولة الإمارات العربية المتحدة، تحت رعاية حرم صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة - رئيس مجلس الوزراء - حاكم دبي. وقد حضر عن الجمعية الدكتور قاسم الصراف، وقدم ورقة باسمها بعنوان: واقع ثقافة الطفل والإبداع في المجتمع الكويتي.

❖ تلبية للدعوة الموجهة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية من الأمانة العامة لمنتدى الفكر العربي (عمان - الأردن) حضر كل من الدكتور حسن الإبراهيم، والسيد أنور النوري الاجتماع السنوي الثامن عشر للهيئة العمومية لمنتدى الفكر العربي، وندوته الفكرية السنوية المعنونة بـ «الفكر العربي في عالم سريع التغيُّر»، والاحتفال بالذكرى الخامسة والعشرين لتأسيس المنتدى، وذلك تحت رعاية رئيس المنتدى صاحب السمو الملكي الأمير الحسن بن طلال في فندق هوليدي إن - عمان خلال الفترة من 8 - 10 مايو 2006.



وقد كانت محاور ندوة «الفكر العربي في عالم سريع التغيُّر» حول الموضوعات الآتية:

- الفكر العربي المعاصر في عالم سريع التغيّر: رؤية.
- الفكر العربي وأسئلة الراهن.
- الفكر... الفريضة الغائبة.
- المحلي والكوني في الثقافة العربية: تاريخ لا يعيد نفسه.
- العربي بين الثقافة السريعة والفكر البطيء.

وفي ختام الندوة كانت هناك مائدة مستديرة رئيسها من الأردن، والمشاركون فيها من كل من العراق، ومصر، واليمن.

❖ حضر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كل من الدكتور بدر العمر، والدكتورة فوزية هادي المؤتمر الثاني والثلاثين للمنظمة الدولية للقياس والتقويم التربوي في سنغافورة خلال الفترة من 21 - 26 مايو 2006، وقدما في هذا المؤتمر ورقة عمل عنوانها: «التحليل الخطي المتدرج في تحديد تحصيل الرياضيات لطلبة الصف الثامن المتوسط بمدارس الكويت»، وهو جزء من مشروع المؤشرات التربوية التي قامت بها الجمعية.

❖ وردت إلى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية رسائل الشكر الآتية التي أثنى فيها أصحابها على كتاب: «العرب والتربية والعالم: سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة» الذي أصدرته الجمعية للدكتور محمد جواد رضا، ومع هذا الشكر إشادة بالكتاب وموضوعه، والتقدير للمؤلف وللقائمين على الجمعية:

75/30/EA 0085676/06/10000

MINISTRY OF EDUCATION
OFFICE OF THE MINISTER

وزارة التربية
مكتب الوزير

DATE : ——————
——————
REF : ——————

التاريخ : ١٨/٣/٢٠٠٦
الموافق : ——————
الرقم : وت/وز/٢٠١١

الأخ الفاضل/ د. حسن علي الإبراهيم المحترم
رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

لقد سعدت كثيراً بتلقي إهدائكم المميز كتاب "العرب والتربية والعالم - سلفية التربية ومستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة " للأستاذ الدكتور/ محمد جواد رضا عضو اللجنة الاستشارية للجمعية وأستاذ التربية المقارنة في جامعة الكويت الحائز على " جائزة التربية العربية – سنة ٢٠٠٠م " من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والذي أسهم بنشاطه المتواصل في تكوين هذه الجمعية ونهض بالعديد من مهامها ونشاطاتها .

وإني لأهنئكم ببلوغ هذه الجمعية الرائدة عامها الخامس والعشرين في خدمة الطفولة محلياً وخليجياً وعربياً وبلغت شأوا بعيداً من التقدم في هذا المجال الحيوي بفضل دعم ومساندة وعطاء صفوة من المفكرين الكويتيين والعرب رجالاً ونساءً . وإن هذا الكتاب برؤاه التربوية الواعية خير ما يعين المسيرة التربوية في وطننا العزيز وهي ترنو إلى مستقبل تتجدد فيه مسيرتها التربوية وتنهض سباقة في ركب التربية العالمي .

أشكركم وأشكر الأخ الفاضل أ.د./ محمد جواد رضا كريم تواصلكم واهتمامكم .
متمنيا لكم مزيداً من التوفيق والنجاح

وتفضلوا بقبول خالص التحية والتقدير .

وزارة التربية
مكتب وزير التربية

أ.د. عادل طالب الطبطبائي
وزير التربية ووزير التعليم العالي

ص. ب. ٧ الصفاة - الرمز البريدي 13001 الكويت - تلفون : ٤٨٣٩٤٥٢/٥ - برقياً : تربية -- كويت - فاكس : ٤٨٣٧٦٠١
P.O.BOX : 7 SAFAT - CODE NO. 13001 KUWAIT TEL : 4839452 / 5 TELEGRAPH : EDUCATION - KUWAIT - FAX : 4837601
البريد الإلكتروني minister@moe.edu.kw - الموقع www.moe.edu.kw

دولـــــة الكـــويت
وزارة الـــتخطيـط
مكتب الـــوزير

STATE OF KUWAIT
MINISTRY OF PLANNING
MINISTER'S OFFICE

المرجع: وت/و/ن/١٦٤ Ref. :

التاريخ: ١١/ ٣/ ٢٠٠٦ Date. :

السيد / د. حسن علي الابراهيم المحترم
رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد،

تلقيت ببالغ الشكر وعظيم التقدير رسالتكم الكريمة المؤرخة في 2006/2/6، والمتمضنة نسخة من اهدائكم القيم (أحدث إنتاج للجمعية الغراء) والمتمثل في كتاب "العرب والتربية والعلم" للمؤلف التربوي الاستاذ / د. محمد جواد رضا، وما نعلم عنه من رصانة بحثية وعمق أكاديمي في مجال اختصاصه وهو الذي أثرى المكتبة العربية بالعديد من المؤلفات ذات العلاقة بالتربية. كما أن جمعيتكم الموقرة عبر السنوات كانت المنبر الذي من خلاله تنطلق هذه الاشعاعات المفيدة فكراً والمثرية على المستوى المجتمعي؛

راجية أن تتقبلوا خالص تمنياتي الطيبة لشخصكم الكريم، وجميع الزملاء أعضاء الجمعية المحترمين، على ما تبذلوه من جهد طيب ومتميز لخدمة الطفولة في الكويت والخليج، وعلى نطاق العالم العربي.

ودمتم بموفور الصحة والسعادة والعافية،

د. معصومة صالح المبارك

وزير التخطيط
ووزير الدولة لشئون التنمية الإدارية

P.O. Box: 15 Safat. 13001 Kuwait - Tel: 2420211 - Fax: 2400032 ص. ب: ١٥ الصفاة - الرمز البريدي 13001 الكويت - هاتف: ٢٤٢٠٢١١ فاكس: ٢٤٠٠٠٣٢

دولة الكويت

وزارة التربية
مكتب وكيل الوزارة

MINISTRY OF EDUCATION
Office Of Under Secretary

المرجع : ٢٢٢
التاريخ : ١٨ مارس ٢٠٠٦ م

Ref. :
Date :

سعادة الفاضل الدكتور / حسن على الإبراهيم الموقر
رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد ،،،

تلقيت بكل التقدير إهداءكم إلى نسخة من كتاب العلامة الدكتور محمد جواد رضا ، الموسوم بعنوان : العرب والتربية والعالم - سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة .

وتقديرا منى لهذا الإهداء منكم ، فإنني أعزز بذلك مكانة المؤلف الموقر ، باعتباره صاحب رؤية مؤثرة ، ورأى مستنير ، وفكر مبدع ، وأسلوب أخاذ ، ولقد أصابت جمعيتكم الموقرة في دقة الاختيار التي اتسمت به ودأبت عليه في اختيار الباحثين والمفكرين ، بحيث تضمن لنفسها عطاء فكريا راشدا ، وتميزا بحثيا يضيف ثراء كله خير لأطفال الكويت والعالم العربى ، كما يسعدني أن أسجل التهنئة الصادقة بمناسبة مرور خمسة وعشرين عاما على وفاء جمعيتكم الموقرة بأهدافها ، وتاديتها لرسالتها بفضل جهودكم الدءوبة ، ومشاركاتكم المتميزة مع الدعاء بدوام الارتقاء والازدهار .

تحية لكم ولكل المتعاونين معكم من العاملين والباحثين والمفكرين ، ولكم شخصيا موفور الصحة والعافية ، وتمام التوفيق والسداد .

وتقبلوا وافر التحية والاحترام ،،،

د. حمود برغش السعدون
وكيل وزارة التربية

وزارة التربية

نسخة للملف / amani

ص.ب : ٧ الصفاة ـ الرمز البريدي 13001 الكويت ـ هاتف : ٤٨٣٩٨٢٦ / ٤٨٣٩٨٢٧ ـ فاكس : ٤٨١٧٧٥١ ـ تلكس : ٢٣١٦٦ كويت
P.O. Box : 7 Safat Code No. 13001 Kuwait - Tel : 4839826 / 4839827 - Fax : 4817751 - Tlx. : 23166 Kuwait

7530/EA0092972/20/5000

المجلس الأعلى للتعليم
The Supreme Council of Education

وزارة التربيـــة
MINISTRY OF EDUCATION

التاريخ : ٢٠٠٦/٢/٢٨
الرقم : و ت / و ز ت / ٤٧٩٣ ٦٠٧

سعادة الدكتور / حسن الابراهيم
رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تحية طيبة وبعد ،

تلقيت ببـالغ السرور إهداءكم الكريم المتمثل بـآخر إصدار من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية .

العرب والتربية والعالم

سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

للأستاذ الدكتور محمد جواد رضا

لقد كان شرفا أن حظيت بتدريس لي محمد جواد رضا لي عندما كنت طالبا في كلية التربية . ورجعت فيه مفكرا ينشد التجديد بأنه في أخطر نقاط ضعفها وهو الفكر..لخص المفكر [illegible] الأمة [illegible]

إن تربيتنا المعاصرة بأزمة [illegible] على أن يفكروا أنهم غير قادرين على التفكير ، وبهذا [illegible] وتميت فيهم روح الإبداع لأنها تنزع منهم جذوة الجسارة على اقتحام المجهـ[illegible] المسئولية إزاء الصروح الصادق وتحقق فيهم مقولة " ابن خلدون " إن " من كان مرباه بالصبف الف العبودية وتبع في النفاق " .. وتطمهم الاتكالية العقلية حتى لكأنهم زهر الطين تظل فارغة الواهها تنتظر من يزقها زقا . ولعل هذا هو الذي جعل فيلاتي معلمينا ومعلماتنا منبرين في طرائق تعليمهم وحول طلابنا كالمطوفين بأضرحة الأولياء والقديسين يستلهمون الحكمة من الموتى أنهم يهربون من الحياة

كل الشكر والتقدير لكم على هذا الإصدار الرائع الذي نتمنى أن نستلهم منه العبرة وأن نشعل به شمعة في دروب التنمية .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

د. غازي الرشيدي
الأمين العام للمجلس الأعلى للتعليم

وزارة التربية
المجلس الأعلى للتعليم

العمرية - شارع العمرية - قطعة ٤ - قاعس : ٤٧٥٤٢٧٤ - هاتف : ٤٧٥٤٢٧١ - ٤٧٥٤٢٧٢ - ٤٧٥٤٢٧٣ - ص.ب : ٧ الصفاة - الرمز البريدي : ١٣٠٠١ الكويت - برقيا : التربية - الكويت
Al-Omariya - Omariya St. - Block 4 - Fax : 4754274 - Tel. : 4754271 - 4754272 - 4754273 - P.O.Box : 7 Safat - Code No. : 13001 Kuwait - Telex : Education - Kuwait

مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة العلوم الاجتماعية
Journal of the Social Sciences

فصلية – أكاديمية – محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت

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

رئيس التحرير: الدكتور خالد أحمد الشلال

تفتح أبوابها أمام

- أوسع مشاركة للباحثين الاجتماعيين العرب للإسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم.
- التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم بالقضايا المطروحة.
- المقابلات والمناقشات الجادة ومراجعات الكتب والتقارير.
- تؤكد المجلة إلتزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشتركيها.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية

جامعة الكويت

ص.ب 27780 الصفاة، 13055- الكويت

تليفون: 00965-4810436

فاكس 4836026

E-mail:JSS@kuc01.kuniv.edu.kw

الاشتراكات

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

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

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

تقرير عن مؤتمر الطفولة الخليجي الأول الواقع الاجتماعي الثقافي للطفل الخليجي تحت شعار الطفولة مسؤولية مشتركة، دبي 19 إلى 21 مارس 2006

أ. د. قاسم الصراف

تحت رعاية حرم صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم. نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي. صاحبة السمو الشيخة هند بنت مكتوم بن جمعة آل مكتوم. عقدت أسرة جائزة لطيفة بنت محمد لإبداعات الطفولة. مؤتمر الطفولة الخليجي الأول تحت شعار «الطفولة مسؤولية مشتركة» في إمارة دبي، في الفترة من 19 إلى 21 مارس 2006.

عقد المؤتمر تسع جلسات عمل إلى جانب جلسة الافتتاح وجلسة الختام، وكانت جلسات العمل متتالية مكثفة، بمتوسط ثلاث جلسات يومياً. جلستان في الصباح وثالثة في المساء، وكان الحضور كثيفاً من العاملين في المؤسسات التربوية، كالموجهين والمعلمين والمشرفين والاختصاصيين النفسيين والآباء والأمهات والمهتمين بشؤون المرأة والطفل، والجمعيات النسائية، وأطفال مؤسسات الأحداث. وقد خصصت كل جلسة لمناقشة عدد من أوراق العمل يضمها عنوان شامل مشترك يخص إما جانباً دينياً، وإما جانباً اجتماعياً، وإما جانباً ثقافياً، وإما جانباً صحياً للطفل، وعقب إلقاء الأوراق في كل جلسة يفتح باب النقاش مباشرة للجميع من المشاركين والحاضرين.

موضوعات المؤتمر:

عقدت جلسات المؤتمر التسع تحت موضوعات أساسية هي:

- حقوق وواجبات الطفل من منظور ديني.
- التنشئة الاجتماعية في عالم متغير.
- تثبيت الهوية العربية الإسلامية للطفل الخليجي.
- واقع ثقافة الطفل والإبداع في المجتمع الكويتي.
- زاد الحدث للمستقبل... معرفة حقوقه وواجباته.
- علاقة الإعلام المتعدد بسلوك الطفل.
- تأثيرات واقعنا الإعلامي على عالم الطفل.
- سيكولوجية العنف والجنوح.
- نظرة إلى واقع الطفل الخليجي.
- ثقافة الطفل والمستجدات البصرية.
- التنشئة الاجتماعية للطفل وفق رؤية تربوية إسلامية.

ونظراً لتنوع الموضوعات وثرائها، فقد غلب عليها الطابع الوصفي أكثر من الطابع الميداني العلمي، كون معظم الأوراق اتبعت المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة محل البحث، كما هي في الواقع مع الاهتمام بوصفها، ومن أهم الموضوعات الوصفية التي ناقشها المؤتمر موضوع «نظرة إلى واقع الطفل الخليجي» الذي تناول الطفل الخليجي في واقعه الحاضر الذي يختلف عن طفل الأمس الذي كان يكبر ملتصقاً بالأرض التي ولد عليها ومرتبطاً بوجوده فوقها بين أهله وناسه، أما طفل اليوم فهو يعيش العصر المتعولم، ويرتدي ثياب التكنولوجيا، ويختلف بثقافته عن سلفه اختلافاً لا يمكن إنكاره. وأحد أسباب هذا الاختلاف هو اختلاف التركيبة السكانية وتنوعها الشديد في البيئة الخليجية وتأثيراتها السلبية على الطفل، وما ينضح عن هذه البيئة من ثقافات ولغات أجنبية لم يختبرها الطفل في الماضي، وقد يرى كثير من الباحثين

أن هذا الوضع هو مدمر لشخصية وهوية الطفل الخليجي؛ لأنه يدفعه إلى أن يعيش حالة الانفصال الفكري والاغتراب الثقافي والنفسي عن وطنه.

وهذا ما دفع البعض من أصحاب التيارات المحافظة للتصدي لفكرة العولمة ومناطحة أسلوب التمازج مع العالم المتحضر بحجة المحافظة على الهوية العربية الإسلامية، وصد الاغتراب الذي لا بد أن يكون سلباً على الوطن والمواطن. وأكثر ما يخشاه المحافظون في منطقة الخليج هو تخلي أطفال المستقبل عن الزي الخليجي الساتر للمرأة بشكل عام، والمميز للرجل بشكل خاص .

ومن الأوراق المهمة التي ألقيت في المؤتمر ورقة باسم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بعنوان: «واقع ثقافة الطفل والإبداع في المجتمع الكويتي»، حيث ألقت الضوء على روافد ثقافة الطفل ودورها التربوي في مراعاة سمات الإبداع وتنميتها لدى الأطفال في المجتمع الكويتي، وبينت أنه على الطفل الكويتي أن يستمد ثقافته من روافد متعددة، والتي تمده بأفضل التجارب الإنسانية، وتحقق له المتعة و التسلية، وتتمثل هذه المصادر في كتب الأطفال، ومجلاتهم، ومشاهدة التلفاز، والاستماع إلى الإذاعة، وحضور حفلات ومهرجانات الأطفال وزيارة المسارح والمعارض الخاصة بالأطفال، كمعارض كتب، ولعب الأطفال، والمعارض المدرسية السنوية، والأندية الصيفية، والأندية المدرسية، والاستزادة من الثقافة العلمية والتربوية المخصصة للطفل.

ثم تطرقت الورقة إلى الجهود المبذولة من مؤسسات الدولة المختلفة والجمعيات غير الحكومية، نحو تقديم خدمات جليلة في مجال ثقافة الطفل كماً ونوعاً منذ بدايات القرن الماضي حتى الوقت الراهن.

واختتمت الورقة بطرح عدد من الآراء حول القدرات الإبداعية لدى الأطفال والعوامل المؤثرة فيها، بما في ذلك المناهج المدرسية المحفزة التي تعتبر أهم وسيلة لخلق إبداعات الطفولة شريطة أن تبتعد عن التلقين والاستذكار عن ظهر قلب، وتعتمد على تحفيز التفكير والنقد وأسلوب البحث عن الحقيقة بطريقة علمية موضوعية، وكان من أبرز ما أشارت إليه الورقة أن مدارسنا في الكويت تعمل على القضاء على القدرات الإبداعية لدى الأطفال لأنها تقوم على فصل التعليم الأكاديمي عن الفن، وتجعل من العنف عملاً هامشياً في حياة الأطفال بدلاً من أن يكون مركزياً في تعليمهم ومناهجهم الدراسية، متجاهلة أن الفن بالنسبة للطفل يمثل لغة للتفكير ووسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والاهتمامات والميول، وهو عامل مساهم في العمليات المستمرة لتجديد الذات والارتقاء بالطفل.

وهذا ما أدركته الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، فقامت قبل سنوات عديدة بتبني فكرة إخراج مؤلف يقع في خمسة أجزاء تحت عنوان (الطفولة والإبداع)، حيث يدور موضوعه حول ارتقاء القدرات الإبداعية لدى الأطفال، بهدف نشر الوعي بين صفوف المربين والمعلمين وأولياء الأمور، وحثهم على الاهتمام بقضية الإبداع، والعمل على استغلال النشاط الإبداعي لدى الأطفال من أجل تنميته واستغلاله لخير الأمة ورقيها وازدهارها؛ لأن الأمة التي لا تبدع لا تتقدم.